

Comunicar



Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 30, XV

Audiencias y pantallas en América

Audience and screens in America



© COMUNICAR, 30; XV

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
Latin American Scientific Journal of Communication & Education

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293

Andalucía (Spain), n° 30; volumen XV; época II
1° semestre, marzo de 2008

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDIZADA (indexed international scientific journal):

- FRANCIS. Centre National de la Recherche Scientifique (www.inist.fr)
- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (ProQuest-CSA) (www.csa.com)
- COMMUNICATION ABSTRACT (www.sagepub.com)
- ULRICH'S PERIODICALS (CSA) (www.ulrichsweb.com/ulrichsweb)
- SCOPUS (<http://info.scopus.com>)
- COMMUNICATION & MASS MEDIA C. (<http://search.ebscohost.com>)
- ERA (EDUCATIONAL RESEARCH ABSTRACTS) (www.tandf.co.uk/era)
- IBZ (International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities & Social Sciences) (www.saur.de)
- IBR (International Bibliography of Book Reviews in the Humanities & Social Sciences) (www.saur.de)
- SOCIAL SERVICES ABSTRACTS (www.csa.com)
- WORLDWIDE POLITICAL SCIENCE ABSTRACTS (www.csa.com)
- LINGUISTICS & LANGUAGE BEHAVIOR ABSTRACT (www.csa.com)
- MLA (Modern International Bibliography) (www.mla.org)
- SCREENSITE (www.screensite.org)
- FUENTE ACADÉMICA (EBSCO) (<http://search.ebscohost.com>)
- WORLDCAT (www.worldcat.org)
- SCIENTIFIC COMMONS (www.scientificcommons.org)
- OALSTER (www.oalster.org)
- LATINDEX. Catálogo Selectivo (Publicaciones Científicas Seriadadas de América, España y Portugal) (www.latindex.unam.mx)
- 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 (México) (www.unam.mx/cesu/iresie)
- CEDAL. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) de México (<http://investigacion.ilce.mx/dice/cedal/cedal.htm>)
- OEI. Centro de Recursos de la OEI (www.oei.es/credi.htm)
- IN-RECS. Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales (<http://ec3.ugr.es/in-recs>)
- RESH. Revistas Españolas de Ciencias Sociales (CSIC/CINDOC) (<http://resh.cindoc.csic.es>)
- ERCE. Evaluación de Revistas Científicas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales (<http://erce.unizar.es>)
- ISOC (CSIC/CINDOC). Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (<http://bddoc.csic.es:8080/index.jsp>)
- E-REVISTA (www.tecnociencia.es/e-revistas) (adherido)
- REDINET. Ministerio de Educación de España (www.mec.es/redinet2.html)
- CARHUS/DURSI (Generalitat de Catalunya) (www10.gencat.net/dursi/ca/re/aval_rec_sist_pc05.htm)
- DIALNET. Alertas de Literatura Científica Hispana (<http://dialnet.unirioja.es>)
- UCUA. Índice de Revistas Científicas de Univers. Andaluzas (www.ucua.es)
- RED IBEROAMERICANA DE REVISTAS DE COMUNICACIÓN Y CULTURA (www.felafacs.org/redrevistas.asp)
- REBIUN. Catálogo de la Red de Bibliotecas Universitarias de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (<http://rebiun.crue.org>)
- SUMARIS (CBUC) (<http://sumaris.cbuc.es>)
- IHCD. Instituto de Historia de la Ciencia del CSIC/Universidad de Valencia (<http://citas.idocie.uv.es/difusionrevistas/index.html>)
- TECNOCiencias. Portal de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (<http://tecnociencia.es>)
- PORTAL IBEROAMERICANO COMUNICACIÓN (www.infoamerica.com)
- PORTAL DE LA COMUNICACIÓN UAB (www.portalcomunicacion.com)
- QUADERNS DIGITALS (www.quadernsdigitals.net)
- EVTE. Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa (<http://158.49.119.99/crai/personal/evte.htm>)
- DOCE. Documentos en Educación (www.eurosur.org/DOCE)

EDITA (Published by): GRUPO COMUNICAR

- www.revistacomunicar.com
- www.grupocomunicar.com
- Administración: info@grupocomunicar.com
- Redacción: director@grupocomunicar.com
- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)
- Tfno: (+34)959 248380; Fax: (+34)959 248380

• COMUNICAR es miembro de: Asoc. de Editores de Andalucía (AEA), Asoc. de Revistas Culturales de España (ARCE) y socio de CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos).

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

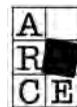
• La revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico.

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

© La reproducción de estos textos requiere la autorización de la editorial o de sus autores, depositarios legales de derechos.



Asociación de Editores
de Andalucía



Asociación de Revistas
Culturales de España



Centro Español de
Derechos Reprográficos

DISTRIBUYEN (Distributed by):

ESPAÑA (SPAIN):

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

EUROPA Y AMÉRICA (EUROPE & AMERICA):

- ILCE (México DF-México y América Central)
- Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina)
- Pablo Ameneiros Distribuciones (Montevideo-Uruguay)
- Presa-Peyran Ediciones (Caracas-Venezuela)
- Publicancias Distribuciones (Pasto-Colombia)
- E-papers Editora (Brasil)
- Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)

IMPRIME (Printed by):

Gam Artes Gráficas (Huelva)

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
Latin American Scientific Journal of Communication & Education

CONSEJO EDITORIAL (Editorial staff)

ASESORÍA INTERNACIONAL (International Advisory assistance):

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

UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (Spanish Universities):

- Dr. J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dra. Victoria Camps, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Pablo del Río, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García Matilla, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. M. Ángel Vázquez Medel, Consejo Audiovisual Andaluz
- Dr. Javier Tejedor Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
- Dra. M^a Luisa Sevillano, Universidad a Distancia, Uned, Madrid
- Dra. M^a Carmen Fonseca Mora, Universidad de Huelva
- Dra. Elea Giménez Toledo, CINDOC/CSIC, Madrid
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, 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
- Dra. Gloria de la Cruz Guerra, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga

MEDIOS DE COMUNICACIÓN (Communication Media):

- Dr. Ramón Reig, «Ámbitos», Universidad de Sevilla
- Eduardo Jorge Madureira, Público na Escola, Oporto, Portugal
- José Domingo Aliaga, «Primeras Noticias», Barcelona
- Vicent Campos, «Quaderns Digitals», Valencia
- J. Antonio Gabelas, «El Periódico del Estudiante», Zaragoza

30, XV

DIRECTOR (Editor)

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez
Universidad de Huelva (España)

SUBDIRECCIÓN (Assistant Editors):

Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería
Dra. M^a Amor Pérez Rodríguez, Universidad de Huelva

COORDINACIÓN MONOGRÁFICO (Guest-edited Special Issue):

Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara (México)

CONSEJO CIENTÍFICO (Editorial Advisory Board):

Dr. Francisco Pavón Rabasco, Universidad de Cádiz
Dra. Verónica Marín, Universidad de Córdoba
Dra. Estrella Martínez, Escuela Sup. Comunicación de Granada
Dr. Juan Manuel Méndez Garrido, Universidad de Huelva
Dr. Manuel Monescillo Palomo, Universidad de Huelva
Dr. Antonio Linde y Dra. Laura López, Universidad de Málaga
Ilda Peralta Ferreyra, Centro Adultos de Almería
Ana Reyes y Rafael Quintana, CEIP Canena (Jaén) y RNE Jaén
Antonia Camacho, IES «V Centenario» de Sevilla

CONSEJO TÉCNICO (The Board of Management):

Rodrigo González Reyes (México), M^a Teresa Fernández Martínez, Dr. Manuel Monescillo Palomo, Dr. Juan Bautista Romero Carmona, Dr. Tomás Pedroso Herrera, Dr. Julio Tello Díaz, Francisco Casado Mestre

GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager):

Alejandro Ruiz Trujillo / Paki Rodríguez, Comunicar Ediciones

DISEÑO (Designed by):

- Portada y dibujos: Enrique Martínez-Salanova Sánchez
- Autoedición: Anma'08

Política editorial (Aims and scope)

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 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 preferentemente en español, aceptándose también trabajos en portugués, inglés y francés.

Los trabajos han de ser básicamente informes sobre proyectos de investigación, aunque también se aceptan reflexiones, propuestas o experiencias en comunicación y educación, y en la utilización didáctica, plural e innovadora de los medios de comunicación en la enseñanza, en sus diferentes vertientes y niveles.

Grupo editor (Publishing Group)

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 (Submission guidelines)

- **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).

- **Idiomas:** Los artículos preferentemente se presentarán en español, aunque también se aceptan como lenguas oficiales de la publicación el inglés, el portugués y el francés.

- **Extensión:** Los artículos tendrán una extensión de entre seis y nueve páginas (A-4), incluyendo referencias (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.

- **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

www.grupocomunicar.com

Apdo. Correos 527. 21080 Huelva (España) (Spain)

- Las normas extensivas de la revista se pueden consultar en la edición electrónica de la revista: www.revistacomunicar.com.

Sumario / Contents

Comunicar, 30, XV, 2008

Comunicar, 30, XV, 2008

Audiencias y pantallas en América

Audiences and screens in America

PRELIMINARES (FOREWORD)

Sumario (Contents)	5/6
Editorial	7/8

José Ignacio Aguaded Gómez



DOSSIER

• Audiencias y pantallas en América	10/13
<i>Guillermo Orozco Gómez. México</i>	
• Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas	15/20
<i>Jesús Martín-Barbero. Colombia</i>	
• Los placeres activos de expresar y comunicar	21/26
<i>James Lull. EEUU</i>	
• Libros, pantallas y audiencias: ¿qué está cambiando?	27/32
<i>Néstor García Canclini. México</i>	
• Televisión y narraciones: las identidades culturales en tiempos de globalización ..	35/41
<i>Maria Immacolata Vassallo de Lopes. Brasil</i>	
• Pantallas vemos, sociedades no sabemos	43/48
<i>Jorge A. González. México</i>	
• Cambios en la relación de los niños con la televisión	49/54
<i>Valerio Fuenzalida. Chile</i>	
• ¿Aprenden las audiencias infantiles con los medios?	55/59
<i>Maritza López de la Roche. Colombia</i>	
• Estudios sobre la recepción televisiva y la identidad cultural	61/65
<i>Nilda Jacks. Brasil</i>	
• Consumo y apropiación de cine y TV extranjeros por audiencias en América Latina	67/72
<i>José Carlos Lozano. México</i>	
• La relevancia formativa de las pantallas	73/77
<i>Jorge A. Huergo. Argentina</i>	
• Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios	79/85
<i>Kathleen Tyner. EEUU</i>	
• El derecho a la pantalla: de la educación en medios a la educomunicación en Brasil	87/92
<i>Ismar de Oliveira Soares. Brasil</i>	
• No más audiencias, todos devenimos productores	93/98
<i>Omar Rincón. Colombia</i>	

S u m a r i o / C o n t e n t s

Comunicar, 30, XV, 2008

CALEIDOSCOPIO (KALEIDOSCOPE)

HISTORIETAS GRÁFICAS / COMICS	102/105
<i>Enrique Martínez-Salanova. Almería</i>	

INVESTIGACIONES (RESEARCH)

• El derecho de acceso a los medios: reflexiones metodológicas sobre su seguimiento . .	107/112
<i>Javier Callejo. Madrid</i>	
• Responsabilidad social y autorregulación de las cadenas televisivas sobre la infancia	113/117
<i>José A. Ruiz San Román y Marta Salguero. Madrid</i>	
• La regulación audiovisual: argumentos a favor y en contra	119/124
<i>Jordi Sopena Palomar. Barcelona</i>	
• El defensor de la audiencia como instrumento para la educación en medios	125/130
<i>Susana Herrera Damas. Perú</i>	
• Alteraciones del lenguaje en la era digital	131/136
<i>Ernesto Antonio Parrilla. Argentina</i>	
• Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón	137/146
<i>M^a Dolores Moreno Rodríguez. Alicante</i>	
• Los movimientos de renovación en las series televisivas españolas	147/153
<i>Mario García de Castro. Madrid</i>	
• Los cinco grados de la comunicación en educación	155/163
<i>José María Perceval y Santiago Tejedor. Barcelona</i>	
• El proyecto Drog@: comunidades virtuales de aprendizaje	165/169
<i>Ramón Tirado, Juan M. Méndez y J. Ignacio Aguaded. Huelva</i>	
• Una más de los apocalípticos: medios y fines	171/177
<i>Teresa Fernández Martínez. Huelva</i>	
• El diseño periodístico, clave en la lectura crítica de la prensa	179/184
<i>Humberto Martínez-Fresneda Osorio. Madrid</i>	

BITÁCORA (BINNACLE)

APUNTES (NOTES)	186/187
RESEÑAS (REVIEWS)	188/211
PRÓXIMOS TÍTULOS (NEXT TITLES)	215
CRITERIOS DE CALIDAD (QUALITY CRITERIA)	219

Editorial

Editorial

DOI:10.3916/c30-2008-00-001

C&E, nuevas expectativas en América y Europa

Media Education, new expectations in America and Europe

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez

Con este número, esta revista cumple 15 años de vida; no es poco para una publicación que quiere hacerse un hueco en el complejo panorama de las publicaciones culturales y científicas en la España y Europa de hoy, repleta de apasionantes apuestas, pero también de grises nubarrones. El reto de la digitalización junto a la trascendencia que las publicaciones de impacto están teniendo en la difusión de la ciencia son, sin duda, dos ejes claves para comprender el papel de las publicaciones en el que paradójicamente, el «papel» comienza a desaparecer como medio de cultura, dando pasos revolucionarios hacia la difusión digitalizada/virtualizada del saber.

Nacer y crecer en este contexto no es fácil porque todo nuevo ser se ve sometido a múltiples convulsiones provocadas sobre todo por el relegado rol que muchos científicos quieren darle al español como lengua vehicular de la ciencia y la cultura, en detrimento exclusivo del inglés como lengua franca. Es éste, quizás, el principal envite al que han de enfrentarse todas las revistas de ciencia y cultura, escritas básicamente en español, que quieran tener un hueco en el mundo de la ciencia y la cultura global. «Comunicar» no renuncia a su vocación hispanista, porque es la esencia misma de su existencia, pero convivirá, a partir de ahora, compartiendo espacios de cultura con otras lenguas como el inglés, el francés y con el ya inseparable vecino y colega lingüístico común en el mundo americano, el portugués, aspirando a esa comunicación universal que hoy ha de imperar en el mundo de la ciencia y la cultura.

Por otro lado, no es sólo el problema del idioma de base el que nos hace reflexionar hoy día en el mundo de las revistas científicas y culturales. Ante todo, nos enfrentamos a una nueva concepción de publicación sin papel y universal que recorre todos los rincones a través de la red de redes. La transmisión del saber –junto también a otras muchas esferas de la vida– está asistiendo a una profunda transformación en su concepción y desarrollo. Los accesos se han hecho universales e instantáneos, ya no hay problema en llegar a la información, ahora los riesgos están en ahogarse en ella; desde la infra-información, hemos pasado a la sobresaturación informativa, que exige discriminar y seleccionar en un universo hiperinflacionado. El papel de las revistas de ciencia y cultura se revela en este sentido como esencial como canalizadoras de información rigurosa, seleccionada con filtros de autoridad y prestigio, y avalada por una comunidad de lectores que exigen calidad.

15 años, toda una vida



«Comunicar» cumple en este número 15 años de vida y 30 títulos publicados. Un cumpleaños feliz con ilusión de adolescente y una expansión sin precedentes: 40 indexaciones internacionales, con especial crecimiento en el ámbito anglosajón, prestigiosos colaboradores en todos los números, consejo editorial y científico consolidado, red de distribución, suscripciones e intercambio de ámbito internacional, cumplimiento estricto de los criterios de calidad científica y sobre todo modelo de referencia de publicación en un ámbito de conocimiento novedoso: la edu-comunicación (media literacy).

Prolegómenos

Editorial

Es en este contexto apasionante, pero también incierto, donde «Comunicar» busca hacerse un hueco, difícil pero posible, en el panorama de la cultura científica en el ámbito específico de la comunicación y educación, y todo ello en un momento crucial porque estamos asistiendo a una creciente preocupación de los organismos internacionales por esta temática, porque ya es imposible abstraerse e ignorar que la comunicación es un eje vertebrador —en positivo o negativo, o en ambos a la vez— de la sociedad contemporánea, y que la educación, en su sentido más ético y ciudadano, al unísono, es la principal arma para el desarrollo de los pueblos. Comunicación y educación, en simbiosis, esto es, la «educomunicación», tal como nosotros la etiquetamos y entendemos, es una apuesta global y cívica que poco a poco, afortunadamente, comienza a hacerse hueco internacionalmente.

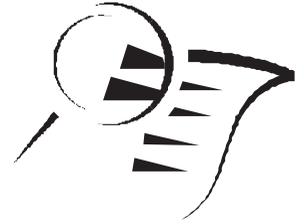
En este sentido, en las últimas fechas se ha celebrado en Madrid, promovido por varios países de culturas diversas, y avalado por la ONU, el Foro Internacional para la Alianza de las Civilizaciones, donde la «Media Eduaction» (la educomunicación) ha tenido un papel estelar dentro de las mesas de trabajo y se augura que en los próximos meses y años va a cobrar entidad como espacio para la reflexión y la acción colaborativa entre pueblos y culturas. Por otro lado, la Comisión Europea, a través de la Dirección General para los Medios y la Sociedad de la Información, encargó el pasado año 2007, la elaboración de un informe europeo «Study on the Current Trends and Approaches on Media Literacy in Europe» para conocer a fondo el estado de la cuestión de los 25 países de la Unión y establecer una política común de desarrollo para la educación en medios.

Nos encontramos, por ello, en una encrucijada de caminos con muchos retos. Más que nunca, es necesario un espacio de reflexión que guíe, desde la investigación y las propuestas, estas nuevas demandas. «Comunicar» ha apostado definitivamente, tras superar felizmente su infancia y adolescencia, por esta nueva aventura. Nuestros últimos números de la revista han hecho esa apuesta internacional que nos compromete en este espíritu, enlazado con nuestra preocupación constante de hilvanar los continentes europeo y americano, esencialmente.

Este número 30, no sólo es redondo matemáticamente, sino que cierra o abre —según se mire— una vocación global que iniciamos con el número 28, aquél dedicado a los países europeos y éste volcado con el continente americano, desde su extremo sur al norte, para acercarnos a una panorámica general de la educomunicación, vista por una selección de los más prestigiosos investigadores de las últimas décadas en la región, todos ellos coordinados por el Dr. Guillermo Orozco. Sin duda, el mejor regalo para un cumpleaños feliz. Sólo queda disfrutar de la perspicaz reflexión de todos estos autores que conforman este número, tanto en su monográfico, como en la variada miscelánea que ofrecemos como colofón al mismo.



«Comunicar» ha sido galardonada con el I Premio de Comunicación, 2007, a la labor de Servicio Público, de la Universidad Carlos III de Madrid, como mejor publicación española, «por su trayectoria de varias décadas trabajando en el ámbito de la educación en materia de comunicación en España y como plataforma para los investigadores de todo el mundo en este campo». Los accésits en esta categoría recayeron en «Le Monde Diplomatique» (edición española) y el Forum de Entidades de las Personas Usarias de lo Audiovisual.



Comunicar 30

Dossier

monográfico



Dossier
Special-topic issue

Audiencias y pantallas en América

Audiences and screens in America

Presentación

Introduction

Audiencias y pantallas en América

Audiences and screens in America

Dr. Guillermo Orozco Gómez
Universidad de Guadalajara, México

DOI:10.3916/c30-2008-01-001



Nada más propicio que un tema como el que nos convoca en este número 30, para conmemorar el XV aniversario de «Comunicar», porque incide de lleno en la comunicación y su futuro, ya que al tiempo que estimula el análisis, la reflexión y la imaginación sobre dos de los «megaobjetos» que más nos distinguen como sociedades contemporáneas, apunta la mirada a la múltiple transformación que desde la tecnología, la cultura y la educación han tenido y tienen las interacciones comunicativas, cada vez más referidas a pantallas, o en torno a ellas. Y desde un territorio como el americano, altamente multicultural, multilingüe, multiétnico, también multifragmentado, pero multimediado de maneras propias y universales a la vez.

Ser audiencia y estar como audiencia, en contextos complejos y cambiantes como los actuales, densamente cargados de ficciones, es sin duda uno de los fenómenos socioculturales, comunicacionales y políticos más relevantes y desafiantes del momento. No sólo por lo que la asunción de nuevos estatus, identidades y actividades en lo individual y en lo colectivo supone para los sujetos-audiencia, sino también por las posibilidades casi infinitas de expresión, registro y envío de información y por la interlocución que nos proporcionan las pantallas, que más allá de las convergencias que logran, nos sumergen en intermedialidades e intertextualidades, insólitas y apabullantes, aunque todavía emergentes.

Como audiencias, estamos aún «al filo de las pantallas», cada vez ante el riesgo de sucumbir a su seducción, pero al mismo tiempo apropiándonos de sus potenciales técnicos, lingüísticos, estéticos y expresivos de manera más asertiva; a veces más situados en la esquizofrenia intermedial y en la multiactividad simultánea prolongada, otras más ubicados en la recuperación sosegada de informaciones, inaugurándonos permanentemente en diferentes formatos y soportes técnicos e industriales, siempre ante lo impredecible, reinventándonos, sin certeza de lograr el reconocimiento del otro o en su caso, el propio anonimato en nuestras interacciones comunicativas.

Decir que de receptores y espectadores pasamos a emisores y productores de información es nombrar de una manera sintética ese tránsito interminable en el que nos hemos embarcado como pobladores «comunicantes» del siglo XXI. Habitantes nuevos y nómadas, migrantes en el denso escenario de las ciberculturas, como audiencias seguimos evolucionando de manera desigual, claro, enfatizando y seleccionando pantallas y situaciones de intercambio simbólico y de creación, inventando códigos e hipertextos, redimensionando hábitos y rutinas, y modos de hacer y deshacer la comunicación, impensando interlocuciones, «desfaciendo entuertos» mediáticos y sobreviviendo al fin en el ecosistema comunicacional que nos circunda.

De aquella comprensión de la audiencia como un ente pasivo, víctima masiva e inevitable de emisores voraces e incisivos, a audiencias en plural, activas, buscadoras de gratificación, que luego devi-

Presentación

Introduction

nieron hiperactivas, aunque no necesariamente críticas, ni capaces de resemantizar los mensajes según sus propias intenciones, al entendimiento de las audiencias que a su vez devienen en emisores, en eso justamente que nunca fueron –pero en lo que todavía sin mucha precisión empiezan a experimentarse–, hay todo un recorrido histórico donde la comunicación ha sido a la vez causa y efecto de dominación y emancipación, y de implosiones y explosiones de la capacidad interactiva y creativa de las sociedades de la última centuria.

Cien años de soledad, pero cada vez frente a más pantallas, han sido, sobre todo para los latinoamericanos, un ciclo que quizá esté a punto de romperse, precisamente gracias al exuberante ecosistema comunicacional y sus incontables opciones tecnológicas para una nueva expresividad, resultante de esas innovadoras combinaciones de sonoridades y visualidades que, aunque no al alcance de todos todavía, permiten entrever la posibilidad de abolición de las censuras informáticas y las exclusiones en pantalla, de disminución de la impunidad por la discriminación de informaciones, expresiones, sujetos y movimientos, de lucha contra las dictaduras de la «significancia» y la estética, y de lucha contra la imposición de un lenguaje, un medio y una alfabetización únicos en los procesos de educación y formación.

Con un tono realista, los autores de este número exploran el tema de audiencias y pantallas de manera crítica, pero con esperanza. Unos los hacen más desde la reflexión analítica del fenómeno comunicacional en sí, mientras que otros de manera más puntual a partir de investigaciones específicas y recuentos históricos particulares.

El primer artículo, de Jesús Martín Barbero, es una recreación aguda del fenómeno comunicacional múltiple contemporáneo, más allá de pantallas y tecnologías, inscrito en los cambios profundos tecnoculturales de la comunicación, por los cuales los relatos y saberes posibles y las interacciones con ellos, significadas aquí como lecturas, que hoy por hoy están teniendo lugar, al estallar los tradicionales formatos escriturales, están permitiendo un «empoderamiento» de la gente común, que encuentra como nunca cabida expresiva e interlocución real en los hipertextos que las pantallas facilitan.

En su artículo, James Lull, desde una perspectiva también histórica, que repasa la capacidad humana de comunicarse, enfatiza el potencial que las actuales pantallas ofrecen a las audiencias para expresarse y participar activamente a partir de la comunicación. Al mismo tiempo, este autor destaca la conexión que la expresión misma tiene con la creación y el fortalecimiento de la creatividad, por lo que él se muestra esperanzado de que el fortalecimiento expresivo sirva socialmente para generar autonomía ciudadana, sobre todo en aquellos regímenes opresivos que aún perduran en el mundo.

Nestor García Canclini, en su artículo, se pregunta por aquello que realmente está transformándose con respecto al tema que nos convoca en estas páginas. A partir de un recorrido por los cambios de época de la comunicación, desde la pantalla cinematográfica hasta las actuales, argumenta que no hay sustituciones de unas pantallas por otras, sino más bien reacomodos, tanto de las ofertas programáticas como del tipo de interacciones de las audiencias con ellas. Menciona cómo el libro y la lectura permanecen,



aunque con modificaciones, y sugiere que habría que entender que las pantallas son también lugares donde las audiencias manifiestan sus temores y ansiedades.

En su artículo, María Immacolata Vasallo de Lopes aborda el tema de la ficción televisiva como un punto estratégico para entender la vinculación de nuevas y viejas audiencias con un mega-relato cultural que cada vez más se desenvuelve en las pantallas. Esta autora considera que es justo, a partir de la interacción ficciones y audiencias, que las identidades de éstas se transformen y se redefinan, en un contexto cada vez más complejo de migraciones y globalización. La ficción se torna entonces como un referente muy importante, inclusive para el sentimiento de pertenencia a una nación en los tiempos actuales.

Por su parte, Jorge A. González en su artículo reflexiona, desde el plano de la cibercultura, sobre la manera en que los sujetos sociales nos relacionamos con la información, entendiendo que está ahí siempre una interacción importante entre tecnología, comunicación y conocimiento, dimensiones que considera son las constitutivas de lo que serían «ecologías simbólicas». Destaca el vector tecnológico como uno de los tres motores de los cambios que históricamente se han dado en la manera de relacionarse con la información y el conocimiento y sostiene que el punto medular no está en los interfaces mismos de las pantallas, sino en quienes desde ellos generan conocimiento para los otros.

Pasando a un terreno más específico, los siguientes cuatro artículos enfocan la mirada en estudios empíricos de audiencias concretas, y desde ahí ofrecen nuevas perspectivas entre audiencias y pantallas.

Valerio Fuenzalida, en su artículo, aborda algunos cambios importantes que se están mostrando entre la audiencia infantil a partir de sus interacciones actuales con las pantallas. Por una parte, sostiene el autor, estos cambios son debidos a modificaciones de los mismos programas infantiles; en concreto, a cambios en la manera de concebir lo infantil en la pantalla, y por otra, cambios en las formas de consumo infantil de la programación. Se evidencia un desplazamiento de la audiencia infantil en América Latina, de la programación de la televisión abierta a los canales de cable, lo cual ha facilitado los cambios que aquí se comentan.

Desde otra «latinidad», Maritza López de la Roche aborda también a la audiencia infantil de la televisión, preguntándose qué ha cambiado con respecto a la influencia educativa de la programación en los niños y con la perspectiva para investigarla. A partir de una extensa investigación, la autora nos sugiere que el capital cultural escolar y familiar sigue siendo el contexto desde donde se define el aprendizaje televisivo de los niños y también el posible aprendizaje de ellos a partir de otras pantallas. Se reafirma el papel central de la mediación adulta para entender las interacciones que se realizan y sus resultados.

En su artículo, Nilda Jacks reflexiona sobre el elemento central que permite entender la interacción entre audiencias y pantallas. Recorre los estudios de recepción que se han hecho en América Latina y sostiene que es justamente la identidad cultural, la mediación principal desde la cual se produce la significación y se define el tipo concreto de interacción comunicativa. Incluye en sus páginas una discusión sobre el papel de la mediación de clase, que considera también importante pero menos definitoria que la de identidad cultural, dentro de las mediaciones estructurales que se manifiestan en los procesos de recepción.

José Carlos Lozano, en su artículo, discute sobre la pertinencia de los modelos conceptuales para entender las interacciones entre audiencias y contenidos específicos transmitidos por el cine y la televisión. Específicamente, aborda el caso del estudio del consumo de películas y series extranjeras por audiencias latinoamericanas, desde donde cuestiona la pertinencia del modelo del «imperialismo cultural» que los investigadores culturalistas en la región se han empeñado en seguir. Sugiere la pertinencia de usar el modelo de la «proximidad cultural» para entender mejor el consumo y la apropiación de contenidos extranjeros por audiencias nacionales.

En el último bloque de artículos encontramos a cuatro autores que desde sus peculiaridades y trayectorias académicas, abordan específicamente el tema de lo educativo en la interacción audiencias y pantallas.

Jorge Huergo trasciende la tradicional perspectiva de la educación para la recepción para explorar la manera en que las pantallas ejercen de hecho una formación amplia en las audiencias, aun sin propósitos educativos específicos. A partir del análisis de las interpelaciones que la programación hace a sus audiencias, este autor sugiere una estrategia para analizar las pantallas como conjuntos textuales a la vez

que se retome la subjetividad de las audiencias para avanzar desde los mundos de la pantalla a lecturas y escrituras más autónomas sobre el mundo real de los sujetos sociales.

En su artículo, Kathleen Tyner aborda los nuevos retos educativos que la multiplicidad contemporánea de pantallas demanda a las audiencias. Sugiere una estrategia basada en la intertextualidad para transitar de los viejos a los nuevos medios y, especialmente, para incorporar nuevas tecnologías en el ámbito escolar que permitan a los educadores abandonar paulatinamente el modelo instruccional centrado en el libro e incorporar pedagogías que integren otras pantallas y técnicas de aprendizaje sustentadas en las posibilidades que éstas brindan, como el análisis y la producción multimedia y la creación colectiva de conocimientos.

Ismar de Oliveira realiza un recuento histórico de las diversas etapas por las que ha transitado el esfuerzo dirigido a la educación de las audiencias. Basado en el caso brasileño, representativo de otros países latinoamericanos, este autor muestra momentos claves, opciones y obstáculos diversos que marcaron un rumbo, que finalmente en Brasil llegó a la «edu-comunicación». Ésta incluye no sólo alfabetización mediática sino el uso de medios y programas no educativos con fines pedagógicos y la sensibilización de los sistemas educativos frente a la urgencia de tener a los medios y tecnologías como objetos permanentes de análisis, discusión y creación, como fuentes de conocimiento, y como lenguajes legítimos para educar.

En el último artículo, Omar Rincón hace un recuento de las etapas por las que ha trascendido el entendimiento de las audiencias y las pantallas referido a su propia trayectoria académica. Va nombrando escuelas, autores representativos y épocas con sus particulares entendimientos de audiencias, hasta llegar a la actualidad, en la que debido a la multiplicidad de pantallas, entre otras cosas, las audiencias hemos devenido en productores y emisores «amateur» de la propia comunicación, abandonando el estatus tradicional de consumidores o receptores pasivos. Ahí está el nuevo desafío comunicacional y ciudadano a la vez.

Sin la pretensión de haberlo dicho todo sobre el tema de este número conmemorativo, los autores que hemos escrito estas páginas hemos querido compartir con los lectores algunas perspectivas y posiciones, descubrimientos, críticas y propuestas que permitan explorar más estos mega-objetos de estudio y nos posibiliten un diálogo mayor, y un entendimiento más integral de las audiencias, las pantallas y sus múltiples interacciones.



● Jesús Martín-Barbero
Colombia

Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas

The explosion of narratives and the multiplication of readings

Reconociendo que una sociedad multicultural hoy es mucho más que una mera diversidad étnica, una heterogeneidad compuesta por la cultura letrada, las oralidades, la cultura audiovisual y la digital, en este texto se sostiene que las actuales transformaciones tecnoculturales de la comunicación, al trastocar las aún persistentes jerarquías y monopolios de la expresión y el conocimiento, están posibilitando a los individuos y a las colectividades, sobre todo latinoamericanas, insertar sus cotidianas culturas orales, sonoras y visuales en los nuevos lenguajes y las nuevas escrituras que sustancian los ecosistemas comunicacionales contemporáneos.

Multicultural society today is much more than just ethnic diversity. It is important to recognize that heterogeneity is composed by a wide array of factors such as literacy, oralities and audiovisual and digital culture. This article argues that current technocultural transformations in communication can alter the persistent monopolic hierarchies of public expression and thought. These transformations in turn are allowing individuals and communities, especially in Latin America, to introduce everyday oral, sound and visual cultures into new languages and new writings that give substance to contemporary communicational ecosystems.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Narrativas, lecturas, cultura audiovisual, tecnoculturas, nuevos lenguajes, oralidad.
Narratives, readings, audiovisual culture, technoculture, new languages, orality.

1. Modos de comunicar

Las transformaciones en los modos de comunicar, que actualmente experimentamos,

tienen una de sus manifestaciones más expresivas y estratégicas en los profundos cambios que atraviesan los relatos y las lecturas. Pues estamos ante intermedialidades que emborronan los linderos entre viejos y nuevos medios, y ante una desconcertante arquitectura de lenguajes –sonoros, orales, textuales, visuales, digitales– construida sobre interfaces entre palabras e imágenes, sonidos, colores, volúmenes, figuras, y tam-

❖ Dr. Jesús Martín Barbero es coordinador de investigación de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana, en Colombia (jemartin@cable.net.co).

bién ritmos y tonos. Y si miramos desde el otro lado, el de las culturas cotidianas de las mayorías, lo que encontramos es un panorama bastante movido también. Reducidas a analfabetismo e incultura, las culturas orales, sonoras y visuales de las mayorías siguen siendo desconocidas tanto por la escuela como por la ciudad letrada. Desvalorización y exclusión que apuntan a controlar toda alteridad que desestabilice el orden vigente de los saberes y las narraciones en nuestra sociedad. Pero la subordinación de las oralidades, sonoridades y visualidades al orden de la letra sufre actualmente una erosión creciente e imprevista que se origina, de un lado, en la des-localización y diseminación de los «tradicionalmente modernos» circuitos del saber, y de otro, en los nuevos modos de producción y circulación de los lenguajes y escrituras que emergen a través de la tecnicidad electrónica, y especialmente de Internet.

Sólo un interesado malentendido puede estarnos impidiendo reconocer que sociedad multicultural significa hoy —especialmente en América Latina— no sólo la existencia de la diversidad étnica, racial o de género, sino también aquella otra heterogeneidad que se configura entre los indígenas de la cultura letrada y los de la cultura oral, la audiovisual y la digital. Culturas en el más fuerte de los sentidos, puesto que en ellas emergen y se expresan muy diferentes modos de ver y de oír, de pensar y de sentir, de participar y subvertir. Reivindicar la existencia de la cultura oral o la videocultura no significa en modo alguno el desconocimiento de la vigencia que conserva la cultura letrada en la sociedad a través, particularmente, de las instituciones de la educación formal, sino empezar a desmontar su pretensión de ser la única cultura digna de ese nombre en nuestra híbrida contemporaneidad.

2. Revisitando a Walter Benjamin

En una conferencia dictada en París en 1934, y recogida luego en «Essais sur Bertolt Brecht», bajo el título de «L'auteur comme producteur», Benjamin (1996: 111) afirma: «Nos hallamos en el corazón de un enorme proceso de refundición de las formas de literatura, en el que numerosas oposiciones desde las cuales estamos habituados a pensar pueden estar perdiendo vigencia». Y entre los muchos obstáculos que impiden comprender y asumir esa refundición sobresale el dualismo que opone autor a lector, justamente cuando el que lee está presto a convertirse en alguien que escribe. Pues por lo que atravesaba ya la sociedad de ese tiempo era un movimiento de desplazamiento de la lectura/escritura desde el ámbito de la especialización profesional al de la literalización de las condiciones de

vida, que venían a dar la palabra al trabajo mismo, esto es, a transformar el estatuto social del autor en el de productor, replanteando radicalmente la oposición entre autor y lector. El otro obstáculo/prejuicio señalado por Benjamin, particularmente entre los intelectuales, es la barrera entre la escritura y la imagen. A mediados de los años treinta, Benjamin incitaba ya a los escritores a hacer uso de la fotografía superando la concepción burguesa de las competencias como barreras entre esas dos fuerzas productivas, pues «el desarrollo técnico es para el autor como productor la base de su desarrollo político» (Benjamin, 1969: 120). Y ello es igualmente pertinente en lo que concierne a las tecnologías de reproducción de la música —disco, radio, cine sonoro— en su capacidad de transformar la función de la forma del concierto, esto es de suprimir la oposición entre productores y auditores.

Avizorando lo que la fotografía y la música entrañaban ya de mutación, Benjamin es aun más radical: estamos ante una masa en fusión de nuevas formas, pero cuya significación es contradictoria. Pues de un lado, ellas se prestan a su uso como mero objeto de consumo, y aun peor en el caso de la fotografía, a un uso capaz de convertir en objeto de consumo hasta la lucha contra la miseria, con lo que esas técnicas se transforman en mero dispositivo de excitación. Pero, como lo había planteando Brecht, es posible suspender el efecto de excitación para que esas técnicas se transformen en algo completamente distinto, en dispositivo de cuestionamiento y de estimulación social. La suspensión de la excitación, o el «principio de interrupción», de distanciamiento, en Brecht, es puesto en relación por Benjamin con ese otro dispositivo nuevo que organiza la escritura del film, de la radio y la fotografía: el montaje. Es en el montaje donde se anudan los cambios de los géneros y las formas literarias con las transformaciones de la técnica.

La apuesta formulada por Benjamin no podía ser más desafiante en aquellos tiempos y más certera para los nuestros: se trata de la necesidad de una lectura crítica de lo social, no sólo liberada del reduccionismo y el determinismo, sino vuelta capaz de iluminar la experiencia misma del vivir social en su más honda trama: la de la creatividad. Pues lo que el trastorno y refundición de las escrituras ponen en crisis es el acostumbrado orden, el legitimador canon de los géneros y las maniqueas oposiciones en que se sustentan las autorías y las jerarquías. De ahí que pensar la lectura como producción es arrancar al lector de la pasividad estructural a que lo condenaba su estatuto social y cultural, pues al dar la palabra al trabajo, esto es, al pensar la propia lectura como trabajo, ¿cuántos años antes

de la «Grammatología» de Derrida?, ella se vuelve incitación a la escritura, se evade de la cartografía burguesa de los oficios especialistas y reencuentra el trabajo en el corazón mismo de la escritura. Y es entonces cuando adquiere toda su densidad premonitrice la visión de Benjamin sobre la técnica. En el lado opuesto desde el que Adorno y Horkheimer identificaban la técnica con la «racionalidad del dominio» (Adorno y Horkheimer, 1947: 171). Benjamin ve en la técnica la mediación de fondo entre escritura y política. Lo que se completa en su valiente crítica a la tenaz barrera que alzan los intelectuales entre escritura e imagen, con la que disfrazan su doble incapacidad, la del desciframiento de las nuevas sensibilidades y la de potenciación de lo que, en los dispositivos tecnológicos, hay de nuevos lenguajes y posibilidades de experimentación cognitiva y estética, en últimas, de creatividad social.

También la masa era ya, para Benjamin, la matriz de una nueva percepción, ya que «el crecimiento masivo del número de participantes ha modificado la índole de su participación» (Benjamin, 1982: 44). No importa si ante ese nuevo «sensorium», que se hace especialmente manifiesto el cine, los críticos disparen toda la batería (y la beatería) de sus descalificaciones, pues las críticas al cine que recoge Benjamin de los periódicos de su época son las mismas que la mayoría de los intelectuales le hace hoy a la televisión, y frente a las cuales la toma de posición de Benjamin es aun hoy tan escandalosa como lo fue en su tiempo. «Se trata de la antigua queja: las masas buscan disipación, pero el arte reclama recogimiento (...). Y sin embargo, de retrógrada frente a un Picasso, la masa se transforma en progresiva frente a un Chaplin» (Benjamin, 1982: 52). La masa, «la multitud popular», es la multitud que hoy está siendo rescatada como sujeto político por Toni Negri (Negri y Hardt, 2005), y que ya había sido vista así tanto en «Los miserables» de V. Hugo como en «la bohemia» que Benjamin rescata como esa nueva facultad de sentir que le sacaba encanto a lo deteriorado y lo podrido, pero cuya ebriedad no despojaba a la masa de su terrible realidad social. Haberse «des-ubicado» tan radicalmente del espacio hegemónico desde el que se pensaba fue lo que le permitió a Benjamin avizorar las nuevas narrativas de la resistencia desde las que construyen su identidad los marginales y los oprimidos en el mundo de hoy.

3. El estallido de los relatos

La paradoja no puede ser más flagrante: la revolución tecnológica que hoy atravesamos despliega un proceso sin límite de expansión y diversificación de los formatos, al mismo tiempo que produce un profundo desgaste de los géneros y un creciente debilitamiento del relato. El primero en alertarnos sobre la crisis de la narración fue también Benjamin, quien la ligó a la desaparición de «una facultad que parecería sernos inalienable, la facultad de intercambiar experiencias» (Benjamin, 1973: 95), facultad inscrita en el relato oral del que viene de lejos, ya sea en el tiempo, como lo expresa el campesino, o en el espacio, como el marino o el viajero. Y añade Benjamin: «El arte de narrar se acerca a su fin porque se está extinguiendo el lado épico de la verdad, la sabiduría. Y este proceso viene de lejos (pero) nada sería más estúpido que terminar viendo en él un fenómeno de decadencia. Se trata de una manifestación concomitante de fuerzas de pro-

La disyuntiva es grave: o la escuela y las políticas de fomento posibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral, crezca y se profundice en nuestros países.

ducción seculares e históricas, que muy poco a poco han substraído la narración del ámbito de la palabra viva, y que a la par hacen sensible una belleza nueva en lo que desaparece». De otro lado, la asfixia del relato por substracción de la palabra viva se halla ya directamente asociada por Benjamin a la aparición de ese nuevo modo de comunicar que es la información, consagrando el paso de la experiencia desde la que habla el narrador al saber experto desde el que habla el periodista. En adelante los relatos, la mayoría de ellos, sobrevivirán sólo inscritos en el ecosistema discursivo de los medios, y colonizados por la racionalidad operativa del dispositivo de saber tecnológico.

Es en ese ecosistema y esos dispositivos donde se juega –se hace y deshace– la estratégica diferencia hoy entre unos géneros, cuyo estatuto ha dejado de ser puramente literario para tornarse cultural, esto es cuestión de memoria y reconocimiento, frente a unos formatos en los que habla el sistema productivo, esto es las lógicas de una comunicabilidad crecientemente su-

bordinada a las de la rentabilidad. Momentos de una negociación entre las reglas de construcción del texto y las competencias del lector, los géneros remiten a su reconocimiento en y por una comunidad cultural, pues aun adelgazados por el largo transcurso que los separa de los relatos arquetípicos, los géneros culturales conservan aún cierta densidad simbólica. Los formatos en cambio funcionan como operadores de una combinatoria sin contenido, estrategia puramente sintáctica. De ahí que la subordinación de los géneros a la lógica de los formatos remita, más allá de las condiciones en que operan las industrias culturales, al oscurecimiento de una tradición cuyos relatos –y metarrelatos– posibilitaban la inserción del presente en las memorias del pasado y en los proyectos de futuro. Roto ese engarce con las memorias y los proyectos, la crisis de la estética de la obra y del autor halla su más cer-

con el que el televidente, al tiempo que multiplica la fragmentación de la narración, construye con sus pedazos un relato otro, un doble, puramente subjetivo, intransferible pues se trata, ahora como nunca antes de una experiencia incommunicable!

4. Pluralización de las lecturas: un proyecto

La escritura atraviesa hoy una situación, en cierto sentido, homóloga a la que vive la nación. Ésta se halla atrapada entre la revitalización de lo local/regional como espacio de identidad y toma de decisiones, y las dinámicas transnacionales de la economía-mundo y la interconexión universal de los circuitos comunicativos vía Internet. Tensionada entre el doble movimiento de lo local y lo global, la nación se ve exigida a redefinir su propia función y sus modos de relación con un adentro fragmentado y un «afuera» que deja de serlo, pues la atraviesa replanteando radicalmente el sentido de las fronteras. También la escritura se ve atrapada en nuestros países entre la fuerza local de una oralidad que es modo de comunicación cotidiano, organizador y expresivo de unas particulares maneras de relación con el mundo y de unas modalidades de relación social, y el poderoso movimiento de des-territorialización de las sensibi-

Quizá la actual crisis de la lectura entre los jóvenes tenga mucho menos que ver con la seducción que ejercen las nuevas tecnologías y más con la profunda reorganización que atraviesa el mundo de las escrituras y los relatos, y la consiguiente transformación de los modos de leer.

tera expresión en la proliferación/fragmentación de los relatos. Como si extraviada su fuente, la narración hubiera estallado en pedazos, asistimos a la multiplicación infinita de unos microrrelatos que se gestan en cualquier parte y se desplazan de unos medios a otros.

Se ubica la potencialidad analítica del paradigma del flujo, ya que es él el que conecta hoy los modos de organización del tráfico urbano con la estructura del palimpsesto televisivo, y a la del hipertexto con las nuevas figuras de los movimientos sociales: étnicos, feministas, ecológicos. Y obviamente con las gramáticas de construcción de los nuevos relatos (Piscitelli y otros, 1990: 91; Sarlo, 1991) en los que prima el ritmo sobre cualquier otro elemento, con la consiguiente pérdida de espesor de los personajes, el pastiche entre las lógicas internas de un género con las externas –estética publicitaria, del videoclip, etc.– y con la hegemonía de la experimentación formalistamente tecnológica, o mejor con el predominio de la sofisticación de efectos sobre el desarrollo mismo de la historia. El estallido del relato y la preeminencia lograda por el flujo encuentran su expresión más certera en el zapping

idades y los comportamientos impulsado por los medios audiovisuales y los dispositivos digitales desde el ámbito de los modelos de narración y desde el más general de los modos de producción y difusión de textos (Argullol y otros, 1991; Cueto y otros, 1986).

Quizá la actual crisis de la lectura entre los jóvenes tenga mucho menos que ver con la seducción que ejercen las nuevas tecnologías y más con la profunda reorganización que atraviesa el mundo de las escrituras y los relatos y la consiguiente transformación de los modos de leer, es decir, con el desconcierto que entre los más jóvenes produce la obstinación en seguir pensando en la lectura únicamente como modo de relación con el libro y no con la pluralidad y heterogeneidad de textos y escrituras que hoy circulan. El viejo miedo a las imágenes se carga hoy de un renovado prestigio intelectual: el que ha cobrado últimamente la denuncia de la espectacularización que ellas producen y la simulación en que nos sumen. Denuncia que aun siendo bien certera, en su totalización (Baudrillard, 1984; 1991) corre el riesgo de impedirnos asumir la envergadura «real» de los cambios. Pues si ya no se

puede ver ni representar como antes, tampoco se puede escribir ni leer como antes. Y ello no es reducible ni al «hecho tecnológico» ni a la lógica industrial y comercial. Pues es «toda la axiología de los lugares y las funciones de las prácticas culturales de memoria, de saber, de imaginario y creación la que hoy conoce una seria reestructuración» (Renaud, 1990). Ya que la visualidad electrónica ha entrado a formar parte constitutiva de la visibilidad cultural, esa que es a la vez entorno tecnológico y nuevo imaginario «capaz de hablar culturalmente –y no sólo de manipular técnicamente–, de abrir nuevos espacios y tiempos para una nueva era de lo sensible» (Renaud, 1990).

Y si hay un «lugar» donde la diversidad de las escrituras estalla y se convierte en conflicto de culturas, ese lugar es la escuela. Es ahí donde más tramposamente se despliega el letrado, y rentable, mito de que «solamente se leen libros», impidiendo que el sistema educativo y aun la sociedad en su conjunto se hagan cargo de la multiplicidad y diversidad de escrituras a las que los ciudadanos se enfrentan cotidianamente hoy, desde la valla publicitaria al cómic, desde el noticiero de televisión a la película de cine, desde el videoclip al hipertexto.

Se trata de una verdadera perversión sociocultural tras la que se enmascara, en primer lugar, la defensa a ultranza de la autoridad de los letrados, disminuida por el «des-centramiento» cultural del libro que introducen las tecnologías audiovisuales y virtuales, y por el acelerado «empoderamiento» que las generaciones más jóvenes están haciendo de sus nuevos lenguajes y escrituras.

En segundo lugar, se disfraza ahí también la incapacidad del mundo escolar para asumir las mutaciones culturales que para la sociedad en su conjunto implica el nuevo entorno comunicativo e informacional. Y en tercer lugar, tras de esa perversión se esconde alborozadamente el cada día más gigantesco y concentrado poder de los grandes conglomerados económicos que hoy hacen y venden libros con los mismos criterios y las mismas lógicas mercantiles que fabrican y venden gaseosas o cremas adelgazantes. Sin olvidar la complicidad que, de hecho, muchos letrados, y aun la escuela, mantienen con los conglomerados comerciales de la edición y distribución de libros.

Lo que intentamos proponer es una perspectiva desde la que la lecto-escritura pueda convertirse en espacio estratégico del cruce e interacción entre los diversos lenguajes, culturas y escrituras que pueblan la calle y la casa, el mundo del trabajo y de la política, a la vez que sirva de aprendizaje de la apertura al otro y a lo otro. Pues así como no hay ciudadanía sin alguna

forma de ejercicio de la palabra, en la sociedad que vivimos ese ejercicio y esa palabra desbordan hoy por todos lados al libro, proyectándose en oralidades y sonoridades, en literalidades y visualidades, desde las que, no sólo pero especialmente, los más jóvenes escriben y componen sus relatos, es decir, cuentan sus historias.

La disyuntiva es grave: o la escuela y las políticas de fomento posibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral, crezca y se profundice en nuestros países. Pues los hijos de los ricos hacen esa integración a su manera –desde la ósmosis que sobre ellos ejercen las condiciones culturales de su entorno familiar y social– pero los hijos de las mayorías, que en nuestros países son pobres, no tienen otra manera de acceso a la sociedad de la información que la que les brinden la escuela y la biblioteca pública.

El sentido de mi propuesta apunta entonces a retar al espacio educativo –desde la primaria a la universidad y desde la formalidad a las mil maneras informales de educar– para que acepte transformar su didacticismo autoritario en mediación ciudadana performativa. Esto es inserta toda política de lecto-escritura en un horizonte culturalmente más interactivo, y políticamente mucho más ancho: el de proporcionar, tanto a niños y jóvenes como a los adultos, nuevos espacios de aprendizaje y ejercicio de la interacción social mediante la potenciación de lo que la lectura y la escritura tienen de expresión creativa de los sujetos y de conversación entre ciudadanos.

Los alcances de ese proceso vendrían a corresponder a tres direcciones. Una, hacer de toda lectura –incluida la escolar– una ocasión de escritura, de derecho a la palabra propia y por lo tanto exigente de escucha. Dos, transformar la lectura y la escritura en un espacio de aprendizaje culturalmente a la vez exigente, tolerante, y socialmente solidario. Y tres, poner a interactuar las culturas diversas que hoy habitamos, y que la escuela las mantiene fuera de su mundo pues la hegemonía letrada las menosprecia y condena: las orales y las sonoras, especialmente las musicales, las audiovisuales y las digitales, y ello tanto en su proyección escolar como laboral, tanto en su disfrute lúdico como de acción ciudadana y de participación política.

Todo lo anterior implica, en primer lugar, la superación de lo que en las prácticas de lectura, que aun propone la escuela y propician las instituciones de fomento de la lectura, queda aun de dispositivos enmascarados de exclusión social. Pues si las mayorías han aprendido, o están aprendiendo a leer, su lectura

en nuestros países se halla reductoramente atrapada entre un ejercicio escolar –desvinculado de la vida y la cultura cotidianas– y una lectura/consumo ligada al mero entretenimiento uniformador y frivolidante. Avizorando hace cincuenta años esa esquizofrenia social, Paulo Freire insertó su «alfabetización de adultos» en una propuesta completamente distinta, aquélla en la que se aprende a leer para escribir/contar la propia historia, pues sólo entonces la vida de los excluidos entrará a contar, es decir, a ser tenida en cuenta por los otros, los que gobiernan y dominan. Implica también asumir que el aprendizaje de la lectura se halla hoy inextricablemente ligado al ejercicio ciudadano de la escritura, que es todo lo contrario del «ejercicio escolar de la lecto-escritura», pues, en una sociedad cada día más moldeada por la información y sus entornos de redes virtuales y nuevas destrezas cognitivas y comunicativas, el derecho a la palabra y la escucha públicas pasa ineludiblemente por la escritura fonética como por la hipertextual.

Mientras la cultura letrada en su larga hegemonía ha sido frecuentemente en estos países cómplice y engranaje de una radical inequidad social –como la que separa a las inmensas mayorías que apenas deletrean y saben escribir su nombre para firmar y una pequeñísima minoría que sabe escribir, disfrutando así del derecho a decir su palabra, y en no pocas ocasiones a hacer pasar su palabra por la palabra de los otros, de los que ni saben ni pueden escribir– las mutaciones tecnoculturales que experimentan nuestras sociedades están proporcionando a las mayorías un cambio, lleno de contradicciones, pero no por ello menos configurador de «aquella segunda oportunidad sobre la tierra» que invocara García Márquez como derecho de estos pueblos. Al «des-localizar» los saberes, y trastornar las viejas, pero aun prepotentes jerarquías, diseñando los espacios donde el conocimiento se pro-

duce y los circuitos por los que transita, las actuales transformaciones tecnoculturales de la comunicación, están posibilitando a los individuos y a las colectividades insertar sus cotidianas culturas orales, sonoras y visuales en los nuevos lenguajes y las nuevas escrituras. En América Latina nunca el palimpsesto de las múltiples memorias culturales de la gente del común tuvo mayores posibilidades de «empoderarse» del hipertexto en que se entrecruzan e interactúan lectura y escritura, saberes y haceres, artes y ciencias, pasión estética y acción ciudadana.

Notas

¹ Me refiero al proyecto iberoamericano que actualmente coordino para el CERLALC: Lecto-escrituras y desarrollo en la sociedad de la información.

Referencias

- ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1971): *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires, Sur.
- ARGULLOL, R. y OTROS (1991): «Hacia un nuevo renacimiento», en *Telos*, 24.
- BAUDRILLARD, J. (1984): *Las estrategias fatales*. Barcelona, Anagrama.
- BAUDRILLARD, J. (1991): *La transparencia del mal*. Barcelona, Anagrama.
- BENJAMIN, W. (1969): *Essais sur Bertolt Brecht*. París, Maspero.
- BENJAMIN, W. (1982): *Discursos interrumpidos I*. Madrid, Taurus.
- BENJAMIN, W. (1973): «El narrador», en *Revista de Occidente*, 129; 95.
- CUETO, J. y OTROS (1986): «Cultura y nuevas tecnologías», en *Procesos*.
- NEGRI, T. y HARDT, M. (2005): *Multitud. Guía y democracia en la era del Imperio*. Barcelona, Debate.
- PISCITELLI, A. y OTROS (s/a): «Cambiar la mirada», en *David y Goliat*, 58; 91-111.
- RENAUD, A. (1990): «Comprender la imagen hoy», en VARIOS: *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid, Cátedra.
- SARLO, B. (1991): «Representaciones postpolíticas y análisis cultural», en *Punto de Vista*, 40; 45-56.

● James Lull
California (EEUU)

Los placeres activos de expresar y comunicar

The active pleasures of expression and communication

Adaptado a partir del más reciente libro de su autor, «Culture-on-demand: communication in a crisis world», y continuando con la visión que el autor tiene de la participación activa de los espectadores en todas las formas de comunicación humana, este artículo defiende el lugar de la expresión humana y del poder del símbolo en los medios de comunicación contemporáneos y en el mundo de la cultura. Discute cómo la moderna tecnología de la comunicación refuerza y extiende el potencial expresivo de los ciudadanos de a pie en los contextos normativos de la vida cotidiana e introduce el concepto de cultural «open sourcing», concepto fundamental para incrementar la democratización de los procesos de la comunicación y la distribución del poder social a escala global.

Based on Lull's recent book «Culture-on-Demand: Communication in a Crisis World» (2007) and on the author's view of audiences as active participants in all forms of human communication, this article argues for the place of human expression and symbolic power in contemporary media and cultural studies. It also discusses how modern communication technology reinforces and extends the expressive potential of ordinary citizens in the normative contexts of everyday life. This contribution introduces the concept of cultural open sourcing as fundamental to the increasing democratization of communication processes and distribution of social power on a global scale.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Expresión humana, interactividad, creatividad simbólica, poder simbólico, cultura libre.
Human expression, interactivity, symbolic creativity, symbolic power, cultural open sourcing.

«¡Crea!», eslogan de un anuncio de Sony Vaio.

«Hazte oír», eslogan de un anuncio de teléfonos móviles de Ericsson Europeo.

Los seres humanos son comunicadores natos. Si nos dan más material para trabajar, crearemos más, comunicaremos más, aprenderemos más, nos expresaremos más, disfrutaremos más. El robusto contexto tecnológico y cultural de nuestros días es como un sandwich marroquí de los que venden en South London: repleto de deliciosos ingredientes, algunos familiares a

❖ Dr. James Lull es profesor emérito, del Department of Communication Studies, de la Universidad Estatal de San José, en Estados Unidos (jameslull@aol.com).

Traducción de María Teresa Fernández Martínez.

los no marroquíes, otros, no. Pero nosotros no consumimos nuestros mundos simbólicos como sandwiches; nosotros interactuamos con ellos, jugamos con ellos, nos los apropiamos, los ignoramos, los ridiculizamos y los convertimos en nuestros. Los seres humanos construyen su realidad social a través del intercambio creativo e ilimitado de signos en la comunicación de cada día. La expresión y la creatividad simbólica no son añadidos lujosos de la vida moderna. Son fundamentales para la existencia humana y su importancia ha ido creciendo desde la llegada y la rápida expansión de los medios de comunicación, los recursos simbólicos desarrollados por los medios y la industria cultural, Internet y la aparición de las tecnologías personales de la comunicación, especialmente la telefonía móvil. Estos campos de fuerza interactivos señalan la singularidad, importancia e impacto de la era digital.

El potencial expresivo de las herramientas que usamos para crear y comunicar hoy en día y los placeres que eso nos produce no es sino la continuación de tendencias preexistentes. Los seres humanos llevan mucho tiempo creando y usando «tecnologías del ánimo» —empezando con el lenguaje, la música y el arte visual— para producir placer (Evans, 2001). Pero con tantas «tecnologías del ánimo» a su disposición la gente tiene ahora acceso a muchos más canales y códigos para innovar y expresarse de los que nunca tuvo. El éxito de mercado de la tecnología del consumo depende del potencial expresivo de cada nuevo producto, desde los primeros teléfonos y cámaras de aficionados hasta los últimos y más sofisticados juguetes digitales. La portabilidad, miniaturización, facilidad de uso y relativa facilidad de adquisición del móvil actual, el MP3 y el ordenador portátil, entre muchas otras tecnologías, hacen más fácil que nunca crear y comunicar.

Cuando las tecnologías de la comunicación se hacen asequibles y fáciles de usar se quiebra la distinción tradicional entre los profesionales de la comunicación y los no profesionales. Fotógrafos aficionados trabajan ahora con las mismas herramientas usadas por los periodistas profesionales: una cámara digital con autofocus, un ordenador portátil y conexión a Internet (Simon, 2004). Las videocámaras actuales de consumo ordinario y el software de edición permiten a cualquiera hacer y compartir producciones que parecen profesionales. Actualmente, cuando las cámaras se han convertido en prestaciones estándar de los teléfonos móviles, el arte de la fotografía pasa de ser «un simple artefacto ilustrativo a convertirse en un medio de comunicación» (Levy, 2004: 49). En el proceso, el usuario del móvil se convierte en un fotógrafo y en un comunicador visual. Los usuarios de Internet expan-

den su sentido de lo posible de tal forma que hoy la idea de tener una website, instalar una webcam o escribir un blog le parece normal a mucha gente. Aficionados expertos en Internet dan un paso más escribiendo programas de ordenador, instalando redes «caseras» y creando sus propios servidores. El simple hecho de imaginar una audiencia global para las comunicaciones creativas de uno se ha convertido en parte del placer de la expresión humana contemporánea.

La gente lleva a cabo su trabajo expresivo y creativo en un espacio comunicacional. En esos espacios, los productores de la cultura cotidiana —sobre todo, jóvenes de clase media de todos los países— diseñan y cuelgan una página web gratuita HTML, personalizan el tono, la pantalla y el mensaje de saludo para sus móviles, así como una barra de herramientas y un fondo de pantalla para sus ordenadores, prueban, mezclan y copian un CD de música, montan y distribuyen un vídeo digital, hacen fotos digitales con sus teléfonos y las hacen circular, se bajan y distribuyen un DVD. El acceso de banda ancha, el bajo coste y la facilidad de uso de los sistemas de vídeo digital han abierto la posibilidad de hacer cine a un amplio grupo de cineastas en potencia. Pero la gente que está haciendo este tipo de trabajo simbólico no son sólo los tecno-adictos o los fanáticos de la música pop ni los hijos de gente rica y famosa. Cualquiera, con el equipo adecuado, un poco de dinero, suficiente motivación, algo de práctica y tiempo, puede hacerlo.

La auténtica interactividad —la formación y mantenimiento de redes culturales de igual a igual que expanden el mundo— define la era de la comunicación. La gente no sólo tiene la oportunidad de consumir más recursos simbólicos que nunca, sino que se ha incrementado de forma notable su capacidad para crear y compartir sus creaciones. La interactividad es una cualidad indispensable de muchas formas de la expresión humana. Intercambiar mensajes de texto, jugar a videojuegos basados en webs, hacer llamadas telefónicas a través de Internet, participar en chats y compartir archivos musicales digitales, por ejemplo, todo ello configura el engranaje de la experiencia cultural contemporánea con complejos niveles de comunicación social.

La industria apenas puede mantenerse al día. Incluso las industrias más atrincheradas —las industrias de comunicación más lenta, como las compañías telefónicas y de telecomunicaciones estatales— han tenido que responder rápidamente a las demandas de comunicación de sus clientes. Todas las industrias de los medios y la cultura han intentando desesperadamente evitar las severas pérdidas económicas originadas por ambi-

ciosos individuos armados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el conocimiento que de ellas tienen.

La moderna tecnología de la comunicación alimenta la creatividad popular, al mismo tiempo que descentraliza la autoridad. Las decisiones sobre la creación, no diferentes de las tomadas por gente muy bien pagada de la industria de la cultura, se convierten en competencia del artista, intérprete o productor de cultura de a pie. La creatividad simbólica ejercida por los productores de la cultura de hoy combina las bases estéticas de los mundos material y simbólico (Willis, 1990) con las bases tecnológicas de una comunicación cada día más cambiante, pero también más a mano. Y aunque la gente joven a menudo es la más motivada y preparada para esta actividad cultural, la cantidad de gente a lo largo y ancho del mundo que responde a la oportunidad de comprometerse activamente en la cultura popular, Internet y las tecnologías personales está aumentado de forma notable.

1. Cultural «open sourcing»

«El software abierto es la llave tecnológica en el desarrollo de Internet. Y su apertura está culturalmente determinada» (Castells, 2001: 38). «Open sourcing» a menudo se refiere a un esfuerzo cooperativo y sin límites entre personas que normalmente no se conocen para resolver en común un problema o desarrollar un proyecto a través de una interacción abierta y sin censuras mediante Internet. Estos proyectos frecuentemente tienen aplicaciones comerciales, pero difieren del modelo competitivo, jerárquico y propietario que dirige la mayoría de la investigación y el desarrollo industrial. Estos proyectos se muestran sin tapujos y tienen un acceso on-line sin restricciones. Nadie obtiene dinero por lo que ha aportado y todos son dueños del producto.

Las «cultural open sourcing» surgieron con Linus Torvalds, quien, cuando era estudiante en la Universidad de Helsinki en 1991, utilizó Internet para crear una red global de personas interesadas en desarrollar un sistema operativo para ordenadores como alternativa al dominio de los programas de Microsoft. Como M. Castells explica en «La galaxia Internet» (2001), la filosofía que guió a Torvalds y sus colaboradores estaba basada en una cultura tecnológica y meritocrática con raíces en el mundo académico y de la ciencia.

«Esta cultura cree en la bondad inherente del científico y en el desarrollo tecnológico como la clave del progreso de la Humanidad (...). Dentro de esta cultura, el mérito resulta de la contribución al bien común de la comunidad de descubridores» (Castells, 2001: 39). El trabajo de Torvald se convirtió en el detonante del desarrollo del movimiento de software libre. Los grupos surgidos de este formato de prueba y error desarrollan sus propios criterios, normas, procedimientos de decisión y mecanismos sancionadores (Weber, 2004). Thomas Friedman describe estos grupos como «comunidades de cooperación organizadas de forma autónoma» (Friedman, 2005: 81).

«Open sourcing» ha supuesto una revolución global de la construcción de la cultura en un amplio rango de intereses: «Internet ofrece la posibilidad de una creación artística colectiva e interactiva utilizando métodos grupales que permiten a las personas crear su arte desde la distancia y producir juntos, en interacción y,

La interactividad es una cualidad indispensable de muchas formas de la expresión humana. Intercambiar mensajes de texto, jugar a videojuegos basados en webs, hacer llamadas telefónicas a través de Internet, participar en chats y compartir archivos musicales digitales, por ejemplo, todo ello configura el engranaje de la experiencia cultural contemporánea con complejos niveles de comunicación social.

a menudo, en contradicción (...) el arte 'open source' es la nueva frontera de la creación artística» (Castells, 2001: 199). El potencial científico y humanístico de estas fuentes, la interacción de igual a igual y el método distributivo parecen no tener fronteras (Rheingold, 2002).

La invención y continua revisión que promueven estas fuentes se extienden a cualquier esfera de la imaginación cultural, desde hacer música multi-site, humor entre varios y producciones teatrales hasta llevar a cabo una forma de comportamiento político revolucionario, asesorar en los negocios o construir una bomba. Wikipedia se ha convertido en una enciclopedia abierta popular y multilingüe. Un grupo con base en Letonia ha creado incluso un espacio acústico en el que los artistas tienen acceso ilimitado a sonidos grabados del espacio exterior y se les anima a interpretar-

los, apropiárselos y embellecerlos como «estructuras de sonido» (Kunstradio, 2005).

Internet «open sourcing» ha tenido una gran influencia en la forma en que se dan, distribuyen y valoran las noticias. El fenómeno blog –un periodismo «open source» (Glimor, 2004: 113)– ha sacudido a la industria corporativa de las noticias acostumbrada a controlar el flujo de la información pública. Dejando de lado el periodismo encorsetado, el desarrollo del software crea nuevas formas de conocimiento con un potencial extraordinario para enriquecer la condición humana. A este fin, el gurú de la tecnología de la información Douglas Engelbart propone que no debería haber absolutamente ningún límite a lo que las «aplicaciones cooperativas del tratamiento del conocimiento» que se basan en «open sourcing» pueden hacer. Los complejos problemas humanos actuales, dice, no

vos de los que jamás han existido» (Giddens, 2000: 90-91).

El poder es un concepto sociológico tan importante que las discusiones políticas y culturales sobre las relaciones sociales y las interacciones a veces se reducen simplemente a hablar de él. La política exterior, los derechos civiles, los problemas de género, las políticas de partido, el medioambientalismo, el terrorismo y muchas otras esferas de la vida pública moderna están frecuentemente dominadas por discusiones sobre quién tiene el poder y cómo lo usa. Por poder me refiero a cuatro capacidades básicas tanto de individuos como de grupos: 1) la capacidad para actuar y llevar a término algo; 2) la habilidad para ejercer control sobre el interés propio de individuos o grupos; 3) la capacidad para influenciar a otros; 4) en ciertas circunstancias, la voluntad y la capacidad para mandar o controlar a otros.

Los recursos simbólicos quiebran las diferencias y construyen alianzas atravesando fronteras culturales. Ésta es la razón por la que el ministro de asuntos exteriores de la India aterrizó en Kabul después de que el gobierno talibán cayera, «con un avión repleto, no de armas o de comida, sino de música y películas de Bollywood, que fueron rápidamente distribuidas por toda la ciudad».

Verticalmente, el poder puro se refiere a las acciones, la influencia y el control que tienen unas personas o grupos sobre otros. Un poder de este tipo se manifiesta en prácticas y autoridad política, económica, religiosa o militar. Este tipo de poder sigue estando muy presente hoy en día. Desde ataques terroristas en nombre de Dios a la fuerza militar en nombre de la patria, la civilización o el mundo, el poder absoluto sigue siendo una fuerza

se resuelven individualmente. Engelbart (2005) pide un «sistema de hiperdocumentos abierto» para crear y mantener «depósitos dinámicos de conocimiento» donde se pueda generar, almacenar y acceder al conocimiento y sabiduría colectivos sobre cualquier tema.

Los valores fundamentales de libertad, descubrimiento, creatividad, interactividad, igualdad y comunidad constituyen la idea central de las «open sourcing». Estas fuentes permiten el desarrollo de nuevas formas de expresión humana y experiencia cultural a escala global. Pero para hacer que estos avances den frutos es crucial un cambio en las formas y términos antiguos del poder social.

2. El poder simbólico llega al ciudadano

«En un mundo basado en la comunicación activa, el poder absoluto –el poder que llega de lo más alto– pierde su sentido (...). La revolución de las comunicaciones ha producido más ciudadanos activos y reflexi-

social poderosa a menudo destructiva. «Es puro poder» comentaba el general retirado Wesley Clark, antiguo comandante de la OTAN en contra de la guerra de Irak, mientras observaba los primeros momentos del impresionante bombardeo de Bagdad retransmitido por la CNN.

El poder hoy en día funciona horizontalmente; a veces se une y a menudo compite con una forma mucho más efímera y más accesible de influencia social que está profundamente relacionada con la capacidad de expresión humana: el poder simbólico.

Thompson (1995: 17) ha definido el poder simbólico como «la capacidad de intervenir e influir en el curso de los hechos, influir en las acciones de los otros e incluso crear hechos a través de la producción y la transmisión de formas simbólicas». Contrapone el poder simbólico al económico, al político y al coercitivo, a los que nosotros añadimos el poder religioso. La habilidad de los grupos o los individuos para emplear

poder simbólico no impide, reduce o neutraliza necesariamente la presencia del poder absoluto o la efectividad general de los grupos sociales de elite y las instituciones dominantes. Por el contrario, el poder simbólico a menudo refuerza las relaciones ya existentes de poder. No debemos malinterpretar el papel o importancia del poder simbólico. Que el individuo tenga más libertad para crear y comunicar –incluso en las formas más resistentes– no puede reemplazar ni reduce siempre la influencia del poder. Las naciones, los grupos religiosos, las multinacionales, los partidos políticos y las fuerzas militares usan recursos simbólicos y tecnologías de la comunicación para resaltar y extender su influencia. Mientras las bombas caían en Bagdad, por ejemplo, las autoridades de Estados Unidos y de Gran Bretaña se apresuraron a lanzarse a los fotógrafos y cámaras oficiales para contrarrestar con sus campañas fotográficas las alarmantes imágenes mostradas por la Middle East News y distribuidas a todo lo largo y ancho del mundo por la CNN y muchas otras cadenas.

La creatividad simbólica y el poder simbólico, sin embargo, no se originan en y no solamente benefician a aquellas instituciones o personas que asociamos con privilegios sociales o con el poder. Incluso las formas simbólicas más claras pueden ser interpretadas en formas con las que poco tienen que ver o incluso de forma opuesta a las intenciones del emisor.

Toda forma simbólica se expone a una lectura radical o a una reinterpretación. Aún más, el hardware y el software, tan fácilmente accesibles hoy, están a disposición de aquéllos que no pertenecen a las elites y que no son especialistas para que expresen sus propias ideas. La gente normalmente inicia estas comunicaciones dentro de redes sociales que crecen en el proceso, algunas veces hasta proporciones increíbles. Otras veces los símbolos surgen de movimientos organizados. La compañía Orange, surgida en la revolución Ucrania y la revolución del Cedro en El Líbano, ejemplifica cómo el poder simbólico organizado puede funcionar de forma contagiosa y rápida hasta una escala regional y global.

Las formas simbólicas, que de forma rutinaria circulan a través de los mass media y las tecnologías de la información como cultura popular –shows de televisión, CDs de música, software de ordenador, películas, páginas webs y muchas más–, benefician a sus múltiples usuarios y tienen un potencial expresivo casi ilimitado. Primero sirven a sus emisores institucionales –las industrias de la cultura, la comunicación y la información– creando dinero e influyendo en la política y en la cultura. Las formas simbólicas funcionan de este

modo como una «propiedad tangible» (Soros, 2002: 46). Esta materialización de productos culturales como mercancías industriales refleja lo que Paul Willis (2000) llama su «forma portadora». De esta manera, productos originados por las industrias de la cultura, la comunicación y la información no difieren mucho de las mercancías ofertadas por otras industrias. Pero la cultura popular también responde a los intereses diversos de los consumidores como «propiedad intelectual» ayudando a los individuos a amasar un capital cultural. Por su propia naturaleza, los usos y significados de estas entidades simbólicas, a las que Willis llama su «forma cultural» están mucho menos restringidos. Su disponibilidad universal los ha convertido en los recursos expresivos preferidos en la rutina social de la comunicación. Ofrecen ventajas especiales a los consumidores. Porque «el uso de un artículo cultural como un CD o un DVD no se agota con su consumo (...) estas manifestaciones de comunicación se usan una y otra vez sin que disminuya su poder» (Willis, 2000: 55). Los consumidores habituales se comprometen con los bienes culturales de forma sensual y emocional y en extensos periodos de tiempo, se trata de mucho «más que actos singulares de consumo o uso realista de objetos inanimados» (Willis, 2000: 55).

Nunca está claro a quién pertenecen en último término las formas simbólicas o quién obtiene más ventaja de ellas en una situación dada, especialmente hoy. Incluso en el caso de arte con mayúsculas, las culturas que originalmente crean estos productos no tienen derechos plenos sobre ellos (Appiah, 2006). En las calles de hoy, los consumidores de la cultura popular reclaman su derecho a la propiedad de todo tipo de formas culturales al interpretarlas de forma altamente motivada y utilizarlas para su propio beneficio en sociedad. La multiplicidad de usos y significados que se da a los productos simbólicos los «des-materializa» (Caney, 2002: 80) y los «re-materializa». Todo tipo de gente produce y reproduce hoy arte, música y todo lo demás, a menudo sin la más mínima intención de ser fieles a los autores «originales», incluso cuando estos autores puedan identificarse. La propuesta tan a menudo reiterada de Walter Benjamin (1970) de que la reproducción mecánica del arte aburre a los sentidos y limita el potencial humano ciertamente no significa mucho en el mundo actual de la reproducción digital y la conectividad global.

La gama completa de formas simbólicas y de herramientas tecnológicas –no sólo Internet sino el panorama completo de recursos culturales contemporáneos– nos provee de oportunidades sin precedentes para la expresión humana y para contactar con gente

nueva y con nuevas ideas. Los placeres de la expresión humana refrescan el espíritu humano y enriquecen enormemente la experiencia de estar en el mundo. La expresión conecta íntimamente con la creatividad y el poder de la imaginación. La libertad de expresión, incluyendo el derecho al libre ejercicio de la imaginación, debería considerarse un derecho fundamental del hombre (Appiah, 2006: 163).

Cuando los gobiernos opresivos intentan prohibir o restringir la expresión y la difusión de cultura se enfrentan a una tarea imposible. No hay más que preguntar a los jóvenes de Kabul que oyen, bailan, cantan y copian los últimos CDs de Nazi Jaan y Farhad Daria. No hay más que hablar con los miles de fans en Irán y en todo el mundo que acceden a través de la televisión por satélite a los vídeos de Farzaneh Kaboli –la bailarina iraquí que fue arrestada por actuar frente a otras mujeres–. No hay más que chatear con los cientos de miles de jóvenes en Teherán que consiguen escapar a la vigilancia del Consejo Cultural Revolucionario Supremo de Irán y se dedican a intercambiar en Internet opiniones acerca de política y cultura. Los recursos simbólicos quiebran las diferencias y construyen alianzas atravesando fronteras culturales. Ésta es la razón por la que el ministro de asuntos exteriores de la India aterrizó en Kabul después de que el gobierno talibán cayera, «con un avión repleto, no de armas o de comida, sino de música y películas de Bollywood,

que fueron rápidamente distribuidas por toda la ciudad» (Nye, 2004: 10).

Referencias

- APPIAH, K.A. (2006): *Cosmopolitanism: ethics in a world of strangers*. New York (WV), Norton.
- BENJAMIN, W. (1970): *Illuminations*. London, Jonathan Cape.
- CASTELLS, M. (2001): *The Internet galaxy*. Oxford (UK), Oxford University Press.
- CHANEY, D. (2002): *Cultural change and everyday life*. Hampshire, Palgrave.
- ENGELBART, D. (2005): *Bootstrap Institute* (www.bootstrap.org).
- EVANS, D. (2001): *Emotion*. Oxford (UK), Oxford University.
- FRIEDMAN, T. (2005): *The world is flat*. New York, Farrar, Straus and Giroux.
- GIDDENS, A. (2000): *Runaway World*. London, Routledge.
- GILLMOR, D. (2004): *We the media*. Sebastopol (CA), O'Reilly.
- KUNSTRADIO (2005): www.kunstradio.at/PROJECTS/CURATED_BY/RR/mainframe.html.
- LEVY, S. (2004): *Something in the air*. Newsweek, July 7.
- LULL, J. (2007): *Culture-on-Demand: Communication in a Crisis World*. Oxford (UK), Blackwell Publishing.
- NYE, J. (2004): *Soft Power*. New York, PublicAffairs.
- RHEINGOLD, H. (2002): *Smart mobs*. Cambridge (MA), Perseus.
- SIMON, E. (2004): *Digital cameras change perception of war* (www.msnbc.msn.com/id/4925611).
- SOROS, G. (2002): *George Soros on globalization*. Oxford (UK), Public Affairs, Ltd.
- THOMPSON, J.B. (1995): *The media and modernity*. Cambridge (UK), Polity Press.
- WILLIS, P. (2000): *The ethnographic imagination*. Cambridge (UK), Polity Press.
- WILLIS, P. (1990): *Common culture*. Boulder (CO), Westview.

● Néstor García Canclini
México

Libros, pantallas y audiencias: ¿qué está cambiando?

Books, screens and audiences: what is changing

¿Cómo interactúan las pantallas de anteriores transformaciones comunicacionales –las de salas de cine, las de televisión y vídeo– con las de celulares y iPhone? La investigación en muchos países sobre los cambios de circulación de productos audiovisuales y de hábitos de los consumidores no permite hablar de sustitución de unos medios por otros. Hay diversificación de las audiencias, reestructuración de la oferta por las fusiones empresariales y hasta una nueva relación con la cultura letrada: se sigue leyendo, pero de otras maneras, y surgen nuevas articulaciones y diferencias entre lectores, espectadores e internautas.

How do new screens –like iPhone or mobile phone’s– interact with their technological ancestors, such as television, cinema or video? Recent research activities in many countries reveal that audiovisual circulation and consumption habits let us argue that new media are not substituting the older ones. In fact, audience diversification exists, industries merge and even a new relationship is established with literate culture. We still read but in many different ways, and new connections emerge among readers, spectators and internet users.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Pantallas, audiencias, hábitos culturales, lectores, internautas.
Screens, audiences, cultural habits, readers, Internet users.

❖ Dr. Néstor García Canclini es profesor investigador distinguido del Departamento de Antropología e investigador emérito de la Universidad Autónoma Metropolitana, en México.

1. Cuatro cambios de época apenas en medio siglo

Cuando comenzó a comercializarse masivamente la televisión, en los años sesenta del siglo pasado, muchos la vieron como adversaria de la lectura y de los libros. Al aparecer el vídeo en los ochenta, cerraron grandes salas de cine –no sólo por eso– y se declaró la agonía de las pantallas públicas. Luego, las computadoras e Internet modificaron el papel de la televisión, la prensa y otros medios de información y entretenimiento. Ahora, la proliferación de pequeñas pantallas portátiles –de los celulares

al «iPhone»— vuelve a poner entre signos de interrogación el futuro de los sistemas comunicacionales precedentes.

¿Sustitución de unos espacios y medios por otros? Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu y Umberto Eco señalaban hace cuatro décadas que todas las alteraciones comunicacionales tienden a producir exasperación apocalíptica. Como ocurre, también, con otros cambios abruptos de hábitos. Al referirse a las culpas atribuidas a la televisión por las desventuras de la Humanidad en los años sesenta, Bourdieu y Passeron recordaban la respuesta del editor de León Bloy, décadas antes, cuando éste le preguntó por qué sus libros no se vendían: «Qué quiere, querido amigo, en estos tiempos, con la bicicleta» (Bourdieu y Passeron, 1975: 44).

Aun para un sociólogo tan perspicaz como Bourdieu, que en aquel artículo de 1963, «Sociología de la mitología y mitología de la sociología» (Bourdieu y Passeron, 1963), supo advertir los riesgos de la «semi-comprensión» de las innovaciones mediáticas por analogía con otros acontecimientos transformadores, le fue difícil al final de su carrera elaborar explicaciones adecuadas de los cambios generados por la televisión. Los pocos textos que dedicó a los medios audiovisuales en su caudalosa bibliografía y la casi ausencia de las pantallas mediáticas en sus estudios sobre consumo cultural revelan que en su obra las industrias culturales no tuvieron un lugar equivalente al que iban ganando en la sociedad francesa.

Las conferencias sobre la televisión, que Bourdieu dio a través de ese medio en marzo de 1996, fueron protestas contra la pérdida del papel del periodismo escrito. Opuso tajantemente los periódicos que dan 'news' a la información televisiva que ofrece 'views': la ampliación de la audiencia, basada según él en la apelación a los sentimientos en vez de dirigirse «a las estructuras mentales del público» (Bourdieu, 1996: 52), le parecía simple imposición de la lógica comercial.

En vez de explorar los cambios tecnológicos y comunicacionales, y experimentar cómo podían transmitirse pensamientos a través de las redes electrónicas, su presentación televisiva rechazó los recursos estilísticos de ese medio. Explicaba en el prefacio del libro en el que recogió los textos de las conferencias: «Para poner en primer plano lo esencial, es decir el discurso, a diferencia (o a la inversa) de lo que se practica habitualmente en la televisión, he elegido, de acuerdo con el director, evitar toda búsqueda formal de encuadre y el enfoque, y renunciar a las ilustraciones —extractos de programas, facsímiles de documentos, estadísticas, etc.— que además de que hubieran tomado un tiempo precioso, habrían enturbiado sin duda la línea de una

exposición que quería ser argumentativa y demostrativa» (Bourdieu, 1996: 67). Además de negarse a usar los recursos audiovisuales de este medio de comunicación, dedicó la mitad de su primera conferencia a despreciar las obras que son escritas «para asegurar invitaciones a la televisión» (Bourdieu, 1996: 11) y los procedimientos mediáticos que colocó como antinómicos del trabajo intelectual: la dramatización, la espectacularización que lleva a interesarse por lo extraordinario, «la búsqueda de exclusividad» y la tendencia a describir-prescribiendo sobre qué y cómo se debe pensar (Bourdieu, 1996: 18-20). El sociólogo, en cambio, busca «volver extraordinario lo ordinario», suspender el sentido común, porque «las producciones más altas de la Humanidad, las matemáticas, la poesía, la literatura, la filosofía, todas esas cosas han sido producidas contra el equivalente de la medición de la audiencia, contra la lógica del comercio» (Bourdieu, 1996: 29).

2. La diversificación de las audiencias actuales

A mediados de la década pasada, cuando Bourdieu pronunció estas conferencias televisadas, ya existía suficiente investigación en comunicaciones como para comprender de modo más complejo las relaciones entre textos e imágenes, libros y pantallas, funciones intelectuales y lúdicas en los lenguajes mediáticos. En suma, la interacción de las audiencias con los medios escritos y con las pantallas. A principios del presente siglo, la convergencia digital está replanteando lo que aún quedaba en un sentido común letrado o en las rústicas concepciones comunicacionales de la manipulación audiovisual sobre la homogenización de los públicos, su pasividad y las disyuntivas maniqueas entre pensar y sentir.

Una de las distinciones básicas es la que corresponde hacer entre las audiencias formadas en la época «gutenbergiana» o en la digital. Los estudios sobre comunicación han debatido en qué medida influyen la familia, la escuela y los medios en la formación de los gustos. En la actualidad, es decisivo agregar a esas diferencias la pregunta de si los hábitos culturales se estructuraron predominantemente a través de la escritura o el acceso digital. Condicionamientos parecidos no generan gustos ni comportamientos semejantes en quienes se socializaron en la lectura, en la época de la televisión o de Internet. Además de los contextos socioeconómicos y educativos, las conductas personales se desenvuelven según la naturaleza de las escenas formativas originarias.

Las políticas empresariales y públicas se mueven con distinta capacidad de gestionar estas diferencias.

Los organismos públicos suelen atender, a veces, los distintos hábitos de hombres y mujeres, o generacionales; y con frecuencia dirigen sus programas culturales y artísticos a todos, como si simplemente se tratara de llegar al mayor número de centros culturales, bibliotecas públicas y escuelas. Su acierto en la formación de audiencias consiste en tomar en cuenta los tiempos largos de la educación para capacitar en la apreciación del arte y otros bienes simbólicos.

Se ha comprobado al investigar la formación de lectores y espectadores que la promoción cultural suele frustrarse por la persistencia de desigualdades socioeconómicas, y también porque las políticas culturales se repliegan en una escena predigital. Insisten en formar lectores de libros, y aparte espectadores de artes visuales (casi nunca de televisión), mientras la industria está uniendo los lenguajes y combinando los espacios: se hacen libros y también audiolibros, se hace cine para las salas y para el sofá y el celular. En Estados Unidos se venden más DVD que entradas para cines. La Motion Pictures Association informó a fines de 2006 que sólo 16% de sus ingresos mundiales proviene de las salas; el resto, lo producen los derechos televisivos, DVD y videocasetes.

No tienen, por tanto, mucha consistencia los temores sobre la sustitución de unos medios por otros. Ni el cine acabó con el teatro, ni el vídeo con el cine, ni hay evidencias para pensar que las nuevas pantallas —computadoras, celulares, «iPhone»— vayan a eliminar la lectura o los medios audiovisuales precedentes. Más bien hay que preguntarse: ¿cómo se modifican los modos de leer y de ser espectador en una época digital?

En cuanto al cine, por ejemplo, observamos que nunca tanta gente ha visto tantas películas como ahora. El público de las salas es menor que hace veinte años en casi todos los países latinoamericanos, Europa y Estados Unidos, pero los filmes se ven en televisión, en vídeos, por DVD y a menudo se descargan de Internet.

El vídeo fue convirtiéndose, desde que irrumpió en el mercado, en la forma mayoritaria de ver cine. Aun los cinéfilos que van a las salas cada mes rentan dos o tres películas semanalmente. En las investigaciones efectuadas en México, hallamos que alrededor de 60% de los clientes de videoclubes es menor de 30 años. Son jóvenes que crecieron con los vídeos, tienen una relación «natural» con la pantalla televisiva y ex-

trañan menos la diferencia con la espectacularidad de las salas. No obstante, el aumento de públicos juveniles en la multisalas, desde que aparecieron a mediados de los años noventa, indica una valoración mayor de la gran pantalla, de su potencialidad estética y emotiva para las nuevas generaciones.

¿Cómo se forma el saber fílmico de los cinéfilos y de los videófilos? Según las investigaciones de públicos, tanto la mayoría de los que acuden a salas de cine como quienes ven vídeos desconocen los nombres de los directores. En los cines casi todos salen antes de que pasen los créditos; en los videoclubes, la agrupación de los filmes por géneros y la minúscula referencia a los directores en la ficha técnica, en contraste con el lugar sobresaliente de los actores y de escenas «intensas» de sexo y violencia en la portada, sugiere que no interesa ubicar las películas en la historia del cine, ni en relación con sus «autores». Mientras el acceso a

En vez de seguir oponiendo los libros a la televisión o a las pantallas inalámbricas, convendría ensayar formas diversificadas de fomentar la lectura y la capacidad crítica en el mundo digital en sus múltiples oportunidades, en las páginas encuadradas, en las pantallas públicas y en las personales.

las salas suele estar guiado por una consulta de la cartelera y la historia personal de los gustos, que a veces justifica trasladarse a otra zona de la ciudad, los videófilos rentan cerca de su casa y sin decidirlo previamente (García Canclini y otros, 2006).

Una de las diferencias más notables entre cinéfilos y videófilos es que la relación de los segundos con las películas suele darse en un presente sin memoria: los videoclubes consideran sin interés los filmes con más de 18 meses, y para que perduren ese tiempo en exhibición deben dar un rédito excepcional. Otra diferencia entre ambos modos de disfrute de las películas se presenta en los sistemas clasificatorios empleados. En la programación de las salas, y en su anuncio en diarios e Internet, si bien predominan las películas estadounidenses, suelen aparecer los filmes con la ficha técnica e identificando la nacionalidad, y en las coproducciones los países que participaron. Los videoclubes, en cambio, especialmente los «blockbusters», ordenan las películas por «géneros»: comedia, drama, terror, erótico, infantiles. Todas son estadounidenses y habladas en inglés, en tanto la parte restante, minori-

taria, de películas europeas, asiáticas y latinoamericanas se agrupa como «filmes extranjeros». Como ha observado Arlindo Machado, esto podría tener cierta lógica en Estados Unidos, pero la clasificación es reproducida en Argentina, Brasil, México, y aun en Cuba, por lo cual las comedias de estos países no son ubicadas en los estantes de ese género sino como «películas argentinas, brasileñas o mexicanas».

3. Distancia crítica y fascinación

Detengámonos en las nuevas modalidades de ser espectador y lector. Se pensaba que la noción de espectador cambiaba según el bien cultural o espectáculo, y la distancia que había entre los participantes: de la platea al escenario en el clásico teatro a la italiana, del sillón de la casa a la pantalla televisiva. Hoy, aun dentro de un mismo arte, deporte o medio de comuni-

Los estudios sobre recepción de cine, telenovelas y espectáculos de música popular muestran el acercamiento cada vez mayor entre los espectadores de los tres medios. Esta «contaminación» entre comportamientos de las audiencias es aún más versátil en Internet, donde las fronteras entre épocas y niveles educativos se desdibujan.

cación, el lugar del espectáculo es inestable. No están fijos los actores en la sociedad, ni las obras que sólo se contemplaban, ni la distancia entre unos y otras.

Es análogo a lo ocurrido con la noción de espectador lo que sucede con los lectores. Así como había una distancia correcta para ver los cuadros, un cierto silencio mientras duraba la obra teatral o la película, se enseñaba una lectura pausada, algo así como una contemplación del libro. Se creía saber qué eran un cuadro, una obra y un libro, y existían lugares, posiciones del cuerpo y espacios institucionalizados para mirarlos con atención. El recinto teatral o cinematográfico, el museo o la galería, la biblioteca o el sillón de la casa pretendían ser, cada una, escenas distintas y distantes de la vida real.

Ahora las audiencias son consideradas como conjunto de espectadores de lo que ocurre en muchas secciones de los diarios o las revistas, no sólo en las de espectáculos. La mezcla de estilos comunicativos hacen que al encender la televisión resulte difícil distinguir si lo que vemos es un noticiero o un «reality show».

Como ser espectador no es ya sólo asistir a espectáculos públicos o mirarlos en los medios, quedan rezagadas las críticas de Guy Debord y sucesores al capitalismo como «sociedad del espectáculo», porque movilizan imágenes en el consumo mediático para controlar el ocio de los trabajadores y ofrecerles satisfacciones que simularían compensar sus carencias. La televisión, el cine y la publicidad continúan cumpliendo esa tarea, pero limitada debido a la espectacularización generalizada de lo social. La expansión de la noción de espectador llega a los modos en que se propone relacionarse con las ciudades. La planificación urbana, concebida en otro tiempo con el fin de atender necesidades sociales, fue sustituida por el marketing urbano que destina la ciudad al turismo, a captar inversiones y competir con otras, más que por sus bienes o su cultura, por las imágenes y las marcas. Somos

convocados a ser espectadores de nuestra propia ciudad, y de las otras aun antes de visitarlas o aunque nunca lo hagamos, accediendo virtualmente a sus simulacros en la web.

También la resistencia al orden hegemónico se despliega en actos espectaculares. Manifestaciones en las calles diseñadas para conseguir aparecer en los medios, protestas dramatizadas, cajeros de bancos y vitri-

nas de marcas transnacionales destrozados para hacer del espacio público una «pantalla pública» (Deluca y Peeples, 2002). Así como en la espectacularización mediática insistente hay riesgos de banalización, su adopción repetida como política de resistencia puede volverse efímera e ineficaz. Pero como dice Gibson (2005: 188), el espectáculo ha llegado para quedarse y «debiera ser parte de toda definición progresista de una calidad de vida urbana».

4. Aproximaciones y diferencias entre las pantallas

Los estudios sobre recepción de cine, telenovelas y espectáculos de música popular muestran el acercamiento cada vez mayor entre los espectadores de los tres medios. Esta «contaminación» entre comportamientos de las audiencias es aún más versátil en Internet, donde las fronteras entre épocas y niveles educativos se desdibujan. Si bien en la web sigue habiendo brechas, tanto en los modos de acceso como en la amplitud y heterogeneidad de repertorios a los que llegan distintos sectores, al navegar o «googlear» textos e imágenes de épocas diversas la cultura de eli-

tes y la popular, la letrada y la audiovisual, se vuelven más próximas.

Por otro lado, hallamos que las audiencias de la televisión predigital eran menos activas que los usuarios de Internet. Como analizo con más extensión en un libro de próxima aparición sobre las interacciones entre lectores, espectadores e internautas, estos últimos tienen más recursos para trabajar la edición de los materiales, interrumpir y seleccionar, ir y volver. A veces, el televidente lo imita porque el control remoto permite ese juego, pero en general muestra fidelidades más rígidas.

También se ha señalado que la interactividad de Internet desterritorializa. Conocemos la facilidad de los internautas para sociabilizar desde posiciones indefinidas, incluso simuladas, inventando identidades. En el extremo, se llega a fenómenos de autismo y desconexión social, debido a que la gente prefiere estar ante la pantalla más que en relación con interlocutores y en lugares físicamente localizados. Conectividad no es sinónimo de interactividad.

La comunicación digital, sobre todo la de carácter móvil en los celulares, proporciona simultáneamente interactividad interna y deslocalización. El carácter multimodal de la comunicación inalámbrica modifica las formas antes separadas de consumo e interactividad al combinarlas en un mismo aparato: el celular permite organizar citas presenciales, sustituirlas, enviar correos o mensajes instantáneos, leerlos o escucharlos, conectarse con información y entretenimientos en textos e imágenes, almacenar o desechar la historia de los encuentros personales.

Quizá una de las diferencias más notables entre lectores y espectadores sea la escala de relación con los bienes culturales y comunicacionales. Mientras los lectores tienden a agruparse en el ámbito de la propia lengua, los espectadores se mueven en un espectro más globalizado, especialmente en música y cine. La digitalización incrementa los intercambios de libros, revistas y espectáculos, pero sobre todo está creando redes de contenidos y formatos elaborados a partir de la circulación mediático-electrónica. Modifica, así, los estilos de interactividad.

Sabemos que no deben sobrestimarse los cambios de hábitos culturales generados por las innovaciones tecnológicas. No obstante, si bien es pronto para evaluar las transformaciones de la comunicación inalámbrica, llama la atención la coincidente aparición de nuevos modos de sociabilidad en estudios sobre los jóvenes de todos los continentes.

La última Encuesta Nacional de Juventud efectuada en México, en 2005, documenta la vasta rees-

tructuración de los hábitos culturales en las nuevas generaciones. La computadora, Internet, el celular, la agenda electrónica, el Mp3 y los videojuegos están incorporados a los hábitos de 50% a 80% de los jóvenes. La posesión de esos recursos es mayor, por supuesto, en los niveles económicos altos y medios, pero también están familiarizados con los avances tecnológicos muchos jóvenes a través de los cibercafé, la escuela y la sociabilidad generacional. Quienes dicen que saben usar los recursos tecnológicos son más del doble de los que los tienen: 32,2% de los hombres tienen computadora y dicen manejarla 74%; la relación en las mujeres es de 34,7% a 65,1%; poseen Internet 23,6% de varones, en tanto el 65,5% lo utiliza, y en las mujeres la distancia es mayor: de 16,8% a 55,9%.

Podemos concluir que el acceso es menos desigual que la posesión del equipamiento tecnológico, aunque sabemos por investigaciones sobre el uso de instrumentos avanzados de comunicación en el sector más capacitado —los estudiantes universitarios— que tener en casa computadora e Internet suele asociarse a una utilización más fluida e intensiva. De modo semejante, el mayor nivel económico familiar que el equipamiento revela está ligado a destrezas y capital cultural (manejo tecnológico y de inglés) para emplear en forma más productiva y diversificada tales recursos (De Garay, 2003). En su estudio sobre los comportamientos de los estudiantes en la Red, Rosalía Winocur resume así la argumentación de los jóvenes ante sus padres: «si no tengo la computadora no sólo no voy a gozar de sus ventajas sino que voy a quedar fuera de los que socialmente se ha vuelto significativo en términos de acceso al conocimiento, prestigio, placer, visibilidad, competitividad, reducción de complejidad y oportunidades de desarrollo (Winocur, 2006).

La distinción socioeconómica y cultural entre los jóvenes ya no se organiza sólo por referencia al capital familiar (calidad de vivienda y barrio donde viven). El universo cultural de los jóvenes ha pasado del comedor o la sala a la recámara personal en los sectores medios y altos. Como observa Morduchowicz (2006), se transformaron los vínculos familiares y la propiedad de los medios: dejaron de ser «de la familia» y pasaron a ser «del hijo mayor», «del hijo menor», «de la hija» o «del padre». Dado que esta posesión personalizada, cuando se trata de aparatos portátiles (celulares, diskman, iPod), permite trasladar los signos de distinción a las interacciones públicas o entre amigos, el equipamiento individual se vuelve un recurso de acceso personalizado a la información y el entretenimiento, y un marcador de clase que cada uno lleva consigo a múltiples escenarios.

La observación de la «tecnosocialidad» muestra que los recursos de comunicación inalámbrica no son sólo herramientas, sino «contextos, condiciones ambientales que hacen posibles nuevas maneras de ser, nuevas cadenas de valores y nuevas sensibilidades sobre el tiempo, el espacio y los acontecimientos culturales» (Castells y otros, 2007: 226). Se reordenan las estructuras familiares para relacionar la emancipación de los jóvenes y la seguridad. Se construyen grupos de iguales mediante la sociabilidad en Red, en los que los contactos son cada vez más selectivos y autónomos. Aun en lenguas diferentes, el habla y la escritura juveniles se caracterizan por modulaciones lingüísticas compartidas, presentan códigos estilísticos y de autorreconocimiento semejantes. Las formas que los adolescentes y jóvenes eligen para decidir cuándo y dónde ser accesibles, articular disponibilidad social e intimidad, y transmitir mensajes que no se animan a decir cara a cara, presentan asombrosas analogías en etnografías hechas en Corea, China, Finlandia y Estados Unidos, sobre la «Generación.txt». «Ya no decimos te veo en el café; decimos te veo en el Messenger», explica un joven mexicano (Winocur, 2006: 516), pero es posible escucharlo en españoles, argentinos y de otros países (Castells y otros, 2007).

5. Punto final

Este recorrido por los cambios de época de la comunicación muestra que las pantallas de cine no están consagradas sólo a exhibir películas, ni las de las computadoras a circular los sitios y mensajes de la web, ni las de celulares o iPhone a la convergencia de la información, entretenimiento e interacciones textuales y audiovisuales. En las pantallas, en sus mutaciones y obsolescencias, también proyectamos nuestros miedos sociales y culturales. Las pantallas son mucho más que escenas de la comunicación, no sólo porque transmiten productos de la cultura, representaciones de la sociedad; son, asimismo, lugares en que los grupos manifiestan sus temores y ansiedades, las generaciones teatralizan competencias, en el doble sentido de lo que nos habilita para actuar y nos confronta.

Una visión histórica de los desplazamientos que están aconteciendo en las pantallas y las audiencias da una perspectiva, ni apocalíptica ni redentora, de las innovaciones tecnológicas audiovisuales y electrónicas. Ante las transformaciones últimas reencontramos la exigencia de tomar en cuenta la densidad de los procesos de largo plazo que aprendimos cuando irrumpieron la televisión o el vídeo. La visión de un porvenir que desaparecería los libros y sería dominado por

las imágenes mediáticas, como pronosticaron McLuhan y otros, no se ha cumplido. Decía Juan Villoro que si McLuhan resucitara en un cibercafé, creería encontrarse en una Edad Media llena de frailes que desfilan manuscritos en las pantallas.

Sin embargo, ¿no hay algo que se pierde irreparablemente cuando se desconoce la información razonada de los periódicos y se prefieren los clips rápidos de los noticieros televisivos, cuando los libros son reemplazados por la consulta fragmentaria en Internet?, ¿no ofrecen los libros una experiencia más densa de la historia, de la complejidad del mundo o de los relatos ficcionales que la espectacularidad audiovisual o la abundancia fugaz de la informática?, ¿qué queda en las interconexiones digitales, en la escritura atropellada de los chateos, de lo que la lengua sólo puede expresar en la lenta elaboración de los libros y la apropiación paciente de sus lectores?

En vez de seguir oponiendo los libros a la televisión o a las pantallas inalámbricas, convendría ensayar formas diversificadas de fomentar la lectura y la capacidad crítica en el mundo digital en sus múltiples oportunidades, en las páginas encuadernadas, en las pantallas públicas y en las personales.

Referencias

- BOURDIEU, P. (1996): *Sur la télévision*. Paris, Liber.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1963): «Sociologues des mythologies et mythologies de sociologues», en *Les Temps Moderne*, 211; 998-1021.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1975): *Mitosociología*. Barcelona, Fontanella.
- CASTELLS, M. y OTROS (2007): *Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global*. México, Ariel/ Fundación Telefónica.
- DE GARAY, A. (2003): *Las prácticas sociales de los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, Tesis doctoral.
- DELUCA, D.M. & PEEPLES, J. (2002): «From public sphere to public screen: democracy, activism, and violence in Seattle, critical studies», en *Critical Studies Media Communications* (19), 2; 171-195.
- GARCIA CANCLINI, N. y OTROS (2006): *Situación actual y perspectivas de la industria cinematográfica en México y en el extranjero*. México, Universidad de Guadalajara/Instituto Mexicano de Cinematografía.
- GIBSON, T.A. (2005): «La ville et le spectacle: commentaires sur l'utilisation du spectacle dans la sociologie urbaine contemporaine», en UNIVERSITÉ DE MONTREAL (Ed.): *Sociologie et sociétés, le spectacle des villes*. Montreal, Les presses de l'Université.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (Ed.) (2005): *Encuesta Nacional de Juventud*. México, INJ, tomo I.
- MORDUCHOWICZ, R. (2006): *Las jóvenes y las pantallas*. Material inédito.
- WINOCUR, R. (2006): «Procesos de socialización y formas de sociabilidad de los jóvenes universitarios en la Red», en *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.



Enrique Martínez-Salanova 2008 para Comunicar



Enrique Martínez-Salanova 2008 para Comunicar

● **Maria Immacolata Vassallo de Lopes**
Brasil

Televisión y narraciones: las identidades culturales en tiempos de globalización

Television and narratives: cultural identities in globalization age

El presente texto hace referencia a un estudio en curso¹ que se enlaza en un proyecto internacional de corte interdisciplinario y que se desarrolla en un escenario global caracterizado por la complejidad y la confrontación dialéctica existente entre las ambivalentes tendencias que se dan a favor de la integración o de la fragmentación. En este escenario, la narrativa televisiva surge como un instrumento determinante en la creación y consolidación de nuevas identidades culturales compartidas, configurándose como una narrativa popular sobre la nación.

This paper describes a current research integrated in an international and interdisciplinary project and developed in a global environment between two different tendencies: integration and disintegration. In this scenario, television narrative arises as an essential tool to create and consolidate new cultural identities in order to get a popular narrative on the concept of nation.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Género televisivo, identidad cultural y nacional, globalización, interculturalidad, comunicación y televisión, ficción televisiva.

Television genre, cultural and national identity, globalization, interculturality, communication and television, television fiction.

❖ Dra. **Maria Immacolata Vassallo de Lopes** es profesora coordinadora del Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias de la Comunicación de la Escola de Comunicações e Artes de la Universidad de São Paulo, en Brasil (immaco@usp.br).

Traducción de Dr. Manuel Monescillo Palomo.

En el estudio que presentamos¹ partimos de la hipótesis básica de la identidad étnica del género televisivo o, en otros términos, de su proceso de indigenización (Appadurai, 1990), en base a la audiencia, preferencia y repercusión de los mensajes televisivos nacionales dentro del contexto del propio país. De esta hipótesis deriva otra sobre el carácter nacional de la ficción televisiva, o sea, su constitución como género nacional.

Una investigación internacional reciente² se ha

centrado en el análisis y estudio de este fenómeno en diversos países. En dicho trabajo se pone de manifiesto como, por un lado, se aprecia en cada país una particular apropiación de la ficción televisiva por parte de la tradición cultural de otros medios (radio, cine, teatro, música), convirtiéndose en un denso territorio de redefiniciones culturales singulares; y, por otro, se deja constancia de cómo el desarrollo de la capacidad productiva de las televisiones latino-americanas depende de su mayor o menor capacidad para desplazar a las series importadas de Estados Unidos, así como de las posibilidades de emitir otros géneros producidos domésticamente.

En este sentido, ahí están los orígenes del que llamamos contrato de recepción y de la constitución de un repertorio simbólico compartido³. La ficción pasa de ser un lugar privilegiado donde se narra la nación, ya sea representada o imaginada (Anderson, 1983), nación diseminada (Bhabha, 1997: 2001).

Estas renovadas y fértiles formas de entender el discurso televisivo sobre la nación son actualmente definidas como estudios culturales críticos, en los que el énfasis recae sobre los movimientos de diversidad cultural y de interculturalidad, que surgen de la multiplicación de las diferencias y de las desigualdades en un contexto en el cual se produce un incremento extraordinario de los contactos —de personas, bienes, ideas, significados—, y también de un dinámico movimiento de ciudadanía internacional y de democratización de los sistemas políticos.

Entre los fenómenos clave para percibir esta problemática están la expansión de las tecnologías de comunicación y la intensificación de las migraciones reales e imaginadas. Desde una perspectiva comunicacional y cultural una complejidad social, radical e inédita, se convierte en algo imaginario, rico y fragmentado, en un patrimonio simbólico (de representaciones, convenciones, sentimientos, gustos, preferencias...) tan heterogéneo como ambivalente.

Otra particularidad de este estudio es su propuesta de intervención cultural, retomando el centralismo que tenía en los pioneros «Cultural Studies», pues la idea de contribuir a una política cultural de los medios de comunicación, principalmente de la televisión, es inherente al concepto de interculturalidad.

La investigación intercultural se extiende mucho allá de los ámbitos académicos e ilumina la dimensión propiamente cultural y política de las relaciones internacionales, a través de las reivindicaciones de pertenencia. Proponemos, en definitiva, un trabajo de responsabilidad conjunta del investigador, del productor televisivo, del educador y del mediador cultural.

1. Estudios internacionales: identidades, naciones, televisiones

El estudio que presentamos se enclava en unos tiempos en los que se promueve la interacción recíproca entre el problema de las identidades colectivas y la cultura contemporánea. Su contexto es el de una sociedad compleja, en la cual la proliferación y el encuentro de las experiencias y de las diferencias, y la aceleración extraordinaria de los cambios culturales convierten las vidas de los sujetos, grupos, sistemas y organizaciones, excepcionalmente ricas pero también de alto riesgo⁴. Identidades y cultura se han convertido en las palabras clave para profundizar en el trabajo de redefinición y reinterpretación respecto al ser humano y a las configuraciones sociales, en las cuales se individualiza y se socializa. Pero, la transformación incesante y la incertidumbre que caracterizan a nuestras sociedades y también, como consecuencia, la situación de las ciencias humanas preocupadas por analizar y comprender estas transformaciones, aportarán conceptos con muy variados significados. Se hace, por tanto, indispensable especificar la acepción con la que se pretende interpretarlos ya que propusimos analizarlos a través de la perspectiva comunicacional, y más específicamente, de la televisión y del género de ficción televisiva.

Por tanto, la atención recae sobre la identidad y la interculturalidad, porque están presentes en los escenarios en que intentamos comprender la articulación de dos fenómenos, por un lado, la difusión de los medios de comunicación, que se desencadenó después del extraordinario desarrollo de las tecnologías en el último siglo; y, por otro, la intensificación de los procesos migratorios. Los dos están asociados a la idea de movilidad (circulación de ideas, experiencias, hombres, imágenes, símbolos y significados) y por supuesto al de modernización potencial. Junto a estos argumentos, que fundamentan el trabajo de redefinición de conceptos propuestos, está el de nación como lugar antropológico de construcción de identidades⁵ y el de la selección de las narrativas de ficción de la televisión como clave de interpretación y de orientación de los procesos de identidad y culturales en curso⁶.

Las historias narradas por la televisión son, ante todo, importantes por su significado cultural. Como bien se puede observar en la cantidad de estudios internacionales, la ficción televisiva configura y ofrece material suficiente y preciso para entender la cultura y la sociedad que la televisión dibuja⁷. Ella ocupa un lugar privilegiado en la esfera liminal (Turner) de las prácticas interpretativas, entre la realidad y la fantasía, entre lo vivido y lo imaginario.

2. La perspectiva intercultural⁸ y la construcción de la «imagen del otro»

Canclini (2000) apunta que para llegar a comprender la globalización se hace necesario emprender estudios interculturales con una perspectiva interdisciplinar. Nos parece productivo observar la analogía que existe entre la comunicación, como una especie de campo epistemológico migrante, y la interculturalidad promovida por los medios de comunicación.

La novedad de los últimos años, en relación a la globalización, es el espacio público reorganizado y reconstruido a escala transnacional. Es evidente que están en creciente expansión las relaciones supra e internacionales en los movimientos migratorios, en las industrias culturales y en todos aquellos entornos en los que se interconectan los distintos modos de vivir.

Investigar desde una perspectiva intercultural orienta los estudios de comunicación a trabajar con la heterogeneidad y la diversidad cultural y comunicacional y, al mismo tiempo, especializarse en las intersecciones que puedan darse (Canclini, 2000). Todo ello supone avanzar en la comprensión de las narrativas de ficción mediáticas para la constitución de un nuevo referente y de las nuevas formas de socialización en una creciente interculturalidad unida a la renovación de las diferencias y de las identidades colectivas (étnicas, generacionales, de género, territoriales, nacionales, regionales, locales...) que enmarcan el escenario actual.

Las identidades colectivas son sistemas de reconocimiento y diferenciación simbólicos de las clases y de los grupos sociales, y la comunicación emerge como espacio clave en la construcción/reconstrucción de tales identidades. Por otro lado, la relación conflictiva y enriquecedora con los otros permite elaborar estrategias de resistencia ante el dominio disfrazado que subyace bajo la idea de desarrollo y modernización.

Lo que experimentamos culturalmente como propio, en términos nacionales o latinoamericanos, responde cada día más a que la dinámica y la lógica de la comunicación mediática que nos hace sentir como tal. La comunicación, con sus mediaciones y sus dinámicas, es una dimensión constitutiva de las culturas, grandes o pequeñas, hegemónicas o subalternas. De esta forma, la comprensión de las transformaciones culturales implica dejar de entender la cultura como mero

contenido de los medios y considerarla como un proceso de comunicación regulado simultáneamente por dos lógicas: la de las formas o matices simbólicos y la de los formatos industriales (Martín-Barbero, 2001). Se aprecia, por tanto, un doble movimiento que acomoda las demandas sociales y las dinámicas culturales a las lógicas del mercado; al tiempo que vincula el apego de las personas a determinados géneros, determina la supervivencia de algunos formatos e influye en la transformación de los modos de percibir, narrar, ver y sentir.

La especificidad de la comunicación en los países latinoamericanos reside en el papel contradictorio de la modernización: movimiento de secularización de los mundos simbólicos y de la fragmentación y especialización de la producción cultural, que es el proceso mediante lo cual las culturas, locales o nacionales, se insertan en el mercado mundial. Partiendo de tal movimiento construimos nuestra propia modernidad. Des-

**Decir que los sentimientos de pertenencia son culturalmente
construidos no significa necesariamente que ellos se funden
en manipulaciones mistificadoras o subficciones arbitrarias.
El acento recae sobre todo en su capacidad de fundar una
comunidad emocional, de actuar como conector de un
«nosotros» nacional.**

de esta perspectiva, la ficción televisiva es un elemento decisivo, pues tiene que ver con la forma en cómo las industrias culturales están reorganizando las identidades colectivas y las formas de diferenciación simbólica, al producir nuevas hibridaciones que fragilizan las demarcaciones entre lo culto y lo popular, lo tradicional y lo moderno, lo propio y lo ajeno⁹.

La telenovela aparece como un punto de encuentro, no solamente en la investigación sobre la cultura de masas, sino como un tema de reflexión teórica sobre las relaciones entre la televisión, entre los géneros «cultos» y «populares». A través de ella es posible identificar el lugar de la ficción narrativa en la constitución de la sociedad y, en el caso de la telenovela brasileña, comprender las diferencias regionales gracias a un producto que ha atravesado fronteras.

Por eso, los estudios interculturales proponen una lectura más compleja de la constitución de las identidades examinando aquellos procesos culturales que

nos uniforman o nos separan. Si, por un lado, las identidades parecen irreductibles, por otro los negocios y los cambios mediáticos crecen cada vez más. Nos preguntamos entonces si el caso de la telenovela no sería un fenómeno de integración multicultural auspiciada por los medios de la comunicación. Las más recientes investigaciones al respecto llevan a concluir que nos encontramos con una comunicación transnacional que condiciona la competencia productiva de los receptores teniendo como eje una operación de apropiación, es decir, la activación de la competencia cultural de las personas, la socialización de la experiencia creativa y el reconocimiento de las diferencias; o sea, de lo que hacen los otros: las otras clases sociales, las otras etnias, los otros pueblos, las otras generaciones. Es decir que la afirmación de una identidad se fortalece y se recrea en la comunicación, encuentro y conflicto, con el otro.

La ficción televisiva no debe ser considerada como una historia específica, como una particular producción de género, sino más bien como corpus y flujo de las narrativas en el tiempo donde asume la función de preservar, construir y reconstruir un «censo común» de la vida cotidiana.

Queremos de esta forma fundamentar la tesis de que la comunicación intercultural tiene en la teleficción su género por excelencia.

La importancia que damos a la especificidad de una sociedad que se expresa influenciada por las tendencias de una producción televisiva, remite al concepto de género como «categoría étnica» (Appadurai, 1997), de matriz cultural (Martín-Barbero, 2001) y de «forma cultural» (Williams, 1975). Significa conjugar dos aspectos de la problemática del género: el primero, clásico, que considera el género como un conjunto de reglas de producción discursiva, en consonancia con el cual el melodrama sigue los movimientos propios de las sociedades y de los campos culturales específicos de cada país. El segundo referido al hecho de que el género se define por la forma en que se institucionalizan un conjunto de reglas para organizar la competencia comunicacional de los productores y consumidores, de los emisores y destinatarios. Definir el género como categoría étnica es avanzar en la percepción del vínculo social cuya existencia es reafirma-

da por la televisión, que le permite funcionar como dispositivo de amplificación dentro de una comunidad, la «comunidad imaginada» según Anderson (1983).

El proceso de globalización, al mismo tiempo que confunde el campo de competencia de los territorios y naciones, introduce un elemento de fragilidad en las marcas de identidad cultural que se configurarán históricamente en dichos espacios. La diferencia cultural, en cuanto corresponde a una identidad histórica y geográficamente constituida, está sometida a la tensión por la norma de la competitividad introducida en el mercado de productos culturales y por la fuerte tendencia de la conquista de un público externo. El traspaso de fronteras nacionales es también la trasgresión de universos simbólicos.

Estudios sobre sistemas televisivos que proceden de la evaluación de los modos de producción por medio del cálculo de rentabilidad en el mercado internacional han demostrado que el mejor es aquél que impone la regla del saber hacer de forma que los otros pueden apropiarse de ella. La autoridad del saber hacer se impone como estilo y, la autoridad del estilo es su capacidad de buen desempeño, o sea, de su superioridad en los mercados.

En el proceso de desterritorialización, ciertos géneros tienen matrices universales, dándose la necesidad de combinar los elementos identificadores de su filiación narrativa con el aportado por la vía tecnológica como un producto de la modernidad. La tendencia a la combinación y asociación de los géneros televisivos es ampliamente reconocida como una nota del paradigma del mundo audiovisual y de ahí la tendencia a la creación del «súper género» (Mattelart); es decir, la fusión de elementos constitutivos de diversos géneros en el mismo producto, y el refuerzo de la potencialidad de ellos, a través de esa hibridación. Esta tendencia es reforzada con la difusión de los criterios de competitividad y rentabilidad en el mercado de los productos audiovisuales (Liebes y Katz, 1991).

Además, en la actualidad el debate sobre la internacionalización considera la teleficción, tanto como espacio estratégico de construcción de identidades que tiene en la nación su punto de inflexión, como instrumento privilegiado de análisis de las estrategias de captura de la audiencia y de autoreconocimiento. La perspectiva es la del escenario transnacional, del viaje,

de la migración de esas narrativas, de la presencia del otro, situación que constituye la interculturalidad.

3. Una gran serie de historias

Las narraciones televisivas parecen responder a una necesidad, difusa y universal, de escuchar y de ver, establecen y articulan temas y fuertes intereses: elementales, básicos, o mejor primarios, de la vida cotidiana, del estar en el mundo: el bien y el mal, el amor y el odio, la familia, la amistad, la violencia, la justicia, la enfermedad y la salud, la felicidad y la desgracia, los sueños y los miedos. Pero que no se confunden ni con un conjunto de estructuras narrativas ni con una pobreza de significados simbólicos y culturales.

La validez cultural de las narrativas televisivas ya fue presentada, por lo menos, en los siguientes puntos:

- Activar competencias de lectura y de las expectativas por dilatar la experiencia del trabajo de interpretación de los textos narrativos, que es una experiencia intelectual emocional.
- Alimentar una discusión cotidiana con una reedición del decir colectivo y de sus funciones de control e integración social.
- Constituir y desarrollar, tal vez más que modelos de comportamiento, un rico repertorio de objetos, estímulos, sugerencias, para aquella actividad de elaboración de imágenes sobre sí mismo y sobre el mundo, ya reconocida como parte esencial de los modernos procesos de construcción de la identidad.

La ficción televisiva no debe ser considerada como una historia específica, como una particular producción de género, sino más bien como corpus y flujo de las narrativas en el tiempo donde asume la función de preservar, construir y reconstruir un «censo común» de la vida cotidiana¹⁰. En la sociedad contemporánea, la fragmentación y dispersión de las experiencias, la rapidez de los cambios, el declive de los sistemas unitarios de referencia valorativa, crean condiciones de «homeless mind», una necesidad de «vuelta a casa», de acceder a un espacio común de significados (Barker, 1999; Meyerowitz, 1995).

4. Viajes, naciones, diseminaciones: la identidad nacional

Las innovaciones tecnológicas (parabólicas y satélites, televisión digital, televisión por cable y televisión por satélite) implementarán la vocación transnacional de la televisión, favoreciendo la circulación sin fronteras de productos, pero también de formatos, personajes, temas, etc., según un modelo que parece configurarse como una galaxia en la cual, frente a productos y formatos extremadamente estandarizados, se van afir-

mando niveles y espacios diversificados de identidad: subnacionales, nacionales, transnacionales (como sucede en los esfuerzos de construcción de una cultura europea), internacionales (donde se encuentran disponibles productos de culturas pertenecientes al sur y al este del mundo).

Uno de los modos de afrontar la cuestión de la identidad nacional en la era de la globalización es situar explícitamente, a la luz de dos aspectos básicos sobre el significado de nación.

El primero es relativo a la dimensión simbólica de la idea de nación, comprendida menos como territorio y más como repertorio de notas identificativas. Respecto al constructo cultural y simbólico que la idea de nación representa hay autores que están de acuerdo en la arbitrariedad de su origen (la nación como invención histórica arbitraria de Gellner; como invención de la tradición de Hobsbawm; como comunidad imaginada de Anderson). Sin embargo, independientemente del reconocimiento de su función ideológica o de su legitimidad política, lo que hoy se enfatiza en la idea de nación es la fuerte carga simbólica y el carácter cultural que la caracteriza. Decir que los sentimientos de pertenencia son culturalmente construidos no significa necesariamente que ellos se funden en manipulaciones mistificadoras o subficciones arbitrarias. El acento recae sobre todo en su capacidad de fundar una comunidad emocional, de actuar como conector de un «nosotros» nacional.

El segundo aspecto es respecto a la separación que se verifica, en el contexto contemporáneo, de los vínculos que parecían indisolublemente conectar sociedad y estado nacional. Albrow (1996), entre otros, destaca que uno de los primeros éxitos de la globalización es la ruptura que se da entre «sociedad» y «estado-nación», cuestión que había caracterizado la edad moderna, acompañado por una progresiva pérdida, por parte del estado-nación, de la capacidad de constituir un cuadro unitario dentro del cual la pluralidad de las esferas típicas de la modernidad pudiera ser contenida y ordenada.

La relación identificativa entre estado-nación y sociedad perdió la obviedad y naturalidad cuando, en el contexto de la globalización, se hacen manifiestas diversas formas de socialización completamente desvinculadas del estado-nación: la «explosión» de la complejidad social, en el momento en que otras agencias de producción de significados —las religiones, el mercado, la industria cultural, etc.— compiten con el estado-nación; lo que acaba por influir irreversiblemente en su centralidad y capacidad de integración social.

Ante estos dos presupuestos –carácter simbólico de la nación; fin de la sobreposición entre sociedad y estado-nación–, ¿podemos concluir que el tema de la identidad nacional en el contexto de la globalización ha perdido su significado y relevancia? La respuesta, considerando también (pero no solamente) la proliferación de nacionalismos con sus dramáticas consecuencias, no puede ser negativa. En función de los dos presupuestos, podemos afirmar que la cuestión de la identidad nacional en la era de la globalización ha sufrido una inflexión, un cambio de dirección y de sentido: la identidad nacional como construcción simbólica parece asumir más las características de «resistencia» y de «diversidad» que de una «legitimación». El objeto de legitimación, el estado, ha entrado en crisis, cuanto la transformación del escenario mundial, sujeto al impulso de los flujos económicos e informativos, es siempre más evidente, y requiere una entrega incondicional o una resistencia sobre una fuente alternativa de construcción de significados accesibles inmediatamente referido a lo local. Ésta, por su parte, puede o no –como en el caso del ‘localismo cosmopolita’– encontrar significado en el molde unificador de la nación. Una nación que está continuamente influenciada por los procesos de globalización que se mantienen fuera del control de las personas y, como manifiesta Barman (1999), también de los propios estados.

En este contexto, tanto histórico como analítico, la televisión nacional parece adquirir un papel crucial junto con su propia fragilidad. En este sentido podemos afirmar que el papel de la televisión se concreta, al menos, en cuatro aspectos complementarios que podemos definir como tematización, ritualización, pertenencia y participación.

El primer nivel contiene tanto los elementos más ostensivos, referenciales y descriptivos respecto a la dimensión del presentar y del documentar, como los más interpretativos, respecto a la dimensión de la narración y del comentario. Estas dos dimensiones de la comunicación son inseparables y constituyen el nivel de la «tematización». En este sentido, la ficción en la televisión emerge como el género por excelencia a través del cual la identidad nacional es representada. En nuestro estudio estamos trabajando precisamente en ese nivel a través de indicadores culturales (tiempo, lugar, contexto, protagonistas, temas y problemas).

El segundo nivel se refiere a la «ritualización» de la relación con el medio y se centra en la capacidad de la televisión de sincronizar los tiempos sociales de la nación, construyendo un ritmo propio interno que immitiza el de los espectadores o crea grandes rituales colectivos; ya sea documentando fenómenos ocurri-

dos (catástrofes, accidentes, muertes), produciendo eventos (festivales, conciertos) o bien organizando «media events» (escándalos, celebraciones, bodas).

Aumenta aún más la capacidad de la televisión para conectar dimensiones temporales de presente, pasado y futuro a través de la conmemoración y la construcción de una memoria colectiva, la anticipación y la construcción de expectativas respecto a eventos o ámbitos específicos (la ciencia, la técnica, la política). Este es el nivel que provoca, aunque sólo sea de forma muy elemental, un sentido de pertenencia.

Y, finalmente, la televisión puede contribuir a conformar la identidad nacional, no porque narra contenidos, ni porque construye tiempos sociales o crea sentidos de pertenencia, sino porque ofrece espacios para representaciones, constituyendo un «forum electrónico» (Newcomb, 1999), en el cual las diversas partes sociales pueden tener acceso o ser representadas, y en el cual, al menos potencialmente, se expresa la sociedad civil. Además, ésta es una vía hasta ahora no muy practicada en la televisión, aunque sorprendentemente en Brasil es habitual encontrarla en las narrativas de ficción que articula en sus mensajes televisivos.

Notas

¹ El estudio se denomina «A telenovela como narrativa da nação: a recepção em nova chave» (Sub-Proyecto do Observatório Iberoamericano da Ficção Televisiva, Anos II, III e IV).

² En este archivo, en particular, hemos mencionado el trabajo desarrollado en 2006 por el OBITEL (Observatorio Iberoamericano da Ficção Televisiva), en que participan ocho países y sus investigadores: Argentina: Nora Mazziotti, Brasil: Maria Immacolata Vassallo de Lopes, Chile: Valerio Fuenzalida, Colombia: Omar Rincón, España: Lorenzo Vilches, Estados Unidos (comunidad hispánica): Tomás Lopez-Pumarejo, México: Guillermo Orozco y Portugal: Isabel Fern Cunha.

³ Desarrollamos tales conceptos en una investigación sobre recepción (Lopes y otros, 2002).

⁴ Entre los autores que mejor tienen descritas las características de la contemporaneidad y los desafíos de la transdisciplinariedad que presenta, se destacan, Morin (1986; 2002), Giddens (1991, 2002), Wallerstein (1996; 1999), Beck (1999a; 1999b) y Bauman (1999; 2001).

⁵ Para esta perspectiva nos centramos en los trabajos de Appadurai (1990; 1997), Bhabha (1997; 2001), Anderson (1983), Tomlinson (1999), Bauman (1999; 2001), Canclini (2000), Meyerowitz (1995), Hall e du Gay (1997), entre otros.

⁶ Entre los autores que exploran este medio están Martín-Barbero (1999; 2001), Milly Buonanno (1996, 1999), Lopes (2002; 2003).

⁷ Véase, por ejemplo: Allen (1992), Gitlin (1983), Fiske y Hartley (1978), Newcomb (1999), Rowland y Watkins (1984), Bechelloni (2001).

⁸ El prefijo *inter* significa «entre», «en el medio» o «entre distintos» y junto con el concepto de cultura significa «entre diversas culturas» o «diversas culturas conectadas entre ellas o en mutua interacción».

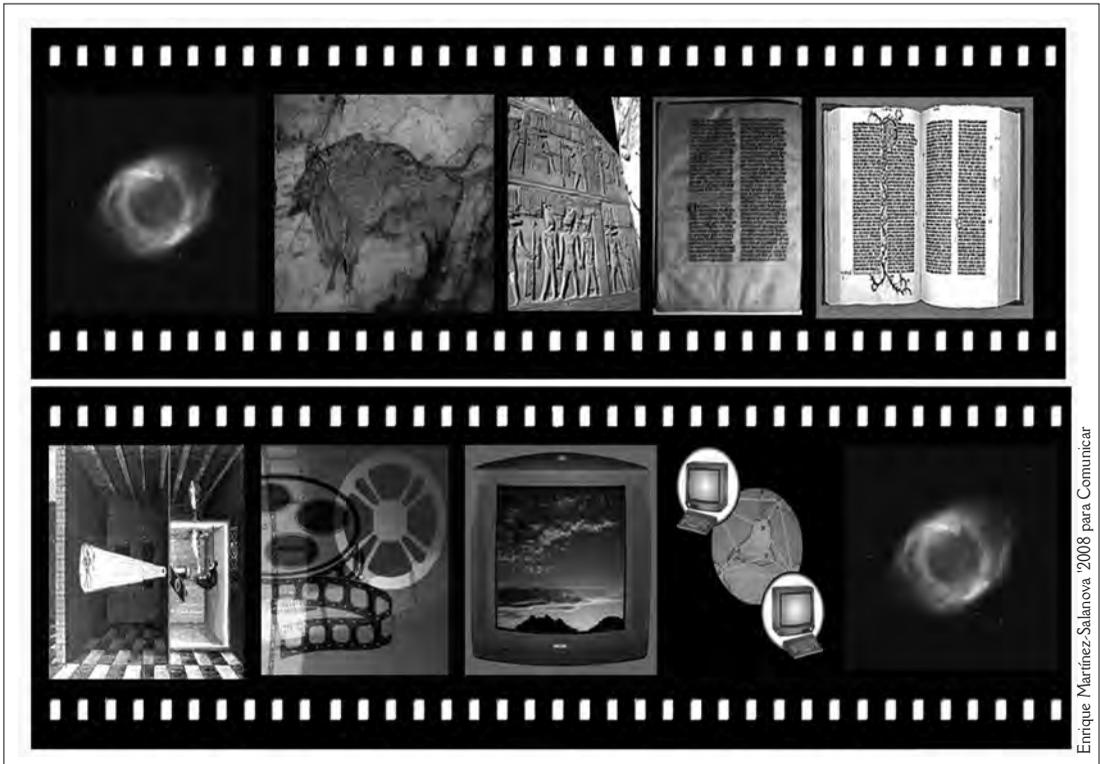
⁹ Nunca está de más señalar que la telenovela, junto del género

informativo, es el producto televisivo que cuenta históricamente con una gran tradición de análisis, por parte de expertos de áreas muy distintas, con una bibliografía importante que es objeto de publicaciones especializadas y periódicas, y representa, esencialmente, un espacio de reflexión de un fenómeno de producción ficticia y de consumo masivo que traspasa fronteras culturales y lingüísticas.

¹⁰ Por lo menos en los países de América Latina los productores de ficción televisiva llevan más de 40 años de encuentro diario con esas narrativas.

Referencias

- ALBROW, M. (1996): *The global age*. Cambridge, Polity Press.
- ALLEN, R.C. (Ed.) (1992): *Channels of discourse*. Chapel Hill, The University of North Caroline Press.
- ANDERSON, B. (1983): *Imagined communities: Reflexions on the origins and spread of nationalism*. London, Verso.
- APPADURAI, A. (1990): «Disjuncture and difference in the global culture economy», in FEATHERSTONE, M. (Ed.): *Global culture*. London, Sage.
- APPADURAI, A. (1997): *Modernity at large. Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- BARKER, C. (1999): *Television, globalization and cultural identities*. Buckingham, Open University Press.
- BAUMAN, Z. (1999): *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora.
- BAUMAN, Z. (2001): *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora.
- BHABHA, H. (1990): *Nation and narration*. New York, Routledge.
- BHABHA, H. (2001): *O local da cultura*. Belo Horizonte, UFMG.
- BECELLONI, G. (2001): *La svolta comunicativa*. Napoli, Ipermedium.
- BECK, U. (1999): *O que é globalização?* Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- BECK, U. (1999b): *World risk society*. Massachusetts, Polity Press.
- BUONANNO, M. (1999): *El drama televisivo*. Barcelona, Gedisa.
- FISKE, J. & HARTLEY, J. (1978): *Reading television*. London, Methuen.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2000): *La globalización imaginada*. Buenos Aires, Paidós.
- GIDDENS, A. (1991): *As conseqüências da modernidade*. São Paulo, UNESP.
- GIDDENS, A. (2002): *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora.
- GITLIN, T. (1983): *Inside prime-time*. New York, Pantheon.
- HALL, S. e DU GAY, P. (1997): *Questions of cultural identity*. London, Sage.
- LIEBES, T. & KATZ, E. (1991): *The export of meaning. Cross-cultural reading of Dallas*. Oxford, Oxford University Press.
- LOPES, M.I.V. e OTROS (2002): *Vivendo com a telenovela: mediações, recepção e teleficcionalidade*. São Paulo, Summus.
- LOPES, M.I. (2003): «A telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação», en *Comunicação & Educação*, 25. São Paulo.
- MEYEROWITZ, J. (1995): *No sense of place*. New York, Oxford University Press.
- MORIN, E. (1986): *Ciência com consciência*. Lisboa, Europa-América.
- MORIN, E. (2000): *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- MARTIN-BARBERO, J. y REY, G. (1999): *Los ejercicios del ver*. Barcelona, Gedisa.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2001): *Dos meios às mediações*. Rio, UFRJ.
- NEWCOMB, H. (1999): *La televisine, da forum a biblioteca*. Milano, Sansoni.
- ROWLAND, W.D. & WATKINS, B. (Eds.) (1984): *Interpreting television*. London, Sage.
- TOMLINSON, J. (1999): *Globalization and culture*. Chicago, The University of Chicago Press.
- WALLERSTEIN, I. (1996): *Para abrir as ciências sociais*. Lisboa, Europa-América.
- WALLERSTEIN, I. (1999): *El legado de la sociología, la promesa de la ciencia social*. Caracas, Nueva Sociedad.
- WILLIAMS, R. (1975): *Television, technology and cultural form*. New York, Schocken Books.



Enrique Martínez-Salanova 2008 para Comunicar

● Jorge A. González
México

Barruntos sobre temporalidades progresivamente «apantalladas» y cibercultur@

Pantallas vemos, sociedades no sabemos

Screens we see, societies we unknow
Splashes on progressively stunned temporalities and cybercultures

¿Cómo interactúa la tecnología en la forma en que nos relacionamos con la información, la comunicación y, el conocimiento? La integración de estas tres dimensiones constituye el núcleo de las «ecologías simbólicas». En toda la historia, éstas se han construido y transformado por efecto de su relación con dispositivos técnicos y saberes, que podemos considerar como un vector tecnológico. El problema no debe plantearse en las pantallas como interfaces de dispositivos más complejos, sino en las relaciones específicas de información, de comunicación y de conocimiento que aquéllos que sí generan conocimiento desarrollan para quienes no lo hacen.

How does technology interact with the way in which we relate with information, communication and knowledge? The integration of these three dimensions conforms the nucleus of the symbolic ecologies. Throughout history, these symbolic ecologies have been constructed and transformed by its relation with technical artifacts and know-how, understood as a technological vector. The problem should not be posed over screens as interfaces of more complex devices, but upon the specific relationships of information, communication and knowledge framed by those actually devoted to generate it for the use of those who are not able to do it.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Vector tecnológico, pantallas, ecologías simbólicas, información, comunicación, conocimiento, reflexividad, cibercultur@.

Technological vector, screens, symbolic ecologies, information communication, knowledge, reflexivity, cybercultur@.

En estas pocas líneas abordaré de manera provisional una relación específica entre un

dispositivo tecnológico obscenamente contemporáneo –la pantalla– y su vínculo con la manera en que nos relacionamos con el mundo mediante el ejercicio de facultades, elementalmente humanas, que conforman, junto con otras posibles, la dimensión simbólica de la existencia y devenir de nuestra especie. Por un par de razones, el formato que elijo será el de plantear algunas preguntas dentro de ese espacio conceptual. Pri-

❖ Dr. Jorge A. González es investigador del LabCOMplex, programa de Epistemología de la Ciencia y Cibercultura de CEIICH de la Universidad Nacional Autónoma, en México D.F. (México) (jorge@labcomplex.net).

mero porque mi dedicación profesional no está concentrada en el tema específico de las pantallas, así que prefiero preguntarme antes que ponerme a declarar; y segundo, porque, no obstante, una de las características dominantes de las tecnologías que pautan, como casi ninguna otra, las culturas contemporáneas, pasa precisamente por y a través de ellas.

Buscaré la forma de colocar algunas cuestiones sobre la eficacia relativa de la tecnología, entendida como un vector y no sólo como un dispositivo, sobre tres dimensiones centrales e interconectadas de la vida humana: la información, la comunicación y el conocimiento. Al cultivo dedicado y al desarrollo de éstas le llamo «cibercultur@» (González, 2007)¹.

1. Tecnologías, historias y sociedades

La relación entre tecnología y sociedad es una de las constantes del desarrollo de la especie humana. No son ni el uso de instrumentos ni el uso de lenguajes lo que nos distingue de otras sociedades de mamíferos superiores. Por el contrario, seguimos hasta el momento siendo la única especie que para sobrevivir además de fabricar instrumentos, producimos metainstrumentos, es decir, instrumentos que son diseñados precisamente para fabricar otros instrumentos (Cirese, 1984: 103-114).

El mismo principio se aplica a los lenguajes. Constatamos por la investigación etológica reciente (Reiss y otros, 2001; De Waal y otros, 2005; Plotnik y otros, 2006) que varias especies (delfines, monos y elefantes) desarrollan y utilizan lenguajes bastante complejos para coordinar sus acciones, pero la capacidad de usar lenguajes, no para nombrar el mundo, sino para nombrar otros lenguajes parece que sí es –hasta ahora– distintiva de los humanos que hemos desarrollado una sintaxis muy compleja como instrumento para organizar nuestra experiencia del mundo. Esto circunscribe a numerosos lenguajes animales a la descripción de eventos en el aquí y ahora, pero parece que no pueden referir eventos ausentes, ni en el pasado ni en el futuro.

Los animales no muestran evidencias de poder crear mundos posibles. No pueden por ello hacer arte, ni religión, ni filosofía, ni ciencia. Tampoco ven telenovelas.

Meta-lenguajes y meta-instrumentos han hecho posible la supervivencia y desde luego el desarrollo y la complejización creciente de la sociedad humana.

Una simple piedra se vuelve instrumento o herramienta cuando la usamos para partir un coco –que es más difícil de abrir a mano–, para golpear más contundentemente a una presa, o bien cuando se reutiliza

una varita como extensión del pico para alcanzar comida². Sin embargo, a pesar de los retos cognitivos y antropológicos que algunos autores se plantean sobre el surgimiento mismo de la cultura, solamente los seres humanos producimos ese tipo especial de instrumentos (meta) para hacer otros instrumentos y desarrollamos esos complejos lenguajes (meta) que utilizamos para representar otros lenguajes. Sin esas capacidades creativas no existiríamos.

El desarrollo histórico de estos lenguajes e instrumentos de segundo orden van completamente de la mano. Estos dos factores han intervenido y se han entrelazado permanentemente en la resultante de todas las culturas de la Humanidad.

Sin embargo, los ejemplos de hombres primitivos o de animales que reconocen su imagen en superficies reflejantes, no tiene modo de compararse con la situación que vivimos de hecho en la creación y difusión de la tecnología contemporánea.

Nunca como hoy, en esta etapa del capitalismo mundial, conviene comprender a la tecnología como un vector, esto es, como una fuerza con dirección, que tiene origen y destinos y que genera desplazamientos de diferentes magnitudes, temporalidades e intensidades.

Y no me refiero solamente al ámbito de la producción material, o de la organización social, sino especialmente al de las representaciones del mundo y de la vida.

Cada vez más nuestra vida cotidiana se ve rodeada y a veces saturada por dos dispositivos que han marcado el siglo pasado y marcan el ritmo del nuevo milenio: los botones y las inefables pantallas.

Recuerdo todavía la casa de mi abuela en Colima, cuando de muy pequeño, a principios de los años sesenta, veía coexistir dos tecnologías para iluminar la casa: una, muy lejana de mi experiencia en la Ciudad de México, con quinqués de petróleo que



Chimpancé joven jugando con su reflejo
(De Waal y otros, 2005: 11141).

requerían una serie ritual de procedimientos para mantener iluminada una habitación, y otra completamente «natural» para mí, superpuesta por las paredes con cables que terminaban en un interruptor que simplemente con ser oprimido iluminaba sin residuos de humo o mayores aspavientos, todo el espacio. Desde luego que esos «botones» ayudaron a cambiar el modo de relación en casa de la abuela. Y así transformaron el sistema de abastecimiento de energía (poco a poco, conforme se extendió el uso y la adaptación de las casas y negocios a la electricidad, se extinguieron también los vendedores ambulantes de petróleo) y se reconfiguró el mobiliario y los instrumentos que dependían de ese flujo invisible de energía que «daba luz», permitía escuchar la radio, oír música, licuar más rápido las salsas, batir masa para pasteles y hacer agujeros en la pared con más velocidad y precisión que con un «demodé» y manual berbiqué.

Desde la aparición de la luz eléctrica y su progresiva conquista de las habitaciones y espacios de trabajo, la producción de la vida cotidiana de la sociedad se modificó. No tengo referencia precisa de cuándo comenzaron las pantallas de pequeñas dimensiones a multiplicarse en la vida. Pero sabemos que el inicio del siglo XX (en realidad desde 1896) comenzó a verse como «normal» la presentación de «vistas», de películas con imágenes en movimiento por todo el país.

De escenas y secuencias ejemplares, poco después en las exhibiciones de cine se pasó a la narración de historias: unas fantásticas, otras de amor, otras de terror.

El universo abierto que podíamos imaginar en la lectura de libros, se comenzó a estandarizar por mediación de las pantallas. Sin lugar a dudas, la composición de la vida colectiva y en especial de las representaciones que nos hacíamos de ella, se comenzaron a transformar.

Tenemos pocos estudios específicos en México de la magnitud de las transformaciones de esa interacción entre la tecnología y los universos de representaciones del amor, de la maldad, del miedo, del humor, de la misma presencia de los otros (Gómez, 2005; 2007). Pero tenemos aún menos estudios sobre la forma en que las pantallas pequeñas, como dispositivos adicionales de retroalimentación visual nos acompañan en la vida cotidiana y tienen una eficacia cognitiva y per-

ceptual escasamente documentada (Maass y González, 2005; Grodal, 1994).

Las pantallas, poco a poco, por su propia capacidad de representar gráficamente y en movimiento los eventos, se han vuelto casi omnipresentes en nuestra sociedad.

En la vida laboral, en la academia, en la calle, en el mercado, en la seguridad pública, en los viajes, en las computadoras, en la comunicación entre pares, la mediación de la pantalla es hoy en día, omnipresente. La gente prefiere mirar los eventos en pantallas. Algo cuasi mágico sucede con ellas.

Hace pocos días estaba dando una charla en un congreso y detrás de mí había una gran pantalla que transmitía por televisión y webcasting mi presentación. La mayor parte de la audiencia de ese auditorio, a pesar de estar enfrente del ponente, miraba la imagen de la pantalla, como lo hacen los asistentes al fútbol cuando existe una megapantalla en el estadio. La ca-

Nunca como hoy, en esta etapa del capitalismo mundial, conviene comprender a la tecnología como un vector, esto es, como una fuerza con dirección, que tiene origen y destinos y que genera desplazamientos de diferentes magnitudes, temporalidades e intensidades.

pacidad de las pantallas para atrapar el biotempo es asombrosa. Lo mismo en los teléfonos celulares que en las cámaras digitales, en las operaciones más detalladas de la microcirugía, en los diagnósticos por resonancia magnética, en los teleporteros, y en la vigilancia del tráfico, en fin, en todas las esferas de la vida contemporánea, la mediación de las pantallas nos cerca por todos lados.

Las propias industrias de la cultura, con la modulación «apantallante»³ del entretenimiento cambiaron sus criterios sobre la calidad y rentabilidad de sus productos: no importa si sabe o no cantar bien, sino que se vea bien.

Este rasgo fue uno de los varios hallazgos de nuestro trabajo colectivo sobre la relación entre telenovelas y sociedad en México. En este estudio fuimos documentando el hecho de que dentro de una sociedad doméstica con una muy débil sociedad civil, en vez de los cafés o la prensa, el principal medio de metabolización de la vida colectiva, además de la religión, se volvió la televisión (González, 1998).

Al convertirse ésta y su producto más importante, las telenovelas, en el principal medio para generar capital simbólico, poder «triunfar» en televisión significa la posibilidad de «triunfar» en otros formatos como el teatro, la música, el cine.

Muchas voces famosas del mundo de la radio, ya no pudieron pasar a la etapa de la televisión: no dieron el ancho de presencia y atractivo visual requerido. Todas las versiones del ciber-voyeur y del «Big digital brother» se instalan en ellas. Nada de lo que he escrito hasta aquí es nuevo.

Podemos coincidir en lo general sobre la apabullante y apantallante presencia de las pantallas, pequeñas o enormes, funcionales o narcisistas, controladoras o placenteras: el tipo de visibilización de las relaciones sociales que esos dispositivos realizan en la vida social,

menesteres es el de tecnologías de información y comunicación: las famosas «TIC» que ya forman un lugar común utilizado recurrentemente en lugar de conceptos más precisos para describir aspectos del mundo «globalizado».

Desde el punto de vista de la investigación y desarrollo de «cibercultur@», sostengo que toda tecnología de información y de comunicación es al mismo tiempo una tecnología de conocimiento. Si no reconocemos y detallamos en el análisis preciso la relación compleja que se establece siempre históricamente variable, entre la información y la comunicación con el conocimiento, dichos dispositivos potenciados particularmente por las pantallas, se vuelven tecnologías de desconocimiento.

Ello implica al menos tres dimensiones. La primera se hace efectiva cuando enormes sectores de la población (justo como sucede en México) tienen una directa aversión y grandes dificultades para desarrollar pensamiento matricial y relacional. Un obstáculo formidable para poder representarse los procesos. Es decir, una incapacidad para pensar relaciones de transformación temporal y genética de estructuras de relaciones donde se pueden entender las acciones, las interacciones y los fenómenos.

Los bajísimos resultados de las escuelas primarias y secundarias en materias como las matemáticas, así como el

incremento de la matrícula en carreras de «humanidades» que suelen basar su vocación, no en el cultivo disciplinado del pensamiento mismo, sino en el terror y la aversión a las matemáticas, son sólo una expresión del subdesarrollo de nuestras culturas de información.

La segunda reside en nuestra capacidad para coordinar acciones cuando no somos conscientes de que las formas sociales en que nos organizamos —que suelen ser altamente verticales y autoritarias— están inscritas en el producto mismo de la comunicación. Sufrimos con pasión el complejo de Procusto que asesinaba y recortaba o alargaba a sus víctimas pues no soportaba la diferencia (Volkoff, 1978).

La tercera: con serias carencias en estas dos culturas en nuestra formación temprana y tardía, sin la apropiación de las herramientas para desarrollar sistemas de información y comunicación autodeterminan-

Desde el punto de vista de la investigación y desarrollo de cibercultur@, sostengo que toda tecnología de información y de comunicación es al mismo tiempo una tecnología de conocimiento. Si no reconocemos y detallamos en el análisis preciso la relación compleja que se establece siempre históricamente variable, entre la información y la comunicación con el conocimiento, dichos dispositivos potenciados particularmente por las pantallas, se vuelven tecnologías de desconocimiento.

no tiene ningún parangón en la historia. La televisión es una de ellas, quizá por ahora, la más importante⁴.

Pero desde el punto de vista que quiero proponer, conviene hacernos unas preguntas: ¿qué le ha hecho este proceso tecnológico a nuestra capacidad para relacionar experiencias con códigos?, ¿a nuestra capacidad para pensar relacionalmente? No tenemos ni la menor idea. La forma en que nuestra ecología de información se ha modulado, amoldado y se sigue adaptando a esta apantallización del mundo no ha recibido la atención conceptual y empírica necesaria y a pesar de que está sucediendo.

Lo mismo sucede cuando nos preguntamos: ¿qué le ha hecho este proceso global a nuestra capacidad para coordinar acciones con otros?, ¿cómo ha afectado y está afectando nuestra ecología de comunicación? Una de las más socorridas nociones que se usan en gran cantidad de estudios contemporáneos en estos

tes, la posibilidad de desarrollar una nueva y expansiva cultura del conocimiento, está poco más que desactivada o cancelada.

Desde larga data, la sociedad mexicana —y muchas otras que sufrieron colonización y adoptaron el colonialismo como manera de adaptarse y ajustarse al orden de las cosas— ha desarrollado una vocación casi de hierro para servir como objeto de estudio, y correlativamente ha reprimido y desmantelado paulatinamente los soportes materiales y la apropiación de las disposiciones cognitivas para tales menesteres y mediante estos dos procesos, claramente ha afectado y reducido la capacidad de la sociedad mexicana para volverse sujeto de conocimiento.

Desde luego que México no es un caso excepcional. Muchos otros países de la llamada periferia del sistema mundial han sufrido «adaptaciones» similares a este invisible, pero eficaz proceso.

Dicho de otra manera, todavía no tenemos cabal cuenta de qué es lo que está pasando con esta tripleta de procesos interligados que conforman nuestras ecologías simbólicas al relacionarse, de maneras no inocentes con una fuerza con dirección, con un vector que además, tiene y genera, a título personal del que la domina, una clase de reconocimiento público (Bourdieu, 2001: 152) o capital simbólico descomunal.

Esta forma especial de capital es de tal magnitud que hace, por ejemplo, que en el caso de la «capacitación tecnológica» que realizó el Estado mexicano con cientos de docentes del Programa Nacional de Educación a Distancia, los profesores ya capacitados se sientan «menos» que las computadoras y los decodificadores satelitales (González, 1999: 160)

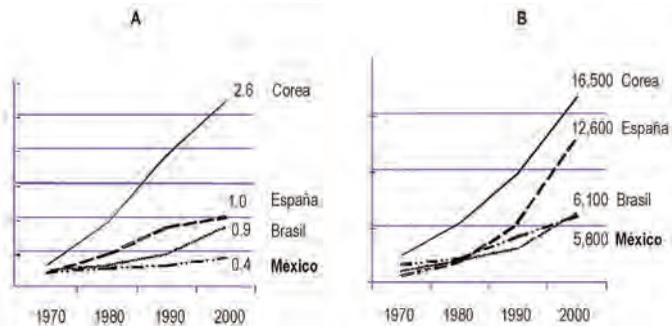
Un poco más recientemente verificamos rasgos de esa misma percepción y valoración en el no uso que los habitantes de todo el país hacen de los centros comunitarios digitales del Sistema e-México, que fueron diseñados e instalados para la «inclusión forzada» de todos los pobres digitales, miserables comunes y corrientes que siguen todavía sin «percibir» las bondades que tendrían de «accesar»⁵ ahora que ya todo está dispuesto por el e-gobierno, a la «sociedad de la información».

Parte de los efectos colaterales de esta interacción heterónoma del vector tecnológico con nuestras ecologías simbólicas —información, comunicación y conocimiento— estriba en que poco a poco el área de lo que no somos capaces ni de entender, ni de producir, ni por lo tanto de controlar, se hace más amplia y más la-

cerante. «Procesados por otros», como bien dice Aníbal Ford.

La capacidad colectiva de organizarse para utilizar las tecnologías como plataformas generativas de conocimiento es vista como utópica y prácticamente imposible. Como dice el dicho popular: «esas pulgas no brincan en nuestros petates».

En la cresta de esa ola se monta también la trampa de la «transparencia» y la «amigabilidad» de los dispositivos, de entre los cuales, las pantallas son probablemente la interfaz más importante por su capacidad



de interactuar con la visión, para que sólo apretemos un botón o activemos un comando, sin tener que preocuparnos por lo que suceda en esa caja negra.

Si nos concentramos un poco en la red de Internet, este proceso nos ha ido convirtiendo en meros consumidores pasivos de una tecnología que nos fue «vendida» como la herramienta privilegiada para acceder al conocimiento y a la información, que otros (que sí los generan y se ocupan especialmente de invertir en ello) han realizado sobre y para nosotros.

En los últimos 30 años la posición de México ha descendido comparado con otros países relativamente cercanos en 1970 pero, que a diferencia de lo que sucedió en este país, las políticas científicas dedicaron porcentajes más elevados a la generación de conocimiento.

Es difícil no establecer una relación entre conocimiento y desarrollo. México —nos decían hace poco— ya es el primer productor mundial de televisores (es decir, de pantallas integradas en dispositivos tecnológicamente tontos): «la frontera norte de México se convirtió en la zona más importante de producción de televisores para el mercado norteamericano, en particular las ciudades de Tijuana, Mexicali (San Luis Río Colorado), Ciudad Juárez y Torreón que desarrollan una fuerte especialización en la cadena de producción de la electrónica de consumo, esto se demuestra con la presencia de trece grandes firmas productoras de televisores (Zenith, Daewoo, LG Electronics, Hitachi, Goldstar, Matsushita, JVC, Mitsubishi, Thomson, So-

ny, Philips, Sanyo y Samsung), estas empresas generan más de veinte mil empleos en las plantas ensambladoras, además de conformar una nutrida red de proveedores» (Merchant, 2007: 18). Gran «orgullo» para los mexicanos, sin embargo, todas esas marcas vienen de patentes de firmas extranjeras.

El origen del vector tecnológico sigue siendo japonés o chino, norteamericano o europeo. El destino consumidor y desplazador de dicha fuerza somos —con muchos otros de la periferia— nosotros. Parece que desempeñamos con celo inaudito dos papeles en esta tragicomedia de la globalización forzada: somos los ensambladores con mano de obra barata que nos sobra y por eso la exportamos en forma de flujos de trabajadores indocumentados que son uno de los dos pilares en que descansa la economía mexicana: «los recursos de mexicanos que migraron al extranjero en busca de mejores condiciones de vida para ellos y sus familias se convirtieron en la principal fuente neta de divisas de la economía mexicana. Incluso, ya son superiores al saldo de la balanza comercial de hidrocarburos, cuyo ingreso neto —una vez descontado el gasto realizado por la importación de derivados del petróleo— fue en 2004 de 13.439 millones de dólares, reveló la información oportuna sobre la balanza comercial de México durante diciembre del año pasado». Y somos también los mejores consumidores conspicuos de esos dispositivos de todo tipo artillados con pantallas.

Así como se manifiesta este desnivel en el mercado, «mutatis mutandis» sucede lo mismo con la capacidad colectiva de dar respuestas de conocimiento a los problemas prácticos que enfrentamos. Es completamente falso que «más computadoras generen mejor educación».

Si no se cultiva y desarrolla esta «triple hélice» que llamamos «cibercultur@», por la manera en que nos relacionamos históricamente con la investigación y desarrollo de tecnología, seguiremos encerrados en un callejón sin otra salida que el mercado para consumidores dependientes.

Menudo reto el de desentrañar los resortes que muestren y expliquen cómo y a qué costos nos estamos relacionando con las millones de pantallas omnipresentes y su brillante circunstancia.

Desde la investigación y desarrollo de «comunidades emergentes de conocimiento local»⁶ estamos intentando dar algunas pistas y aprovisionarnos conceptualmente más densos para la confrontación de la pseudo teoría de las sociedades globalizadas por las

TIC. Es nuestro turno como país y sociedad para reorganizarnos y hacernos cargo del cultivo y desarrollo actualizado de nuestras ecologías simbólicas. Los instrumentos están puestos, sepamos aprovecharlos con toda la fuerza de la imaginación dialogada con otros.

Notas

¹ Véase: www.labcomplex.net.

² Ver los usos de instrumentos en cuervos de nueva Caledonia (<http://media.newscientist.com/article.ns?id=dn2651>).

³ Curioso el sentido del español mexicano de este término: «Apantallado, da. adj. Bobo, mentecato, parado» (Santamarina, 1983: 70).

⁴ Ver el interesante texto de JARA y GARNICA (2007).

⁵ Flamante anglicismo tecnológico para sustituir con «tecnoglamour» al simplón verbo español «acceder».

⁶ Ver el proyecto «Desde e-México hasta e-conocimiento. De los centros comunitarios digitales a las comunidades emergentes de conocimiento local» (www.labcomplex.net).

Referencias

- BOURDIEU, P. (2001): *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires, Manantial.
- CIRESE, A. (1984): *Segnicità, fabrilità, procreazione. Appunti etnoantropologici*. Roma, CISU.
- DE WAAL, F. y OTROS (2005): «The monkey in the mirror: Hardly a stranger», en *PNAS*, 102; 11.140-11.147.
- GÓMEZ, H. (2005): *Todas las mañanas del mundo*. México, Universidad de Colima, Tesis doctoral.
- GÓMEZ, H. (2007): «Estratos de tiempo y velocidad. La comunicación que hemos conocido, la comunicación posible», en *Razón y Palabra*, 57. (www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antecedentes/n57/hgomez.html).
- GONZÁLEZ, J. (Comp.) (1998): *La cofradía de las emociones (in)terminables. Miradas sobre telenovelas en México*. Guadalajara (México), Universidad de Guadalajara.
- GONZÁLEZ, J. (1999): «Tecnología y percepción social: evaluar la competencia tecnológica», en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5, 9; 45-63.
- GONZÁLEZ, J. (2007): *De la cultura a la cibercultur@*. La Plata (Argentina), EDULP.
- GRODAL, T. (1994): *Cognition, emotion and visual fiction*. Copenhagen, University of Copenhagen.
- JARA, R. y GARNICA, A. (2007): *¿Cómo la ves? La televisión mexicana y su público*. México, IBOPE-AGB.
- MAASS, M. y GONZÁLEZ, J. (2005): «De memorias y tecnologías: radio, televisión e Internet en México», en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 10, 22; 193-220.
- MERCHANT, M.A. (2007): «El comercio exterior manufacturero y los procesos de producción internacionalizados en México», en *IX Reunión de Economía Mundial*. Madrid.
- PLOTNIK y OTROS (2006): «Self-recognition in an Asian elephant», en *PNAS*, 103, 45; 17053-17057.
- REISS y OTROS (2001): «Mirror self-recognition in the bottlenose dolphin: A case of cognitive convergente», en *Proceedings of the National Association for the Advancement of Science*, 98, 10; 5937-5942.
- VOLKOFF, V. (1978): *Elogio de la diferencia*. Barcelona, Tusquets.

● Valerio Fuenzalida
Chile

Cambios en la relación de los niños con la televisión

Changes in the relationship between children and television

En este artículo se presentarán algunos cambios que están apareciendo en América Latina en la relación de los niños con los canales y programas televisivos. Estos cambios aparecen en las nuevas formas de consumo infantil y en nuevas tendencias en el análisis de la recepción de los programas infantiles; pero también en las nuevas formas de realización de los programas, que involucran cambios en la representación infantil simbólica en el texto. La plena utilidad de estos programas requiere del proceso de mediación.

This paper presents some changes occurring in Latin America related to the relationship between children and television channels and programs. There are new ways of television consumption by children at home, and new tendencies in the understanding of reception processes in children programming. Television production has had considerable change and this has produced important transformations in children's representations inside the text. Mediation is required in order to take advantage of this programming.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Consumo televisivo infantil, recepción en el hogar, representación infantil, esquemas generativos de programas, mediación.

Children television consumption, home viewing/reception, children's representations, generative program schemes mediation.

1. Cambios en el consumo infantil

En primer lugar, hay que relevar el creciente desplazamiento de la audiencia infantil latinoamericana desde la televisión abierta hacia la sintonía de los canales infantiles de cable. Los datos de IBOPE Media para varios países latinoamericanos señalan que los canales para niños –como Cartoon Network, Nickelodeon, Discovery Kids, Jetix, Disney Channel– ocupan consistentemente y por años los primeros lugares en el total general de la sintonía al cable. Ya hay algunos horarios en días de la semana (sábado y domingo por

❖ Dr. Valerio Fuenzalida es profesor-investigador de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en Santiago de Chile (vfuenzal@vtr.net).

la mañana, algunos horarios por la tarde de lunes a viernes) en que la sintonía total de la televisión por cable supera la sintonía de la televisión abierta, por el peso de la audiencia infantil. En abril de 2006, en Argentina, el segmento socioeconómico alto de 4-17 años de edad tenía un rating de 6,2% en TV abierta y 6,4% en TV de pago; en Chile, en el mismo mes, ese segmento etario en GSE Alto tenía un «rating» de 5,4% en TV abierta y 5,1% en TV de pago. Las cifras desagregadas de «rating» muestran también que niños y jóvenes ven más cable que los otros grupos etarios.

Pero además, según estudios cualitativos de recepción, los niños se reconocen como los destinatarios de esos canales infantiles del cable, en tanto canales especialmente diseñados para ellos, con una continuidad apelativa especial en voces e imágenes, y que transmiten las 24 horas sólo para ellos¹. Así, cuando los niños tienen posibilidad de ver televisión por cable, están escogiendo estos canales. Mientras en la televisión abierta existen algunos programas para niños, en la televisión de cable hay canales para niños. Ellos, en tanto audiencias, están construyendo en sus mentes y en sus afectos la percepción que el «nicho de la televisión infantil» está en el cable. Así pues, la tradicional idea de tener barras o franjas de programación por la mañana, y por la tarde, es una manera de programar que hoy día no responde a los cambios en los visionados infantiles. Por lo tanto, una política que responda a la aspiración social de una buena programación infantil hoy debe plantearse la necesidad de canales segmentados infantiles².

2. Comprensión etnográfica de la situación de recepción

La observación etnográfica de la situación de recepción infantil en el hogar permite comprender mejor las conductas y significados del consumo televisivo infantil, en especial de los animados exhibidos en el cable. Los niños retornan cansados psicósomáticamente desde la escuela (situación de rendimiento) al hogar, por las largas jornadas; a veces frustrados y humillados por su rendimiento inadecuado, por la violencia intraescolar entre compañeros o desde los profesores; cansancio que ciertamente se acentúa en sectores pobres y mal alimentados. Al regresar desde la escuela al hogar, el estado de ánimo situacional de los niños ante la TV es primariamente descansar y relajarse físico-sicológicamente; las madres en esos momentos dan de comer a los escolares; los niños comen y descansan mirando TV, a veces simultáneamente juegan, o pelean, o leen, etc. El paso de una situación de rendimiento a otra de descanso es acompañado por

un acoplamiento bioquímico corporal realizado por el sistema nervioso-motor autónomo-parasimpático al dejar de secretar adrenalina y otros neurotransmisores adecuados a la atención y tensión propia de las actividades de rendimiento y, en cambio, secretar endorfinas y serotoninas, neurotransmisores adecuados a situaciones psicósomáticas de relajación y descanso. La observación en el hogar señala que en los momentos en que los escolares están solos y con menos compañía de adultos es cuando más ven programas infantiles; prefieren animados y comedias (sitcoms) con humor, o series como el «Chavo del Ocho», que les permiten relajarse a través de la risa, y reenergizarse para reemprender tareas escolares y tareas de ayuda en el hogar, especialmente las niñas de hogares modestos³.

3. Cambios en la estructura textual de los programas

La manera de realizar programas de televisión para niños también está cambiando, y ello implica diferentes representaciones simbólicas del niño y del adulto en el texto. Se constata un agotamiento de aquel esquema estructural en donde un adulto conducía —presente en pantalla o con voz en «off»— el programa televisivo infantil. Este modelo fue tomado de la escuela: el profesor adulto que enseña al niño, quien debe aprender pasivamente de la sabiduría del adulto. En los programas televisivos realizados con este esquema escolar, el conductor-adulto era representado como «el profesor» (El profesor Rossa) o el «tío/tía» (El tío Memo, La tía Patricia, etc.). Los programas que más disfrutaban actualmente los niños y los adolescentes son aquéllos en que ese esquema ha sido superado. Los nuevos programas representan simbólicamente a niños en un rol activo y protagónico, emprendiendo actividades y tareas en donde se exhiben como capaces de iniciativa creativa y de resolución inteligente de problemas; las series animadas «Bob el constructor» (Bob the Builder, UK, 1999) y «Dora la exploradora» (Dora the Explorer, USA, 2000) son emblemáticas de estos cambios. Otro de los cambios más significativos es el ocurrido con la serie animada «Las pistas de Blue» (Blue's Clues, USA, 1996); esta serie fue pionera introduciendo interactividad verbal con la audiencia, estimulando la capacidad de descubrir y de relacionar, haciéndose cargo del manejo de emociones y frustraciones en el niño. Pero los episodios eran conducidos por un joven no-animado (Steve, y luego Joe) que interactuaba con las audiencias infantiles; la serie fue descontinuada y dio paso al spin-off «El cuarto de Blue» (Blue's Room, 2007), en donde desaparece el conductor y la perrita Blue asume la conducción de los

episodios, permaneciendo la estimulación al desarrollo de la imaginación y otras capacidades. Pero también en programas no-ficcionales o de realidad factual aparecen niños conduciendo y protagonizando el programa. El análisis de muchos programas infantiles, especialmente animados, muestra otros esquemas estructurales recurrentes. La TV trabaja con esquemas lúdico-dramáticos que constituyen modelos generativos, en el sentido que están en la base creativa de muchos programas; esos esquemas generativos constituyen formas lúdico-simbólicas de representación del niño al interior del texto (Fuenzalida, 2005).

3.1. El esquema del adulto torpe y el pequeño hábil

Muchos programas infantiles que los niños miran con gozo se construyen con el esquema generativo básico del personaje adulto torpe, quien realiza mal o poco diestramente algunas actividades, que como adulto, debería realizar bien. El esquema es aún más elocuente cuando representa personajes infantiles que realizan diestramente lo que no pueden llevar a cabo los torpes adultos.

«El Pato Donald» es un antiguo ejemplo del adulto torpe frente a sus hábiles sobrinos, quienes resuelven diversas situaciones⁴. El mismo esquema aparece en la serie moderna del «Inspector Gadget» (cuyo éxito la ha llevado al cine): el adulto inspector es muy chambón, a pesar de todos sus sorprendentes artefactos (gadgets); es su pequeña sobrina (Penny) con su perrillo (Sabihondo) quienes resuelven los casos policiales. El esquema aparece en muchos animados como «El Oso Yogi», en los padres de familia en «Los Simpsons»; en series como «Ruff y Reddy», y «El Gallo Claudio» (que se ufana de enseñar a los pequeños), y otras; el cine ha empleado este esquema con gran éxito y entusiasmo infantil en la serie de películas de «Mi pobre Angelito»: el niño en extrema soledad pero que se enfrenta con habilidad a los adultos ladrones. Es la base del humor en la sala de clases con el profesor Jirafales y aparece en otros personajes adultos torpes de la serie «El Chavo del Ocho», como don Ramón, la relación amorosa de doña Florinda con el profesor Jirafales, el cobrador de la renta, etc.; estos adultos torpes aparecen junto a niños aparentemente débiles y poco hábiles como El Chavo, Quicio, o la Chilindrina. El esquema del con-

traste lúdico es muy antiguo: aparece en la pareja cómica carnavalesca basada en la oposición del gordo y el flaco, el viejo y el joven, el grande y el pequeño; y es retomada en muchos shows de humor. «31 minutos» es una burla irreverente de un noticiario de televisión.

El esquema provoca humor y diversión cuando el niño comprende que el adulto debería realizar diestramente esas acciones; es decir, el humor supone establecer una complicidad cognitiva (tácita) con el niño. El niño se divierte con esta representación porque vive en una cultura que le exige adquirir destrezas en el hogar y en la escuela (McGhee, 1988); tal adquisición de destrezas es un largo proceso con ensayos, errores y frustraciones; entonces sería causa de alivio y mucha diversión el ver a adultos incompetentes que no logran realizar lo que deberían realizar diestramente. Aún más gozoso y más confirmatorio de las capacidades

La TV podría contribuir con programas elaborados en su propio lenguaje audiovisual lúdico-afectivo a fortalecer las capacidades de «resiliencia», que hoy en día se consideran muy importantes para superar la adversidad social, situación que afecta a alrededor del 40% en promedio de los niños en América Latina.

infantiles sería la identificación con los personajes infantiles, simbólicamente representados, que logran realizar exitosamente aquello en que fallan los personajes adultos. El esquema entretiene a los niños; pero además sería formativamente útil para satisfacer la necesidad emocional de neutralizar el temor a fallar, en un niño tensionado a lograr ciertas destrezas, especialmente en la escuela.

Incorporando explícitamente los temores infantiles, el esquema aparece en Charlie Brown y en los personajes «miedosos» como Scooby Doo, o Tristán; Coraje, el perro Cobarde, es quien resuelve los problemas a pesar de su miedo; el pequeño Scrapy-Doo es quien se enfrenta a los fantasmas, al revés de su miedoso tío Scooby. Según el presente análisis, este esquema lúdico-dramático de programas televisivos divierte a los niños, y no constituye una distracción inútil —como piensan muchos maestros y padres de familia— sino que podría satisfacer necesidades profundas de alivio ante sus temores al fracaso, sus frustraciones,

y podría reafirmar sus capacidades de logro, especialmente en el exigente mundo actual.

3.2. El esquema de la lucha del débil con el fuerte

En gran cantidad de animados encontramos otro esquema generativo muy básico, pero notablemente atractivo para los niños: es el esquema de la lucha entre el débil y el fuerte. Tal es el esquema del tradicional Tom y Jerry, de la serie «Sheep en la gran ciudad», de los incesantes intentos del gato Silvestre por cazar al canario Piolín, de la astuta Lulú frente a los muchachos, de Tobi ante los chicos malos del Oeste, de Mickey contra Pete el Malo, del Correcaminos para burlar al Coyote, etc. En algunos animados épicos la lucha tiene el dramatismo de luchar contra el mal, como en «Las chicas súper-poderosas», donde heroínas infantiles se enfrentan con astucia y habilidad a mons-

mente al adulto, su monopolio del poder y actitud condescendiente, mientras que el ratón representa al niño, rápido, juguetón e ingenioso, y quien es más astuto que el gato.

3.3. La interpretación psicoanalítica

Algunos psicólogos estiman que la atracción infantil por estos animados se debe a que los esquemas representan procesos primarios, esto es, expresan temores y deseos profundos en un lenguaje de símbolos (Rydin y Schyller, 1990). Esta interpretación de la identificación profunda de los niños con los esquemas lúdico-dramáticos de los dibujos animados se relaciona estrechamente, en mi opinión, con la revalorización que ha hecho el siquiatra Bruno Bettelheim de los cuentos de hadas tradicionales; ellos atraen porque serían confirmatorios de la capacidad del niño-débil para

subsistir enfrentando un mundo complejo, adverso, violento, y cuya hostilidad puede llegar hasta el abandono por parte de los propios padres o ser devorados por ogros y brujas (los cuentos tradicionales han sido condenados como «violentos», según el criterio convencional). Durante la narración, el niño ingresa en un mundo de «entretención», pero que sería útil para la confirmación simbólica de sus capacidades de crecimiento. Para Bettelheim, la narración lúdica permitiría al niño comprender

La TV recibida en el hogar, en una situación de recepción caracterizada por la «entretención» y el descanso, puede adquirir un valor formativo más relacionado con valores y actitudes afectivas para enfrentar la vida, en formatos de «edu-entretención». Ambas formas de emisiones tienden a disociarse institucionalmente y a difundirse por canales diferentes con contenidos especializados y situaciones de recepción diferentes.

truos y villanos en la ciudad de Townsville. El esquema está presente en el cuento tradicional ruso «Pedrito y el Lobo». El esquema aparece en animados de competencia deportiva donde los más débiles se enfrentan con muchachos más fuertes y a menudo tramposos; Chaplin tomó este esquema de los payasos del circo y lo llevó a sus cortometrajes de cine, donde él mismo aparece como el hombrecillo débil luchando con el gigantón y otros personajes físicamente enormes. El mismo esquema aparece en la relación del débil-ingenio con el fuerte, como Pablo Mármol y Pedro Picapiedra, o con el personaje aprovechador, como en Abbott y Costello, Laurel y Hardy, y en otros textos.

En los dibujos animados, el juego dramático de la situación del gato y el ratón es muy atractivo y entretiene mucho a los niños. En estudios con niños, éstos generalmente se identifican con el ratón débil, y según Rydin y Schyller (1990), el gato representa simbólicamente

sus emociones, fortalecería su yo sugiriendo al niño reacciones positivas por su temor ante situaciones adversas y violentas, que le permitirían sobreponerse a sus angustias, sentimientos de desamparo y debilidad, desamor e inseguridad (Bettelheim, 1980); estas motivaciones explicarían el atractivo por relatos televisivos de abandono infantil como Heidi, Marco y Candy.

Según esta interpretación, la identificación de la audiencia infantil con la representación lúdico-dramática sería una sugerencia emocional que abriría nuevas posibilidades de autocomprensión y de actuación. Los animados, presuntamente de mera «entretención», serían ficciones metafóricas, con una enseñanza lúdico-afectiva confirmatoria de la capacidad del niño-débil para subsistir enfrentando un mundo con adversidades y aparentemente más fuerte. Esta utilidad afectivo-formativa profunda motivaría al niño a desear ver o escuchar gozosamente la misma historia una y otra vez.

4. Formas lúdico-dramáticas de aprendizaje

La concepción más tradicional de lo que se consideraba «educativo» en un programa infantil de TV era definida por los adultos, se asociaba a la escuela y tenía un carácter vertical: se consideraba «educativos y de calidad» aquellos programas dirigidos a que los niños mejoraran su rendimiento escolar (apresto preescolar, leer, información científica, etc.), adquirieran ciertos hábitos y valores socialmente deseables (solidaridad, paz, valorar las diferencias, respetar la discapacidad, aprender a consumir, etc.).

Los esquemas lúdico-dramáticos mencionados se contactan, en cambio, con motivaciones y necesidades de tipo afectivo en el niño y en el joven. En estos programas de «entretenimiento» para el descanso psicossomático, a través del placer humorístico del reconocimiento y de la identificación lúdica, el niño puede sentir afectivamente actitudes formativas de alegría y fuerza para crecer en el mundo⁵. Esos programas de TV podrían, entonces, fortalecer precisamente áreas afectivas y actitudinales que son más bien descuidadas en la formación de la escuela y en la familia.

Estos esquemas de programas televisivos constituyen, así, formas lúdico-dramáticas de aprendizaje afectivo; formas como el reconocimiento placentero, la identificación emocional, el humor, el conocimiento anecdótico; estas formas lúdico-dramáticas de aprendizaje son muy diferentes a las formas del conocimiento analítico-racional propias de la agencia socializadora sistemática de la escuela, tales como la lógica inductiva o deductiva, la dialéctica, la comprensión analítica, y a técnicas como la memorización y la sistematización curricular. Varios esquemas de programas son inversos al esquema escolar, donde el maestro-adulto enseña al niño. Justamente la incongruencia con la relación habitual adulto/niño –presente en estos esquemas– y el sentimiento de superioridad provocado en el niño, constituyen formas clásicas en la génesis del humor, la «inversión carnavalesca».

Así, el concepto del potencial formativo en TV se ha ido disociando de los contenidos cognitivos y de las formas de la educación formal escolar –y por tanto de la representación televisiva del «profesor»–, y está asumiendo más bien el desarrollo –a través de la identificación con los personajes protagonistas infantiles televisivos– de aspectos sociales y afectivos, como la autoestima y la autoconfianza en sus propias capacidades internas para enfrentar los desafíos del crecimiento y la superación de adversidades. Las nuevas producciones exhiben representaciones simbólicas más horizontales: son los niños quienes aparecen exhibiendo sus propios intereses, y protagonizando sus actividades para lograr

sus deseos y metas (conjuntos musicales, etc.). Cabe señalar que el lenguaje audiovisual lúdico-afectivo y dramático que exhibe personajes concretos en actuación protagónica es especialmente apropiado para provocar identificación emocional con las audiencias.

A través de este análisis, aparece la estructura formal de la «entretenimiento televisiva» en estos programas infantiles: los esquemas generativos permiten comprender el gran atractivo de los animados y el paso al cable, que justamente exhibe substantivamente esos animados. Pero esos esquemas son también formas lúdico-dramáticas de un aprendizaje cultural afectivo; aprendizaje que no se refiere a materias cognitivas del currículum escolar, sino a actitudes y motivaciones ante la vida⁶. La «entretenimiento televisiva» no aparece, en consecuencia, como el azúcar externa que se le adiciona a un líquido en sí mismo de mal gusto; constituye una estructura formal lúdico-dramática del contenido, desde cuyo interior se puede obtener un aprendizaje útil para la vida; este aprendizaje desde el medio audiovisual en el hogar se obtiene menos por la vía racional del análisis conceptual y más bien por la vía afectiva del reconocimiento y de la identificación en la representación. Formación y «entretenimiento» se imbrican, en lugar de disociarse, como lo ha instaurado el racionalismo escolarizado⁷.

Estos esquemas son ejemplos de una tendencia moderna en la producción de TV dirigida hacia el niño, que busca menos el apresto preparatorio a la escuela, para acentuar, en cambio, la expresión de la afectividad infantil, explicitando los sentimientos y emociones del niño, presentando ficciones simbólicas donde pueda reconocerse con sus aspectos positivos y negativos, exhibiendo procesos personalizados de cambio y logro, a partir de errores e inadvertencias; esto es, trabajando menos en el área del aprendizaje de material cognitivo y más en el ámbito de la exploración de su propia afectividad, del fortalecimiento de su autoestima, y procurando a través de la identificación lúdica la autoconfianza en sus capacidades internas de crecimiento y logro. Así, la TV podría contribuir con programas elaborados en su propio lenguaje audiovisual lúdico-afectivo a fortalecer las capacidades de «resiliencia», que hoy en día se consideran muy importantes para superar la adversidad social, situación que afecta a alrededor del 40% en promedio de los niños en América Latina (Cyrulnik, 2003).

5. Necesidad de la mediación

Pero la potencial influencia afectiva no es mecánica y directa, como creen las teorías conductistas, según las cuales bastaría con mirar un episodio de TV

para que los televidentes se conviertan determinísticamente hacia el bien o hacia el mal; la polisemia del lenguaje televisivo, junto a la estructura profunda latente, no garantizan que la propuesta de un programa sea captada más conscientemente por el televidente. La actualización plena de la potencialidad formativa requiere de un visionado televisivo más interactivo; así, la utilidad formativa de estos programas para las familias y los niños realmente se acrecentaría si el programa fuese disfrutado y comentado alegremente en el jardín infantil, en la escuela, y en el hogar por los padres. Ellos —en lugar de recibir sermones aterradores y culpabilizantes sobre los daños que supuestamente provocaría la TV a sus hijos— deberían ser motivados a un visionado familiar mediador para resaltar los valores positivos representados en el texto televisivo⁸.

Finalmente, este análisis muestra que las emisiones televisivas con un valor educativo para los niños se están segmentando hacia canales especializados. La TV, estrictamente vinculada al currículum escolar, se institucionaliza de modo especializado en canales educativos, cuyo ámbito de recepción es el aula escolar, y con reglas específicas de producción dirigidas a contribuir al rendimiento escolar.

La TV recibida en el hogar, en una situación de recepción caracterizada por la «entretención» y el descanso, puede adquirir, según este análisis, un valor formativo más relacionado con valores y actitudes afectivas para enfrentar la vida, en formatos de «edu-entretención». Ambas formas de emisiones tienden a disociarse institucionalmente y a difundirse por canales diferentes con contenidos especializados y situaciones de recepción diferentes. Ambos tipos de canales son necesarios y complementarios, uno para contribuir a la educación curricular de la escuela (BBC Schools, con currículum «on-line», por ejemplo) y el otro para la «edu-entretención» en el hogar, y con potencialidad formativa más bien en el ámbito afectivo (CBBC y «Cbeebies», por ejemplo).

Notas

¹ Algunos de esos canales de cable se han segmentado hacia una audiencia de niños más pequeños (Discovery Kids), y otros hacia edades mayores (Nickelodeon, Jetix), con programas especialmente adecuados a las diferentes edades; más recientemente están apareciendo los Baby Channel para niños de 0-2 años. Otros canales tienen la estrategia de emitir programas para más pequeños por las mañanas, y a medida que avanza el día van exhibiendo programas para niños de mayor edad.

² En respuesta a esta realidad se han creado canales de televisión abierta para niños; en Alemania la televisión pública ha creado el Kinder Kanal, y existe el canal privado Super RTL. La BBC, en su

oferta digital, tiene canales segmentados para niños pequeños y más grandes: también el canal británico privado ITV planea sacar un canal infantil. France Télévision también está diseñando un canal dedicado a los niños. La PBS en USA ha creado la PBS Kids.

³ La influencia benéfica del humor para el descanso y la reenergización es hoy día un lugar común; influencia benéfica a la cual incluso se le ha encontrado una base bioquímica en la capacidad cerebral de generar endorfinas bajo la acción de la risa. En general los adultos aprecian los programas de humor como contribución a su propio descanso; Avner Ziv ha comprobado la utilidad del humor para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños (Ziv, 1988). Pero, en general, maestros y adultos tienen enorme dificultad para valorar los programas televisivos de humor para el niño, bajo el prejuicio que el humor sería una distracción inútil e irrelevante, es decir, una pérdida de tiempo; ese tiempo se invertiría mejor estudiando, haciendo tareas, y en último caso viendo programas instructivos en la TV.

⁴ La simbolización de seres humanos por animales tiene una antigua tradición, conocida desde las fábulas de Esopo.

⁵ Es posible advertir la influencia de las nuevas conceptualizaciones que destacan el valor de la emoción en la antropogénesis individual; como «la consciencia comienza como sentimiento» en la formulación de Damasio (2000).

⁶ En Chile existen en el currículum escolar los OFT, los objetivos fundamentales transversales, en donde están contemplados estos valores y actitudes existenciales; sin embargo, el trabajar en ellos queda a criterio de cada profesor en cada curso; la evaluación de su cumplimiento es muy pesimista.

⁷ Estos esquemas recuperan —y adaptan audiovisualmente— la antigua «paideia» griega —a la cual se opuso Platón—: la formación valórica propuesta por y desde la ficción homérica. La capacidad formativa de estos esquemas lúdicos proporciona una orientación positiva a la producción de TV para los niños, en lugar de centrar la discusión acerca de TV infantil en una temática más bien norteamericana como es el tema de la violencia en la TV. Pero los esquemas generativos no garantizan por sí solos programas de gran excelencia, ya que interviene la creatividad en el proceso de realización, el grado de desarrollo de la industria en cada país, y el nivel de formación de los recursos humanos.

⁸ Los canales segmentados hacia diversas edades de niños necesitan experimentar con programas o microprogramas para los padres de esos niños televidentes, como ya lo hace el canal Home & Health.

Referencias

- BETTELHEIM, B. (Comp.) (1980): *Los cuentos de Perrault*. Barcelona, Grijalbo.
- CYRULNIK, B. (2003): *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona, Gedisa.
- DAMASIO, A.R. (2000): *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago, Andrés Bello.
- FUENZALIDA, V. (2005): *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Bogotá, Norma.
- MCGHEE, P.E. (Ed.) (1988): *Humor and children's development: a guide to practical applications*. New York, The Haworth Press.
- RYDIN, I. & SCHYLLER, I. (1990): «Children's perception and understanding of humor in television», en *ICA Annual Conference, 2003*. Estocolmo (Suecia).
- ZIV, A. (1988): «Using humor to develop creative thinking», en MCGHEE, P.E. (Ed.): *Humor and children's development: a guide to practical applications*. Nueva York, The Haworth Press; 122-156.

● Maritza López de la Roche
Colombia

Innovaciones tecnológicas y viejos debates

¿Aprenden las audiencias infantiles con los medios?

Do young audiences learn from media?
New communication technologies and old debates

El artículo retoma el antiguo debate acerca de la influencia de los medios, enfocándolo en la pregunta acerca del aprendizaje del niño a partir de la televisión. Plantea que si no ocurren procesos de comunicación interpersonal, como las mediaciones de los adultos y pares del grupo familiar o las de los maestros en el sistema escolar, este medio «per se» no garantiza que el niño construya conocimiento. El problema de la influencia se analiza entonces relacionándolo con los factores de capital escolar/cultural del niño y su familia, y con los procesos de interacción. Se tiene en cuenta la contribución actual a la adquisición de capital escolar y cultural del niño.

The article revisits the old debate about media influence, focusing on whether children learn from television or not. It argues that TV per se does not guarantee that a child will build knowledge because mediations connected to family members, peers, or school teachers are necessary to activate learning processes. From this perspective the issue of media influence is related to cultural and school capital and to impersonal communication. Attention is drawn to the contribution of the media to the child's acquisition of cultural capital.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisión, capital cultural, capital escolar, audiencia infantil, aprendizaje televisivo.
Televisión, cultural capital, school capital, children audience, television learning.

Varios niños pertenecientes a los pueblos indígenas Nasa, de Toribío –zona andina al suroccidente de Colombia–, fueron entrevistados por un periodista de televisión. Al preguntarles qué querían ser cuando fueron «grandes», respondieron: «manejar computador»¹. Dominar las habilidades requeridas para la informática, y tener esa tecnología, es hoy no sólo un proyecto educativo familiar, sino una aspiración de los mismos niños. Las nuevas generaciones quieren hacer un uso más intensivo de las tecnologías

❖ Maritza López de la Roche es profesora e investigadora de la Escuela de Comunicación Sociales de la Universidad del Valle, en Colombia (maritzal@univalle.edu.co).

y crecer con Internet, videojuegos, teléfonos móviles, cámaras y reproductores de música digitales. A la par que proliferan esas invenciones electrónicas se hacen más frecuentes los foros públicos, locales y globales sobre medios y tecnologías y su acción educativa. Sin embargo, persiste una agenda de «asuntos pendientes» para los investigadores.

1. TV, representaciones y aprendizajes

Un estudio en curso acerca de las representaciones que niños y niñas colombianos construyen sobre «la guerra» y sobre «los gobernantes» ha permitido la ocasión de volver a indagar sobre si se aprende o no de la televisión, y revisar aquello de la influencia de los medios². Controversias que aún hoy no escapan a los extremos simplificadores del «impacto», o de la «democracia semiótica»³. Las cuestiones nombradas se abordarán teniendo como premisa básica la correlación, sobre la cual nos instruyó Bourdieu (1979), entre capital escolar/cultural y elecciones culturales; y en consecuencia, el carácter aprendido del gusto.

2. La televisión sola no es buena informadora, ni «transmisora» de contenidos

La pantalla televisiva no es eficaz en «transmitir» información, construir representaciones, formar valores o promover modelos de comportamiento si no operan simultáneamente otras «mediaciones», ejercidas por los pares en edad o los adultos con los cuales los niños interactúan⁴. Los niños señalan a la televisión como la principal proveedora de sus conocimientos sobre la realidad, excepto en los grupos de capital escolar amplio (CEA), en los cuales los padres y madres le ganan a la televisión como fuentes de información. Ellos son nombrados con mayor frecuencia como los que ofrecen a los niños ideas y conocimientos sobre los temas de actualidad acerca de los cuales se les preguntó, aunque la televisión también es citada como referente importante. La disponibilidad de un mayor número de televisores en el hogar y la situación habitual de que ambos padres trabajen, hacen frecuente que los niños de sectores sociales altos vean más tiempo la televisión solos; sin embargo, el recurrir a conversaciones más frecuentes con sus padres, en las cuales se incluyen lo que las agendas informativas de los medios hacen visible, así como también los asuntos considerados «públicos», propicia la acumulación de un determinado grado de información y conocimientos. En los vecindarios populares la situación más usual es la de ver televisión en compañía. Pero, en contraste, la «televidencia» colectiva no conlleva un diálogo acerca de los asuntos aquí referidos.

Los profesores son mencionados en tercer lugar como fuente de lo que los niños saben, después de la televisión y los padres, pero en mucha menor proporción. En relación con sucesos de actualidad del país o internacionales, el sistema escolar no es citado por los niños como proveedor de información. Así como tampoco la cultura «light», los «realities» o las «vedettes» deportivas se incluyen en los tópicos que aparecen en el tiempo y el espacio de la escuela. Aunque los niños de CEA pertenecen a instituciones que tienen estándares de calidad educativa superiores a las escuelas o colegios de los otros niños participantes en la investigación, dichos niños escasamente han señalado a los profesores y al colegio como fuentes de lo que saben sobre los temas de actualidad que los medios publicitan⁵. En el mundo rural, el pueblo indígena guambiano y un poblado de afrodescendientes, los niños mencionan «la gente dice...» o «todo el mundo dice...», expresiones que indican el peso que en la construcción de significados tiene la comunidad de la cual forman parte.

La información reunida y analizada sugiere que es menor la influencia de los medios cuanto mayor es la «mediación» de los padres o adultos que rodean al niño, y del sistema escolar. Es decir, estas dos últimas agencias disminuyen el influjo de los medios cuando actúan como instancias fuertes que proveen de conocimiento y argumentos a los niños sobre determinados temas. En el caso de los niños de CEA, la información de los medios –aunque esquemática y deficiente– cae en terreno fértil para que a partir de unas pocas pistas alusivas a una u otra situación, los niños establezcan algún tipo de intertextualidad con lo que conversan y aprenden con los adultos, y también con lo que leen o son instruidos dentro del sistema escolar. De tal modo que esos «mínimos» que pone en circulación el circuito comercial de medios e información –que es el que la mayoría de familias ven– se crucen en alguna medida con otros conocimientos y textos, y se propicien así reelaboraciones más complejas de lo que los medios ofrecen. Sin embargo, es necesario desde ya hacer la salvedad de que el «menú» de productos de los medios que consumen los niños nunca es común a todos.

De lo anterior se deduce que son necesarias las mediaciones de los adultos del grupo familiar, y de los educadores, para activar el potencial formativo o instruccional de la televisión y de otros medios. Los cuales, por sí solos, no son eficaces en propiciar aprendizajes. Nótese que se hace referencia a una serie de mediaciones: el acervo de conocimientos de la familia, junto con la acción socializadora que ella realiza; y el capital escolar que ofrece al niño la institución educa-

tiva, junto con la acción de enseñanza que ésta ejerce. Es decir, que lo que pesa aquí son las interacciones interpersonales. Para que los medios actualicen su potencial instructivo o formativo deben ocurrir procesos de comunicación intersubjetiva: conversaciones e interacciones entre niños y adultos, y entre pares en edad⁶.

3. El «capital escolar» tiene correspondencia con patrones particulares de consumo de medios

La mediación a la que el estudio base de este texto dedica especial atención es la determinada por el capital escolar del niño, asociado a su historia familiar. Hay evidencia de un mejor nivel de información sobre asuntos de actualidad, mayores conocimientos sobre temas relacionados con el país, y mejores competencias lógicas y lingüísticas en niños de CEA. Sin embargo, también tiene que considerarse aquí la «cuota» en la adquisición de capital escolar/cultural que corresponde tanto a la televisión como a los computadores y a Internet, y la acción que pueden haber tenido estos medios en la activación de habilidades cognitivas en este grupo particular de niños y niñas, gracias también a que el «menú» especial de medios audiovisuales transnacionales de los que se nutren (series y películas extranjeras, a menudo filmes en inglés o francés, y en general programas en formatos estéticamente más sofisticados) no es equiparable a la dieta de telenovelas, dibujos animados y películas de acción de los sectores populares.

La televisión sigue siendo la tecnología que copa la proporción más alta del tiempo de los niños de ocho a diez años, comparada con Internet o los videojuegos. La nombran como proveedora de las imágenes y discursos sobre la realidad en mucha mayor medida que a los otros medios. En segundo lugar aparece la radio, pero sólo es citada por los niños de sectores populares y por los rurales. En los hogares de los niños de CEA existen reglas claras que fijan límites estrictos al número de horas dedicadas a la televisión. El número promedio de programas que los niños de CEA ven al día es de tres, o sea, aproximadamente hora y media de televidencia. En contraste con el grupo de capital escolar restringido (CER), donde se registran consumos de seis ó siete programas, es decir, de tres horas de televisión diarias. Las telenovelas están prohibidas ex-

plicitamente en algunos hogares de CEA, y en algunos casos también los programas de contenidos violentos.

Durante la entrevista, los escolares de CEA afirman ver los noticieros de las cadenas comerciales colombianas, y en algunos casos nombran a CNN. Por el tipo de respuestas se deduce que ver noticieros es una práctica más bien ocasional e informal. Es decir, que el niño o la niña posiblemente no se sienta a ver el noticiero asumiéndolo como un programa que elige, y por lo tanto no lo ve con atención concentrada. Por el contrario, probablemente comparte un ritual de los adultos y ve el programa informalmente. O sea que se sugiere aquí la hipótesis de que la información que el niño adquiere y organiza mentalmente debe adjudicarse más que a la televidencia del noticiero a las interacciones lingüísticas con sus padres o con los adultos del grupo familiar.

Se trata de niños con excelentes competencias de lecto-escritura, quienes leen regularmente, y por ende

La pantalla televisiva no es eficaz en «transmitir» información, construir representaciones, formar valores o promover modelos de comportamiento si no operan simultáneamente otras «mediaciones», ejercidas por los pares en edad o los adultos con los cuales los niños interactúan.

están dotados de buenas competencias lógicas y lingüísticas. Así mismo, se trata de niños estimulados por las conversaciones dentro de su misma familia en cuanto a los temas relativos a los hechos político-sociales del país y del mundo.

Otro dato clave es que en los grupos de CEA aparece la prensa como fuente de información, especialmente alrededor de los temas del conflicto armado colombiano, la reelección presidencial y la información internacional. Los niños de este grupo mencionan los periódicos. La disponibilidad de material impreso, y el participar, así sea parcialmente en las prácticas de lectura del periódico de los adultos, incide en las modalidades y frecuencias con las que los niños recurren a la prensa escrita y a la lectura de impresos como fuentes de información. En contraste, los niños de CER, pertenecientes a sectores populares (incluidos los de las localidades rurales) mencionan la radio, medio con el que los niños de CEA tienen poco contacto, a no ser para escuchar música.

Los niños de CER no parecen tener el hábito de ver el noticiero de televisión, ni siquiera de la manera informal y sin concentración que se señaló como frecuente en los niños de CEA, quienes participan en algún grado de la atención a los noticieros que conceden los adultos de su grupo familiar. En el caso de los niños rurales participantes en el estudio citado, la influencia de los medios en sus representaciones sociales y en su percepción de la realidad es relativa, en tanto no tienen disponibilidad diaria de un televisor en cada vivienda: en Zaragoza, el pequeño poblado de afrodescendientes, no han tenido señal de TV abierta por dos años, por un daño en la torre transmisora; es una de las razones por las cuales este grupo no demuestra información sobre tópicos que en su momento fueron abordados por la televisión recurrentemente, tales como la reelección del presidente, la figura de Osama Bin Laden, y un popular «reality show». En

como la economía, las finanzas, la electrónica o la investigación científica. Sodré (2002) plantea que la televisión comercial, con su abundancia de contenidos populares, tiene una especie de «contrato de lectura» con los estratos económicamente inferiores de la sociedad. En este caso, el insuficiente capital económico determina la precariedad de capital escolar, y la no familiaridad con bienes culturales diferentes de los de «la cultura internacional popular», sobre la que ha escrito Ortiz (1994).

Martín Barbero (2002) ha planteado que la televisión de entretenimiento, al igual que otros medios electrónicos, no está afiliada al proyecto iluminista que caracteriza el canon escolar basado en la razón, y el aprendizaje lineal por etapas. Haciendo consideraciones semejantes, Valerio Fuenzalida (1997) ha argumentado acerca de las limitaciones de la TV, con su estética de magazín, para comunicar contenidos «duros» o «serios». Ha elogiado, en contraste, las bondades del lenguaje televisivo para proveer a los niños y adolescentes de habilidades utilizables en su vida cotidiana y para aportarles a ellos modelos para sus relaciones interpersonales con los pares en edad o con los adultos.

Sin embargo, tenemos que advertir qué proporción de estas «enseñanzas para la vida»

equivale a la reproducción de los valores y modelos sociales convencionales, y a patrones estereotipados de identidad y de actuación social, cuando las niñas toman como ejemplos a Madonna o a las Barbies, y los niños adoptan las expectativas de llegar a ser hombres sexual y profesionalmente «exitosos», con cuerpos adaptados a los estándares de la publicidad, amigas estilo «top model», y suficiente dinero para gastar.

En cuanto al computador e Internet, se constata que en Colombia constituyen actualmente dispositivos ya incorporados a las rutinas semanales de los niños de sectores medios y altos, y que irán ganando dedicación a la par que ellos crecen. Se debe tener en cuenta, eso sí, que los usos del PC varían de un niño a otro, de manera similar a lo que se ha explicado respecto al consumo de otros medios. Las familias que tienen un proyecto educativo determinado para sus hijos a menudo ejercen una supervisión parental, tanto del tiempo que los niños pasan en el computador, como del tipo de actividades para las cuales lo utilizan.

Es oportuno precisar que capital económico no es

La pantalla televisiva no es eficaz en «transmitir» información, construir representaciones, formar valores o promover modelos de comportamiento si no operan simultáneamente otras «mediaciones», ejercidas por los pares en edad o los adultos con los cuales los niños interactúan.

Guambía, la comunidad indígena, solamente algunas familias tienen televisor. Los niños guambianos también demuestran escasos conocimientos de la información que circula por televisión. Su relativo aislamiento—tanto geográfico como cultural— como grupo étnico, con características y prácticas singulares, es una condición que marca su desconocimiento de algunos asuntos del orden nacional e internacional.

Los géneros que los niños de CER consumen—dibujos animados, telenovelas, series y películas de acción— hacen que la televisión que ellos ven sea una «agencia» con efectos limitados en cuanto a los aprendizajes que pueden desarrollar, y al tipo de información que reciben. Por lo tanto, retornamos aquí el argumento de Sarlo (1994), cuando critica que Mickey Mouse o los videojuegos no constituyen todo el equipamiento cultural que los niños necesitan para situarse y desempeñarse en las sociedades latinoamericanas contemporáneas, desiguales, competitivas, y donde quienes toman las decisiones que afectan los intereses colectivos han sido entrenados en saberes «duros»,

directamente proporcional a capital escolar. En los grupos de niños de CEA participantes, las familias que han dotado a sus hijos de un capital escolar superior a los de los otros no son las familias de mayor capital económico.

La adquisición de capital escolar corresponde a una historia familiar de relación con los circuitos de la cultura denominada «erudita», y a la vez con un proyecto educativo explícito y generalmente fuerte que la familia deliberadamente determina cumplir, y que le impone unos planes específicos en la organización tanto del tiempo familiar, así como también la destinación de recursos humanos y económicos en la obtención de metas determinadas en la educación de los hijos dentro del sistema escolar formal, en la capacitación de ellos en competencias adicionales como las artes o la informática, y en la formación de valores para la vida. Estas metas requieren, incluso, y a veces, la postergación o la supresión de objetivos de lucro económico, puesto que ejercen presiones y cambios en lo que respecta al tiempo que los padres deben pasar con los hijos, en oposición a dedicarse a actividades laborales que aumenten sus ingresos.

Tras exponer sucintamente algunos argumentos acerca de las relaciones entre los medios, las audiencias y sus procesos de conocimiento, vuelvo a la idea inicial: reitero que la influencia de los medios y la cuestión sobre cómo se aprende con ellos son antiguas preguntas que los foros públicos sacan a relucir una y otra vez, en las cuales tendremos que continuar profundizando, y que aún necesitan renovados esfuerzos tanto de la teoría como del trabajo empírico⁷.

Notas

¹ «Toribio. La guerra en el Cauca», I y II, documentales producidos por Hollman Morris sobre el conflicto armado en Colombia transmitidos los días 5 y 12 de mayo de 2005 por Canal 1, en el programa «Contravía».

² Se trata de la investigación «Representaciones sociales construidas por audiencias infantiles a partir del análisis de las mediaciones ejercidas por los medios y tecnologías de la comunicación», en el cual trabajo como investigadora principal. La parte empírica ha involucrado grupos de niños urbanos y rurales, en Colombia, los cuales, para efectos de lo que se quiere explorar, han sido categorizados con base en capital escolar («Amplio» y «Restringido»), según criterios establecidos para este estudio. Se han involucrado escolares de las ciudades de Cali y Bogotá. Los niños rurales pertenecen al pueblo indígena Guambiano, al Suroccidente del país; los niños afrocolombianos son dos grupos, uno de Cali, y otro de Zaragoza, poblado cercano al Litoral Pacífico. Trabajar en escuelas y colegios, situados en el mapa urbano colombiano, fragmentado por clases sociales, significa que un colegio de sectores medios y altos congrega niños y niñas con mayor capital escolar que un colegio situado en barrios de sectores populares o en zonas rurales. Entonces se trabaja

con una categorización de los niños que agrupa sectores medios y altos poseedores de capital escolar amplio (CEA); en comparación con sectores populares de capital escolar restringido (CER). Sin embargo, como se sugiere en el desarrollo de este artículo, dentro de los grupos de clase social alta, las familias de mayor capital económico no son las de mayor capital escolar/cultural. Es pertinente también señalar que se ha trabajado con pueblos indígenas y con comunidades afrodescendientes con el fin de explorar las particularidades que los procesos de consumo de medios y de construcción de significados que adquieren en estos grupos, los cuales tienen especificidades importantes en cuanto a su historia y a su ubicación dentro de la estructura social. Sin embargo, por limitaciones de espacio, en este texto no será posible abordar estos temas, así como tampoco precisiones relativas a género, aunque el estudio de referencia los ha tomado en cuenta.

³ Inés Cornejo Portugal critica la postura que defiende la creatividad de los consumidores de los medios, debido a los peligros de sobredimensionar la libertad interpretativa del consumidor de un producto mediático. Por otra parte, la palabra «impacto», de filiación funcionalista, sigue prevaleciendo para definir las relaciones entre los sujetos y grupos sociales, y los medios y sus textos o productos derivados.

⁴ Se usa mediaciones tomando como referentes a J. Martín Barbero (1987) y G. Orozco (1991).

⁵ Los estándares de calidad se refieren a factores como la infraestructura escolar (incluidos los equipamientos audiovisuales e informáticos), el grado de escolaridad del profesorado, y las modalidades pedagógicas utilizadas, entre otros, los cuales son hoy evaluados por el estado.

⁶ Se citan en la bibliografía los estudios «Realidades... fantasías... evasiones... saberes... los adolescentes frente a la TV: una compleja relación» (Collazos, 1998) e «Influencia de los programas televisivos con contenido sexual sobre el comportamiento de los adolescentes» (Universidad de Los Andes, 2003), los cuales abordan el tema de las conversaciones sobre programas de TV con los padres en el hogar, y dentro del colegio en el tiempo fuera de clase.

⁷ Por las limitaciones de espacio se suprimió en este artículo una gran proporción de referencias a los hallazgos empíricos.

Referencias

- BOURDIEU, P. (1979): *La distinción*. Madrid, Taurus.
- COLLAZOS, J. (1998): *Realidades... fantasías... evasiones... saberes... los adolescentes frente a la TV: una compleja relación*. Bogotá, Universidad Javeriana, Tesis de Maestría en Comunicación.
- FUENZALIDA, V. (1997): *Televisión y cultura cotidiana*. Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria CPU.
- MARTÍN BARBERO, J. (2002): *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma.
- MARTÍN BARBERO, J. (1987): *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gili.
- OROZCO, G. (1991): *Recepción Televisiva: tres aproximaciones y una razón por su estudio*. México, Universidad Iberoamericana.
- ORTIZ, R. (1994): *Pierre Bourdieu*. São Paulo, Atica.
- SARLO, B. (1994): *Escenas de la vida postmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires, Ariel.
- SODRÉ, M. (2002): *Antropológica do espelho*. Petrópolis, Vozes.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (Ed.) (2003): *Influencia de los programas televisivos con contenido sexual sobre el comportamiento de los adolescentes*. Bogotá, CESO, Comisión Nacional de TV de Colombia, Programa de Investigaciones Académicas sobre Televisión.

Reflexiones desde el butacón

...y dice ahora que si no encontramos las pruebas que nos las inventemos, que para algo son las nuevas tecnologías



Enrique Martínez-Salanova 2008 para Comunicar

● Nilda Jacks
Brasil

Estudios sobre la recepción televisiva y la identidad cultural

Reception studies and cultural identity

Este trabajo desarrolla algunos aspectos de la investigación en torno a la recepción de los mensajes televisivos considerando los elementos teóricos, empíricos y metodológicos, teniendo como contexto identidades culturales. Se trata de percibirla como elemento constituyente y constitutivo de las relaciones entre medios y audiencia, o sea, conceptualmente es tomada como mediación como apuntan las teorías desarrolladas en América Latina. Tres autores alimentan esta reflexión: Martín-Barbero, Guillermo Orozco y Néstor García Canclini.

This article develops some aspects about my experience on the reception research focusing on some theoretical, empirical and methodological elements and having cultural identity as context. It considers identity as a constituent and at the same time as an element composed of the relationship between media and audience. It means that identity is taken as a mediation construct according to theories developed in Latin American. Three authors are important for this reflection: Martin-Barbero, Guillermo Orozco e Nestor García Canclini.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Recepción, metodología, identidad cultural, investigación, cultura regional, historia de la familia, etnografía estudios culturales.

Reception, methodology, cultural identity, research, regional culture, family history and ethnography, cultural studies.

En el Brasil, los estudios de recepción¹ van en aumento en relación al conjunto de trabajos referidos a las rela-

ciones entre cultura y comunicación. Esta temática ha tomado interés y es de actualidad como consecuencia del debate que se mantuvo en el contexto latinoamericano a mediados de los años ochenta, liderado por Jesús Martín-Barbero y Néstor García Canclini², entre otros. El escenario que dichos autores construyeron contribuyó a facilitar la inserción del modelo propuesto más tarde por el mexicano Guillermo Orozco; investigador que exploró de manera más estrecha la re-

❖ Dra. Nilda Jacks es profesora e investigadora, del Programa de Posgrado en Comunicación e Información de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, en Brasil (jacks@ufrgs.br).

Traducción de Dr. Manuel Monescillo Palomo.

lación de la audiencia con los medios, particularmente con la televisión.

Los dos primeros autores rompen con tendencias teóricas más arraigadas en un pensamiento tradicional y parten de una idea amplia de cultura; considerándola como una relación entre producción, circulación y consumo del conjunto de productos simbólicos concebidos por una determinada sociedad. Martín-Barbero busca en la historia la reconstitución del proceso de la masificación, demostrando que es anterior a la existencia de la industria cultural; y Canclini indaga sobre las relaciones y aportaciones de la sociología, antropología, historia del arte y estudios de comunicación, y defiende la evidencia de que la cultura contemporánea es «híbrida», en el sentido de que tiene un carácter que ni es culto, ni popular, ni masivo.

Esta perspectiva resta peso que se le otorgaba a los medios en el proceso de masificación cultural, reconociendo también la influencia de cuestiones como la urbanización, la industrialización, la escolarización, la evangelización, etc. Otra, por su parte, legitima el papel cultural de los medios considerándolos en igualdad con las otras manifestaciones como la internacionalización de la economía, la transnacionalización de la tecnología, así como del turismo y de las migraciones internas y externas.

Las dos vertientes reconocen y valoran la relación entre cultura y comunicación y, aparte de redescubrir la naturaleza de una comunicación que hace más intensa la relación entre emisión y recepción, nos invitan a abrir un interesante debate sobre la comunicación y la identidad cultural.

Fue en ese contexto donde los medios de comunicación fueron considerados como elementos creadores, renovadores y/o de consolidación de las identidades culturales; perspectiva que ha alimentado la exploración empírica (Jacks, 1998), que ha sustentado las hipótesis sobre la relación entre procesos de recepción e identidad cultural (Jacks, 1999). Es decir, si el análisis del ámbito de la producción mediática evidenció las implicaciones en el contexto regional y su profundo vínculo con las tradiciones culturales que configuran la identidad cultural estudiada, seguramente habría consecuencias en el ámbito de la recepción que deban ser investigadas.

Hay que decir que el trabajo de análisis que presentamos se basa y toma como referente las conclusiones de la tesis «Querência. Cultura regional como mediação simbólica. Um estudo de recepção»; que, al tratar de las relaciones entre receptores, industria cultural e identidad regional, hace referencia al discurso sobre las mediaciones, mestizaje, hibridación y recep-

ción, conceptos presentes en la obra de Martín-Barbero, García Canclini y Orozco. Estudié así la incidencia de la recepción de una telenovela en doce familias gauchas³, cuatro de cada clase social, que vivían en el interior del estado del Rio Grande del Sur, utilizando como enfoque la mediación de la identidad cultural.

La investigación ha pasado por dos fases que se concretan superponiéndose en el tiempo: un estudio de la audiencia comprendida como la totalidad de la población gaucha, bajo el punto de vista de su formación histórica, social y cultural, y el estudio de los receptores partiendo de sus prácticas cotidianas, como miembros de esta audiencia y de esta cultura.

Una y otra instancia son «fuentes de mediaciones» (Orozco, 1991), favoreciendo mediaciones macro y micro que establecen un juego entre sí, «una dialéctica de la recepción». De esta forma, la identidad cultural fue tratada en los dos ámbitos para proporcionar un conocimiento sobre las interacciones que se establecen entre el contexto macro y micro social del grupo estudiado. Lull (1992) afirma que este es el gran desafío de las investigaciones sobre la recepción en los medios de comunicación, o sea, el de captar la interacción entre estos niveles que están intrínsecamente relacionados en el proceso comunicacional. Así, el clásico análisis de los códigos culturales en busca de las señas de identidad cultural fue superado llegando a los sujetos identificados.

Para el estudio de la mediación cultural en el ámbito macro-social fue necesario operativizar el concepto de «comunidad de interpretación», que Orozco (1991) ha definido como «un conjunto de sujetos sociales unidos por un ámbito de significación del cual emerge una significación especial para su actuación social». Hacer una especie de historia cultural de la construcción de la identidad gaucha, rescatando en la literatura, historia, economía, geografía, folclore, movimientos culturales, etc. fue el procedimiento empleado para establecer el «ámbito de significación» compartido por la población del Rio Grande del Sur y también para presentar su grado de institucionalización.

La expresión «A TV a toda hora chama ao amor a terra», perteneciente a uno de los entrevistados sobre Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS TV), podría resumir parte de la percepción sobre el papel ejercido por la televisión en el contexto de la cultura regional. Con doce emisoras de televisión, de las cuales once son del interior del Estado⁴, esta red retransmite la programación de la Red Globo, aunque también produce su propia programación que tiene una fuerte vinculación local y regional. La RBS no es exactamente lo que Martín-Barbero (1987b: 197) considera un

modelo de televisión regional, «una alternativa negociada al modelo estatal y comercial; es decir, un modelo en el que no todos los espacios se hallen condicionados por la lógica del mercado o la del didactismo paternalista y que permita considerar otros modos de ver y hacer televisión». No obstante se trata de una institución que tiene una considerable inserción en el contexto cultural gacho, produciendo una programación encaminada exclusivamente para las comunidades locales y regional⁵.

Con esta actuación la RBS ejerce una importante mediación, al mismo tiempo de carácter institucional y videotecnológica, en la concepción señalada por Orozco. Además de retransmitir la programación de la Rede Globo, tiene el mayor porcentaje de programación local entre todas las afiliadas a la Red, en torno de 15 a 20% mientras que las demás sólo contemplan el 10%. De esta forma, la presencia de la RBS mediatiza la recepción de la TV Globo en el Estado, y ejerce un papel fundamental en la afirmación de la identidad regional apropiándose y recreando parte del imaginario cultural⁶.

Respecto a los receptores, diversos elementos e indicadores sobre la relevancia de la identidad cultural gaucha pudieran ser comprendidos a través de la relación establecida por ellos con los contenidos de la telenovela analizada⁷. Por ejemplo, es muy fuerte el sentido de pertenencia al espacio gacho, y esto se manifiesta desde la concepción de que es el Estado brasileño el que posee la mejor calidad de vida, incluso por tener bellos paisajes y una vida rural bastante acentuada, referente principal del imaginario regional. El elemento tradicional aparece justificado históricamente a través del pasado heroico de la defensa de las fronteras del sur de Brasil, y de las luchas por la autonomía política y económica del estado en más de un momento de su historia. La distinción es un elemento no solamente diferenciador de los gauchos en relación al resto de los brasileños, pero si un indicativo que lo caracteriza como pueblo más trabajador, más honesto, más hospitalero, más culto, más politizado, etc., demostrando una autoestima bastante grande.

Bastante importante es que esta noción superaba los tres estratos socio-económicos implicados en el

estudio, manteniéndose de manera muy similar para las diferentes edades y géneros. Esto ha aportado un nuevo dato a las investigaciones sobre la recepción de los medios, que es la posibilidad que ofrece la identidad cultural para matizar las diferencias de clase, sexo y edad en situaciones en las que están en juego aspectos de la inserción histórica del receptor en su contexto cultural, como es el caso en cuestión.

Todo ello se debe, en cierto modo, a la participación efectiva y masiva de los medios de comunicación en esta etapa moderna de la constitución de la identidad gaucha; aunque también se debe en parte a las generaciones de población que desde hace tiempo vienen forjando su identidad, a través de los «Centros de Tradição Gaúcha», las escuelas, las manifestaciones artísticas y políticas, las conmemoraciones oficiales como el «Dia do Gaúcho» y la «Semana Farroupilha»⁸...

Los medios de comunicación fueron considerados como elementos creadores, renovadores y/o de consolidación de las identidades culturales; perspectiva que ha alimentado la exploración empírica, que ha sustentado las hipótesis sobre la relación entre procesos de recepción e identidad cultural (Jacks, 1999). Es decir, si el análisis del ámbito de la producción mediática evidenció las implicaciones en el contexto regional y su profundo vínculo con las tradiciones culturales que configuran la identidad cultural.

Otra cuestión que merece ser comentada, pues fue observada en todo grupo, es la conservación de una costumbre fundamental de la identidad gaucha denominada el ritual do Chimarrão⁹ que fue recuperada entre los jóvenes por la influencia y ayuda de la televisión.

La costumbre de tomar «chimarrão» se da en todos los segmentos sociales, viniendo las diferencias marcadas sólo por los horarios y en la calidad de los utensilios empleados que dependen del poder adquisitivo. El decaimiento sufrido por esta tradición se debió a las diferencias generacionales, pues sólo los más viejos lo practicaban, que hoy en día han sido superadas por el poder restaurador del «Movimento Nativista» conjugado con la acción de la industria cultural; teniendo como consecuencia el aumento en un 80% del consumo de mate en los últimos años.

Es importante resaltar también una de las prácticas realizadas en la región de la Campanha¹⁰ durante la «rueda de chimarrão, al final del día, en los galpões de estancia, entre los peones, era y es¹¹ contar historias, narrar» (Leal, 1992: 8). Y esto es exactamente lo que ocurre en el circuito urbano, pues las personas se reúnen para tomar «chimarrão» al tiempo que escuchan y ven las narrativas de ficción de la telenovela; es decir, la rueda del «chimarrão» no perdió espacio para ver la televisión, sino que solamente la incluyó como un nuevo elemento narrativo de naturaleza similar.

Según Orozco (1991), en la «mediación situacional simbólica»¹² está presente parte de la memoria colectiva que, como afirma Martín-Barbero (1987b: 176), no es operativa ni acumulativa, pero funciona como un elemento decisorio de la experiencia cultural, dado que está cargada de significados.

Tratando de incidir en la comprensión de la identidad cultural como mediación, aunque explorándose referentes teóricos distintos, otra investigación (Jacks y Capparelli, 2006) conjugó el análisis sincrónico (etnografía de la audiencia) con el diacrónico (historias de familia y de vida) en un intento de superar los análisis de corto alcance que observaban solamente lo cotidiano. La intención fue considerar la importancia de la familia en la construcción de gustos y valores, en la transmisión de tradiciones y hábitos, en la formación de ideologías familiares, que el mexicano Jorge González (1995) llama «ideas-fuerza». Se trataba de observar los cambios que se han ido dando por influencia de las transformaciones sociales, verificando como las rupturas y el continuismo están sujetos al papel que determinados miembros tienen en la configuración y reconfiguración del grupo, entre tantos otros muchos elementos que pueden ser observados a través de esta técnica.

El deseo fue analizar también lo cotidiano y sus vinculaciones con el pasado y el futuro, tratando de articular experiencias y proyectos de vida, elementos ausentes hasta entonces en los estudios de recepción en los medios de comunicación desarrollados en Brasil.

El desafío mayor fue aproximar dos tradiciones hasta cierto punto antagónicas: economía política y estudios culturales, acercándose al debate internacional sobre las carencias y fragilidades de ambas y sus posibles superaciones.

En este intento nos ayudaron el texto de Graham Murdock respecto a audiencias activas (1990), el de James Lull sobre la estructuración de las audiencias (1992) y los trabajos de Jorge González sobre historias de familia. Importante también fue la discusión sobre las diversas dimensiones de lo cotidiano presente en la

obra de Boaventura Sousa Santos (1995); es la atención a los aspectos étnicos de las identidades culturales (Poutignat y Streiff-Fenart, 1998), además de las aportaciones de Orozco, Canclini y Martín-Barbero de los cuales partimos para explorar nuevas posibilidades.

Esta construcción teórico-metodológica ha tenido como objetivo comprender los profundos cambios en el mercado brasileño con la implantación de la TV por cable y sus consecuentes repercusiones en las costumbres y el consumo de la audiencia, teniendo como enfoque el contexto regional gaúcho. Además de esto, también se observó la cuestión de las identidades étnicas y familiares en el proceso de construcción de los receptores, una vez que las familias estudiadas tenían distinto origen alemán, italiano, judía y africana...

La exploración empírica de la dimensión macroestructural para percibir el sistema brasileño de televisión y su oferta, en articulación con la dimensión microsocial del cotidiano de los receptores, confronta dos lógicas que imperaban por separado en las investigaciones que sobre la comunicación se habían realizado.

El punto de articulación de estas dos instancias y lógicas fue el surgimiento de una cultura heterogénea en una sociedad determinada por aspectos socio-económicos e histórico-culturales que configuran la vida de sus miembros, entre otras razones porque ella mantiene un sistema de televisión, «o brasileiro», y una audiencia, los receptores gaúchos; sin dejar de considerar que dichos aspectos están sujetos a la tendencia de la mundialización de la programación televisiva y de la cultura como un todo. Esto ha significado la búsqueda de la comprensión y el estudio tanto de aquellas cuestiones estructurales influenciadas por la cultura y no sólo por la política y la economía, como de las prácticas cotidianas políticas y culturales sujetas a las estructuras.

Notas

¹ Denominamos «estudios de recepción» al particular tratamiento teórico desarrollado en América Latina y consideramos el término «audiencia» para llamar de forma genérica a la investigación que relaciona públicos y medios independientemente de la perspectiva teórica (Jacks y Escosteguy, 2005).

² El primero es español afincado en Colombia, y donde ha producido casi la totalidad de su obra; y el segundo argentino residente en México desde su exilio durante la dictadura en su país.

³ Respecto al que pertenece al Rio Grande do Sul, estado más meridional del Brasil.

⁴ También formada por emisoras de radio, periódicos, revistas, etc.

⁵ La RBS emite los domingos desde 1982, a través del programa de carácter regionalista «Galpão Crioulo», premiado internacionalmente en más de una ocasión en la categoría de mejor programa folclórico, series sobre la historia y cultura regional. Además de la programación esencialmente regional, la RBS mantiene sistemáticamente

campañas y proyectos de carácter comunitario, cultural, histórico, ético, de concienciación, etc., como por ejemplo, «Paternidade Consciente», «Geração 21», «Memoria RBS», «Comece agora. Comece por você», etc.

⁶ Este trabajo ha permitido continuar la disertación del Mestrado «Mídia nativa. Cultura Regional e Indústria Cultural» (1998), en el cual se ha analizado la producción mediática gaucha de la década de 1980, incluyendo la publicidad, la cual ha incorporado el lenguaje y las temáticas de un movimiento cultural llamado 'Nativismo', permitiendo la inserción en la tradición cultural regional. El reto más importante en este trabajo fue la flexibilización de las nociones de industria cultural y cultura regional, hasta entonces abordadas de manera muy cerradas, para poder entenderse las identidades culturales y el papel de los medios de comunicación en esta construcción.

⁷ «Pedra sobre Pedra», telenovela de carácter regional, la cual representaba distintas regiones del Brasil, fue transmitida en 1992, por la Rede Globo.

⁸ El día del gaúcho, celebrado el 20 de septiembre, es día festivo incluido en la semana Farroupilha, dedicada a diversas manifestaciones tradicionales y apoyadas por el gobierno del Estado y otras instituciones.

⁹ El «chimarrão» es una bebida resultante de la infusión del mate, preparada en un recipiente llamado «cuia» y tomada sirviéndose de la llamada bomba de chimarrão. Es una bebida de origen indígena que se consume en Río Grande do Sul, Uruguay, Argentina, Chile y Paraguay, donde es bebida helada y se llama «tererê».

¹⁰ Región fronteriza con Uruguay y Argentina, donde se concentran los grandes campos de ganado.

¹¹ Son narrativas de carácter popular.

¹² Las mediaciones para el autor son: situacionales, individuales, videotecnológicas e institucionales.

Referencias

CANCLINI, N.G. (1990): *Culturas híbridas*. México, Grijalbo.

GONZÁLEZ, J. (1995): «Y todo queda entre familia: estratégias, objeto y método para histórias de famílias», en *Estudios sobre las Culturas Contemporâneas*, I, 1; 135-154.

JACKS, N. (1998): *Mídia nativa. Cultura regional e indústria cultural*. Porto Alegre, Universidade/UFRGS.

JACKS, N. (1999): *Querência. Cultura regional como mediação simbólica. Um estudo de recepção*. Porto Alegre, Editora da Universidade/UFRGS.

JACKS, N. e ESCOSTEGUY, A.C. (2005): *Comunicação e recepção*. São Paulo, Hacker.

JACKS, N. & CAPPARELLI, S. (Coords.) (2006): *TV, família e identidade*. Porto Alegre, EDIPUCRS.

LEAL, O.F. (1992): «O mito da Salamandra do Jarau: A constituição do sujeito masculino na cultura Gaúcha», en *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, V, 14, 1; 8-12.

LULL, J. (1992): «La estructuración de las audiencias masivas», en *Revista Dia-logos*, 32; 51-57.

MARTÍN-BARBERO, J. (1987): *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gilli, México.

MARTÍN-BARBERO, J. (1987b): *Procesos de comunicación y matrices de cultura*. México, FELAFACS.

MURDOCK, G. (1990): «La investigación crítica y las audiencias activas», en *Estudios sobre las Culturas Contemporâneas*, IV, 10; 187-223.

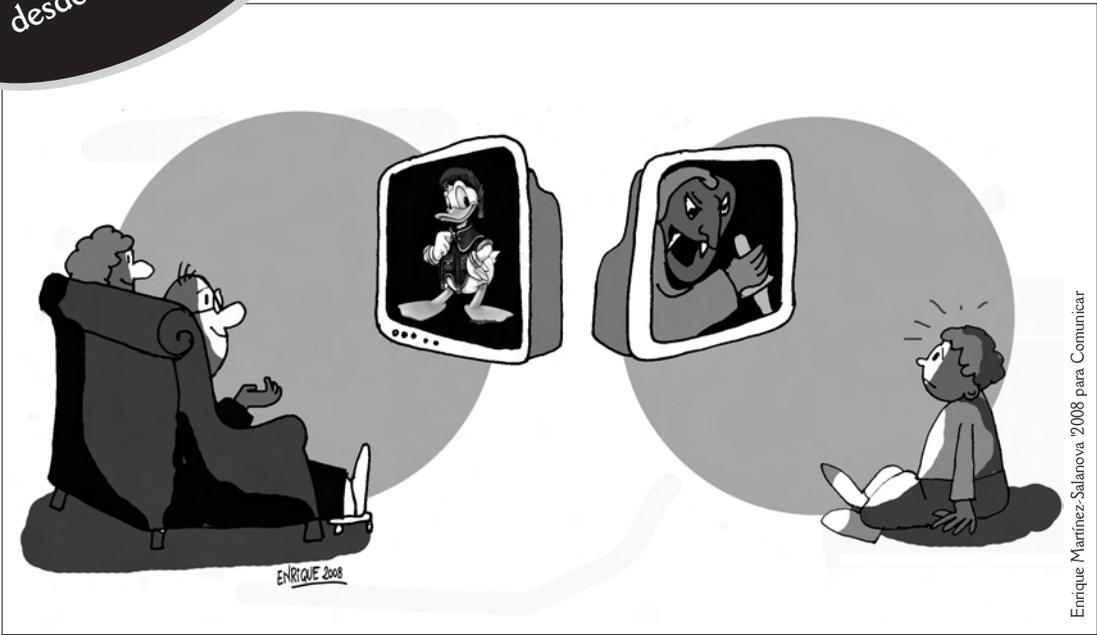
LESSA, L.C. (1985): *Nativismo. Um fenômeno social gaúcho*. Porto Alegre, LP&M.

OROZCO, G. (1991): *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio*. México, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 2.

POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. (1998): *Teorias da etnicidade*. São Paulo, UNESP.

SANTOS, B.S. (1995): *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez.

Reflexiones desde el butacón



Enrique Martínez-Salarova 2008 para Comunicar

● José Carlos Lozano
México

Consumo y apropiación de cine y TV extranjeros por audiencias en América Latina

Foreign film and television consumption and appropriation
by Latin American audiences

Los estudios empíricos de recepción sobre los patrones de consumo y apropiación de cine y televisión extranjera por parte de las audiencias mexicanas, en particular, y latinoamericanas, en general, son casi inexistentes a pesar de la larga tradición del imperialismo cultural y los diagnósticos de oferta que han proliferado en los últimos años. Este artículo discute la tendencia de los culturalistas latinoamericanos a no estudiar directamente las lecturas ideológicas de los mensajes audiovisuales extranjeros, y revisa la utilidad de propuestas como la de la «proximidad cultural» en tanto herramientas para entender los patrones de consumo televisivo de las audiencias mexicanas y de América Latina en general.

Empirical research on patterns of consumption and appropriation of foreign television and film on Mexican audiences in particular, and Latin American audiences in general, are scarce despite the long tradition of cultural imperialism and supply of foreign content studies. This article discusses the tendency of Latin American culturalists to avoid the study of the ideological readings of foreign audiovisual messages, and reviews the relevance of proposals like «cultural proximity» as a tool for understanding Mexican and Latin American audience's patterns of television consumption.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Comunicación internacional, televisión extranjera, audiencias televisivas, proximidad cultural, estudios culturales.

International communication, foreign television, television audiences, cultural proximity, cultural studies.

Si bien los estudios empíricos de recepción siguen siendo escasos en México y en el resto de América Latina, los relacionados específicamente

con patrones de consumo y apropiación de cine y televisión extranjera son casi inexistentes. Esto resulta extraño si uno revisa tres líneas de investigación de larga tradición en la región:

a) El imperialismo cultural en América Latina y sus afirmaciones sobre el impacto negativo de los productos audiovisuales norteamericanos en la región (Beltrán, 1978; Beltrán y Fox, 1980; Esteinou, 1994).

❖ Dr. José Carlos Lozano es director del Centro de Investigación en Comunicación e Información (CINCO) y titular de la Cátedra de Investigación en Medios Audiovisuales y Globalización en América del Norte, del Tecnológico de Monterrey, en México (jclozano@itesm.mx).

b) Los diagnósticos que obsesivamente han documentado la cantidad de películas y programas de origen estadounidense en la oferta audiovisual mexicana, asumiendo que los desequilibrios en ésta, a favor del vecino del norte, podrían tener un efecto en las audiencias (Crovi y Vilar, 1995; Lozano, 1998; Lozano, 2000; Lozano y García Núñez de Cáceres, 1995; Martínez, 2003; Martínez y Lozano, 2005; Sánchez Ruiz, 1995 y 2000).

c) Los análisis de contenido que han detectado cargas ideológicas hegemónicas en los mensajes comunicacionales (Cruz y Erazo, 1980; Dorfman, 1980; Dorfman y Mattelart, 1978; Flores y García, 2005; Lozano, de la Fuente, Garza y Treviño, 1999; Quintero y López, 1999).

Los estudios anteriores han aportado datos e interpretaciones complejas. Los diagnósticos de oferta televisiva estadounidense en México han encontrado una contra-oferta muy significativa de contenidos producidos localmente y en otros países latinoamericanos (muy superior, de hecho, a la originada en el vecino del norte), pero a la vez un marcado predominio de las importaciones norteamericanas en ciertos géneros, como la ficción (películas, series y dibujos animados). En el caso de la exhibición de películas en salas y complejos múltiples, los diagnósticos han concluido que arriba del 80% de la oferta está controlada en México por filmes realizados en Hollywood (Martínez, 2003; Martínez y Lozano, 2005).

Los análisis de contenido de los autores clásicos en el imperialismo cultural de los setenta y los ochenta, por su parte, concluyeron que los mensajes estadounidenses reflejaban exclusiva o predominantemente significados ideológicos hegemónicos con claro potencial de impactar y manipular a las audiencias latinoamericanas. Los estudios más recientes, por otro lado, se han centrado en identificar estereotipos demográficos, ocupacionales o étnicos y han documentado representaciones desequilibradas sobre hombres y mujeres, adultos y ancianos, blancos y morenos o indígenas, «profesionistas» y obreros o empleados, y sobre los roles (protagónicos, antagónicos o secundarios) que juegan en las tramas de ficción (Flores y García, 2005; Lozano, de la Fuente, Garza y Treviño, 1999; Quintero y López, 1999), pero no se ha realizado prácticamente ningún estudio empírico apoyado en los estudios culturales que analice la coexistencia de significados alternativos con los dominantes. En una revisión de análisis de contenido realizados en México de 1990 a 2002 y publicados en las revistas más importantes del país, Lozano (2004) encontró solamente 35 trabajos para todas las áreas. De esa cantidad sola-

mente tres tenían que ver con estereotipos y contenidos en la ficción, lo que ilustra la dramática carencia de este tipo de investigación en el país.

En cuanto a la investigación de las audiencias, no sólo en México, sino en toda América Latina, queda claro que en los últimos 20 años se ha experimentado un auge de los estudios culturales y en particular de la vertiente que tiende a celebrar la capacidad de las audiencias activas para integrar creativamente a los medios en sus rutinas y en su vida cotidiana. La teorización y la documentación empírica, por tal motivo, se han enfocado no en el análisis del impacto o la influencia ideológica de los mensajes comunicacionales en las audiencias, sino en los usos y las apropiaciones, las estrategias creativas de incorporación de los contenidos en las rutinas de la vida cotidiana, etc. (Orozco, 1997; Saintout, 1998). Muchos ensayos y algunos estudios empíricos, así, pregonan en América Latina las sutiles y complejas formas en que las audiencias, de acuerdo a sus mediaciones sociales y culturales, o sus pertenencias a grupos o subculturas, o sencillamente sus características socio-demográficas, evaden el potencial efecto manipulador de los medios, retomando a éstos como insumos para su interacción social, sus conversaciones cotidianas, sus rituales familiares o sus necesidades de evasión, entretenimiento o información. Las conclusiones a las que se ha llegado en numerosos estudios latinoamericanos, por el tipo de abordaje anterior, son muy optimistas en cuanto a la relación de los medios con las audiencias. Los medios y sus mensajes podrán estar cargados de contenidos ideológicos dominantes, de intereses económicos o de manipulación política—aunque esto ni lo estudian ni lo alcanzan a afirmar explícitamente en la mayoría de los casos—, pero la actividad de la audiencia, sus mediaciones, sus identidades sociales, sus rutinas y su pertenencia a grupos y subculturas les permiten evadir esos efectos y apropiarse creativamente de los medios.

Estas posturas tan optimistas tienen su mérito en una región como América Latina, caracterizada en los setenta y parte de los ochenta, como ya vimos arriba, por el radicalismo pesimista del imperialismo cultural y la teoría de la dependencia. De la convicción en esos años de que los medios ejercían una influencia decisiva en las audiencias manipulándolas y generándoles una falsa conciencia, transformando sus valores y sus visiones del mundo (Beltrán 1978; Beltrán y Fox, 1980), hemos pasado a visiones que rechazan en buena medida la posibilidad de que las audiencias se vean impactadas significativamente, o a miradas que se concentran en la relación de la televisión con la vida cotidiana y las rutinas diarias (Covarrubias y otros, 1994;

Lozano, 2000). Hay que aclarar, sin embargo, que durante todo este tiempo han seguido existiendo en América Latina economistas políticos de la comunicación que se deslindan de estas conclusiones y que reivindican la existencia de efectos o consecuencias negativas de los medios debido a sus patrones de concentración, liberalización y privatización (Mastrini y Bolaño, 1999; Sánchez Ruiz, 1999), pero su número y su visibilidad académica, aunque creciente, es escasa en comparación con los culturalistas.

En los últimos 15 años ha ido expandiéndose una nueva propuesta sobre el consumo de mensajes extranjeros en las audiencias basada en los conceptos de proximidad cultural e interdependencia asimétrica. Su principal exponente, Joseph Straubhaar, realizó diferentes análisis de flujos de programas de televisión en diferentes regiones del mundo y los comparó con el consumo real de los mismos. El investigador y su equipo de colaboradores (Straubhaar, 1994: 120) concluyeron que en las diferentes regiones estudiadas se daba el fenómeno de «proximidad cultural», proceso mediante el cual «en igualdad de circunstancias, los auditorios tendrán la tendencia a preferir la programación más cercana o más próxima a su propia cultura: la programación nacional sí puede ser financiada por la economía local, la programación regional en los géneros que los países pequeños puedan financiar. Estados Unidos continúa con ventaja en los géneros que ni los países grandes del Tercer Mundo pueden producir por falta de recursos económicos, tales como películas, caricaturas, y series de acción y aventura».

En el trabajo también se mencionaba el término de «interdependencia asimétrica» para matizar adecuadamente el término de «dependencia» que anteriormente utilizaban los teóricos en la línea del imperialismo cultural. En ese mismo artículo, los autores reportaron los resultados de un análisis de contenido longitudinal sobre la procedencia de los programas televisivos transmitidos en 1962, 1972, 1982 y 1991 en varios países de Asia, América Latina, Norteamérica y el Caribe. Las conclusiones proporcionaron un apoyo limitado a la propuesta de proximidad cultural, ya que si bien en la mayoría de los países detectaron un aumento de la producción local y la ubicación de ésta en los

horarios estelares, en los pequeños países tercermundistas las importaciones estadounidenses continuaban predominando sobre las locales y las regionales. Asimismo, la preferencia por producciones de la región cultural a la que pertenecía el país en cuestión era también apoyada parcialmente, y con mayor claridad en América Latina, donde países pequeños como República Dominicana importaban más programas de países latinoamericanos como México y Brasil que de los Estados Unidos (Straubhaar, 1994:143).

En un trabajo posterior, Straubhaar y otros (2003: 23) actualizaron el estudio al 2001, incluyendo a México, Colombia y Venezuela, así como a Canadá. En esta ocasión, las conclusiones fueron un tanto más contundentes: «Teóricamente parece darse una clara evidencia a favor del concepto de proximidad cultural... la producción nacional se ha incrementado a lo largo del tiempo y se ha reflejado particularmente en el ho-

Los medios y sus mensajes podrán estar cargados de contenidos ideológicos dominantes, de intereses económicos o de manipulación política —aunque esto ni lo estudian ni lo alcanzan a afirmar explícitamente en la mayoría de los casos—, pero la actividad de la audiencia, sus mediaciones, sus identidades sociales, sus rutinas y su pertenencia a grupos y subculturas les permiten evadir esos efectos y apropiarse creativamente de los medios.

rario estelar... tanto la capacidad de producción nacional como la demanda por programación nacional se incrementó... La colocación de programación nacional en horario estelar es una evidencia incluso más clara de la tendencia hacia la proximidad cultural». Asimismo, los autores destacaban la utilidad del marco general relativo a la «interdependencia asimétrica» al identificar un amplio espectro de posibilidades y desarrollos en cuanto a la producción nacional y regional en los distintos países en desarrollo: «Los países más afluentes de Asia oriental, así como el más pobre pero más grande Brasil parecen ser capaces de producir mucho más que las naciones latinoamericanas más pequeñas» (p. 24). Los programadores de televisión en los diferentes países parecen tener claro el concepto de proximidad cultural cuando deciden qué programas comprar o cuáles transmitir en los horarios de

mayor audiencia. Wilkinson (2003), quien encuestó a ejecutivos televisivos en toda América Latina, detectó que para los que trabajaban en sistemas de televisión de pago el factor «empatía cultural con la audiencia local» del programa era el más importante y para los de televisión abierta el segundo más importante entre los once factores que influenciaban sus decisiones de programación.

En los últimos años, la teoría de la proximidad cultural se ha refinado y complejizado, aclarando que las proximidades son múltiples y que abarcan no sólo la cercanía cultural y lingüística con el producto sino también cercanías de las audiencias con ciertos géneros y subgéneros televisivos o cinematográficos (el melodrama funciona en la mayoría de las culturas, sin importar diferencias étnicas o culturales) incluso con sentimientos de experiencias históricas compartidas entre grupos de nacionalidades contrastantes (La Pastina y

gajes. En este sentido, Straubhaar aclara que mientras el capital cultural se enfoca en las fuentes de conocimiento que permiten a la gente tomar decisiones entre los medios y otras fuentes de información y cultura, la proximidad cultural es una disposición o tendencia hacia el uso del capital cultural en cierta dirección, ya sea hacia productos de la misma cultura o hacia otros de diferentes lugares (p. 85). Eso explica en parte por qué las audiencias de extracción humilde tienden a preferir lo local, las de clase media lo nacional y las de clase alta lo global. Para el investigador norteamericano, la clase y la edad son dos variables que influyen en si los gustos son locales, nacionales o globales, mientras que el sexo de la persona se enlaza con patrones culturales más relacionados con el género de los programas o películas (las mujeres prefieren más el melodrama, los hombres las cintas de acción y las series).

Aunque La Pastina y Straubhaar no explican cómo se manifiesta la edad en la diferenciación de los gustos, múltiples investigaciones previas, así como los propios «ratings» comerciales de las «televisoras», han detectado la gran capacidad de predicción de esta variable. En Europa, por ejemplo, se ha encontrado consistentemente que la cantidad de tiempo dedicado a ver televisión aumenta con la edad de las personas (Barwise y Ehrenberg, en Jensen, 1995: 98; Casey, Casey, Calvert, French y Lewis, 2002: 49). Los «ratings», por su parte, muestran con claridad que diferentes grupos de edades prefieren distintos tipos de programas, mientras que otros estudios señalan cómo difieren los estilos de ver televisión entre audiencias jóvenes y mayores (Jensen, 1995: 98). Una diferencia importante entre las audiencias de mayor edad y los más jóvenes es la capacidad de los primeros en reconocer y disfrutar una gama más amplia de estilos de producción televisiva o cinematográfica por haberlos experimentado a lo largo de su vida. Fischhoff, Antonio y Lewis (1998) concluyeron en un estudio con audiencias cinematográficas, por ejemplo, que debido a que las audiencias mayores en edad han almacenado imágenes, sentimientos y actitudes o estilos prevalecientes en los momentos en que vieron las películas, pueden volverlas a ver usando dichos referentes en lugar de juzgarlas desde los estándares y estilos actuales. Los jóvenes, debido a no contar con esos

Los miembros de las audiencias se caracterizan por tener múltiples capas de identidad y múltiples cercanías: «la gente tiene identidades culturales complejas y de múltiples capas. Algunos aspectos de ellas son geográficos o espaciales: locales, regionales (al interior de un país), nacionales, supra-regionales (un conjunto de países afines en lengua y cultura) y globales. Otros aspectos son puramente culturales o lingüísticos...

Straubhaar, 2005). También se puntualiza que la proximidad cultural no es uniforme entre las audiencias de un mismo país, sino variables, como la clase social generan diferencias importantes en la cercanía que distintos grupos sienten por un tipo de programa en particular: «la proximidad cultural es limitada por la estratificación de la clase social. Los grupos unidos por el lenguaje y/o la cultura parecen estarse fragmentando cada vez más tanto por el capital económico como por el capital cultural en el sentido que les da Bourdieu» (Straubhaar y otros, 2003: 79).

El capital económico le permite a las elites acceder a canales de pago no disponibles para las clases populares. El capital cultural proporcionado por la educación privada, las experiencias laborales y de viajes de las elites les permite asimismo familiarizarse y gustar de producciones diferentes a los de las clases sin esos ba-

marcos de referencia previa, si llegan a ver una película antigua tienden a evaluarla –y por tanto a rechazarla– por su distancia con los parámetros actuales.

El resultado final de todo lo anterior es que los miembros de las audiencias se caracterizan por tener múltiples capas de identidad y múltiples cercanías: «la gente tiene identidades culturales complejas y de múltiples capas. Algunos aspectos de ellas son geográficos o espaciales: locales, regionales (al interior de un país), nacionales, supra-regionales (un conjunto de países afines en lengua y cultura) y globales. Otros aspectos son puramente culturales o lingüísticos, como cuando los migrantes continúan teniendo una firme capa de identidad relacionada con su país de origen o su cultura. Otros aspectos pueden ser religiosos... otros pueden ser étnicos o diaspóricos... otros relacionarse con el género de las personas» (La Pastina y Straubhaar, 2005: 274).

¿Y cómo explica esta teoría el éxito de ciertos géneros estadounidenses en cualquier parte del mundo, como las películas de Hollywood y series como «Los Simpson» y «Baywatch»? En estos casos no parece darse la proximidad cultural o lingüística ya mencionada, pero entran en acción dos aspectos que permiten entender su popularidad: a) la recurrencia de las tramas a temas universales como el sexo y la violencia y b) la ausencia de productos culturales locales o regionales que compitan contra esos géneros realizados solamente en Estados Unidos debido a su costo o sus exigencias tecnológicas (p. 276).

El concepto de la proximidad cultural puede verse como un complemento importante a las propuestas de los estudios culturales. Éstos insisten en que las audiencias son activas y que seleccionan y negocian los contenidos y significados de los medios de acuerdo a sus mediaciones socioculturales. Entre éstas mencionan la clase social, la edad, el sexo, la ocupación y el grupo étnico, pero no se aclaran los mecanismos por los cuales ciertos grupos tienden a preferir contenidos mediáticos locales sobre los extranjeros, aportación de la propuesta de Straubhaar. En América Latina la hipótesis de la proximidad cultural casi no se ha explorado, excepto por algunos trabajos del propio Straubhaar. En México se ha puesto a prueba en algunos estudios sobre la oferta audiovisual (Martínez 2003; Martínez y Lozano, 2005), quedando pendiente el aplicarla en investigaciones sobre las audiencias. Estos estudios sobre consumo son urgentes, primero para determinar si las características observadas en los flujos se deben efectivamente a razones de proximidad cultural y segundo para poder avanzar hacia los niveles más complejos relativos a la apropiación y la nego-

ciación de los significados ideológicos (Lozano, 1995; 1996). En este último punto, algunos estudios empiezan a encontrar evidencias de que las audiencias no son tan críticas ni tan activas en la evaluación de sus programas favoritos de televisión (Lozano, 2003).

Hoy por hoy no existe la suficiente evidencia empírica para evaluar el presunto impacto de las producciones audiovisuales estadounidenses en la identidad o en los valores de los públicos latinoamericanos, como argumentaría el imperialismo cultural, ni la posible negociación de los significados ideológicos hegemónicos, como propondrían los estudios culturales¹. Para llegar a este punto, resulta necesario primero documentar la existencia de patrones significativos de consumo de contenidos norteamericanos y su contraste con las preferencias de programas y películas producidas en México y después pasar a los complejos estudios de la apropiación y negociación de significados ideológicos por parte de los diferentes tipos de audiencias, sin olvidar que los contenidos de las producciones nacionales pueden ser igual o más problemáticos que los de muchos mensajes extranjeros.

Notas

¹ Desde 1981, Fejes aclaraba que aunque el imperialismo cultural había generado mucha información sobre flujos, estructuras, valores profesionales y entrenamiento de comunicadores de países en desarrollo en Estados Unidos, las implicaciones de todo ello en las audiencias permanecían ignoradas. Unos años después, Schlesinger (1987) revisaba la literatura sobre identidad cultural e identidad nacional, así como el impacto de los flujos audiovisuales en ellas y además de no encontrar estudios empíricos, advertía un uso muy descuidado de esos términos sin proporcionar definiciones claras de los mismos. Hasta la fecha, por lo menos en América Latina, parecemos seguir en la misma situación.

Referencias

- BELTRÁN, L.R. (1978): «TV etchings in the minds of Latin Americans: conservatism, materialism, and conformism», en *Gazette, The international Journal for Communication Studies*, 24 (1); 61-85.
- BELTRÁN, L.R. y FOX, E. (1980): *Comunicación dominada*. México, ILET Nueva Imagen.
- CASEY, B. y OTROS (2002): *Television studies: The key concepts*. Nueva York, Routledge.
- COVARRIBIAS, K. y OTROS (1994): *Cuéntame en qué se quedó: la telenovela como fenómeno social*. México, Trillas.
- CROVI, D. y VILAR, J. (1995): «Canales abiertos de la Ciudad de México: programación y preferencias del público», en CROVI, D. (Ed.): *Desarrollo de las industrias audiovisuales en México y Canadá*. México, Universidad Nacional Autónoma de México; 177-192.
- CRUZ, S. y ERAZO, V. (1980): *Comproprolitan*. México, ILET Nueva Imagen.
- DORFMAN, A. (1980): *Reader's nuestro que estás en la tierra: ensayos sobre el imperialismo cultural*. México, Nueva Imagen.
- DORFMAN, A. y MATTELART, A. (1978): *Para leer al Pato Do-*

- nald: comunicación de masas y colonialismo. México, Siglo XXI.
- ESTEINOU, J. (1994): «Televisión nacional y globalización cultural: el caso de México», en CONEICC (Ed.): *Anuario de Investigación de la Comunicación*. México, CONEICC, 1; 47-70.
- FISCHOFF, S. y OTROS (1998): «Favorite films and film genres as a function of race, age and gender», en *Journal of Media Psychology*, 3 (1); 111-145.
- FLORES, L. y GARCÍA, A. (2005): «Estereotipos demográficos, ocupacionales y étnicos en la televisión mexicana», en CALLES, J. (Coord.): *Anuario de Investigación de la Comunicación*. México, CONEICC, 12; 41-60.
- JENSEN, K.B. (1995): *The social semiotics of mass communication*. Thousand Oaks, Sage.
- LA PASTINA, A. & STRAUBHAAR, J. (2005): «Multiples proximities between TV genres & audiences: The schism between telenovelas' global distribution and local consumption», en *Gazette: The International Journal for Communication Studies*, 67 (3); 271-288.
- LOZANO, J.C. (1995/96): «Oferta y recepción de televisión extranjera en México», en *Comunicación y Sociedad*, 25-26; 259-284.
- LOZANO, J.C. (1998): «Oferta de programas televisivos extranjeros en el área metropolitana», en CEBALLOS, M. (Coord.): *Monterrey 400: Estudios históricos y sociales*. Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León; 301-320.
- LOZANO, J.C. (2000): «El género y el nivel socioeconómico como mediaciones en el consumo de noticieros televisivos en México», en *Zer*, 9; 259-276.
- LOZANO, J.C. (2000): «Oferta y consumo de contenidos televisivos transnacionales en México», en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 6 (12); 111-126.
- LOZANO, J.C. (2003): «Distanciamiento crítico frente a la televisión nacional mexicana», en *Zer*, 14, 131-150.
- LOZANO, J.C. (2004): «La investigación sobre los mensajes comunicacionales en México: 1990-2002», en *Comunicação & Sociedade*, 26 (42); 11-28.
- LOZANO, J.C. y GARCÍA, J. (1995): «Oferta de programación audiovisual extranjera en la televisión aérea de Monterrey, Nuevo León», en CROVI, D. (Coord.): *Desarrollo de las industrias audiovisuales en México y Canadá*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 215-230.
- LOZANO, J.C. y OTROS (1999): «Imágenes y estereotipos en las películas de estreno de los videoclubes mexicanos», en *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação Intercom*, 22 (2); 55-74.
- MARTÍNEZ, F. (2003): «Análisis de los flujos audiovisuales: el cine en México», en RUSSI, B. (Coord.): *Anuario de Investigación de la Comunicación*. México, CONEICC, 10; 193-208.
- MARTÍNEZ, F.J. y LOZANO, J.C. (2005): «Flujos televisivos y cinematográficos en México», en *Comunicación y Sociedad*, 3; 47-66.
- MASTRINI, G. y BOLAÑO, C. (Eds.) (1999): *Globalización y Monopolios en la comunicación en América Latina*. Buenos Aires, Biblos.
- OROZCO, G. (1997): *La investigación de la comunicación dentro y fuera de América Latina*. Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata.
- QUINTERO, C. y LÓPEZ, J.R. (1999): «Estereotipos de la mujer en las telenovelas mexicanas», en *Revista de Humanidades*, 6; 245-268.
- SAINTOUT, F. (1998): *Los estudios de recepción en América Latina*. Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata.
- SÁNCHEZ, E. (1995): «La agenda televisiva en Guadalajara», en CROVI, D. (Coord.): *Desarrollo de las industrias audiovisuales en México y Canadá*. México, UNAM; 193-214.
- SÁNCHEZ, E. (1999): «El cine en México: Globalización, concentración y contracción de una industria cultural», en MASTRINI, G. y BOLAÑO, C. (Eds.): *Globalización y monopolios en la comunicación en América Latina*. Argentina, Biblos; 222-226.
- SÁNCHEZ, E. (2000): «La televisión y el sector audiovisual mexicano: Breve examen de flujos asimétricos», en *Revista Universidad de Guadalajara*, 20; 55-62.
- SCHLESINGER, P. (1987): «On national identity: Some conceptions and misconceptions criticized», en *Social Science Information*, 26 (2); 219-264.
- STRAUBHAAR, J. (2003): «Choosing national TV: Cultural capital, language, and cultural proximity in Brazil», en ELASMAR, M.G. (Ed.): *The impact of international television: A paradigm shift*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates; 77-111.
- STRAUBHAAR, J. y OTROS (1994): «Mercados para la televisión regional y flujos de programas», en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 6(18); 115-150.
- STRAUBHAAR, J. & OTROS (2003): «Regional TV markets and TV program flows», en *Internacional Communication Association Meeting*. San Diego.
- WILKINSON, K. (2003): «La diferencia de lenguas en la exportación de telenovelas», en *Global Media Journal en Español* 2 (2); S/p.

● Jorge A. Huergo
Argentina

La relevancia formativa de las pantallas

The formative relevance of screens

En el artículo se presenta, a partir de los límites de la educación para la recepción, una noción de formación que permite analizar el carácter formativo de las pantallas. Se analizan las interpelaciones televisivas en las pantallas como conjuntos textuales, así como los reconocimientos y las identificaciones subjetivas que suscitan. Finalmente, se exponen brevemente algunas claves para una intervención pedagógica centrada en la promoción de modos autónomos de leer y escribir el mundo.

This article presents the limits of an education for reception, from a notion of training that allows an analysis of the formative character of screens. Television interpellations are analyzed as textual contexts, as well as the recognition and subjective identifications they create. Finally, some clues for a pedagogical intervention centred on the promotion of autonomous ways of reading and writing the world are briefly presented.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Recepción, formación, interpelación televisiva, conjunto textual, reconocimiento subjetivo, intervención pedagógica.

Reception, training, televisual interpellation, textual context, subjective recognition, pedagogical intervention.

1. La relevancia formativa de las pantallas

En los últimos años, muchas propuestas pedagógicas han estado centradas en la recepción, remarcándose el carácter activo, e incluso crítico de la misma. Son los proyectos de educación para la recepción o de lectura crítica de medios, con tanta y tan variada historia en el campo. Sin embargo, muchos de esos proyectos no sólo reavivan una perspectiva funcionalista o celebran un sujeto autonomizado en la recepción, sino que en ciertos casos representan un «aggiornamento» de las

❖ Jorge A. Huergo es profesor e investigador del Centro de Comunicación y Educación, director del Programa de Investigación en Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, en Argentina (jorgehue@yahoo.com.ar).

características de la tradición escolarizante. En especial cuando las estrategias educativas de recepción –sobre todo televisiva– pretenden recuperar el espacio perdido por la hegemonía escolar por la vía de la crítica al desorden cultural, entendiéndolo como deformación, o por la vía del disciplinamiento de la entrada de una cultura descentrada a una conciencia que se forme en el orden de lo culto. De ahí que en muchas estrategias de lectura crítica de medios sea posible observar la prefiguración de una racionalidad instrumental, controladora y ordenadora de la lectura.

En muchas experiencias, «conciencia crítica» parece aludir a cierto rechazo del nuevo «sensorium», de la polisemia y las discontinuidades propias de la imagen, de la multivocidad de la cultura audiovisual, del drama del reconocimiento conjugado por la expresividad cultural y la interpelación televisiva, entre otras cosas. Las propuestas representan el giro hacia lo subjetivo y hacia las acciones de los agentes, a través de la idea de diferentes foros, como ámbitos de negociación de significados de carácter crítico. La idea de los foros frecuentemente está enmarcada en la noción de comunidades ideales de comunicación, con lo que alude a la interacción y la decisión racional en base a la información y la transparencia, ya que esas comunidades son «racionales», como lo señala Armand Mattelart (1997). De este modo, se desestiman, por lo general, aquellos aspectos ligados a la razón sensible; una manera de aproximarse a lo real en su más fluida complejidad, que permite destacar el papel de lo afectivo, de las interacciones y de lo subjetivo, de lo imaginario y lo lúdico en la relación entre audiencias y pantallas (Maffesoli, 1997).

Sin embargo, antes que discutir los alcances y sentidos de la intervención pedagógica en la relación entre audiencias (o receptores) y pantallas, es necesario considerar la dimensión formativa de las pantallas.

1.1. ¿En qué sentido hablamos de formación?

En el campo de la Pedagogía no es sencillo encontrar un acuerdo sobre el significado de «formación». Tradicionalmente se ha considerado que «la formación es la culminación del proceso [educativo]: la conformación personal del ser en el desarrollo de su forma propia, que tamiza todo lo que pasa a través suyo» (Nassif, 1958). Esto es, la formación indicaría un producto, un estado de llegada; el hecho de dar forma (imagen, figura) a algo o alguien¹.

Vá a resultarnos relevante, aunque fuera análogamente, la aportación de los «cultural studies» sobre este tema. Raymond Williams (1994) se refiere a la formación como una forma de organización y autoorga-

nización a la vez, ligada a la producción cultural, que si bien está articulada con la institución, no está determinada por ella. Como tal, es esa zona porosa y relacional que se produce entre la exterioridad y la interioridad. O como sostiene Thompson (1989), «la formación es un proceso activo [y un producto siempre inacabado] que se debe tanto a la acción como al condicionamiento». Es una mediación donde los condicionamientos producen la acción, pero la acción incide en los condicionamientos.

Vale aclarar que, para nuestro análisis, condicionamiento no sólo es lo que se ve en la pantalla, como si fuera un mensaje aislado. En cuanto «conjunto textual interpelador», la pantalla –a condición de ser considerada como discurso mediático y no como pantalla aislada– remite a otros textos «en pantalla» y a otros textos fuera de ella, que se articulan en la acción de «estar frente a la pantalla» y en los procesos de recepción o de «audienciación». Esos textos se constituyen, a su vez, en la articulación de dos situaciones: 1) la precomprensión subjetiva, inserta en un campo de significación o en un sistema de sentido, para utilizar la noción de F. Parkin (Morley, 1996) que es sociocultural y colectivo; 2) la textualidad televisiva, inserta en una intertextualidad, donde la producción, para la audiencia, nunca es aislada, ni inaugural ni individual, como la lectura o recepción.

Lo que resulta relevante aquí es que aquello que se muestra en pantalla constituye, cada vez, una interpelación que a su vez se presenta como conjunto textual, articulada con identificaciones o reconocimientos subjetivos. Esta zona de articulación posee, en cuanto tal, una dimensión innegablemente formativa.

1.2. La interpelación en las pantallas (como conjuntos textuales)

Necesitamos ahora de un concepto comunicacional/educativo que permita comprender la relevancia formativa de las pantallas, pero que también sirva como referencia de la intervención pedagógica en la relación audiencias/pantallas. Optamos por asumir la noción que propone la pedagoga mexicana Buenfil (1993) que se inscribe en la línea del análisis político del discurso y en el concepto de «ideología» de Louis Althusser. Ella sostiene que «lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fun-

damentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone» (Buenfil, 1993: 18-19).

En cierto modo, la clave comunicacional de lo educativo está en la interpelación. Porque, como lo señala Michel Pêcheux (2005) es en la figura de la interpelación donde se vincula el problema de la producción del significado con el de la constitución del sujeto. Dicho de otro modo: la evidencia del significado hace evidente al sujeto.

La interpelación es una convocatoria hecha al sujeto por el discurso; o, en términos de Žižek (1992), la llamada al individuo, como entidad pre-simbólica y mítica, al sujeto (a que se constituya como sujeto de ese discurso). El individuo es interpelado a transformarse en sujeto (en virtud de un punto de acolchado –point de capiton– a través del cual el sujeto es «cosido» al significante)².

Las interpelaciones (en la producción de sentidos sobre la experiencia, la vida y el mundo) no son mensajes aislados, sino que son conjuntos textuales que, a su vez, circulan y se distribuyen más allá de los espacios y de los discursos intencionalmente interpeladores, como puede ser el escolar, el mediático o el comunal. Necesitamos pensar las referencias o «espacios referenciales» –en este caso, las pantallas– como abiertos, transitorios, inestables, contingentes, lo que contribuye a percibir cómo funcionan los múltiples espacios sociales en tanto educativos. Por su parte, los referentes de esas interpelaciones no están fijados ni personificados de una vez para siempre, como por ejemplo en los padres, los docentes o los dirigentes sociales o políticos, sino que se abren, se desplazan, incluso se evaporan en ciertos lazos y espacios sociales, y devienen referentes múltiples, también abiertos, transitorios, inestables y contingentes.

Cuando hablamos de «interpelación» en las pantallas, nos referimos a un punto de partida: lo que Paulo Freire llamó el «reconocimiento del universo vocabular» de los sujetos a quienes se les hace esa llamada. Indagar acerca de la relación entre audiencias y pantallas, significa interrogarnos por las representaciones (muchas veces naturalizadas) construidas, a partir de ese reconocimiento, en la interpelación. La interpela-

ción es ya una construcción de los otros a quienes se busca interpelar (asumiendo un postulado de reciprocidad), así como una construcción ideológica de las relaciones entre los sujetos y sus condiciones materiales de vida (Hall, 1998).

1.3. Los reconocimientos subjetivos y las identificaciones

La interpelación puede ser absolutamente indiferente; puede no ser reconocida, aunque sea conocida. Y esto no solamente ocurre cuando el sujeto no mira TV o no es audiencia de un programa determinado, ya que la interpelación, propiamente, es de los discursos mediáticos y no de «una pantalla» aislada. El reconocimiento no es meramente un atributo «cognitivo» o racional. Ni es algo que aparezca y se resuelva de una

La clave de la intervención pedagógica consiste en avalar modos de leer y escribir el mundo más autónomo, en la relación entre audiencias y pantallas. Una intervención que debe trabajar la problematización y desnaturalización de las representaciones producidas en «las pantallas».

sola vez, como el acto de «ver televisión», estableciendo un antes y un después en el sujeto. Así como la interpelación debe ser pensada como conjunto textual y como articulación (y no como mensaje emitido, aislado o unilateral), el reconocimiento tiene que pensarse como proceso textual (y no como evento o acto aislado) o, mejor, como proceso de textualización (donde hay un cierto reconocerse/desconocerse en la mirada del «otro» –en este caso, las pantallas– que desencadena el proceso), una articulación donde adquiere sentido la convocatoria del discurso, pero que no se produce y se resuelve de una vez y para siempre.

El problema del reconocimiento de la textualidad televisiva interpeladora es el problema de la adhesión. La adhesión no es del orden del raciocinio, sino que pertenece al orden del cuerpo. Significa una incorporación que a la vez implica cierta identificación y cierta pertenencia. Implica, a decir de Bourdieu (1991), creencia, fe práctica, adhesión indiscutida, prerreflexiva, «nativa» o ingenua. En este sentido, representa un «investimento» (investissement) en la creación y reproducción del capital simbólico. Por eso, en cuanto forma de la creencia, es un estado del cuerpo que per-

mite jugar con los asuntos en juego. El cuerpo es ese terreno de la carne en que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye; es el lugar de la subjetividad incorporada o encarnada; es la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, o dicho de otro modo, entre el individuo interpelado y el sujeto constituido.

El reconocimiento, por tanto, está emparentado con el proceso identificatorio. Existe formación de sujetos en la medida en que se produce un proceso de identificación. Sabemos (gracias al psicoanálisis) que las identificaciones operan «*sequendum quid*»; es decir, no son totales, sino que se producen identificaciones con algunos aspectos de los referentes y de las referencias interpeladoras. Esto es lo que hace más complejo el proceso. No se produce un proceso transpa-

El momento específico de la intervención pedagógica sobre la dimensión educativa de las pantallas, como proceso y como práctica de formación subjetiva, debe tender a eso que Heidegger llama «comprensión». Una comprensión que alcance la relación entre audiencias y pantallas, a cada elemento por separado, y a la mediación de la cultura mediática.

rente entre un conjunto textual determinado y un sujeto en formación, sino que se produce un proceso confuso, opaco, complejo, en el cual intervienen múltiples conjuntos textuales, interpelaciones, objetos, relaciones, conductas, prácticas, modelos, valores, etc., con algunos aspectos de los cuales hay identificación.

Una identidad, entonces, es ese punto de encuentro, o de sutura, entre los discursos y prácticas que intentan interpelarnos –hablarnos, convocarnos, posicionarnos, emplazarnos como sujetos de discursos particulares– y los procesos que producen subjetividades. Pero debemos pensar esa sutura de la identidad no ya como algo estable, permanente, más o menos fijo, sino como «puntos de adhesión transitoria» (Hall, 2003: 20), que consiste en el hacerse efectivo el enlace del sujeto con estructuras, campos de significación o sistemas de sentido³.

Si partimos de considerar a los sujetos como condicionados culturalmente (en cierto modo, leídos y escritos), lo hacemos con la certeza de que ellos pueden incrementar su autonomía relativa para actuar en el

terreno de esos condicionamientos (pueden leer y escribir su experiencia, la vida y el mundo). En síntesis: no hay sujetos pasivos; por eso confiamos en que son esos sujetos los artífices de la transformación del mundo.

2. El momento de la intervención pedagógica

Las correspondencias o las distancias entre las audiencias y las pantallas se imbrican, se producen y están condicionadas por la mediación de la cultura mediática. En esa mediación se produce la formación de sujetos y subjetividades articulada con la producción social de sentidos y significados. El momento específico de la intervención pedagógica sobre la dimensión educativa de las pantallas, como proceso y como práctica de formación subjetiva, debe tender a

eso que Heidegger llama «comprensión». Una comprensión que alcance la relación entre audiencias y pantallas, a cada elemento por separado, y a la mediación de la cultura mediática.

Después de hablar del «encontrarse» en el mundo, del ser-ahí que se encuentra en el mundo (en estado de «yecto» o arrojado), Heidegger presenta la comprensión como ese lugar de posibilidades que se abren para el ser-ahí, para el hombre

en el mundo. Y esas posibilidades tienen un doble sentido que, a nuestro juicio, es fundamental exponer a partir de las ideas de Paulo Freire (1991): es la «lectura» de esas posibilidades, pero también es la «escritura» de esas posibilidades. Es decir, no es solamente una comprensión en el sentido de poder leer cuáles son las posibilidades –y las obturaciones– que se abren y se producen en las audiencias, en las pantallas, en su relación o en la cultura mediática. También es una comprensión en el sentido de leer cuáles son las posibilidades de una «escritura» de cada uno de esos aspectos o escenarios (Huego, 2005)⁴.

La clave de la intervención pedagógica consiste en avalar modos de leer y escribir el mundo más autónomos, en la relación entre audiencias y pantallas. Una intervención que debe trabajar la problematización y desnaturalización de las representaciones producidas en «las pantallas» –el yo que es «leído y escrito»– y de las representaciones sobre las audiencias. Pero debe hacerse como una comprensión que abre a las posibilidades de la «escritura», esto es, que posibilita la cre-

ación, la producción y la transformación. Y esta escritura, necesariamente, ya no debe pensarse de acuerdo con los parámetros de la lógica escritural, sino como evento y proceso dialógico, de encuentro, de puesta en común no siempre armoniosa, y de construcción social. Porque la formación subjetiva es precisamente eso (McLaren, 1998): desnaturalización del yo que es «leído y escrito», y construcción del yo, articulado en un «nosotros», que lee y escribe incrementando su autonomía.

Notas

¹ De hecho, la forma es un molde o una horma. Lo que trae otras discusiones aparejadas: ¿existe una forma prefigurada en la formación (eso que, por ejemplo, Aristóteles llamaba «causa agente»)? Y si existiera, ¿dónde está el agente: dentro o fuera de sí? Las respuestas pueden ser múltiples; para los empiristas (Home y Locke, por ejemplo) está fuera: la experiencia da forma al ser; para Kant, en cambio, existen formas sintéticas a priori, independientes de la experiencia. Y luego, la pregunta acerca de quién forma: ¿el maestro?, ¿yo mismo?, ¿el grupo?, ¿la cultura?, ¿la clase social?, ¿el partido?, ¿la pantalla?

² El sentido de la interpelación está en su capacidad de producir una sutura, ya que no finaliza en el hecho de que el sujeto sea convocado, sino que resulte «invertido» en la posición que se lo convoca, se lo posiciona o se lo emplaza. Y esa sutura debe ser pensada como una articulación, no como un proceso unilateral (lo que hace que nos alejemos de pensar en términos de «dominación» y decididamente pensemos en procesos de hegemonía, de mediación).

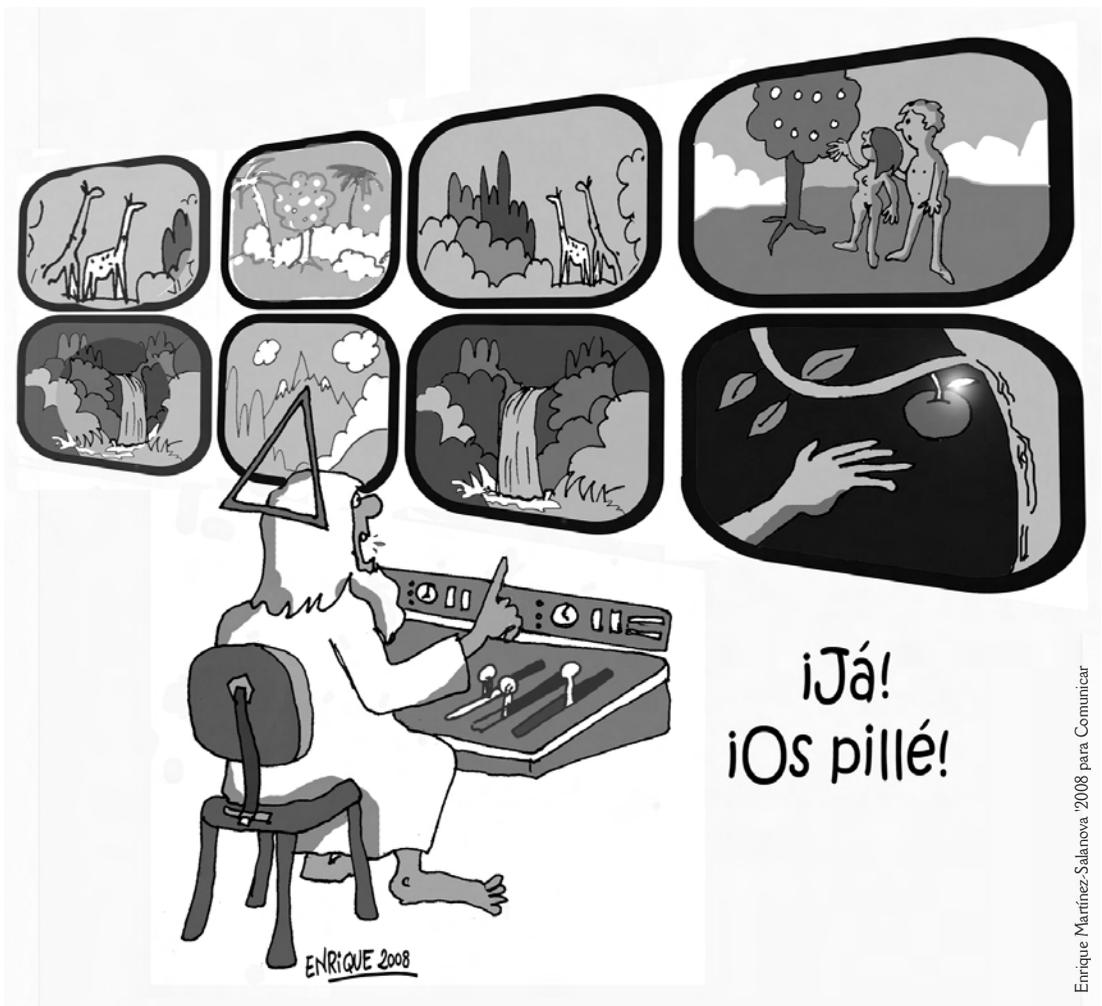
³ Conviene agregar que si el cuerpo es el lugar de la carne en el que se inscribe el significado, esa inscripción opera (en el proceso identificatorio) a través de mecanismos de exclusión, de marcas en los cuerpos, que no son sólo señales materiales o simbólicas, sino que además esas marcas contienen una matriz preformativa: significan (en el otro) la marca de la sospecha, la anomalía, la peligrosidad o la condena (marcas que incesantemente se producen en las pantallas). Es decir, el cuerpo carga con el establecimiento de una jerarquía violenta, donde supuestamente hay sólo diferencias (por ejemplo, en los pares: varón/mujer, blanco/aborigen, adulto/joven, heterosexual/homosexual, etc.). Es decir, todas las identidades actúan por medio de la exclusión, a través de la construcción discursiva de un afuera constitutivo y la producción de sujetos marginados (de ella), que aparentemente quedan al margen del campo de lo simbólico y lo representable (Butler, 2003).

⁴ Los conjuntos textuales interpeladores constituyen modelos de comprensión para las audiencias. Todos esos modelos, sin embargo,

son diversos y contradictorios. Unos son evidentemente hegemónicos (como la CNN o TN y el Grupo Clarín, que ha aportado a una «tinellización», haciendo de «Bailando por un sueño» la contracara –invisible– del arrebato de tierras del conductor, Marcelo Tinelli, a familias mapuche de la zona de Esquel). Otros, por diversos motivos, poseen sentido contrahegemónico o, al menos, proponen diferentes modelos de comprensión que podemos caracterizar como formativos (como los canales Telesur o Encuentro –señal del Ministerio de Educación de Argentina– o las producciones comunitarias y populares que pugnan por hacer pública la propia voz y la propia imagen). Cualquiera que sea el sentido de los modelos de comprensión, detrás de ellos está el problema del espacio público como escenario de disputas por el significado y de constitución de actores sociales.

Referencias

- BOURDIEU, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- BUENFIL, R. (1993): *Análisis de discurso y educación*. México, DIE-CINVESTAV.
- BUTLER, J. (2003): *Cuerpos que importan*. Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (1991): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.
- HALL, S. (1998): «El problema de la ideología: marxismo sin garantías», en *Doxa. Cuadernos de Ciencias Sociales*, IX, 18, 3-16.
- HALL, S. (2003): «Introducción: ¿quién necesita identidad?», en HALL, S. y DU GAY, P. (Comps.): *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu, 13-39.
- HUERGO, J. (2005): «Reflexiones sobre la formación ciudadana en la sociedad de la información», en MATTELART, A., SCHMULLER, H. y OTROS (Eds.): *Democracia y ciudadanía en la sociedad de la información*. Córdoba (Argentina), ECI-UNC, 194-200.
- MAFFESOLI, M. (1997): *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós.
- MATTELART, A. y M. (1997): *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona, Paidós.
- McLAREN, P. (1998): *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe, Homo Sapiens.
- MORLEY, D. (1996): *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- NASSIF, R. (1958): *Pedagogía General*. Buenos Aires, Kapelusz.
- PECHEUX, M. (2005): «El mecanismo del reconocimiento ideológico», en ZIZEK, S. (Comp.): *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica; 157-167.
- THOMPSON, E.P. (1989): *La formación de la clase obrera en Inglaterra, I*. Barcelona, Crítica.
- WILLIAMS, R. (1994): *Sociología de la cultura*. Barcelona, Paidós.
- ZIZEK, S. (1992): *El sublime objeto de la ideología*. México, Siglo XXI.



Enrique Martínez-Salanova 2008 para Comunicar

● Kathleen Tyner
Texas (EEUU)

Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios

Audiences, Intertextuality and new media literacy

Este artículo explora la intertextualidad como una técnica que puede ser usada para tender un puente entre viejos y nuevos programas de alfabetización con los medios dirigidos a profesores y estudiantes que esperan pasar de un modelo de enseñanza basado en los libros de texto a un mundo de recursos on-line, pedagogías flexibles, técnicas de estudio de los medios, construcción interactiva del conocimiento y análisis y producción de multimedia.

This article explores intertextuality as a technique that can be used to bridge old and new media literacies for teachers and students who hope to move beyond the textbook model of instruction into a world of online resources, flexible pedagogies and innovative designs for learning. These include the uses of online archives, media studies techniques, participatory knowledge creation, and multimedia analysis and production.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Audiencias, intertextualidad, nueva alfabetización en medios, aprendizaje colaborativo. Audiences, multiliteracies, screen education, collaborative learning.

La difusión del uso de las nuevas herramientas y textos mediáticos implica que las audiencias tengan las habilidades críticas correspondientes y que puedan tender un puente entre expresión oral, impresión, imagen, imagen en movimiento y alfabetización en medios digitales. En particular, la idea de que la generación más reciente formada por «nativos digitales», adictos a entender y crear con los nuevos medios es predominante en la prensa popular (Prensky, 2001).

Las formas tradicionales de alfabetización visual como libros, imágenes, imágenes en movimiento y páginas web pueden caracterizarse en términos genera-

❖ Kathleen Tyner es profesora asistente del Department of Radio, Television and Film, de la Universidad de Texas en Austin (EEUU) (ktyner@mail.utexas.edu).

Traducción de María Teresa Fernández Martínez.

les como «pantallas». Los nuevos medios expanden el concepto de pantalla hasta incluir entornos interactivos, simulados, virtuales y presentes allí donde miremos. Esta realidad nos introduce también en la cuestión de la naturaleza de las audiencias como individuos y como colectivos inmersos en un contexto u otro. Evidentemente, la cultura de la escuela a menudo afecta a la naturaleza cambiante de las pantallas y de las audiencias suministrando acercamientos críticos y reflexivos a la alfabetización de un buen número de medios. Esta desconexión se debe en parte al hecho de que los problemas de la integración de los nuevos medios en la alfabetización tradicional y en los nuevos entornos de aprendizaje tienen menos relación con el acceso a estos medios que con la resistencia arraigada de la escuela al pensamiento crítico, a las estructuras no jerárquicas y a la autonomía individual.

El acercamiento superficial, directo y basado en resultados del tipo de alfabetización practicada en el entorno de la educación formal ha sido fuente de frustración para generaciones enteras de estudiantes. Por el contrario, el uso que hacen de los nuevos medios las audiencias contemporáneas se presenta como el mayor reto al dominio de las prácticas tradicionales de alfabetización en la escuela.

Un estudio reciente para el Pew Charitable Trust's American Life Project refuerza la idea de que los estudiantes están cada vez más decepcionados con sus experiencias digitales en la escuela (Levin and Arafeh, 2007). El estudio supervisó on-line a 750 jóvenes con edades entre 12 y 17 y a sus padres. Los adolescentes y sus padres informaron de que Internet es vital para completar los trabajos escolares y que ha reemplazado del todo a las bibliotecas para un buen número de estudiantes. El 71% de los estudiantes informan de que usaron Internet como su primera fuente de información para su último trabajo importante.

Los resultados también indican que más del 78% de los estudiantes entre 12 y 17 navegan, pero afirman que en sus escuelas no hacen buen uso de los recursos on-line. Estos estudiantes tecno-competentes ven Internet como una necesidad diaria, análoga a los libros de texto, las bibliotecas, los tutores, los grupos de estudio, los orientadores, las taquillas, las mochilas o los cuadernos. Algunos estudiantes indican que padres y estudiantes de escuelas de educación primaria y secundaria esperan altas velocidades de acceso sin restricciones en todo momento y plataformas de acceso a contenidos abiertos. Además, suponen el manejo de las habilidades para subir y bajar contenidos de la red. Tienen afinidad por las multiáreas (Roberts y otros, 2005). Y un creciente número de estudiantes es afi-

cionado a crear sus propios medios y a compartirlos con otros online (Jenkins y otros, 2006; Levin & Arafeh, 2007; MTV y otros, 2007). El acceso a redes digitales de alta calidad también parece contribuir a incrementar el conocimiento interactivo y expresivo (Jenkins y otros, 2006; New Media Consortium & Educare, 2006; Oblinger & Oblinger, 2005).

Para los estudiantes que trabajan en multiáreas y están conectados a una red, los medios son algo corriente, orgánico, ubicuo, interactivo, bidireccional, normal y necesario. Sirven como espacios sociales, entornos de aprendizaje alejados de la intervención de los adultos. Como mínimo, estos estudiantes alfabetizados deben ser capaces de analizar, acceder, seleccionar, almacenar, identificar, recuperar, grabar, producir, distribuir y mezclar información en una gran variedad de formas.

1. La enseñanza dirigida y el modelo de libro de texto

A pesar de los usos que hacen las audiencias de las redes y las imágenes digitales fuera de las escuelas, los beneficios anuales de las ventas de libros de textos para la educación convencional son robustos, generando un significativo 10,5% de los 21,5 billones de dólares del mercado editorial de los Estados Unidos en 2005 (AAP, 2005). En muchos sentidos, podría decirse que los editores de libros de texto están trabajando con un modelo convencional de servicio al cliente que se dirige a cubrir las necesidades de una clientela de profesores y escuelas. La selección y adquisición temporal de libros de texto es un ritual académico profundamente arraigado en la cultura de la escuela.

Encarando el futuro, los editores de libros de texto están añadiendo recursos digitales suplementarios a sus productos. Aunque estas versiones híbridas de los libros de texto tradicionales incrementan la cantidad de información asequible desde las aulas, la mayoría reflejan las mismas estrategias pedagógicas que sus versiones impresas. Los recursos de aula adecuados para trabajar en redes interactivas, creando y produciendo conocimiento de forma constructiva se encuentran más a menudo fuera del sector comercial y en entornos informales de aprendizaje.

Los materiales impresos tradicionales son sin duda beneficiosos en las aulas contemporáneas. La cuestión es contrapesar los beneficios de los libros de texto con sus limitaciones para ser usados de forma personalizada, de manera que afecten a la construcción del conocimiento por parte de los alumnos en un entorno expandido en el tiempo y en el espacio. Cuando son usados de forma tradicional, como una simple fuente de

información, su énfasis en la información basada en hechos, reforzada por normas de referencia, con medidas de evaluación estandarizadas, se constituyen en un obstáculo para un tipo de enseñanza interactiva, basada en preguntas y no en respuestas, con un aprendizaje experiencial basado en la investigación que es propio de los entornos creados por los nuevos medios.

2. La proliferación de archivos on-line

El acceso no restringido a la información digital en red ha creado un gran potencial para ir más allá de los recursos de contenidos con la finalidad de convertir a los estudiantes en creadores de conocimiento además de en receptores de información. Estos nuevos recursos para el aula refuerzan la construcción del conocimiento en un gran número de formas ofreciendo una enorme variedad de fuentes de información alternativas, más recursos de información, materiales de fuentes originales, comunidades de aprendizaje on-line, un enorme rango de expertos, nuevas maneras de recuperar, organizar y presentar la información en gran variedad de formas, la habilidad de usar imágenes, imágenes en movimiento, sonidos y texto, y muchas oportunidades para discutir sobre todo ello.

También demandan creatividad y herramientas digitales por parte de los educadores desde el momento en el que crean nuevos retos de enseñanza relacionados con el conocimiento del estudiante del copyright, la autoría, la censura, la crítica y el acceso a la información de los adultos. Como los medios en la escuela promueven el paso de formas impresas a formas digitales, exacerban la necesidad de profundizar en los roles, las estrategias, la pedagogía y los recursos que se dan por supuestos en la escuela de hoy en día.

En concreto, inmensos archivos de imágenes, sonido, imagen en movimiento y entornos virtuales están ahora disponibles on-line de manera que se amplifica el concepto entero de biblioteca pública. En el diseño de las escuelas del mañana, los profesores pueden llenar el vacío entre los libros de texto y los nuevos medios utilizando los usos actuales de la red y de los productos digitales en competencias de aprendizaje como buscar, navegar, recuperar, organizar y presentar las fuentes de información.

Los libros de texto son un elemento más de la lista

de recursos, especialmente si los estudiantes pueden acceder digitalmente a su contenido para revisarlo y son animados a analizar críticamente y a debatir su autoría, su selección de la información y su veracidad. Aún más útil podría ser permitir a los estudiantes revisar, añadir y debatir contenidos de los libros de texto en forma de una wiki.

La proliferación de archivos digitales es un triunfo, siempre y cuando se den las estrategias requeridas para preservar y ofrecer el material de archivo al público. Sin embargo, hay todavía algunas perversiones en el sistema. Como se afirma en el informe anual «Horizon» acerca de los medios y de su enseñanza «hay una dificultad que crece a medida que cada vez más instituciones invierten en archivos digitales. Cuestiones como la propiedad, los derechos de uso, el almacenamiento y las formas de ordenar la información se plantean a medida que los archivos se extienden. Un as-

Históricamente, los escolares aprendieron a leer, escribir, escuchar y hablar como competencias de alfabetización. En los círculos escolares contemporáneos, los educadores debaten ahora la necesidad de añadir el visionado, la representación y la inmersión en el mundo virtual a la creciente lista de competencias para la alfabetización.

pecto relacionado, la búsqueda y el encuentro, también presenta retos» (New Media Consortium and Educause, 2006: 4).

A pesar de estos retos, los archivos digitales son una ventaja en el proceso educativo. La disponibilidad de materiales de fuentes abiertas permite oportunidades sin precedentes a estudiantes y profesores para acceder, analizar, mezclar y usar herramientas digitales para adaptar la educación al currículo. También permiten a los alumnos estudiar y comprometerse con asuntos regionales y locales que a menudo son demasiado insignificantes para ser incluidos en las publicaciones impresas.

3. Intertextualidad: tendiendo un puente entre viejos y nuevos medios

La integración de los nuevos medios en las aulas de hoy en día no afecta sólo al acceso, las estrategias y la economía del cambio escolar. En particular, el uso extendido de las redes, los archivos online y otros tipos

de comunicación digital llaman nuestra atención sobre la cuestión del limitado rango de pedagogías, herramientas y recursos de este tipo usados en los entornos de educación formal. Por ejemplo, la integración de la construcción interactiva del conocimiento, la alfabetización en medios y los recursos en red deben competir con una formidable predisposición hacia la pedagogía centrada en el profesor, con contenidos sujetos a asignaturas, educación en grupos, tiempos programados y evaluación estandarizada. Dada la encorsetada cultura de la alfabetización y la educación dirigida en la escuela, el recurso dominante –los libros de texto– reflejan modelos de eficacia que encajan con las pedagogías y estrategias de la escuela tradicional.

Los programas de formación del profesorado están ahora comenzando a dirigirse a los nuevos medios, y como resultado muchos profesores ya usan

más amplio. En este sentido, es también útil echar un vistazo al concepto de intertextualidad en los estudios sobre medios como un camino para tender un puente entre los viejos y nuevos medios en el entorno educativo.

Intertextualidad es un término usado por los post-estructuralistas para explicar el solapamiento de códigos y convenciones en textos y la forma en la que las audiencias usan estos códigos y convenciones para crear significado (Allen, 2000; Kristeva, 1980; 1986). Los distintos géneros y estilos narrativos cambian, se superponen y evolucionan creando significados. Se trata de un fenómeno tan acelerado como la forma en que las audiencias se acostumbran a los formatos y a los contenidos de los nuevos medios. La interpretación que hacen las audiencias de los diversos textos mediáticos va más allá de su comprensión de las narrativas intertextuales. A medida que las audiencias dan sentido a los textos, crean a partir de sus conocimientos previos una intención estética relacionada con su presentación y su contexto. La implicación más importante que tiene la intertextualidad es que ningún texto es original o único, sino que a menudo descansa sobre otros para revelar su estructura y su significado.

Los productores también parten de formas familiares y modernizan las nuevas tecnologías de la misma forma en que los nuevos medios usan códigos y convenciones en formas diversas. Por ejemplo, las películas y la televisión usaron las convenciones del teatro en sus comienzos. La invención de herramientas como las grúas o el zoom permitieron a los directores usar el movimiento de la cámara para configurar el montaje más allá de la simple acción, más de acuerdo con una pantalla. Muchas pantallas de web en los tempranos noventa fueron diseñadas como libros, más parecidas al concepto de páginas web en un diseño propio de encuadernación libresca. A medida que la comprensión de la red por la audiencia involucra múltiples medios, hipervínculos e interactividad, la red se parece menos a un libro y más a un área de tránsito virtual o a un espacio arquitectónico.

Aunque a las audiencias les gusten las sorpresas o los giros inesperados a medida que se encuentran con nuevos textos, cuando los códigos y convenciones se introducen de modo abrupto y fuera de su marco de

La integración de nuevas herramientas mediáticas para la construcción del conocimiento, una gama más amplia de recursos de información on-line y las pedagogías interactivas son peldaños que pueden usarse como palanca para crear las habilidades de alfabetización de los estudiantes de hoy en día y dirigirles a un descubrimiento que dure toda su vida.

fuentes en red de la misma manera que en el pasado usaban los libros de texto. Las habilidades para estructurar la clase en torno a los nuevos medios requieren tiempo, interés y creatividad tanto por parte de los profesores como de los estudiantes. Una ventaja de la educación interactiva es contar con las contribuciones del grupo para aprender. En este sentido, profesores y alumnos pueden trabajar juntos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque los estudiantes tengan habilidades en el uso de los medios y las convenciones digitales, los profesores tienen las capacidades necesarias para diseñar el currículum y los contextos que pueden convertir partículas aisladas de contenidos en conocimiento real.

Los profesores saben que las habilidades para el diseño del trabajo en el aula demandan la capacidad de romper en pedazos el camino hacia el aprendizaje y luego volverlo a reconstruir todos juntos de forma que los alumnos puedan encontrar la «gestalt» o perspectiva que coloque su aprendizaje en un contexto

referencia, pueden causar confusión, burla y resentimiento. Un ejemplo sacado de la historia del cine es la escena de apertura de la película «JFK» (1991) de Oliver Stone sobre los hechos relacionados con el asesinato de John F. Kennedy. Aunque la hipótesis de la película sobre la conspiración era en sí provocativa, gran parte de la película estaba compuesta y editada en la forma narrativa convencional de Hollywood. Sin embargo, la primera escena usaba las convenciones de un montaje vanguardista de imágenes superpuestas de la Guerra Fría.

En la secuencia de los créditos, el público de «JFK» veía unas secuencias en blanco y negro mezcladas con fragmentos de películas sobre la educación y el gobierno y con imágenes rodadas por el propio director. Una voz en off contaba una historia sobre una conspiración basada en hechos de la Guerra Fría que presagiaba el punto de vista y las premisas de la película. De alguna forma, Stone usa códigos y convenciones que utilizaría un documental, como el montaje de archivo o la voz en off. Después de esta escena, la secuencia de créditos, la película cambia hacia una forma más convencional de narración.

Aunque el público está familiarizado con ambas cosas, el documental y la ficción, los espectadores y los críticos reaccionaron con ira y acusaron a la película de incluir información engañosa. Una hipótesis explicativa es que debido a que pocos entre el público estaban familiarizados con el trabajo experimental, no narrativo, se sintieron confusos, desorientados y manipulados. Otra hipótesis podría ser que, con excepción de algunos documentales como «The Atomic Café», alrededor de 1980, el público todavía esperaba imágenes documentales para ilustrar las imágenes y voces en off con un uso exclusivo de materiales de fuentes primarias y secundarias. De cualquier forma, está claro que Stone consiguió algo inesperado al combinar los códigos y convenciones de narrativas de ficción y de no ficción. Las notas de prensa sobre la reacción del público a la ya de por sí controvertida película oscilaron entre el desagrado y la ira o incluso la furia. Quizá de forma poco sincera, Stone explicó repetidamente que su película era una ficción histórica que usaba códigos y convenciones tomadas del arte.

Es técnicamente cierto que Stone tomó prestados elementos de una larga tradición de un siglo de montaje vanguardista. Sin embargo, podría argumentarse que su escena de apertura en «JFK» fue, si no por delante de su tiempo, al menos por delante de su público. Actualmente, con la mezcla de códigos y convenciones en las películas contemporáneas, la televisión y YouTube, la gente ha visto mucha más narrativa

de este tipo. Es posible que una buena parte de las audiencias contemporáneas puedan apreciar ahora la experiencia intertextual de la secuencia de créditos de «JFK».

La comprensión que tienen los estudiantes de los códigos y las convenciones que trascienden las formas de los medios es la clave del modo en que los educadores deben hacer la transición desde un diseño clásico basado en la alfabetización a los nuevos entornos de aprendizaje. En una aproximación gradual, cuando los códigos y convenciones intertextuales de las diversas áreas son explícitamente expuestas por los estudiantes para su deconstrucción y análisis crítico, se consiguen metáforas que los alumnos pueden usar estratégicamente en toda su variedad para demostrar su aprendizaje.

En el espíritu de Web 2.0, una nueva e inteligente generación de usuarios puede –y lo hace– usar este conocimiento alternándose en los roles de espectadores, productores y distribuidores.

A medida que los profesores hacen un uso inteligente del material de archivo, contribuyen a que los alumnos se conviertan en arqueólogos de los medios incluyendo la capacidad para localizar, encontrar, evaluar y usar materiales procedentes de un amplio rango de fuentes y formatos. Como mínimo, las competencias necesarias para trabajar con materiales de archivo pueden resumirse en cuatro estrategias para el análisis y la producción: archivar, relacionar, recontextualizar y dar otro sentido.

4. Textos de los medios como modelos para la construcción del conocimiento

Para integrar los nuevos medios en el proceso de aprendizaje, los profesores deben seleccionar textos significativos, presentarlos a sus estudiantes y después orientar y observar sus progresos mientras analizan críticamente su significado. Esta aproximación evita que todo el proceso se convierta en una simple búsqueda y compilación de material divertido. Les anima a explorar el significado más profundo de cada nuevo texto dentro de su contexto histórico, cultural, político, económico y social.

Si las audiencias van a entender el valor y la importancia de las fuentes de la información a lo largo del tiempo, deben entender no sólo los códigos y las convenciones que les capacitan para obtener sentido de los medios, sino también la forma en que el público en cada momento tuvo en cuenta los elementos contextuales que les ayudaron a entender esos mismos medios en el momento en que fueron producidos y distribuidos. En otras palabras, la conservación del tex-

to sin la posibilidad de acceso del público y la apreciación de todo su contexto es una capacidad vacía.

La meta final es simular las condiciones que pusieron los espectadores contemporáneos que fueron sus audiencias en el momento en el que los medios fueron mostrados por primera vez. En la presentación para el Silent Film Festival de San Francisco en 2007 de la película «Retour» de Flamme, el archivista francés Serge Bromberg señaló que la relación entre el material de archivo y las audiencias es concreto, complejo y profundo. «(los archivistas) no estamos sólo en el negocio de la conservación de películas. También estamos en el negocio de la conservación de las audiencias» (Bromberg, 2007).

Para cumplir esto, el entorno del aprendizaje debe ser lo suficientemente estructurado como para guiar a los estudiantes a nuevos descubrimientos y al mismo tiempo lo suficientemente flexible como para permitir el proceso de la crítica y el descubrimiento. Esto implica el uso de la evidencia, pero también la libertad para especular sobre las relaciones posibles entre contenidos y contextos. A continuación, se exponen algunas técnicas que facilitan el uso de materiales de archivo desde el simple descubrimiento de contenidos a su comprensión intertextual.

5. Archivar

Los estudiantes contemporáneos deben saber cómo buscar, encontrar, almacenar, manipular y citar una amplia gama de recursos informativos. Más capacidades aún son necesarias para modelar el acceso y uso de los documentos, fragmentos, notas, dibujos, sonidos, imágenes en movimiento, obras de arte, entrevistas, etc., ya sean fuentes originales o indirectas. De alguna forma, las habilidades necesarias para ello son las mismas de la biblioteca tradicional. Sin embargo, hay también un componente crítico en la lectura y en la producción desde el momento en que los estudiantes al seleccionar y presentar la fuente de información están demostrando su conocimiento. Como mínimo, la evidencia aportada por un amplio espectro resalta el poder de los ejercicios tradicionales de lectura y escritura para el ejercicio de la retórica y la argumentación. A lo sumo, el proceso necesario para manipular los textos contribuye a la creación experiencial del conocimiento y al pensamiento crítico de los estudiantes.

6. Relacionar

Se refiere al proceso de encontrar relaciones entre diversos productos mediáticos para trazar el mapa de un fenómeno o evento social. Los ejercicios de este

tipo son diseñados como «andamios» de forma que el alumno comienza el proceso de descubrimiento con el manejo de conceptos sencillos hasta llegar a la «gestalt» de juntar todas las piezas.

Al planear el entorno de aprendizaje, los profesores pueden buscar y presentar pistas contextuales que se relacionen con la historia, la economía, la sociedad o la cultura indicativas de un fenómeno. Los materiales on-line contribuyen a una búsqueda flexible, adecuada para cada momento, que puede usarse para personalizar el entorno de aprendizaje. En cuanto los estudiantes manejen lo más fácil, el profesor puede retarlos al proporcionarles ahora archivos con más información. Los estudiantes pueden comenzar a contribuir a medida que van descubriendo tanto los significados más profundos como la relevancia social de los textos.

La idea es estimular la habilidad de los estudiantes para descubrir patrones y discernir posibles conexiones al analizar textos con formas, contenidos o contextos comparables. Al buscar pistas para dar significado al texto y conectar cada una con nuevas evidencias, los alumnos comienzan a afilar sus habilidades de búsqueda, recuperación, organización y uso de materiales relacionados para crear una red semántica de evidencia y significado.

7. Recontextualizar

Las técnicas para deconstruir la narrativa y la estética de los medios son sobre todo útiles cuando se dotan de las funciones del contexto tanto como de las del contenido. Las audiencias usan los contextos para proveerse de un marco de referencia desde el que confieren significado a un texto. Al pasar el tiempo, los productos pierden algunos de los detalles contextuales que resonaban en las audiencias originales. Es útil presentar y recrear algunos elementos del contexto original para crear interpretaciones del contenido bien documentadas históricamente. Esto puede hacerse a través de un role-play, con entrevistas de pega o video documentales del mismo período. Por ejemplo, cuando interpretamos una película de ficción, puede ser útil leer sus críticas y ver un documental relativo al tema del mismo período de tiempo. O pueden usarse entornos virtuales con los que simular elementos contextuales para la inmersión de los estudiantes. En el caso de «JFK» podría ser iluminador ver noticias de prensa relacionadas con la crisis cubana de los misiles, el asesinato de Kennedy y las teorías de la conspiración. Ver la película original tomada ese día por el aficionado Abraham Zapruder podría ser ilustrador. La idea es mostrar a los alumnos formas de especular con

cómo las audiencias de su tiempo podrían haber visto la película y compararlas con cómo el público moderno responde hoy al mismo texto. Cuanto más se cuenta los alumnos de las condiciones originales del visionado del producto, más entenderán tanto el concepto de archivo como el funcionamiento de los medios contemporáneos.

8. Dar un nuevo sentido

Esta técnica nos trae a la mente el sincretismo de las culturas. Se refiere, simplemente, al uso de medios de archivo en una forma que difiera de la original. Esto implica alterar, insertar, borrar, editar, combinar o cambiar la secuencia de un texto, una imagen, un montaje o una grabación de audio original para producir algo personalizado que sea distinto del original. La técnica nació en la cultura sincrética de las grabaciones de «hip hop» y «rap» pero también tiene una larga historia en las Bellas Artes, por ejemplo en el «collage» y en la construcción de montajes. Dar un nuevo sentido en los nuevos medios es a menudo hacerlo de forma satírica o irónica lo cual es especialmente útil como forma subversiva de valores políticos, sociales o culturales. Recombinar y probar legalmente datos, multimedia, imágenes, clips, sonidos y otros formatos de medios fuerza a los espectadores a mirar un texto nuevo y revela los códigos, las convenciones y las ideologías subyacentes que componen tanto el original como su nueva forma. La popularidad de las producciones de distribución amateur como las de YouTube ofrece a los espectadores una guía para esta técnica y han estimulado la innovación.

A medida que la escuela se compromete con los nuevos entornos mediáticos, estas técnicas de estudio ofrecen una modesta orientación para la posibilidad de enlazar una educación creativa con los medios. Históricamente, los escolares aprendieron a leer, escribir, escuchar y hablar como competencias de alfabetización. En los círculos escolares contemporáneos, los educadores debaten ahora la necesidad de añadir el visionado, la representación y la inmersión en el mundo virtual a la creciente lista de competencias para la alfabetización. Definir las habilidades y conocimientos asociados con la alfabetización ha sido siempre un debate difícil debido a ideologías en competencia acerca de lo que significa «aprender» o «alfabetizar» (Graff, 1987; Godoy, 1977; Scribner & Cole, 1981). Mientras tanto, a las escuelas se las abandona para que enfrenten este importante reto solas –aunque también reciben ayudas– mientras reflexionan sobre el valor de la alfabetización en medios en el aula. La integración de

nuevas herramientas mediáticas para la construcción del conocimiento, una gama más amplia de recursos de información on-line y las pedagogías interactivas son peldaños que pueden usarse como palanca para crear las habilidades de alfabetización de los estudiantes de hoy en día y dirigirles a un descubrimiento que dure toda su vida.

Referencias

- AAP (2006): *Association of American Publishers 2005 Industry Statistics*. New York, Association of American Publishers (www.publishers.org/industry/2005_annual_report_preface.pdf).
- ALLEN, G. (2000): *Intertextuality*. London, Routledge.
- BROMBERG, S. (2007): *Presentation of the Retour de Flamme at the 2007 San Francisco Silent Film Festival*. San Francisco, CA (July 15).
- GRAFF, H.J. (1987): *The labyrinth of literacy*. London, Falmer Press.
- GOODY, J. (1977): *The domestication of the savage mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- JENKINS, H. y OTROS (2006): *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century*. McArthur Digital Media and Learning White Paper. Chicago, IL, McArthur Foundation (http://digitalllearning.macfound.org/site/c.enJL-KQNiFiG/b.2108773/apps/nl/content2.asp?content_id=%7BCD911571-0240-4714-A93B-1D0C07C7B6C1%7D¬oc=1) (19-09-07).
- KRISTEVA, J. (1980): *Desire in language: a semiotic approach to literature and art*. New York, Columbia University Press.
- KRISTEVA, J. (1986): «Word, dialogue and novel», en JARDINE, A.; GORA, T. & ROUDIEZ, L. (Eds.): *The Kristeva Reader*. New York, Columbia University Press: 34-61.
- LEVIN, D. & ARAFEH, S. (2002): «The digital disconnect: the widening Gap between Internet savvy students and their schools», en *American Institutes for Research for the Pew Internet & American Life Project*. Washington, DC, Pew Charitable Trust (www.pewinternet.org/PPF/r/67/report_display.asp) (14-08-07).
- NEW MEDIA CONSORTIUM AND EDUCAUSE (Ed.) (2006): *The Horizon Report*. Austin, TX, NMC (www.nmc.org/pdf/2006_Horizon_Report.pdf) (01-09-07).
- MTV, NICKELODEON, MICROSOFT DIGITAL ADVERTISING SOLUTIONS (Eds.) (2007): *Circuits of Cool/Digital Playground*. From *New Global Study From MTV, Nickelodeon and Microsoft Challenges Assumptions about Relationship between Kids, Youth & Digital Technology*. PRNewsWire (July 24) (<http://sev.prnewswire.com/multimedia-online-internet/20070724/NYTU10924072007-1.html>) (01-09-07).
- OBLINGER, D. & OBLINGER, J. (Eds.) (2005): *Educating the net generation*. Boulder, CO, Educause. Retrieved September 20, 2007 from www.educause.edu/educatingthenetgen.
- PRENSKY, M. (2001): «Digital natives, digital immigrants. From on the horizon», en NCB University Press, 9, 5 (www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf) (01-09-07).
- ROBERTS, D. y OTROS (2005): *Generation M: Media in the lives of 8-18 year-olds* (March 9). Menlo Park, Kaiser Family Foundation (www.kff.org/entmedia/entmedia030905pkg.cfm) (01-09-07).
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Harvard University Press.



Enrique Martínez-Salarova '2008 para Comunicar

● Ismar de Oliveira Soares
São Paulo (Brasil)

El derecho a la pantalla: de la educación en medios a la educomunicación en Brasil

The right to screens: from media education to educommunication in Brazil

Organizaciones sociales, gobiernos y medios de comunicación se confrontan hoy en día en Brasil ante la necesidad de establecer un juicio sobre la calidad y la clasificación de los horarios de exhibición de programas televisivos. A su vez, en sus pequeños espacios, una cantidad representativa de niños y jóvenes de distintas partes del país han descubierto que su derecho a recibir una programación de calidad no es la suficiente. Desde ahí, la nueva generación se reconoce como portadora del derecho al acceso a las tecnologías y a la producción de mensajes, de acuerdo con su creatividad, interés y proyectos de vida en la sociedad. Los jóvenes quieren ir más allá de la educación para mirar los medios y conquistar el «derecho a la pantalla».

Social organizations, local governments and the media in Brazil are confronting themselves over the need for an oversight board to guarantee quality television programming, and establishing a system to determine which television programs are appropriate for which television time slots. Across Brazil, a representative body of children and young adults have determined that the right to receive quality programming is not currently being met. Children of the new generation see themselves as having a right to access new technologies which enable them to produce their own messages according to their own creativity, interests, and social participation. This new generation wants to go beyond education in order to watch and conquer their «right to screens».

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Estudios de recepción, educación en medios, educomunicación, protagonismo juvenil.
Reception studies, media education, educommunication, youth protagonism.

1. ¡Nadie mejor que los padres!

En este inicio de siglo XXI Brasil vive un tiempo de particular tensión en torno a la pantalla de la televisión: por una parte, algunos sectores del gobierno y ciertos grupos sociales organizados se postulan a favor de parámetros que garanticen una producción de calidad; por otra, aparecen las emisoras y sus aliados, en defensa de la libertad absoluta de producción de contenidos y la exhibición de programas. En el centro de los debates, pues, permanece el «derecho de expresión», con-

❖ Dr. Ismar de Oliveira Soares es coordinador del Núcleo de Comunicação e Educação de la Universidad de São Paulo, en Brasil (ismarolive@yahoo.com).

siderado como algo natural, ejercido bajo la ley del mercado, versus el «derecho de los niños» para disponer de un material audiovisual que contribuya a su formación ciudadana. El tema pasó a ganar visibilidad a partir de 2002, momento en que el Ministro de Justicia José Gregori, reconocido por defender a los perseguidos políticos del régimen militar en los tiempos de la dictadura (años setenta y ochenta), decidió manejar el asunto a partir de lo que se considera «el derecho de los niños» a no ser sorprendidos con productos inadecuados a sus perfiles psicológicos a través de la pantalla. A finales de 2006 el sucesor de Gregorio, el Ministro Marcos Thomas Bastos, presentó jurídicamente el texto de un documento legal, estableciendo con ello una política de «clasificación indicativa» de las producciones. Según la pretendida norma, las emisoras serían obligadas, bajo la ley, a exhibir sus programas en horarios previamente definidos.

Grupos de intelectuales y una cantidad significativa de productores culturales se pronunciaron a favor de la medida. En cuanto a los medios –la televisión especialmente–, al tiempo que rechazan la interferencia del poder público en su área de actuación reconocen, por primera vez y públicamente, la posibilidad de que sus ofertas puedan tener efectos negativos. En este caso –afirman ellos–, únicamente toca a los padres el tomar medidas necesarias para controlar el acceso de jóvenes y niños a la televisión o removerlos, en definitiva, de su lugar frente a la pantalla. Los intereses en juego son de tal monta que el conjunto de los periódicos en circulación en el país acicatean las discusiones y apoyan a los propietarios de las emisoras.

Finalmente, el 12 de julio de 2007 el Ministerio de Justicia establece las nuevas reglas de clasificación indicativa para programas de televisión. Entre los puntos del documento se encuentra la posibilidad de que los canales definan a qué rango etario se destinan sus producciones y el horario de su exhibición. En caso de conflicto con la postura del Departamento de Clasificación, la emisora podría presentar recurso, i política que deja en el momento las cosas en donde están! Con su actitud, el gobierno reconoce no haber soportado la presión del sector productivo. Debilitado con la disputa, finalmente el Ministerio de Justicia decide financiar una investigación sobre el impacto de la exhibición de escenas de sexo y violencia: «Uno de los propósitos es verificar si los criterios y los símbolos de la clasificación indicativa cumplen con sus objetivos». Se pretende también «identificar peculiaridades locales y regionales para «nortear» la elaboración de una política nacional que promueva el análisis crítico de los medios en las escuelas», declaró la autoridad gubernamental¹.

En ese momento el Ministerio de Cultura, presidido por el conocido cantante Gilberto Gil, es el organismo gubernamental que propone una «política nacional de educación para los medios». Apoya la idea Radiobras, una empresa que mantiene un programa de televisión en canal oficial destinado a analizar la calidad de emisiones comerciales y educativas denominado «Ver TV».

Curiosamente son las áreas de la Justicia y de la Cultura, y no exactamente el área de Educación, quienes asumen la defensa pública de una «educación crítica» de los usuarios de los medios masivos. En este sentido, lo más intrigante es que frente a un asunto de tanta relevancia, los educadores –que también son padres de familia– no se sientan, ellos mismos, motivados a manifestarse públicamente sobre el tema mediante una acción sistemática integrada en los currículos.

En verdad, la atención de los maestros frente a la televisión se reduce a una preocupación moral y cultural, de carácter privado. Para entender a los educadores se hacen necesarias algunas consideraciones previas sobre las vertientes de enfrentamiento entre la educación y la comunicación masiva.

2. Las distintas miradas de la educación frente a la pantalla

Estudios que realizamos en Brasil en los inicios de los noventa² nos han permitido observar la existencia de tres diferentes vertientes, aglutinando a los expertos en distintas percepciones en cuanto al manejo de programas de educación frente a la pantalla de televisión: la vertiente moralista, la vertiente culturalista y la vertiente dialéctica o educocomunicativa.

La vertiente moralista reúne a aquéllos que observan la pantalla desde la perspectiva que asume a los adultos como conductores de la buena formación de las nuevas generaciones. Se denuncia los peligros representados por producciones eminentemente mercantiles, inescrupulosas e insensibles frente al desarrollo mental y emocional de niños y adolescentes. Una tradición con fuerte inspiración religiosa, responsable en el pasado (de los años 30 a los 50) por un bien organizado servicio de «control moral de los entretenimientos», procedente desde parroquias y escuelas sobre el peligro inherente a ver ciertas películas llegadas desde el exterior. La vertiente moralista se mantiene vigente sostenida por la «teoría de los efectos», de carácter behaviorista, que entiende al niño como un ser absolutamente influenciado por los estímulos de los medios. Aunque poco eficaz en una sociedad marcada por el relativismo posmoderno, la reafirmación de los valores morales tradicionales sigue siendo el factor

motivador más significativo en las campañas en contra de la televisualidad contemporánea, manejadas por políticos, sociólogos y psicólogos en general sin el conocimiento o la participación significativa del sistema formal de enseñanza³.

La vertiente culturalista se presenta, a partir de la década de los setenta, especialmente con la difusión de la semiótica y de la sociología crítica, momento en que una cantidad significativa de producción académica pasa a ofrecer instrumentos de análisis. A los que se interesan por el tema se les garantiza informaciones calificadas, de modo que facilite sus diálogos con las nuevas generaciones sobre la naturaleza de los signos, las especificidades de los lenguajes, el control político de los medios y las manipulaciones facilitadas por la concentración de la propiedad sobre los canales. Cuestiones técnicas, culturales y políticas pasan a figurar en los programas de educación para la recepción, especialmente en los espacios de la educación no formal. Efectivamente en Brasil, al igual que en América Latina, no es exactamente la enseñanza formal, sino la educación popular, y el trabajo que desarrollan las organizaciones no gubernamentales junto a niños y adolescentes, el ambiente privilegiado para los ejercicios direccionados a la formación de los espectadores

críticos. Fue exactamente el éxito de las experiencias localizadas lo que motivó a los legisladores a prevenir la necesidad de llevar el mundo de los medios a las escuelas. Así, la nueva ley de la educación nacional facultó en 1996 el ingreso de la educación para la comunicación en los currículos, especialmente en la enseñanza media. El tema avanzó poco, pues el sistema se olvidó de preparar expertos (dirigentes, maestros y profesores) para atender a los objetivos previstos en la legislación⁴. La vertiente dialéctica representa el esfuerzo de superación de la dicotomía presente en la relación emisor/receptor, o, más específicamente, en la relación medios/audiencias propia de la visión cultural de carácter funcionalista, predominante a lo largo de varias décadas. La vertiente dialéctica resulta de una conjugación de intereses –más políticos que académicos– alimentando, a partir de la llamada «lectura crítica»⁵, la utopía de la lucha por una comunicación democrática y horizontal. En la década de los ochenta se difunden en América Latina, por ejemplo, los

cursos de educación para la televisión con fuertes tendencias emancipatorias. Por cuatro veces, coordinadores de programas acceden a una convocatoria de la UNESCO y se reúnen en Santiago (1985), Curitiba (1986), Buenos Aires (1988) y Las Vertientes, Chile (1991), para compartir experiencias y definir metodologías facilitadoras de un trabajo más participativo por parte de las audiencias de los programas⁶. Para muchos de los coordinadores de proyectos en el campo, el centro de las preocupaciones no radicaba exactamente en la pantalla –sus signos, lenguajes o contenidos–, sino en la relación entre las audiencias y los medios. Definitivamente, la teoría de las mediaciones culturales⁷ ingresa en el campo con un aporte fundamental, ofreciendo alternativas para el ejercicio de la práctica pedagógica de los educadores. La pregunta básica deja de ser ¿cuál es

En este inicio de siglo XXI Brasil vive un tiempo de particular tensión en torno a la pantalla de la televisión: por una parte, algunos sectores del gobierno y ciertos grupos sociales organizados se postulan a favor de parámetros que garantizan una producción de calidad; por otra, aparecen las emisoras y sus aliados, en defensa de la libertad absoluta de producción de contenidos y la exhibición de programas.

el impacto de los medios sobre una comunidad de receptores? para convertirse en ¿cómo colaborar para que una comunidad de receptores se transforme en agentes culturales autónomos frente a la pantalla? En consecuencia, se valoran proyectos dirigidos a introducir la producción mediática como parte del ejercicio de ver (producir y examinar la propia producción y, a partir de ésta, crear parámetros de análisis para el examen de las producciones masivas). La educación de la mirada se transforma en posibilidad de educación para la intervención cultural a partir de determinada perspectiva, la que interesa al propio grupo. Esta es la esencia de la propuesta educomunicativa⁸.

3. ¡Los jóvenes dialogan con la pantalla, pero los maestros resisten!

Se trata aún de una postura en desarrollo presente en programas que empiezan a ser ofrecidos por el poder público⁹, o bien, por medio de la movilización de ciertas organizaciones no gubernamentales¹⁰, crean-

do con ello paradigmas y articulaciones¹¹. Sin embargo –y desafortunadamente–, ésta no se presenta como la realidad hegemónica. Efectivamente, la convivencia de la niñez y de la juventud con el sistema de medios no preocupa a los educadores. Cláudia de Almeida Mogadouro, investigadora del Núcleo de Investigación de la Telenovela (NPTN) de la Universidad de São Paulo¹², acaba de constatar esta realidad. Su investigación alcanzó a descubrir, por un lado, la manera en que la telenovela forma parte de las actividades cotidianas de los jóvenes estudiantes de la ciudad de São Paulo y, por otro, cómo la escuela se resiste a enfrentar esta situación¹³.

Mogadouro garantiza¹⁴ que, desde niños, los jóvenes están acostumbrados a relacionarse con la televisión. De acuerdo con su encuesta, 43% de los alumnos de la escuela pública investigada afirman que ven

muchos programas de televisión. Muchos profesores consideran la telenovela como instrumento de alienación y como una influencia negativa. Pero también hay profesores que reconocen que la novela es un producto cultural y creen que es necesario tener formación específica para tratar el asunto». Y fue exactamente, para atender a esta demanda, que la Agencia de Noticias de los Derechos de la Infancia (ANDI), en Brasilia (www.andi.org.br) decidió ofrecer un servicio con información sobre el tema.

4. La lectura crítica cambia la sensibilidad de los medios

Hace más de una década que la ANDI discute la calidad de la producción mediática y su relación con la infancia y la educación a través de la clasificación sistemática de la producción de los periódicos y de las emisoras de TV. Una de las informaciones socializadas por ANDI es que la dialéctica de la relación entre receptores y medios alcanzó a sensibilizar a estos últimos. Algunas sorpresas aparecen, como evidencian tres estudios realizados por la agencia, titulados, respectivamente, «A mídia dos jovens» (ANDI, 2005a), «Remoto control» (ANDI, 2005b) y «Clasificación indicativa» (ANDI, 2006).

El documento titulado «A mídia dos jovens» informa que las denuncias sobre la negligencia de los medios en su relación con los niños y jóvenes finalmente sensibiliza a una parte de los grandes periódicos de país¹⁵. La evaluación cualitativa de la producción periodística en cuestión se apoya en un indicador básico: los temas considerados como de relevancia social (aquellos abordajes que contribuyen para ampliar el nivel de información y apoyar la formación de los jóvenes). Este estudio demuestra, al final, algo positivo: la cobertura de cuestiones de relevancia social se consolida registrando un volumen de materias que permite decir que los vehículos dedicados a la adolescencia/juventud han llegado a un saludable equilibrio entre estos temas y aquéllos que poco agregan en términos de contenido y reflexión.

En «Remoto control» el objeto de análisis es la televisión, revisada por primera vez bajo la óptica de los derechos humanos¹⁶. Recordando el artículo 17 de la Convención sobre los Derechos de Niños y Adolescentes de la ONU, aprobada en 1989, el estudio

Para un significativo número de organizaciones que manejan proyectos que involucran niños y jóvenes en su relación con los medios, una educación eficaz frente a la pantalla es efectiva únicamente cuando a los educandos se les ofrece las condiciones concretas para que experimenten el lenguaje y los recursos técnicos que posibilitan la producción mediática.

telenovelas; el 44%, que a veces; y el 13%, que no las ven. De los que las consumen, el 60% son mujeres y el 40% varones. Así, la telenovela se ha convertido en uno de los productos culturales con más fuerte presencia en la vida diaria de estos jóvenes, permitiendo que desarrollen una «competencia cultural» al acompañar una trama bastante complicada, con decenas de personajes y temas políticos. La investigadora informa también que el acto de ver la novela en familia es habitual y suscita comentarios y reflexiones en cada miembro de la agrupación. A partir de algunas escenas, padres e hijos conversan sobre asuntos que, por lo general, son difíciles de tratar. Al profundizar el debate se hizo evidente que los jóvenes resignifican la novela de acuerdo con su universo. Es decir, a partir de la pantalla pueden profundizar temas importantes para sus vidas, aunque no encuentren espacio en la escuela para hacerlo normalmente: «Sin embargo, en la práctica, los profesores no consideran a la telenovela como objeto de debate. Hay, en efecto, el prejuicio, velado o no, de que se trata de un mero producto de entrete-

parte del principio de que solamente una programación de calidad puede contemplar los derechos de información de niños y adolescentes. Entre sus conclusiones verifica la dificultad de los programas para contemplar la diversidad social, étnica y cultural de la juventud brasileña. El libro informa, por ejemplo, que cuando la televisión intenta dirigirse directamente a la juventud valora como ideal al joven blanco, de clase media, con alto padrón de consumo: en el 71% de los programas no existe equilibrio étnico entre los participantes. Los blancos son los que más participan, presentes en el 89,1% de los casos. Analizando el lenguaje de los programas, el estudio identifica el surgimiento de una serie de propuestas de educación en valores, como el «edutainment» (educación-entretenimiento) y el «merchandising social»¹⁷. Pero nada que se iguale a las experiencias de las series «Soul Cit» y «Yizo Yizo», de África del Sur, que alcanzaron a unir educación y entretenimiento en un proyecto de transformación social, apuntando hacia un inmenso campo educomunicativo para ser explorado en el Brasil.

El tercer texto de ANDI, «Clasificación indicativa», es el más completo documental sobre las razones por las cuales la sociedad civil apoya al Ministerio de Justicia en su propósito de disciplinar el uso de la pantalla por parte de las emisoras, informando a los padres sobre a qué tipo de programación sus hijos estarán expuestos en los horarios más nobles del día (a partir de las 18 horas). En los tres estudios, ANDI recuerda la actualidad del concepto educomunicación, designando, en sus textos, los procedimientos relativos a una indispensable educación frente a la pantalla.

5. El derecho a la pantalla: la educomunicación

La adhesión a una perspectiva socialmente contextualizada de relación entre medios y audiencias resultó en un esfuerzo colectivo de entendimiento de la naturaleza de una educación para la comunicación válida y necesaria para los nuevos tiempos. Se trata de reconocer el derecho de los niños y jóvenes a construir su propia comunicación, ¡su derecho a la pantalla! Esto se evidenció en abril de 2004, durante un evento cargado de significados que alcanzó reunir, en Rio de Janeiro, a 2.000 productores, investigadores y representantes de organismos internacionales con la intención de discutir el tema de la calidad de los medios para niños y adolescentes. La «Summit: Media for Children» había reunido también a 150 adolescentes procedentes de 40 países. En un momento dado del evento, los jóvenes abandonaron los talleres en que se trataban técnicas de producción radial, televisiva, digital, etc., para sumarse a una asamblea en donde fir-

maron un documento propio. Entre los puntos de la declaración leída al final de la «Summit», ante la audiencia de los profesionales, los adolescentes reafirmaron su «derecho a la pantalla, informando que consideraban como medios de calidad «solamente los que nosotros mismos hacemos o los que los adultos deciden hacer en colaboración con nosotros». Para ellos la participación se convertía en sinónimo de calidad de la producción.

Para un significativo número de organizaciones que manejan proyectos que involucran niños y jóvenes en su relación con los medios, una educación eficaz frente a la pantalla es efectiva únicamente cuando a los educandos se les ofrece las condiciones concretas para que experimenten el lenguaje y los recursos técnicos que posibilitan la producción mediática. Es desde el descubrimiento de cómo ellos mismos editan el mundo, a través del manejo de los recursos de la comunicación, especialmente del vídeo, que los adolescentes pueden formular parámetros para juzgar la comunicación de los otros, especialmente la comunicación masiva.

En este sentido, la educación frente a la pantalla tiene que ser precedida por esfuerzos de educación para la comunicación. Esta es la perspectiva asumida por el NCE/USP cuando propone, en el marco de su definición de educomunicación, una gestión democrática de los procesos comunicacionales en los espacios educativos. En términos prácticos, la adopción del concepto de educomunicación facilitó a las autoridades escolares, y especialmente a los maestros, el entendimiento del tema de la educación para los medios. Interesante también es constatar que es el propio sistema de medios quien reconoce la novedad y pasa a reflexionar sobre su rol en la sociedad, despertando en no pocos la disposición a abrir sus espacios para experiencias educomunicativas¹⁸.

En cuanto a los alumnos y usuarios de los medios suena reconfortante la respuesta dada por Ariel, un muchacho negro de 16 años, procedente de la periferia de la ciudad y con dos hermanos en prisión, cuando se solicitó su opinión al término del curso Educom.rádio: «A mí me gustaría ser... Paulo Freire... un profesor de educomunicación... ahí está la radio para ayudar...».

Notas

¹ www.mj.gov.br.

² Nos referimos a una investigación denominada «La contribución de las ciencias sociales en la evaluación de los programas de educación para la comunicación», ECA/USP, 1990.

³ Bajo el liderazgo de la Cámara de los Diputados en la capital del país (Brasilia), políticos, sociólogos y psicólogos promueven regular-

mente una campaña nacional a favor de la «ética en la televisión» (www.eticanatv.org.br).

⁴ Las normas para la reforma de la enseñanza media (high school) garantizan la libertad para las escuelas en reordenar los contenidos en áreas interdisciplinarias. Entre ellas «el lenguaje y sus tecnologías». Pero nada pasó de significativo en el conjunto del sistema.

⁵ En la década de los ochenta, en Brasil, la ecuménica Unión Cristiana de Comunicación Social se responsabiliza (www.ucbc.org.br) por usar y difundir una perspectiva dialéctica de tratamiento de la relación entre las audiencias y los medios. Lo que importaba en el LCC (Proyecto de Lectura Crítica de la Comunicación), no era exactamente el «contenido» (perspectivas cultural y moral) o el «impacto» de los mensajes (perspectivas psicológica y social), sino mayormente las relaciones de los receptores con el sistema de comunicación (perspectivas antropológica y política). En América Latina países como Argentina, Chile, Bolivia, Perú, Colombia, México, Costa Rica, Venezuela y Ecuador contabilizaron experiencias muy ricas en el campo.

⁶ CENECA (1991): *Educación para la Comunicación*. Santiago, UNESCO. Ver también, sobre el tema, la entrevista con SOARES por HARTMANN, A., en FELAFACS (www.felafacs.org/files-7/Artilio.pdf).

⁷ Reconocidamente, el trabajo de Mario Kaplún en sus propuestas de formación para la recepción y, en igual medida, los aportes teóricos de Jesús Martín Barbero y Guillermo Orozco se convierten en referencia tanto para los académicos cuanto para los que implementan proyectos de intervención cultural.

⁸ En la literatura corriente, el término «educación» se usa como sinónimo de «educación para los medios». El Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de São Paulo pasó a resemantizarlo, a partir de 1999, proveyendo al concepto de un sentido más dialéctico, para designar el fenómeno de la creación y desarrollo de ecosistemas comunicativos abiertos y democráticos en espacios educativos, posible gracias a un esfuerzo de análisis de las relaciones comunicativas entre los sujetos sociales, incluyendo las que se operan gracias a las mediaciones culturales propiciadas por el conjunto de los medios de información.

⁹ En el campo de la educación formal, el Ministerio de la Educación desarrolla el «Curso a Distancia sobre Medios y Educación» para 25.000 maestros en todo el país (2006-2009). En algunos de los módulos se trabaja el concepto de educocomunicación a partir los resultados alcanzados por proyectos pioneros como el «Educom-TV: Educomunicación y lenguajes audiovisuales» y el «Educom-rádio: Educomunicación en las ondas de la radio», desarrollados por el NCE de la Universidad de São Paulo desde 2001 (www.usp.br/nce). Se trata de proyectos insertados en las políticas de gobierno destinadas a introducir el debate y la práctica comunicativa en las escuelas a partir de la planificación de las acciones por parte de docentes y estudiantes. En el campo de la educación ambiental el Ministerio del Medio del Medio Ambiente acaba de crear un área llamada de «educocomunicación socioambiental» (<http://educom-socioambiental.blogspot.com>).

¹⁰ Merecen referencia organizaciones como «Meditiva» (www.midiativa.org.br) y la empresa pública «Multirio» (www.multirio-rj.gov.br).

¹¹ La excelencia de los resultados de los trabajos (<http://educom-socioambiental.blogspot.com>) motivó a UNICEF a promover una evaluación sobre sus metodologías (Fernando ROSSETI. «Projetos de Educação, Comunicação & Participação. Perspectivas para Po-

líticas Públicas», <http://rossetti.sites.uol.com.br>). Desde 2006, se encuentra funcionando en Brasil, la Red CEP. Comunicación, Educación y Participación, reuniendo las ONGs estudiadas por la investigación de UNICEF (www.redecep.org.br).

¹² Además del NPTN, la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de São Paulo dispone del LAPIC, Laboratorio de Investigación sobre Infancia, Imaginario y Comunicación (www.eca.usp.br/nucleos/lapic) y del NCE (Núcleo de Comunicación y Educación) (www.usp.br/nce). Publica también la Revista «Comunicação & Educação» (www.eca.usp.br/comeduc). En 1998, el NCE/USP organizó, en São Paulo, el Congreso Internacional sobre Comunicación y Educación, con la presencia de 170 especialistas en Media Education, provenientes de 30 países de los cinco continentes. A partir del 2000, más de 60 tesis en la línea de investigación en educocomunicación fueron producidas en su programa de posgrado.

¹³ La investigación «Do pátio à sala de aula: possibilidades de discussão da telenovela no processo educativo», orientada por Maria Immacolata Vassalo Lopes, se llevó a cabo en el 2003 y acompañó durante ocho meses la recepción de la novela «Mulheres apaixonadas», exhibida por el canal de televisión Globo (red brasileña de emisoras), por alumnos de la escuela pública Brasília Machado (São Paulo).

¹⁴ Información en el portal de Multirio (www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_entrevista_conteudo.asp?idioma=3&idMenu=4&label=&v_nome_area=Entrevistas&v_id_conteudo=67829) (03-08-07).

¹⁵ El estudio es un análisis del contenido de 26 suplementos de diarios y de cuatro revistas de circulación nacional destinados a los jóvenes, con un universo de 10.435 textos referentes a 1.267 ediciones publicadas.

¹⁶ El libro toma como materia de análisis los diez programas dirigidos especialmente al público juvenil. En sus más de 300 páginas, discute sobre la construcción de la imagen de los jóvenes; la velocidad de los lenguajes, las «interfaces» con la escuela; los efectos en la formación de los niños y adolescentes; las experiencias de «merchandising» social; la participación de los jóvenes en los medios.

¹⁷ Ambos lenguajes tienen como bases la teledramaturgia. El «edutainment» busca crear un producto mediático con el fin deliberado de, al mismo tiempo, entretener y educar. El «merchandising» social es una estrategia de utilización parcial y puntual de temas sociales en una historia ficcional todavía existente. El estudio se refiere al ejemplo de la telenovela «Malhação», de la Red Globo.

¹⁸ Declaran adherirse a la práctica educocomunicativa, por ejemplo, canales como el «Futura», de Río de Janeiro, con su relación privilegiada con los jóvenes, y el periódico paulista «Jornal da tarde», del tradicional Grupo Estado, con su opción por dialogar con el mundo de la educación mediante la columna «Pais & Mestres», con noticias diarias sobre el asunto y una propuesta dominical del tema desarrollado por el NCE/USP a partir de la perspectiva educocomunicativa (ver en el sitio www.usp.br/nce).

Referencias

- ANDI (2005a): «A mídia dos jovens», en www.andi.org.br.
 ANDI (2005b): *Remoto controle linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes*. ANDI, UNICEF, Petrobras e Cortez Editora.
 ANDI (2006): *Clasificación indicativa: construyendo a ciudadanía na tela da TV*. Brasília, ANDI, Secretaria Nacional da Justiça.
 CENECA (1991): *Educación para la comunicación*. Santiago, UNESCO.

● Omar Rincón
Colombia

No más audiencias, todos devenimos productores

No more audiences, we all become producers

Ya no es posible sólo ser consumidores, nos toca ser ciudadanos. En este ensayo se argumenta cómo las audiencias deben convertirse en productoras de mensajes y en culturas de resistencia que desde sus estéticas, narrativas y necesidades encuentren un lugar en el mundo de las pantallas. Las audiencias nuevas dejan de ser consumidoras y pasan a ser productoras de sus propias pantallas; esa es la posibilidad política, comunicativa, cultural y tecnológica. Hoy todos devenimos productores.

We can't only be consumers, we must be citizens. This essay argues how audiences should become producers of messages that represent a culture of resistance, from its narrative and aesthetics needs, in order to find a place of sense in a world of screens. Hence, new audiences stop being just consumers to get the status of producers of their own screens. This is a contemporary, political, cultural, technological and communicative possibility. Today, we all have to become producers.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Estéticas, narrativas, productores, audiencias.
Aesthetics, narratives, producers, audiences.

Hay gente que ha aprendido a matar por televisión, dicen unos; hay valores que la población aprende en las pantallas, expresan otros; los media manipulan, organizan la vida de la gente y los convierten en borregos de la sociedad del consumo, concluyen unos más. La verdad, los media se han convertido en el chivo expiatorio de todos nuestros males contemporáneos. La vivencia de la gente en las pantallas nos indica que los medios sirven para otras cosas: comer, hablar por teléfono, estar con la pareja, consentir a los niños, dormir, soñar, llorar, aburrirse, divertirse. Lo cierto es que las pantallas están en la vida cotidiana, les cumplimos ci-

❖ Omar Rincón es profesor asociado de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana y en la Universidad de los Andes, en Colombia
(orincon@javeriana.edu.co).

tas, les rendimos culto, las adoramos y las celebramos. Sin embargo, todo no es tan transparente. Las pantallas no se llenan sólo de contenidos, imágenes y sonidos sino que están hechas de formas culturales, deseos colectivos, necesidades sociales, expectativas educativas, rituales de la identidad. Les propongo un viaje en cuatro actos: las audiencias que conocí, las audiencias que imaginé, las audiencias reales, las audiencias deseadas.

1. Las audiencias que conocí

Cuando yo era estudiante de comunicación me encontré con una teoría alarmante sobre las audiencias; los que veíamos televisión o asistíamos a los medios masivos éramos unos barriles sin fondo y sin saber. Nosotros recibíamos directamente todo desde las pantallas; bien sea para la acción (teorías de los efectos y del desarrollo a lo Rogers) o para la manipulación ideológica (teorías del imperialismo cultural a lo Mattelart). Eso me gustaba porque me convertía en un hipermegacrítico: ¡los medios son perversos! Yo me sentía sumamente inteligente porque no me sentía manipulado, ni dominado. Pero luego me enseñaron que no había que preocuparse, que todo estaba bien, en una explicación bonita, aunque simplista, los usos y gratificaciones (Katz), me enseñó que las audiencias obtenían de los mensajes otra cosa: placer, o sea que uno se apropia y usa aquellos contenidos que le sirven y generan goce y excluye todo lo que no reconforta o hace más amable la vida. Más tarde, me encontré con una teoría que decía que el asunto era de largo plazo, pues los mensajes mediáticos construyen valoraciones y comprensiones pero a largo plazo, que a eso se llama cultivación de valores (Gerbner); así, la televisión termina decidiendo qué y quiénes son lo válido, lo bueno, lo legítimo para la sociedad pero a través de generaciones. Para complejizar el asunto apareció, a quien siempre acudimos, don Umberto Eco y nos dijo que la televisión no hacía más que participar de la producción de estilos de vida y modos del lenguaje y que el lector se encuentra inscrito en los textos: «mode of address» (relación texto-lector) y «preferred reading» (lectura dominante), tranquilos todos porque hay lectores modelo, que sí entendían, y aberrantes, que producían significados no intencionados por el lector. Stuart Hall, el de los «cultural studies», enfatizó en los momentos de la codificación y la decodificación: lectura dominante, lectura negociada y lectura oposicional, mientras David Morley le metió ideología y clase social al asunto e investigó las diversas formas de negociación y resistencia. También leí a don Baudrillard, y su seductor relato de que todo lo que los media tocan

lo convierten en simulacro y a don Ramonet, que nos decía que los medios de comunicación son un poder global sin contrapoder. Se me olvidaba «don Bourdieu» y su explicación de cómo los media privilegian a los «fast-thinker», o cuando las ideas-eslogan son toda la explicación y lo importante no es investigar ni pensar sino salir en los medios. Y me asusté con la explicación de Sartori cuando dice que «estamos pasando del homo sapiens al hommo videns... La preponderancia de lo visible sobre lo inteligible, lo cual nos lleva a ver sin entender y a llegar a la vida inútil» (Sartori, 1998: 12).

¿Y América Latina no pensaba? Claro que sí. «Nosotros somos diferentes en nuestros modos de producción de sentido», me dijeron. La mirada nuestra se dirige hacia los procesos culturales y las mediaciones que existen para significar.

Se comienza a pensar en las audiencias como sujetos y comunidades activas capaces de replicar a las intencionalidades industriales e ideológicas de los medios; las audiencias son cómplices de los procesos de dominación comunicativa pero a su vez resisten y replican. De aquí nace una corriente propia que investiga los usos populares de lo masivo en la vida cotidiana y la revalorización de las otras maneras de leer de los sujetos sociales.

Me hablaron de Pablo Freire y la construcción dialógica del sentido que posibilitaba una resistencia interpretativa desde las vivencias de la gente; me dijeron con Valerio Fuenzalida que la gente usa la televisión de acuerdo con sus expectativas y necesidades y que los mensajes tienen múltiples significados inscritos; me contaron con Guillermo Orozco que había guiones mentales que aparecían en las comprensiones y explicaciones de lo comunicado, que estos guiones se construían con base en las experiencias familiares, escolares y sociales; me aprendí de memoria, leyendo al maestro Jesús Martín Barbero, que los sujetos sólo significan desde lo cultural y desde sus prácticas diarias de significar y asistir a las pantallas; me encantó un señor llamado Michel De Certau, de quien entendí que las audiencias producen tácticas de resistencia en los modos de enfrentarse a los mensajes y que por eso construyen otros recorridos y otras significaciones; me sorprendió don Néstor García Canclini cuando articula las lógicas comerciales de la producción con las lógicas culturales del consumo y se le ocurrió afirmar que el consumo también sirve para pensar porque lo que importa son los modos de intervención/creación de la gente en lo consumido. En conclusión, yo era latinoamericano y también debía creer (eso aprendí) que la gente cuando asiste a las pantallas es activa, resignifica

lo que ve desde sus vidas y sus culturas y produce nuevos significados.

O sea, ¿que donde los gringos y europeos ven pervisión, los latinos vemos ilusión; donde los desarrollados ven pasividad nosotros percibimos activismos; donde los norteños ven ideologías, nosotros vemos potenciales culturales? ¿Será que entendí bien? Bueno, sea como sea, así ingresé a las audiencias. Yo pertenecía al territorio del activismo, la posibilidad y la ilusión y todo porque creía en la capacidad cultural de América Latina para resistir creando o inventando nuevos significados.

2. Las audiencias que imaginé

Pero, si las audiencias eran tan tácticas para resistir, entonces, ¿por qué me seguían preocupando los modos de significar de los medios masivos? Entonces, me fui de las audiencias para estudiar de qué estaban hechos los medios de comunicación y cómo producían sentidos. ¿Qué entendí?

Que los medios producen sentidos porque hacen parte de la cultura, que no actúan como transmisores o productores autónomos de significados e imaginarios, sino que hacen parte de diversas instituciones de significación como la política, la familia, la educación, las culturas. Que los media son comunicación individual, sus mensajes enfatizan en lo individual como el ideal social del mercado. Que los medios son la marca de nuestra época y se caracterizan por no tener forma y andar en busca de su forma, por actuar en un paisaje globalizado dentro de una necesidad urgente de entretenimiento y con un imperativo de contar lo local. Que los media, sobre todo la televisión, se convierten en comunicación de masas, ya que llega de igual manera a todos, el contenido y la forma de los mensajes se corta por el común denominador, la participación de la audiencia es afectiva y cercana al modelo de conversación; se busca el entretenimiento como propuesta, potencial comunitario universal y eje cultural de nuestras sociedades. Que la televisión y los media producen culturas populares masivas en las cuales las razones se diluyen en emociones y la vida es todo un entretenimiento. El resultado: una sociedad que vive de la creación de celebridades, modas, pensamientos «Light» y política «new age»; una sociedad

que habita la velocidad y quiere ser entretenida. ¡Vivir la vida como una película! Ésta es la propuesta.

Comprendiendo así a los media pensé en la diversidad de presencias sociales de los mismos. Entonces, supe que los media siempre actúan en relación a... nunca se les puede entender como actores solitarios; que son unos modos legítimos de comprensión/explicación, de percepción/representación en la sociedad; que son exitosos no por sus contenidos sino por su competencia para contar historias y entretener; que son industrias poderosas para producir dinero e imaginarios sociales; que su estrategia para significar es con simplificaciones, pues nivelan en contenidos y estéticas por lo bajo; que han convertido en moda «las diferencias» pero basadas en estereotipos. Entendí que los media celebran el reino de la apariencia y que las pantallas mediáticas funcionan como múltiple diván para el psicoanálisis colectivo. Por último, que a la sociedad adulta y razonable le importa mucho los contenidos,

Necesitamos reinventarnos en espejos nuevos y requerimos imaginar nuevas formas de ciudadanía comunicativa. Por necesidad cultural y política, se hace urgente pensar, diseñar y producir unas audiencias que correspondan a un concepto contemporáneo de democracia y sociedad civil; que haga de los media una opción social y política para el ejercicio de la ciudadanía; que se produzca divertida y vincule desde las narraciones y las estéticas.

casi siempre las críticas que se le hacen a las pantallas tiene que ver con valores, morales, saberes y representaciones de la vida; la desazón con la televisión, los medios masivos, Internet y las nuevas tecnologías está en que se pensó que se resolverían grandes problemas educativos y de democracia, y que pasó el tiempo y esto no ha sido posible. Los media están hechos para otras cosas: hacer industria, entretener y contar historias. Los contenidos, los valores y las representaciones mediáticas importan, tanto que educan en modelos de sociedad, pero los contenidos están en los modos de comunicar, en el cuento contado; los media son más inteligentes narrando bien y entreteniendo de modos diversos porque su calidad está en generar conversación pública cotidiana, ya que los media deben servir para volver a conectarse con la gente, para promover

el «encontrarse» con la gente desde y en la expresión, la comunidad, el sentido, la visibilidad.

Entonces, me volví a ver qué pasaba con las audiencias y encontré que vamos a los media en busca de su compañía en cuanto son el paisaje simbólico prioritario en lo cotidiano; que las pantallas nos hacen sentir seguros porque sus mensajes nos normalizan la vida y nos hacen sentir inteligentes e importantes, pues sabemos comprender lo que está pasando en cada relato, podemos adivinar qué va a suceder en el próximo capítulo y decidimos quién gana y pierde en nuestra «sociedad reality»; que los media nos gustan por su eterna promesa: podemos ser mejores, más bellos, más felices. A los media vamos a entretenernos y a soñar que el amor y la justicia, todavía, son posibles, a

del entretenimiento, tengo que aceptar que estoy decepcionado de las audiencias. Estoy aburrido de las audiencias porque son de doble moral, tiran la piedra y esconden la mano, porque critican y no actúan en consecuencia; es más, lo que más queja produce, es lo que más se consume. Se habita la cultura del lamento pero no se hace nada: ni se apaga el televisor, ni se cambia de medios, ni se organizan ligas de consumidores, ni se crean redes para luchar por unos media de calidad.

En mi experiencia como crítico de televisión del diario «El Tiempo», cada semana recibo correos de televidentes muy bravos con las telenovelas y su nada-dez de contenidos, los informativos y sus síndromes de balas, goles y culos; la queja es permanente frente a la

telebasura; todos dicen y juran odiar a los «realities», el sensacionalismo y la farándula. Pero, si se analiza el «rating», los programas más criticados son los que más marcan. La gente ve lo que no le gusta o ser televidente es un acto masoquista que produce placer. Tal vez, debamos comenzar a aceptar que vemos televisión para odiarla, que sólo nos produce placer lo que podemos criticar, que los media deben ser perversos para que podamos los ciudadanos sentirnos inteligentes. Tal vez debamos asumir que hemos encontrado en las pantallas una excusa que nos permite sacar todas nuestras represiones, nuestros defectos,

nuestras pobreza de espíritu. Tal vez debamos aceptar que los media deben ser basura para sentirnos más inteligentes y complacientes con nosotros mismos. Las pantallas son nuestra catarsis colectiva.

Ser televidente es un acto individual, pero podemos devenir comunidad, colectivo, solidaridad y confianza si somos capaces de juntarnos alrededor de temas, acciones, sujetos e ideales; si podemos pensar en comunidades de sentido que se generan para crear conexiones de sentido político, actuar en solidaridad e intervenir y transformar. Para el mercado nada mejor que un televidente silencioso, para la democracia nada mejor que un televidente que disfruta su televidencia pero no se queda ahí, sino que conversa lo que ve, no asiste a lo que no le gusta, protesta o interviene para que lo que le parezca perverso salga de la pantalla

Los media... son unos modos legítimos de comprensión/ explicación, de percepción/representación en la sociedad; que son exitosos no por sus contenidos sino por su competencia para contar historias y entretener; que son industrias poderosas para producir dinero e imaginarios sociales; que su estrategia para significar es con simplificaciones, pues nivelan en contenidos y estéticas por lo bajo; que han convertido en moda «las diferencias» pero basadas en estereotipos. Entendí que los medias celebran el reino de la apariencia y que las pantallas mediáticas funcionan como múltiple diván para el psicoanálisis colectivo.

ejercer nuestra cultura emocional, a reírnos y suspirar con sus historias. Vamos a los medios en cuanto nos vemos, pues nos encantan esas pantallas exhibicionistas que nos permiten ser alguien por instantes, ya sea vía telefónica, a través de rebajar la dignidad propia, de cuerpo entero o en visibilidades sin consecuencia. Vamos a los media porque son nuestro único referente de relato colectivo.

3. Las audiencias reales

Después que creí con los latinoamericanos que las audiencias eran activas como sujetos culturales, siguiendo sin creer con los europeos en la decadencia de los media y la pusilanimidad de la gente, habiendo encontrado que la relación audiencias/productores es más afectiva, en clave de narrativas y en el horizonte

masiva. En este sentido, necesitamos reinventarnos en espejos nuevos y requerimos imaginar nuevas formas de ciudadanía comunicativa. Por necesidad cultural y política, se hace urgente pensar, diseñar y producir unas audiencias que correspondan a un concepto contemporáneo de democracia y sociedad civil; que haga de los media una opción social y política para el ejercicio de la ciudadanía; que se produzca divertida y vincule desde las narraciones y las estéticas.

4. Las audiencias soñadas

Siento que las investigaciones de audiencias no afectan a la producción de los medios, y ese es su punto más débil; sabemos cómo somos como audiencia, pero no cómo incidir en la producción. Hay poco diálogo entre las investigaciones que dicen que las audiencias saben asistir a los media y saben usarlos, y los que crean y producen mensajes. Creo que falta política y acción ciudadana para pasar de ser meras audiencias y comenzar a ser productores. El cambio posible es dejar de ser audiencias/consumidoras y devenir audiencias/productores de mensajes.

Las audiencias, entonces, debemos comenzar a ser, y debemos estudiarlas, desde el eje de la ciudadanía; desde el eje de la política que nos invita a estar en las pantallas con nuestras estéticas, relatos e ilusiones; desde el eje de activismo expresivo que nos posibilita ser productores de nuestros propios mensajes. Las pantallas, más allá de los contenidos, deben responder al deseo de reconocimiento de la sociedad, la necesidad de ir más lejos, de encontrarle un lugar visible a las audiencias. Nuestra era se caracteriza por el predominio de lo visual que ha creado nuevos ritmos narrativos, formas novedosas de apropiación de la cultura, el conocimiento y la diversión, ha modificado los comportamientos y costumbres familiares y ha influenciado poderosamente a todas las demás manifestaciones culturales. En nuestros días, la creación mediática tiene que ver con esa necesidad social de crear imágenes de nosotros mismos, inventar memoria de nuestra historia y buscar metáforas imaginativas sobre lo que queremos ser. Hoy es posible que las audiencias pasemos de ser meros espectadores de la «función mediática» a una posición de interlocutores, que permita reconstituírnos como sujetos históricos, ciudadanos y miembros activos y creativos de nuestra propia cultura; y lo podemos hacer porque la democracia nos ha formado para estar en las pantallas y las tecnologías nos posibilitan estarlo.

Necesitamos dejar de ser audiencias y comenzar a ser productores. Los sectores populares y medios necesitan que su voz, discurso, relato y estética se hagan

públicos y desde sus códigos expresivos. La propuesta es promover el acceso diverso a las pantallas; producir interpelaciones nuevas; pasar del consumidor al ciudadano al formar sujetos para la política, trabajar por la autoestima social y las identidades culturales, promover visibilidades, accesos y reconocimientos nuevos, generar ciudadanía mediáticas («veedurías», ligas de televidentes, comunidades de sentido, observatorios de medios), atender audiencias minoritarias; producir mensajes que generen reconocimiento e identificación. El asunto es dejar los discursos y buscar las historias inscritas en cada sujeto, territorio, concepto o realidad.

Las audiencias nuevas serían aquellas que participen en la producción mediática de manera innovadora en las estrategias y perspectivas de aproximación a los contenidos; en estilos novedosos en el tratamiento al arriesgar nuevas miradas a la realidad; con sentido universal en su relato y experimentales en la estructura narrativa y los modos de contar. La búsqueda de las audiencias nuevas se hace aún más emocionante cuando se busca y narra las estéticas inscritas en cada sujeto, espacio, memoria, tradición: no todos somos iguales para significar. Hay que incorporar los silencios y los modos de narrar de los sujetos a contar. Hay que innovar desde el aprendizaje de los otros modos de comprender y explicar la vida; hay que intervenir los lenguajes, la industria, las dramaturgías. Hay que aprender a «pensar con imágenes», como dice el maestro Arlindo Machado. Hay que trabajar y comprender a las audiencias desde la sensibilidad estética, la «performance», el «happening», la intervención, el flujo; desde lo que llama Downing «comunicaciones sutilmente subversivas», hay que llevar a las audiencias a convertirse en productores de resistencias creativas a través de sus intervenciones mediáticas. He aquí cuatro ideas:

- Las pantallas-registro de la experiencia de la vida. Todo sujeto/audiencia merece pantalla. Una comunicación obsesiva con los detalles, con las maneras ritualísticas como la vida se hace de pequeños actos, miradas, interacciones, símbolos y objetos; un relato siempre en flujo y móvil que nunca se detiene y que se encanta con los cuerpos y los ritmos de la vida cotidiana. La experiencia como acto comunicativo.
- Las pantallas-memoria de los itinerarios de vida que buscará los relatos donde los ciudadanos cuenten su visión de identidad, sus razones de dónde están y por qué, su relación con la escuela, la institucionalidad y el Estado y sus perspectivas de futuro. Aquí la comunicación se aventura a vivir con el sujeto que cuenta, a convertir en historias las ideas, a hacer imágenes que

profundicen los relatos, mensajes que creen pequeños momentos reflexivos donde sólo exista la posibilidad de mirarse hacia el pasado, a encontrar una estética y una narración para cada comunidad. La comunicación como acto de referencia para imaginar futuro.

- Las pantallas-experimento quieren recuperar la experiencia de los ciudadanos en su proceso de convivencia con las tecnologías, las culturas, las estéticas; en sus prácticas de hacerse visibles a través de sus historias, de sus miradas, de sus estéticas y en sus estilos. La comunicación dejará el lugar de observación para convertirse en la voz, la palabra, la imagen, la vida de las audiencias. La mirada que se pausa, se llena de rostros y se convierte en espejo masivo de nuestras propias subjetividades. Las pantallas se convierten en traductoras de miradas y sueños e historias. La comunicación como descubrimiento del sí mismo.

- Las pantallas-sensibilidad que buscan que cada identidad tome su forma, ritmo, tiempo, color, movimiento, formato y estilo de relato. Aquí la fuerza está en la identidad llamada barrio, afro, indígena, mujer, medio ambientalista, gay... Hay que narrar estas sensibilidades en sus propias estéticas. He creído que cada una de estas nuevas perspectivas viene con imágenes y modos de narrar inéditos que nos llevarán a diversificar la homogeneidad de la máquina mediática. Creo que los media han sido muy conservadores en sus narrativas y que a partir de estas nuevas sensibilidades es posible encontrar las nuevas formas mediáticas.

cas. Hacer las imágenes y relatos, todavía no contados. ¿Cómo son esos relatos? Todavía no los hemos contado. La posibilidad es la comunicación.

5. El final

La legitimidad cultural de los media la brindan las audiencias, no los intelectuales ni los políticos de turno. En este sentido, el gran error histórico ha sido responder a las necesidades de los «dueños de los contenidos», olvidando a los sujetos que ven y disfrutan la comunicación. O sólo trabajar para las audiencias/consumo/popular pero despreciándolos. Hay que comenzar a diseñar medios de comunicación con y para las audiencias. Esto es una responsabilidad histórica, ya que las elites ilustradas y políticas tienen otros accesos a la cultura, leen libros, asisten a espectáculos cultos y no requieren de la máquina mediática para su formación; en cambio, para la gran mayoría de sectores sociales, las pantallas masivas son su única estrategia para acceder a un saber más socializado y necesario para enriquecer el mundo de la vida. Las audiencias nuevas dejan de ser consumidoras y pasan a ser productoras de sus propias pantallas; esa es la posibilidad política, comunicativa, cultural y tecnológica. Las audiencias nuevas devienen productoras de mensajes, he ahí el detalle.

Referencias

SARTORI, G. (1998): *Homo videns*. México, Taurus.

Participe en nuestro programa:
«Corazón de corazones»,
diván para pobres,
confesionario para afligidos,
muro de lamentaciones para contritos,
expositor de exhibicionistas.

¡Abranos su corazón,
cuéntenos sus pasiones más ocultas,
venga a chismorrear de sus vecinos,
reconcíliese o deje de hablarse
de por vida con sus familiares!

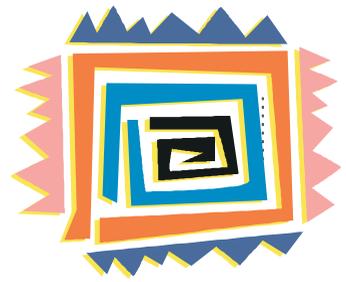
Con nosotros no habrá problemas,
publicaremos sus secretos
por todo el orbe,

**iy lo haremos
a usted, famoso!**



© Enrique Martínez-Salanova '2008 para Comunicar





Comunicar 30

Caleidoscopio



Kaleidoscope

Investigaciones

Estudios

Análisis

Research
Studies
Analysis

Orígenes

y algunos avatares
de

LA PRENSA AMARILLA

Texto y dibujos
Enrique Martínez-Salanova Sánchez

Prensa amarilla es el nombre que se da a cierto tipo de prensa sensacionalista que concede excesiva importancia a los titulares de catástrofes e incluye fotografías e información detallada acerca de enredos políticos, crímenes, accidentes, temas amorosos, etc.

Todo empezó cuando...

En el *New York World* de Joseph Pulitzer en su suplemento dominical a color...

Inventé un personaje con la camisa amarilla, «Yellow Kid»



Richard Felton Outcault
Guionista, pintor y dibujante
de historietas estadounidenses
(1863-1928)

Cuando en 1896 pasó a trabajar para William Randolph Hearst, *The Yellow Kid* comenzó a aparecer como una sucesión de viñetas

Esto es considerado por muchos autores como el verdadero momento del nacimiento de la historieta

Los dos grandes magnates de la prensa, Hearst y Pulitzer mantuvieron la tira «Yellow Kid». El «New York Times» bautizó a los rotativos de ambos como «prensa amarilla». Desde entonces, la prensa sensacionalista se conoce con tal



Joseph Pulitzer (1847-1911) William Randolph Hearst (1863-1951)



Promotores de un periodismo más interesado en entretener al lector que en informarlo

«Solamente el periodista tiene el privilegio de moldear la opinión»

«El poder de un periódico es la mayor fuerza dentro de cualquier civilización»

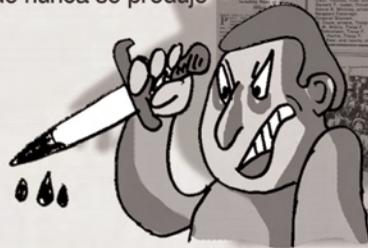
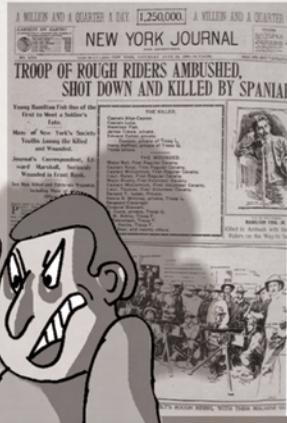
Created news: Inventar noticias



Realizó colectas públicas (pedestal para la estatua de la Libertad)

Utilizaba con profusión ilustraciones en relatos de intenso contenido humano

Divulgó la catástrofe de un terremoto en Boston que nunca se produjo



Los periodistas investigaban (a veces resolvían) casos de asesinato

Publicaba entrevistas falsas (una de ellas a Theodore Roosevelt)

Creaba noticias para más tarde chantajear a empresas

Unos años antes, en 1823,
Dios había dicho al presidente
estadounidense James Monroe:

América es
para
los americanos (*)

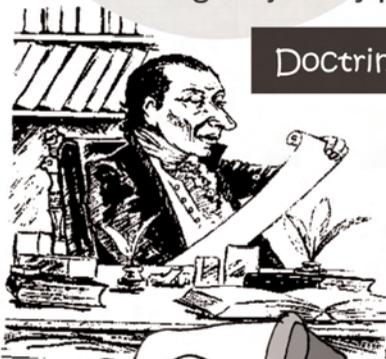
(*) Siempre que sean blancos,
anglosajones y protestantes

¡Dios
mío!



Doctrina del Destino Manifiesto»

Es «Destino Manifiesto»
(por mandato divino)
que los estadounidenses
promuevan y defiendan
la democracia
a lo largo del mundo



Tanto Hearts
como Pulitzer
decidieron
apoyar
la guerra de Cuba



...Y enviaron a sus
reporteros que, desde
Miami, sin acercarse
al frente de batalla,
redactaban
las noticias más
espeluznantes



3

Hearts envió un telegrama al dibujante Remington



Frederick Remington (1861-1909)

«Usted facilite las ilustraciones que yo pondré la guerra.»



Hearts decidió probar que la prensa era capaz de definir el desencadenamiento de una guerra o la firma de una paz

Scoop: exagerar un suceso trivial

A pesar de que se demostró que era un invento, la noticia (con ilustraciones) de que una joven norteamericana había sido ultrajada por oficiales aduaneros españoles influyó notablemente en la opinión pública y en las autoridades

En febrero de 1898, el Congreso de los EE.UU. declaró la guerra a España



Orson Welles se basó en el personaje de Hearts para construir el protagonista de Ciudadano Kane



fin

**«El cine es
la historia del hombre»**

Luchino Visconti
1906- 1976



© Enrique Martínez-Salanova 2008 para Comunicar

● Javier Callejo
Madrid

El derecho de acceso a los medios: reflexiones metodológicas sobre su seguimiento

The right to access to the media: methodological reflections

El objetivo del artículo es mostrar la posibilidad que tiene el seguimiento de la presencia de los grupos sociales en los medios de comunicación de titularidad pública, ante la falta de desarrollo del derecho de acceso. Una mínima aproximación empírica a tal presencia pone de relieve dos cuestiones. Por un lado, la escasa presencia de los grupos sociales y, por lo tanto, de la sociedad civil, en los medios. Por otro lado, algunas decisiones metodológicas esenciales que debieran resolverse de manera previa.

The objective of the article is to show the possibility that the monitoring of the presence of the social groups in the mass media of public ownership has, because of the lack of development of the Right of Access. A minimum empirical approximation to such presence highlights two aspects. On the one hand, the scarce presence of the social groups and, therefore, of the civil society, in the media. On the other hand, some essential methodological decisions that should be previously taken.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Derecho de acceso, pluralismo político, análisis de contenido, televisión pública, grupo social.

Right of access, political pluralism, content analysis, public television, social group.

A pesar de que son varios los gobiernos que han anunciado el desarrollo concreto de la parte relativa a la presencia de los grupos sociales del artículo 20.3 de la Constitución Española, la cuestión permanece aún pendiente. Cabe recordar que el referido artículo dice: «La ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando

❖ Dr. Manuel Javier Callejo Gallego es profesor del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (Madrid) (mcallego@poli.uned.es).

el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España». Tal reserva de ley se proyecta en la Ley 4/1980 o del Estatuto de la Radio y la Televisión, que, en cuanto a los grupos sociales, viene a ser tan sólo un extendido reflejo del mandato constitucional. Así, en su artículo 24, dice: «La disposición de espacios en RCE, RNE y TVE se concretará de modo que accedan a estos medios de comunicación los grupos sociales políticos más significativos. A tal fin, el Consejo de Administración, de acuerdo con el director general, en el ejercicio de sus respectivas competencias, tendrán en cuenta criterios objetivos, tales como representación parlamentaria, implantación sindical, ámbito territorial de actuación y otros similares». Es decir, se da al Consejo de Administración el papel de controlar la realización del derecho de acceso de los grupos sociales a los medios de comunicación públicos. Paso que puede considerarse importante; pero, a la vez, insuficiente para la tutela efectiva de tal derecho, situación que ha llevado recientemente al grupo parlamentario de Izquierda Unida a presentar una proposición al respecto.

De momento, sólo algunas confesiones, y mediante acuerdos institucionales (católicos, evangélicos, judíos y musulmanes), han disfrutado de espacios gratuitos en la radio o la televisión públicas nacionales, en cuanto considerados grupos religiosos más significativos por la Comisión Asesora de Libertad Religiosa, según dictamen de 10 de febrero de 1984. Por otro lado, como recoge González (2003), en las televisiones y radios públicas autonómicas también existen espacios cedidos a algunos grupos religiosos, que parecen concretar de una manera un tanto desordenada el derecho de acceso.

A pocos escapa la relevancia del asunto, ya que el artículo 20.3 es expresión constitucional específica del pluralismo político, según los profesores de Derecho Constitucional Alonso y Alonso (2006: 160), yendo más allá de la referencia a los partidos políticos, en el artículo 6. Pluralismo político que, además de estar reconocido como valor superior de nuestro ordenamiento jurídico, comprende, según palabras de Peces-Barba (1984), el mismo concepto de libertad.

Visto desde el pluralismo político, el derecho de acceso de los grupos sociales a los medios de comunicación es una base fundamental, especialmente en un ordenamiento político-electoral, como el nuestro, cuya experiencia ha llevado a fijar dos grandes partidos políticos nacionales y cierto privilegio a los partidos nacionalistas. Es una de las pocas vías de apertura en un sistema político que tiende al cierre y la automática retroalimentación en bucle: los que están, seguirán estan-

do, con escasa renovación y, por lo tanto, cercenando relativamente el propio pluralismo político.

Desde la participación política de la sociedad y, por lo tanto, del ejercicio de la democracia, en cuanto canal de los ciudadanos a la gestión, directa o indirecta, del poder, el derecho de acceso a los medios de comunicación es clave. Frente al carácter periódico en plazos plurianuales de los procesos electorales, el significado de acontecimiento extraordinario de la participación política directa mediante referéndum o de la iniciativa legislativa popular y el rasgo meramente expresivo del derecho de manifestación, el acceso a los medios de comunicación con cierto relieve público de los grupos sociales supone una fuente de activación, normal y cotidiana, de esos grupos que, recordando a Tocqueville (2006), suponen el tejido social de la democracia.

Si la concreción del derecho de acceso se deja a las decisiones de los gerentes de los medios de comunicación, ya sean éstos públicos o privados, no hará sino reforzarse esa tendencia a la integración de elites políticas y comunicativas, por proximidad o afinidad ideológica o de intereses, que viene definiendo lo que Manin (2006) denomina la «democracia de audiencias». Es decir, un sistema democrático frágil, en términos de Mancini (2002), bajo poderosos, pero inestables, matrimonios de conveniencia, como los denominan Blumler, Kavanach y Nossiter (1996).

1. Seguimiento

Más allá de la polémica doctrinal, en el ámbito de las disciplinas jurídicas, sobre si los derechos recogidos en la Constitución, especialmente los insertos –como el que aquí sirve de referencia– en la sección 1ª del capítulo II, pueden ser objeto de reclamación directa por los ciudadanos, nos encontramos ante un derecho fundamental formalmente reconocido; pero sin desarrollo pleno para poder hacerlo efectivo. Por tanto, es un derecho sin garantías. ¿Qué valor jurídico tiene un derecho sin garantías? Como dice el profesor Torres del Moral (1998), un derecho vale jurídicamente lo que valen sus garantías. La eficacia real de un derecho depende, según García Morillo (1994), de los mecanismos jurídicos para garantizarlo.

Sin garantías jurídicas efectivas en la actualidad del derecho de acceso, hemos de conformarnos con el seguimiento de la presencia de los grupos sociales en los medios de comunicación de titularidad pública, que son los que tienen el directo mandato constitucional. Una presencia que, al menos, tiene tres vías de definición en el medio televisivo, que es el que va a centrar nuestra atención, aun cuando buena parte de lo

que se dice cabe proyectarlo también sobre la radio:

- Presencia directa autónoma, con plena independencia por parte del realizador de los contenidos del espacio, resultado de producción propia o similar. Cabe considerarla como la presencia directamente derivada del derecho de acceso, dejando aquí al margen aspectos tan sustanciales como la elección de la ubicación en la parrilla de la programación del canal televisivo, la duración del programa o espacio autónomo y, en definitiva, todos aquellos elementos que entrarían en la negociación entre el grupo social y los responsables del medio de comunicación (canal de televisión) de titularidad pública que sirve de soporte.

- Presencia directa heterónoma, de manera que la presencia del grupo social queda subordinada a su integración en el discurso del medio de comunicación. Por lo tanto, desde la perspectiva del grupo social, se trata de una producción ajena, sin intervención en el cómo de la presentación. Sin embargo, su caracterización como directa de tal presencia viene dada porque el grupo aparece como tal, a través de la presencia icónica y oral, con su propia voz, la de sus representantes. Ejemplos de este tipo de frecuencia son habituales en las televisiones españolas, ya sea cuando los grupos intervienen en el desarrollo de noticias de los programas informativos, ya sea cuando lo hacen en reportajes o programas de debates.

- Presencia indirecta o referencial. Ocurre cuando los grupos sociales son referidos en el discurso (lingüístico o icónico) del medio, pero sin intervención directa en cámara o, lo que es lo mismo y para dejarlo más claro, sin voz como tal grupo, aun cuando las imágenes pudieran estar refiriéndose al mismo. Desde este punto de vista, hay que recordar, siguiendo a Barthes (1983: 13), la capacidad que tienen las palabras, el texto, para fijar la interpretación que de las imágenes hace el receptor, aun cuando, claro está, también las imágenes pueden resistirse a la imposición de esa estructura lingüística. Aquí, las palabras las pone el medio.

Entre un tipo de presencia y otro caben matices intermedios. Dada la ausencia de concreción del derecho de acceso, sobre las únicas presencias de los grupos sociales de las que cabe hacer seguimiento es de la directa heterónoma y de la referencial. Es más, aun

en el caso de que el derecho de acceso tenga su desarrollo, seguirá siendo conveniente que los respectivos Consejos de Administración y Asesores de los medios públicos, así como los distintos Consejos de lo Audiovisual (nacional, constantemente prometido y no nato; como autonómicos), tengan referencia de las otras formas de presencia de los grupos sociales. Un seguimiento que nos lleva, casi directamente, al análisis de contenido.

2. Problemas metodológicos iniciales

La técnica del análisis de contenido se encuentra altamente desarrollada y formalizada en su aplicación a los medios escritos, sobre todo desde que Berelson (1952) le diera el impulso inicial más importante para su reconocimiento académico. Sin embargo, ni textos en inglés como los de Krippendorf (1980), Holsti (1996), Rosengren (1981) o Weber (1985), que son referencia internacional; ni en francés, como el de

**Podría decirse que la sociedad civil apenas existe en los medios. Entre los individuos, autónomos y aislados, y los partidos políticos y las instituciones políticas, no parece haber nada o casi nada. Ausencia que se convierte en signifi-
cante de pobreza democrática. De aquí que la responsabilidad de los consejos de administración y asesores de los respectivos medios de titularidad pública para, al menos, propiciar el seguimiento de la presencia de los grupos sociales en los informativos.**

Mucchielli (1988); ni, más próximos a nosotros, en español, como los de Bardin (1980), López-Aranguren (1994) o Sánchez Carrión (1985), desarrollan de una manera autónoma y claramente diferenciada su aplicación a medios audiovisuales, como la televisión, cuestión que deja un amplio margen para la toma de decisiones, empezando por la construcción del tipo de unidad que se va a tomar.

En nuestro caso, el primer problema con que se encuentra el seguimiento de la presencia de los grupos sociales en los medios, a través de una práctica de investigación social como el análisis de contenido, estriba en su propio objeto. ¿Qué es un grupo social? Tanto en el artículo constitucional, como en su proyección en el Estatuto de la Radio y la Televisión, nada

se avanza a la hora de identificar a los titulares del derecho de acceso, como subrayan los profesores Ibán, Prieto y Montilla (2004: 328). Es un problema la identificación de un grupo social.

Si la literatura jurídica es poco explícita sobre lo que es un grupo social, tampoco lo es ni la politológica, ni la sociológica. Ni siquiera la psicológica, para la que los grupos se constituyen en una especie de ilusión, en palabras de González (1991).

A partir del propio artículo 20.3 de la Constitución Española, caben, al menos, dos interpretaciones sobre qué se refiere con grupo social significativo. Una de carácter restrictivo: todo grupo social, con cierta institucionalización, entre los no directamente menciona-

piricamente al grupo social de, por ejemplo, organización, movimiento, asociación, empresa, secta, comunidad ideológica o conjunto de individuos reunidos, más o menos espontáneamente. Definir el grupo social desde su indirecto acceso, dominante en la actualidad, desde la presencia directa heterónoma, especialmente en programas informativos, no es fácil; pero tiene soluciones. Desde aquí se propone definir el grupo desde cierta teoría representacional. Así, el grupo social es el grupo (no político) que se presenta como grupo en el medio de comunicación. La presentación, como grupo, puede ser:

- Directa: por parte de quien se presenta apareciendo en imagen como concreción del grupo. Por

ejemplo, «como representante de...», «desde el grupo (asociación, organización...) manifestamos...».

- Indirecta: por ejemplo: alguien aparece en imágenes hablando y, sobreimpresionado, hay referencias a la identidad de esa persona-imagen como perteneciente a un grupo (organización, asociación...).

Más allá de la «realidad» del grupo, se asume éste por su configuración en el discurso mediático, especialmente en el discurso de la información, como grupo. La identidad de los interlocutores y los aconteci-

mientos, aun cuando sea el acontecimiento grupo social, se construye en ese espejo social que es la información, como apunta Charaudeau (2003). De esta manera y aunque parezca tautológico: un grupo está presente en la pantalla cuando se presenta como grupo.

3. Resultados de investigación

Las distintas investigaciones realizadas sobre análisis de contenido de carácter cuantitativo de programas informativos diarios de televisiones de titularidad pública son constantes al describir el papel marginal de los grupos sociales. Muy lejos de la relevancia y tiempo ocupado por los partidos políticos. Citaremos aquí dos.

En el informe sobre el tratamiento informativo que TVE dio a la huelga del 20 de junio de 2002, los sindicatos mayoritarios sólo aparecen el 8,1% en la información relativa a la propia huelga. El informe, desarrollado por un equipo formado, entre otros, por Soler,

Visto desde el pluralismo político, el derecho de acceso de los grupos sociales a los medios de comunicación es una base fundamental, especialmente en un ordenamiento político-electoral, como el nuestro, cuya experiencia ha llevado a fijar dos grandes partidos políticos nacionales y cierto privilegio a los partidos nacionalistas. Es una de las pocas vías de apertura en un sistema político que tiende al cierre y la automática retroalimentación en bucle: los que están, seguirán estando, con escasa renovación.

dos por la propia Constitución (sindicatos, asociaciones empresariales, colegios profesionales, comunidades religiosas o ideológicas, etc.). Se partiría de la idea de que tales instituciones, por el hecho de ser instituciones y no ser definidas como grupos en los artículos correspondientes, quedarían excluidas de tal denominación como grupos. Se trata de una interpretación que, de llevarse a cabo con respecto al desarrollo del derecho de acceso en sí mismo, generaría enorme conflictividad. De cara al mero seguimiento de la presencia de grupos sociales, tampoco es demasiado clara.

La interpretación extensiva ayuda poco. Se define como grupo social toda agrupación que no corresponde con un grupo político. Al referirse el artículo constitucional a grupos sociales y políticos, y tener claramente identificado lo que es un grupo político, dejaría a los primeros el amplio campo de toda agrupación restante.

Desde la perspectiva pragmática del seguimiento, ni una ni otra interpretación permiten diferenciar em-

García Matilla, Aparici y Callejo, fue auspiciado por el sindicato Comisiones Obreras y se recordará porque sirvió de base para la sentencia que condenó a la cadena pública por manipulación informativa, con su potencial efecto en la obstaculización del derecho a la información en el desarrollo del derecho fundamental a la huelga, a emitir un comunicado leído, ante la cámara, por el periodista Alfredo Urdaci. En ningún párrafo, la condena se apoyó en tan insignificante presencia sindical en una información que, más allá del carácter protagonista de los sindicatos –como grupo social– en el desarrollo del acontecimiento, es que fueron los que, con la convocatoria, lo propiciaron. Si se hubiera desarrollado el derecho de acceso, tal vez la condena hubiera venido por otro lado, por trasgresión de un derecho político, y no, como fue, por conculcación de un derecho sociolaboral. De hecho, en las conclusiones del informe se destaca: «En ningún momento aparece la opinión de los sindicatos, comentando en contexto los diferentes aspectos del decretazo».

La otra investigación es más reciente. Toma por muestra, las segundas ediciones de los informativos de las cadenas televisivas públicas TVE y Telemadrid, televisión pública de la Comunidad de Madrid. Por lo tanto, el material analizado se alimenta de los informativos de cada cadena en «prime time», por ser los de máxima audiencia y mayor relevancia social: Telediario 2 (hora de inicio: 21.00) y Telenoticias (hora de inicio: 20.30).

Tal selección queda justificada por ser los informativos de máxima audiencia, relevancia social y donde los redactores han tenido más tiempo para estructurar y elaborar la información, comparándolo con la menor disponibilidad de tiempo de los informativos de sobremesa.

El período analizado es la semana desde el 15 al 22 de enero de 2007. Por lo tanto, la muestra está formada por un total de siete informativos de cada cadena. La variable de medida es el tiempo, siendo el segundo de presencia en pantalla la unidad de medida. Con el fin de garantizar la fiabilidad de los registros, se utilizan dos jueces para el registro de cada informativo. En ningún caso, las fluctuaciones en la medida, al ser dos los registros de cada informativo realizados por personas distintas y en distintos lugares, han sobrepasado el 4%. Dada la unidad de medida, puede considerarse una precisión elevada.

Pues bien, los resultados sobre la presencia de grupos sociales son bastante descorazonadores: el conjunto de los grupos sociales, de forma global y homogénea, aparecen entre el 8% y un máximo del 15% del material informativo del programa, excluyendo de la

totalidad las informaciones deportiva y meteorológica. La presencia de la sociedad organizada distinta de los partidos políticos queda reducida a un máximo de la sexta parte del material informativo esencial. Sin embargo, sólo el partido político que domina el ámbito de cada una de las televisiones públicas, PSOE en la estatal o PP en la autonómica, tiene una presencia entre un mínimo del 30% y un máximo del 46%, según la cadena de televisión pública. Es decir, un solo partido político, aun cuando sea el mayoritario, tiene como mínimo el doble de presencia que la totalidad de los grupos sociales, incluyendo en esta definición desde asociaciones juveniles a sindicatos o asociaciones empresariales.

4. Conclusiones

A la espera del desarrollo normativo que garantice el derecho de acceso de los grupos sociales significativos a los medios de comunicación de titularidad pública, la presencia de éstos queda prácticamente restringida a su integración en el discurso informativo de los medios. Una presencia que aquí se ha caracterizado, especialmente por oposición al directo derecho de acceso, como directa o indirecta heterónoma, ya que queda en manos de la producción del propio discurso informativo por parte de la cadena. Bajo su entero control, tanto en forma, como en extensión.

Una mínima aproximación empírica sobre la presencia de los grupos sociales ha puesto de manifiesto su papel periférico en la construcción de la información televisiva. Incluso, como ocurría con el proceso informativo sobre la huelga de junio de 2002, cuando los sindicatos eran los principales actores protagonistas del acontecimiento. Hasta un grupo social tan institucionalizado y significativo como un sindicato mayoritario tiene enormes dificultades para aparecer en el discurso informativo.

Ante tales resultados, podría decirse que la sociedad civil apenas existe en los medios. Entre los individuos, autónomos y aislados, y los partidos políticos y las instituciones políticas, no parece haber nada o casi nada. Ausencia que se convierte en significativa de pobreza democrática. De aquí que la responsabilidad de los consejos de administración y asesores de los respectivos medios de titularidad pública para, al menos, propiciar el seguimiento de la presencia de los grupos sociales en los informativos. Bajo el principio de que cuando algo es observado, se comporta de manera distinta a como lo haría si no fuese observado, ya se abriría la puerta a una mayor presencia de grupos sociales. Si se observa la presencia de grupos sociales, habrá grupos sociales en los medios de comunicación

en que tal cuestión se observa. Sin embargo, no hay que olvidar que tales órganos colegiados están directamente controlados por los partidos políticos, los principales «competidores» de los grupos sociales en la lucha por la presencia mediática. Tal vez otro ejemplo más de cómo la relación entre partidos políticos y medios de comunicación engulle toda mínima posibilidad de democracia participativa. Tal seguimiento ha de resolver problemas metodológicos previos. Importantes; pero, en ningún caso, insolubles, si hay voluntad política.

Referencias

- ALONSO, A.L. y ALONSO, J.A. (2006): *Derecho Constitucional Español*. Madrid, Universitas.
- BARDIN, L. (1980): *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- BARTHES, R. (1983): *Système de la mode*. París, Seuil.
- BERELSON, B. (1952): *Content analysis in communication research, Glenceo (III)*. Free Press.
- BLUMLER, J.G.; KAVANACH, D. y NOSSITER, T.V. (1996): «Modern communications versus traditional politics in Britain: Unstable Marriage of Convenience», en SWANSON, D. & MANZINI, P. (Eds.): *Politics, media and modern democracy*. Westport, Praeger.
- CHARAUDEAU, P. (2003): *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona, Gedisa.
- GARCÍA MORILLO, J. (1994): *La protección judicial de los derechos fundamentales*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- GONZALEZ, F.M. (1991): *Ilusión y grupalidad: acerca del claro oscuro objeto de los grupos*. México, Siglo XXI.
- GONZALEZ, M. (2003): «Relación de programas religiosos e institucionales en radio y televisión de titularidad pública», en DE LA HERA, A.; MOTILLA, A. y PALOMINO, R. (Eds.): *El ejercicio de la libertad religiosa en España. Cuestiones disputadas*. Madrid, Dirección General de Asuntos Religiosos, Ministerio de Justicia; 262-269.
- IBÁN, I.C.; PRIETO, L. y MOTILLA, A. (2004): *Manual de Derecho Eclesiástico*. Madrid, Trotta.
- KRIPPENDORF, K. (1980): *Content analysis: an Introduction to its methodology*. Beverly Hills (Cal.), Sage.
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. (1994): «El análisis de contenido», en GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (Eds.): *El análisis de la realidad social*. Madrid, Alianza.
- MANCINI, P. (2002): *Il sistema fragile*. Carocci, Roma.
- MANIN, B. (2006): *Las formas del gobierno representativo*. Madrid, Alianza.
- MUCCHIELLI, R. (1988): *L'analyse de contenu de documents et des communications. Connaissance du problem et applications pratiques*. Paris, Editions ESF.
- PECES-BARBA, G. (1984): *Los valores superiores*. Madrid, Tecnos.
- SANCHEZ CARRIÓN, J. (1985): «Técnica de análisis de los textos mediante codificación manual», en *Revista Internacional de Sociología*, 43, 1; 88-118.
- TOCQUEVILLE, A. (2006): *La democracia en América*. Madrid, Alianza.
- TORRES DEL MORAL, A. (1998): *Principios de Derecho Constitucional Español*. Madrid, Universidad Complutense.
- WEBER, R.P. (1985): *Basic content analysis*. Beverly Hills (EEUU), Sage.

- José A. Ruiz San Román y Marta Salguero
Madrid

Responsabilidad social y autorregulación de las cadenas televisivas sobre la infancia

TV channels social responsibility: self-regulation on TV contents during special protected schedule

Las cadenas españolas de televisión firmaron, en diciembre de 2004, un código de autorregulación para proteger los derechos de la infancia. Este código estableció un horario de especial protección para con la infancia de 8 a 9 de la mañana y de 5 a 8 de la tarde. El artículo estudia esta medida como una acción de responsabilidad social para proteger, tanto a los niños como a los diferentes grupos de interés involucrados. Ofrecemos también los resultados de un análisis de contenido hecho en cuatro períodos diferentes para medir con cuánta frecuencia las cadenas de televisión han incumplido dicho código.

National TV channels in Spain signed a self-regulation code to protect rights of children on December 2004. This code developed a special protected schedule for children from 8.00 am to 9.00 am and 17.00 pm to 20.00 pm. This article studies this measure as a social responsibility action to protect children as stakeholders. We also offer the results of an analysis content made in four different periods that measures how often TV channels have ignored the code.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Autoregulación, infancia, cadenas de televisión, responsabilidad social, televisión.
Self-regulation, children, television channels, social responsibility, television.

El 9 de diciembre de 2004 las cadenas de televisión firmaron el «Código de Auto-

rregulación sobre contenidos televisivos e infancia»¹. Un acuerdo por el que asumían su responsabilidad social para con la infancia a través de un compromiso de emisión de programas con unos mínimos de calidad. Suponía un compromiso de mejora en la calidad de los contenidos y se establecían mecanismos de seguimiento para verificar dicha mejora. El acuerdo, en la medida que era iniciativa de las televisiones, implicaba voluntad de cumplimiento.

❖ José A. Ruiz San Román es profesor de la Universidad Complutense de Madrid (jars@ccinf.ucm.es) y Marta Salguero Montero es miembro del Observatorio «Publicidad y Sociedad» del Centro Universitario Villanueva en Madrid (salguero_marta@yahoo.es).

1. Una legislación que promueve la autorregulación responsable

Existe una amplia tradición europea y nacional en materia de protección reforzada de los horarios infantiles. Cabe destacar las siguientes en el ámbito europeo: en 1996 «Libro verde sobre la protección de los menores y de la dignidad humana en los nuevos servicios audiovisuales y de información»; en 1997 «Recomendación 98/560/CE del Consejo, de 24 de septiembre de 1998, relativa al desarrollo de la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información mediante la promoción de marcos nacionales destinados a lograr un nivel de protección comparable y efectivo de los menores y de la dignidad humana» (Diario Oficial, L-270 de 07-10-98); en 2004 la «Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 30 de abril de 2004, sobre la protección de los menores y de la dignidad humana y el derecho de réplica en relación con la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información» (COM, 2004), no publicada en el Diario Oficial.

Además, la legislación española establece en el artículo 39 de la Constitución que: 39.1.: Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia; 39.2.: Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. La ley posibilitará la investigación de la paternidad; 39.3.: Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda; 39.4.: Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

Queda constitucionalmente garantizado el derecho y el deber de los padres –y de la sociedad en su conjunto– de velar por una efectiva protección de los niños en todos los ámbitos. Y, por consiguiente, en todo lo referido a los contenidos audiovisuales. Aún más, estas normas legales promueven que «todos los operadores televisivos europeos establezcan un código de autorregulación en materia de protección de menores que contenga mecanismos de control social» (Declaración de 19 de septiembre de 2000, del Parlamento Europeo sobre el Libro Verde).

2. Código de autorregulación sobre infancia como manifestación de responsabilidad social

El Código de Autorregulación nació como una respuesta responsable² por parte de las cadenas de

televisión. Esta iniciativa fue positivamente valorada por las agrupaciones de espectadores. Era una respuesta a la insatisfacción de muchos sectores por la baja calidad de los contenidos que emiten las cadenas de televisión en horario infantil. El acuerdo supuso un compromiso voluntariamente adquirido ante la sociedad por parte de las cadenas firmantes. De algún modo, pretendían demostrar a la sociedad que sabían qué era televisión de calidad y cuáles eran los límites razonables que debían establecerse. Y que, por tanto, no era necesario imponer a las televisiones controles externos a ellas mismas.

3. Invitación a los «stakeholders» a implicarse en una televisión infantil de calidad

El Código es una invitación a los diversos actores sociales implicados a colaborar en una televisión infantil de calidad³. Las televisiones no son las únicas responsables de una televisión de calidad en horario infantil. De la tarea de alfabetización audiovisual no puede inhibirse ningún colectivo implicado. Es tarea común de las familias, los profesionales de la enseñanza, de los profesionales de comunicación, de las autoridades públicas, de las organizaciones de consumidores, de los pediatras, los psicólogos y los psiquiatras especializados en niños y adolescentes, de los responsables de la salud pública, etc. Todos ellos se ajustan a lo que en responsabilidad social se denomina «stakeholders», es decir, los diversos grupos de interés implicados, en este caso, en el proceso de creación de una televisión infantil de calidad.

En ese sentido, la legitimación para trabajar sobre los contenidos audiovisuales no está sólo en los gestores de las grandes cadenas de televisión. Todos los actores sociales están legitimados para expresar juicios sobre los contenidos emitidos por las cadenas. Aún más, no aportar al diálogo público argumentos sobre la materia, teniendo datos u opiniones razonablemente fundadas, sería una dejación de derechos y responsabilidades por parte de los ciudadanos. El propio Código en su preámbulo señala que «la mejor protección a la infancia y a la juventud exige un comportamiento activo de los padres y educadores, a quienes de forma más directa atañe la responsabilidad de la educación de los niños y los jóvenes». Entre las funciones de la Comisión Mixta de Seguimiento prevista en el Código está la de «colaborar con el Comité de Autorregulación trasladándole las sugerencias y quejas que se dieren en relación con los contenidos televisivos y los menores, para la adopción por parte de los adheridos al Código de las medidas oportunas en el marco de lo establecido en el mismo».

4. La creación de una web (tvinfancia.es) como canal de comunicación con los «stakeholders»

Los firmantes del acuerdo pusieron en marcha una página web para facilitar la comunicación con los grupos de interés implicados (tvinfancia.es). Esta página se puso en marcha en noviembre de 2005, casi un año después de la firma del acuerdo. Su objetivo era dar a conocer el Código de Autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia y facilitar a los «stakeholders» un cauce sencillo de presentar sugerencias y reclamaciones.

Los contenidos de la web «tvinfancia.es» permanecen casi idénticos desde su puesta en marcha. La única novedad significativa es la incorporación del Informe oficial de seguimiento del Código hecho público en junio de 2006. Los responsables de la web no parecen dedicar suficientes recursos a la web oficial. Esta escasez se pone de manifiesto, por ejemplo, en el apartado «documentación».

La web no se hace eco de ninguno de los estudios, documentos o artículos recientes publicados sobre la materia. Únicamente contiene los estudios que se colgaron en la web en el momento de su lanzamiento un año antes. A las limitaciones de mantenimiento de la web, hay que añadir que un porcentaje de los grupos de interés pueden no ser usuarios de la red y que, además, no se está cumpliendo el compromiso de dar publicidad al Código en horarios televisivos de gran audiencia (Apartado VIII, 2, b del Acuerdo).

5. El Informe Oficial y la Comisión de Seguimiento: un importante paso... con limitaciones

A pesar de las limitaciones expuestas, serán sólo las quejas que se reciban a través de la web las que, de hecho, sean tenidas en cuenta como base del informe de evaluación sobre la aplicación del Código de Autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia. Esto ha dado lugar a un informe oficial basado en

Relación de reclamaciones estimadas por el Comité de Autorregulación, al considerar que se aprecian inconvenientes para la emisión

Fecha	Programa	Cadena	Motivo
15/03/05	Aventura en África	Antena 3	Lenguaje inadecuado, insultos
18/03/05	A tu lado	Tele 5	Lenguaje inadecuado, insultos
19/04/05	La Buena Onda	Antena 3	Lenguaje inadecuado, insultos
13/04/05	A tu lado	Tele 5	Lenguaje inadecuado, insultos
12/05/05	La Buena Onda	Antena 3	Actitudes agresivas, amenazas
16/05/05	La Buena Onda	Antena 3	Actitudes agresivas, amenazas
17/05/05	La Buena Onda	Antena 3	Actitudes agresivas, amenazas
17/05/05	La Buena Onda	Antena 3	Presentación inadecuada maltrato
22/09/05	Aquí hay Tomate	Tele 5	Utilización de pitidos*
24/09/05	Aquí hay Tomate	Tele 5	Utilización de pitidos*
25/10/05	Gran Hermano	Tele 5	Utilización de pitidos*
13-15/02/06	Escuela Sicarios	Tele 5	Horario inadecuado

Tabla 1: Informe de evaluación sobre la aplicación del Código de Autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia (Junio de 2006).

124 reclamaciones, de las cuales sólo se reconocen como incumplimientos doce de ellas (10,6%) a lo largo de un año (marzo 2005-marzo 2006).

A pesar de lo limitado de las cifras, debemos subrayar que, por primera vez en la historia de nuestras televisiones, se reconoce pública y conjuntamente un número de incumplimientos en la calidad de los contenidos en el horario infantil. Sin embargo, para que el Código de Autorregulación sea una herramienta eficaz para defender los derechos de la infancia y, a la vez, una vía para que los ciudadanos puedan exponer sus quejas y críticas sobre la televisión, un primer paso inmediato debe ser un esfuerzo decidido por dar a conocer al mayor número de ciudadanos posible la existencia de este Código y las posibilidades que ofrece a los ciudadanos de implicarse en conseguir una televisión de calidad.

El Informe Oficial de la Comisión Mixta de Seguimiento subrayó que la cuestión no reside en que se reciban más o menos quejas, o que sea algún canal el que las reciba todas; el problema está en que la mayoría de los ciudadanos españoles desconoce, tanto la existencia del Código como la posibilidad de que exista una página web donde se recojan y canalicen sus quejas.

Se confirma, por tanto, la necesidad de una campaña de comunicación oficial que de a conocer la existencia de este Código y de los modos en que los ciudadanos pueden colaborar en la mejora de la televisión en horario infantil. Es indudable que parte importante de esa campaña es explicar la existencia de la página web donde pueden recogerse las posibles críticas de la audiencia.

6. El contraste de los datos oficiales con los datos de seguimiento de la programación y la percepción de la sociedad

Con el Informe Oficial contrastan dos tipos de datos recogidos con metodologías diversas. De una parte los que se basan en el análisis de contenido de la programación (elaborados por nosotros mismos) y los datos de encuesta disponibles en el Centro de Investigaciones Sociológicas.

Nuestra investigación consistió en un trabajo de análisis de contenido a partir de las categorías que se derivan del texto del Código de Autorregulación. En colaboración con la Asociación de Telespectadores y Radioyentes (ATR) se creó una red de seguimiento de la programación televisiva. Para ello, nuestro equipo se propuso hacer un seguimiento de esta acción de responsabilidad social que supone el Acuerdo.

La metodología empleada consistió en un exhaustivo seguimiento audiovisual, mediante grabación y visionado de la programación emitida en las cadenas estudiadas durante 16 semanas y que se corresponden con los cuatro informes que han presentado conjuntamente ATR y Centro Universitario Villanueva (del 2 al 27 de mayo de 2005; del 17 de octubre al 15 de noviembre de 2005; del 6 al 31 de marzo de 2006; y del 16 de octubre al 13 de noviembre de 2006) de la franja de protección reforzada de la infancia, desde las 17:00 horas a las 20:00 de lunes a viernes. El número de horas de seguimiento asciende a 1.440, aunque finalmente la muestra con la que se trabajó fue de 1.164 horas. A continuación se detalla la media de incumplimientos diarios y por cadenas ordenada por los informes periódicos.

Adjuntamos los datos de media de incumplimientos diarios por cadena para facilitar su comparación (las cadenas Cuatro y La Sexta fueron analizadas a partir del III Informe dado que suscribieron el Código posteriormente).

Estos datos contrastan con la media de incumplimientos que se derivan del Informe Oficial. Existe un

segundo dato disponible que nos lleva a pensar que existen fragilidades en la metodología del Informe: los datos de encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas sobre la materia. Así, en el estudio del CIS nº 2.621 se refleja que a un 81,9% de los entrevistados le interesan los temas de infancia y adolescencia y un 92,2% consideraba que las televisiones «no adaptan sus contenidos en horario infantil». Pero este estudio también recoge otro dato significativo: que los medios de comunicación (50,7%) y las administraciones públicas (49,6%) «se perciben como instituciones poco o nada preocupadas por la defensa y protección de los derechos de menores».

Tanto nuestros datos como los del CIS nos inclinan a pensar que, aunque se está haciendo un esfuerzo por mejorar la calidad de contenidos, estamos aún lejos de que este Código se convierta en una verdadera acción de responsabilidad social y corremos el riesgo de que sea una operación que se limita a una acción de marketing o lo que sería peor de puro maquillaje. En todo caso los datos de nuestro análisis ponen de manifiesto que –salvo una minoría– las cadenas están trabajando con cierta seriedad en reducir sus incumplimientos como puede verse en el gráfico adjunto.

7. Conclusiones

El Código de Autorregulación es una manifestación de responsabilidad social. Sin embargo, tiene varios problemas para ser considerado como tal:

1) Es resultado de una legislación que ejerce una presión tal que resulta casi obligatorio crear unas normas de autorregulación.

2) La página web (tvinfancia.es) que sirve como herramienta de comunicación con los «stakeholders» es deficiente, está poco actualizada y apenas se ha dado a conocer.

3) Los datos oficiales de seguimiento contrastan con los datos alternativos que hemos elaborado mediante seguimientos de la programación.

Cadena	I Informe ATR- Vil. (16-06-05)	II Informe ATR- Vil. (05-12-05)	III Informe ATR- Vil. (15-06-06)	IV Informe ATR- Vil. (05-12-06)
TVE 1	12,85	8,90	8,60	3,57
LA 2	0,21	0,89	1,31	1,71
ANTENA 3	5,90	11,92	10,95	5,21
CUATRO	-	-	3,58	6,85
TELECINCO	5,50	5,24	4,64	6,43
LA SEXTA	-	-	3,20	9,21
TELEMADRID	4,20	1,75	4,20	1,93
TOTAL	6,08	5,33	5,21	4,99

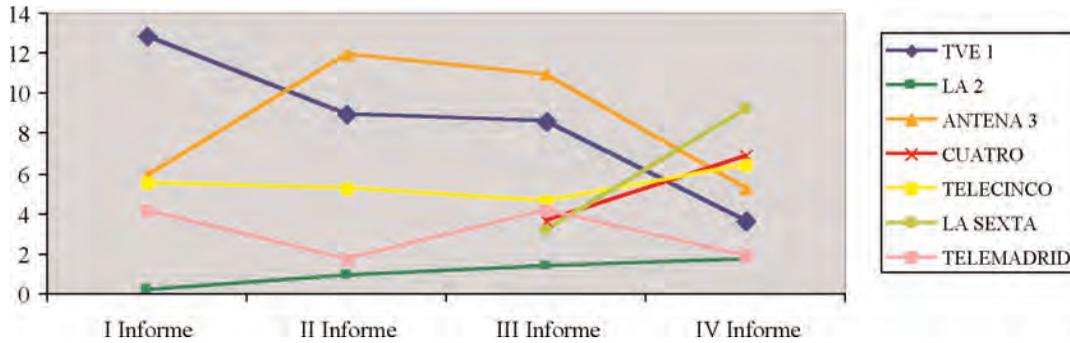


Gráfico 1: Media de incumplimientos diarios por cadena.

4) Los datos oficiales contrastan con la inquietud social que se manifiesta en los datos de encuesta.

5) No obstante, el Código de Autorregulación y el Informe de evaluación sobre la aplicación de este Código sobre contenidos televisivos e infancia han supuesto el primer reconocimiento público y colectivo de incumplimientos en materia de televisión en infancia y esto es un paso adelante.

6) Habrá que verificar si la actitud de las cadenas es implicar a los «stakeholders» en el proceso o mantenerles alejados para evitarse problemas y limitarse a acciones de maquillaje.

Notas

¹ No entramos a detallar el contenido del Código, ni del Comité de Autorregulación ni de la Comisión Mixta de Seguimiento pero puede verse de manera descriptiva una síntesis de todo esto en ARMENTEROS, M. (2006): «Propuestas para una comunicación de calidad». Primer cumpleaños del Código de Autorregulación».

² Entendemos esa respuesta responsable como algo voluntario, así se establece en el «Libro verde» (2001) de la Unión Europea: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas: La responsabilidad social de las empresas es la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones

sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores.

³ Es importante diferenciar estándares televisivos y televisión de calidad. La fijación de unos estándares televisivos y su cumplimiento puede ser un indicador de la calidad televisiva pero no aporta nada sobre cómo realizar mejores programas de televisión.

Referencias

- ARMENTEROS, M. (2006): «Primer cumpleaños del Código de Autorregulación», en CARCELÉN, S.; RODRÍGUEZ, C. y VILLAGRA, N. (Coords.): *Propuestas para una comunicación de calidad*. Madrid, Comunicación 2000.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (Ed.) (2005): *Actitudes y opiniones sobre la infancia y la adolescencia. Estudio nº 2.621*. Madrid, CIS.
- COMISIÓN MIXTA DE SEGUIMIENTO (Ed.) (2006): *Informe de evaluación sobre la aplicación del Código de Autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia*. Madrid, 13 de junio 2006.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (Ed.) (2001): *Libro Verde UE. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas.
- TUR VIÑES, V. (2006): «El concepto de calidad del contenido audiovisual desde el emisor», en CARCELÉN, S.; RODRÍGUEZ, C. y VILLAGRA, N. (2006): *Propuestas para una comunicación de calidad*. Madrid, Comunicación 2000.

Ha entrado usted en el servicio de atención al cliente de «Vivavocce».

Si desea seguir disfrutando de nuestros servicios, diga alto y claro

¡Soy un imbécil!



● Jordi Sopena Palomar
Barcelona

La regulación audiovisual: argumentos a favor y en contra

The audio-visual regulation: the arguments for and against

El artículo analiza la efectividad de la regulación audiovisual y valora los diversos argumentos a favor y en contra de la existencia de consejos reguladores a nivel estatal. El debate sobre la necesidad de un organismo de este calado en España todavía persiste. La mayoría de los países comunitarios se han dotado de consejos competentes en esta materia, como es el caso del OFCOM en el Reino Unido o el CSA en Francia. En España, la regulación audiovisual se limita a organismos de alcance autonómico, como son el Consejo Audiovisual de Navarra, el de Andalucía y el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC), cuyo modelo también es abordado en este artículo.

The article analyzes the effectiveness of the audio-visual regulation and assesses the different arguments for and against the existence of the broadcasting authorities at the state level. The debate of the necessity of a Spanish organism of regulation is still active. Most of the European countries have created some competent authorities, like the OFCOM in United Kingdom and the CSA in France. In Spain, the broadcasting regulation is developed by regional organisms, like the Consejo Audiovisual de Navarra, the Consejo Audiovisual de Andalucía and the Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC), whose case is also studied in this article.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Regulación audiovisual, consejo regulador, servicio público, democratización de los contenidos, libertad de expresión, derecho al honor, derecho a la intimidad
Broadcasting regulation, broadcasting authority, public service, democratisation of the contents, freedom of speech, honour right, right to privacy.

«A pesar de que el servicio público es cuestionado desde algunos sectores, casi todo el mundo coincide en que es necesario reformarlo, precisamente para legitimarlo como la fórmula más democratizadora, garante de una programación de calidad y, en nuestro caso, como la única capaz de atender las necesidades propias del espacio cultural catalán» (CAC, 2001: 3). De esta manera, el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) justificaba la importancia de la vigencia del servicio público en el sector audiovisual catalán y, en conse-

❖ Jordi Sopena Palomar es periodista y doctorando en Comunicación y Periodismo por la Universidad Autónoma de Barcelona (jasopena@hotmail.com).

cuencia, de la regulación como medio para ajustar los contenidos audiovisuales a dicha misión.

No obstante, desde su creación, el CAC se ha visto sometido a fuertes presiones por parte de grupos mediáticos contrarios a la existencia de autoridades reguladoras en el terreno del audiovisual. De hecho, el debate se enmarca en una lógica estatal, porque parece que a nivel transnacional la discusión ha quedado enterrada definitivamente. La presencia de consejos reguladores en la mayoría de los países de la Unión Europea, como el OFCOM (Office of Communications) en el Reino Unido, el CSA (Conseil Superior de l'Audiovisuel) en Francia o la Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (AGCOM) en Italia, colocan a España en una posición peliaguda, al ser de los únicos estados que no poseen una autoridad reguladora independiente que vele por el cumplimiento del servicio público. Contemplada como una de las propuestas estrella del programa electoral del 2004 del Partido Socialista, el gobierno de Zapatero ha agotado la legislatura sin ni siquiera haber acordado el proyecto de ley para la creación de un Consejo Superior del Audiovisual a nivel estatal y, por tanto, ha quedado como asignatura pendiente para la siguiente legislatura.

La noción de servicio público siempre se ha ligado a la de televisión o radio de titularidad estatal, mientras que las empresas privadas se resguardaban bajo el paraguas de la comercialidad y el lucro. Sin embargo, las televisiones privadas necesitan de las licencias que otorga el Estado para emitir o radiar a nivel estatal. En este sentido, la utilización del espacio radioeléctrico también las compromete a respetar la noción de servicio público, en tanto que son merecedoras de un bien público.

En España, debido a la ausencia de un consejo estatal, la regulación audiovisual la ejercen tres organismos de alcance autonómico, el Consejo Audiovisual de Navarra, el Consejo Audiovisual de Andalucía y el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC).

1. Los organismos reguladores: el modelo del CAC

La Ley 2/2000 del Consell de l'Audiovisual de Catalunya, de 4 de mayo de 2000, pretendía corregir algunos desajustes y carencias del CAC, un órgano que funcionaba desde 1996 como consejo asesor del gobierno catalán. En este sentido, se puede afirmar que esta ley puso en valor y dotó de contenido y estructura a esta autoridad reguladora independiente. En primer lugar, el Parlament de Catalunya instó al CAC a elaborar un estudio que definiera el modelo de servicio público y que inspirara la legislación catalana

referente al sector audiovisual. Por otra parte, la ley por la que se rige el CAC fijaba una serie de funciones que tendría que desempeñar el Consell en pro del perfeccionamiento del servicio público. Entre éstas, cabría destacar la concesión de los títulos que habilitan para prestar el servicio de comunicación audiovisual, la realización de informes relativos al sector audiovisual o la corregulación, autorregulación y arbitraje.

Esta ley llegó en un momento de cambios profundos en el sector audiovisual debido a la digitalización y a la convergencia de distintas tecnologías en la red; de pérdida de los grandes monopolios públicos y de liberalización del sector; de denuncia por parte de las empresas comerciales de situación privilegiada de los medios públicos y de presiones privatizadoras; de déficit de definición del modelo de financiación y de gestión del sector público audiovisual (CAC, 2001: 3). Otro problema era la dispersión de leyes, decretos y reglamentos que hacían difícil la ordenación del sector, obsoleto por el impacto de las nuevas tecnologías.

A nivel europeo ya se había generalizado la idea que los dos modelos, público y privado, podían convivir con armonía si se reordenaba el sector y se definía el papel que tendrían que tener cada uno de ellos. «Parece superado el antiguo debate ente los que identificaban la total liberalización del mercado con la defensa de la libertad de expresión ante los excesos estatistas», aseguraba el informe publicado por el CAC en 2001 y que lleva por título «La definición del modelo de servicio público al sector de l'audiovisual» (CAC, 2001: 3).

No obstante, existen diversas posibilidades de regulación e intervención en el sector audiovisual. El marco regulador de la radio y de la televisión se ha construido tradicionalmente sobre el concepto de servicio público. El Estado, durante la elaboración del Estatuto de 1980 que regularía RTVE, tenía interés en ejercer un control directo sobre la gestión de estos medios de difusión audiovisual. Pero también se deben tener en cuenta las exigencias que se derivan de los sujetos afectados por la información y de los derechos de audiencia en general.

De hecho, una de las técnicas de intervención administrativa sobre las actividades privadas es la figura clásica de la actividad de policía o limitación, que es la que justifica la mayor parte del derecho administrativo como aquél que condiciona el ejercicio de buena parte de los derechos particulares. La lógica de esta forma de intervención se deriva de la idea que no hay ningún derecho de contenido ilimitado y de la necesidad de que en su ejercicio se respeten los derechos e intereses generales de la comunidad.

Esta forma de intervención está siendo contestada

por las corrientes liberalizadoras y desreguladoras, que la deslegitiman porque la consideran una amenaza a la libertad de expresión, derecho protegido en el artículo 20 de la Constitución Española. Sin embargo, el marco constitucional no solamente permite al legislador condicionar el ejercicio de los derechos en pro del interés general, sino que también contiene mandatos inequívocos en una dirección mucho más particular: la protección de la intimidad, el derecho a obtener una información veraz, la protección de la información, el acceso a la cultura...

Como se ha comentado anteriormente, también se debe prestar atención a los derechos de audiencia de los ciudadanos. Estos derechos se pueden proteger a través de la regulación de las actividades liberalizadas que imponga límites y obligaciones respetuosas con el contenido esencial de la libertad de expresión y que siempre se dirijan a garantizar el derecho de los ciudadanos a una programación que cumpla perfectamente tres requisitos: objetividad, pluralismo, formación o nivel cultural.

El hecho de que España no posea un organismo regulador independiente, al estilo del OFCOM en el Reino Unido o el Conseil Superior de l'Audiovisuel en Francia, constituye una auténtica anomalía en el ámbito comunitario. A nivel autonómico, tenemos tres organismos reguladores independientes: El Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC), el Consejo Audiovisual de Andalucía y el Consejo Audiovisual de Navarra. Los tres consejos tienen establecidas unas funciones parecidas. Por ejemplo, el de Navarra vela por el cumplimiento de la normativa audiovisual en Navarra, protegiendo especialmente el pluralismo, los derechos de las minorías, la infancia y la juventud. La vocación del Consejo Audiovisual de Andalucía es garantizar la libertad de expresión, el derecho a la información veraz y la pluralidad informativa, el respeto a la dignidad humana y el principio constitucional de igualdad. Por último, el CAC, según explicita el artículo 1.2 de la Ley 2/2000 del Parlamento de Cataluña, «vela por el respeto de los derechos y las libertades que [...] son reconocidos en la Constitución y en el Estatuto de Autonomía y, especialmente, garantiza el cumplimiento de la normativa reguladora de la programación y de la publicidad, y de las condiciones de las concesiones, y también el cumplimiento de la eficacia y la observación de la normativa europea y de los tratados internacionales relativos

a esta materia» (Generalitat de Catalunya, 2005, art. 1.2). El Consell vela, asimismo, por el pluralismo político, religioso, social, lingüístico y cultural en el conjunto del sistema audiovisual en Cataluña, vela por la neutralidad y la honestidad informativas, y preserva el cumplimiento de las normas relativas al uso de la lengua catalana y el impulso del aranés.

La Comunidad Autónoma de Madrid también poseía una autoridad similar a las tres anteriores, el Consejo Audiovisual de Madrid, y fue suprimido por iniciativa de la presidenta regional, Esperanza Aguirre, que argumentó que con esta decisión quería evitar que «los madrileños piensen que la libertad de expresión está limitada, cercenada o influida por lo que opinamos los políticos» (El Plural, 31 de diciembre de 2005).

Se necesitan medios de comunicación comprometidos, íntegros y responsables para contribuir positivamente a la formación de esa opinión pública. Como afirma Dahl (1999: 167), el cultivo de «valores democráticos» es una de las condiciones esenciales para la democracia.

2. Argumentos a favor de la regulación audiovisual

Uno de los problemas que plantea la creación de administraciones independientes es su encaje constitucional, en particular con las previsiones del artículo 97 de la Constitución Española: «El Gobierno dirige la política interior y exterior, la Administración civil y militar y la defensa del Estado. Ejerce la función ejecutiva y la potestad reglamentaria de acuerdo con la Constitución y las leyes». No obstante, la doctrina nunca ha adoptado posiciones radicales respecto al cumplimiento estricto de este artículo. De hecho, la constitucionalidad de las administraciones independientes ha sido avalada por la filosofía del «checks and balances» (Pesos y contrapesos), es decir, de organismos que controlan y equilibran los poderes civiles de la sociedad, al estilo norteamericano. De esta manera, se evita que un poder se imponga a otro.

Por tanto, una vez aceptado que los organismos independientes son constitucionales y que «descargan» en cierta manera al Ejecutivo de la labor de dirección de la Administración, se tiene que dotar a esos aparatos de contenido para garantizar la buena salud de los derechos fundamentales. Éste es uno de los

principales argumentos que justifica la regulación audiovisual. La garantía de la libertad de comunicación constituye el exponente máximo de la penetración de estas autoridades en la garantía de derechos. La libertad de comunicación, reconocida en la Constitución, se plasma en dos derechos: el derecho a expresar y difundir libremente pensamientos, ideas y opiniones por cualquier medio (artículo 20.1a) y el derecho a comunicar o recibir libremente información veraz a través de cualquier medio de comunicación (20.1d). «Ambas libertades están muy vinculadas al pluralismo, que es un valor fundamental del sistema democrático, no sólo por lo que tiene de expresión de la diversidad de opiniones e ideas de los individuos, sino también

la vida política de la comunidad. Por lo tanto, el Estado debe proteger el interés colectivo en la información. La relación entre los medios de comunicación y el público receptor es la que merece una protección constitucional más intensa por parte de la administración.

La libertad de información en el ámbito de los medios de comunicación presenta unas características especiales en el mundo audiovisual, como consecuencia de la fuerte presencia de los medios de titularidad estatal y, complementariamente, de medios de titularidad privada en régimen de gestión indirecta de un servicio público. Es necesario preservar el respeto al pluralismo informativo, base de una opinión pública libre, que, de hecho, es una exigencia constitucional, como

señala el artículo 20 de la Constitución Española. Por eso, la creación de organismos de regulación audiovisual independientes que eviten la deriva partidista de un medio es una condición «sine qua non» para garantizar la buena salud de un sistema democrático.

Si éste es un argumento suficientemente poderoso para justificar la existencia de consejos audiovisuales, no lo es menos el hecho de que la Comisión Europea propusiera direc-

Si este pluralismo no se consigue espontáneamente, los poderes públicos están habilitados para actuar. Esta intervención no debe ser vista como una injerencia en las libertades de expresión y de información, sino como una actuación que tienda a garantizar las condiciones imprescindibles para que pueda surgir el pluralismo.

por lo que representa de conformación de la sociedad y de participación de los ciudadanos en los asuntos públicos», se afirma en el libro «El Consell de l'Audiovisual de Catalunya» (Milian, 2004: 26). Si este pluralismo no se consigue espontáneamente, los poderes públicos están habilitados para actuar. Esta intervención no debe ser vista como una injerencia en las libertades de expresión y de información, sino como una actuación que tienda a garantizar las condiciones imprescindibles para que pueda surgir el pluralismo.

No es suficiente que el mercado de las ideas y de la información esté y sea abierto, sino que este mercado creado para el pluralismo activo tiene que llegar a todos los consumidores, es decir, a todos los sujetos llamados a participar en el proceso democrático. Sin embargo, el reconocimiento del derecho a recibir información ha oscilado entre dos grandes concepciones. Desde el punto de vista del mercado libre de ideas, el centro de atención es el emisor y se considera superflua la protección jurídica del receptor. En cambio, la institución de la opinión pública libre tiene otro planteamiento, ya que concibe a los receptores de los mensajes como sujetos relevantes que participan en

tivas para la creación de organismos reguladores nacionales en el sector audiovisual y que precisara que esos no debían depender del gobierno ni de los operadores y que podían contribuir al desarrollo y a la aplicación de medidas de autorregulación (Comisión Europea, 14 de diciembre de 1999). El Consejo de Europa también aprobó una Recomendación relativa a la independencia y funciones de las autoridades reguladoras del sector de la radiodifusión. Su objetivo era conseguir una unidad más grande entre los estados respecto a la consecución de la salvaguarda y realización de los ideales y principios comunes y, en concreto, en los que contiene el artículo 10 del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos.

Por último, cabe recordar que el Tratado de Ámsterdam de 1997 impulsó el servicio público como elemento esencial que todos los estados deben articular: «El sistema de radiodifusión pública de los Estados miembros está directamente relacionado con las necesidades democráticas, sociales y culturales de cada sociedad y con la necesidad de preservar el pluralismo de los medios de comunicación. [...] Las disposiciones del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea se

entenderán sin perjuicio de la facultad de los Estados miembros de financiar el servicio público de radiodifusión en la medida en que la financiación se conceda a los organismos de radiodifusión para llevar a cabo la función de servicio público tal como haya sido atribuida, definida y organizada por cada Estado miembro, y en la medida en que dicha financiación no afecte a las condiciones del comercio y de la competencia en la Comunidad en un grado que sea contrario al interés común, debiendo tenerse en cuenta la realización de la función de dicho servicio público» (Unión Europea, 1997).

Por tanto, queda meridianamente clara la utilidad de los organismos reguladores independientes y los beneficios que éstos pueden reportar. Algunos derechos reconocidos en la Constitución, como el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen o la protección de la juventud y de la infancia, colisionan en ocasiones con la libertad de expresión, consagrada en el artículo 20 de la Carta Magna. En España, la jurisprudencia del Tribunal Constitucional ha tendido históricamente a implantar una interpretación amplia y permisiva del derecho a la libertad de expresión. Sin embargo, esto no significa que el ejercicio de dicho derecho sea ilimitado. Una libertad acaba donde empieza otra y, por eso, el derecho a la libertad de expresión debe respetar determinados derechos individuales, así como garantizar la protección de colectivos objeto de salvaguarda, como la infancia o la juventud. El Consell de l'Audiovisual de Catalunya tiene la potestad de retirar cualquier contenido que atente contra cualquiera de estos derechos o que viole la protección de la infancia o de la juventud. Precisamente, esta potestad es el centro de las críticas de los opositores a la existencia de organismos de regulación audiovisual.

3. Argumentos en contra de la regulación audiovisual

El artículo 20.4 de la Constitución especifica: «Estas libertades (derecho de expresión) tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen 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». A pesar de esta apreciación, algunas personalidades y colectivos siguen anatematizando la existencia de consejos audiovisuales y claman contra el atentado que supone, según ellos, este tipo de regulación audiovisual. Del argumento que dio Esperanza Aguirre para justificar la supresión del Consejo Audiovisual de Madrid —«La presidenta consideraba antidemocrático que un órgano político tuviera capaci-

dad para decidir sobre la veracidad y objetividad de las informaciones» (Gómez, 2006)— se desprende un tinte claramente neoliberal. La pretensión de este colectivo desregulador es lograr reducir al mínimo el papel de la Administración en los asuntos de la «res pública».

Sin embargo, no sólo representantes de grupos conservadores han alzado la voz contra la regulación audiovisual. A pesar de que el presidente de la Federación de Asociaciones de la Prensa de España (FAPE) y la Asociación de la Prensa de Madrid (APM), Fernando González Urbaneja, es favorable a la existencia de un Consejo Audiovisual a nivel estatal, no se muestra tan entusiasta cuando se refiere a la ampliación de competencias que la ley del audiovisual catalana (Generalitat de Catalunya, 2005) dispuso para el CAC. Según Urbaneja, el control de aspectos relacionados con el artículo 20 de la Constitución y relacionados con la libertad de expresión y sus límites resulta «inquietante» (El Mundo, 29-03-06).

Por lo tanto, el principal argumento que sostienen todos aquéllos que se oponen frontalmente a la regulación audiovisual es la salvaguarda de la libertad de expresión. Estos colectivos defienden que, en el caso de que se produzca alguna actuación punible en el ejercicio de la libertad de expresión por parte de algún medio, debe ser el Tribunal Constitucional quien resuelva acerca del posible litigio.

4. A modo de conclusión

La situación europea de la regulación audiovisual no deja lugar a ninguna duda: España constituye una anomalía en el seno de la UE en cuanto a la existencia de organismos de regulación audiovisual. Desde Grecia hasta Italia, todos los países del entorno comunitario poseen consejos audiovisuales independientes.

Los argumentos a favor de la regulación son tantos y tan sólidos y los argumentos en contra son tan pocos y tan débiles que la negativa constante y sistemática sólo puede ser entendida como un desafío al sistema democrático por parte de colectivos que pretenden anteponer sus intereses al bien general.

Todos los derechos, incluso el más sagrado, tienen unos límites. El de expresión no constituye una excepción. Las descalificaciones personales o los atentados contra la imagen no pueden caer nunca en la impunidad. Por eso, es importante que exista un organismo, como el CAC o el Consejo del Audiovisual de Andalucía, que salvaguarde los derechos individuales.

Durante la próxima legislatura podría aprobarse finalmente la Ley del Audiovisual, que solucionaría, de una vez por todas, la endémica carencia en el terreno audiovisual español.

Una opinión pública libre y formada es la base de una democracia sólida. Éste es uno de los presupuestos en los que se basa la Teoría Normativa de Jürgen Habermas sobre la opinión pública. A pesar de reconocer la dificultad de desarrollar una publicidad crítica en una sociedad de masas, Habermas reconoce que «el cambio de función que en el Estado social experimentan los derechos fundamentales y la transformación del Estado liberal de derecho en Estado social» contrarresta la tendencia efectiva al debilitamiento de la publicidad. «En las actuales circunstancias, sólo ellas [personas privadas organizadas] podrían participar efectivamente en un proceso de comunicación pública, valiéndose de los canales de la publicidad interna a los partidos y asociaciones, y sobre la base de la notoriedad pública que se impondría a la relación de las organizaciones con el Estado y entre ellas mismas. El establecimiento de compromisos políticos tendría que legitimarse ante ese proceso de comunicación pública», afirma Habermas (1981: 257). Para este autor, la opinión pública es el motor de la política democrática en un sentido real empírico y en un sentido normativo. «Si la soberanía comunicativamente fluidificada de los ciudadanos se hace valer en el poder de discursos públicos que brotan de espacios públicos autónomos, pero que toman forma en los acuerdos de cuerpos legislativos que proceden democráticamente y que tienen la responsabilidad política, entonces el pluralismo de convicciones e intereses no se ve reprimido, sino desatado y reconocido tanto en sus decisiones mayoritarias susceptibles de revisarse como en compromisos», manifiesta Habermas en «Facticidad y validez» (1998: 254-255), que apuesta por una democracia deliberativa como la panacea que solucionará las debilidades de las democracias actuales. Por otra parte, Hanna Arendt afirma que «lo que confiere poder a las instituciones y a las leyes de un país es el apoyo del pueblo». Todas las instituciones políticas son manifestaciones y materializaciones de poder; se consolidan y se derrumban tan pronto como el poder vivo del pueblo no se encuentra en ellas y las sostiene. Es lo que pensaba Madison, cuando decía que «todos los go-

biernos reposan en último término en la opinión», concluye Arendt (1973: 42). Por eso, se necesitan medios de comunicación comprometidos, íntegros y responsables para contribuir positivamente a la formación de esa opinión pública. Como afirma Dahl (1999: 167), el cultivo de «valores democráticos» es una de las condiciones esenciales para la democracia. Por eso, un consejo audiovisual siempre contribuye a mejorar las posibles imperfecciones de los medios de comunicación y del sistema democrático.

Referencias

- ARENDRT, H. (1973): *Crisis de la República*. Madrid, Taurus.
- COMISIÓN EUROPEA (1999): *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones*. 14 de diciembre de 1999. COM (1999) 657 final.
- CONSELL DE L'AUDIOVISUAL DE CATALUNYA (Ed.) (2001): *La definició del model de servei públic al sector audiovisual*. Barcelona, CAC.
- EL MUNDO (Ed.) (2006): «La FAPE y el CAC piden criterios periodísticos en el reparto electoral de los tiempos en televisión», *El Mundo*, 29-03-06 (www.elmundo.es/elmundo/2006/03/29/comunicacion/1143651305.html) (07-06-07).
- EL PLURAL (Ed.) (2005): «Aguirre, ¿a favor de la libertad de expresión?», en *El Plural*, 31-12-05 (www.elplural.com/politica/detail.php?id=1915) (07-06-07).
- GENERALITAT DE CATALUÑA (Ed.) (2000): Ley 2/2000, de 4 de mayo, del Consell de l'Audiovisual de Catalunya. Barcelona, Butlletí Oficial, 3.133; 5495.
- GENERALITAT DE CATALUÑA (Ed.) (2005): Ley 22/2005, de 29 de diciembre, de la comunicació audiovisual de Cataluña. Barcelona, Butlletí Oficial, 4.543; 84-106.
- GÓMEZ, R. (2006): «Esperanza Aguirre suprime el Consejo Audiovisual de Madrid», en *El País*, 30-03-06. (www.elpais.com/articuloCompleto/sociedad/Esperanza/Aguirre/suprime/Consejo/Audiovisual/Madrid/elpepiscoc/20060331/elpepiscoc_1/Tes) (18-06-07).
- HABERMAS, J. (1981): *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona, Gustavo Gili.
- HABERMAS, J. (1998): *Facticidad y validez*. Madrid, Trotta.
- MILIAN, A; AMENÓS, J. y OTROS (2004): *El Consell de l'Audiovisual de Catalunya*. Barcelona, Institut d'Estudis Econòmics.
- MORAGAS, M. y PRADO, E. (2000): *La televisió pública a l'era digital*. Barcelona, Pòrtic.
- UNIÓN EUROPEA (Ed.) (1997): *Tratado de Ámsterdam*. Diario Oficial, C.340 de 10 de noviembre (<http://europa.eu.int/eur-lex/es/treaties/dat/amsterdam.html>).

● Susana Herrera Damas
Perú

El defensor de la audiencia como instrumento para la educación en medios

The newsombudsman as an instrument for media education

Ya casi nadie lo duda. A pesar de que vivimos en la denominada «sociedad de la información», muchas veces los sistemas tradicionales no capacitan a la audiencia para que realice un consumo crítico de los medios. Por eso, los espacios tradicionales deben ser completados por la intervención de otros actores. Uno de ellos es el defensor de la audiencia. El objetivo de este artículo es describir la singularidad de este mecanismo y especificar los instrumentos de los que dispone en su tarea formativa.

Everybody agrees. Although we lived in the so-called Information Society, traditional systems do not enable people to make a critical consumption of mass media. For that reason, the traditional spaces must be completed by the intervention of other actors. One of them is the newsombudsman. The aim of this article is to describe the singularity of this mechanism and to specify his instruments in his educational task.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Ombudsman, defensor, educación en medios, autorregulación, ética periodística.
Newsombudsman, public editor, media education, selfregulation, journalistic ethics.

Vivimos en la denominada «sociedad de la información», pero lo cierto es que muchas

veces los sistemas tradicionales no capacitan a la audiencia para que realice un consumo crítico de los medios y exija un periodismo de calidad. Por eso, los espacios tradicionales contemplados por la educación formal deben ser completados por la intervención de otros actores que contribuyan a la alfabetización mediática. Uno de ellos es el defensor de la audiencia, una realidad reciente pero creciente en el ámbito de la comunicación. El objetivo de este artículo es describir la singularidad de este mecanismo y especificar los ins-

❖ Susana Herrera Damas es profesora de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Piura (Perú) (sherrera@udep.edu.pe).

trumentos de los que dispone en su tarea formativa. Antes, haremos una breve referencia a la necesidad de una educación en medios.

1. La necesidad de una educación en medios

Siguiendo al británico Len Masterman, el afamado autor de «Teaching the media» (1993), hay motivos muy importantes para argumentar a favor de una educación en medios. Algunos de los más urgentes son:

- El elevado índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea.
- La vulnerabilidad de niños y adolescentes frente a un consumo cada vez más masivo de los medios.
- El reconocimiento del papel significativo que los medios desempeñan como instrumentos culturales en nuestra sociedad.
- La influencia de los medios en nuestros procesos democráticos.
- La importancia ideológica de los medios para establecer la agenda de temas de los que se tratará, delimitar cómo se habla de los diferentes asuntos y hacer que ciertas conductas y comportamientos puedan parecer normales debido simplemente a su repetición constante.
- La creciente importancia de la comunicación e información visual en todas las áreas.
- El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información, lo que desafía las voces independientes y las visiones distintas.
- La convicción de que los medios no sólo reflejan la realidad, sino que ellos mismos crean una realidad específica.

Con estos antecedentes –y puesto que los medios de comunicación están demasiado incrustados en nuestro entorno social y cultural– lo que parece claro es que es la educación en medios es más necesaria que nunca. Esto resulta, además, especialmente cierto en el caso de los espectadores más vulnerables: los niños y jóvenes.

Siguiendo a Bravo Ramos (2004), es preciso educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro: «La formación que reciben nuestros alumnos, hace ya mucho tiempo, ha dejado de provenir de la familia y de la escuela exclusivamente. La información se ha universalizado y ha adquirido proporciones inabarcables y, a su vez, gran parte de ella se ha banalizado con el objetivo de llegar al mayor número posible de receptores y hacer que sus mensajes sean asimilados con facilidad. Mientras la televisión apuesta por fórmulas carentes de la más mínima exigencia intelectual con el único fin de atraer audiencias

masivas, Internet, que se caracteriza por la libertad de expresar ideas y pensamientos y que cualquier ciudadano pueda ser proveedor de contenidos, presenta el inconveniente de que toda esta información se publica sin el más mínimo contraste. Mientras tanto, la prensa y otros medios de comunicación como la radio mantienen una cierta dignidad en sus planteamientos culturales e informativos pero, casi siempre, al dictado del grupo de presión que los promueve».

Es en este contexto en el que aparece la necesidad de una educación en medios, como un concepto que va mucho más allá de un curso o materia que haya que dictar porque, de alguna forma, esté de moda. Frente a esto, la educación en medios es una noción mucho más global que abarca la competencia y habilidad para comprender los medios de manera crítica, de modo que sean los espectadores los que controlen la interpretación de lo que ven o escuchan y no sea la interpretación la que les controle a ellos. Desde un punto de vista formal, cabe recordar la definición que aporta, por ejemplo, Gustavo Hernández, que entiende por educación en medios: «Aquellas propuestas conceptuales y conjunto de prácticas y experiencias que tienen como fin adiestrar a los educandos en un método de lectura crítica del contenido ideológico de los medios masivos de difusión (cine, radio, televisión y prensa)» (Hernández, 1998: 2-3)¹.

Siguiendo también a Bravo Ramos (2004), el objetivo es «crear personas autónomas y críticas frente a esos mensajes mediáticos, que sean capaces de aprovechar sus contenidos para su formación presente y futura, y que estén preparados para vivir en la sociedad de la información en la que estamos inmersos».

Lógicamente, se trata de una tarea demasiado importante como para que pueda ser encomendada a un único instrumento. Por eso, en realidad, existen diversos mecanismos que pueden contribuir a que la educación en medios sea cada vez mayor y de más calidad. Los más importantes son:

- 1) Los espacios en las escuelas que prevé la educación formal de algunos países.
- 2) Los talleres mediáticos de la comunidad (Buckingham, 2005: 162).
- 3) Las iglesias (Buckingham, 2005: 163).
- 4) Los grupos activistas independientes (Buckingham, 2005: 163).
- 5) Los padres (Buckingham, 2005: 164).
- 6) Los consejos de prensa.
- 7) Los defensores de la audiencia.
- 8) Los observatorios de medios.
- 9) Las asociaciones de consumidores y usuarios de medios de comunicación.

En este caso, nos vamos a centrar en la labor educadora que realiza el defensor de la audiencia, en justificar la importancia de esta tarea y en especificar los diferentes instrumentos de que dispone para ello. Antes nos detendremos brevemente en la singularidad de este mecanismo de autorregulación.

2. El defensor de la audiencia como un mecanismo de autorregulación

Habitualmente traducido al castellano como defensor del lector, oyente o telespectador –según el medio al que se aluda–, el «ombudsman» es un órgano unipersonal que vela por el correcto funcionamiento deontológico de la actividad de un medio. En términos generales, atiende quejas y trata de encontrar soluciones satisfactorias. Con el paso del tiempo, esta figura se ha ido haciendo popular en diferentes instituciones como las fundaciones, bancos, universidades, etc. Aplicada a los medios, su labor se orienta a recibir e investigar las quejas de los consumidores sobre la exactitud, la imparcialidad, el equilibrio y el buen gusto en la cobertura de las informaciones. Una vez recibidas e investigadas las quejas, el defensor recomienda respuestas adecuadas para corregirlas o aclararlas. Aunque las formas de trabajo difieren de un defensor a otro, todos ellos comparten el mismo propósito: servir de intermediarios entre los receptores y los emisores de un medio.

Desde un punto de vista cronológico, la figura del defensor aplicada a los medios tuvo algunos antecedentes ya a principios del siglo XX². Sin embargo, fue sólo a finales de junio de 1967 cuando dos periódicos de Louisville (Kentucky), «The Courier Journal» y «The Louisville Times» –unidos después como el «Louisville Courier Journal»–, crearon el primer defensor en el sentido actual del término (Israel, 1996: 178). En su origen, concurrieron varios factores (Aznar, 1999: 169-170). Por un lado, el crecimiento de la cultura consumerista que, desde su aparición a comienzos de los años sesenta, no había dejado de crecer en su empeño por influir en las decisiones empresariales (Lipovetsky, 1994: 254). Por otro, la existencia de una grave crisis de credibilidad en los medios norteamericanos que, ya a mediados de la década, mostraron sus primeros síntomas de agotamiento.

Desde su aparición, la figura ha ido creciendo de manera lenta pero progresiva en diferentes lugares del mundo, gracias, en parte, a la labor que realiza la Organización de Ombudsmen de la Prensa (ONO) fundada en Estados Unidos en 1980 con el fin de agrupar los defensores de distintos países y extender la figura³. Hoy, el defensor es una realidad presente en numerosos países de todos los continentes: Estados Unidos, Canadá, Brasil, Francia, Gran Bretaña, Italia, Holanda, Portugal, Israel, Japón, Puerto Rico, Colombia, Venezuela, etc.

Aun así, el número de defensores sigue siendo comparativamente bajo en relación con la cantidad de medios que existe y en relación también con la extensión de esta figura en otros ámbitos del mundo empresarial (bancos, compañías de seguros, universidades, etc.). Así, por ejemplo, en Estados Unidos apenas existe una treintena de defensores para cerca de 1.600

La existencia del defensor viene a reivindicar de un usuario que sea más crítico, activo y participativo, que no se conforme con los errores e imprecisiones que en ocasiones cometen los medios, que trascienda el ámbito doméstico a la hora de protestar contra algunas actuaciones de los medios y que se movilice más para exigir que los periodistas cumplan honradamente sus tareas.

periódicos, algo más de un 2%, sin contar el número de revistas, emisoras de radio y de televisión⁴. Con todo y pese a la existencia de numerosos obstáculos⁵, para Aznar (1999: 172), el futuro se presenta prometedor: «Conforme aumente la cultura y el público vaya conociendo y reclamando cada vez más sus derechos cabe pensar que el ombudsman se haga más común también en los medios».

A la hora de caracterizar al defensor, es preciso distinguir entre una serie de elementos comunes –que comparten todos los defensores por el hecho de serlo– y un conjunto de variaciones, en función de lo que se disponga en los estatutos que suelen regir su actividad. Así, por el hecho de serlo, todos los defensores comparten los siguientes elementos comunes (Aznar, 1999: 182):

1) Reciben, investigan y dan respuesta a las quejas del público.

- 2) No tienen capacidad sancionadora.
- 3) Llevan a cabo una labor interna y externa.
- 4) Gozan de una trayectoria profesional solvente y de gran credibilidad.

5) En cuanto a su competencia, no suelen ocuparse ni juzgar las páginas de opinión, a menos que alguna haya resultado ofensiva o incurrido en algún error.

A partir de aquí, el resto son variaciones, en lo referido, por ejemplo a su procedencia, la duración del cargo, quién hace el nombramiento, el tipo de deducción, el registro de su actividad y su mayor o menor cercanía con los periodistas en el desarrollo de su trabajo. Además, las mayores variaciones se refieren a las formas de trabajo. En este punto, es preciso reconocer que la casuística es muy variada y que, en la práctica, no existen dos defensores que trabajen de la misma manera. Unas veces actúan en solitario mientras que otras cuentan con una oficina que se encarga de realizar algunas tareas administrativas para registrar mejor las quejas y consultas. En otras ocasiones, los defensores pueden contar con la ayuda de un comité consultivo independiente formado por miembros que ellos mismos eligen. A ellos les puede encargar tanto evaluar un conjunto de programas como revisar la cobertura periodística que el medio ha otorgado a determinados temas.

No obstante, a pesar de sus variaciones, todos los defensores comparten la misma función general: la de trasladar la perspectiva y punto de vista de la audiencia y tratar con ello de incrementar la calidad y el prestigio del medio (Vicondoa, 1995: 191-192; Maciá, 2000). En concreto y teniendo en cuenta que el defensor sirve de nexo entre el medio y su audiencia, éste tiene una doble labor: hacia el exterior y hacia el interior del medio (Tirosh, 2003). Hacia el exterior del medio, al defensor le corresponde:

- a) Recibir las quejas y comentarios de la audiencia.
- b) Capacitar a la audiencia en el consumo crítico de medios.
- c) Realizar una tarea propia de relaciones públicas.

Dentro del medio, el defensor procura controlar la actividad de sus profesionales e incrementar a su vez el contenido ético del producto que se ofrece. En concreto, el defensor suele desempeñar las siguientes funciones (Tirosh, 2003):

- a) Revisar el contenido y la oferta del medio.
- b) Elevar el prestigio y la calidad del producto.
- c) Llevar a cabo una labor pedagógica con los periodistas.

En consecuencia, el defensor tiene una doble tarea formativa: por un lado, debe educar a la audiencia en el consumo crítico de medios y por otro debe con-

tribuir también a formar a los periodistas, para que sus productos tengan cada vez una mayor calidad. Veamos ahora cómo se concreta cada una de estas funciones.

3. El defensor como capacitador para un consumo crítico de los medios

Además de recibir las quejas y comentarios de la audiencia, al defensor le corresponde capacitar a la audiencia de su medio para que sea cada vez más crítica y exigente en su demanda por un periodismo de calidad. De esta forma, el defensor puede contribuir a compensar el déficit que existe en la relación entre los medios y sus públicos: «Mediante su labor instruye acerca del quehacer periodístico, así como de los valores profesionales y de los criterios deontológicos que deben orientarlo. Esto es, le familiariza con los medios para que 'tome conocimiento de los bastidores del proceso mediático', en expresión de Jairo Faria Mendes, para quien una de las principales tareas del defensor es desvelar las tareas del proceso periodístico. Una misión que puede calificarse de pedagógica. Este cometido resulta ineludible en países cuya libertad de expresión ha estado mermada bajo el control gubernamental» (Maciá, 2006: 171).

Al mismo tiempo, mediante su labor, el defensor trata de dejar también atrás la pasividad que es frecuente advertir en los consumidores de medios que suelen ser críticos frente a los medios pero que casi nunca protestan por la mala calidad de lo que se les ofrece, de modo que «cuestionan pero siguen consumiendo lo que dicen detestar» porque «ya se acostumbraron a la mediocridad» (Acevedo, 2005: 15).

Por decirlo con otras palabras: la existencia del defensor viene a reivindicar de un usuario que sea más crítico, activo y participativo, que no se conforme con los errores e imprecisiones que en ocasiones cometen los medios, que trascienda el ámbito doméstico a la hora de protestar contra algunas actuaciones de los medios y que se movilice más para exigir que los periodistas cumplan honradamente sus tareas. Sin la existencia de un usuario de este tipo, la presencia del defensor no sólo carecería de sentido sino que, sencillamente, resultaría imposible.

En su actuación, el defensor dispone de sus propios instrumentos para canalizar todas estas demandas y también de sus propios medios donde divulgar el contenido de su actuación. En los medios impresos, se ha hecho habitual que el defensor dé cuenta del contenido de su actividad en una columna que se publica una vez a la semana aprovechando los días de mayor circulación de los periódicos, en condiciones norma-

les, los domingos. Con el paso del tiempo, estas columnas han pasado a tener una estructura propia –queja del lector, respuesta del autor, puntos del libro de estilo que hagan referencia a la queja y opinión del experto (Vicondoa, 1995: 190)– así como unos rasgos estilísticos propios⁶.

En los medios audiovisuales, radio y televisión, es frecuente que los defensores cuenten con sus propios espacios y programas. Habitualmente, son entrevistados también en otros programas de la emisora o del canal. En ellos dan respuesta a las quejas que consideran más frecuentes o importantes, ante la imposibilidad física y material de responder a todas ellas públicamente.

Con independencia del medio del que se trate, algunos defensores suelen mantener también encuentros con la ciudadanía en los que informan del contenido y modo de proceder de su actuación. Además, el defensor puede dar a conocer sus hallazgos a un público más amplio, resumiendo el tratamiento que ha dado a las quejas y mostrando las medidas adoptadas:

«La participación de los defensores en congresos, jornadas, encuentros y mesas redondas tiene múltiples beneficios. Desde estos foros contribuyen en gran medida al conocimiento de la propia institución al dar a conocer su naturaleza, función y labor.

Al mismo tiempo, con sus intervenciones colaboran a la difusión de los principios de la deontología profesional periodística tanto entre los profesionales como entre la ciudadanía. También cooperan en la tarea de formar al público en cuanto consumidor de información, dándole a conocer sus derechos e instruyéndole sobre la esencia de la profesión del periodista y las pautas de trabajo de las empresas informativas» (Maciá, 2006: 212). En menor medida, el defensor puede difundir también su actividad mediante notas de prensa a otros medios y agencias de noticias. Más recientemente, su actuación ha conocido nuevas posibilidades a través de su web.

En todos los casos, se trata de instrumentos distintos mediante los cuales los defensores pueden ejercer su pedagogía con la audiencia para que comprenda que los medios no son infalibles y que, al estar conformados por seres humanos, se pueden confundir. De esta forma, la audiencia dispone de una persona de contacto y de nuevos argumentos para seguir reivindicando los diversos errores que detectan en los medios. Por lo demás, el defensor viene a demostrar que estos errores son diversos y que, pese a todo, no se tendrán que producir. Así, la audiencia puede seguir denunciando erratas, errores, imprecisiones e inexactitudes de detalle poco importantes, distorsiones e interpreta-

ciones sesgadas de las noticias, manejo inadecuado de las fuentes, omisión de temas importantes, errores de quienes se han visto afectados por una noticia y no están satisfechos con ella o coberturas desacertadas de ciertos temas que se consideran sensibles como la política, la sexualidad y otros temas de la vida cotidiana. Asimismo, una vez capacitada, la audiencia podría seguir denunciando la falta de pluralismo en las informaciones, la violación del derecho al honor y/o a la imagen de ciertas personas, la falta de independencia de la información o del medio o cierta mezcla de información y opinión⁷.

4. El defensor como un pedagogo en la redacción

Al defensor le corresponde también llevar a cabo una labor pedagógica con los periodistas. En este sentido, su función se orienta a procurar que los periodistas tomen conciencia de la importancia de respetar las normas –técnicas y éticas– y que sepan cómo hacerlo. Esta función es todavía más urgente si se tiene en cuenta que la práctica totalidad de las salas de redacción carecen de una política efectiva y continuada de educación permanente a sus trabajadores, a diferencia de lo que se advierte en otros colectivos que sí tienen la «suerte» de disponer de ella.

Para ello, es frecuente que sea el propio defensor el que se encargue de notificar a los redactores y escritores quién erró en la redacción o en la edición, con independencia de que el error se refiera a cuestiones de lenguaje o a aspectos de contenido. En ciertos casos, los redactores que hayan recibido un mayor número de avisos pueden recibir una sanción.

Además, en el caso de los medios impresos, es frecuente que, una vez a la semana, el defensor revise una parte adicional del diario diferente a la informativa, que se revisa a diario. Así puede ocurrir con las secciones económicas, de deportes o con el suplemento dominical. Para estas secciones, el defensor no escribe un informe sino que hace sus observaciones a los editores y escritores, en función de la necesidad. En otros medios, el defensor se hace cargo de tareas voluntarias como, por ejemplo, tratar de mejorar el lenguaje que se utiliza. De esta forma, cada pocos días, el defensor hace circular dos o tres correcciones de errores en el uso del lenguaje común. Todo esto contribuye a la formación de los periodistas y, en consecuencia, puede revertir en el logro de unos medios cada vez de mayor calidad.

Notas

¹ Por su parte, la UNESCO subraya los mismos elementos esenciales, si bien su definición resulta menos operativa: «La educación en

medios de comunicación se refiere a todos los medios de comunicación e incluye la palabra escrita y a los gráficos, el sonido, la imagen estática y en movimiento presentada a través de cualquier tipo de tecnología, permite que las personas comprendan los medios de comunicación que se utilizan en su sociedad y cómo funcionan, y adquieran habilidades sobre cómo utilizar estos medios de comunicación para comunicarse con otros, garantiza que las personas aprendan cómo analizar, reflejar en forma crítica y crear textos de medios de comunicación, identificar las fuentes de los textos de los medios de comunicación, los intereses políticos, sociales, comerciales y culturales y sus contextos, interpretar los mensajes y valores que ofrecen los medios de comunicación, seleccionar el medio de comunicación adecuado para comunicar mensajes o historias propios y para llegar al público al que va dirigido, obtener o solicitar acceso a los medios de comunicación tanto para recibir como para elaborar». Esta definición de la UNESCO se publica en la conferencia de Viena «Educar para los medios de comunicación en la era digital», en 1999.

² Probablemente uno de los más significativos tuvo lugar en 1913 a partir de la creación de la Bureau of Accuracy and Fair Play, promovida por Joseph Ralph Pulitzer en el «New York World». Además, fue en 1916 cuando se creó en Suecia el primer «ombudsman» de la prensa, cargo público que formaba parte del Consejo de Prensa. Con esta nueva denominación, se pretendió revitalizar y dar mayor visibilidad pública a la labor desarrollada por el Consejo que, a partir de ese momento, contaría con esta nueva figura únicamente para recibir las quejas ciudadanas respecto a la actuación de los medios impresos. Seis años después, en 1922, el diario japonés «The Asahi Shimbun» de Tokio estableció un comité destinado a recibir e investigar las quejas de los lectores. Años más tarde, otro diario japonés de gran tirada «The Yomiuri Shimbun», constituyó en 1938 un comité para controlar la calidad del diario. En 1951, este grupo se convirtió en un comité de ombudsman que todavía hoy sigue escuchando las quejas de los lectores sobre el diario y manteniendo encuentros diariamente con los editores del periódico.

³ Sobre las actividades que lleva a cabo hoy ONO se puede consultar la dirección electrónica: www.newsombudsmen.org.

⁴ En el otro extremo, es preciso apuntar el caso de Japón, donde cerca de la mitad de los diarios cuentan con la figura del ombudsman. Entre ellos, se encuentra también «The Yomiuri Shimbun», el diario de mayor circulación mundial con ventas de 10 millones de ejemplares diarios.

⁵ A juicio de Maciá (2006: 213), las dificultades para implantar el defensor son numerosas y suelen tener que ver con: el origen foráneo de la institución, su escasa implantación, la deficiente participación de los públicos, la aparición de relaciones conflictivas con la redacción, la acumulación de trabajo, la instrumentalización de la institución, el excesivo incremento del gasto para la empresa, el provocar que otros responsables del medio desatiendan sus obligaciones, la personalización del trabajo o la limitación de sus poderes ejecutivos.

⁶ Según el estudio de Mendes, entre estos rasgos destacan el uso de la primera y de la segunda persona del singular, el empleo de un mayor toque de humor y estilo dinámico, la utilización de estrategias variadas en el intento de simular el diálogo con los lectores –llamamiento al diálogo directo, uso del vocativo, presentación del mismo defensor como lector, etc.–, preferencia por el uso del singular cuando se está refiriendo al público y presentación ocasional del defensor como alguien humilde, modesto y cuyas opiniones son cuestionables (Mendes, 2003).

⁷ En su investigación, Maciá (2006: 207-212) sintetiza las quejas más frecuentes que reciben los defensores, a partir del cruce de varios estudios sobre el particular. Por orden de importancia, atri-

buida en función del número o frecuencia de aparición y el tratamiento de cada materia, las quejas más frecuentes son las relativas a: errores en la exactitud de las informaciones, parcialidad de la información; sensacionalismo, frivolidad y mal gusto; selección informativa discutible, ausencia de fuentes y exceso en el periodismo de declaraciones, carencia de buenas noticias y de información local; otras quejas, demandas y sugerencias que incluyen cuestiones sobre el funcionamiento del medio, comparaciones entre medios de comunicación, discusiones sobre cuestiones éticas de los medios, crítica de la actuación del defensor o insatisfacción sobre su actividad, explicación del proceso de producción de la noticia, empleo de publicidad engañosa u ofensiva, selección de las cartas de los lectores, abusos contra la imagen y protección de la infancia, contenidos de las esquelas, corporativismo de la profesión periodística y desacuerdo con editoriales y artículos de opinión.

Referencias

- ACEVEDO, J. (2005): *Derechos a una comunicación para todos*. Lima, Veeduría Ciudadana de la Comunicación Social.
- AZUAR, H. (1999): *Comunicación responsable. Deontología y autorregulación de los medios*. Barcelona, Ariel.
- BRAVO RAMOS, J.L. (2004): «El papel de los educadores frente a los medios de comunicación social», en *Educaweb* (www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=180&SeccionID=301) (22-06-07).
- BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- HERNÁNDEZ, G. (1998): «La educación para los medios. Una preocupación internacional», en *Anuario*, 8 (www.ucv.vt/fiproot/anuario-ininco/ininco8/contact8.htm) (22-06-07).
- HERRERA, S. (2005): «Situación del ombudsman en el mundo», en *Revista de Comunicación*, 4; 17-37 (www.saladeprensa.org/art586.htm).
- HERRERA, S. y ZETA, R. (2004): *Ombudsman. El defensor de la audiencia en los medios latinoamericanos*. Lima, Universidad de Piura.
- ISRAEL, E. (1996): «Receptores críticos en las autopistas de la información. Itinerario mediático a través de las voces de la sociedad», en *Comunicación y Estudios Universitarios*, 6; 177-182.
- LIPOVETSKY, G. (1994): *El crepúsculo del deber. La ética indolente de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, Anagrama.
- MACIÁ, C. (2000): «El defensor periodístico y su misión para con los públicos», en *La tecnología de la información y sus desafíos*, Madrid, 6-8 de noviembre. Material inédito.
- MACIÁ, C. (2006): *La figura del defensor del lector, del oyente y del telespectador. Los paladines contra el periodismo descaminado*. Madrid, Universitas.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, De la Torre.
- MENDES, J. (2003): «A ouvidoria de imprensa no Brasil», en *Sala de Prensa*, 53 (www.saladeprensa.org/art429.htm) (22-06-07).
- TIROSH, A. (2003): «An ombudsman works on two levels: outwards & inwards», en *Organization of Newsombudsmen* (www.newsombudsmen.org/tirosh.html) (22-06-07).
- UNESCO (1999): «Educating for the media and the digital age» (www.unesco.org/webworld/highlights/ed_media_130499.html) (22-06-07).
- VICONDOA, M.L. (1995): «La independencia del ombudsman español», en *Comunicación y sociedad*, VIII, 2; 185-195.
- ZETA, R. y HERRERA, S. (2005): «Situación del ombudsman en Latinoamérica», en *Revista de Comunicación*, 4; 38-59 (www.saladeprensa.org/art587.htm).

● Ernesto Antonio Parrilla
Argentina

Alteraciones del lenguaje en la era digital

Language's alterations in the digital era

El lenguaje, históricamente, está sujeto a cambios. En la actualidad el principio de alteración postulado hace cien años por Ferdinand de Saussure, padre de la lingüística moderna, se observa con fuerza en los nuevos medios de comunicación que posee el hombre para interactuar, como los generados por la informática (chat, msn, foros, etc.) y la telefonía móvil (sms). Si bien este principio garantiza la continuidad de la(s) lengua(s), no es tenido en cuenta a la hora del debate, donde se levantan voces a favor y en contra de los nuevos «códigos» de comunicación.

Language is historically subject to changes. At the present time the principle of alteration postulated one hundred years ago by Ferdinand de Saussure, father of modern linguistics, is easily observed in new mass media such as those generated by computer science (chat, msn, forums, etc.) and the mobile phones (sms). Although this principle guarantees the continuity of languages, it is not taken into account when debating, when voices arise in favour and against the new codes of communication arise.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Alteraciones en el lenguaje, SMS, chat, Internet, cambios, escritura, lingüística.
Language's alterations, SMS, chat, Internet, changes, scripture, linguistics.

La Humanidad, con el paso desigual que la ha caracterizado a lo largo de su historia universal, se adecua a los cambios. Puede afirmarse que es un desafío moderno aprender a coexistir con las nuevas tecnologías y aprovecharlas lo mejor posible para fines nobles, que apunten a mejorar la sociedad, que tiende a ser una sola mediante la globalización, a pesar de sonar como una utopía inalcanzable, por las diferencias económicas, políticas, religiosas, idiomáticas...

El escenario lingüístico es uno de los afectados y no es sorpresa, porque toda revolución implica cambios y en este caso, no solamente las tecnologías evo-

❖ Ernesto Antonio Parrilla es técnico superior en periodismo deportivo en la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe (Argentina) (netomancia@yahoo.com.ar).

lucionan, también lo hacen las formas de comunicarse y por ende, la terminología, los signos, los símbolos, el idioma, la lengua.

Y si bien estos cambios en el lenguaje han despertado el debate sobre si se trata de evolución o involución, no se puede discutir la practicidad y el ingenio en ciertos casos frente a la transformación de la lengua y la mutación hacia nuevas formas –la sustitución de letras, la abreviación indiscriminada, la aparición de nuevos términos, entre algunos ejemplos–, o bien la tendencia a universalizar símbolos (los emoticones), que se entienden en cualquier parte del mundo más allá de la lengua que se hable y las creencias (políticas, religiosas, culturales) que se tengan.

Los interrogantes son varios: ¿en cuánto afectan negativamente a la lengua estas transformaciones?, ¿dónde se centrará el debate?, ¿la comprensión o la refutación de esta revolución en el lenguaje, la degradación de las lenguas maternas en detrimento de la universalización de términos, o el enriquecimiento de éstas?, ¿la caída de barreras de comprensión lingüística y la aparición de otras?

Se puede plantear también otra duda: ¿a qué responden estos cambios? Hay un punto a tener en cuenta. En su momento, la radio, la televisión, medios masivos desde mucho tiempo antes, fueron –podría decirse– los que propusieron los cambios en el lenguaje, con terminologías, formas, modas, etc. La principal característica de esta nueva realidad es que no son los medios los que imponen el cambio, sino sus usuarios.

La Humanidad, conjuntamente con todos sus aspectos, incluido el lenguaje, se ha caracterizado por transformarse según la época, el momento histórico, sus logros. ¿Estamos ante un caso típico de incompreensión de un sector de la sociedad a la que le cuesta aceptar la realidad que tiene por delante?, ¿o se trata de una defensa legítima, contra algo que va en detrimento del lenguaje y la comunicación entre las personas?, ¿o sencillamente, estamos ante un lenguaje que se modifica sólo en sus ámbitos, por practicidad (velocidad), conveniencia (economía) y originalidad y no debe preocupar a nadie? Estos cambios son un punto de partida, para otros cambios futuros, dado que la rapidez con la que se generan las nuevas tecnologías es vertiginosa y de la misma manera, lo es la forma en la que los usuarios hacen aprovechamiento de éstas y no sólo se adaptan a las mismas, sino que se las «apropian» e impulsan las transformaciones, según sus necesidades.

En su trabajo «Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas», las portuguesas Araújo y Silvia Melo, de la Universidad de Aveiro, descartan

que se trate de un mal uso del lenguaje –o distinto, para no emitir un juicio previo– en estos espacios debido a un desconocimiento del mismo «sino de un uso deliberadamente informal, económico y creativo, con el objetivo de hacer la comunicación más expresiva, más atractiva, más flexible, más lúdica e incluso más elocuente; un uso deliberadamente coloquial, que captura algunos elementos de la oralidad y que se apropia de ellos en un proceso dinámico, creador y desafiante, revelador de una identidad efusiva que se expande en y por la comunicación».

No se puede excusar por ello la existencia de un alto porcentaje de usuarios con desconocimientos reales y fallas enormes en el vocabulario y la gramática, pero en rasgos generales, la realidad se acerca a lo que señalan las lingüistas portuguesas.

Una característica del lenguaje es su continuo crecimiento y evolución en todos los aspectos, en tanto que es expresión viva de la naturaleza y la cultura de los seres humanos. Ateniéndonos a esta afirmación, deberíamos aceptar como un paso natural esta revolución mundial en el lenguaje –muchas lenguas están pasando por lo mismo– y preguntarnos, a su vez, si no estaremos en presencia de derivaciones de las lenguas, que si bien no coexistirían fuera del espacio digital, formarían sus propios códigos (significados y significantes) dentro de su propio ámbito, y que, por qué no, tiendan en algún momento a una universalización del idioma, aunque sea a través de vías restringidas, como las que brindan las computadoras y la telefonía celular.

Esta hipótesis, sin dudas, puede tildarse de utópica. Sin embargo, como se hizo mención anteriormente, no son los medios los que impulsan los cambios en esta realidad, sino los usuarios. Los intereses, por ende, son distintos a los que movilizan a las potencias mundiales y las grandes multinacionales dueñas actualmente del conglomerado mundial de comunicaciones.

Años atrás, no muchos, investigadores de la Universidad de Las Palmas previeron sobre este fenómeno, en el marco de un proyecto referido a la producción de diccionarios del idioma castellano en soporte informático que «Internet está produciendo una revolución social en la que ya hay quien apunta a una redefinición futura del término analfabetismo».

La argumentación hecha al respecto, que se puede encontrar en el mismo trabajo, denominado «Diccionarios en soportes informáticos. Los diccionarios en el horizonte del siglo XXI», afirma que «con la incorporación de los avances tecnológicos a todos los hogares, el futuro se abre como una puerta esperanzadora hacia un mundo en el que la información sea manipulada con facilidad y agrado por una población cada

vez más amplia, donde las distancias, tanto geográficas como idiomáticas y culturales, pierdan el carácter de frontera y el conocimiento se universalice en beneficio de la Humanidad y de la Tierra en general».

Se habla de la esperanza de lograr un mundo en el que todos puedan acceder a las nuevas tecnologías y las posibilidades que estas brindan, pero previamente se advierte sobre los riesgos de un alcance deficiente y de la problemática que se presentaría como producto de la exclusión de esta sociedad informatizada. Actualmente, la exclusión o la poca comprensión que se tengan de las transformaciones del lenguaje en los espacios modernos de comunicación, sitúan al usuario novato en una posición de desconocimiento, que le puede implicar una lenta adaptación o sencillamente, un desencanto o imposibilidad a la hora de interactuar.

Quien utilice por primera vez alguno de estos nuevos espacios de comunicación se encontrará con diálogos repletos de abreviaturas, términos desconocidos, la ausencia visual del o los interlocutores, la repetición desmedida de vocales, la ausencia de éstas, neologismos de dudosa aceptación y un largo etcétera. Simultáneamente, carecerá de un diccionario o un traductor para estas formas de expresión. Es que el lenguaje en el mundo virtual es dinámico, nace, crece y se modifica de la mano de los propios usuarios. Los rasgos predominantes en los cambios del lenguaje dentro de los espacios de comunicación que nos permiten los nuevos medios de comunicación, como así las estrategias utilizadas, son varias.

El uso de epéntesis, elisiones (omisión de elementos grafemáticos), las substituciones grafemáticas, léxicas y alfanuméricas), la grafía fonética, grafía prosódica ó repetición de fonemas (estrategia para compensar el canal auditivo), abreviaciones y truncamientos, anglicismos, calcos lingüísticos, acrónimos, «smileys» o emoticones, la escritura fonética (jeroglíficos alfanuméricos), deformación tipográfica del texto e incluso el uso de mayúsculas. Finalmente, podemos sumar la creatividad como rasgo predominante de esta realidad.

Vemos así que el lenguaje se transforma, cambia, muta, innova. Para algunos, involucre por culpa de la era digital, de las computadoras y teléfonos celulares. Para otros, es un proceso natural en el hombre, el de adaptar a sus necesidades y épocas, lo que lo rodea.

En relación a esta realidad, Orihuela (2006) ha afirmado que «era previsible que después de décadas de alfabetización televisiva, la web, como nuevo medio con aspiraciones universales, canibalizará el lenguaje audiovisual tanto como se lo permitiera el ancho de banda disponible. Nos movemos hacia un entorno dominado por la comunicación visual, el sonido y el movimiento, aunque paradójicamente nunca habíamos escrito y leído tanto como ahora».

En tiempos en que se afirma que se lee y se escribe menos, la apreciación de Orihuela parece fuera de lugar; sin embargo, el investigador no está equivocado. Quizás no se lean tantos libros como años atrás, quizás no se escriban tantas cartas como en épocas anteriores, pero hay nuevas plataformas de escritura y de lectura que la mayoría menosprecia o ignora a la hora de llegar a tales conclusiones.

Sí debemos reconocer que Internet es una especie de embudo para muchas culturas, que por no poder

Comprender los alcances de los cambios permitirá colaborar en la transmisión de las formas y características de los mismos, a los fines de poder orientar a quienes no están familiarizados con el nuevo lenguaje que hoy en día reina en los sistemas de chat, mensajería instantánea, foros y mensajes SMS.

imponer su idioma, quedarán relegadas en este plano. El diario «La Nación» (Argentina) publicó en junio de 2005 un artículo proveniente de la agencia internacional de noticias EFE que indicaba un dato alarmante: «Algunos de los más de 1.200 expertos de 90 países reunidos en el Foro señalaron que la ausencia en Internet de un 90% de los 6.000 idiomas que existen en el mundo puede hacer desaparecer culturas milenarias». Es decir, los idiomas predominantes en la red de redes, se transforman, mientras que otros (el 90%, según el estudio expuesto en un foro de lenguas internacionales), directamente no tienen cabida.

El propio Orihuela entiende que «el desafío profesional al que nos enfrentamos en el terreno de la comunicación no consiste simplemente en «adaptarse al cambio», como si de una moda se tratase, y tampoco se limita a prepararnos para utilizar con naturalidad un nuevo lenguaje. Lo que se plantea como exigencia es mucho más radical y pasa por comprender y controlar

las nuevas características de los medios y de la comunicación pública».

Los que mejor se han adaptado a esta transformación, principalmente por ser quienes fomentan la revolución en el lenguaje, son los jóvenes. El contacto con las computadoras y la telefonía celular pareciera darse con naturalidad en ellos. La velocidad y destreza de un joven con un celular no puede compararse con la de una persona de mayor edad, a quien le cuesta mucho más. Lo mismo sucede con las computadoras.

Yus (2002) ya expresó que «la ortografía no es el fuerte de los más jóvenes y, si utilizan de forma sistemática el chat y el texto de móvil para comunicarse y escribir, la abundancia de abreviaturas les perjudicará más. Esta influencia negativa es ampliable a las tecnologías informáticas en general, que normalmente realizan automáticamente tareas de corrección gramatical

dos, puede aplicarse al entorno virtual, por razones ya vistas, como ser de practicidad, velocidad, economía, creatividad, diversión, pero sería inaceptable en otros ámbitos. ¿Alguien podría leer un periódico que utilizara dichas estrategias textuales? Acaso sí, pero sería una odisea. Se habla de la pérdida de la pureza del idioma... ¿pero a que se le llama pureza?, ¿al respeto por la escritura, el significado, la forma de expresarse?, ¿o a la alteración en sí del lenguaje?

Si una de las características más sorprendentes y cotidianas del ser humano, según Araújo e Sá y Melo (2003) «es la capacidad de inventar y reinventar el lenguaje, sin grandes complicaciones», dado que «los seres humanos somos, entre muchas otras cosas, seres lingüísticos y usamos el lenguaje como una clave cultural para comunicarnos y comprender los eventos humanos de distintas épocas y momentos», habría que plantear bien eje de discusión en este debate.

Con esa curiosidad y espíritu, el mismo que inunda el lenguaje de los chats, foros, «messaging», mensajes SMS, la comunidad virtual que pulula a través de estos nuevos medios de comunicación logre lo que nadie hasta ahora ha podido, que es extender una sola lengua por el mundo, aunque tengamos que comenzar por signos tan simpáticos y simples uniendo dos puntos un guión y un paréntesis.

La transformación que sufren las lenguas, que forman parte del tejido mundial de redes que es Internet y sus derivados, además de la telefonía celular, es una realidad, propuesta desde los usuarios, desde el ser humano. Existen los medios para expandirlas y lograr su alcance a las masas, pero es muy probable que sólo existan en esos entornos y por más que se vean pequeños vestigios fuera de los mismos,

e incluso de estilo que pueden llevar a una relajación en el control ortográfico del usuario».

Fernández Lanza (2001) señala que «los lenguajes naturales tienen dos formas, una hablada y otra escrita. Son producto de un proceso lento e impredecible que nunca cesa de cambiar, al que se podría llamar evolución histórica de la comunidad en cuestión. La adquisición del mismo en el individuo forma parte de una de las etapas de su evolución psicológica».

La cita de la tesis nos plantea un interrogante: ¿por qué cuesta tanto aceptar el vocabulario de estos espacios y el uso de sus estrategias?, ¿acaso no aceptamos en otros ámbitos el uso de palabras en inglés con suma facilidad o adaptaciones a nuestro idioma de muchos términos foráneos? Bien, he aquí la cuestión. El temor es que el idioma fuera de los espacios virtuales se impregne de los resultados de esta transformación en el lenguaje. La «jibarización», es decir, la reducción a límites extremos de las palabras, oraciones y enuncia-

será difícil que lleguen a situarse más allá de las fronteras digitales. Porque fuera de esos entornos, las estrategias y rasgos vistos pierden la coherencia, situacionalidad y aceptabilidad que tienen dentro del contexto en el que vieron la luz.

Sin embargo, las alteraciones en las lenguas son producto de cambios de paradigmas, de la evolución natural del hombre y sus creaciones. El hombre es el que adapta a su necesidad, el que crea, modifica. El lenguaje es suyo; y sucede todo ello en esta realidad.

Saussure expuso hace casi un siglo que «lo que domina en toda alteración es la persistencia de la materia antigua; la infidelidad al pasado es sólo relativa. Por eso, el principio de alteración se funda en el principio de continuidad. Cualquiera que sean los factores de alteraciones, actúen aisladamente o combinados, siempre conducen a un desplazamiento de la relación entre el significado y el significante». Estos usos de los lenguajes revelan, no sólo una preocupación

constante con la dinámica y con la eficacia comunicativa, sino también la construcción de una conducta lingüística que es, simultáneamente, un marcador de cultura compartida.

No se puede hablar aún de un planeta unido idiomáticamente por las nuevas comunicaciones, pero sí hay una tendencia hacia una globalización cultural y social a través de estas tecnologías. En algún momento, los traductores en línea serán flexibles y podrán hacer reconocimiento semántico de las palabras para adecuarlos a los contextos en los que se encuentran plasmados y se podrá hablar de traducciones correctas. Sin embargo, no nos referimos a una globalización en el sentido de un entendimiento de las lenguas entre sí, sino, de una unificación, al menos en lo que respecta a una simbología autóctona de Internet, como los «smileys» o «emoticones».

La forma en que las alteraciones en las lenguas se expanden se ven favorecidas por los propios medios en los cuales surgen y se hacen de uso cotidiano. Internet actúa no sólo como fuente, sino además como el vehículo más eficaz y veloz que se haya visto nunca para generar y difundir dichas voces.

Una cuestión es segura. El lenguaje, tal como lo conocemos, y las lenguas, tal como sobreviven al día de la fecha, no están muriendo. Al contrario, se están nutriendo, están creciendo, evolucionando. Impregnadas en el proceso de creatividad, ingenio, pereza por qué no, e incluso economía. Pero, como señalábamos al comienzo del trabajo, esta realidad no es definitiva, porque al mismo tiempo que las tecnologías avancen, lo hará el lenguaje dentro de los entornos virtuales que perduren, evolucionen o se inventen.

El lenguaje está siempre en un punto de partida. Tiene las propiedades definidas por Saussure hace ya cien años. A pesar del paso del tiempo, no cambia radicalmente, como suele suceder con las costumbres, los diseños de construcción, la medicina; tan sólo va sufriendo alteraciones. Pero son dichas alteraciones las que garantizan su continuidad. Las conclusiones precipitadas de los defensores de la lengua tradicional son entendibles, pero hasta cierto punto. En todo caso, vale preguntarse a qué llaman lengua tradicional, si a la actual, la que habla la gente, aquélla con la que se comunica a diario y se hace entender, o bien la que proponen los libros, atrapada en páginas a merced del tiempo y el paso de las generaciones, cuyos términos y modos de expresión pueden llegar a resultar tan extrañas hoy en día a más de uno.

No quita nada de esto que el debate, instalado desde hace casi una década, prosiga su marcha valiéndose de las posturas de unos y otros y que la acepta-

ción de estas transformaciones se de únicamente dentro de los ámbitos en los que actúa. Es positivo que tengamos cada día un mayor y mejor acceso a las nuevas tecnologías. Son innumerables las ventajas y beneficios de poder interactuar desde una computadora personal o un teléfono celular con otras personas distantes en cualquier punto del país o del planeta. Y no hay nada de negativo en el hecho que aquéllos que desarrollan sus actividades (ya sean comerciales, culturales, de adquisición de información, etc.) en dichos entornos o tan sólo lo usan de entretenimiento, dispongan de estrategias y rasgos de escritura específicas, que les permitan practicidad, velocidad e incluso creatividad a la hora de comunicarse.

El estudio y comprensión de cada nuevo aspecto, tanto en materia de innovaciones en el lenguaje, como en lo que respecta a las tecnologías que nos sirven de medio para poder acceder a los nuevos sistemas de comunicación, serán vitales para poder encuadrar dentro de los sistemas de cada lengua las terminologías, neologismos informáticos y simbologías propias de esta realidad digital.

Comprender los alcances de los cambios permitirá colaborar en la transmisión de las formas y características de los mismos, a los fines de poder orientar a quienes no están familiarizados con el nuevo lenguaje que hoy en día reina en los sistemas de chat, mensajería instantánea, foros y mensajes SMS.

El estudio de esta realidad será una manera de analizar el momento, la forma de proceder de los usuarios que están llevando adelante esta revolución lingüística. Y principalmente, profundizar en la búsqueda de rasgos comunes que posibiliten una comunicación que derribe cada vez un mayor número de barreras idiomáticas.

Quizás así, con esa curiosidad y espíritu, el mismo que inunda el lenguaje de los chats, foros, «messengers», mensajes SMS, la comunidad virtual que pulula a través de estos nuevos medios de comunicación logre lo que nadie hasta ahora ha podido, que es extender una sola lengua por el mundo, aunque tengamos que comenzar por signos tan simpáticos y simples uniendo dos puntos un guión y un paréntesis: :-).

Referencias

- AGENCIA EFE (Ed.) (2005): «Expertos critican la predominancia del idioma inglés en la Red», en *La Nación*, 51.009. Buenos Aires.
- ANFOSSI, A. (2005): *Lenguaje en el espacio digital. El chat de niños y niñas y la construcción de un nuevo lenguaje*. Santo Domingo de Heredia, INBioparque.
- ARAÚJO E SÁ, M. y MELO, S. (2003): *Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas*. Lisboa, Estudios de Lingüística del Español (ELiEs).

DE SAUSSURE, F. (2000): *Curso de Lingüística General*. Madrid, Akal.

DOMÍNGUEZ CUESTA, C. (2003): *Los mensajes de texto a móviles y la enseñanza de lengua española*. León, Biblioteca Virtual de la Universidad de León.

FERNÁNDEZ LANZA, S. (2001): *Una contribución al procesamiento automático de la sinonimia utilizando Prolog*. Universidad de Santiago de Compostela, tesis de doctorado.

LABORDA, X. (2000): «Foros virtuales, ética lingüística y aspectos legales», en *Revista de Educación a Distancia*, 12, Diciembre.

LLISTERRI, J. (2002): «Marcas fonéticas de la oralidad en la lengua de los chats: elisiones y epéntesis consonánticas», en *Revista de Integración Lingüística*, 2, 5, 61, 100 (Departamento de Lengua Española y Lingüística General, Universidad de Murcia); (http://li-ceu.uab.es/joaquim/publicacions/OralidadChat_LListerri.pdf).

ORIHUELA, J.L. (2000): «Sociedad de la información y nuevos medios de comunicación pública: claves para el debate», en *España, Nueva Revista*, 70, julio-agosto; 44-50.

PENA, J. (1999): *Partes de la morfología. Las unidades del análisis. Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa.

SAMPEDRO, P.J. (2000): *Anglicismos, barbarismos, neologismos y «falsos amigos» en el lenguaje informático*. Las Palmas, Grupo de Lengua e Informática.

SANTANA, O; HERNÁNDEZ, Z; PÉREZ, J; RODRÍGUEZ, G; y CARRERAS, F. (1998): *Diccionarios en soportes informáticos. Los diccionarios en el horizonte del siglo XXI*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

YUS, F. (2002): *Ciberpragmática: entre la compensación y el desconcierto*. Valladolid, II Congreso Internacional de la Lengua Española, 16/19-10-01.



**«Joven, debería darme las gracias.
Este invento no está a la venta,
pero si lo estuviera, podría arruinarle.
No puede explotarse
sino como curiosidad científica:
aparte de eso, no tiene
futuro comercial alguno»**

Antoine Lumière, padre de los hermanos Lumière
a Georges Méliès cuando intentó comprarle
su cinematógrafo.

- M^a Dolores Moreno Rodríguez
Dénia (Alicante)

Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón

Digital literacy: full control of pen drive and mouse

La alfabetización digital (AD) es una segunda alfabetización que nos lleva a reorganizar competencias ya adquiridas y que se hace necesaria a raíz de la creciente presencia de la tecnología en todos los ámbitos sociales. De ahí que la AD promueva el aprendizaje de los lenguajes propios de las nuevas tecnologías, un proceso que ha de alcanzar a todos los estamentos y colectivos sociales para evitar la discriminación de cuantos nacieron antes que las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) cuyo uso ahora se impone y que carecen de destrezas sobre su utilización y potencialidades. Tampoco podemos olvidar las necesidades orientativas de las nuevas generaciones digitales que utilizan las tecnologías de manera acrítica y poco reflexiva porque carecen de un aprendizaje previo.

Digital literacy (DA) is a second literacy which makes us reorganize competences already acquired. It is necessary because of the increasing presence of technology at every social sphere. That is why AD promotes learning in all the new technology languages. A process which has to reach all the strata and social groups to avoid the discrimination of people who were born before the spread of CIT (communication and information technologies) which are now used and who lack the skills for their use and possibilities. Nevertheless, we can't forget the guiding needs of the new digital generations which use technologies without any criteria and in a little reflexive way because they lack a previous learning process.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Alfabetización, brecha, digital, concienciación, dinamización.
Alphabetization, breach, digitalis, dynamism, aware.

La alfabetización digital (AD) es la puerta a un nuevo mundo, a una nueva historia de la civilización, a una nueva

manera de concebir las relaciones, la educación, el trabajo, la vida... En suma, es la puerta a una nueva cultura. En la sociedad del conocimiento, la información supone una fuente de riqueza y de valor añadido, de modo que el nuevo reto de la educación implica la adquisición de competencias para que seamos capaces de autogestionar nuestra formación a lo largo de toda la vida y por tanto de canalizar la información que

❖ M^a Dolores Moreno Rodríguez es periodista y doctoranda en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UNED-Madrid (mlolacasa@terra.es).

necesitamos o que nos llega. Un proceso que, en la actualidad, pasa inevitablemente por la alfabetización digital, pues ya no basta con ser diestro sólo con el lápiz, también hay que saber controlar el ratón para garantizar la democratización del conocimiento.

Cualquier alfabetización consiste en la adquisición de las habilidades requeridas para entender correctamente un determinado lenguaje y hacer uso del mismo (leer y escribir), siendo su objetivo último «el contribuir a una sociedad cohesionada y democrática donde los beneficios de la sociedad de la información puedan llegar a todos» (Pérez Tornero, 2003). Con ese mismo propósito genérico la AD promueve el aprendizaje de los lenguajes propios de las tecnologías. Un proceso cuya importancia, en el siglo XXI, reside en la implantación que las TIC (tecnologías de la comunicación) están teniendo en los hogares de renta media del primer mundo, nuestro referente próximo. Al igual como en los años cincuenta la televisión llegó para quedarse e integrarse en nuestro patrimonio simbólico-cultural, con ese mismo propósito de permanencia llegan ahora las tecnologías. El proceso de digitalización de cuanto nos rodea nos obliga, por ello, a un reciclaje tecnológico integral que teóricamente debería llegar a todos los rincones mediante mecanismos que lo conduzcan y lo hagan accesible. Sólo de este modo las TIC podrán formar parte de nuestra cultura y participar del desarrollo intelectual y material de nuestra época.

La alfabetización digital se convertirá así, en sus inicios, en una segunda alfabetización en la medida en que «reorganiza, combina y sistematiza competencias previas». Como indica el profesor Pérez Tornero (2003), «tal vez estemos ante la posibilidad de un nuevo pensamiento» en tanto en cuanto el mundo digital genera nuevos lenguajes, y, en consecuencia, nuevos mecanismos de pensamiento que afectan a todos los ámbitos de la ciudadanía. Entendemos, como lo hace el citado autor, que los nuevos medios son herramientas al servicio de los derechos humanos cuando «expanden el conocimiento, amplían la libertad y permiten el reconocimiento mutuo». Éstos vendrían a ser algunos de los elementos que conforman los propósitos de la AD pero para alcanzarlos hay que trabajar tratando de contrarrestar otros posibles perjuicios que pueden derivarse de un uso no aprendido de las TIC. Una inagotable fuente de información que nos puede hacer más libres o, al contrario, subordinarnos o esclavizarnos; puede convertirnos en gestores autónomos de nuestro proceso vital de aprendizaje o ampliar nuestras relaciones de dependencia. De ahí la importancia de guiar este proceso de alfabetización para remodelar a la ciudadanía sin que ésta hipoteque sus

derechos, y que «las necesidades de formación relacionadas con el desarrollo tecnológico sean compatibles con las exigencias democráticas de sostener una conciencia crítica y autónoma en las personas, y una esfera pública libre y pluralista» (Pérez Tornero, 2003). Para ello, desde la Unión Europea, se propone la creación de plataformas, tanto ciudadanas como empresariales, que colaboren en el desarrollo de las TIC; que promuevan acciones pedagógicas y tutoriales garantizando su correcto aprendizaje y uso; así como acciones que reduzcan posibles desigualdades entre colectivos de la sociedad cuya diferencia generacional, sexual o adquisitiva puede acentuarse con las TIC. Bien al contrario, de lo que se trata es de reparar esas posibles diferencias que conforman la ya conocida como «brecha digital» y que afectan a quienes no tienen acceso o carecen de las destrezas necesarias para optimizar las tecnologías.

En tanto que la alfabetización digital implica una nueva competencia comunicativa tiene que afectar al sistema educativo bajo dos dimensiones que tenderán a confluir. Por una parte, la enseñanza reglada debe incorporarse al espacio electrónico puesto que el derecho a la educación tecnológica es un nuevo derecho a la educación. Pero, por otro lado, no podemos esperar a que completen su escolarización las generaciones que ahora se incorporan al sistema educativo —eso, suponiendo que el actual currículo dictado por el gobierno contemple la AD— porque ello implicaría décadas de retraso y desatención sobre la actual población productiva, con los graves perjuicios individuales y colectivos que ello supondría. Estaríamos hablando, por ejemplo, de una mayor desigualdad de oportunidades en el mundo laboral que redundaría negativamente en el crecimiento y desarrollo económico de todo un país. Pérez Tornero (2003) defiende una «alfabetización civilizada que además de aportar valores tecnológicos y económicos ha de tener en cuenta los valores sociales, democráticos, y cívicos». Propone una alfabetización destinada a diferentes «targets» poblacionales en función de su condición: formación continua para profesores y educadores en general, recursos específicos para inmigrantes, marginales, discapacitados, residentes de zonas rurales, mujeres, ancianos... y cuantos colectivos puedan requerir demandas formativas específicas.

La alfabetización digital es un proceso en el que los países europeos ya nos encontramos inmersos y ello permite detectar la existencia de disfunciones. Victoria Camps (2006) señala la existencia de lagunas en las acciones emprendidas en el marco de la alfabetización digital. La primera equivocación detectada pasa

por primar el aspecto tecnológico y facilitar el acceso a dotaciones infraestructurales relegando a un segundo lugar el uso crítico de las TIC. La tecnología, dice, es la base pero hay que llenarla de contenidos. Camps incide asimismo en que la existencia de un nuevo entorno digital no debe implicar ruptura alguna con los recursos que han venido conformando la cultura precedente a la digitalización. Por el contrario, defiende un proceso evolutivo y acumulativo de saberes y de entornos como son el entorno natural, urbano y tecnológico; teoría en la que coincidimos por entender que cualquier avance tecnológico y científico no ha de ser excluyente o rupturista con el pasado, sino integrador.

Centrándose en el predominio del entorno tecnológico, Castells (1998) alerta además de que la industria de los medios puede unir el poder en las esferas económica, cultural y política, y que si bien es lógico que pasen a estar más condicionadas no debería serlo cualquier intento de subordinación. Nosotros no podemos negar, por ejemplo, una evidencia como la concepción de la educación, cual un yacimiento mercantil que la alfabetización digital además revalorizará. Pero no por reconocer esta condición hemos de aceptar que las pizarras digitales o los «tablets-PC» (tecnologías de aplicación docente) invadan las aulas pese a la inexistencia de profesorado formado en TIC u obviando una renovación estructural del currículum educativo. Castells (1998) apunta otras consideraciones a tener en cuenta en plena alfabetización digital y señala que «la comunicación a través del ordenador se escapa del control del estado marcando la entrada de una nueva era de comunicación extraterritorial donde los mass media pueden evadir la censura política», y ello supone un peligroso equilibrio entre libertad y descontrol.

Más allá de cuestiones políticas y económicas, la dominación intelectual también está latente en las tecnologías. «Somos los esclavos de nuestro propio progreso técnico... Hemos modificado tan radicalmente nuestro ambiente que ahora debemos cambiar nosotros mismos para poder existir en este nuevo medio», cita que se le atribuye al padre de la cibernética. Y nosotros nos preguntamos en qué grado somos consecuentes con esta evolución. Hace apenas 20 años era otro el analfabetismo del que nos preocupábamos, el

audiovisual. Los teóricos del momento demostraron que el consumo masivo y el uso indiscriminado de los medios no llevan parejo el conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual, sino que, por el contrario, los usuarios seguimos indefensos ante sus mensajes. Por ello, nosotros defendemos que la AD debe contemplar el aprendizaje en medios, dada la convivencia de tecnologías nuevas y no tan nuevas.

1. De la A a la D

Pérez Tornero (2003) define la alfabetización digital como la capacidad de las personas para asumir las tecnologías. AD es una expresión compuesta por dos significantes (alfabetización y digital) a los que atribuye una carga semántica idéntica. La alfabetización implica la adquisición de las competencias que se requieren básicamente para leer y escribir un determinado lenguaje. En este caso todos aquellos lenguajes convergentes en las TIC que a su vez participan de la tecnología digital.

Al igual como en los años cincuenta la televisión llegó para quedarse e integrarse en nuestro patrimonio simbólico-cultural, con ese mismo propósito de permanencia llegan ahora las tecnologías. El proceso de digitalización de cuanto nos rodea nos obliga, por ello, a un reciclaje tecnológico integral que teóricamente debería llegar a todos los rincones mediante mecanismos que lo conduzcan y lo hagan accesible.

El modelo conceptual de alfabetización que los países miembros de la Unión Europea están aplicando responde a los criterios establecidos en una declaración de principios adoptada en Ginebra en el 2003, y de la que se desprende la necesidad de que todo ciudadano europeo «adquiera las competencias y conocimientos necesarios para comprender la sociedad de la información y la economía del conocimiento, participar activamente en ellas y aprovechar plenamente sus beneficios». Y de ahí arranca la iniciativa «e-Europe» (programa e-learning) para una alfabetización digital universal. Pérez Tornero (2003) determina que este proceso debe organizarse atendiendo a diversas dimensiones puesto que se trata de un sistema complejo «de cambio de mentalidad y de saberes». Las variables que intervienen en este re-aprendizaje requieren, en primer lugar, la disponibilidad de una serie de máqui-

nas y conocer su manejo instrumental. Éstas son herramientas dedicadas a la comunicación que en consecuencia nos obligarán a descubrir los complejos lenguajes de los sistemas de telecomunicaciones desde el audiovisual al hipertextual. En tercer lugar, para ser capaces de seleccionar tanto un medio como una serie de contenidos en el mismo hemos de conocer su historia, origen y finalidad, atendiendo al contexto y época en que surgen dichos medios. Y finalmente deberemos identificar sus prestaciones como instrumentos de socialización, pues entre otras cosas su uso puede ser tanto individualizado como comunitario.

El espacio destinado a la AD tampoco será único, sino que dependerá del público objetivo al que nos dirigimos y de los agentes que intervendrán como alfabetizadores. Un trabajo del que deben participar tanto instituciones públicas como privadas, organismos de gobierno, agencias estatales de desarrollo, ONG's, asociaciones culturales, vecinales, universidades, etc.

En la era de la información, la alfabetización digital ha de estar imbuida de un carácter crítico-reflexivo, y presentar la creación multimedia como principio básico. Nos ha de permitir tomar decisiones, crear valores, resolver problemas y colaborar con otros por medio del uso de las tecnologías electrónicas y de las redes.

Entenderemos pues como institución el sistema educativo que será a demás el principal responsable de la alfabetización digital y mediática de los niños, sin exonerar de sus responsabilidades —como en cualquier otro ámbito formativo— a las familias, y los productores de contenidos mediáticos y tecnológicos. Insistimos asimismo en la importancia de que este proceso alcance a todos, aunque sea en un grado distinto, tanto a hombres como a mujeres, mayores y chicos, trabajadores y desempleados, ricos y pobres, etc. Un tándem, este último, realmente utópico porque si uno no tiene en casa un enchufe al que conectar su ordenador, de poco o nada le sirve que su gobierno le conceda un préstamo especial de 1.000 euros (propósito de intenciones anunciado por el gobierno español del socialista Zapatero) para garantizar que no ya usted (que también) sino principalmente su hijo en edad escolar disponga de un PC en casa.

En la era de la información, la alfabetización digi-

tal ha de estar imbuida de un carácter crítico-reflexivo, y presentar la creación multimedia como principio básico. Nos ha de permitir tomar decisiones, crear valores, resolver problemas y colaborar con otros por medio del uso de las tecnologías electrónicas y de las redes. En cambio, precisamente en un lugar de la red destinado a blogs sobre AD, encontramos un artículo cuya autora, reduce la alfabetización digital al simple dominio de unas posibilidades que ofrece la escritura: las de leer y escribir signos en una pantalla de computadora, conectada eventualmente a otro sistema de computadoras en red. En la red buscamos otra definición, la de «brecha digital». Y en la enciclopedia libre, llamada «De saber» (2006), encontramos una aproximación a este concepto, según la cual «las tecnologías de la información deben estar disponibles para todos los sectores o introducen nuevas brechas o grupos de poder. Esto no debemos perderlo de vista en ningún momento ya que la realidad es que no todos los estu-

diantes tienen computadores o acceso a Internet en sus casas».

Tal vez se trata de una definición incompleta pero nos acerca al concepto. En definitiva, la brecha como metáfora lo que representa es una grieta, una separación de dos mitades que teóricamente deberían estar unidas y al mismo nivel. Y adquiere un carácter de ruptura en diversas dimensiones, que es precisamente aquello que trata de evitar o subsanar

la alfabetización. Observamos, además, que el predominio creciente de la tecnología digital puede relegar a un segundo lugar a otras tecnologías de uso cotidiano y prácticamente generalizado. Aunque entre medios y TIC no debería existir ningún proceso de superposición o exclusión sino de adaptación. Es el caso de la prensa diaria, que no ha de desaparecer de los quioscos porque exista ahora un producto similar en formato digital. Por ello muchos teóricos incluyen la educación en medios como parte de la alfabetización digital. Aunque son otros muchos los factores que contribuyen a la citada escisión como la brecha tecnológica supeeditada al poder adquisitivo de un determinado colectivo que le impide adquirir productos tecnológicos (desde un teléfono móvil a una videoconsola). Pero actualmente la zanja más profunda tiene otro carácter, el generacional —al menos en el marco europeo— pues los estudiantes tienen más habilidades en el manejo de las herramientas de aprendizaje y acceso a fuentes de

conocimiento que sus educadores, padres o tutores. Las generaciones nacidas en el nuevo siglo han convivido desde siempre con las TIC y conciben su presencia como algo natural; es más, son incapaces de imaginar su vida sin TV, sin consola, sin PDA, etc. Aunque también es cierto que la mayoría de los jóvenes han normalizado el uso de las tecnologías a través de sus aplicaciones lúdicas lo que les convierte en objetivo de nuevas acciones formativas, para que sean capaces de racionalizar el uso de las tecnologías y diversificar su aplicación más allá del juego o las relaciones sociales. De hecho, actualmente se propone un modelo integrador de las nuevas tecnologías y de la enseñanza tradicional conocido como «blended-learning». Un nuevo modelo de enseñanza mezclada o semipresencial en la que se integran y armonizan momentos y planteamientos presenciales con otros elementos virtuales y tecnológicos.

Otra vía alfabetizadora pasaría por darle una aplicación didáctica a medios eminentemente lúdicos como los videojuegos. Son distintas las experiencias que han permitido comprobar cómo los videojuegos aportan aspectos importantes para el aprendizaje. Cárdenas (2006) señala entre éstos: «la motivación, el desarrollo de estrategias de resolución de problemas, y el que facilitan el aprendizaje colaborativo». A los niños de hoy ya se les conoce como «la generación digital» porque han aprendido y mejorado muchos aspectos de su formación respecto a las generaciones anteriores. Como apuntan Vilella y Gros (2006), los niños procesan la información a más velocidad que generaciones anteriores, muestran una mayor capacidad para hacer varias cosas a la vez, para ellos el texto acompaña y completa la imagen, y el uso del hipertexto y la navegación por Internet les permite organizar cualquier información diferente a la escritura. Pero en ellos también predomina el practicismo, la búsqueda de una recompensa inmediata, y han concebido un nuevo lenguaje la «ciberlengua» que para algunos teóricos guarda características interesantes y para otros supone un peligro de contaminación sobre la tradición textual. La pasión de los jóvenes por la cultura digital, llevada al extremo, también ha manifestado ya los primeros casos de aislamiento social. Hablamos de adolescentes que reducen su mundo a su habitación, y sus relaciones personales al chat, situaciones que únicamente se pueden evitar o corregir mediante la alfabetización digital.

Dejando a un lado a los jóvenes y volviendo a la brecha generacional, diremos que es necesaria la capacitación y actualización del cuerpo docente y administrativo así como la de padres y tutores que una vez

alfabetizados también podrán ejercer como agentes formadores. Aunque entre el grupo de adultos el colectivo más susceptible de formar parte de la brecha digital lo constituyen aquellos individuos bajo riesgo de exclusión social como los desempleados o las mujeres. En este último caso se está publicitando la fórmula del teletrabajo como especialmente ventajosa en la conciliación de la vida familiar y laboral pero si ésta va a ser la única ayuda que reciban las madres trabajadoras será inevitable el ensanchamiento de otra brecha que seguirá distanciando a las mujeres de los puestos de mayor responsabilidad y poder, lo que reproduce una situación de discriminación sexual en el ámbito laboral. Vemos pues como junto a la brecha generacional se abre una brecha mental que obliga a agregar valor a las tecnologías para motivar a sus futuros usuarios y replantear la orientación de las TIC atendiendo a un proceso de concienciación para su uso.

El profesor Prats (2005) se refiere a la AD como la capacidad de «saber leer la tecnología y los medios audiovisuales; saber escribir y comunicarse con ella a fin de llegar a ser libres y autónomos, y, sobre todo, conocer los retos y oportunidades así como las amenazas y límites que nos aporta su uso», acepción mucho más cercana a la realidad y a las demandas que hemos intentado describir.

2. La Europa digital

España, actualmente situada como la octava potencia económica mundial, ocupa, en cambio, el puesto 27 en materia de investigación y desarrollo, circunstancia que responde a unos niveles de analfabetismo digital equivalentes al analfabetismo de los años sesenta. El gobierno español es consciente de esta circunstancia y tal vez por ello se ha convertido, junto a Francia y Gran Bretaña, en uno de los principales impulsores de una alfabetización universal bajo el marco europeo.

La Comisión Europea adoptó en mayo de 2000 el proyecto «e-learning», para concebir la educación del futuro. Esta iniciativa, a raíz de las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa definía, como los principales objetivos del e-learning, la utilización de las nuevas tecnologías multimedia y de Internet, para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia. El objetivo final, establecido en la estrategia de Lisboa, es que en 2010 la economía europea sea la más desarrollada del mundo, basada en el conocimiento. De ahí que las acciones promovidas giren principalmente en torno a la alfabetización digital que habrá de permitir a los ciudadanos europeos usar

las tecnologías con la misma facilidad que manejan el lenguaje textual habitual. Pero uno de los principales obstáculos con los que se enfrenta la AD es la falta de concienciación, al respecto, entre instituciones y, fundamentalmente, entre los propios ciudadanos. Muchos adultos prefieren prescindir de este recurso por desconocimiento, mientras que los jóvenes usuarios se sienten erróneamente ya alfabetizados. En su informe sobre AD, Pérez Tornero (2003) ha advertido que «sin la alfabetización digital los individuos no podrán dedicarse a actividades productivas ni desarrollarán plenamente su relación cívica y su responsabilidad social». En opinión de Tornero, es por ello que se impone una doble vertiente: impulsar la alfabetización digital desde la infancia y reciclar a los adultos para integrarles en esta nueva cultura. Los proyectos lanzados por la Comisión Europea demuestran que el desarrollo de las nuevas tecnologías y su aplicación a la vida ciudadana es una prioridad entre las políticas comunitarias, pero hace falta una voluntad común, de todos los agentes implicados, para facilitar a los europeos, del presente y del futuro, una alfabetización digital que permita a Europa avanzar hacia el ansiado desarrollo de la economía basada en el conocimiento más importante del mundo.

El Plan de Acción e-Europe tiene, por tanto, como principales objetivos: la preparación de profesores y alumnos, la formación tecnológica orientada al mundo laboral, fomentar la igualdad de oportunidades y evitar la exclusión. Siendo las siguientes las cuatro líneas de acción seleccionadas en el programa e-learning: facilitar el acceso a infraestructura y equipamiento, garantizar la formación a todos los niveles, ofrecer servicios y contenidos de calidad, y crear nuevos vínculos de cooperación y redes europeas; objetivos que se concretan a través de un plan de acción que pone especial énfasis en los siguientes aspectos. En primer lugar, la Comisión Europea deberá desarrollar un trabajo interno mediante la constitución de una red de expertos que elaborarán estudios específicos y programarán todo tipo de actividades como seminarios o talleres. Paralelamente, las acciones de alfabetización se proyectan en un doble sentido. Contrarrestar la brecha digital mejorando el acceso a las TIC y prestando especial atención a los colectivos susceptibles de verse marginados en este proceso. Por otra parte, las redes europeas servirán como canal para la concienciación e información sobre acciones formativas concretas.

El principal mecanismo de desarrollo del programa e-learning pasa por el aprendizaje on-line, una fórmula derivada del concepto tradicional de aprendizaje y educación, que se haya en constante evolución y se

adapta a las especificidades del entorno en el que se desarrolla el proceso. Entre sus principales aplicaciones destacan la educación a distancia y el teletrabajo, lo que facilita tanto la formación permanente como la incorporación al mundo educativo y laboral de personas con necesidades especiales, como es el caso de los discapacitados físicos. Una fórmula que, asimismo, deberá posibilitar el ejercicio de derechos y de la ciudadanía activa, así como la realización de consultas y gestiones on-line (e-Government), y la formación de negocios electrónicos (e-Business). La principal característica del modelo de educación a distancia es que educador y educando no comparten un mismo espacio físico, por lo que las tecnologías juegan un papel fundamental como canal de comunicación. Según Ávila y Bosco (2006), la gran ventaja de este modelo educativo es que «las tecnologías permiten diferentes formas de lectura no lineales donde el sujeto va creando y recreando los contenidos en función de sus intereses, aptitudes, y actitudes»; sin olvidar que este método pedagógico responde a los cambios de paradigmas educativos, a la globalización, a la sociedad del conocimiento, a la democratización de la educación y a la formación para toda la vida.

3. El nuevo catón

El reto de la alfabetización digital en el contexto educativo pasa principalmente por incorporar nuevas competencias en la formación del profesorado y garantizar la flexibilidad del currículo. La implantación de las TIC en el sistema educativo deberá responder a una planificación y a una serie de necesidades puesto que la tecnología por sí sola no supone una mejora educativa. Es más, dependiendo del uso que se le dé podemos considerar que no altera, mejora, o incluso dificulta la enseñanza-aprendizaje, tanto presencial como virtual.

Una de las potencialidades más notables que las TIC ofrecen en el acto didáctico es la posibilidad de trabajar en cualquier momento y desde distintos lugares. El grupo de trabajo de EducaRed, encabezado por Asenjo (2005), ha listado las metodologías que actualmente están teniendo mejores resultados en su utilización en el aula. Es el caso del correo electrónico que desarrolla experiencias de colaboración, redacción de escritos, traducción de textos, resolución de problemas, etc. Los grupos web permiten al profesorado colgar sus apuntes, un debate abierto entre los padres, o que los propios alumnos puedan exponer sus trabajos. Los actuales weblog resultan un dinámico espacio abierto al debate y la argumentación sobre diferentes temas de ámbito escolar. La webquest per-

mite a los alumnos investigar y seleccionar información en torno al tema que está siendo objeto de estudio de modo que los jóvenes se centran más en utilizar la información que en buscarla. Mientras que las actividades conocidas como «caza del tesoro» se utilizan para integrar Internet en el currículum. También en este caso se trata de una estrategia útil para adquirir información sobre un tema determinado y practicar habilidades y procedimientos relacionados con las TIC y con el acceso a la información a través de Internet. Aunque la citada es una lista abierta a la que podríamos seguir incorporando constantemente nuevos modelos de actividades para la integración y uso de las TIC en contextos educativos. El grupo de trabajo de EducaRed, arriba citado, también presenta un perfil de los nuevos y jóvenes usuarios de Internet que nos ayudará a conocer las características del alumnado del siglo XXI, pues sus rasgos condicionan el modelo de aprendizaje que requiere este colectivo. Se trata de una generación que domina los juegos con ordenadores o consolas, se comunica con sus pares las 24 horas del día, tiene tanto amigos reales como virtuales, no está verdaderamente interesado en la tecnología pero la utiliza, es capaz de realizar varias tareas a la vez y de procesar información discontinua, y no lleva a cabo un aprendizaje lineal. Por ello, el sistema educativo debe adaptarse a estos nuevos usuarios

atendiendo a directrices como: un currículum flexible que de acceso a contenidos concretos en el momento que se necesitan, un aprendizaje interdisciplinario que permita abordar determinados temas en función de los grupos de interés, los horarios de clase no responderán a un único modelo, y se fomentará la evolución permanente de conocimientos a través de nuevos instrumentos como el portafolios. Vemos así cómo el proceso de implantación de las TIC en una escuela debe ser un conjunto progresivo de cambios planificados previamente y en constante evaluación. Los responsables de la escuela deben diseñar un proyecto de implementación de las TIC en el que se contemplen las necesidades y las actividades a realizar para conseguir esta integración. De manera que normalizar, optimizar y racionalizar el uso de las tecnologías a través del sistema docente ha de pasar necesari-

amente por la adquisición de las siguientes competencias: saber usar un navegador y un buscador, organizar la gestión del correo, tener nociones de ofimática (procesador, hoja de cálculo, presentaciones...) utilizar una cámara digital, un escáner, un DVD, etc. El tránsito tecnológico en el ámbito educativo obliga a repensar la didáctica de los contenidos, así como la globalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de medios digitales. Nuestro objetivo es que el alumnado desarrolle suficientes capacidades y habilidades en el manejo de las herramientas telemáticas y mejorar procesos como: la obtención de la información, el análisis, síntesis, conceptualización, el pensamiento sistémico, el pensamiento crítico, la investigación, o la metacognición, convirtiéndoles en generadores de nuevos conocimientos. La enseñanza en la sociedad

El tránsito tecnológico en el ámbito educativo obliga a repensar la didáctica de los contenidos así como la globalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de medios digitales. Nuestro objetivo es que el alumnado desarrolle suficientes capacidades y habilidades en el manejo de las herramientas telemáticas y mejorar procesos como: la obtención de la información, el análisis, síntesis, conceptualización, el pensamiento sistémico, el pensamiento crítico, la investigación, o la metacognición, convirtiéndoles en generadores de nuevos conocimientos.

de la información reside en la asimilación de procesos formativos, es decir, aprender a aprender, saber enfrentarse a la información, cualificarse laboralmente para el uso de las TIC, y tomar conciencia crítica de las implicaciones económicas, ideológicas, políticas y culturales de la tecnología en nuestra sociedad. Siempre entendiendo que las TIC no promueven únicamente la educación a distancia, sino que suponen un recurso igualmente válido en la educación virtual y en la presencial. Prats (2005) propone la creación de un departamento de Tecnología Educativa en los centros docentes para garantizar la correcta alfabetización digital en tanto que serviría como un departamento de servicios a disposición de la comunidad educativa. Mientras que la profesora Barberá (2005) señala, por su parte, que «la funcionalidad de los contenidos escolares es todavía un tema pendiente que la tecnología

agrava con su rapidez y la dilatada expansión de sus posibilidades».

3.1. ¿Qué se debe aprender?

En el sistema educativo la tecnología desempeña principalmente tres funciones: la función tradicional de instrumento para que los alumnos adquieran un nivel mínimo de conocimientos informáticos; la de apoyar y complementar contenidos curriculares; y una tercera como medio de interacción entre los distintos componentes de la comunidad educativa. Ávila Muñoz (2006) determina que, de acuerdo con estas funciones, los métodos o enfoques pedagógicos se definen de formas diversas como: «aprendizaje mediante la experiencia, la investigación, el descubrimiento, o en clase abierta». Y así es porque toman mayor relieve conceptos como: aprender a aprender, aprender a ser, a hacer, etc. Benítez García (2005) aplica una noción clave para contextualizar socio-culturalmente la virtualización educativa y concentra el objetivo del proceso de aprendizaje en el concepto de «capital cultural» haciendo referencia al conjunto de saberes, actitudes y valores que, manifiestos en el lenguaje e íntimamente vinculados al mismo, hacen posible toda situación educativa. En esta misma línea orienta las directrices formativas en tres sentidos: un sentido conceptual que reside en el dominio de contenidos temáticos, un segundo actitudinal que hace hincapié en los valores y comportamientos, y un tercero práctico que permite el desarrollo de habilidades concretas.

Así pues, podríamos decir que, a nivel práctico o estrictamente tecnológico, las competencias básicas que son requeridas para la alfabetización digital pasan por el conocimiento básico del sistema informático, la gestión básica del equipo, el uso del procesador de textos, navegación por Internet, el uso del correo electrónico, el tratamiento de la imagen digital, la elaboración de documentos multimedia, y el manejo de la hoja de cálculo y las bases de datos (Marqués, 2006). Mientras que el resto de las competencias que se deberán adquirir y aplicar pasan por: responsabilizarse del aprendizaje, estar motivado, actuar con iniciativa, trabajar con método, investigar, usar diversas técnicas de aprendizaje, pensar críticamente y ser creativo. Todos éstos serán preceptos que se adaptarán, como puntos de partida, al sujeto o grupos que es objeto de una determinada acción alfabetizadora, a las condiciones de este colectivo, y a sus propósitos, metas o motivaciones; elementos que condicionarán la búsqueda de estímulos e incentivos, y el predominio de unos u otros recursos.

En este artículo hemos analizado las propuestas

bajo las cuales trabaja la Comunidad Europea y, aunque compartimos sus líneas operativas, tampoco pretendemos idealizarlas; por ello queremos hacernos eco de las impresiones de Sierra (2000) enmarcadas en un análisis sobre la sociedad del conocimiento y las políticas culturales. Sobre el trabajo desarrollado por la Comisión Europea en materia de AD, afirma que bajo la preocupación por el fomento de nuevos conocimientos y la alfabetización tecnológica este organismo ha puesto en marcha diversas iniciativas en materia de comunicación educativa desde una visión instrumental de las redes de aprendizaje «que ha terminado fracasando por la propia lógica constituyente de esta política cultural, basada en el recorte presupuestario y el adelgazamiento del sistema público a la vez que exige, en programas y en declaraciones públicas institucionales, grandes esfuerzos de modernización tecnológica para la transformación de la enseñanza formal, con el resultado ya conocido de mayor endeudamiento y transferencia de fondos públicos a los operadores privados, sin que los proyectos de innovación pedagógica hayan alcanzado siquiera la mitad de los parabienes pregonados por organizaciones como la OCDE».

Nosotros desconocemos el sentido de los resultados alcanzados pero sí nos agrada que desde organismos de esta dimensión se ampliara el concepto de motivación para la alfabetización, pasando por incentivar la iniciativa privada a fin de aplicar programas de AD destinados a sus trabajadores, y que se recompense al profesorado en activo que ha decidido autogestionar su propio reciclaje y aplicar las TIC en clase.

3.2. Formación tecnológica más allá de las aulas

En tanto que la brecha digital es una manifestación de la «brecha social», la alfabetización digital debe ir especialmente orientada a la inclusión social. Éste parece ser el precepto común bajo el que intervienen en la AD tanto agentes públicos como privados, y afortunadamente se suman otras muchas a las iniciativas institucionales. Así funcionan los telecentros que promueven entidades públicas como Red.es. Éstos han conseguido extenderse por 39 provincias españolas, especialmente zonas rurales; y ello supone poner al servicio de los ciudadanos 3.000 centros de acceso público a través de los cuales incentivar el uso práctico de Internet mediante programas de dinamización. Desde hace 6 años el Cibernarium de Barcelona, multiespacio de Barcelona Activa dependiente del Ayuntamiento, desarrolla un amplio programa gratuito de formación y alfabetización digital encaminado a acercar las nuevas tecnologías a los ciudadanos y a las empresas a fin de reducir el impacto de la brecha digital.

Las iniciativas que hemos tenido la oportunidad de conocer son diversas, pero nos gustaría citar un último ejemplo que consideramos significativo; se trata de la Fundación Esplai que ha impulsado la Red Conecta. Esta fundación es una entidad sin afán de lucro que tiene como fin fundamental la superación de la exclusión social y articula sus objetivos en torno a la educación de la infancia y la juventud, el desarrollo y el fortalecimiento de las asociaciones y la prevención de la drogodependencias.

Esplai ha sido el impulsor de Red Conecta creado con el propósito de acercar y formar en las TIC a las personas más desfavorecidas, como medida que ha de contribuir a favorecer su inclusión social. En él se combina fortalecimiento asociativo, nuevas tecnologías, inclusión social y educación en valores. Los centros están ubicados en barrios y zonas desfavorecidas y se dirigen al conjunto de la población, con prioridad para jóvenes de entre 13 y 30 años con déficits culturales, sociales y económicos, mujeres con dificultades de inserción socio-laboral, parados de larga duración, etc. En la página web de este organismo (Castro Borralló, 2006) se nos explica que las personas participantes en los cursos o actividades formativas que se realizan en los centros ven sus progresos y perciben ese aprendizaje como algo accesible, dentro de sus capacidades, y con muchos menos miedos o reservas que los que sentirían ante la oferta de una academia o un centro similar. Nadie puede temer a un «ratón» si aprende a convivir con él.

4. Conclusiones

La AD tratará de evitar cualquier tipo de exclusión en esta nueva cultura digital que genera nuevas formas de pensamiento, de comunicación, de educación, y de trabajo. Un proceso de aprendizaje que ha de ser guiado puesto que de lo contrario corremos el riesgo de acentuar distinciones ya existentes. Y ello supone activar los mecanismos requeridos para garantizar formación continua para profesores y educadores en general, recursos específicos para inmigrantes, marginales, discapacitados, residentes de zonas rurales, mujeres, ancianos, etc.

El objetivo es evitar cualquier tipo de discriminación o brecha en relación al uso de las TIC que puede venir socavada por factores cual la ubicación geográfica y la riqueza de la cuna en la que nace cada cual, pues las redes digitales no alcanzan al tercer mundo, ni siquiera a la periferia rural del primero. A nivel individual, estos factores de distanciamiento pueden surgir a razón de nuestra condición sexual, edad, nivel cultural o simplemente ante la escasa conciencia sobre la nece-

sidad de tener las TIC a nuestro alcance y saber utilizarlas de manera óptima.

La AD es un proceso del que deben participar instituciones públicas y privadas. Como muestra, hemos presentado en este artículo tanto las directrices bajo las que ha decidido aunar esfuerzos la Unión Europea, con el proyecto e-learning, como las iniciativas públicas que surgen en España al amparo de gobiernos locales y de organizaciones no gubernamentales. Porque si la educación es un derecho fundamental, como tal reconocido, a día de hoy también lo es la alfabetización digital.

Referencias

- ASENSIO, E. (2005): «Uso pedagógico de recursos y tecnologías», en *III Congreso Educared*. Madrid, Fundación Telefónica.
- ÁVILA, P. y BOSCO, D. (2006): «Ambientes virtuales de aprendizaje. Una nueva experiencia», *Revista ILCE Abstract ID*; 1510.
- ÁVILA MUÑOZ, P. (2006): «¿Nuevas modalidades de aprendizaje?», en pavila@ilce.edu.mx.
- BARBERÀ, E. (2005): «La tecnología como instrumento de transformación continua del conocimiento», en www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?Notici...
- BENÍTEZ, R. (2006): «La educación virtual. Desafío para la construcción de culturas e identidades», en Benitez@ilce.edu.mx.
- CABERO, J.; MARTÍNEZ, F. y SALINAS, J. (2000): *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el siglo XXI*. Murcia, Edutec.
- CAMPS, V. (2006): «Fundamentación intelectual y social de la digital literacy», en *Mediamentor, Promoting digital literacy, Revista de Comunicación y Educación*. Barcelona, UAB.
- CÁRDENAS, J. (2005): «El videojuego, competencia tecnológica al alcance de todos», en *Comunicación y Pedagogía*, 208.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza.
- CASTRO, J. (2006): «La alfabetización digital como factor de inclusión social», en pcastro@esplai.org.
- DE SABER (Ed.) (2006): «Alfabetización digital y brecha digital», en *De Saber. La enciclopedia libre* (<http://saber.educar.org/index.php/Brecha-Digital>).
- e-LEARNING WOKSHOPS (2006): «El reto europeo de la alfabetización digital», en www.elearningworkshops.com/modules.php?name=News&file=article&sid=504.
- LÓPEZ MENCHERO, J.L. (2005): «La CuTIS. El nuevo reto de la alfabetización digital en el contexto educativo», en www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?Notici...
- MARQUÉS, P. (2006): *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos*. Barcelona, UAB. Departamento de Pedagogía Aplicada (<http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm>).
- OSIC (Ed.) (2006): «Red.es invierte 25 millones en incentivar el uso práctico de la red», en *Observatorio de la Sociedad de la Información y del Conocimiento* (<http://osic.blogia.com/temas/lalfabetizacion-digital.php>).
- PÉREZ TORNERO, J.M. (2003): «Comprender la alfabetización digital. Informe final EAC/76/03», en *Máster en Comunicación, Educación y Cultura*. Barcelona, UAB.
- PRATS I FERNÁNDEZ, M.A. (2005): «¿Qué implica la alfabetización digital?», en [EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?Notici...](http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?Notici...)
- RUIZ REY, F. (2005): «Cuestiones didácticas en el uso de las TIC»,

en *Comunicación y Pedagogía*, 208.

SIERRA, F. (2002): *Políticas de comunicación y educación, una introducción histórico-cultural*. Madrid, UNED, Máster Educación

para la Comunicación, TV y Multimedia.

VILELLA, X. y GROS, B. (2005): «Uso y abuso de los videojuegos», en *Comunicación y Pedagogía*, 208.

**«Yo digo que el cine
es un arte
porque es el compendio
de todas las artes»**

Georges Méliès
1861-1938



© Enrique Martínez-Salanova 2008 para Comunicar

● Mario García de Castro
Madrid

Los movimientos de renovación en las series televisivas españolas

Renewal movements in the Spanish television series

El presente trabajo analiza los resultados de una investigación cualitativa desarrollada por la televisión pública de España en torno a los valores y características del género de la ficción televisiva nacional, así como otros aspectos de la evolución última del género. Las conclusiones del análisis cualitativo y los datos de audiencia confirman la hegemonía del género dentro de la programación televisiva generalista de nuestro país. De igual forma se analizan sus tendencias más recientes y lo que llega a calificarse como última renovación de la ficción televisiva doméstica que podría denominarse la del hiperrealismo, por sus características extremas.

The present paper analyzes the results of a qualitative investigation developed by the Spanish public television on the values and characteristics of the national television fiction genre, as well as other aspects of its latest evolution. The conclusions of this qualitative analysis and the audience ratings confirm the hegemony of the genre within the generalist television programming. In the same sense, the paper analyzes its latest tendencies and what is called the last renewal of domestic television fiction.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Ficción, televisión, realismo, tendencias, análisis, hegemonía, programación.
Fiction, television, realism, tendencies, analysis, hegemony, programming.

Un estudio cualitativo realizado por encargo de Televisión Española sobre una muestra de espectadores a fi-

nales del 2006 confirmó el valor del género de la ficción televisiva, al ser apreciado como el producto de consumo «habitual» preferido por los espectadores, es decir, que tal y como confirman los datos de audiencias, y al margen de ciertos eventos competitivos o deportivos, la ficción resultaría ser el género televisivo más atractivo para los espectadores. Esto es así, según el estudio referido, por tres razones esenciales que vendrían a contextualizar tal valoración:

- La televisión va perdiendo paulatinamente parte de su valor como elemento de entretenimiento.

❖ Mario García de Castro es profesor de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España) (mario.decastro@urjc.es).

- Los otros géneros y formatos han ido igualmente perdiendo su empuje y originalidad, y se van desgastando por el exceso de repetición y falta de originalidad.

- La ficción televisiva es un producto con mayor flexibilidad y capacidad de adaptación a las nuevas rutinas y costumbres vitales del espectador.

A pesar de estas conclusiones que se detallan más adelante, el género ha vivido durante esa temporada una etapa de desaciertos que ha transmitido entre expertos y medios, la sensación de crisis creativa del sector. El elevado porcentaje de fracasos entre los nuevos proyectos de series estrenados en las últimas temporadas, o el hecho de que ninguna de las dos cadenas más jóvenes haya logrado asentar en su programación ni una de la docena de series españolas estrenadas, y que sus éxitos principales descansen en la emisión de las nuevas series americanas, ha propiciado esta imagen de crisis.

Pero no sólo el estudio citado de Televisión Española, los principales resultados de la temporada, como más adelante se explica, vienen a indicar que el género avanza a la par que el sector industrial de la televisión en nuestro país y que vive un ciclo semejante en cuanto su pujanza. No sólo la cadena líder del sector, Tele 5, descansa su liderazgo en las series, sino que las series de ficción televisiva son hegemónicas en la programación de todas las cadenas de cinco días de la semana, tanto de «prime-time» como de «day-time». El ranking de programas más vistos de cada emisora lo confirma¹.

Durante la última temporada 2006/07 en España en las cadenas nacionales de televisión ha ido creciendo el número de horas dedicadas a la ficción. Las series televisivas han alcanzado el 14,3% del tiempo de emisión, del que el 8,8% pertenece a ficción extranjera y el 5,5% a nacional. Frente al 11% dedicado al cine². Precisamente estos datos no confirman, sino que contradicen, la certeza de la crisis. Es más, en dicho supuesto, ¿cuál sería entonces la situación del cine español?, ¿dónde habría más crisis creativa?

Aunque las series nacionales no es lo que mejor ha funcionado de las nuevas y más innovadoras cadenas como Cuatro y La Sexta, sí lo hicieron algunas series americanas, y eso apunta tendencias respecto a las preferencias del género entre los espectadores de televisión. Sin embargo, se han difundido juicios sobre la crisis creativa del género por estancamiento y falta de renovación. Quizá se deba a que cada temporada se estrenan una media de 7 u 8 nuevas series y sólo una o dos de ellas se mantienen en la programación de las cadenas³. Pero el dato no confirma la certeza de la

hipótesis. Del mismo modo que hay más programas que fracasan que programas que triunfan, también hay más series que fracasan que series que triunfan. En el mercado televisivo de Estados Unidos, de 300 proyectos que cada cadena valora, anualmente, sólo diez harán piloto, y de ellos sólo tres se emiten finalmente.

La osadía creativa de la ficción televisiva estadounidense hace tiempo ha superado a la industria cinematográfica, que sólo parece sobresalir con productos independientes o con grandes superproducciones. Ante este resurgir del éxito de algunas series americanas en las cadenas de nuestro país, los productores de ficción televisiva en España parecen buscar la renovación del género. Entre los nuevos proyectos, que no siempre aciertan con el público, se aprecian nuevas temáticas o revisiones de las fórmulas más anticuadas. Pero cada mercado televisivo es diferente y no siempre el éxito americano conecta con las preferencias del espectador español. Por eso el aún modesto sector audiovisual español repasa su cantera de ideas sin saber por qué renovación decantarse ni cómo hacerla.

Finalmente, la única certeza es que resulta muy difícil la renovación con una economía estancada. Ésta sí que puede resultar ser la gran losa que bloquea el desarrollo de la ficción televisiva en nuestro país. Mientras, en el audiovisual norteamericano, los presupuestos de las series han crecido en los últimos tres años un 40%, se afronta un piloto para lanzar una serie con un presupuesto extraordinario de seis millones de dólares, o se encara la producción de una nueva serie con presupuestos de 1,5 o 2 millones de dólares por episodio. En España, los presupuestos de las series televisivas no han evolucionado; al contrario, parece que han retrocedido desde la crisis de finales de los años noventa o, como mucho, siguen igual, 300.000 ó 400.000 euros por episodio, o unos 6.000 euros por minuto⁴.

1. Los valores de la ficción televisiva

Con este escenario, en el inicio de la pasada temporada 2006/07, Televisión Española encargó un estudio cualitativo sobre el funcionamiento de las series de ficción en el mercado televisivo español. Con ello se pretendía complementar la información cuantitativa disponible que sobre los resultados del género le ofrecían los datos de audiencias de Sofres AM, y así obtener una información añadida y una visión más honda de las razones de los éxitos y fracasos de las series, tanto de esa cadena como de la competencia. Por consiguiente, el objetivo principal de la investigación era el de analizar en profundidad la oferta actual de series en el ámbito de la televisión generalista.

El estudio se planteó desde una empresa especializada en técnicas de «focus group» y debía analizar la ficción como producto televisivo, el perfil del consumidor, y las motivaciones y hábitos de su consumo, principalmente⁵. Para su selección se consideraron como variables que fueran consumidores habituales de series al 100%, con una frecuencia media de tres series por semana, y se consideró una tercera parte por grupo también consumidores de series americanas.

Entre los valores que los grupos consultados apuntan como característicos de las series, aparecieron mayoritariamente: la comodidad y adaptabilidad de su consumo, la simplicidad narrativa y escasa complejidad intelectual, el tamiz positivo que devuelve a la realidad que nos rodea, la alta identificación, referencialidad y empatía que consiguen sus personajes y tramas, y la elevada renovación de sus historias y contenidos.

2. Perfil del espectador de series de ficción

El resultado de la investigación arroja conclusiones respecto a cuatro posibles perfiles o tipologías de los espectadores de este género televisivo:

a) El grupo denominado tradicional, compuesto por mayores de 40 años, de sexo masculino y estatus medio-bajo. Sus preferencias son las más conservadoras y castizas.

b) El colectivo sentimental, compuesto principalmente por mujeres de más de 45 años y estatus medio amplio, cuyas conexiones con la ficción televisiva se decantan por las historias más emotivas.

c) El aficionado que constituye el «target» comercial de 30 a 45 años, de ambos sexos y entorno urbano. Este colectivo es el más proclive al consumo televisivo de series de ficción.

d) El selectivo, de menos de 40 años, de ambos sexos y entorno urbano, con criterios y preferencias entre una y otra oferta.

En resumen, el estudio venía a concluir que existen dos actitudes sociales en el público de la ficción: la evasiva y la realista. No obstante, ambos públicos comparten unas motivaciones comunes de consumo televisivo: preferencia por series que desarrollen relaciones humanas y los sentimientos, preferencia por el humor, que el enfoque de las historias sea positivo y esperanzador, la coralidad de personajes, el desarrollo de la

cotidianeidad y la integración de modelos alternativos de identidad. Ahora bien, ambos modelos también tienen importantes diferencias. El público que opta por una actitud evasiva tendría un perfil compuesto por los mayores de 45 años, estatus medio bajo, que reside en las zonas más tradicionales del país, que rechaza las series americanas y mantiene una fidelidad de consumo familiar.

Estos espectadores buscan personajes que representen estereotipos de la sociedad y prefieren los perfiles más tradicionales en estos protagonistas. Tienen una necesidad de identificación directa con ellos, gustan de entornos familiares, así como de entornos más limitados (el barrio, la comunidad...). Prefieren esquemas narrativos simples, un humor sencillo, basado en el absurdo, de tropiezos y equívocos. También pueden

Este nuevo realismo dispone de una tipología singular que está caracterizada por el costumbrismo contemporáneo de sus historias, la fabulación del tiempo presente, la fácil identificación del espectador con la cotidianidad representada, la coralidad de los personajes comunes y corrientes protagonistas de sus historias, y la doble vertiente moral tanto de esos personajes como de las tramas en las que se desenvuelven. Todas ellas se reconocen como los nuevos valores de una modernidad social que exalta el presente efímero.

admitir en las series capítulos de tramas autoconclusivas. Sin embargo, el telespectador que se acerca a la ficción televisiva desde una actitud de preferencia por el realismo está constituido por un perfil compuesto por los menores de 30 años, de estatus medio alto en entornos urbanos, con actitud más crítica y un consumo más disperso e individual.

Este colectivo de espectadores tiene preferencia por personajes complejos que evolucionan, una actitud abierta a perfiles alternativos y modernos con los que se establecen vínculos de aspiracionalidad. No necesitan una identificación directa, se adaptan a unas referencialidades más simbólicas basadas en actitudes. Muestran preferencia por entornos más profesionales, un humor complejo e irreverente, basado en la actualidad y su preferencia está en las narraciones más complejas, que integran una realidad no habitual o extrema.

Entre otras conclusiones, el estudio apuntaba las siguientes tendencias de consumo entre los espectadores de series de ficción televisiva en nuestro país:

- En las familias, los hijos se imponen como prescriptores de nuevas series al seguirlas por Internet paralelamente a su emisión en EEUU.
- Cobran relevancia productos que desarrollan temas de intriga y tono de «thriller».
- Adquieren protagonismo los personajes desinhibidos, que muestran la realidad descarnada, y los personajes catárticos que sirven de bufones al espectador.
- Aun cuando los temas primarios sean profesionales, el peso narrativo principal descansa en tramas afectivas.
- Las historias incluyen altas dosis de emotividad.
- Las tramas fuerzan la realidad, con un enfoque hiperrealista o surrealista.

En definitiva, la composición generalista de la

actuales se configuran en el quinquenio 1995-2000 por la renovación del género. Por primera vez en una oferta plural de televisión, la ficción televisiva de producción nacional alcanzó su hegemonía en los horarios estelares de mayor consumo de las cadenas de televisión.

Esa hegemonía de las series en la programación televisiva estuvo asentada en la renovación del género. Una renovación que en el campo de la comedia se produce con el éxito de público en la temporada 1995/96 de nuevas series en el «prime time» de todas las cadenas generalistas («Hostal Royal», «Pepa y Pepe», «Farmacia de guardia», «Médico de familia»). Tras varias temporadas de hegemonía, con el impacto de una fuerte crisis económica en el sector y con el estreno arrasador de «Gran Hermano» y los formatos de telerrealidad a partir de 1999, las series de ficción se repliegan y no será hasta la temporada 2003/04 cuando resurjan con los nuevos éxitos de «Aquí no hay quien viva», «Los Serrano» y «Aída».

La evolución de los dramas en las telenovelas diarias es cualitativamente distinta. A mitad de la década de los años noventa, los culebrones de producción nacional también alcanzan posiciones de liderazgo en el «day time» de las cadenas, especialmente de las emisiones regionales o autonómicas,

cuya oferta trata de singularizarse ante la aparición de las cadenas privadas con contenidos que exaltan el drama de la cotidianidad y la proximidad más inmediata al espectador. Buena muestra fueron «Poble Nou», «Secrets de Familia», «Nissaga de poder» (1994/96, TV3), «Goenkale» (1994, ETB), «Arrayán» (2000, Canal Sur). Esta evolución realista de la ficción serial televisiva tiene continuidad hasta ahora mismo en los éxitos de la temporada 2005/2006 con «Amar en tiempos revueltos» (2005, TVE), «Yo soy Bea» (2006, Tele 5), o la serie familiar «Libro de familia» que la televisión gallega estrena en el «prime time» de la misma temporada con gran éxito.

Ha reaparecido un nuevo realismo moral en las nuevas series populares españolas. Este neorrealismo conlleva los nuevos valores morales de la modernidad. Esos que constituyen precisamente el nuevo marco de referencias de la nueva sociedad que viven los espectadores de la ficción.

audiencia de «prime time» de las series televisivas ha propiciado la orientación familiar de las más populares: «Médico de familia» (Tele 5), «Farmacia de guardia» (Antena 3), «Cuéntame» (TVE). De este modo, las series actuales se encuentran asentadas en la fidelidad de un público intergeneracional e interclasista; sin embargo, también destaca su perfil joven y urbano. El público joven se afianza en el liderazgo de la decisión de consumo, por lo que el perfil comercial del público de ficción estaría hoy compuesto por los menores de 45 años, de sexo femenino, clase media y alta y ámbito urbano.

3. Las tendencias de renovación del género

Para tener una visión rigurosa del futuro del género, debemos recordar cómo nace la actual ficción televisiva. En otros estudios⁵ Estimado Jor ya hemos señalado como la ficción televisiva actual es heredera tanto del teleteatro y la telenovela española como de las producciones americanas, tanto telecomedias como culebrones, y que los sistemas creativos y de producción

4. El modelo de producción

Debe recordarse también que la última década del siglo XX fue un periodo de cambio muy significativo para las cadenas de televisión generalista. La proliferación de nuevos canales, el crecimiento de la mercantilización de contenidos y su comercialización, la gradual erosión del servicio público de televisión, la frag-

mentación de las audiencias; en definitiva, la expansión del mercado televisivo. Todos estos hechos contribuyeron a transformar el escenario de los medios audiovisuales. La reconversión económica que vive el sector al final de la década engendró una nueva era en la que todas las cadenas generalistas estaban obligadas a asumir nuevos imperativos y las audiencias también desarrollaron nuevas preferencias.

Es, por tanto, entre 1995 y 1999 cuando puede establecerse el primer movimiento de renovación de las series de ficción actuales propiciado por el crecimiento de las cadenas privadas, la gestación de un sector de producción industrial independiente, el cambio del modelo productivo europeo al americano, la gestación de un nuevo realismo popular y contemporáneo, y el conocimiento exhaustivo de las audiencias como instrumento de creación y producción industrial. Todo ello impone un nuevo ciclo de política industrial basado en la rentabilización máxima de emisiones en un mercado de alta competitividad y, por consiguiente, el establecimiento de un modelo regido por la clásica reducción de costes y maximización de audiencias. El sector encargado de llevar a cabo esta reconversión industrial sería el de las pequeñas empresas de producción independiente que desde entonces alcanzan un sustancial protagonismo en la dinamización del sector.

El resultado es la implantación de un nuevo formato semanal de ficción televisiva nacional que reina en el «prime time» y que está caracterizado por un género híbrido a medio camino entre la comedia y el drama, de largo recorrido, de 60 a 70 minutos netos de duración, de un ritmo de producción/emisión de 26/28 episodios/temporada, y de una narrativa adaptada a la oferta comercial: cuatro actos y tres cortes publicitarios.

Antes hemos señalado que tras la crisis del 2000, propiciada por la telerrealidad, el género de la ficción televisiva vive su segunda renovación entre 2003 y 2006, casi una década después. Un nuevo movimiento renovador propiciado por el agotamiento de las fórmulas creativas convencionales y conservadoras, la disminución del margen comercial de las cadenas a finales de los noventa, el desarrollo local del género de la «sitcom» y el humor iconoclasta («7 vidas», 1999/2006; «Los Simpson», 2003, 26,7%), y la gestación de un neorealismo local procedente de la telerrealidad («Cámara Café», 2005).

Los formatos de telerrealidad, un viento que inunda las rejillas de programación de las cadenas entre el 2000 y el 2003, también han influido en la creación de nuevas series televisivas. Con el triunfo de «Gran Her-

mano» y «Operación Triunfo» aparece como nuevo género televisivo la ficción de la realidad de los «realities-shows», que esta basado en los siguientes rasgos:

- Disuelve la distinción entre ficción y realidad.
- Prosigue la cotidianización de la representación dramática.
- Reafirma el valor de la moralidad.
- El imperio de los valores referenciales: los cualesquiera como protagonistas.
- Introduce la interactividad de los espectadores.
- Espionaje de la vida privada: tramas humanas y enredos sentimentales.

El género de la ficción televisiva trata de adaptarse y vive una segunda renovación que llega hasta nuestros días. Una renovación que se refleja en los estrenos de un nuevo concepto de series que conquistan al público espectador entre la temporada de 2003 y la del 2006; renovación que está asentada fundamentalmente en la telecomedia y que replantea en sus historias y tramas lo que podemos denominar como hiperrealismo local. Esta tendencia hiperrealista esta asentada en las siguientes características:

- El desarrollo psicológico de la comedia familiar: «Aquí no hay quien viva» (2003/06), «Los Serrano» (2003).
- La incorrección política procedente del cómic subversivo y «underground».
- La evolución naturalista de los personajes protagonistas: el acento individualista: por ejemplo, «Camera Café» (2005).
- Las características psicológicas del antihéroe (torpes, atolondrados, egoístas y un punto mezquinos) «Aída» (2005).
- Cuyos antecedentes germinan en «Entre Morancos y Omaíta» (1997) y «Los Simpson» (estreno 1994/líder 2003).

5. Evolución demográfica de las series televisivas

Podemos recordar como en las nuevas series de hace una década el protagonismo de la familia nuclear, estable y unida en las tramas principales fue fiel reflejo de la regresión de costumbres que se vive en nuestro país a mediados de la última década del siglo; incluso la concepción familiar de «Médico de familia» (Tele 5) tendría continuidad en «Cuéntame cómo pasó» (TVE). Pero pronto, y tras la disgregación del grupo familiar, empezaron a surgir tramas e historias donde se refleja la crisis nuclear, la inestabilidad matrimonial, o la normalización de otras fórmulas convivenciales. Hasta hoy, cuando el paradigma resulta ser la desestructuración: «Aquí no hay quien viva» (Antena 3, 2003), «Aída» (Tele 5, 2005).

En el camino hemos comprobado la graduación de una escala que va desde la representación del hogar como espacio para relaciones familiares a espacio de las relaciones sentimentales y sexuales de sus solitarios moradores. Recordemos series como «Compañeros» (Antena 3, 1998) o «Periodistas» (Tele 5, 1998), en las que el hogar se disgregaba y perdía protagonismo.

En «Compañeros» se había producido la apertura temática de ese protagonismo del hogar al del trabajo como lugar de encuentro, que se repetirá con espacios tan diferentes como los profesionales de «Hospital Central» (Tele 5, 2000), incluso en la oficina de la revolucionaria «Cámara Café» (Tele 5, 2005).

En esa tendencia evolutiva hemos podido comprobar cómo en las series «Periodistas» o en «Hospital Central» aparece una generación que cuestiona todos los lazos familiares y que pone fin a los roles clásicos, presenta a la nueva mujer, y sitúa el hogar como ámbito del sexo y la soledad. En ese tiempo, la calle y la acción fueron igualmente asentándose como lugares de representación dramática. Si en «Médico de familia», frente al espacio doméstico de protección, la calle estaba directamente asociada al peligro, en «Periodistas» la calle ya va a ser solo un marco laboral y de cruce de personajes. En «Policías», «El Comisario» o «Los hombres de Paco», la acción adquiere la centralidad de ser vehículo y desarrollo de conflictos.

El tratamiento de la actualidad en las historias de las nuevas series había sido un rasgo distintivo de la primera renovación de las series de producción doméstica. «Médico», «Compañeros», «Hospital Central» incluyen en sus tramas el tratamiento de temas sociales, en algunos casos con una fuerte observación de didactismo. «Periodistas» hizo de la actualidad inspirada en las historias que salpicaban los periódicos las tramas principales de los episodios. Y precisamente «Policías» y «El Comisario» adoptaron en su realización técnicas del relato periodístico.

El tratamiento del héroe o de los personajes protagonistas también vive su desarrollo durante este tiempo. Los personajes de estas series van a vivir en su transcurso una apreciable evolución psicológica. Principalmente a través del humor. En el drama, las experiencias más innovadoras habían fracasado. Recuérdese entre otras experiencias fallidas «El Grupo» (Tele 5), serie que se estrenó en el peor y más conservador momento económico de la historia de la ficción doméstica popular.

Con «Los Serrano» (Tele 5), cuyos personajes en la biblia de la serie parecen inspirarse en algunos rasgos de «Los Simpson», aparece un nuevo eslabón de la comedia familiar, cuya incorrección política máxima

se alcanza con el estreno de «Aquí no hay quien viva» (Antena 3). Esta tendencia estalla y se quiebra moralmente con la «sit com» «Aída», feliz «spin off» de «7 vidas», y paradigma del naturalismo y del hiperrealismo ambiente que predomina en nuestro imaginario posmodernista más actual. El héroe televisivo de hoy se ha hecho aún más humano, común y corriente, pero también vive situaciones cada vez menos obvias. Psicológicamente es complejo y vive una dualidad moral: es tonto pero listo, egoísta pero generoso...

En definitiva, tres etapas en la evolución de las series domésticas populares:

- En la primera etapa, alcanzaron éxito de público aquellas series familiares basadas argumentalmente en el predominio del mosaico intergeneracional. Series asentadas en la reiteración de las tres líneas de conflicto clásicas (generacional, sentimental, profesional).
- En la segunda fase puede observarse un tratamiento más realista de las series profesionales, con lo que se inició la especialización generacional del género que acompaña la evolución del medio.
- En la tercera etapa actual, puede distinguirse en las nuevas series la innovación y ruptura que se trasluce fundamentalmente en los personajes de las comedias. Se trata de la aparición de nuevas referencias simbólicas para los públicos que provienen tanto de la influencia de la telerrealidad como del nuevo marco de referencia de la sociedad en la que vivimos.

6. El hiperrealismo contemporáneo

Como resultado puede afirmarse que la ruptura con el pasado se ha apoyado precisamente en las telecomedias en dos ocasiones importantes de la evolución histórica de las series televisivas populares españolas. La incorrección de sus personajes vulgares protagonistas encarna la tendencia hiperrealista contemporánea. Las tramas que fuerzan la realidad o las tramas complejas que integran la realidad extrema ya han sido valoradas como nuevas tendencias de valor que los espectadores de la ficción televisiva están imponiendo.

Sin embargo, el neorealismo de la actualidad social que ha caracterizado las tramas de algunas de las series dramáticas antes citadas había quedado prácticamente en suspenso. «Hospital Central», «El Comisario» y la segunda parte de «Los hombres de Paco» han abordado secundariamente asuntos de la actualidad social en algunos de sus episodios.

En contraste con ese buen desarrollo de la comedia, la evolución del drama tiene aún pendiente su renovación en nuestro país. Las series populares se han distanciado de las italianas o inglesas precisamen-

te en la deficiencia de los proyectos de series dramáticas. Ni las historias, ni los actores, ni la dirección de éstos, han sabido conectar con el público de televisión en nuestro país. Véanse como ejemplo dos de los últimos estrenos de la temporada 2006/07 en el género: «Cuenta atrás» (14%, Cuatro), que no es capaz de superar el resultado de «House» (20%), aunque mejora sus resultados paulatinamente, y «Círculo Rojo» (Antena 3), que con un 11% de «share» tampoco pudo acercarse a los resultados de público de «CSI». De este modo, temporada tras temporada, los fracasos de nuevos proyectos dramáticos se multiplican resultando ser el género de ficción con la renovación pendiente más esperada, renovación que parece iniciar un leve despegue con el estreno al final de la temporada de «El Internado» en Antena 3.

Dicho esto, en términos generales, puede afirmarse que ha reaparecido un nuevo realismo moral en las nuevas series populares españolas. Este neorrealismo conlleva los nuevos valores morales de la modernidad. Esos que constituyen precisamente el nuevo marco de referencias de la nueva sociedad que viven los espectadores de la ficción. De hecho, puede comprobarse en la práctica totalidad de las tramas principales de estas series una drástica evolución que va de la narrativa conservadora, de consenso, que expresaba el punto de vista de la comunidad, a la narrativa o historia individualista e incorrecta socialmente. Han adquirido protagonismo los personajes complejos, alternativos, desinhibidos o catárticos.

En definitiva, puede concluirse que este nuevo realismo dispone de una tipología singular que está caracterizada por el costumbrismo contemporáneo de sus historias, la fabulación del tiempo presente, la fácil identificación del espectador con la cotidianidad representada, la coralidad de los personajes comunes y

corrientes protagonistas de sus historias, y la doble vertiente moral, tanto de esos personajes como de las tramas en las que se desenvuelven. Todas ellas se reconocen como los nuevos valores de una modernidad social que exalta el presente efímero. Ese presente sucesivo que reproduce la televisión sin pasado ni futuro.

Notas

- ¹ Cuadro de los programas más vistos en 2006, según datos de TNS A.M.
- ² Tiempo dedicado por las cadenas a la emisión de series y de cine en abril de 2007. Fuente: TNS A.M.
- ³ www.vertele.com/noticias/detail.php?id=14909.14.3.2007.
- ⁴ Datos facilitados por el área de ficción de TVE.
- ⁵ El planteamiento metodológico, de cara a cubrir los objetivos propuestos, se desarrolló con una investigación de carácter cualitativo, promovida por el instituto Conecta, mediante reuniones de un total de 14 grupos, de 7 a 9 participantes, repartidos por Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla y Oviedo durante el mes de septiembre del 2006. Con un perfil mixto al 50%, de clase social media amplia y cuatro segmentos de edad: 16-18, 18-25, 35-45, y 50-55. Estos grupos mantuvieron reuniones de más de dos horas en las que expresaron sus opiniones.

Referencias

- GARCÍA DE CASTRO, M. (2002): *La ficción televisiva popular. Una evolución de las series de televisión españolas*. Barcelona, Gedisa.
- GARCÍA DE CASTRO, M. (2003): «Propiedades de la hegemonía de la ficción televisiva doméstica en España entre 1995-2000», en *Zer*, 14.
- GARCÍA DE CASTRO, M. (2006): «La autonomía de la televisión pública», en *Revista de Occidente*, 302/303, julio/agosto.
- GECA (Ed.) (2003): *Anuario de la televisión*. Madrid, Gabinete de Estudios de Comunicación Audiovisual.
- JOST, F. (2001): *La télévision du Quotidien: entre réalité et fiction*. Bruselas, De Boek-Ina.
- KILBORN, R. (1992): *Television soaps*. London, Batsford.
- SMITH, P.J. (2000): *Contemporary Spanish culture*. TV, fashion and film. Manchester UK.

**«... cuando éramos niños,
mi madre nos preguntaba
a mi hermano y a mí
si preferíamos
ir al cine o a comer
con una frase festiva:
-¿Cine o sardina? -
Nunca escogimos la sardina»**

Guillermo Cabrera Infante
1929-2005



© Enrique Martínez-Salanova 2008 para Comunicar

● José María Perceval y Santiago Tejedor
Barcelona

Oral-gestual, escritura, audio, audiovisual, y ¿digital?

Los cinco grados de la comunicación en educación

Oral-gestual, writing, audio, audiovisual and... digital? The five
degrees of communication in education

En el marco del presente artículo se presenta un recorrido a través de cinco grados de la comunicación en educación: el oral-gestual, la escritura, el audio, el audiovisual y el digital. El texto destaca los cambios que el escenario on-line introduce en el proceso educativo reflexionando sobre la figura del estudiante, del docente y de las relaciones entre ambos.

This article portrays an overview of the five degrees of communication in education: oral-gestual, writing, audio, audiovisual and digital. It highlights the changes introduced by the on-line scenario in the educational process, reflecting on the character of the student, the teacher and the relationship between them.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación, narrativa multimedia, interactividad, hipertexto, comunicación oral, audio, televisión.

Education, multimedia narrative, interactivity, hypertext, oral communication, audio, television.

En un cuadro del pintor Maurits Cornelis Escher se observan una serie de habitaciones o espacios intercomunicados donde unos persona-

jes robotizados entran y salen sin respetar las normas espaciales normales. Los techos son suelos para unos personajes, las ventanas son puertas en otros recorridos y las escaleras no sabemos si son de bajada o subida ni donde llevan a estos atareados habitantes de un mundo que ha perdido las reglas de la gravedad estable. Si diéramos la vuelta al cuadro, en los cuatro puntos cardinales encontraríamos espacios que son suelo, pared o techo de unos caminos u otros. No hay ni centro ni jerarquía en este particular universo intercomunicado. Esa es la comunicación ideal, y un poco

❖ Dr. José María Perceval y Dr. Santiago Tejedor son investigadores del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona
(josepmaria.perceval@uab.cat) (santiago.tejedor@uab.cat).

pavorosa, en un ciber mundo que ha roto con las cuatro dimensiones tradicionales. Se han acabado las metáforas jerárquicas de tipo logocéntrico para describir la comunicación o las comparaciones con las muñecas rusas (un espacio que contiene a otro y así sucesivamente).

Los grados de la educación que vamos a tratar fueron considerados escalones en otros sistemas de «pensamiento gutenberguiano»; ahora son habitaciones interconectadas que utilizaremos como recorridos en cualquier dirección que determinen nuestros intereses. La libertad y riqueza que supone el nuevo sistema se enfrenta, sin embargo, al peligro de desorden y dispersión en que podemos caer. El orden sólo lo impone el camino del conocimiento que sigamos y la claridad de los objetivos que nos hayamos planteado. La elección de las habitaciones que atravesemos es aleatoria y dependerá en gran medida de los recursos con los que contemos.

Pero, antes de llegar a este nuevo paradigma digital, debemos estudiar las posibilidades que ofrecían y el momento de crisis –cambio, no decadencia– en que se encuentran los anteriores grados de comunicación educativa (gestual-oral, impreso, audio y audio-visual) situados en condiciones y factores de las cuatro dimensiones que ahora se readaptan al nuevo espacio multidimensional.

Estudiemos el espacio humano antes de entrar en el ciberespacio, que es también igualmente humano, sólo que rompe nuestras viejas coordenadas newtonianas, aún dominantes en la academia educativa. En primer lugar reflexionemos sobre un espacio que superaba las cuatro dimensiones desde siempre y que se encuentra en la base misma de la Humanidad y de su conciencia de serlo: el pensamiento.

El pensamiento es inaprensible, inaccesible por medios físicos y escurridizo a la hora de reflejarlo materialmente. Podemos decir lo que pensamos, describirlo, pintarlo o recrearlo mediante efectos audiovisuales. Pero, no podemos transmitirlo directamente ni pueden arrancárnoslo mediante tortura. Incluso, en ese momento, nuestros torturadores no saben si mentimos. La capacidad de mentir es lo que nos hace ser humanos según muchos pensadores, en cuya estela se encuentra George Steiner. Su reflexión sobre esta tristeza del pensamiento inalcanzable es tan melancólica como creativa, cercana a la reflexión de Foucault sobre el «afuera». Sin esta característica exploratoria y aventurera del pensamiento no habría progreso de la Humanidad ni desarrollo de la ciencia, tampoco educación. La educación es el registro, revisión, gestión, expresión, formación, adiestramiento y comprensión

del pensamiento humano con el objetivo de transmitir el saber y la memoria de cada civilización en particular pero, al mismo tiempo, para reinventar este marco en cada generación, para repensarlo. La materia prima con la que trabaja, la educación, es el pensamiento del alumno que se apropia de las enseñanzas del docente y las transforma en un acervo propio con el que construirá su identidad personal y, junto al resto de alumnos, la identidad de la sociedad venidera.

Para realizar esta labor, el docente cuenta con una serie de instrumentos o soportes de su comunicación, toda una serie de vías o columnas del edificio educativo que deben ser estudiadas por los investigadores en comunicación y educación. Son los cinco grados del proceso educativo.

1. El grado gestual-oral

El estudio de la comunicación debe comenzar por una reflexión sobre el silencio, de la misma forma que un estudio sobre la luz debe comenzar con una reflexión sobre la oscuridad, sobre la ausencia de iluminación. Un estudio sobre la visión debe comenzar por un estudio sobre lo que no vemos, lo que focalizamos con nuestra atención y lo que rechazamos sin mirar. El abate Dinouart (1771) planteaba este paso previo al habla como el instante más importante del creador, el momento que permanecemos callados preparando lo que vamos a decir. ¿Es un momento de incomunicación?

En realidad, nosotros estamos continuamente en charla con nuestro entorno. Nuestro cuerpo ya es un mensaje. Las sociedades humanas intercambian mensajes fundamentalmente por reglas gestuales establecidas de antemano, a veces durante siglos, y comunicaciones ritualizadas (Davis, 2002; Knapp, 2001). La gestualidad ha sido un arte estudiado en todas las sociedades y todas han ritualizado determinados mensajes de forma clara en el teatro-mimo original que evoluciona en las reglas de cortesía.

La mayoría de las sociedades han llegado a una conclusión expresada en alguna obra de forma sublime (en nuestro caso, en «Hamlet»): no somos alguien, sino representamos ese alguien (Artaud, 1938). Y, precisamente, la existencia de personajes en el teatro demuestra que las jerarquías pueden intercambiarse como en un baile de carnaval o en una representación de la danza de la muerte. Por lo tanto, el profesor, el docente, interpreta-representa un papel codificado de transmisor de enseñanzas que ha sido la base de la educación durante milenios en occidente. Su gestualidad ya indica que es el enseñante, acompaña sus enseñanzas que se realizan en un registro normalmente

culto o, en todo caso, estándar. El docente habla en un registro culto o no habla como docente. El docente puede ayudarse de fórmulas del registro estándar o del registro coloquial momentáneamente, pero sabiendo que son recursos y señalándolo con gestos adecuados.

La crisis comienza cuando la educación deja de ser unidireccional, basada exclusivamente en la clase magistral, y hacemos explotar sus coordenadas en dos direcciones. Pretendemos que el discente se convierta en docente de sí mismo y que el discente sea múltiple estudiando colaborativamente con otros, formando una comunidad de saber (Salinas, 2000).

El docente se encuentra en un doble y nuevo rol: por un lado, es el maestro indiscutible en la clase magistral (Fish, 1980); por otro, es el tutor o guía del diálogo colectivo en el aprendizaje por problemas y en el aprendizaje colaborativo en red. La clase magistral no desaparecerá, es imprescindible como marcador para estos dos nuevos aprendizajes colectivos.

2. El grado escrito

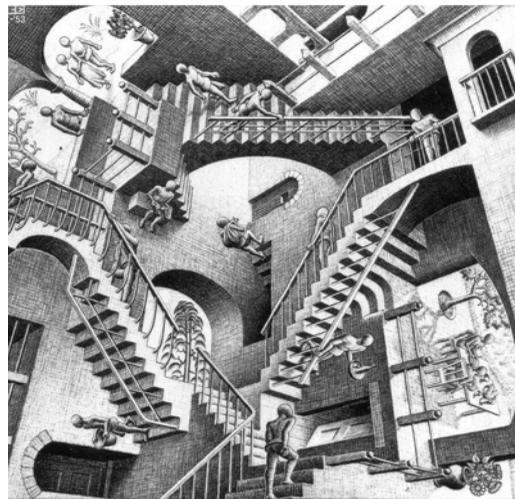
La invención de la escritura permitió a las elites gestionar en su beneficio la memoria oral de la comunidad fijándola en los textos. Hay que desmitificar el mito culturalista de la escritura (Goody, 1996; 2004). En sus comienzos, el nuevo soporte no tiene el exactamente un sentido cultural, sino económico, y hasta muy avanzada la historia de la Humanidad, la transmisión oral del conocimiento sigue siendo el factor fundamental de la cultura popular y culta. El desarrollo de unidades estatales importantes, los imperios antiguos, permitió el avance del nuevo soporte para facilitar la agilidad de las redes de comunicación, controlar militar y económicamente el territorio, transmitir la legitimidad del poder monárquico y reconstruir en su beneficio la identidad histórica de la comunidad (Crowley, 1997). Se creó para ello un grupo especializado, sobre todo en los lugares con escrituras logográficas (por su dificultad de aprendizaje), que controlaba el nuevo soporte. Los sacerdotes o escribas eran imprescindibles por las habilidades que requería aprender el nuevo soporte.

La escritura articuló una comunicación más estructurada que la comunicación oral y permitió una comunicación a distancia inédita sin intermediarios orales. Su lenguaje simbólico favoreció modelos abstractos de comprensión de la naturaleza y la vida humana. Su función para concentrar y fijar el saber humano ha seguido siendo fundamental hasta la actualidad. Frente a los métodos orales, audio y audio-visuales, mucho más veloces, la escritura obliga a estructurar el pensamiento y concentrarse favoreciendo

la conceptualización y el pensamiento ordenado científico.

La escritura dentro del campo educativo se introdujo tardíamente y, mayoritariamente, tan sólo hace tres siglos. La imprenta, reproducción técnica de lo escrito, permitió su democratización. Fue el instrumento ideal del que los filósofos ilustrados dispusieron para la extensión de un espacio democrático de opinión pública.

Desde el principio, el desarrollo y expansión de la escritura –ya la lectura– ha ido acompañado de un extraño sentimiento de crisis y amenazas de decadencia desmentidas continuamente. La radio, el cine, la te-



levisión, han sido acusados de esta supuesta crisis, agitada en muchos casos por la industria editorial en busca de subvenciones. La llegada de los ordenadores personales y la explosión multimedia de los años noventa no han hecho sino dramatizar esta sensación hasta extremos un poco grotescos. Lo extraño es que nunca ha habido tantos escritos (analógicos o digitalizados) en circulación y al alcance del posible lector. La muerte del mundo Gutenberg ha sido tantas veces anunciada como desmentida por la realidad. La lectura, como pasó en la abstracción del conocimiento, no podrá abandonarse jamás sino que se resituará hábilmente en contextos diferentes a los actuales.

Es cierto, también, que los problemas de dispersión y falta de atención provocados por el desarrollo mediático afectan profundamente a este soporte de comunicación y a su utilización. La digitalización favorece una expansión exponencial inédita –en realidad, hace explotar el mundo gutenberguiano rompiendo la idea de la multiplicación de lo escrito ante una recepción prácticamente universal de cualquier escrito en

red (Chartier, 2006)—y, al mismo tiempo, inventa nuevas formas de apropiación y de expresión escritas (nuevos lenguajes en e-mails, SMS...). La concentración disminuye, pero la rapidez de captación aumenta en todos los campos.

La capacidad para concentrar la información que ofrece la escritura sólo podría ser superada por un desarrollo imposible hoy de los métodos telepáticos. Su ventaja frente a otros incentivos de la imaginación humana —después de la muerte de la transmisión oral de la literatura— es evidente, sobre todo, frente a la pasividad que provoca la ficción audiovisual.

La escritura muere y renace en cada soporte. Un caso ejemplar es la reaparición de los mensajes impresos en los informativos internacionales. Al mismo tiempo que nos ofrecen una determinada información audiovisual, contamos con una banda constante de men-

En una circulación de fluido más intensa, la multiplicación de información y la rapidez de transmisión pasan a la velocidad luz. Desde esta situación, de inmediatez y patrimonio universal, debemos esbozar los nuevos problemas y retos que nos plantea la comunicación educativa.

sajes impresos sobre otras noticias. Pronto podremos, siguiendo la metáfora de la habitación múltiple de Escher y en una televisión interactiva, cambiar de noticias en función de diversos mensajes —escritos, visuales o icónicos— instantáneos. La escritura puede y se está convirtiendo en puerta abierta a nuevas habitaciones del espacio escheriano.

En el campo educativo, la escritura y su muerte anunciada tampoco tienen ningún sentido. La escritura continúa siendo una forma de ordenar los pensamientos y planificar acciones (Feichtner y Davies, 1991). La mejor manera de comenzar la solución de un problema es diseñar su planteamiento por escrito.

En el área de Ciencias Sociales es necesario superar el paso de búsqueda de información sobre un tema y pasar a la asimilación de esta información. Internet favorece una inocua, y podríamos decir estúpida, acumulación de documentos escritos sobre cualquier tema, absolutamente inútiles si no son leídos. La erudición es inocua en Internet ya que sobre cualquier tema podemos encontrar lo que deseemos (y, aún peor, bastante de lo que no deseáramos).

Sólo la educación mediante problemas, es decir, creando problemáticas comprensivas, supera esta aparente contradicción y obliga a una interpretación y ordenación de materiales, por tanto limitación, de estos documentos escritos. La escritura vuelve a tener su valor como elemento comunicativo, expresando caminos de solución de las problemáticas. Como soporte educativo no debe abandonar el campo de los periódicos escolares y los periódicos murales como soporte educativo (Gabelas, 2003).

3. El grado audio

La utilización de documentos sonoros entró tarde y de forma lateral, casi tangencialmente, en la educación. La radio, sin embargo, había desempeñado, desde su aparición, una función aculturizadora inédita en las sociedades occidentales. En torno a la radio se

crearon nuevas formas de sociabilidad que superaban las estrictamente familiares. La radio transmitió modas y pensamientos novedosos, nuevas prácticas y habilidades sociales que se introducían suavemente a través de la seducción de las ondas.

La radio comenzó la paulatina, sosegada, pero letal destrucción de la cultura oral que la imprenta ya había dejado

reducida al espacio familiar, eliminándola de la comunicación pública oficial. La radio fue la primera voz extraña que se introdujo en la casa, hablando con una autoridad difícil de sortear por las autoridades jerárquicas anteriores. El discurso de los ancianos quedaba deslegitimado por estos nuevos seductores y manipuladores que trabajaban en la oscuridad de los aparatos de radio (Balsebre, 2002).

Ante semejante poder sonoro, el sistema político establecido en las sociedades occidentales se interesó desde el primer momento en ejercer el dominio de este medio. La radio fue el elemento propagandístico favorito de los totalitarismos europeos de las primeras décadas del siglo XX. La extensión de las redes eléctrica por todo el Estado se debió al interés de hacer llegar la voz del poder a los rincones más recónditos del territorio.

La invención del transistor y la comercialización de las pilas eléctricas permitió una autonomía y expansión de los documentos sonoros a cualquier rincón. Los fenómenos culturales de masas se globalizaron. La radio acompañó el trabajo y el estudio, el ocio y los

viajes en los primeros automóviles utilitarios; se convirtió en una compañera e informadora constante.

El marco educativo utilizó el nuevo medio para la educación a distancia y las primeras escuelas de esta modalidad, con el complemento en muchos casos de materiales escritos, que se implementaron sin llegar a sustituir al medio oral y directo de la educación (Burke, 1976). Sólo en el campo de estudios concretos –lenguas, tecnologías...– se ampliaron enormemente las posibilidades (Gascón Baquero, 1991). Los estudios sobre la radio han sido la cenicienta de los estudios en ciencias sociales (Martínez Costa, 2004); y esta atención se echa de menos hoy día.

Posteriormente vino una crisis de la radio, ante la competencia directa de la televisión y el vídeo familiar, extendida de forma dramática entre los teóricos que anunciaban la muerte del medio por el desarrollo de los audiovisuales. Esto fue una gran falacia desmentida de forma fehaciente por la realidad de los medios.

La radio nunca se ha encontrado tan plétórica de vida como en la actualidad y hoy nadie puede anunciar su defunción. Su adaptación a nuevos mensajes y su adaptación al mundo digital ha sido perfecta. Sus modalidades son revolucionarias (Schaffer, 2006) para el nuevo medio. La transmisión de documentos sonoros digitalizados supera en la red a la de documentos audiovisuales.

Sin embargo, la escuela ha explorado poco el carácter creativo de las radios escolares y ha perdido el interés ante los trabajos sobre el audio (Schujer, 2005). La voz sigue teniendo un valor muy importante y la voz solitaria de la radio –no acompañada de lo gestual– tiene un efecto mágico innegable (Merayo, 2001). Queda por tanto un enorme campo para explorar y explotar en radios escolares cuyo coste es muy reducido favoreciendo la expresión oral de los alumnos de forma fresca y original.

4. El grado audio-visual

La introducción de documentos audio-visuales en la educación ha sido paulatina y ha contado con dificultades técnicas indiscutibles (Aparici, 1987). El audiovisual fue utilizado como un sustituto o como un trabajo práctico extraescolar antes que como una ampliación de posibilidades de la clase lectiva o una herramienta en manos del docente. Sólo en los años noventa se comienza una planificación seria por parte de las administraciones públicas del uso de audiovisuales en el currículum (Corominas, 1994).

Los comienzos de las clases sobre audiovisual se basaron en el aprendizaje de los principios tecnológicos y, en menor medida, en métodos de explicación

del contenido. Se trataba de clases de producción y realización de documentos audiovisuales más que de cursos sobre guión y contenidos. Los dos caminos del docente frente a los documentos audiovisuales se corresponden dentro y fuera del aula:

- Desarrollar la capacidad crítica del alumno (Aguaded, 2005a: 1) frente al desarrollo de los medios, sobre todo de la televisión (una media de tres horas y media diaria de videoaudiencia).

- Utilizar el audiovisual en el aula, incluirlo en el currículum como una herramienta más, convertirlo en un brazo del profesor para explicaciones que sólo pueden comprenderse con la imagen.

Son dos caminos paralelos y que realizan préstamos entre ambos. El aprendizaje de un lenguaje audiovisual facilita la rápida comprensión de los documentos expuestos en clase posteriormente. Hay materias concretas en que un audiovisual –una imagen– no sólo es necesaria sino imprescindible para comprender una explicación que no puede ser sustituida por la oralidad o un documento impreso (Aguaded, 2005a: 2). La memoria fotográfica es una de las memorias peor maltratadas en la etapa Gutenberg de la Humanidad. Su restauración se ha realizado fuera del sistema escolar y muchas veces contra el sistema escolar. El acuerdo es necesario. Precisamente por ello, el docente debe tener un extremo cuidado en no hacer confrontar sino coordinar ambos mundos, sabiendo que su derrota será total en caso contrario.

El docente no comprende muchas veces que el alumno tiene una educación audiovisual mucho más extensa e intensa que la suya aunque menos comprensiva de la realidad del medio. Su función es hacerle comprender lo que sabe (Pérez Rodríguez, 2004), hacer emerger un saber pasivo y volver creativa su relación con el medio audiovisual. El poder de la imagen debe ser utilizado en el aula pero es necesario tener en cuenta dos factores:

- La capacidad de atención de los estudiantes ha disminuido como consecuencia de la revolución mediática, el bombardeo constante de mensajes que su mente procede a eliminar razonablemente. Se les debe concentrar sobre los documentos que interesan al docente, mediante preguntas concretas sobre el audiovisual que obliguen a volver la atención sobre él.

- La velocidad del lenguaje de los audiovisuales ha aumentado y debe ser tenida en cuenta por el docente a la hora de escoger los documentos audiovisuales. Un ritmo lento no favorece la atención del alumno.

El docente debe tener en cuenta todo el universo audiovisual en que vive el discente, desde el cine a la

televisión, desde los anuncios publicitarios al videoclip musical (Sedeño, 2006). Como en el iceberg, la punta que emerge fuera del agua es sólo una parte del inmenso continente helado que se encuentra inmerso. La dificultad estriba en hacerlo emerger.

El sistema escolar tradicional, basado en una visión religiosa de los textos impresos, y una iconoclastia general contra la imagen mágica y perniciosa que afectó a occidente durante siglos, ha rechazado la imagen y la considera una distracción ociosa, una inutilidad perniciosa que aleja al estudiante de la verdadera enseñanza oral-escrita. En caso de aceptarla, desea transformarla al lenguaje escrito, la hace sufrir un proceso de racionalización que afecta profundamente al documental educativo. Es necesario superar la idea de que la imagen es una ilustración de la enseñanza oral-escrita y aceptar que es un lenguaje en sí mismo. El diálogo entre el lenguaje audiovisual y el lenguaje curricular debe ser dinámico y constante, el acuerdo entre el objetivo educativo y el soporte elegido también. No se puede imponer la cama de Procrusto de los medios escritos al medio audiovisual. El reto de la comunicación educativa es doble:

- Educar al espectador en una mirada crítica, que no contraria, a los medios audiovisuales y a los medios en general. Para ello, es necesario introducir al espectador y al docente/discipulo en el lenguaje.
- Realizar productos audiovisuales educativos que tengan en cuenta este diálogo creativo entre dos mundos que no son opuestos, el de la imagen y el de la educación.

La conexión de los audiovisuales con la informática, a través de los videojuegos, produjo un cierto espejismo en los años noventa afortunadamente superado hoy en lo que definimos como interactividad y trataremos más adelante.

5. El grado digital

La digitalización en el mundo educativo fue vista, y sigue siéndolo en gran medida, como una ampliación del mundo Gutenberg, como una extensión inédita y exponencial de la multiplicación mecánica de lo escrito. Del mismo modo, en el mundo de los matemáticos, se pensó que el nuevo sistema era una aceleración de los procesos de cálculo y, como tal, se repitió esta fórmula durante veinte años en los manuales de introducción a la informática.

La incompreensión inicial del cambio de paradigma que suponía el paso de un universo analógico a digital, provocó unos errores sustanciales de apreciación y estrategias. La repetición de normas y rituales propios del mundo de Gutenberg (sobre todo en el aspecto de

clasificaciones y ordenaciones) tuvo como consecuencia un inmenso trabajo adicional. Las primeras normas de enseñanza en la escuela incidieron en el tratamiento de textos como ideal del nuevo mundo digital: el ordenador se convertía así en una máquina de escribir nueva con potencialidades de edición inéditas.

Todos estos pasos eran lógicos e insuficientes. Lo peor es que introdujeron defectos que afectaron a la comprensión del desarrollo posterior del desarrollo informático. No se previó que, en veinte años, el cambio informático afectara a todos los desarrollos de los medios de producción de occidente, que ningún trabajo dejara de estar informatizado ni ningún hogar afectado por las nuevas disponibilidades del mundo informático. En el año 2000 descubrimos esta realidad evidente y la brecha digital que había dejado a su paso (Pérez Tornero, 2000).

El cambio informático ha alterado desde la manera de recibir cualquier tipo de información, de procesarla y de convertirla en un producto elaborado. Los tres pasos fundamentales del proceso industrial se han visto trastornados. Y esto ha introducido nuevas fórmulas, nuevos rituales y nuevos lenguajes. Fundamentalmente, es nuestra relación con la realidad la que se ha modificado profundamente (Augé, 1993). El mundo digital soluciona la opción que planteaba el filósofo Pascal en su tratado, más teológico que matemático, sobre el cambio frente a la naturaleza para explorar las potencialidades de la divinidad de la que nosotros éramos su imagen:

- La robotización: todo acto mecánico que pudiera ser sustituido por una máquina debería serlo para aliviar al hombre de la carga del trabajo físico.
- La informatización: todo principio y actividad humana que pudiera numerizarse, debería ser reducido a una fórmula matemática.

La conexión entre ambas funciones (robotización e informatización) fueron propuestas por este pensador que ya se planteó la hipótesis de una máquina que pudiera jugar con nosotros al ajedrez. En realidad, esbozaba un paso que ahora se está explorando y que acabará revolucionando nuestro mundo, máquinas que hablen con máquinas. El desarrollo moderno ha sido el diálogo entre ambos sistemas que son la base de la revolución industrial. La digitalización es el salto adelante de la informatización después de superar la etapa analógica de la matematización.

El cambio para el sistema educativo no se encuentra exactamente en el propio proceso, aunque corresponde al mismo una buena explicación de cómo ha sucedido, sino el salto cualitativo que representa en dos campos:

- El campo de la comunicación que va más allá del cambio de los métodos de traslación de la información y rapidez de la comunicación.

- El campo de los propios métodos educativos que se ven afectados por el cambio digital. Pero, sobre todo, una convergencia de sistemas y métodos de los materiales con que contaba el docente de forma separada tan sólo hace veinte años. La digitalización ha ido superando escalones en su avance unificador desde los documentos escritos, los audios, los visuales y los audiovisuales en un corto espacio de tiempo.

Ahora plantea una gestión conjunta de todos ellos y una posibilidad inédita hasta ahora: la confluencia de todo el proceso de producción en una sola persona. El fabricante de un documento educativo de cualquier tipo puede ser al mismo tiempo autor-creador y mecánico-productor, obrero-operario y expositor-comunicador del mismo. El mundo artesanal del que surgió la revolución industrial recupera su lugar mágico en una educación de un ciudadano integral.

6. La convergencia

La concordancia y afinidad entre soportes diferentes provocada por la digitalización unifica el tratamiento de los documentos audios, impresos, audiovisuales..., lo que facilita su utilización en la comunicación educativa. La rapidez de comunicación y el aumento exponencial de la capacidad de almacenamiento permite un acceso a una enorme información que debe ser gestionada. El cambio en la educación pasa del estudio de cómo obtener información al de cómo saber gestionar la información que se encuentra en la red (y cómo jerarquizarla y discriminarla).

El comunicador educativo no es un erudito (la máquina es la erudita), sino un explorador del saber. La educación pasa de ser un aprendizaje de conocimientos a un saber para manejar conocimientos. Al mismo tiempo, la educación se basa en un estudio de problemas más que en una solución de los mismos. Pero, como una enorme paradoja virtual, devuelve al docente al espacio gestual-oral inaugurando un nuevo comienzo al camino de la educación. El educador rompe con el marco espacio temporal de la educación anterior para situarse en un marco virtual que aumenta sus potencialidades y que le sitúa ante el reto de ser él mismo de nuevo. No se puede esconder detrás de

los recursos tecnológicos ya que se sitúa en primera línea de los mismos como un «showman» que actúa con ellos.

7. La comunidad digital o la «wiki utopía»

La comunicación es todo aquello que nos hace sentirnos en comunidad. Las sociedades humanas necesitan la presencia de los demás y su aportación en empresas comunes que llamamos familia, grupo, localidad, Estado... Los trabajos en grupo también han dado un salto cualitativo en la convergencia digital al instaurarse los espacios wiki. El aprendizaje colaborativo en red ha encontrado en esta nueva herramienta el marco ideal para expresarse y desarrollar todas sus potencialidades creativas. Este no-lugar es el sitio ideal de la creación.

En los trabajos wiki, los participantes pueden trabajar sucesivamente sobre el mismo documento aportando todo tipo de modificaciones al documento común. El wiki es una herramienta fundamental para grupos de investigación extensos o para investigadores

El profesor aumenta sus posibilidades y capacidades para actuar sobre estudiantes con diferentes intereses y capacidades, poder atender a todos en diversos niveles. El miedo a una sustitución tecnológica debe desaparecer definitivamente. Sin el profesor no existe educación en red.

situados en lugares diferentes que acceden a una mesa de trabajo común, aunque virtual.

Al mismo tiempo, el wiki permite al profesor disponer trabajos de grupo con alumnos con una posibilidad inédita de gestión y control de los mismos. El profesor puede observar el desarrollo del trabajo (saber exactamente cada uno de los pasos previos seguidos) y, además, constatar exactamente la participación de cada uno de los miembros del grupo que trabaja colaborativamente en red. La «wiki utopía» es la gran esperanza a investigar en los próximos años en el mundo educativo, es la formación de comunidades en red que será fundamental en la Web 2.0.

8. La comunicación educativa en la Web 2.0

En una circulación de fluido más intensa, la multiplicación de información y la rapidez de transmisión pasan a la velocidad luz. Desde esta situación, de in-

mediatez y patrimonio universal, debemos esbozar los nuevos problemas y retos que nos plantea la comunicación educativa. Se plantean una serie de problemas o retos que afrontar:

- La producción de conocimientos se unifica definitivamente. El educador y el investigador, el divulgador y el receptor son el mismo personaje de un proceso educativo complejo y continuo. De la misma forma, la frontera entre docente y discente se convierte en un fluido diálogo de dos grupos que aprenden de experiencias comunes.

- La transmisión de conocimientos se convierte en apropiación de los mismos para utilizarlos como fuentes informativas o como base de nuevos documentos. La posibilidad de manipulación se agiliza y los mecanismos de aprendizaje de la misma se facilitan.

- La gestión de los conocimientos comprende un abanico amplio de posibilidades que considera cualquier documento útil para el espacio educativo aunque haya sido producido con otra intencionalidad (lúdica o comercial).

- La autoría en la red desaparece y sus formas de protegerla son difíciles de constatar. Las partes de las nuevas construcciones educativas son tan complejas y extensas que el creador termina siendo la Humanidad al completo.

- Los derechos en la red deberán salvaguardarse desde el principio de la creación mediante una cesión universal de derechos que permita a unidades estatales o supraestatales la defensa del creador y su salario. Las fórmulas actuales de derechos de autor, dependientes de un esquema Gutenberg, no sirven ante las posibilidades de manipulación creativa de la red.

- La formación continua para saber gestionar la red es imprescindible. El docente es en realidad un eterno discente, un aprendiz de nuevas y apasionantes formas de comunicación educativa.

9. Conclusiones

Los grados de la comunicación educativa que hemos descrito no son escalones ni niveles. Como en el cuadro de Escher, los escalones de la habitación virtual que nos anuncia la red, conducen a universos diferentes interconectados por nuestro propio pensamiento. Somos nosotros los que viajamos y creamos la ruta del desplazamiento creativo sin meta u objetivo concreto. El aprendizaje es el viaje mismo. Esto no significa que no tengamos objetivos o hitos que convertimos igualmente en productos digitalizados, formados por las apropiaciones de otros conocimientos, el tratamiento de diferentes materias primas en un producto elaborado y su colocación en algún punto del camino para

aprovechamiento de otros viajeros. Lo novedoso es nuestra presencia directa que permite el panorama de la Web 2.0, donde utilizaremos toda una serie de soportes que han sido los que la Humanidad ha elaborado a lo largo de su recorrido comenzando por lo oral-gestual. Nosotros podemos dejar la explicación de lo que hacemos con nuestra presencia virtual en un documento audiovisual en red, podemos discutir en directo y visualmente presentes con otros interlocutores y podemos crear flujos educativos desde esta presencia virtual. El profesor no desaparece, en este conjunto de grados que no se suceden sino que se intercomunican, como la metáfora visual de Escher nos indicaba. El profesor aumenta sus posibilidades y capacidades para actuar sobre estudiantes con diferentes intereses y capacidades, poder atender a todos en diversos niveles. El miedo a una sustitución tecnológica debe desaparecer definitivamente. Sin el profesor no existe educación en red.

Referencias

- AGUADED, J.I. (2002): *Aulas en la pantalla. Presente y futuro de la televisión educativa*. Huelva, Grupo Comunicar.
- AGUADED, J.I. (2005a): «Enseñar a ver la televisión. Una apuesta necesaria y posible», en *Comunicar*, 25; 51-55.
- AGUADED, J.I. (2005b): «Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual», en *Comunicar*, 24; 25-34.
- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1987): *Imagen, vídeo y educación*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- ARTAUD, A. (1938): *Le théâtre et son double*. París, Edhasa.
- ASHE, E. (1991): *High Education Report, I*. Washington, George Washington University.
- AUGÉ, M. (1993): *De los lugares a los no lugares. Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona, Gedisa.
- BALSEBRE, A. (2002): *Historia de la radio en España*. Madrid, Cátedra.
- BURKE, R.C. (1976): *El uso de la radio en la alfabetización de adultos*. Madrid, Magisterio Español.
- CABERO, J. (Ed.) (2004): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, Síntesis.
- COROMINAS, A. (1994): *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona, Graó.
- CROWLEY, D. y HEYER, P. (1997): *La comunicación en la Historia. Tecnología, cultura, sociedad*. Barcelona, Bosch.
- DAVIS, F. (2002): *La comunicación no verbal*. Madrid, Alianza.
- DINOUART, A. (2005): *L'art de se taire*. París, Editions Jérôme Millon.
- FEICHTNER, S.D. (1991): «Why some groups fail: A survey of students experiences with learning groups», en *The Organizational Behavior Teaching Review*, 9 (4); 75-88.
- FERRÉS, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- GORDO, A. y LINAZA, J.L. (1996): *Psicologías, discursos y poder*. Madrid, Visor.
- FISH, S. (1980): *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, Harvard University Press.
- FOUCAULT, M. (2000): *El pensamiento del afuera*. Valencia, Pretextos.

- GABELAS, J.A. y GURPEGUI, C. (2003): «La imagen impresa, comunicación y medios», en *El Periódico del Estudiante*. Zaragoza.
- GASCÓN BAQUERO, M.C. (1991): *La radio en la educación no formal*. Barcelona, CEAC.
- GOODY, J. (1996): *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona, Gedisa.
- GUTIERREZ, M. y PERONA, J.J. (2002): *Teoría y técnica del lenguaje radiofónico*. Barcelona, Bosch.
- HAYE, R.M. (2000): *La radio del siglo XXI: nuevas estéticas*. Buenos Aires, La Crujía.
- KAYE, W. (1991): *Teorías del aprendizaje: perspectivas tradicionales y desarrollos contemporáneos*. Barcelona, Paidós.
- KNAPP, M. (2001): *La comunicación no verbal*. Barcelona, Paidós.
- MARTÍNEZ-COSTA, M.P. y DIEZ UNZUETA, T. (2005): *Lenguaje, géneros y programas de radio. Introducción a la narrativa radiofónica*. Pamplona, Eunsa.
- MARTÍNEZ-COSTA, P. y HERRERA, S. (2004): «Los géneros radiofónicos en la teoría de la redacción periodística en España. Luces y sombras de los estudios realizados hasta la actualidad», en *Comunicación y Sociedad, 1*.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, De la Torre.
- MCLUHAN, M. (1997): *La comunicación en la Historia*. Barcelona, Bosch.
- MERAYO, A. y PÉREZ ALVAREZ, C. (2001): *La magia radiofónica de las palabras*. Salamanca, Cervantes.
- PERCEVAL, J.M. y TEJEDOR, S. (2006a): «Textualidad y narrativa en Internet: nuevas y viejas fórmulas retóricas para un viaje sin rumbo fijo», en *Asociación Internacional de Jóvenes Investigadores en Comunicación*. Zaragoza, Universidad San Jorge de Zaragoza.
- PERCEVAL, J.M. y TEJEDOR, S. (2006b): «El cuento multimedia interactivo. Hacia una educación lúdica en la sociedad de la información», en *Comunicar*, 26; 177-182.
- PEREIRA GARZA, M. (1990): *La redundancia en la noticia radiofónica estricta*. Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2004): *Los nuevos lenguajes de la comunicación: Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona, Paidós.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós.
- PERONA, J.J. (1993): *El ritmo en la expresión radiofónica*. Barcelona, Bellaterra.
- SCHAFER, R.M. (2006): *Hacia una educación sonora*. México, Conaculta y Radio Educación.
- SCHUJER, S. y SCHUJER, M. (2005): *Aprender con la radio: herramientas para una comunicación participativa*. Buenos Aires, La Crujía.
- SEDEÑO, A.M. (s.a.): «La creatividad en otros formatos audiovisuales: el videoclip musical», en *Trípodos*; 391-398.
- STEINER, G. (2006): *Deu raons (possibles) de la tristesa del pensament*. Barcelona, Arcàdia.
- STEINER, G. (1990): *Lenguaje y silencio*. Barcelona, Gedisa.
- TANIZAKI, J. (1933): *Elogio de la sombra*. Madrid, Siruela.
- TEJEDOR, S. (2007): *La enseñanza del ciberperiodismo: De la alfabetización digital a la alfabetización ciberperiodística*. Sevilla, Comunicación Social.
- VYGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Dime, espejito,
dime la verdad,
si me quieres...



- Ramón Tirado, Juan M. Méndez y J. Ignacio Aguaded
Huelva

El proyecto Drog@: comunidades virtuales de aprendizaje

Drog@ project: virtual learning communities

En este trabajo se describen las intervenciones desarrolladas por un proyecto de investigación hispano-luso denominado Drog@ y que ha consistido en promover en el ámbito de la educación universitaria algo tan necesario como la prevención en drogodependencias, mediante el uso de acciones formativas a través de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje y de la utilización de la Red para facilitar la información y la comunicación a los estudiantes.

This paper describes the contributions developed by a Spanish-Portuguese Research Project called "Drog@" which tries to promote drugs prevention at University. The project uses virtual teaching-learning tools including Internet to make information and communication easier to students.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Teleformación, entornos virtuales, enseñanza-aprendizaje, prevención en drogas, investigación.

E-learning, learning management systems, education-learning, prevention in drugs, research.

La Universidad de Huelva, desde el año 2003 hasta el 2006, ha participado como socio en un proyecto europeo

universitario para la prevención de la drogadicción en la enseñanza superior denominado «Drog@», al amparo de la Iniciativa Comunitaria Interreg III A de Cooperación Transfronteriza España-Portugal, participando además en el mismo las siguientes instituciones: la Diputación de Huelva por parte española y la Universidade do Algarve, el Instituto Politécnico Superior de Beja y el Instituto da Droga e da Toxicodependência, por parte portuguesa.

El principal objetivo del proyecto ha consistido en la elaboración y la implementación de un programa de

❖ Dr. Ramón Tirado Morueta, Dr. Juan Manuel Méndez Garrido y Dr. José Ignacio Aguaded Gómez son profesores del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (España) (rtirado@uhu.es) (jmendez@uhu.es) (aguaded@uhu.es).

prevención en el ámbito del consumo de drogas, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como un instrumento de trabajo y medio de prevención de riesgo, poniendo en funcionamiento una página en Internet denominada www.stopdrogas.net, con la que se ha intentado desarrollar una verdadera prevención primaria en el ámbito universitario. Se ha actuado teniendo en cuenta tres vertientes:

1) Prevención del consumo, especialmente para aquéllos que nunca tuvieron contacto con las drogas.

2) Identificación y encauzamiento de estudiantes ya iniciados al mundo de las drogas, especialmente en el caso de las no legales.

3) Reintegración de los estudiantes que abandonaron el consumo.

Las estrategias utilizadas han abarcado tanto acciones de información, sensibilización y formación como consejo psicológico, apoyo psicopedagógico, orientación y derivación hacia organismos e instituciones especializadas en la atención al drogodependiente.

Para conseguir todos estos objetivos, fueron diseñadas una web de recursos sobre drogas en general, un observatorio on-line, denominado «Drog@aid», una web de recursos centrada en el tabaco y el alcohol con el nombre de «Drogalia» y una plataforma de enseñanza virtual para la formación de dinamizadores universitarios en la prevención de drogas, ya que en el proyecto se otorgó notable importancia a la formación, para lo cual en cada edición se puso en marcha un programa de enseñanza virtual bilingüe (español/portugués), para desarrollar en los estudiantes competencias relacionadas con la dinamización de acciones preventivas en el consumo de drogas (Méndez, 2006). El proceso de teleformación funcionó en régimen on-line, mediante el seguimiento de un proceso de enseñanza y aprendizaje supervisado y evaluado por un grupo de profesores del proyecto.

En este sentido, se vienen reconociendo, al menos, tres grandes tipos de modelos de enseñanza a través de redes de comunicación (Tirado, 2002; De Benito y Salinas, 2002): modelos magistrales, participativos y generativos.

El modelo por el que optamos en el proyecto fue el generativo dado que desde estos modelos los procesos de enseñanza se entienden muy abiertos en toda su configuración. Están centrados totalmente en la colaboración y generación de conocimientos por parte de los estudiantes. La finalidad es la búsqueda de soluciones a problemáticas de muy diversa índole. En nuestro caso, la problemática era el consumo abusivo y dañino de drogas entre los estudiantes universitarios

y la búsqueda de estrategias preventivas que poner en marcha en los ambientes de consumo.

Estos planteamientos se complementan con los enfoques cognitivos, teorías basadas en los trabajos de Vygotsky (1967) y más recientemente en las aportaciones de Rogoff (1993), Lave (1997) y Wenger (2001), por citar algunos.

Los teóricos del aprendizaje parten de la premisa de que el conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Esta visión, relativamente reciente, destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje, asumiendo la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. En consecuencia, un principio básico es que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente del problema o contenido que se plantea. Por tanto, desde este enfoque la enseñanza deberá centrarse en prácticas educativas auténticas, es decir, coherentes, significativas y propositivas. La autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995, citado por Gros, 2005).

Desde estos postulados, nuestro proceso formativo se desarrolló en cuatro fases. La primera de ellas fue la fase preparatoria, realizada de modo presencial, cuyos principales objetivos fueron la formación de los grupos interuniversitarios de trabajo y que sus miembros se conocieran, para lo cual organizamos unas jornadas de convivencia. La segunda fase consistió en el desarrollo de un curso a través de una plataforma formativa basado en el aprendizaje colaborativo que más adelante describiremos. La tercera fase consistió en la elaboración de proyectos de intervención por parte de cada grupo de trabajo. Estos proyectos podían tener un carácter preventivo, asistencial, global, alternativo, asimismo podía estar orientado para su puesta en práctica en una o varias de las regiones implicadas en el proyecto. La cuarta fase consistió en la puesta en marcha de algunos de los proyectos seleccionados por una comisión integrada por profesores y estudiantes.

El principal recurso en que se apoyó el proyecto fue la plataforma educativa WebCT. Esta herramienta nos permite entre otras cosas organizar grupos de trabajo. Esta facilidad supone, principalmente, que cada grupo puede contar con un foro particular y un espacio privado en el que sus componentes comparten sus materiales. Se organizaron grupos integrados por estudiantes de las distintas universidades, de este modo fomentamos procesos de comunicación intercultural

ral coherentes con la búsqueda del debate y sintonía entre estudiantes de diferentes países, regiones y universidades, tal y como definimos en el «Proyecto Drog@». Por tanto, lo que buscamos, en síntesis, era provocar procesos de creación de comunidades de aprendizaje tomando como punto de arranque problemáticas reales y auténticas que cada grupo tenía que resolver de manera colaborativa.

Desde un enfoque global e intercultural, cada uno de los diez equipos contó con un profesor, de una de las tres universidades integrantes del proyecto, encargado de la resolución de dudas y la evaluación de los trabajos, y un dinamizador, estudiante de anteriores ediciones del proyecto, cuya función consistió en animar y orientar la participación y el trabajo del grupo.

Todo ello requería una fuerte labor de coordina-

ción, por lo que concebimos la figura del jefe de estudios. La tarea fundamental del jefe de estudios fue la de velar por el buen funcionamiento del proceso formativo, para lo cual tenía que alentar a los dinamizadores y profesores para que mantuviesen una comunicación fluida con sus estudiantes, respondieran con rapidez a las dudas que le planteasen y animaran a los estudiantes ante la falta de participación en los foros.

Como ya hemos comentado, un proyecto de comunidad de aprendizaje, cuyo propósito fundamental es la generación colaborativa de conocimientos, es un proceso complejo difícil de articular. Para ello tuvimos en cuenta las recomendaciones de Wilson, Ludwing-Hardman, Thornam y Dunlap (2005), tomando una serie de medidas acorde con los rasgos que las definen (cuadro 1).

Principios	Estrategias usadas
Expectativas comunes de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes, tras estudiar cada uno de los módulos del programa, tenían que diseñar un proyecto de prevención ante el consumo de drogas en los entornos universitarios. - Se les dio la libertad para que ellos mismos organizaran su trabajo en equipo para la resolución de los problemas y proyectos planteados. - Se ofrecieron materiales de apoyo para que cada estudiante pudiera profundizar en cada tema en la medida que necesite o desee. - Establecimos una rúbrica para el trabajo en equipo y la resolución de los problemas planteados en cada módulo.
Condiciones de apoyo y confianza	<ul style="list-style-type: none"> - Se organizaron grupos de trabajo cada uno de ellos con sus foros de discusión privados. - Cada grupo tenía un espacio de carpetas para colocar documentos que sólo podían cargar/descargar y acceder los componentes del grupo. - Cada componente del grupo asumiría en una ocasión el rol de coordinador ya sea en uno de los cinco problemas que se proponían o en el diseño del Proyecto. - Cada grupo tenía un dinamizador encargado de estimular la discusión del grupo. - Cada grupo pudo conocerse y comenzar a trabajar juntos en una jornada previa de convivencia durante dos días. - Cada grupo tenía un profesor encargado de resolver pronto a las cuestiones y resolver conflictos.
Participación respetuosa	<ul style="list-style-type: none"> - Reunimos a estudiantes de diferentes universidades (Algarve, Beja y Huelva), de diferentes culturas, formación universitaria, lenguaje... - Hicimos que se conociesen personalmente y a través de dinámicas se entrevistasen entre sí, buscaran aspectos comunes y diferencias entre ellos. - Trabajaron en equipo para la resolución de un caso práctico real antes de iniciar el curso. - Los estudiantes colaboraron en Proyectos que requieren múltiples perspectivas, roles y opciones que estimulen la presencia de diversas experiencias y puntos de vista.
Colaboración e interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionamos herramientas adecuadas para la comunicación: e-mail de grupo, foro privado, chat y espacio compartido de carpetas. - Asignamos subgrupos para que se pudieran concentrar en los problemas y proyectos. - Les pedimos que eligieran un coordinador para cada problema y asignaran roles entre ellos para la elaboración de los trabajos propuestos. - Usamos problemas que no tuvieran una única solución posible. - Los problemas planteados fueron reales. - Proporcionamos una rúbrica de apoyo para facilitar el trabajo en equipo.
Apropiación mutua	<ul style="list-style-type: none"> - Cada estudiante asumiría el rol de coordinador de sus compañeros en uno de los módulos del programa o en el proyecto fin de curso. - Los estudiantes rotaron en roles de liderazgo dentro de sus grupos.

Cuadro 1: Estrategias para facilitar el desarrollo de comunidades de aprendizaje en el Proyecto Drog@ (adaptado de Wilson, Ludwing-Hardman, Thornam y Dunlap, 2005)



A través de la plataforma WebCT, en coherencia con este enfoque, diseñamos un entorno de aprendizaje que facilitase nuestros propósitos. Este entorno viene configurado por una serie de herramientas pre-diseñadas como son: guía didáctica, calendario, comunicaciones, contenidos, grupos de trabajo y evaluaciones. Estas herramientas fueron adaptadas al enfoque didáctico del proyecto, de modo que la articulación de las mismas nos permitió crear un entorno útil para el desarrollo de comunidades de aprendizaje y que facilitara el aprendizaje colaborativo entre sus miembros.

La herramienta de contenidos la diseñamos como un banco de recursos en el que los estudiantes podrían encontrar materiales multimedia, documentos complementarios, sitios web relacionados, presentaciones multimedia, bibliografía... Cada uno de estos materiales se organizó en torno a cinco módulos formativos, tanto en lengua portuguesa como española, para cuya definición partimos del análisis de las competencias generales del dinamizador que queríamos formar:

- La formación social y personal del dinamizador.
- El fenómeno del consumo.
- Drogas: descripción y efectos.
- La prevención del consumo de drogas en el ámbito universitario.
- Políticas y recursos institucionales ante el consumo de drogas.

Cada módulo contaba con la siguiente estructura, tanto en lengua española como portuguesa:

- Objetivos: En este apartado encontramos la descripción de los objetivos de aprendizaje que se pretendían conseguir tras el desarrollo del módulo.
- Introducción: Su finalidad era justificar la presencia de este módulo en la formación del dinamizador, así como introducirlos en los contenidos.
- Contenidos fundamentales: Los estudiantes-dinamizadores se encontraban con los principales conceptos, principios, estrategias y hechos relacionados con la temática del módulo, presentados bajo una es-

tructura hipertexto, y con el apoyo de mapas de contenidos con enlaces para facilitar la navegación y evitar la desorientación de los estudiantes.

Dentro de cada módulo se planteaba una cuestión cuyo objetivo era generar un debate entre los componentes de cada grupo de trabajo. Se trataba de plantear cuestiones que pudiesen generar varias soluciones alternativas igualmente válidas pero que exigiesen un proceso de documentación previo, un debate entre compañeros y la elaboración de una respuesta debidamente argumentada.

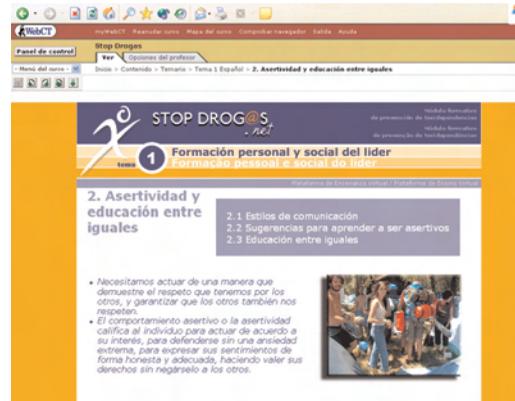
El proceso formativo finalizaba con el diseño de un proyecto de intervención para la prevención del consumo de drogas en los ambientes universitarios aplicable a cualquiera de las tres universidades implicadas en el programa.

La herramienta, «grupos de trabajo», como hemos adelantado, nos permitió organizar diferentes grupos de trabajo. Cada uno de ellos contaba con un espacio virtual para la carga y descarga de documentos de trabajo y un foro privado para el debate y la comunicación entre sus componentes. La herramienta comunicaciones contaba, también, con otros canales como el chat y el correo electrónico.

En definitiva, y como comentábamos al principio, se trataba de un entorno de recursos organizados alrededor de una serie de módulos temáticos desde el que consideramos a los estudiantes-dinamizadores como agentes de su propio conocimiento y de un conocimiento colectivo, partiendo de la asimilación previa de conceptos básicos, procedimientos y principios, para después generar ideas y reflexiones sólidamente fundamentadas, para finalizar diseñando estrategias de intervención preventivas ante el consumo de drogas en los ambientes universitarios.

En la actualidad, el grupo de dinamizadores que se formó a través del proyecto constituyó una asociación denominada Aupad para la prevención del consumo de drogas en los ambientes universitarios que ha





realizado diversos proyectos de calado entre la comunidad universitaria onubense. De igual modo está iniciando programas de información y orientación preventiva en los centros de educación secundaria de la provincia de Huelva.

Referencias

- AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Eds.) (2002): *Educación en la red. Internet como recurso para la educación*. Málaga, Ajibe.
- DE BENITO, B. y SALINAS, J. (2002): «Webtools: aplicaciones para sistemas virtuales de formación», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Eds.): *Educación en la red. Internet como recurso para la educación*. Málaga, Ajibe.
- GROS, B. (2005): «El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades» (www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm) (10-03-06).
- LÁVE, J. (1991): *La cognición en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- MÉNDEZ, J.M. (2006): «Drog@: Proyecto europeo universitario

para la prevención de la drogadicción en la enseñanza superior», en *Adicciones*, Monográfico XXXIII Jornadas Nacionales Sociodrogalcohol; 63-64.

- ROGOFF, B. (1994): «Developing understanding of the idea of communities of learners», en *Mind, Culture, and Activity*, 1 (4); 209.
- TIRADO, R. (2002): *Los entornos virtuales de aprendizaje. Bases para una didáctica del conocimiento*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- VYGOTSKY, L. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.
- WENGER, E. (1998): *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- WILSON, B.G.; LUDWING-HARDMAN, S.; THORNAM, C.L. & DUNLAP, J.C. (2005): «Bounded community: Designing and facilitating learning communities in formal courses», en *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3. (www.irrold.org/index.php/article/view/204).



© Enrique Martínez-Salanova 2008 para Comunicar

● Teresa Fernández Martínez
Huelva

Una más de los apocalípticos: medios y fines

Apocalyptic: means and ends

Se propone en este trabajo una tesis cunado menos polémica en una publicación como ésta dedicada a los medios: la de que los beneficios de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la enseñanza se han aceptado como incuestionables cuando en realidad no lo son. Para ello, se analizan con justificaciones las supuestas ventajas de estos medios así como las razones que suelen exponerse para defender el hecho de que hasta la fecha no haya habido resultados visibles de su eficacia, llegando a la conclusión de que se han confundido medios con fines al establecerse como contenido estrella de las programaciones educativas aquello que no debería ser sino un instrumento más.

The author proposes a controversial theory, although the benefits of using the media and the new technologies in education have been taken for granted, in fact they are not unquestionable. This paper analyzes the supposed advantages of these means as well as the reasons usually given to justify the fact that up to now there have been no visible results of efficiency. The author reaches the conclusion that means are mistaken for ends and are considered as a main content of the syllabus instead of just one tool among several others.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Crítica, desventajas de medios, educación para los medios, nuevas tecnologías, ventajas de los medios.

Critical way of thinking, media's disadvantages, media education, new technologies, media's advantages.

Me gustaría comenzar este artículo explicando por qué lo he titulado de esta forma.

Hace ya mucho que no se escucha aquella distinción que tan popular se hizo entre «apocalípticos» e «integrados». Es como si los integrados hubieran ganado la batalla y ya nadie cuestionase que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías son beneficiosas para la enseñanza, y que si hasta ahora no están funcionando como deberían es sólo porque no las estamos aplicando bien, porque los maestros y profesos-

❖ M^a Teresa Fernández Martínez es profesora de Filosofía en el Instituto de Educación Secundaria «Odiel» de Gibraleón en Huelva (teresaferrmar@yahoo.es).

res se niegan a usarlas o no saben hacerlo, o porque no estamos destinando a ello recursos suficientes. Y sin embargo... aún quedamos algunos de esos apocalípticos, algunos que pensamos que además de todo eso, es posible pensar que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la comunicación en muchos de sus aspectos pueden ser intrínsecamente negativos, nocivos en sí mismos en el campo educativo. Analicemos esta cuestión más detenidamente.

En primer lugar, es preciso reconocer que la aplicación de los medios y las nuevas tecnologías al campo educativo no está obteniendo los resultados que se esperaban de ellos. Por supuesto que esta falta de eficacia en la mejora de la enseñanza que todos esperábamos puede achacarse, como ya he comentado, a muchos motivos: falta de recursos, poca preparación del profesorado, escasas investigaciones al respecto... Se trata, pues, de analizar cuidadosamente estos argumentos para descubrir si los hemos aceptado sin cuestionarnoslos debidamente ya que es posible que, como a menudo hacemos los humanos, hayamos colocado nuestras expectativas por encima de los hechos intentando que los hechos encajen con la teoría y no al revés, cayendo en los errores (*idola specus*) de los que ya Bacon nos advertía en el siglo XVI.

En segundo lugar, ¿es cierto que no se han primado los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en el sistema educativo, que no se han destinado recursos a los medios y a las nuevas tecnologías? Con respecto al primer punto, cualquiera que haya echado un vistazo superficial a los nuevos libros de Lengua, Historia, Idiomas, Filosofía..., y hasta Matemáticas o Física y Química, tendrá que reconocer que el número de actividades procedentes del ámbito de los medios de comunicación o de las nuevas tecnologías que se proponen al alumnado es asombroso. No hay ya ningún libro de texto que trabaje sin tener en cuenta Internet o las noticias de los medios relacionadas con su materia, no hay libro de texto que se atreva hoy por hoy a ignorar las nuevas tecnologías o la importancia que los medios de comunicación tienen en nuestra sociedad. Está claro que la inversión aquí ha sido muy grande, y no podemos decir que éste haya sido sólo un esfuerzo de las editoriales y que el sistema educativo haya descuidado este aspecto, puesto que no es así. Lo objetivos prioritarios de los centros educativos y desde este curso las llamadas competencias básicas, o sea, los más importantes criterios de la enseñanza de este país, giran en torno a la integración del alumnado en la realidad comunicacional de nuestro tiempo y consideran básica la competencia del alumno en materia de nuevas tecnologías hasta el punto de obligar a

todas las asignaturas a impartir el aprendizaje en estas disciplinas y hasta el punto, igualmente, de que la implementación de centros TIC se ha convertido en el proyecto estrella de la Consejería de Educación de Andalucía.

Y así llegamos al tercer punto, ¿alguien puede defender que no se han destinado recursos al uso de las nuevas tecnologías? Los centros TIC han supuesto una inversión extraordinaria, como jamás se había visto. En Andalucía, ya son 1.122 los centros dotados con un ordenador para cada dos alumnos. Estamos hablando de la instalación de 221.883 ordenadores en la Comunidad, además de una red y todo un software añadido que se ha creado expresamente para ello¹. Si a eso añadimos que para instalar los ordenadores ha sido preciso dismantelar todo el mobiliario –mesas, sillas, pizarras– y colocar uno enteramente nuevo, los recursos empleados en este intento han sido impresionantes. ¿Y el resultado?, ¿algún centro ha mejorado espectacularmente sus resultados? ¿Los centros que llevan años siendo TIC tienen mejores resultados que los pocos que aún no lo son?

Pasemos a un nuevo argumento: los profesores no están preparados para enfrentar este cambio, no saben nada de informática, a menudo sus alumnos saben más que ellos, les es incómodo trabajar con herramientas nuevas... Por este motivo, los recursos a su disposición se quedan sin usar y los resultados se hacen esperar. Este argumento, que incluye una crítica implícita al profesorado, procede fundamentalmente de los centros formadores de maestros. Desde las Escuelas de Magisterio se repite una y otra vez que los profesores no están haciendo su trabajo correctamente..., aunque esos alumnos de la Escuela de Magisterio que salen con nuevos y brillantes conocimientos no parecen tampoco estar obteniendo mejores resultados. Sin alejarnos del tema, debemos reconocer que la inversión del sistema educativo en cursos para maestros y profesores sobre medios de comunicación y nuevas tecnologías ha sido también muy generosa. Basta con echar un vistazo a la programación de actividades de formación de cualquier Centro de Profesores para advertir que más de la mitad de los cursos y grupos de investigación giran en torno a estos temas. Las actividades previstas sobre estos temas en la Comunidad andaluza para el curso 2007/08 son 88.002. Desde que empezó el ascenso de las nuevas tecnologías, miles de maestros y profesores han hecho todo tipo de cursos. Parece absurdo suponer que toda una clase profesional carece de la más mínima aptitud para aprender sobre estos temas. ¿Es que son tan torpes que no aprenden nada?, ¿debemos pensar que los

conocimientos de informática en el nivel de usuario son tan difíciles que no es posible adquirirlos en un par de cursos?, ¿y los del uso de los medios de comunicación?, ¿son tan difíciles que sólo los muy inteligentes pueden adquirir una base lo suficientemente sólida como para dar clase con ellos? Es difícil de creer. Cualquiera puede adquirir base en ambas cosas sin demasiado esfuerzo ni interés en el plazo de un curso y así lo hacen la mayoría de los maestros y profesores. Lo sé porque yo misma he impartido algunos de estos cursos. Los maestros y profesores pueden y saben usar estos medios. Quizá lo que debamos preguntarnos es por qué no desean hacerlo, pero de eso hablaremos más adelante.

Pasemos ahora al tercer argumento: las investigaciones sobre el tema son escasas y por ese motivo aún no tenemos pruebas de que ambas estrategias, medios y nuevas tecnologías, sean la maravilla que se pretende. Para refutar este argumento no se me ocurre sino pedir al lector que eche un simple vistazo a los artículos que esta revista que tiene entre las manos ha publicado a lo largo de catorce años. Y como esta revista hay muchas más. Las investigaciones sobre el tema no sólo no han sido escasas, sino que han sido, desde todos los puntos de vista, excesivas. Sólo que ninguna demuestra que los medios y las nuevas tecnologías sean intrínsecamente eficaces para mejorar el sistema educativo. Y, de nuevo recordando a Bacon, más fácil que reconocerlo cuando se ha dedicado una vida entera a ello es decir que estas investigaciones son escasas, que no tuvieron en cuenta todos los datos, que no fueron metodológicamente correctas... Por supuesto, no voy a caer en la falacia «ad ignorantiam» de creer que porque algo no se haya demostrado tiene que ser falso, pero atendiendo a las más elementales reglas de la metodología científica, cuando se han realizado tantos experimentos y ninguno ha arrojado el resultado esperado por la teoría..., debería dejarse ésta a un lado y sustituirse por otra nueva. Eso, al menos, es lo que afirma el método hipotético-deductivo que los científicos aceptan hoy en día, pero los pedagogos y psicopedagogos que tanto insisten en que sus materias se consideren ciencias no parecen estar usando el método que les daría ese nombre por derecho propio, pues a una ciencia no la constituye su materia sino el método que emplee en su estudio.

Por si alguien piensa que la falta de demostración

de la eficacia de los medios y de las nuevas tecnologías es sólo el resultado del poco tiempo que llevan en escena y que es preciso más tiempo para ver resultados, recordaré que el constructivismo, método por excelencia en el que se basa nuestro actual sistema educativo desde la entrada en vigor de la LOGSE, lleva poniéndose a prueba desde hace cerca de 50 años y hasta ahora ninguna de las investigaciones realizadas ha demostrado que realmente sea el mejor sistema educativo, sino uno más con resultados, en algunas investigaciones peores que en un sistema «más tradicional» y en otras iguales, pero nunca mejores. De hecho, el abandono de este sistema por parte de tantas naciones europeas con un alto grado de desarrollo tiene mucho que ver con estas investigaciones. Y, no obstante, esta teoría sigue siendo la base de nuestro actual sistema educativo. Es obvio que con la eficacia de las nuevas tecnologías puede pasar lo contrario..., pero también lo mismo. Y el camino recorrido hasta ahora se

Los argumentos clásicos utilizados para explicar por qué los medios y las tecnologías no han obtenido la brillante mejoría en el sistema educativo que se les auguraba: falta de recursos, poca preparación de maestros y profesores, y escasez de investigaciones al respecto, no son válidos.

dirige hacia el mismo resultado. De hecho, convendría recordar aquí las investigaciones realizadas en torno al concepto de enseñanza programada en la década de los sesenta dado que muchos de los planteamientos que hoy se utilizan en la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza proceden de estos diseños..., diseños que ya demostraron su ineficacia en aquellos años, motivo por el cual fueron abandonados³.

Pero esto nos aleja de nuestro tema. Creo que ha quedado claro que los argumentos clásicos utilizados para explicar por qué los medios y las tecnologías no han obtenido la brillante mejoría en el sistema educativo que se les auguraba: falta de recursos, poca preparación de maestros y profesores, y escasez de investigaciones al respecto, no son válidos. Intentemos pues analizar sin prejuicios ni teorías previas qué pueden ofrecer ambos instrumentos al sistema educativo, analicemos las supuestas ventajas en las que descansan sus pretendidas capacidades para mejorar el sistema educativo comenzando por lo que pueden ofrecer como tales medios al sistema.

Los medios de comunicación se han caracterizado siempre por ser efímeros. Lo que hoy es importante, mañana no lo es. Y por su rapidez. Para que una noticia sea noticia debe cumplir la doble condición de ser actual y novedosa, pues si no lo es no es noticia. Eso significa que el sello de los medios es doble: actualidad y rapidez. Y las nuevas tecnologías contribuyen a ello. Pero ¿es esto una ventaja? Consideremos si deseamos que esos sellos se impriman en un sistema educativo. ¿Deseamos que lo que nuestros alumnos capten sea que lo que hoy es importantísimo y ocupa tantas páginas en el periódico mañana no tendrá ninguna importancia? ¿Deseamos que trasladen esta sensación a los conocimientos científicos, a su vida cotidiana? Es bien cierto que parte fundamental de la adquisición del conocimiento científico es la provisionalidad de sus con-

puede ser beneficiosa para el alumnado..., pero la propia naturaleza de los medios de comunicación la hace muy difícil. Los expertos llevan años advirtiéndonos de que veamos las series de televisión con nuestros hijos y las comentemos con ellos. ¿Puede hacerse realmente esto preservando lo que es una serie de televisión? Nuestros hijos están hipnotizados por la imagen y por la rapidez a la que se sucede, e introducir la reflexión aquí va en contra de la propia esencia de los medios y las nuevas tecnologías. La misma rapidez de los medios de comunicación hace casi imposible la reflexión. Por supuesto, esto no se aplica tanto a la prensa escrita, que puede detenerse y reflexionarse, pero la prensa escrita no suele entrar en el apartado de nuevas tecnologías en la enseñanza y está empezando a considerarse un dinosaurio extinto. Basta con comprobar

cuántas publicaciones sobre la didáctica de la prensa se han realizado en los últimos cinco años. Hoy lo que «mola» es la tele e Internet.

En este sentido, también es muy interesante el consejo de que naveguemos por Internet con nuestros hijos y alumnos para enseñarles a hacerlo. Si conseguimos quitarles el ratón quizá podamos hacerlo, pero entonces lo que hacemos ya no es «navegar», pues «navegar» incluye velocidad, pasar por encima de todo sin una se-

Estos niños a los que ahora motivamos con los medios van a aburrirse mucho en la vida. Porque nuestra vida cotidiana, no sólo la del aula, sino la del trabajo o el ocio, no sigue el ritmo de los medios de comunicación ni el de las nuevas tecnologías. No podemos zapear hasta eliminar a nuestro jefe ni seguir navegando para eludir un examen o el vencimiento de una hipoteca.

tenidos, pero eso es algo muy distinto de lo que hacen los medios. Cuando aparece un descubrimiento revolucionario la ciencia se mueve lentamente y con mucho cuidado para conseguir convertir algo nuevo en lo más seguro posible, de forma antagónica a como lo hacen los medios para los cuales cada noticia ha de ser cierta aquí y ahora. El mundo académico es un mundo de búsqueda de certezas, ya sean descubiertas o consensuadas, que nos sirvan para construir el futuro; pero ningún futuro puede construirse sobre esa idea que inconscientemente están recibiendo nuestros alumnos a través de una enseñanza basada en los medios y las nuevas tecnologías, la de que lo importante es el aquí y el ahora, la de que algo «es» por el mero hecho de estar en los medios, la de que lo que merece la pena es efímero, la de que cualquier construcción dura lo que dura el momento en que es levantada. Estamos construyendo en sus mentes ideas sobre las cuales nada sólido puede construirse.

Por supuesto, una lectura crítica de los medios sí

segunda mirada, arrojar vistazos raudos y superficiales a la mayor cantidad de pantallas posibles de manera que siempre tengamos delante un cúmulo de informaciones diferentes. Eso es «navegar» y a eso se le dio el nombre en contraposición clara a la idea de leer y reflexionar. Internet es enemiga de la reflexión como la imagen, tan sobrevalorada hoy en día, es enemiga de la lectura. Los historiadores a menudo nos recuerdan que en los tiempos en los que la mayoría de la sociedad no era capaz de leer, la iglesia usaba las imágenes para transmitirles la información que no podían obtener de otro modo. Desde luego que la imagen es más atractiva y más motivadora, y ésta —dicen los expertos— es la principal ventaja de las nuevas tecnologías, que motivan a nuestros alumnos, que les gustan más. Pero quizá sea conveniente que analicemos por qué prefieren la imagen a las palabras: principalmente porque es más cómoda y no requiere esfuerzo alguno, ¿es eso lo que deseamos?, ¿que nuestros alumnos vuelvan a leer a través de las imágenes lo que no son capaces de

entender con la palabra?, ¿no pueden quizá pensar maestros y profesores que el tiempo que en el aula dediquemos a las imágenes va en detrimento del tiempo dedicado a la lectura? De hecho, la mayoría de los docentes suelen destacar como principal desventaja de los medios –que hasta sus más acérrimos defensores reconocen y que ha sido conocida durante más de treinta años–, la dificultad de incluirlos en el programa, dado que cualquier contenido o competencia que quiera trabajarse con medios o tecnologías requiere mucho más tiempo y, por tanto, es imposible aplicarlos en masa, con todos los temas del programa, sino únicamente de forma puntual. ¿Para qué entonces tantos ordenadores?

Otros supuestos beneficios de los medios y las nuevas tecnologías son también sospechosos de haberse aceptado sin ser cuestionados. Se ha expuesto a menudo lo beneficioso que puede ser para los adolescentes el uso de los chats y otros foros, por cuanto les permite una desinhibición que les faculta para olvidar su timidez y expresar sus opiniones libremente protegidos por el anonimato de la Red. Eso puede ser cierto, pero también lo es que les enseña algo que está en contra de todo lo que deseamos enseñarles: que cualquiera puede decir lo que desee protegido por el anonimato. La Red permite mentir sobre uno mismo y sobre los demás, asegurar que uno es quien no es, decir cualquier cosa impunemente, sin que nadie se haga cargo de sus opiniones y por tanto enseña a nuestros adolescentes a no hacerse responsables de sus actos y opiniones y, lo que es más, a que eso no importe. Habermas solía incluir entre las pretensiones de validez del habla que se constituyen como reglas del acto comunicativo, no sólo las referidas a la corrección del habla, sino las referidas a la ética del habla. Cuando escuchamos a un interlocutor damos por sentado que se hace responsable de lo que dice⁴. Esta asunción, de forma paradójica, falta por completo en ese instrumento de comunicación por excelencia que es Internet.

Lo mismo ocurre con el aparente beneficio que supone el acceso total a la información. Es evidente, como nuestra Historia nos ha enseñado recientemente, que no pueden darse ni el desarrollo ni la libertad sin información. Es incuestionable que la Red posee más información que ningún otro instrumento del pasado, pero de ahí a suponer que la información que está en Internet es inaccesible para nuestros alumnos a través de otros medios va una gran distancia. Es evidente que para científicos y expertos en diferentes campos especializados, Internet es una herramienta valiosísima, pero en los niveles de nuestros alumnos... ¿es realmente necesaria una información tan sofisticada?

¿es imprescindible Internet para que nuestros alumnos lleguen a adquirir los conocimientos y habilidades que deseamos? Es indudable que aprender a utilizar Internet es una habilidad más, pero conviene reconocer que a las edades a la que esto se intenta no tiene sentido. Un adolescente, no digamos ya un niño, debe conocer una base de los contenidos que está buscando y, como mínimo, las trampas del razonamiento falaz antes de intentar diferenciar entre una página seria y una que no lo es. Sólo así conseguirá burlar la selección tendenciosa, la ausencia de argumentación, la superficialidad en el tratamiento de la información, el dato inverosímil y la burda publicidad encubierta que caracterizan hoy en día a un gran número de páginas web.

Por otro lado, debemos reconocer que la aparente facilidad con la que se accede a cualquier información en Internet puede acabar por desprestigiar el valor de ésta, de forma que ya no valoramos la información conseguida ni lo que se descubre con esfuerzo o interés. ¿Por qué íbamos a valorarlo si está al alcance de cualquiera? Y ésta es también una enseñanza que no deseamos para nuestros alumnos y que está triunfando entre ellos: la idea de que cualquier descubrimiento se obtiene de forma milagrosa, a golpe de ratón, sin esfuerzo ni voluntad por su parte. Es sin duda positivo que la información esté al alcance, no ya sólo de las clases privilegiadas, como antaño, sino de cualquiera que lo desee, pero antes debemos dar a nuestros alumnos las armas para que esa mera información se transforme en sabiduría. Y eso no se consigue enseñándoles a navegar, conocimiento que, por otro lado ya poseen, sino enseñándoles a reflexionar, es decir, a construir con cuidado y con tiempo un razonamiento, un conocimiento.

Otro aspecto sobre el que sería interesante reflexionar es el contenido que suelen ofrecer estos medios. El zapeo continuo o la navegación errática de Internet generan una ansiedad reconocida por todos los psicólogos. El mundo deja de ser algo que se construye para convertirse en algo que se consume. Publicidad continua vertiéndose en nuestros ojos y en nuestros oídos, todo a una velocidad vertiginosa, deseos de continuar navegando, atisbos de innumerables bienes, ansias de consumir, no ya objetos, sino información, conocimientos, imágenes... y la frustración consiguiente que hace que sus vidas, nuestras vidas, aparezcan por contraste pobres y anodinas. Podría argumentarse que el mundo al que nuestros alumnos se enfrentarán es este mundo de consumo febril y veloz ansiedad, pero entonces desearía poder pensar como Borges, cuando le preguntaron cómo podía mejorarse la ima-

gen del ejército de su país, y respondió: «No cambien su imagen, cambien su realidad». En efecto, si Internet es la imagen del mundo de ahí fuera, sería conveniente que empezásemos a plantearnos cambiar nuestra realidad.

Otra ventaja de estos medios, de la que los expertos hablan de continuo, es la de su interactividad, como si fuera ésta una palabra mágica que siempre es positiva. En primer lugar, si interactuamos con algo o alguien que no trabaja correctamente, aprenderemos mal. Si aprendemos a jugar al ajedrez con quien no sabe jugar al ajedrez lo que aprenderemos es un montón de errores que son más perjudiciales que beneficiosos. En segundo lugar, ¿qué entendemos por interactividad?, ¿la construcción del conocimiento por parte del alumno de forma que participe activamente y no la reciba de forma unidireccional? Un ejemplo de

Otros peligros de esta mal llamada interactividad son más evidentes. Ahí fuera, en un examen de oposiciones o en una prueba para un puesto de trabajo, no tendrán un corrector de ortografía informático ni un traductor ni un procesador que justifique líneas y realice sangrías por ellos. Y sin embargo, la ortografía, la división en párrafos y la realización de sangrías son ya habilidades que comienzan a perderse dado que es más cómodo que el ordenador las haga por nosotros. Y no es malo que sea así..., pero antes deben ser competencias que nosotros también tengamos.

El último gran beneficio que suele achacarse a los medios y a las tecnologías es el de su enorme poder de motivación, tema al que ya antes he dedicado unas líneas. Esto, que parece una afirmación segura, no lo es tanto. Es verdad que los alumnos quieren usar los ordenadores en clase, pero sólo si los utilizamos como

ellos quieren. A los alumnos no les gustan más las Matemáticas porque les pongamos problemas en una pantalla en lugar de en una pizarra y hagamos presentaciones en imágenes con colores y tipos de letras que se desvanecen sutilmente a ritmo de la última canción de moda, pero sí les gusta más la clase si el profesor les deja navegar o chatear a su aire. Los alumnos que pasan de la asignatura están más entretenidos, pero ninguno de ellos mejora en Matemáticas. Los que no pasan, atienden al contenido y la forma, y puede ser hasta una distracción no deseable. Eso sí,

El zapeo continuo o la navegación errática de Internet generan una ansiedad reconocida por todos los psicólogos. El mundo deja de ser algo que se construye para convertirse en algo que se consume. Publicidad continua vertiéndose en nuestros ojos y en nuestros oídos, todo a una velocidad vertiginosa, deseos de continuar navegando, atisbos de innumerables bienes, ansias de consumir, no ya objetos, sino información, conocimientos, imágenes... y la frustración consiguiente que hace que sus vidas, nuestras vidas, aparezcan por contraste pobres y anodinas.

esta forma de proceder es el uso del popular «recorta y pega» que los alumnos –y muchos profesores también– tanto aprecian. Es indudable que estos alumnos ya ni siquiera leen la información que se expone en Internet, como los docentes reconocen a diario. Si nuestros alumnos trabajan con un instrumento que no sabe pensar –e Internet no sabe hacerlo– es posible que aprendan a no pensar, a dejarse llevar, simplemente, por la información que esté más a mano, la que más se ve en la multitud de ventanas que constituyen Internet. Así es, de hecho, como seleccionamos la información hoy en día: elegimos de entre la búsqueda que le hemos pedido al ordenador la opción más llamativa. También los adultos dejamos que una máquina que no sabe pensar piense por nosotros. ¿Es esto interactividad?, ¿o es dejación de funciones?

es posible que sea más fácil dar la clase, pues los alumnos que generalmente molestan no lo hacen, pero es obvio que hay maneras más baratas de entretener a los que no quieren hacer nada. No obstante –escucho decir por doquier–, todo esto carece de sentido, pues tengan o no tengan los medios y las nuevas tecnologías, las ventajas que algunos expertos señalan y otros niegan, lo cierto es que es el progreso. Y hay que subir al carro del progreso, creo, aunque el progreso consista en robar y matar, personas o mentes. He aquí otra afirmación que aceptamos como incuestionable: no podemos detener el progreso. Y sin embargo, intentamos acabar con el efecto invernadero y legislamos sobre ingeniería genética. Parece que a veces sí podemos detener el progreso o al menos intentarlo cuando entendemos que no es deseable.

En general, los árboles nos impiden ver el bosque. Es interesante que los jóvenes, con una cierta formación ya, con contenidos y habilidades adquiridas, aprendan a discernir una página seria de Internet de una que no lo es; es interesante que los jóvenes puedan ver la televisión con un ojo crítico; y es válido que de vez en cuando se use un medio de comunicación o un recurso de las nuevas tecnologías para buscar la motivación o para acceder a contenidos complejos..., pero ninguno de estos medios debería convertirse en la panacea de un sistema educativo ni aun siquiera en su logro más destacado. Aunque sólo sea porque no son fines en sí mismos, sino sólo medios. Y, desde luego, no tiene sentido llenar de contenidos relativos a estos medios y a estas tecnologías los currículos del alumno. ¿A quién interesa el hardware de un ordenador o el sistema de pirámide invertida que utiliza una noticia? Indudablemente a los profesionales que se dedican a ello. Pero ¿a todos nosotros?, ¿también debemos cargar los currículos de nuestros alumnos con conocimientos de numismática o de papiroflexia?

No confundamos los medios con los fines. El mensaje de estos medios es la inmediatez. Impiden la reflexión y enseñan a los niños a creer que la vida será como estos medios son: rápida, intensa, placentera... y mudable en cuanto que si algo no nos gusta, basta con seguir navegando o con cambiar de canal. Pero resulta que la vida no es así.

Estos niños a los que ahora motivamos con los medios van a aburrirse mucho en la vida. Porque nuestra vida cotidiana, no sólo la del aula, sino la del trabajo o el ocio, no sigue el ritmo de los medios de comunicación ni el de las nuevas tecnologías. No podemos zapear hasta eliminar a nuestro jefe ni seguir navegando para eludir un examen o el vencimiento de una hipoteca. El mundo de los medios es radicalmente falso. Enseñemos a nuestros alumnos a navegar por

él, pero no lo convirtamos en la estrella de nuestro sistema educativo porque puede que sus perjuicios sean mayores que sus beneficios.

Volvemos, pues, ahora, a nuestra pregunta inicial. ¿Es posible que muchos maestros y profesores se nieguen a usarlos, no porque no sepan hacerlo, no porque sea más incómodo, no porque no tengan recursos o conocimientos, sino porque desde su experiencia y sus conocimientos no lo creen conveniente? Ésta es una pregunta que urge contestar antes de aceptar ciegamente, como hemos hecho, que en lo relativo a medios y a nuevas tecnologías, todo son ventajas.

Notas

¹ Según datos de la propia Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: «La educación en Andalucía, 2007-08. Dossier». Sevilla, Consejería de Educación.

² De nuevo, datos de la Consejería de Educación de Andalucía: «La educación en Andalucía, 2007-08. Dossier». Sevilla, Consejería de Educación.

³ Uno de los fundamentos de los programas que se utilizan en las nuevas tecnologías es la retroalimentación inmediata. Suele decirse que una gran ventaja de estas tecnologías es que cuando el alumno realiza una actividad de aplicación o de autoevaluación conoce de forma inmediata si su respuesta es correcta. Sin embargo, ya en la década de los sesenta se observó que este conocimiento era contraproducente, dado que los estudiantes, como pueden acceder de inmediato a la respuesta correcta, no se molestan en estudiar el material con cuidado, dado que van a obtener la respuesta con poco esfuerzo: SAMPASCUAL, G. (2004): *Psicología de la educación*. Madrid, UNED.

⁴ «Por acción comunicativa entiendo una interacción simbólicamente mediada. Se orienta de acuerdo con normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser reconocidas, por lo menos por dos agentes. Las normas sociales vienen urgidas por sanciones. Su sentido se objetiva en la comunicación lingüística cotidiana. Mientras que la validez de las normas sociales sólo se funda en la intersubjetividad del acuerdo sobre intenciones y sólo viene asegurada por el reconocimiento general de obligaciones»: HABERMAS, J. (1986): *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, Tecnos; 68-69.

Q uadernsDigitals.NET

www.quadernsdigitals.net



Hemeroteca digital educativa,
uno de los proyectos más ambiciosos de digitalización
de artículos de educación 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.sav.us.es/pixelbit

Revista de Medios y Educación

Universidad de Sevilla
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

pixelbit@sav.us.es
Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla
Tfno.: 95 4629131 - Fax 95 4622467

- Humberto Martínez-Fresneda Osorio
Madrid

El diseño periodístico, clave en la lectura crítica de la prensa

Journalistic design, the critic reading key of the press

La progresiva influencia de los medios de comunicación en la formación de la sociedad hace que sea necesario estar alerta y observar muy de cerca como éstos realizan el proceso de comunicación. Más aún, si somos conscientes que los desequilibrios que se producen en ese diálogo entre emisor y receptor pueden llevar a situaciones viciadas que alteren la transmisión del mensaje y fomenten la manipulación informativa. El diseño periodístico se ha convertido en un agente invisible de este proceso de comunicación que los medios utilizan para transmitir de manera más eficaz sus mensajes.

The progressive influence of the mass media in the educating of society makes it necessary to be alert and to observe very closely how the communication process is carried out. Moreover, we need to be aware of the imbalances produced in the dialogue between the sender and the receiver which can lead to interference which alters the message transmitted, and which could lead to the manipulation of news. Journalistic design has become an invisible agent of this process of communication that the mass media use to transmit messages more effectively.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Mensaje informativo, manipulación, medios de comunicación, diseño, prensa.
News message, manipulation, mass-media, design, press.

La importancia que los medios de comunicación tienen en la formación de la sociedad del siglo XXI es algo que

ya casi nadie discute. Los medios de comunicación se han convertido en alternativa a los medios tradicionales de formación: la familia y la escuela. No es objeto de este artículo establecer las causas de esta situación, sino alertar sobre la manera que realizan su función los medios de comunicación, dada esta posición predominante que tienen en el desarrollo de las sociedades modernas.

El papel trascendente que realizan los medios de comunicación en la sociedad actual ha supuesto un

❖ Humberto Martínez-Fresneda Osorio es profesor de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad «Francisco de Vitoria» en Madrid (h.fresneda.prof@ufv.es).

cambio en la función original para la que nacen los medios. Se ha pasado de una función social, de servicio a la sociedad a una función de control social donde cada medio de comunicación selecciona, elige, interpreta la realidad, controlando de esta manera el flujo de información que envía al receptor.

1. La realidad a través de los medios

El receptor se convierte así en un mero espectador que, además, se siente protagonista de fenómenos sociales y de comportamientos (consumismo, imagen, prototipos humanos, violencia, sexo, etc.) que los medios de comunicación venden como la realidad más objetiva bajo un «ficticio» diálogo entre emisor-medios y receptor-sociedad.

Indudablemente, este diálogo que algunos autores denominan dialéctica informativa¹ está, de esta manera, desequilibrado del lado del emisor que es: quien controla el proceso de comunicación porque tiene la información; quien juega con la percepción del receptor a quien después de haber estudiado, sabe con qué estrategia trabajar para obtener eficacia en la transmisión del mensaje.

Esto se complementa con grandes desequilibrios formales y no formales y una serie de condicionantes que tienen todos los medios de comunicación y que en ocasiones intencionadamente y, en otras ocasiones, inconscientemente utilizan para convencer a la sociedad de la solidez de sus argumentos.

Entre ellos, la obligada selección de la realidad que es infinitamente superior a la información, la jerarquización de esa realidad previamente seleccionada, los intereses que puedan existir en el medio (sociales, ideológicos, políticos, económicos...), la falta de formación de muchos comunicadores, las diferencias lingüísticas entre emisor y receptor que lleva a diferentes interpretaciones de la misma información, la influencia de los líderes de opinión, etc.

Indudablemente esto afecta al primer postulado de la responsabilidad periodística como es expresar, defender y divulgar la verdad. Esto supone que esa supuesta comunicación entre el emisor y el receptor falle porque, como bien afirma Antonio Gutiérrez (1991: 41), periodista del Instituto E. Mounier, «para que exista auténtica comunicación ha de haber un emisor y un receptor que intercambien mensajes en igualdad de condiciones a través de un canal eficaz para superar la distancia entre ellos».

En el proceso de comunicación se pueden producir, como vemos, determinadas alteraciones que hacen que el mensaje no llegue desde el emisor al receptor de manera nítida.

Son los denominados «ruidos» del proceso de comunicación que pueden surgir en cualquier momento del mismo, desde que se produce la noticia hasta que ésta llega al receptor. Cuando se presentan de manera intencionada se genera la manipulación, término que es la otra cara de la moneda de la libertad de expresión. Estos ruidos que aparecen en el proceso de comunicación causan, como queda reflejado, un desequilibrio en el diálogo entre el emisor y el receptor. Por eso es necesario delimitar el concepto de manipulación, porque, de alguna forma estos ruidos violentan la libertad de las personas y ocasionan, por un lado, la anulación de la dimensión crítica de las personas y, por otro lado, no permiten la reacción en condiciones de igualdad.

2. La manipulación, resultado del desequilibrio dialéctico entre emisor y receptor

Manipular viene de dos raíces latinas: «manus» y «pleo». La primera significa mano y la segunda, llenar. Por tanto, originariamente, manipulación se utilizaba para referirse a algún tipo de manejo con las manos y, por tanto, transformación de lo que en ellas se contenía.

Estas dos raíces nos pueden ir dando pistas acerca del significado de la palabra manipulación. Manipular es transformar algo, cambiar algo, hacer que algo pase de un ser a otro alterando su estado primero, su estado inicial.

Al hablar de manipulación, Blázquez (2000: 30) la define como «tratar de manejar las cosas o las personas para obtener un resultado concreto alterando la naturaleza de las cosas tratadas». Si analizamos más detenidamente esta definición, podemos resaltar tres aspectos: por un lado, la consideración de las personas, no como sujetos sino como objetos. En segundo lugar, el significado de la palabra «alterar» parece que implica la transformación de algo de manera sutil, no violenta. Y, en tercer lugar, que toda manipulación busca unos resultados, un objetivo concreto, al margen de la voluntad del manipulado. López Quintás (2001: 45) afirma que «manipular es ejercer dominio sobre personas o pueblos que han sido reducidos de propósitos a meros objetos, a medios para un fin determinado».

Al transformar al hombre del sujeto a objeto, éste se hace más manejable, más manipulable y, por tanto, no es considerado como persona con inteligencia y voluntad, sino que se destruye su capacidad crítica, sus posibilidades de intervención libre en aquellas decisiones que puedan influir en su vida.

La manipulación para que sea tal necesita anular la capacidad de iniciativa de las personas. Y esto se

consigue conociendo de manera profunda al manipulado. Conocer sus virtudes y sus defectos, sus potencialidades y sus debilidades. En definitiva, todos sus condicionantes como humano en general y como persona en particular. El objetivo, como afirma López Quintás (2001: 49), es «vencerlos sin convencerlos».

Luego, la manipulación parte de un claro estudio del hombre como persona sin que estos lo perciban, para conseguir unos objetivos que, como mínimo lleven a un determinado y desigual diálogo social y como máximo a una determinada actuación social.

Es una manera de que las personas se impliquen en proyectos de vida que ellos no han elaborado, sino que les han diseñado para cumplir una serie de objetivos. Y, para ello se necesita una acción discreta. Por tanto, la manipulación no implica, necesariamente, violencia física, sino todo lo contrario, sutileza para ir adoctrinando de manera invisible. Y, esta es otra de las características de la manipulación. La mejor manipulación es la que no deja huella, la que no se percibe. Es más, la mejor manipulación es la que le hace sentirse al hombre libre, sin serlo realmente, la que genera una sensación de falsa libertad. Aquella que actúa sobre las personas sin que éstas lo perciban.

El objetivo de la manipulación, el dominio, el poder sobre el hombre. Y, para ello el manipulador utiliza todos los recursos a su alcance, recursos que presenta de manera atractiva para que el manipulado no pueda escapar a su influencia. Esto se ve muy claramente en el campo de los medios de comunicación.

2.1. Maneras de llevar a cabo la manipulación informativa

La manipulación informativa es un hecho actual y que utilizan los medios de comunicación de manera habitual y cotidiana. Obedece a una serie de razones:

- Intereses políticos, económicos, ideológicos, sociales, culturales, etc. que provocan un enfoque interesado de la realidad.
- Intereses editoriales. Los propietarios de los medios de comunicación controlan la información y la maneja a su conveniencia. La línea editorial marca la postura ideológica de los temas que «venden» a través de sus medios.
- Sobreabundancia de información: necesidad de selección. Lo que otros autores han llamado «infopo-

lución». La cantidad de información que le llega al receptor le hace pensar que está totalmente informado. Nada más lejos de la auténtica verdad. La realidad es ilimitada y no es posible cubrir todos los acontecimientos del mundo. Quizás, ni los más relevantes.

- El gusto por los sensacionalismos, por la exageración intencionada. Es noticia lo anormal.
- La verdad subjetiva sobre la verdad objetiva porque no olvidemos que los medios de comunicación otorgan el rango de verdad a cualquier información que emiten sin explicitar previamente los intereses que están representando.

Desde la perspectiva de los medios de comunicación social, Blázquez (2000: 40) afirma que manipular «equivale a intervenir deliberadamente en los datos de una noticia por parte del emisor; a trastocar sutilmente esos datos de modo que, sin anularlos del todo, den a la noticia un sentido distinto del original de acuerdo con unos intereses preconcebidos por parte del emisor. Todo esto, además, de tal forma que el receptor

Igual que los medios de comunicación se ocupan de conocer a sus receptores para lanzarles sus mensajes de la manera más sugestiva y convincente posible, el receptor tiene la obligación de conocer las cargas afectivas de los medios para entender la realidad que seleccionan y envían en ese proceso de comunicación.

no pueda apercibirse de esa intervención sin recurrir a otras fuentes de información». Pero, ¿cómo llevan a cabo los medios de comunicación la manipulación? Como denuncia Gutiérrez (1996: 41), «los ciudadanos son adoctrinados constantemente de un modo invisible y clandestino, pero tremendamente eficaz».

1) Los medios de comunicación utilizan las mismas técnicas que la propaganda para lanzar sus mensajes a un público potencialmente ilimitado, sin ningún rigor ni exactitud. Puede lo urgente sobre lo importante. Más eficaz es la manipulación si se presentan los mensajes en forma de información que como propaganda. Por este motivo, cualquier información tiene una doble lectura, la explícita y aquella que no se ve. Por eso, si importante es la noticia, el fondo, más importante es detectar quién está detrás de ella. Desde el emisor, la pluralidad se confunde con cantidad.

2) Los medios de comunicación utilizan a los líde-

res de opinión o las cifras de audiencia para instalar sus mensajes en el subconsciente del receptor erosionando de manera invisible la propia personalidad de quien les recibe.

3) Existe una realidad a la que el consumidor de medios de comunicación, no puede escapar. Los medios de comunicación tienen acceso a realidades que él no tiene.

Por eso «la lectura de medios de comunicación» (tanto prensa como radio y televisión) necesita de un gran esfuerzo para comprender las claves con las cuáles nos presentan la realidad.

4) Como afirma Michel (1990: 77), «mi lectura de los medios está cargada de emociones, sentimientos, prejuicios y sesgos ideológicos, pero también constituye una búsqueda de verdades verdaderas, de explica-

Una sociedad que no se quiera dejar manipular debe ser una sociedad formada. Una sociedad en constante tensión para analizar la realidad, seleccionar los medios, descubrir sus estructuras de poder, sus intereses. Convertirse en una sociedad crítica, una sociedad que se cuestione el porqué de las cosas.

ciones, de significado, con el fin de comprender mejor el mundo en que vivo».

Igual que los medios de comunicación como emisores del proceso de comunicación y, por tanto, la parte más activa en ese ficticio diálogo informativo, se ocupan de conocer a sus receptores para lanzarles sus mensajes de la manera más sugestiva y convincente posible, el receptor tiene la obligación de conocer las cargas afectivas de los medios para entender la realidad que seleccionan y envían en ese proceso de comunicación.

5) La estructura de medios de comunicación, tal y como está planteada —el poder informativo en manos de unos pocos grupos de comunicación que tienen los mismos intereses—, cambia el concepto de verdad, reduciéndolo al mero asentimiento colectivo acerca de una realidad. La verdad no es el reflejo de lo cierto sino que es la conjunción de una serie de coyunturas que impiden al receptor tener un criterio de apreciación. Entre ellas:

- Que todos los medios de comunicación digan lo mismo. Riesgo: La banalización. A fuerza de recibir lo

mismo de manera repetida, pierden valor los valores fundamentales.

- La cantidad de personas que son susceptibles de interesarse por una información. Riesgo: la falta de creatividad. Al ser el receptor un público heterogéneo y disperso pero potencialmente ilimitado (cualquier persona tiene acceso a la televisión, la radio, el periódico o Internet), hay que satisfacer a todos de igual manera para no herir sensibilidades (se ofrece el mismo producto, en este caso la información) lo que despersonaliza al receptor.

- La rapidez con que se difunda: la instantaneidad es un riesgo que provoca distorsión.

- La fragmentación de la actualidad en hechos separados de su contexto. Riesgo: no se reflexiona sobre lo esencial. Como afirma Ramonet (1998: 108-115), «la cascada de noticias fragmentadas produce en el telespectador extravío y confusión. Las ideologías, los valores, las creencias se debilitan. Todo parece verdadero y falso a la vez. Nada parece importante, y esto desarrolla la indiferencia y estimula el escepticismo».

- La utilización de mediadores (líderes de opinión) para autentificar esa información.

La gente es adicta a los líderes

de opinión que actúan como condicionantes del medio. Su reconocimiento y prestigio juega a favor de los intereses del medio.

- Lo sensacional sobre lo informativo. Puede más lo espectacular —los medios cada vez son más espectáculo— sobre lo ponderado. Riesgo: Se magnifica, se exageran informaciones para llamar la atención de tal manera que informaciones sin valor social se convierten en puntos de referencia de los receptores. Todo ello distorsiona el concepto de verdad al que se deben los medios de comunicación en el ejercicio de la libertad de expresión; concepto de verdad que debe basarse, como hemos visto al principio, en la responsabilidad, reflejando lo cierto, respetando los hechos en cuanto reales.

Frente a ese panorama, ¿qué hacer?, ¿cómo luchar contra la manipulación informativa? Vázquez (1990: 45) afirma que «toda comunicación ha de ajustarse a la ley primordial de la verdad, sinceridad y de la honradez. Es la persona la norma y meta en el uso de comunicación social». Y añade, «hay que construir una sociedad a nivel de la persona humana. Una sociedad

responsable, donde todas las libertades ciudadanas está eficazmente protegidas». Más o menos traducido, esto significa afirmar que la alternativa a la manipulación pasa por una cuestión fundamental y un pequeño apéndice:

- Cuestión fundamental: La formación humana y moral: una sociedad que no se quiera dejar manipular debe ser una sociedad formada. Una sociedad en constante tensión para analizar la realidad, seleccionar los medios, descubrir sus estructuras de poder, sus intereses. Convertirse en una sociedad crítica, una sociedad que se cuestione el porqué de las cosas. Que profundice en las causas de la realidad que nos presentan. En definitiva, una sociedad que tome las riendas de su presente y futuro. Que pueda buscar la verdad de cada información. Y, como afirma López Quintás (2001: 62), una buena formación se basa en tres puntos básicos: estar alerta, conocer en pormenores los ardidés de la manipulación (aprender a pensar con rigor y saber exigirlo a los demás) y ejercitar la creatividad en todos los órdenes. Pero una buena formación por parte de los receptores y, sobre todo, por parte de los emisores, debe asumir la responsabilidad derivada del reconocimiento de la influencia de los medios de comunicación en la sociedad.

- Apéndice: Desmitificar los medios de comunicación. Los medios de comunicación son empresas creadas por personas, dirigidas por personas que nos ofrecen contenidos cotidianos muchos de los cuales reconocemos e identificamos con nuestro vivir diario. Es necesario despojar de ese halo de grandeza a los medios de comunicación cuya misión es informar.

3. El diseño periodístico, un agente más del proceso de comunicación

En nombre de la libertad de expresión se hace llegar al receptor contenidos de manera ilimitada e indiscriminada y lo que es peor, de manera invisible, sin que se note. Se identifica, como hemos visto, libertad de expresión con libertad absoluta y ésta, con independencia o lo que es lo mismo con ausencia de coacción externa e interna. En definitiva, decir lo que uno quiere y cómo uno quiere. Es en el «cómo quiero», donde se relaciona el diseño periodístico con la libertad de expresión. El «cómo quiero» es un factor invisible que está presente en el propio fundamento de los medios de comunicación escritos. Es un filtro que escapa al control público. Parte de la diferencia entre la intención del emisor y la percepción del receptor.

El emisor, el medio de comunicación se plantea qué decir, y una vez que lo decide, lo más importante es cómo decirlo, para obtener eficacia en la transmi-

sión de ese mensaje. El receptor observa la forma en que se transmite el mensaje, el cómo y, posteriormente, se preocupa del qué dice. De todas las técnicas de manipulación informativa que se utilizan para llevar a cabo los objetivos que en líneas anteriores he descrito, al cómo se le identifica con el diseño periodístico una de las técnicas que pasa más desapercibida, de ahí su importancia. Y es que nadie se cuestiona si es más importante la noticia de portada que la que sólo se desarrolla en el interior o la fuerza de una información con fotografía o si ella, o si una información va maquetada a tres columnas o a dos. La percepción indica lo más importante sin que medie la reflexión. Todas estas cuestiones y otras muchas tienen que ver con el diseño periodístico. Son diseño periodístico.

3.1. Concepto de diseño periodístico

Para Edmund Arnold, autor estadounidense, «no hay comunicación cuando una persona habla o escribe. La comunicación sólo se produce cuando la palabra hablada es oída, la escrita leída y ambas son comprendidas» (Zorrilla, 1997a: 15). Y en el caso de la prensa, según Arnold, «para que esa palabra sea leída y comprendida tiene que ser presentada visualmente al lector por medio del diseño periodístico».

Este autor desarrolla, a partir de estas afirmaciones la teoría del diseño periodístico funcional, una filosofía que analiza cada elemento que aparece en la página de una publicación y que afirma que todos ellos deben cumplir una función necesaria desde un punto de vista comunicativo de la manera más eficiente. Aquellos elementos que no lo cumplan no serán necesarios y, por tanto, entorpecerán el proceso de comunicación y dificultarán la transmisión del mensaje desde el emisor hasta el receptor. Este es el auténtico valor del diseño periodístico, un agente del proceso de comunicación que debe ayudar a la comunicación, facilitar la legibilidad². Porque hay una relación inseparable entre el contenido, el mensaje y la forma en que se transmite. Desde esta perspectiva el diseño periodístico necesita la información como ésta al diseño periodístico para cumplir su misión comunicativa. Y no sólo la información sino la actitud ante la noticia. Esto estimula al lector a asimilar mejor el contenido del mensaje. Indudablemente todos conocemos los dos principales tipos de prensa que se establecen en función de esta relación forma-fondo: la prensa informativa y la prensa sensacionalista.

Desde un punto de vista exclusivamente formal, la prensa informativa utiliza un mayor equilibrio y proporción en la presentación de sus informaciones, que la prensa sensacionalista que no ahorra esfuerzos grá-

ficos y visuales para llamar la atención sobre sus informaciones. La visualización de los contenidos informativos en la prensa informativa está más proporcionada al impacto social que en la prensa sensacionalista que no duda en magnificar visualmente informaciones cuyo impacto social no merecerían ese despliegue formal. En este último caso, «el interés humano» prima sobre la realidad y, se exagera de manera intencionada. Por eso, un uso premeditado del diseño periodístico puede afectar claramente al derecho a una información veraz reconocido en el artículo 20 de nuestra Constitución de 1978.

Y es aquí donde hay que reflejar que todo el mundo está de acuerdo en la importancia de una adecuada presentación visual de las páginas de una publicación a la hora de diseñarlas. El color, las fotografías-infografías o las tipografías junto con la superficie que se dedica a una información o la posición dentro de una página son elementos no casuales en el diseño periodístico³.

La adecuada relación de estos elementos compondrían la estructura visual externa del periódico y definiría el tipo de diseño periodístico que utiliza cada periódico en función de sus objetivos.

Como es sabido, tradicionalmente se señalan cuatro tipos de diseño periodístico (diseño por contraste, por equilibrio, por abrazo o tipo circo)⁴. Por todo ello, el diseño periodístico debe basarse en el interés general, ofrecer la verdad, como reflejo de lo cierto, respetar los hechos, desde un punto de vista visual. De lo contrario, se cortaría el diálogo porque sólo se puede «hablar» con los medios de comunicación cuando la libertad de expresión que, a través de ellos se manifiesta, está al servicio de la verdad.

Afirmando el valor del diseño periodístico en el proceso de comunicación, éste debe utilizarse de manera honesta para ayudar al lector a encontrar la verdad. Y esta utilización honesta pasa por orientar al lector en la lectura, por ayudarlo o por facilitarle ese recorrido visual por el periódico. En definitiva, por darle a entender el lenguaje del diseño periodístico.

Comprender un medio de comunicación es tarea complicada. Por eso no se deben utilizar lenguajes que no alcance el lector a comprender, que hacen que la lectura de los medios siga siendo incomprensible y que esa relación libertad de expresión/derecho a la información continúe desestabilizada a favor del más fuerte en el proceso de comunicación: el emisor, el propietario de los medios.

El «como quiera» que representa el diseño periodístico supone olvidar la función social de los medios de comunicación. El «como quiera» debe ponerse al servicio de la sociedad no magnificando ni reduciendo el valor de la noticia sino dando un adecuado tratamiento visual a la información en función del impacto social, la información de que se dispone y las personas. Entonces sí se estaría identificando libertad de expresión con libertad responsable, aquélla en la que prima el bien común sobre el bien particular.

Notas

¹ La dialéctica informativa se refiere al diálogo que se produce entre emisor y receptor acerca de la búsqueda de la verdad en el hecho informativo.

² La legibilidad en este caso no se refiere tanto a la facilidad en la comprensión de un texto como a la capacidad del ojo humano de captar y retener lo escrito. Desde este punto de vista, cumple la legibilidad, transmite un mensaje formal.

³ La correcta utilización de estos elementos es lo que se denomina valor de ajuste y que se basa en las fórmulas de Jacques Kayser.

⁴ Se basan en los principios generales de diseño (contraste y equilibrio) dependiendo de si quieren resaltar varias (contraste), ninguna (equilibrio), una (abrazo) o todas las informaciones (circo). Este último es propio de los periódicos sensacionalistas.

Referencias

- BLÁZQUEZ, N. (2000): *El desafío ético de la información*. Salamanca, Edibesa.
- GADE, R. (2002): *Diseño de periódicos. Sistema y método*. Barcelona, Gustavo Gili.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (2001): *La tolerancia y la manipulación*. Madrid, Rialp.
- RAMONET, I. (1998): *La tiranía de la comunicación*. Madrid, Temas de Debate.
- DAVARA, J.; LÓPEZ, P.; MARTÍNEZ-FRESNEDA, H. y SÁNCHEZ, G. (2004): *España en portada. Análisis de las primeras páginas de los diarios nacionales y su influencia en la sociedad*. Madrid, Fragua.
- GARCÍA YRUELA, J. (2003): *Tecnología de la comunicación e información escrita*. Madrid, Síntesis.
- GONZÁLEZ DÍEZ, L. y PÉREZ CUADRADO, P. (2001): *Principios básicos sobre diseño periodístico*. Madrid, Universitas.
- GÜRTLER, A. (2005): *Historia del periódico y su evolución tipográfica*. Valencia, Campgràfic.
- MARTÍNEZ-FRESNEDA, H. (2004): «La influencia del diseño periodístico en la libertad de expresión y su repercusión en la formación para la libertad», en *Pasado, presente y futuro de la libertad de expresión*. Madrid, Universidad San Pablo CEU; 175-188.
- MARTÍNEZ-FRESNEDA, H. (2006): «La utilización ideológica del diseño periodístico y su responsabilidad en la percepción social de la realidad», en VARIOS: *La comunicación en situaciones de crisis: del 11-M al 14-M*. Pamplona, Eunsa; 21-34.
- PABLOS, J.M. de (2003): *Tipografía para periodistas*. Madrid, Universitas.



Comunicar 30

Bitácora

agenda



Apuntes
Reseñas

Notes
Communication platforms
Reviews

Para que exista prensa sensacionalista...



La película

El gran carnaval (Ace in the hole)

1.951

Director: Billy Wilder.

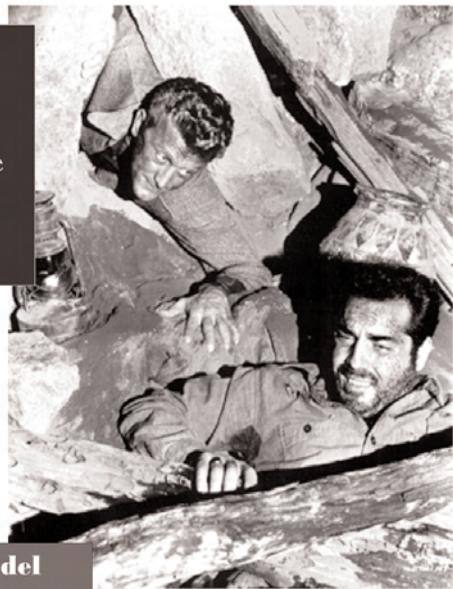
Guión: Billy Wilder, Lesser Samuels y Walter Newman

Intérpretes: Kirk Douglas (Charles Tatum),
Jan Sterling (Lorraine Minosa), Bob Arthur (Herbie Cook),
Porter Hall (Jacob Q. Boot), Frank Cady (Mr. Federber).

El gran carnaval

Un periodista se entera casualmente de que un indio está atrapado en el fondo de una galería minera. Con el fin de hacer durar la noticia en primera plana, consigue que las autoridades utilicen los métodos más lentos de rescate y mantener así la noticia en todo el país y en primera plana

Basado en el hecho real, en 1925, de un hombre que quedó atrapado en una cueva en Kentucky



La multitud acude de todos los lugares del país para seguir «in situ» los acontecimientos



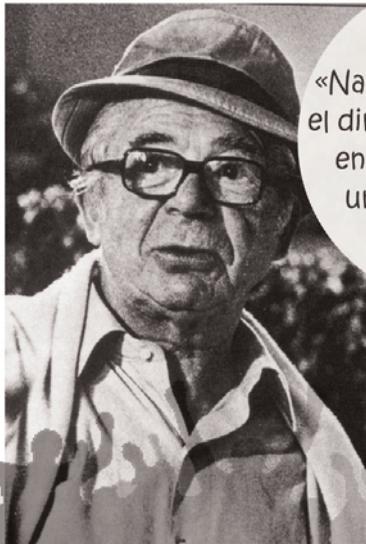
... debe haber un público que la aplauda

Texto y dibujos de Enrique Martínez-Salanova Sánchez



**«Si no hay noticias salgo a la calle y muerdo a un perro»
Charles Tatum
(Kirk Douglas)**

Bajo el pretexto del interés humano se puede llegar al asesinato



Billy Wilder

Austria, 1906-EE.UU. 2002

«Nadie quiere gastarse el dinero para enterarse en el cine de que es un tipo miserable»

Fue el primer fracaso comercial de Billy Wilder

Uno de los motivos del escaso éxito es que el auténtico malvado de «El gran carnaval» es el público



« En EE.UU. es una película casi desconocida»

¡Es una vergüenza!

Woody Allen

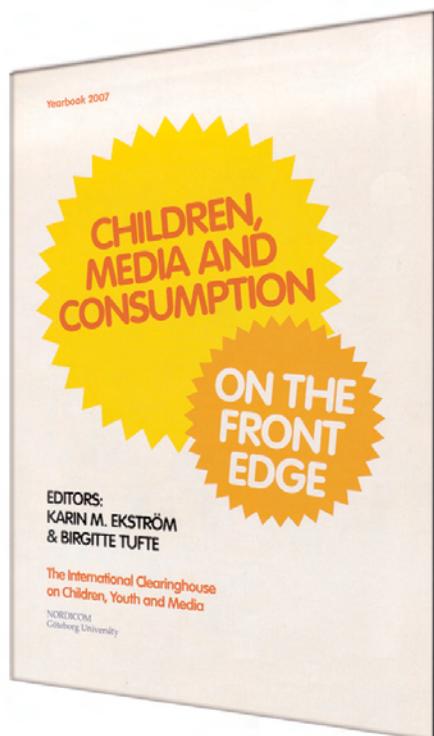


Premio «León de Oro» en Venecia

Para mí, es la mejor película de Billy Wilder

LIBROS

▼ Juan Ramón Jiménez Vicioso



Children Media and Consumption. On the front edge. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media; K. Ekström y B. Tufte; Suecia, Nordicom, Göteborg University, 2007; 356 págs.

edad), el apoyo tecnológico en el que se sustentan las nuevas figuras de liderazgo, etc. son tan sólo algunas de las transformaciones a las que hacemos alusión, por no citar otras más conocidas como son los cambios en relación a la alimentación (rituales alimenticios de la «comida divertida»), el ocio o el ejercicio físico. También son novedosos algunos usos de los media por parte de niños «que se hacen mayores cada vez con mayor anticipación» (KGO, Kids grow older younger), y en los que la producción de contenidos (blogs, grabación de vídeos digitales, emisión de mensajes...) hacen que nos tengamos que replantear su consideración de espectadores de los media por la de usuarios de los mismos. «Children Media and Consumption» surge en un encuentro científico «The 2nd Internacional Conference on Pludisciplinary Perspectives on Chile and Teen Consumption», celebrado en Copenhague en 2006, y se compone de más de una veintena de aportaciones agrupadas en tres apartados: Media Culture, Brand and Advertising Culture y Family Culture. Las autorías de las aportaciones corresponden a investigadores y estudiosos de los campos de la publicidad, la sociología, la etnología, la pedagogía y otras ciencias sociales.

La relación que se establece entre los medios y el mundo de los niños y jóvenes es un tema que viene despertando el interés de la investigación social y educativa desde hace ya varias décadas, abordándose desde diversos ángulos: medición del número de horas en la que los jóvenes están expuestos a los media –especialmente la televisión–, repercusiones sobre determinados aspectos de su comportamiento (violencia, pasividad, consumismo, etc.), conocimientos que se adquieren por esta vía, etc. Pero, casi siempre, en este tipo de estudios se ha destacado el papel de espectador que juega el menor, así como los contenidos –más o menos nocivos, más o menos educativos– que ofrecen los medios. El libro de recentísima publicación «Children Media and Consumption» nos ofrece aportaciones novedosas que complementan y amplían este campo de investigación y que confieren al libro un especial interés. En primer lugar los estudios que se presentan en él se refieren al campo de los media en sentido más amplio, abarcando las nuevas formas de comunicación que, poco a poco, van ganando la audiencia de los niños y jóvenes –especialmente Internet y el teléfono móvil–, y que van desplazando a la televisión entre las preferencias de este segmento social. En segundo lugar, observamos cómo los enfoques culturales se emplean de forma creciente en estas investigaciones. Ya no se trata de conocer los efectos de determinados estímulos sobre individuos aislados, sino más bien de analizar las transformaciones

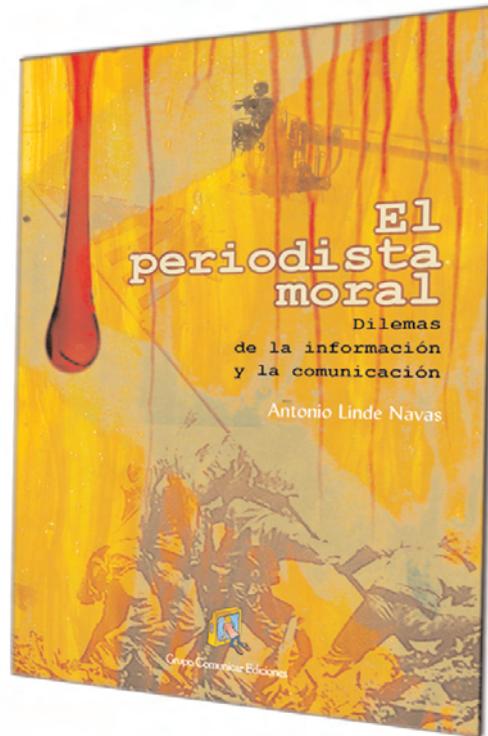
culturales que se producen en grupos sociales complejos. Los media irrumpen en los grupos de niños y jóvenes y transforman sus relaciones: el sistema de citas, la transmisión de mensajes privados, la creación de redes virtuales de amigos y conocidos (de una extensión inusitada con respecto a otros grupos de

LIBROS

José Ignacio Aguaded Gómez ▼

El autor propone, parafraseando a García Márquez en su texto «El mejor oficio del mundo», que la ética ha de ser necesariamente el camino para un periodismo digno y de calidad. Es necesaria una audiencia formada y responsable, pero, no hay que olvidarlo, también es imprescindible contar con unos profesionales cualificados y conscientes de su responsabilidad y unas empresas periodísticas que miren más allá del simple beneficio empresarial y apuesten por el compromiso social y ciudadano. Estamos convencidos de que sólo con medios de comunicación con vocación social y ética podremos aspirar a mayores cotas de desarrollo moral y progreso social y personal, porque éste no es sólo material y económico. Linde se adentra a reclamar la «brújula moral» que hoy necesitan los periodistas para hacer compatibles el poder mediático con la responsabilidad comunicativa, incidiendo en las carencias del periodismo actual y realizando sugerentes propuestas. Con la ya citada frase del nóbel García Márquez, el texto se adentra en su capítulo segundo en la búsqueda de los caminos de la dignidad de este «mejor oficio del mundo», no sin dejar de ser consciente de la atmósfera moral de la profesión (capítulo 3) a la que ha de enfrentarse el periodista en su empresa. En este sentido, se pone en evidencia la estructura empresarial de los medios y los progresivos proceso de concentración, dentro de un modelo industrial. En el cuarto capítulo, Linde se adentra con valentía a recorrer una desgraciada muestra representativa de la llamada «telebasura», «triste anecdotario de nuestro pan mediático de cada día»: Alcasser, Puente Genil, Bañolas, Hotel Glamour... nombres que han estereotipado espectáculos de lo que Vargas Llosa denomina la «banalización lúdica de la cultura imperante,

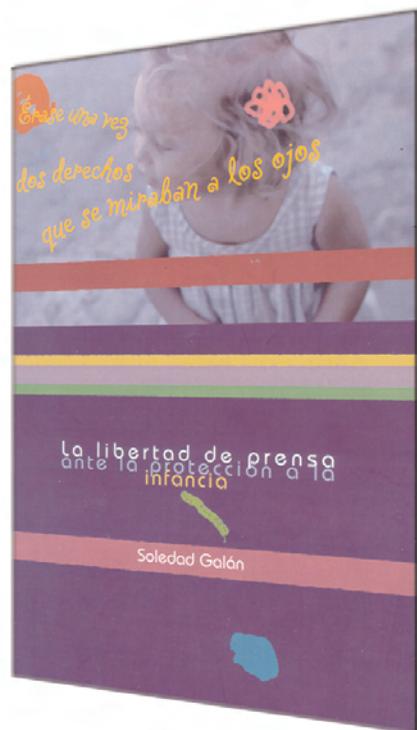
en que el valor supremo es ahora divertirse, entretenerse, por encima de toda otra forma de conocimiento o quehacer». En los siguientes capítulos, el autor reclama una educación moral para los periodistas, a partir de las teorías y medios de la educación moral. Así las corrientes para el correcto comportamiento moral, el desarrollo de hábitos virtuosos, los programas de clarificación de valores, los medios para desarrollar la empatía y las disposiciones afectivas... y especialmente el enfoque cognitivo-evolutivo de Lawrence Kohlberg, con sus teorías del desarrollo moral serán las antorchas clarificadoras de cómo optimizar la formación moral y ética de los profesionales del periodismo desde el apoyo de la filosofía. La segunda parte del texto nos adentra en lo más original de este texto, ya que sin bien no son muy abundantes en el mercado los textos que conectan la filosofía moral con el periodismo, menos aun contamos con manuales que se arriesguen, desde una apuesta práctica, a plantear dilemas morales sobre hechos noticiosos. Linde propone una «ética y deontología de la comunicación», enraizada en principios, teorías, conceptos y métodos filosófico-morales, pero con una metodología práctica, basada en supuestos reales, que permitan al periodista y a cualquier ciudadano preocupado con los medios de comunicación a plantearse la necesaria responsabilidad social de los medios y el urgente reto de formar profesionales cualificados y una audiencia activa y responsable, con la necesaria colaboración de empresas mediáticas con vocación de servicio público (aunque sean de titularidad privada) y unos poderes públicos vigilantes que promocionan ante todo la regulación, pero que no olvidan la co-regulación y que en caso necesario, cuando peligren principios fundamentales acudan a la hetero-regulación, que no es más que plasmar en norma los principios de la ciudadanía se ha dado para garantizar un proceso más democrático y libre.



El periodista moral. Dilemas de la información y la comunicación; Antonio Linde Navas; Huelva, Comunicar Ediciones; 185 págs.

LIBROS

▼ Julio Tello Díaz



Érase una vez dos derechos que se miraban a los ojos. La libertad de prensa ante la protección de la infancia; Soledad Galán; Sevilla, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, 2005; 163 páginas

Este libro se presenta a modo de guía para los medios de comunicación para ofrecer a los profesionales de la información un completo manual en el que se detallan las actuaciones de la Administración en materia de protección de menores, además de servir de ayuda para mejorar el tratamiento mediático de las noticias relacionadas con este tema, sobre todo cuando se trata de casos envueltos en conflictos familiares y causas judiciales.

La Consejería para la Igualdad y Bienestar Social se ha hecho eco de cómo es tratada la infancia en la prensa y en el mundo informativo. Las noticias acerca de menores están causando en los últimos años un gran interés para los medios de comunicación y para la sociedad en general. Pero, la mayoría de las veces en las que aparecen noticias de esta índole, antes que beneficiar al menor en situación de maltrato o desprotección, se está contribuyendo a desestabilizar su bienestar psicológico y su futuro desarrollo, pues en muchas ocasiones se está vulnerando su derecho al honor, la privacidad o la imagen; cuestiones éstas de crucial importancia en tan temprana edad. Es preciso poner de relieve que los expedientes de protección de la infancia son secretos y su contenido no puede ser desvelado, por lo que procede tener en cuenta este hecho a la hora del tratamiento informativo. Los dos derechos a que se hace referencia en esta guía son la protección a la infancia y la libertad de prensa, dedicándose un amplio capítulo a cada uno de ellos. El capítulo referido a

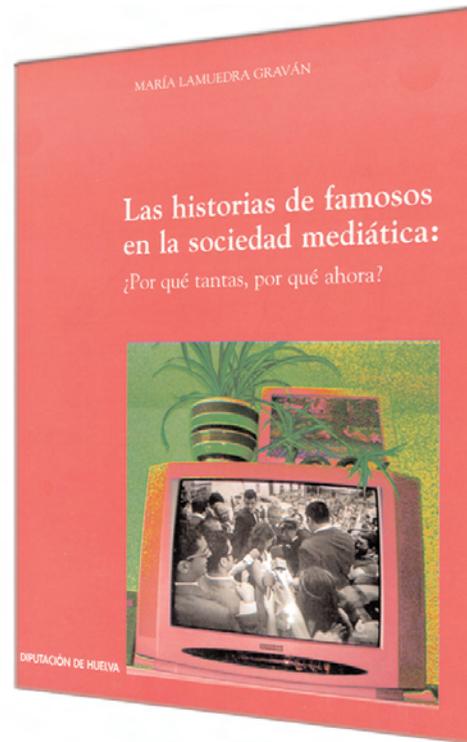
la protección a la infancia cuenta con tres grandes apartados, tratándose aspectos legales en el ámbito del menor, el sistema de atención a la infancia en la Comunidad Autónoma de Andalucía y, finalmente, se aborda cuanto es preciso saber acerca del maltrato infantil, haciendo especial mención al abuso

sexual. El capítulo sobre la libertad de prensa ante la protección infantil presenta en primer lugar un amplio abanico de casos sobre el tratamiento mediático que la mayoría de las veces se da a las noticias relativas a menores para, seguidamente, exponer un decálogo para periodistas, basándose en otras tantas razones para no convertir al menor en un titular en caso de situaciones conflictivas, sino en hacer de sus propios derechos la mejor noticia. Dicho decálogo está inspirado en los códigos deontológicos de países como Noruega, donde se mantiene vigente el compromiso escrito de la Federación de la Prensa de garantizar en toda información la protección de menores envueltos en conflictos familiares y en causas judiciales. Concluye esta guía con un esperanzado epílogo sobre la protección infantil, con argumentos de carácter legal y social sobre todo lo concerniente a este tema, así como con un glosario de conceptos para navegar sobre el mapa de la infancia protegida, definiéndose términos como adopción, guarda legal, acogimiento, desamparo, guarda administrativa, maltrato infantil, etc., y resumiéndose procesos de intervención en situaciones de desprotección infantil. Para la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, esta guía pretende ser un apoyo en la labor de los periodistas para que se vaya alcanzando un acuerdo global entre los medios de comunicación y el gobierno andaluz acerca de la protección de la infancia, ya que el fin último debe ser la consecución de un mayor grado de bienestar para los niños y niñas de Andalucía.

LIBROS

Juan Bautista Romero Carmona ▼

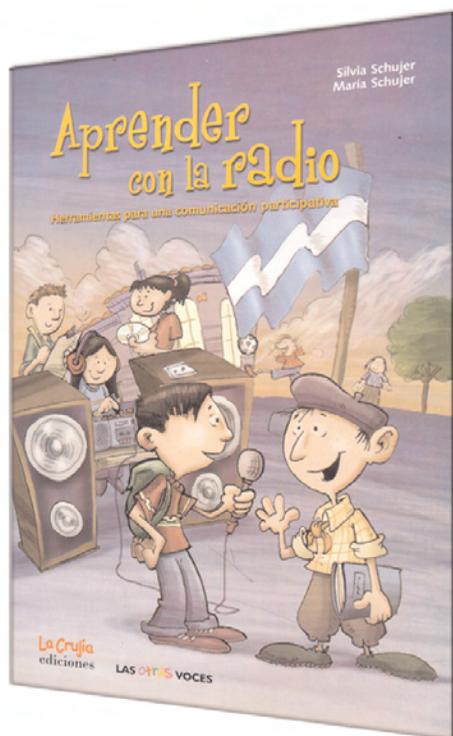
Muchos de nosotros nos preguntamos por la creciente presencia de famosos y famosas en los medios de comunicación españoles: ¿qué significa?, ¿es dañina para nuestros valores?, ¿por qué sucede ahora?, ¿es un fenómeno únicamente español o en otros países? El presente libro quiere ofrecer datos y argumentos que sirvan de base para responder a estas preguntas. En primer lugar, es necesario poner esta creciente presencia de famosos en contexto: la importancia social de la fama está relacionada con una serie de procesos que han tenido lugar, y lo siguen teniendo, en mayor o menor medida, en la sociedad, la economía y la cultura de las sociedades occidentales. En todas ellas, dicho sea de paso, los famosos también están cada vez más presentes. En segundo lugar, se debe prestar especial atención a cómo las historias del corazón funcionan en la sociedad. La autora se centra en cómo los lectores y televidentes de carne y hueso las interpretan y charlan sobre ellas, sin conformarse con especular a partir de datos de audiencia y análisis de mensajes. Por ello se apoya en una investigación con más de setenta lectores y televidentes españoles y británicos, que debatieron acerca de este tipo de historias en entrevistas personales en profundidad o conversaciones grupales. Este trabajo entra de lleno en el debate que vincula a las historias de famosos con la «prensa basura» o la «televisión basura». Este último es un concepto complejo que el Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC) ha definido con gran habilidad: la «telebasura» no alude a un género televisivo específico, ni se limita sólo al entretenimiento, sino que se produce cuando determinados programas vulneran derechos fundamentales de terceras personas o atropellan valores democráticos o cívicos. De esta forma, tales programas degradan determinados géneros televisivos. El Consejo considera que la «telebasura» se encuentra básicamente concentrada en la programación denominada «del corazón», aunque matiza de nuevo que el género en sí no ha de caer necesariamente en los despropósitos propios de la «telebasura» y, de hecho, reconoce que siempre lo hace. Precisamente porque «el corazón» no es irremisiblemente «telebasura», ni debemos permitir que los despropósitos en materia cívica propios de la «telebasura» secuestren las potenciales positivas del género, que las tiene y se demostrará a lo largo del desarrollo del libro. Texto muy recomendable para todas aquellas personas que estén interesadas y relacionadas, de alguna forma, con el mundo audiovisual y televisivo, tanto desde un punto de vista educativo, como desde la mera recogida de información sobre la actualidad televisiva. El lector podrá encontrar fundamentalmente tres cosas: en primer lugar, un breve repaso a la evolución del fenómeno de la celebridad en la cultura occidental; en segundo, un análisis sobre el lugar que ocupan las historias de famosos en la Esfera Pública Popular española. Pero sobre todo, este libro trata sobre cómo, al interactuar sobre su público, estos formatos de revista y televisión canalizan discursos y valores sobre «cómo son las cosas». Lo más destacable de este trabajo es su énfasis en la óptica de los propios lectores y televidentes de carne y hueso, cuyas voces son las protagonistas absolutas de este volumen.



**Las historias de famosos en la sociedad mediática:
¿Por qué tantas, por qué ahora?; María Lamuedra Graván;
Huelva, Diputación Provincial, 2007; 138 páginas**

LIBROS

▼ Juan Bautista Romero Carmona



Aprender con la radio. Herramientas para una comunicación participativa; Silvia Schujer y María Schujer; Buenos Aires (Argentina), La Crujía, 2005; 191 páginas

dinámica y económicamente accesible. En un tiempo histórico en que la cultura mediática refuerza un discurso único, uniforme, esquematiza y despliega las plumas de la superficialidad, la escuela tiene la opción de apropiarse de las herramientas periodísticas y crear medios de comunicación que expandan la cultura local y den cabida a todas esas voces que habitualmente no se escuchan en los grandes medios. Entre otras, las de los niños, niñas y jóvenes. La práctica radial da espacio a la palabra. Rompe muros para abrir puertas. En la Argentina, en una tarea constante y silenciosa, miles de escuelas producen programas de radio que, con propaladoras, se emiten durante la jornada. Con frecuencia, esos programas atraviesan el patio, salen a la calle y se expanden por la comunidad, a través de las radios locales. Escuchar esas producciones es introducirse en el mundo de preocupaciones y fortalezas de niñas, niños y jóvenes. Es conocer las estrategias de muchos docentes para estimular la valoración de la propia realidad, de la propia palabra. Esta publicación surge como un aporte a la Red Nacional de Radios Escolares Aprender con la Radio que impulsa la asociación civil «Las otras voces», con apoyo del «Programa Infancia y Desarrollo» de la Fundación Arcor y la Fundación Antorchas, la Organización de Estados Iberoamericanos y Unicef. El texto que se presenta es muy recomendable para todo el profesorado y para que se difunda y conozca en todas las escuelas.

«Aprender con la radio» es una publicación destinada a escuelas, organizaciones no gubernamentales y grupos comunitarios que quieran desarrollar talleres de producción radial con niñas, niños y jóvenes, desde una perspectiva ligada al derecho de la infancia y la juventud a participar activamente en sus comunidades. Más que un libro, esta obra se propone como una caja de herramientas. Herramientas que buscan fortalecer el ejercicio del derecho a la comunicación desde la infancia. El lector hallará en sus páginas conceptos teóricos y propuestas prácticas que aportan a comprender la dimensión que ofrece la radio, el potencial para fortalecer el derecho a la comunicación, así como estrategias para abrir los micrófonos a las otras voces. Conocerá las características de este medio de comunicación, su historia, los géneros radiofónicos, la producción y la organización del trabajo en equipo, a través de dinámicas participativas. Concebido para trabajar con la modalidad de taller, el lector podrá convertirse, propiciar que las niñas, niños y jóvenes se conviertan, a medida que concretan el proyecto radial, en protagonistas de su comunidad. Para estimular el pensamiento crítico, la reflexión, el debate, para promover la libre circulación de información y la libertad de expresión surge «Las otras voces», organización no gubernamental, cuya misión central es fortalecer la participación de la comunidad en la vida democrática, a partir de promover el ejercicio del derecho a la comunicación desde la infancia. Los medios

de comunicación son espacios públicos tanto o más recorridos que parques y plazas. En este sentido, la invitación a disfrutar de ellos se amplía al disfrutar en ellos, con ellos, desde ellos; con las complicaciones, exigencias y satisfacciones que esto implica. La producción radial se caracteriza por ser inclusiva,

LIBROS

Juan Bautista Romero Carmona ▼

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen enormes posibilidades para la puesta en marcha de aplicaciones educativas. Utilizan para ello una variedad de recursos que van desde la comunicación audiovisual hasta la realidad virtual, o desde los materiales de enseñanza asistida por ordenador, ya clásicos, hasta sofisticados materiales web. Así, toda institución que se precie pone en marcha programas o proyectos de explotación de las TIC. De hecho las redes hacen posible que se diversifiquen los distintos ámbitos y escenarios, dando lugar a entornos mixtos que conjugan enseñanza presencial y enseñanza a distancia. Actualmente existe una demanda de sistemas de formación continua más flexibles, que sean capaces de dar respuesta a las necesidades y requerimientos educativos de los ciudadanos. Las tecnologías permiten crear espacios de formación complementarios, paralelos o alternativos a la formación presencial, que abren vías a la formación y actualización profesional. Pero estos procesos de integración de la tecnología requieren que el principal elemento de atención esté en la docencia: en los procesos de actuación docente, en la reformulación de las estrategias metodológicas, en la actualización de nuestros docentes, también en la creación de materiales de aprendizaje y de nuevos espacios de aprendizaje. Las TIC, desde la óptica educativa, destacan en la relación existente entre la evolución tecnológica, el desarrollo de las mismas en la sociedad y su introducción en los sistemas de enseñanza. Este libro es una compilación de aportaciones de distintos autores, todos ellos expertos en el ámbito de las nuevas tecnologías en educación, sobre las posibilidades y usos que tienen las herramientas telemáticas de comunicación audiovisual. El título

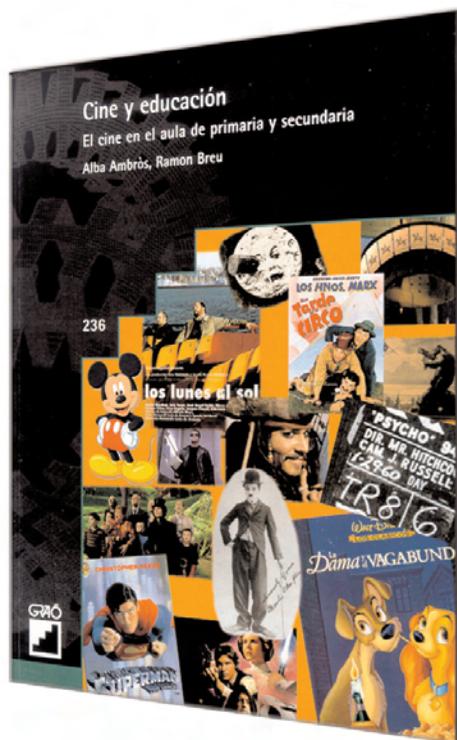
de este libro nos sitúa en un acto comunicativo en el cual usamos como canal, las redes telemáticas y cuya finalidad es formativa, pues el emisor es un alumno que dirige la pregunta a su profesor. Partiendo de ahí, el libro analiza las implicaciones y posibilidades de las herramientas que permiten articular procesos comunicativos en red en el espacio virtual que simulan una comunicación presencial una situación cara a cara en un espacio real. Dada la actual capacidad de la red y su cada vez mayor simplicidad de uso, así como el abaratamiento de los equipamientos, estas herramientas se revelan como una de las más interesantes innovaciones tecnológicas con aplicaciones en la educación y formación. El libro recorre el panorama educativo en sus diversas modalidades (formal, no formal, informal) y recoge aspectos pedagógicos y técnicos que pueden ser de utilidad tanto a profesionales del mundo educativo como a cualquier persona que desee profundizar en el uso de estas tecnologías, sus posibilidades y sus implicaciones. Este texto es muy recomendable para toda la comunidad educativa, profesorado y alumnado de todos los niveles, incluso universitario, ya que se abordan en el desarrollo de sus diferentes capítulos, temáticas tan variadas de los medios tecnológicos como son los diferentes sistemas multimedia audiovisuales, sistemas y modalidades de videoconferencia, los aspectos pedagógicos de las mismas, las competencias docentes en el uso de estos recursos, así como se muestran experiencias educativas de uso de sistemas multimedia audiovisuales, la comunicaciones en red, las herramientas telemáticas de apoyo a la teleenseñanza, etc.



Profesor, ¿Est@mos en el ciberespacio?; Julio Cabero, Francisco Martínez y Mª Paz Prendes; Barcelona, Davinci, 2007; 288 páginas

LIBROS

▼ Juan Bautista Romero Carmona



Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria; Alba Ambrós y Ramón Breu; Graó, Barcelona, 2007; 233 páginas

paces de imaginar. En esta línea, se apuesta por una educación en cine como herramienta de ejemplificación; como forma para saber leer la cultura audiovisual; como lápiz prodigioso para saber escribir imágenes; como vía para la reflexión sobre las ideas, sobre las relaciones sociales, sobre los sentimientos, sobre uno mismo... Fotograma a fotograma, «Cine y educación» sigue un guión didáctico, ameno y fascinador para introducir el cine en las aulas de Primaria y de Secundaria, a fin y efecto de proyectar el análisis y la comprensión de su lenguaje, de su historia, de su magia. La distribución de los capítulos del libro en dos partes claramente diferenciadas –un bloque teórico para contenidos de cine y otro con las propuestas didácticas para Primaria y Secundaria– responde a la intención de facilitar la labor al docente en la educación cinematográfica y comunicativa en el aula. La integración del cine en el aula es una necesidad que no pocos profesores y profesoras se plantean desde hace tiempo. Esta obra intenta colaborar en este objetivo. El lector podrá encontrar en ella informaciones básicas sobre el ABC del cine; reflexiones sobre el hecho audiovisual y, especialmente, ideas prácticas para la práctica educativa en el cine. Este texto es muy recomendable para todas aquellas personas que tengan algún vínculo con el mundo educativo y comunicativo. Tiene una clara vocación de servicio, una especie de recetario, eso sí, pensado y justificado para colaborar en la puesta en marcha de esa gran tarea de la alfabetización mediática.

Las imágenes fílmicas, y eso lo sabe la humanidad desde hace más de cien años, pueden competir de tú a tú con el logos. El cine supone vencer la imagen inmóvil, vencer el tiempo y vencer el espacio. El cine es como un punto de intersección de una serie de lenguajes fundamentales para el desarrollo del intelecto humano. Esta síntesis que representa el cine no la encontramos en ningún otro fenómeno ni en ninguna otra expresión. Posee unas características interdisciplinarias que son, ni más ni menos, su esencia. ¿Cómo podemos pretender que las sociedades sean las mismas antes y después de dominar la imagen? Por eso, a estas alturas, resulta incomprensible, ciertamente irritante, la mentalidad de muchas personas que sólo son capaces de admirar los productos de la cultura impresa y rechazan sistemáticamente la posibilidad de calificar artísticamente las informaciones codificadas a través de los medios de comunicación audiovisual, así como la inclusión de su aprendizaje en el sistema educativo. ¿Por qué el cine en el aula? La respuesta es contundente: se trata de un elemento importantísimo de dinamización que favorece tareas académicas básicas como la comprensión, la adquisición de conceptos, el razonamiento, la interpretación, el análisis crítico. El cine en la escuela, además, potencia la reflexión, sensibiliza y ayuda a formarse opiniones. Más de un siglo de cine nos ha regalado un patrimonio comunicativo, histórico, artístico y vital de proporciones inimaginables.

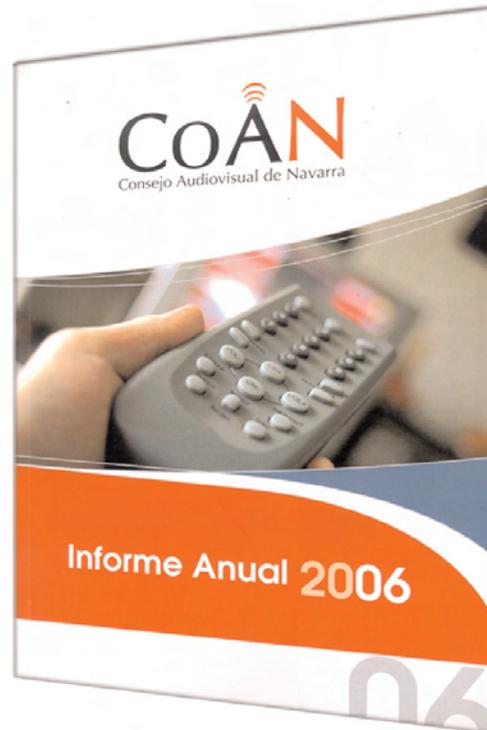
¿Qué hacer con todo este tesoro? Una de las tesis de esta obra viene a proponer que, precisamente, es el mundo educativo el que debe hacerse cargo de la gestión social de esta información, de esta vasta y constante producción artística que es el cine, comercial y no comercial, y cuyas ventajas educativas, en general, somos inca-

LIBROS

M^a Dolores Degrado Godoy ▼

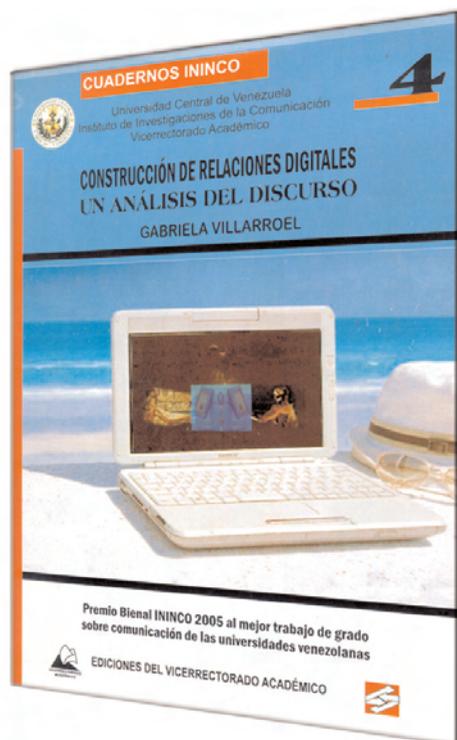
Un año más, el Consejo Audiovisual de Navarra (COAN) eleva al Parlamento Foral el Informe que da cuenta de las actividades realizadas por el organismo a lo largo de 2006 y describe las principales novedades acaecidas en el sector audiovisual navarro en este tiempo. Por lo que se refiere al funcionamiento interno del órgano, el año 2006 ha destacado por el aumento generalizado de las actividades realizadas, la renovación de un tercio de sus miembros, el traslado del COAN a su sede definitiva y el cambio de imagen corporativa. El Consejo Audiovisual de Navarra, de acuerdo con lo establecido en el artículo 23 de la Ley Foral 18/2001, de 5 de julio, por la que se regula la actividad audiovisual en Navarra y se crea el Consejo Audiovisual de Navarra, se compone de siete miembros, cinco de los cuales son designados por el Parlamento de Navarra y los otros dos por el Gobierno de Navarra. Así, en el marco del Plan Estratégico del COAN para el trienio 2006-2008, durante el año pasado se desarrolló las siguientes actividades: vigilancia del cumplimiento de la legislación audiovisual en Navarra; defensa y promoción de los derechos de los usuarios de los medios de comunicación audiovisuales (especialmente los de la infancia y adolescencia); protección del pluralismo en los medios audiovisuales; y desarrollo de una política de comunicación que refuerza la imagen del Consejo como organismo mediador al servicio de los ciudadanos. Por lo que respecta al sector audiovisual, por un lado se está consolidando en Navarra el modelo de gestión indirecta de prestación del servicio público de televisión digital que la Administración Foral inició hace cinco años; y, por otro, se está a las puertas de una etapa de crecimiento del sector de la radio comercial en frecuencia

modulada. Así, 2007 fue un año decisivo para el proceso de digitalización televisiva en Navarra. Los avances que ha experimentado la TDT a nivel nacional, la voluntad de los operadores regionales adjudicatarios de comenzar este año las emisiones en digital y el proyecto de Gobierno de Navarra de extender la cobertura de la señal digital hasta cerca del 95% de la población plantean un panorama positivo para el impulso e implantación de esta tecnología en Navarra. Por lo que se refiere al sector radiofónico, el Plan Técnico Nacional que aprobó el Gobierno central en 2006 posibilita la convocatoria de concursos para adjudicar 42 nuevas licencias de FM en Navarra. Sin duda, la aparición de nuevos operadores será positiva en la medida en que incrementa el pluralismo existente en el sector radiofónico de Navarra y se asegure a los ciudadanos la diversidad informativa suficiente para la conformación de una opinión pública libre. En este marco, el COAN seguirá defendiendo los derechos y libertades de los ciudadanos, continuará asesorando a las Administraciones Públicas en materia audiovisual y apostará decididamente por el fortalecimiento del sector. Así, pues, se invita a la lectura de este Informe Anual para profundizar en la naturaleza y funciones de este organismo y conocer el panorama que presenta la radio y televisión en la Comunidad Foral de Navarra.



COAN, Consejo Audiovisual de Navarra. Informe anual de 2006; Pamplona, Consejo Audiovisual de Navarra, 2007; 155 páginas

LIBROS

▼ M^a Dolores Degrado Godoy

Construcción de relaciones digitales: un análisis del discurso; Gabriela Villarroel; Caracas (Venezuela), UCV, ININCO, 2005; 127 páginas

comunicación. «Construcción de relaciones digitales» representa el punto de arranque para aquellas investigaciones cuyo centro de interés sea la mediación digital a través de Internet. Nos presenta una manera novedosa de leer esta mediación dentro de un conjunto más complejo y contradictorio de influencias como la familia y la escuela, el barrio y las residencias, los medios masivos y el Estado. Por otra parte, el rigor teórico-metodológico de esta obra no obstaculiza en ningún momento su lectura, que es muy fluida y divulgativa. Quizás la narración en primera persona que hila este estudio conlleva a la intimidad de la autora. Es un estilo muy de Gabriela Villarroel, que nos cuenta cómo ha sido el proceso de construir su objeto de estudio, donde sin lugar a dudas ella misma se ha comprendido como ser humano con los otros que participaron en la relación digital. Intentamos decir con ello que la metodología de su trabajo está en construcción, porque hay mucha tela (o red) que cortar en el ámbito de la investigación psicomunicacional y educomunicativa. El lector con este texto encontrará un elenco de reflexiones que se fundamenta en la relación que establecen las personas (cibernautas) con Internet. A este estudio le interesa cómo surgen y se mantienen en el tiempo las relaciones interpersonales en el escenario de la Red. Este libro representa un valioso aporte a la Educación en mediaciones en virtud de que permite comprender y elabora estrategias destinadas a aprender a reflexionar sobre la mediación digital.

La educación en mediaciones consiste en aprender a pensar de manera sistemática las fuentes de mediación familiar, escolar, institucional, residencial, psicosocial y religiosa, así como todas aquellas mediaciones que se gestan desde los medios masivos tradicionales y las tecnologías de información y de comunicación. Por mediaciones se entiende el conjunto de influencias cognitivas y socioculturales que estructuran el proceso de aprendizaje de los sujetos. Las mediaciones orientan nuestras prioridades de acción y de pensamiento, y permiten interactuar en distintas direcciones: con la cultura, con la familia, con la salud y el trabajo, con la educación de los hijos, con las organizaciones y con las instituciones sociales que producen los supertemas o matrices de opinión para significar lo real. Para educar las mediaciones se requiere urgentemente de la presencia de la investigación etnográfica con la finalidad de intervenir pedagógicamente en la escuela y en los ambientes de enseñanza no formal. Las conclusiones que derivan este tipo de investigación son de suma utilidad para el diseño de políticas públicas en el campo de la educación y la comunicación, así como para la elaboración de estrategias de enseñanza y aprendizaje que faciliten la comprensión de la realidad sociocultural y comunicacional. En esta dirección, esta obra presenta un estudio que realizó la licenciada Gabriela Villarroel, de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela; trabajo que fue galardonado con el Premio bienal ININCO,

en su edición 2005, al mejor trabajo de grado sobre comunicación de las universidades venezolanas por la perspectiva teórica/metodológica original desde el construccionismo social, una temática poco explorada como lo son las relaciones interpersonales en el escenario de la Red y de mucho valor heurístico para la

LIBROS

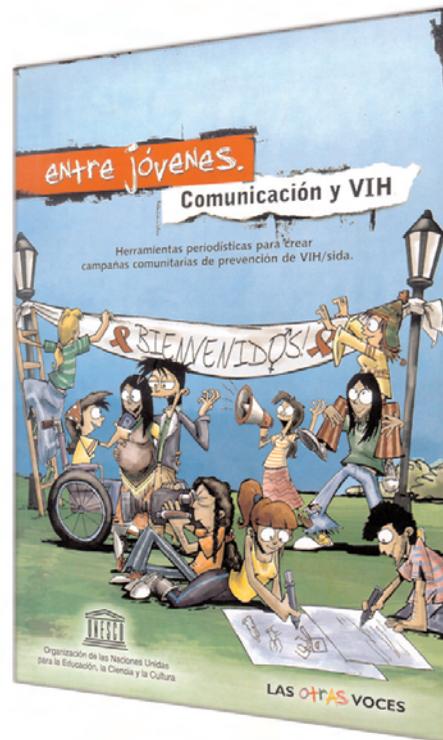
Julio Tello Díaz ▼

Bajo el epígrafe «Entre jóvenes. Comunicación y VIH» se presenta un proyecto que desarrolla estrategias para jóvenes preocupados por dos derechos que les son propios: el derecho a la comunicación y el derecho a la salud. Es un proyecto pensado para jóvenes y construido con jóvenes, ofreciendo la posibilidad de abrir espacios y construir redes que fortalezcan su participación, además de promover el ejercicio del derecho y el libre acceso a la información y la libertad de expresión. En este libro, la asociación «Las Otras Voces» y la UNESCO presentan conceptos y actividades para realizar talleres con jóvenes que quieran participar a través de la radio, la prensa escrita o la creación de sitios en Internet. La presente publicación se propone como una caja de herramientas para el trabajo de organizaciones sociales y educativas, preocupadas por el fortalecimiento de la comunicación juvenil articulada a la prevención del SIDA. Hoy sabemos que el VIH/SIDA no es un tema exclusivamente médico, sino más bien un problema que involucra al conjunto de la sociedad; en este sentido, los campos de la comunicación y de la educación tienen mucho que aportar para su comprensión y prevención. La estructura del libro se presenta en formato de distintos módulos o capítulos, agrupados en tres grandes bloques. El primer bloque, con nueve capítulos, comienza con un módulo que tiene carácter introductorio y que versa sobre el derecho a la comunicación; el resto de los módulos del bloque hace un recorrido por diferentes

herramientas periodísticas, tales como instrumentos para la recogida de información, el lenguaje en los medios de comunicación, las campañas, etc. El segundo bloque, compuesto por cinco módulos, desarrolla el proceso de elaboración de las campañas comunitarias, ofreciendo estrategias para el conoci-

miento de los colectivos a los que se van a dirigir, pasando por el proceso de elaboración de la campaña y finalizando con los instrumentos y criterios de evaluación del impacto que pueda producir. El tercer y último bloque consta de otros cinco capítulos

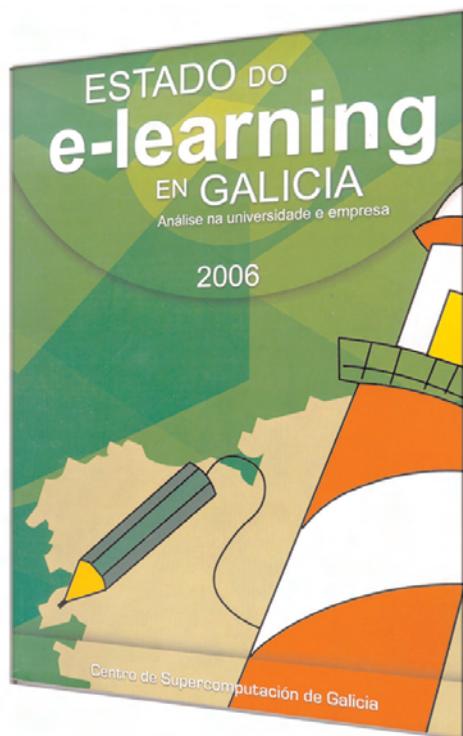
que abordan cuestiones relacionadas con la salud, y más especialmente con la educación sexual y las diferentes vías de transmisión del SIDA; uno de estos módulos se dedica a desenmascarar los mitos y prejuicios que a lo largo de los años se han ido originado alrededor de la transmisión del SIDA. El contenido de cada módulo es eminentemente práctico, con un amplio número de actividades para llevar a cabo en forma de talleres. Los capítulos son muy versátiles y están pensados para que se puedan desarrollar de diferentes formas; igualmente, se pueden seleccionar aquellos que puedan ser de mayor utilidad en función de los intereses e inquietudes de los participantes o seguir distinto orden secuencial. Se puede optar por organizar sólo algunos de ellos, o si se prefiere, realizarlos todos. En cualquier caso, los autores recomiendan que, si se va a trabajar la prevención del VIH, se realicen tanto talleres de derecho a la comunicación como aquellos otros ligados al derecho a la salud, ya que se esta manera es más adecuado a la hora de organizar campañas sobre este tema. El libro, con un diseño y un lenguaje ameno y claro, adecuado para jóvenes adolescente, concluye con unos anexos en los que se proponen técnicas concretar para abrir (romper el hielo), evaluar (cómo ha salido) y cerrar (momento de despedida) los talleres que se realicen.



Entre jóvenes. Comunicación y VIH; Silvia Bacher y Mónica Beltrán (Directoras); Buenos Aires (Argentina), Las Otras Voces y UNESCO, 2005; 255 páginas

LIBROS

▼ Julio Tello Díaz



Estado do e-learning en Galicia. Análise na universidade e empresa; M^a José Rodríguez (Coord.) y otros; Santiago de Compostela, Centro de Supercomputación de Galicia, 2007; 237 páginas

utilizados para recabar la información; en la segunda parte se presentan los resultados obtenidos y el análisis de los datos, diferenciándose el ámbito universitario y el empresarial; la tercera parte del libro recoge algunos ejemplos de experiencias exitosas de e-learning en Galicia que se han utilizado, tanto en el contexto de la empresa como de los estudios universitarios. Dado que la investigación se proyecta sobre dos sectores de características bien diferenciadas (universidad y empresa), la formulación de los objetivos específicos ha necesitado igualmente un tratamiento distinto para cada una de las partes, atendiendo a la coherencia y necesaria integración de los mismos en el marco global de la investigación. Si bien los resultados obtenidos en este estudio arrojan un alto grado de utilización de las TIC por parte del profesorado universitario gallego, queda aún un largo camino por recorrer para que utilicen las tecnologías de última generación en sus tareas de enseñanza, investigación y gestión, y que ello repercuta en una mejora de la calidad de la enseñanza superior que haga posible una formación de profesionales altamente cualificados y preparados para la Sociedad del Conocimiento. Fruto de esta investigación ha sido la creación de la «Red Gallega de e-learning», un entorno virtual dotado de una serie de herramientas de información y comunicación (directorio de empresas, grupos de investigación, lista de distribución sobre e-learning, etc.), de tal forma que estos instrumentos posibiliten a los profesionales del sector informarse, comunicarse y crear sesiones de trabajo sobre esta temática.

El Área de e-learning del Centro de Supercomputación de Galicia ha coordinado la investigación que lleva por título «Observatorio Gallego de e-learning», cuyo objetivo principal ha sido analizar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, tanto en la Universidad como en la empresa en Galicia. En este libro se presenta el informe final con los resultados de dicha investigación. En dicho trabajo han participado, entre otros, expertos en Tecnología Educativa de las tres universidades de la comunidad gallega, mientras que en el apartado empresarial se ha contado con profesionales de la empresa EOSA Consultores, con el fin de formar una mesa de expertos que asesorase a los técnicos de e-learning del Centro del Supercomputación de Galicia sobre la metodología más apropiada y los instrumentos a utilizar durante el proceso de la investigación. Para llevar a cabo el trabajo, el equipo de investigación ha tomado como referencia la definición de e-learning de la Comisión Europea. Con los resultados de esta investigación se permite obtener mayor conocimiento de la integración y utilización de las TIC en las tareas profesionales del profesorado universitario y de las empresas que utilizan e-learning en la comunidad gallega. Para los investigadores y autores de este trabajo resulta necesario identificar, analizar y reflexionar sobre la situación de la innovación tecnológica en los diferentes sectores de la sociedad para, posteriormente, decidir iniciativas que favorezcan mejoras en la

educación, como piedra angular del desarrollo de la sociedad en el futuro.

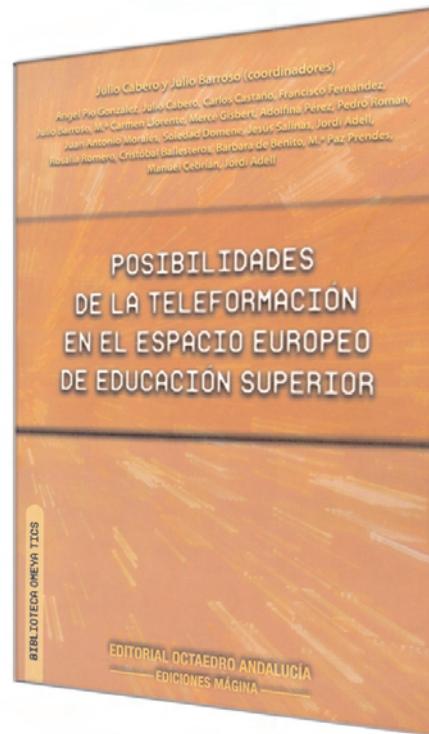
El informe, escrito en lengua gallega, sigue una estructura de corte tradicional en los procesos de investigación, comenzando por el diseño, con los objetivos que se pretenden alcanzar, la metodología seguida y los instrumentos

LIBROS

Francisco Casado Mestre ▼

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son cada vez más decisivas para cualquier tipo de aprendizaje, como uno de los recursos principales de información y sobre todo como vía de comunicación, donde diariamente es más evidente su uso en cualquier tipo y niveles de enseñanza. Estamos inmersos en una nueva revolución tecnológica donde nuestra sociedad está en continua evolución, en la que todos los ciudadanos tenemos la capacidad de obtener, compartir y procesar cualquier tipo de información por medios telemáticos, instantáneamente y desde cualquier lugar. Hoy dependemos casi por completo de la tecnología para cualquier actividad que realicemos en nuestra vida diaria, en el trabajo, en el ocio, en los viajes..., y sobre todo a la hora de comunicarnos, a través de la telefonía móvil, canales de pago y el uso de Internet. Como miembros de esta sociedad tenemos que ser capaces de adaptarnos a estos nuevos retos de conocimiento y comunicación. La utilización de las TIC se incrementa día a día, tomando presencia en todos los sectores sociales y vitales; en futuro no muy lejano llegará a todos los rincones de nuestra sociedad desarrollada, tanto en el campo familiar o social, como en el profesional. Ante esta situación, el aprendizaje tal y como lo hemos entendido hasta ahora también tiene que evolucionar y adaptarse a estos cambios, ya no nos vale el aprendizaje concreto en una sola etapa de nuestra vida, sino que dicho aprendizaje tendrá que llevarse a cabo a lo largo de toda la vida, teniendo que ser renovado constantemente. Con esta publicación se intenta dar respuesta a una de las exigencias centrales de los nuevos escenarios de trabajo como es la formación para una demanda de conocimiento en continua transformación, estableciendo las bases formativas que

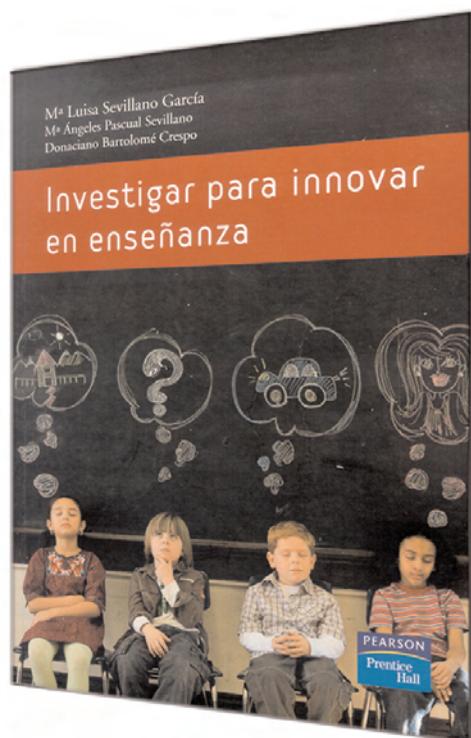
se estiman más importantes en la gestión del conocimiento a través de la utilización de las TIC. Dentro de un Espacio Europeo, profesionales de la educación de diferentes universidades españolas de reconocido prestigio y coordinados por Julio Cabero Almenara y Julio Barroso Osuna, nos presentan este libro como material de apoyo para todos los docentes que se planteen la formación a través de la aplicación de las redes de telecomunicación. Dieciocho expertos de la educación, entre los que se encuentran Ángel Pío González, Carlos Castaño, Francisco Fernández, M^a Carmen Llorente, Mercé Gisbert, Adolffina Pérez, Pedro Román, Juan Antonio Morales, Soledad Domene, Jesús Salinas, Jordi Adell, Rosalía Romero, Cristóbal Ballesteros, Bárbara de Benito, M^a Paz Prendes y Manuel Cebrián, nos presentan sus investigaciones desde diferentes puntos de vista a la hora de trabajar con las TIC, como son: «Las tecnologías de la información y la comunicación y el espacio europeo de educación superior»; «Bases pedagógicas del e-learning»; «La tutoría virtual en la teleformación»; «La utilización de las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para la teleformación»; «Bases para el diseño de materiales multimedia e hipertextuales para la red»; «Estrategias didácticas para la red: estrategias centradas en la individualización de la enseñanza, estrategias centradas en el trabajo colaborativo y estrategias para la enseñanza en grupo»; «Integración virtual y aprendizaje colaborativo mediado por las TIC»; «El estudio de casos en los procesos de teleformación»; «La utilización en teleformación del método de proyectos»; «Internet en el aula: las WebQuest»; «El e-portafolio electrónico como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje en red»; «La evaluación en teleformación y las herramientas para la creación de exámenes para la red»; «Los entornos de teleformación»; «El rol del profesor en teleformación»; «El telealumno: capacidades, habilidades y competencias»; «Recursos y materiales formativos disponibles en la red»; y «Wikis en educación».



Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de Educación Superior; Julio Cabero Almenara y Julio Barroso Osuna; Granada, Octaedro Andalucía, 2007; 340 páginas

LIBROS

▼ Donaciano Bartolomé Crespo



Investigar para innovar en enseñanza; María Luisa Sevillano García; Madrid, Pearson; 503 páginas

que más integran en el proceso. Se definen los objetivos, se formulan las hipótesis, se delimita la muestra que queda fijada en el estudio a 817 profesores de todo el ámbito de España, a quienes se aplicará una encuesta validada con un alto índice de fiabilidad. El cuarto capítulo se dedica a los análisis e interpretación de los resultados. En primer término los análisis descriptivos realizados han permitido obtener frecuencias absolutas relativas y acumuladas así como porcentajes lo que ha facilitado llegar a una visión global de la realidad objeto de estudio. También en la obra aparecen estadísticas de grupo, y así apreciamos con claridad los valores centrales y promedios facilitando representaciones gráficas pertinentes que ayudan a visualizar los resultados. Mediante la técnica de los análisis de varianza presenta la obra una visión bastante completa sobre la práctica de los profesores en cuanto a la utilización de estrategias e integración de medios y tecnologías. El capítulo quinto se dedica a presentar las conclusiones agrupadas en once apartados: marco de la investigación, estrategias de enseñanza aprendizaje, medios estáticos, medios de comunicación, objetivos, motivos, dificultades, ventajas, formación de profesores, valoración externa y aportaciones a los centros educativos. El libro, en síntesis, ofrece una buena, integrada y selectiva referencia de fuentes, especialmente del mundo germano y representa un modelo para profesores, fácil de seguir y para los investigadores un punto de referencia desde el que se puede pensar en estudios de ámbito europeo que lleven paulatinamente a ese proceso integrador y enriquecedor en el conocimiento de lo que en el campo de la mejora de la enseñanza se realiza en los distintos países que conforman la Unión Europea.

Nos encontramos ante una obra que podríamos definir de metodología educativa como parte importante en un fin superior: La innovación permanente en la enseñanza. La autora y sus colaboradores entienden que la docencia en cualquiera de sus niveles y áreas de conocimiento debe de ir acompañada de una permanente escucha y adecuada respuesta a las necesidades y urgencias sociales y de los destinatarios. El objeto de la investigación se plantea, por tanto, no como la búsqueda de unos resultados concretos, sino como ejemplo o excusa para mostrar una forma de acompañar la docencia con investigación aplicada. La obra está estructurada en cinco capítulos y cuatro anexos. El primer capítulo versa sobre la formación del profesorado para el cambio. Contempla la fundamentación teórica de la obra y en consecuencia se abordan cuestiones relativas especialmente teniendo como horizonte el cambio que entendemos es constante y permanente. Se trata de la necesidad de formación profesional a lo largo de la vida, resaltando especialmente las dimensiones sobre competencias, medios, estrategias y tecnologías. El capítulo segundo sitúa la obra en un escenario mundial, europeo y español. Se recurre a exponer los planteamientos y avances de la comunidad científica internacional. Los frutos de sus investigaciones y sus modelos de prácticas educativas. Las directrices y normativas de la UNESCO, la Unión Europea y la normativa española son analizadas y comentadas con amplitud, especialmente en

cuanto a reglamentaciones oficiales o legales. El tercer capítulo se centra en el diseño metodológico de la investigación, que va dirigida a detectar, analizar y sistematizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que más utilizan los profesores en las aulas, así como los medios

LIBROS

Begoña Mora Jaureguialde ▼

El libro que se presenta es una obra magnífica para adentrarse en el mundo de los medios desde nueve apartados independientes pero interconectados. El autor comienza con una introducción en la que nos recuerda que existe una problemática en el mundo de los medios de comunicación bastante grave en la sociedad actual, cuyo punto álgido aparece con la televisión. El título comienza con Peter Pan, ya que se realiza una analogía entre dicho personaje de fantasía y la juventud actual. En «Comunicazione, individuo e società», se recuerda la falta de comunicación entre sujeto individual y sociedad en general, donde hasta los silencios toman relevancia. El teatro, un concierto o una fiesta en una plaza de cualquier ciudad, son características típicas de nuestra sociedad actual, sea en el país que sea, y sin embargo, sentirse parte de la «tribu» es algo íntimo y especial.

En el segundo capítulo «La comunicazione, tra realtà e pratiche discorsive», nos adentramos en el mundo del cine, de la producción y distribución, del consumo. ¿Son mejores las películas más costosas?, ¿las que más se publicitan? Se podría decir que todo esto conlleva un problema de reflexión, porque no se sabe cuándo nuestra realidad es real y cuándo estamos en la ficción.

«L'educazione come spettacolo» profundiza en la imagen que de la educación se tiene en los medios de comunicación. Nos recuerda que los programas televisivos considerados educativos son los menos y estructurados a modo de lección en el interior de una escuela,

¿no puede un «show» ser educativo, llevarse bajo una perspectiva educativa?

En «Ritornare a Platone», el autor, utilizando la figura de este gran filósofo, y sus metáforas y textos, se pregunta sobre la necesidad de regresar a él para

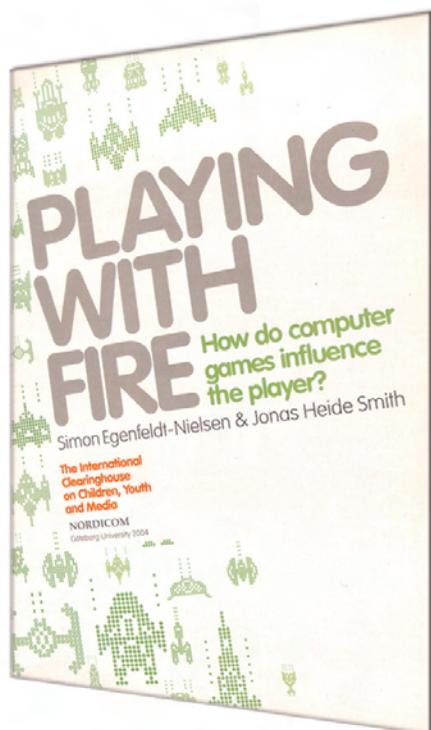
tener un diálogo sincero y pleno en contenido. Quizá se ha producido un cambio en el paradigma de la formación como comenta Pier Cesare, quizá la disponibilidad absoluta de información que en la actualidad se tiene no sea del todo beneficiosa si lo que se pretende es una buena formación. Con «Insegnare nel mondo della comunicazione» abre las puertas al mundo de las tecnologías que un docente tiene a su disposición para llevar a cabo su labor profesional, pero «ha de tener el coraje de volar», de nuevo recuerda a Peter Pan. En «Parola, scrittura, audiovisivo. Quali potenzialità formative?» hace un breve recorrido por los códigos de la comunicación verbal, los que utilizamos en la comunicación escrita y los que son utilizados en la comunicación audiovisual. «Fare video a scuola» es un intento de animar al uso en el aula del vídeo, de la producción de vídeo, ya que a través de esta actividad se aprenderá desde la práctica, con la cooperación y se educará el lenguaje. «Pensare la tecnologia: ipertesti e organizzazione della conoscenza», en el que se trabaja la evolución del ordenador, del hipertexto y la hipermedia, de su estructura y su tipología. «La televisione come opportunità formativa» es el último capítulo del libro y está por un motivo, porque el autor quiere darle la relevancia que considera oportuna, ve la televisión desde la fuerza que el medio posee en la sociedad actual.



Come Peter Pan. Educazione, media e tecnologie oggi; Pier Cesare Rivoltella; Santhià (VC), Grafica Santhiense, 1998; 166 páginas

LIBROS

▼ Begoña Mora Jauregualde



Playing with fire. How do computer games influence the player?;
Simon Egenfeldt-Nielsen & Jonas Heide Smith; The International
Clearinghouse on Children; Goteborg, 2004; 39 páginas

El contenido de este libro, cuyo formato recuerda al de un cuadernillo, es el resumen de una investigación elaborada y llevada a cabo por el Consejo Danés de Medios de Comunicación para Niños y Adolescentes. Los autores nos comunican que podemos encontrar el texto original en la siguiente página web: www.medieraadet.dk, aunque la intención del presente texto no es más que la de dar a conocer los efectos que puede tener en un jugador determinados juegos. A través de las treinta primeras páginas y de varios apartados, se intenta reflexionar sobre algunos de los trágicos incidentes de violencia cometidos en centros de enseñanza primaria y secundaria de varios países a nivel mundial. Nos hablan de las direcciones que están tomando las nuevas investigaciones y de cómo están aumentando el número de trabajos al respecto.

En la última sección del libro, «Summary», se resumen los efectos nocivos que a nivel potencial tienen los juegos de ordenador y que no dejan de ser objeto de estudio y análisis desde diferentes ámbitos del conocimiento. Sobre todo y debido a las repercusiones que a nivel de violencia puede tener en infancia y adolescencia. Según el estudio realizado durante dos décadas por los autores, no se puede asegurar un aumento de las actitudes violentas en jugadores de juegos que representaban violencia. El análisis se realizó bajo dos perspectivas, «The active user perspective», donde se analiza la importancia que tienen la etnografía y la cultura en el estudio de los medios orienta-

dos, en este caso, a los países de escandinavos y Gran Bretaña; y, como complemento, «The Active Media perspective» se basa en las tradiciones médicas y psicológicas, es decir, estos estudios deben llevarse a cabo bajo la supervisión de especialistas que sean capaces de determinar las respuestas individuales

ante imágenes de juegos de diversa índole. Si aunamos ambos puntos de vista, no se puede determinar a ciencia cierta que la afirmación primera sea cierta, ya que no es posible determinar que para todos los grupos sea igual. Sin embargo, los autores responden a tres preguntas fundamentales que cualquier padre o educador debería hacerse: ¿Los juegos violentos promueven actitudes violentas?, ¿es posible llegar a ser adicto a un juego de ordenador?, ¿hay algún grupo especialmente vulnerable? Respondiendo a las preguntas, lo que sí han podido constatar a través de la investigación y así nos lo muestran, es que los juegos violentos promueven comportamientos violentos. Además, hay bastantes indicativos de que existen posibilidades de crear adicción, si bien nos avisan que la definición de adicción no es demasiado fuerte en este sentido. En cuanto a la tercera y última pregunta, parece probable que los jugadores más jóvenes son los más susceptibles, aunque no hay una evidencia clara. Lo que sí se ha demostrado es que hay determinados juegos específicamente orientados a desempeñar unos roles característicos, o hacia ser utilizados por unas minorías en concreto, etc. Con el presente texto, los autores no pretenden más que llamar nuestra atención, la de todos aquéllos profesionales de la educación, para que se tengan en cuenta las problemáticas asociadas a algunos juegos de ordenador en cuanto a violencia se refiere.

LIBROS

Begoña Mora Jaureguialde ▼

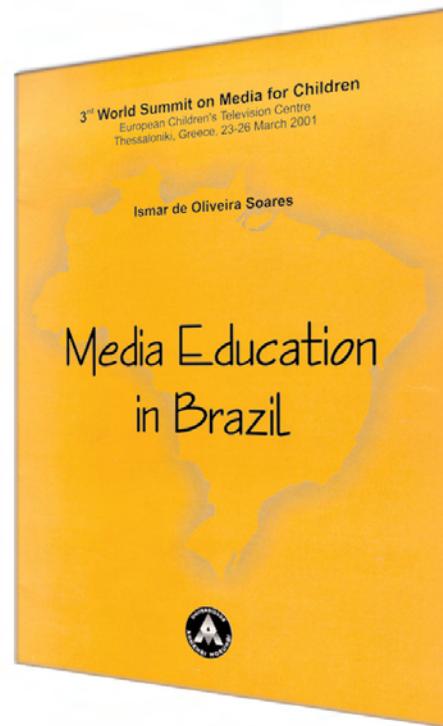
El documento al que accedemos en estas páginas muestra un trabajo presentado en el cuarto día de la «Tercera Cumbre Mundial sobre Medios de Comunicación para niños» llevada a cabo en Grecia, en marzo de 2001. A través del texto el lector puede conocer el proceso de evolución en las leyes brasileñas en cuanto a la enseñanza en medios de comunicación de masas. Como muy bien explica el autor al comienzo del documento, se refiere a aquélla educación especial realizada a través de programas desarrollados por profesores u otros profesionales que tratan de preparar a niños y adolescentes a ver críticamente los mensajes procedentes de los medios de comunicación para convertirlos en mensajes con contenido. Estructura el material a través de cuatro apartados tras una breve introducción. Comienza con «Media literacy, education, communication in Latin America. What's new?», título que llama a la reflexión. ¿Qué hay de novedoso en los medios de comunicación y educación en Latinoamérica? Según el autor, es un proceso lento y dificultoso en el que toman parte los gobiernos y la sociedad.

En los países de los que se habla, a partir de los años setenta se ve la necesidad de una educación en medios para contrarrestar la influencia del western. Con esta idea aparece la figura del educador, educadores en medios, monitores, profesionales conocedores de los entresijos del mundo de los medios y a su vez, que trabajaban en estrecha relación con los docentes y las escuelas. En «Children in media changing environment: the case of Brazil», nos expone de una manera clara y sencilla la situación de Brasil, el descontento con las programaciones televisivas por parte de la sociedad brasileña y el esfuerzo de la clase política por promover leyes que protejan y favorezcan al menor, no sólo en televisión, sino en radio y vídeo. Al entrar en el cuarto apartado, «Challenging Orthodoxies in Media Education», como el lector puede imaginar, nos adentramos en el desarrollo de los medios, en su evolución más ruda, a mayor número de oyentes, televidentes, de audiencias, menor calidad en la programación y mayores implicaciones comerciales desde el punto de vista de las productoras de contenidos en los medios de comunicación de masas. A raíz de esta incongruencia, nos dan a conocer multitud de proyectos de asociaciones y organizaciones que abogan por una mejor utilización de los recursos y una mejor calidad de los contenidos, así como por una educación en medios para, sobre todo, los más desfavorecidos que, como siempre, son los más jóvenes. Al finalizar cada uno de los apartados anteriores, los menores con los que se ha relacionado el autor por el mundo, hacen una declaración de intenciones, enumeran sus derechos entendidos como consumidores activos y críticos reivindicando una mejora de la situación actual. Finalmente, «Children hace a Say' Program», en el que se exponen de manera detallada las actividades que se realizaron y llevaron a cabo dentro del cuarto día de la Cumbre. En suma, dossier completo que permite acceder a la visión latinoamericana desde ojos brasileños en lo que al mundo de los medios de comunicación se refiere, sus intenciones y perversiones, sus mejoras y reivindicaciones.

En los países de los que se habla, a partir de los años setenta se ve la necesidad de una educación en medios para contrarrestar la influencia del western. Con esta idea aparece la figura del educador, educadores en medios, monitores, profesionales conocedores de los entresijos del mundo de los medios y a su vez, que trabajaban en estrecha relación con los docentes y las escuelas.

En «Children in media changing environment: the case of Brazil», nos expone de una manera clara y sencilla la situación de Brasil, el descontento con las programaciones televisivas por parte de la sociedad brasileña y el esfuerzo de la clase política por promover leyes que protejan y favorezcan al menor, no sólo en televisión, sino en radio y vídeo. Al entrar en el cuarto apartado, «Challenging Orthodoxies in Media Education», como el lector puede imaginar, nos adentramos en el desarrollo de los medios, en su evolución más ruda, a mayor número de oyentes, televidentes, de audiencias, menor calidad en la programación y mayores implicaciones comerciales desde el punto de vista de las productoras de contenidos en los medios de comunicación de masas. A raíz de esta incongruencia, nos dan a conocer multitud de proyectos de asociaciones y organizaciones que abogan por una mejor utilización de los recursos y una mejor calidad de los contenidos, así como por una educación en medios para, sobre todo, los más desfavorecidos que, como siempre, son los más jóvenes. Al finalizar cada uno de los apartados anteriores, los menores con los que se ha relacionado el autor por el mundo, hacen una declaración de intenciones, enumeran sus derechos entendidos como consumidores activos y críticos reivindicando una mejora de la situación actual. Finalmente, «Children hace a Say' Program», en el que se exponen de manera detallada las actividades que se realizaron y llevaron a cabo dentro del cuarto día de la Cumbre. En suma, dossier completo que permite acceder a la visión latinoamericana desde ojos brasileños en lo que al mundo de los medios de comunicación se refiere, sus intenciones y perversiones, sus mejoras y reivindicaciones.

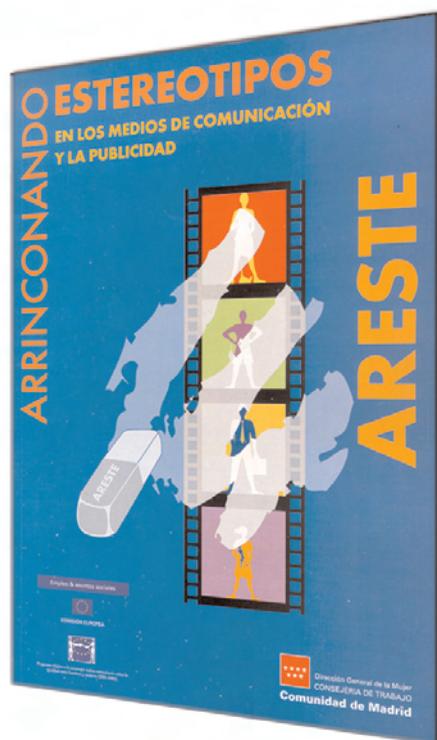
protejan y favorezcan al menor, no sólo en televisión, sino en radio y vídeo. Al entrar en el cuarto apartado, «Challenging Orthodoxies in Media Education», como el lector puede imaginar, nos adentramos en el desarrollo de los medios, en su evolución más ruda, a mayor número de oyentes, televidentes, de audiencias, menor calidad en la programación y mayores implicaciones comerciales desde el punto de vista de las productoras de contenidos en los medios de comunicación de masas. A raíz de esta incongruencia, nos dan a conocer multitud de proyectos de asociaciones y organizaciones que abogan por una mejor utilización de los recursos y una mejor calidad de los contenidos, así como por una educación en medios para, sobre todo, los más desfavorecidos que, como siempre, son los más jóvenes. Al finalizar cada uno de los apartados anteriores, los menores con los que se ha relacionado el autor por el mundo, hacen una declaración de intenciones, enumeran sus derechos entendidos como consumidores activos y críticos reivindicando una mejora de la situación actual. Finalmente, «Children hace a Say' Program», en el que se exponen de manera detallada las actividades que se realizaron y llevaron a cabo dentro del cuarto día de la Cumbre. En suma, dossier completo que permite acceder a la visión latinoamericana desde ojos brasileños en lo que al mundo de los medios de comunicación se refiere, sus intenciones y perversiones, sus mejoras y reivindicaciones.



Media Education in Brazil; Ismar de Oliveira Soares; University Anhembi Morumbi, São Paulo, 2001; 31 páginas

LIBROS

▼ Julio Tello Díaz



Arrinconando estereotipos en los medios de comunicación y la publicidad; Varios autores; Madrid, Consejería de Trabajo, 2003; 324 páginas

amplio recorrido por las distintas secciones que la componen, percibiéndose distinto tratamiento y nivel de presencia de hombres y mujeres. Igualmente se recorre con gran detalle las revistas llamadas «femeninas», en las que se refleja un determinado modelo de mujer. El tema de la publicidad se aborda en el cuaderno tercero, el cual nos ayuda a comprender lo que ocurre en los países desarrollados de nuestro entorno, donde la belleza, el trabajo, el consumo, el ocio, etc., tienen distinto tratamiento según el género al que se dirija. El cuarto cuaderno se destina al cine, comenzando con un marco teórico sobre la imagen y la representación de hombres y mujeres en el cine, para continuar analizando los estereotipos de género en diferentes escenas de determinados géneros cinematográficos. La radio es tratada en profundidad en el cuaderno quinto, realizando un completo análisis de los matices con que el lenguaje oral se manifiesta a través de este medio. Si algo caracteriza a la televisión es que es el medio audiovisual por excelencia. El sexto cuaderno se detiene en este complejo medio, donde la interacción entre mujeres y hombres se hace patente en cada minuto de emisión. Finalmente, no se puede dejar pasar, en la era de la información y la comunicación, las nuevas tecnologías e Internet. El último cuaderno ofrece información, trucos y claves sobre la imagen y los diferentes comportamientos en la red de hombres y mujeres, promoviendo la reflexión sobre este fenómeno. Interesante trabajo, en definitiva, que presenta un material didáctico para contribuir a la creación de una nueva sociedad en la que se espera que hombres y mujeres compartan la vida en igualdad.

En el marco del Programa relativo a la Estrategia Marco Comunitaria sobre Igualdad entre hombres y mujeres, la Comisión Europea realizó una convocatoria en 2001 para que organismos públicos, privados y organizaciones no gubernamentales presentaran proyectos para promover la igualdad de género. Resuelta la convocatoria, se seleccionó el proyecto «ARESTE: Arrinconando Estereotipos», presentado por la Dirección General de la Mujer, de la Comunidad Autónoma de Madrid. Este proyecto tiene como finalidad promover un cambio de imágenes estereotipadas de mujeres y hombres en los medios de comunicación y en la publicidad. Dicho proyecto, en el que han participado entidades de varios Estados europeos, surgió como respuesta a la constatación de que el avance en igualdad de oportunidades tropieza con los estereotipos de género en los medios de comunicación y en la sociedad, atribuyéndose a la mujer el ámbito privado y familiar, mientras que al hombre se le atribuye el espacio público y profesional. El manual cuenta con siete capítulos en formato de cuadernos de trabajo. En dichos cuadernos se hace un recorrido por los distintos medios de comunicación para detectar y analizar los estereotipos de género, ofreciendo una nueva visión a la hora de diseñar programas, redactar noticias, hacer películas o elaborar anuncios publicitarios. Cada uno de los capítulos a excepción del primero, que muestra la utilización del manual e introduce conceptos generales sobre género y estereotipos, se acerca a un medio de comunicación desde un prisma particular, ayudando al lector a reflexionar sobre los mensajes, contenidos e imágenes que se presentan. Los diferentes puntos de vista, opiniones y enfoques son parte de la riqueza de este trabajo. El cuaderno número dos se centra en la prensa, efectuando un

recorrido por las distintas secciones que la componen, percibiéndose distinto tratamiento y nivel de presencia de hombres y mujeres. Igualmente se recorre con gran detalle las revistas llamadas «femeninas», en las que se refleja un determinado modelo de mujer. El tema de la publicidad se aborda en el cuaderno tercero, el cual nos ayuda a comprender lo que ocurre en los países desarrollados de nuestro entorno, donde la belleza, el trabajo, el consumo, el ocio, etc., tienen distinto tratamiento según el género al que se dirija. El cuarto cuaderno se destina al cine, comenzando con un marco teórico sobre la imagen y la representación de hombres y mujeres en el cine, para continuar analizando los estereotipos de género en diferentes escenas de determinados géneros cinematográficos. La radio es tratada en profundidad en el cuaderno quinto, realizando un completo análisis de los matices con que el lenguaje oral se manifiesta a través de este medio. Si algo caracteriza a la televisión es que es el medio audiovisual por excelencia. El sexto cuaderno se detiene en este complejo medio, donde la interacción entre mujeres y hombres se hace patente en cada minuto de emisión. Finalmente, no se puede dejar pasar, en la era de la información y la comunicación, las nuevas tecnologías e Internet. El último cuaderno ofrece información, trucos y claves sobre la imagen y los diferentes comportamientos en la red de hombres y mujeres, promoviendo la reflexión sobre este fenómeno. Interesante trabajo, en definitiva, que presenta un material didáctico para contribuir a la creación de una nueva sociedad en la que se espera que hombres y mujeres compartan la vida en igualdad.

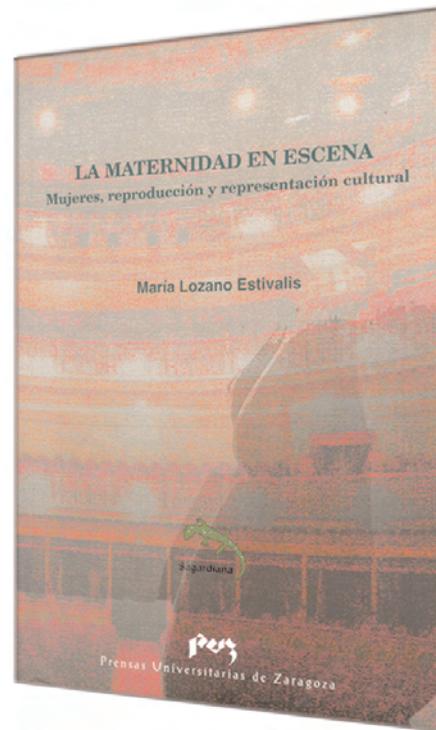
LIBROS

M^a de la Cinta Ruiz Fuentes ▼

Esta publicación que nos deja de manera notoria la autora María Lozano Estivalis, indaga sobre la evolución existente de las imágenes sobre la maternidad en occidente y los principales ejes del debate sobre la reproducción y la crianza, siguiendo las propuestas teórico políticas de los estudios culturales y del feminismo. El libro muestra las diferentes representaciones de la maternidad, entendiendo ésta como una variable de relación humana socialmente determinada. Tras las definiciones sobre género, poder, patriarcado y corporeidad que tanto afectan a este tema, analizando los discursos históricos dominantes y prestando atención a las fracturas de esos relatos. Finalmente, se incide en las contradicciones más básicas de la representación y la actividad social de la maternidad.

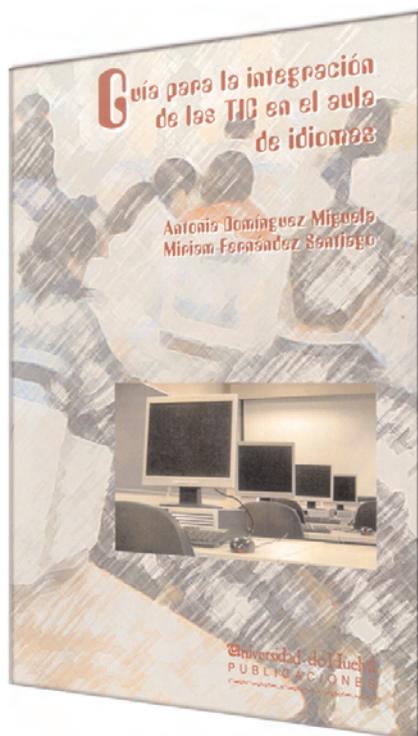
El libro muestra las diferentes representaciones de la maternidad, dejando al descubierto sus contradicciones actuales. Las diferencias biológicas entre las mujeres y los hombres determinan que unas puedan dar a luz y los otros no, que unas puedan amamantar y los otros no. Pero son las desigualdades culturales las que nos condicionan, porque si se tiene que cambiar un pañal o si hay que planchar la ropa, siguen siendo las mujeres las que han de hacerlo. Las diferencias biológicas se han transformado en desigualdades gracias a un determinado concepto de la maternidad, construido a lo largo de la historia. Son muchas las contradicciones que ahora sufrimos. La producción mercantil tiene preferencia sobre la reproducción de la vida, y mientras fabricamos armas y objetos totalmente inútiles para ganarnos la vida, no tenemos tiempo para atender o preocuparnos por nuestros hijos o personas mayores. Las desigualdades tanto en el mundo laboral como en el reparto de las responsabilidades familiares llevan a las mujeres hacia el

estrés y el agotamiento. En estas condiciones, como la autora nos hace ver, las mujeres no son libres para decidir sobre su maternidad. La obra obtuvo en el año 2004 el premio de investigación sobre estudios feministas del Ayuntamiento de Zaragoza. La autora es profesora de la Universidad CEU de Valencia, licenciada en Ciencias de la Información y Periodismo (1993) por la Universidad Politécnica de Valencia y doctora en Ciencias de la Comunicación (2002) por la Universidad Autónoma de Barcelona. Su trabajo de investigación fue realizado sobre «La imagen de la madre en occidente. El imaginario social de la maternidad en los discursos culturales desde sus orígenes hasta la cultura de masas». Y en la misma línea su tesis doctoral, «La construcción del imaginario de la maternidad en Occidente. Manifestación del imaginario sobre la maternidad en los discursos sobre las nuevas tecnologías de la reproducción», y como investigadora sigue ahondando sobre dicho tema, desde donde saca nuevos frutos como es esta publicación entre otras. Como vemos, a la autora le sigue interesando conocer de qué modo perviven las relaciones humanas en nuestro sistema cultural y cómo evolucionan a través de los actuales medios de comunicación social, los signos de una herencia simbólica redefinida a lo largo del tiempo y cuáles son las aportaciones nuevas. Nos apunta también, al igual que su tesis doctoral sobre las nuevas tecnologías de reproducción (NTR), que podemos ver en este libro ilustraciones extraídas del diario «El País», sobre cómo se ha ido filtrando la herencia cultural sobre las figuras de la maternidad. Se hace evidente en la lectura del libro las aportaciones de la teoría interdisciplinar feminista y crítica y de los estudios culturales de las mismas.



La maternidad en escena: mujeres, reproducción y representación cultural; M. Lozano Estivalis; Zaragoza, Prensa Universitaria, 2006; 359 páginas

LIBROS

▼ M^a de la Cinta Ruiz Fuentes

Guía para la integración de las TIC en el aula de idiomas; A. Domínguez y M. Fernández; Huelva, Universidad de Huelva, 2006; 127 páginas

como recurso educativo, donde hacen hincapié sobre las herramientas comunicativas como son el uso de correo electrónico, chats, videoconferencias, blogs, wikis, señalándonos algunas de sus ventajas y la manera eficaz de cómo llevarse a cabo dentro del aula de idiomas mediante algunos ejemplos donde vemos reflejado su uso. A pesar de la gran existencia de programas que hay en el mercado para crear materiales didácticos, se nos hace referencia de algunos programas de autor de fácil utilización, donde nos indican los pasos a seguir para algunos de los programas para el diseño de actividades que señalan. Para que todo esto sea posible, las autoras en un último bloque nos hablan sobre las conocidas plataformas educativas virtuales, de las que hoy en día existen numerosos estudios e investigaciones sobre las mismas. En este bloque nos especifican algunas de las características generales del uso de las plataformas educativas, como la posibilidad de un mejor y más fácil acceso a la información por cuestiones de espacio y tiempo, un avance en el aprendizaje colaborativo, desarrollo de la autonomía y sobre todo la implicación del propio alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Al igual que especifican algunas características generales, también puntualizan sobre las herramientas descriptivas generales de dichas plataformas, las herramientas de comunicación, de evaluación, donde podría llevarse a cabo cualquier tipo de aprendizaje, diferencian la existencia de dos tipos de plataformas educativas, las plataformas comerciales y las de código abierto. Como podemos observar, las autoras nos muestran una guía básica sobre la gran oportunidad que nos da el uso de las nuevas tecnologías y unas pequeñas nociones de cómo poder llevarlo a cabo en el aula, ya sea en el aula de idioma o de cualquier otra materia. Para concluir, decir que es una guía básica, fácil de leer y entender en la que se nos proporciona una nueva visión de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI.

La «Guía para la integración de las TIC en el aula de idiomas» se publica en el año 2006 en el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pretendiendo ser un instrumento sencillo de conocimiento general de los medios, herramientas y posibilidades que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y ofrecen a los docentes de idiomas para su integración en las aulas un valioso recurso para ello. Las autoras hacen hincapié en la necesidad de publicaciones en España dirigidas a los docentes que recojan y engloben cuáles son las herramientas disponibles y cómo se integraría en la práctica docente, por ello se hace necesaria la elaboración de esta guía con la que pretenden contribuir a mejorar la calidad de la docencia. Por tanto, esta guía no pretende ser un manual que enseñe paso a paso el uso de ciertos programas o tecnologías concretas, sino que presenta una panorámica general de las posibilidades que las TIC ofrecen al aula de idiomas, como al igual que sucede en otras materias educativas, ya que el uso de las nuevas tecnologías están teniendo un gran impacto en la sociedad siendo éste uno de los temas en pleno auge de investigación. Para el alumnado el uso de éstas les resultan interesantes y atractivas, por ello puede resultar ser un buen método para despertar interés en ellos, reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que potenciar la motivación y el aprendizaje autónomo. Las autoras nos hacen un breve recorrido sobre las herramientas ofimáticas y de

diseño que pueden ser utilizadas por los docentes, dando un resultado de materiales visualmente atractivos y motivadores hacia su alumnado, como procesadores de textos, editores de imágenes, programas de animación, etc. Una vez visto este tipo de herramientas, nos adentramos en el mundo de Internet

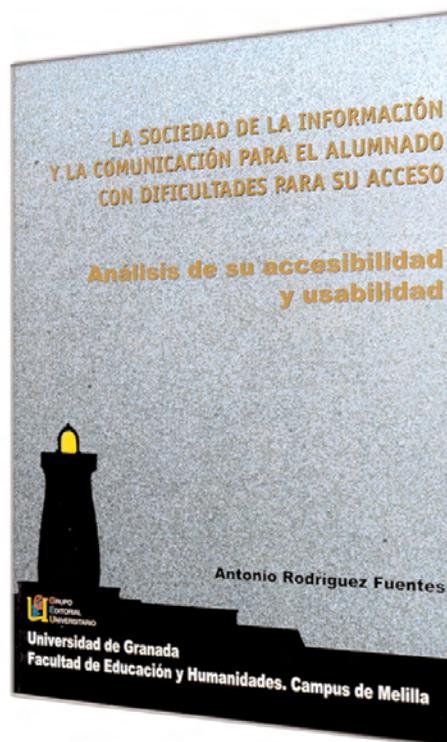
LIBROS

Begoña Mora Jaureguialde ▼

El libro que tenemos ante nosotros, partiendo desde la perspectiva crítica de la «Sociedad del conocimiento», es un compendio de información y análisis riguroso de los medios de comunicación de masas, desde la accesibilidad mediática para personas con dificultades de la índole que sea; así, a lo largo de los nueve capítulos podemos ver: «La sociedad de la información y de la comunicación», «Acceso Mediático como derecho fundamental y recurso potencial para todo el alumnado», «Análisis de la accesibilidad mediática de personas sin audición», «Análisis de la accesibilidad mediática de personas con hipoacusia», «Análisis de la accesibilidad mediática de personas sin visión», «Análisis de la accesibilidad mediática de personas con baja visión», «Análisis de la accesibilidad mediática de personas con privación sociocultural», «La teoría de la mente, el lenguaje y las tecnologías de la información y la comunicación en el autismo y en la esquizofrenia» y «Dificultades y posibilidades de acceso al conocimiento y la información de personas con deficiencia mental».

Como algún lector estará previendo, los autores y su coordinador al frente, partiendo del principio de igual que todo ser humano tiene, intentan destacar la «capacidad de integración» que debe tener toda sociedad, ya que en función de los recursos que ponga la sociedad a disposición de estos sujetos especiales, así se verá beneficiada posteriormente. Comienzan con el elogio a la sociedad de la información y de la comunicación, ya que desde la perspectiva pedagógica lo entienden como una herramienta sin límites, aunque esta idea se convierte en una reivindicación. Todos debemos poder tener acceso a la información sin límites si no queremos que aparezca la denominada «brecha digital». No se refieren en este caso, a carencias materiales, sino a físicas,

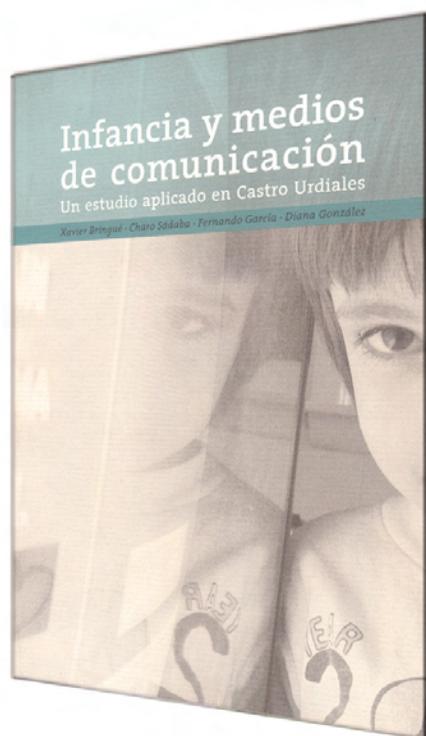
psíquicas o ambientales que pueden desembocar en una carencia generalizada en la vida de un niño, es decir, hacen hincapié en las necesidades educativas especiales de cualquier índole. En el segundo capítulo se nos habla de que el acceso es un derecho que debemos tener, pero al mismo tiempo puede ser un arma de doble filo en el proceso de socialización y educativo de un niño, ya que el tener acceso a mucha información no quiere decir que estemos mejor informados. En los capítulos posteriores, se analizan las características definitorias de cada una de las dificultades descritas en los títulos para, posteriormente, indagar en los recursos que los medios de comunicación de masas y las tecnologías proporcionan a cada uno de los colectivos representados. Además, añaden aquellas asociaciones u organismos que trabajan por el completo desarrollo de las discapacidades, así como de los programas de rehabilitación que se llevan a cabo. Está recomendado para aquellos profesionales de la docencia o relacionados con el ámbito educativo en cualquier nivel o etapa, que se ven ante la necesidad de indagar en las necesidades educativas especiales desde el punto de vista de las tecnologías de la información y de la comunicación, así como de los medios de comunicación de masas, que son tratados como un aliado. Es un primer acercamiento a este mundo, tratado desde el respeto total y absoluto y con lenguaje claro si por ello dejar de ser específico y técnico.



La sociedad de la información y la comunicación para el alumnado con dificultades para su acceso; Antonio Rodríguez Fuentes; Melilla, Grupo Editorial Universitario, 2006; 120 páginas

LIBROS

▼ Francisca María Rodríguez Vázquez



Infancia y medios de comunicación. Un estudio aplicado en Castro Urdiales; Xavier Bringué y otros; Pamplona, Fundación A.M de la Lama y Salvarrey; 2007; 169 páginas

con sus iguales son elementos que, junto con los medios de comunicación, configuran el desarrollo de las personas y contribuyen a explicar determinadas pautas. Un segundo objetivo que pretendía ofrecer una investigación valiosa de cómo son niños y adolescentes en el mercado de la comunicación y en mercados culturalmente similares; aportar explicaciones, más allá de los datos cuantitativos, que permitan comprender las actuaciones de este grupo de edad frente a los medios y sus mensajes, y establecer un verdadero diálogo con ellos. Como conclusiones de este estudio se destaca que en general, el uso de las pantallas por parte de los más pequeños tiene un único destino: la comunicación. Los niños declaran pasar muchas horas frente al televisor, el ordenador, Internet o la videoconsola. Sin embargo, si se uniera las estadísticas aportadas en cada pantalla más las horas de clase, sueño y de otras actividades, su día superaría las 24 horas, considerando los datos obtenidos, por tanto, como una media estimada entre todos los alumnos, donde pertenecer a un grupo pasa por estar permanentemente conectado; siendo un símbolo de estatus poseer un móvil de última generación, permanecer conectado a Internet después del colegio o tener el último juego de la consola favorita. En definitiva, finalizan lanzando el mensaje de que es responsabilidad de todas las personas que rodean al niño infundir los valores responsables hacia el uso de las tecnologías y de los medios de comunicación para que las nuevas generaciones hagan del «mundo.com» un lugar equilibrado entre tecnología y personas.

El libro que se reseña es un material didáctico que trata de conocer mejor la relación del público infantil y juvenil con todo aquello que permita hablar de consumo. Los protagonistas del estudio son las niñas y niños de Castro Urdiales y el uso que hacen de las diferentes pantallas que tienen a su alcance. Este libro está impulsado por la Fundación Ana M^a de la Lama y Salvarrey, el cual pretende facilitar la tarea a los educadores, formados éstos por los padres y los profesores, aportándoles una visión completa con los datos y recursos educativos. Lo más destacable es que es un producto de un largo y complejo proceso de cooperación entre todos los participantes, los educadores en contacto directo con los niños y niñas, los padres y madres y los propios chavales que han participado en el estudio. Teniendo en cuenta que las tecnologías de la información y de la comunicación están modificando el modo en que este público se comunica con otros y con las marcas, permitiendo incluir cambios significativos en su relación adulta con los medios; proponen un objetivo general, por un lado, que consiste en indagar en el uso que hacen de las diferentes pantallas (Internet, móvil, videojuegos y televisión) los niños y niñas que cursan quinto y sexto de Primaria de los colegios públicos de Castro Urdiales. Estudio que se realizó durante el primer semestre del curso 2005-06 entre un total de 350 estudiantes, participaron en la investigación un 51% de chicas y un 49% de chicos. Y por otro lado, se presentan varios

objetivos específicos que se refieren a profundizar –desde una perspectiva innovadora– en el conocimiento del público adolescente y juvenil de dicha población; ya que éstos viven inmersos en una realidad compleja que influye notablemente en su vida; donde la familia, el entorno escolar y las relaciones

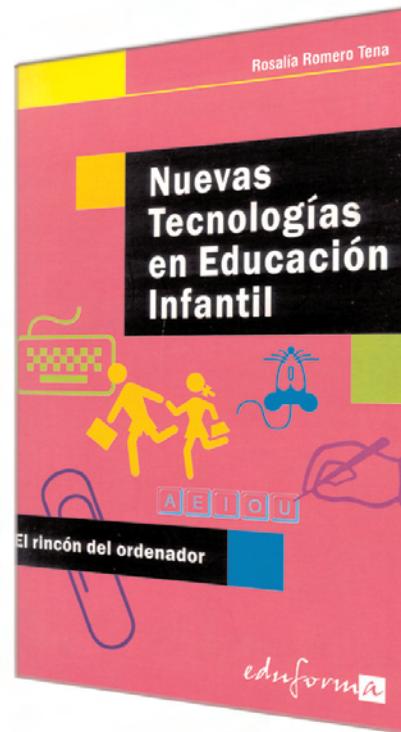
LIBROS

Francisca María Rodríguez Vázquez ▼

Las tecnologías están cada vez más presentes en nuestra sociedad y no hablar de ellas es alejarnos de una realidad que forma parte de nuestras vidas. Hoy día, los niños asumen con total normalidad la presencia de las tecnologías en la sociedad, conviviendo con ellas y adoptándolas sin dificultad alguna para el uso cotidiano. Sin embargo, aún nos invade la sensación de quererles proteger de estas tecnologías olvidándonos de que quizás nuestra tarea no sea tanto la de aislarse de ellas, sino –más bien– la de educarles en el buen uso de las mismas. En este sentido, y considerando las demandas sociales, los docentes y educadores tenemos un papel fundamental, haciendo un mayor esfuerzo y ser realistas con las demandas sociales para ir adaptándonos a los tiempos que corren. Por ello, es prioritario que los docentes nos planteemos introducir las nuevas tecnologías en el aula, propiciando de esta manera una educación acorde con nuestro tiempo realizando nuevas propuestas didácticas e introduciendo las herramientas necesarias para este fin. Considerando el mejor momento para dar los primeros pasos en la etapa infantil, pero, para ponernos en marcha resulta necesario que pasemos por alto aquellos dilemas profesionales, personales, éticos y económicos que, de alguna forma, nos impiden tomar cartas en el asunto. El profesor es, sin duda, el elemento curricular más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje; las tecnologías son sólo un elemento más, como pueden serlo todas las variables relacionadas con el contexto (tiempo, espacio,

agrupamiento, etc.). En este libro se presentan tres propuestas educativas, a modo de indicaciones necesarias, para utilizar correctamente varias estrategias didácticas en las que se incluyen fórmulas para que el maestro de Educación

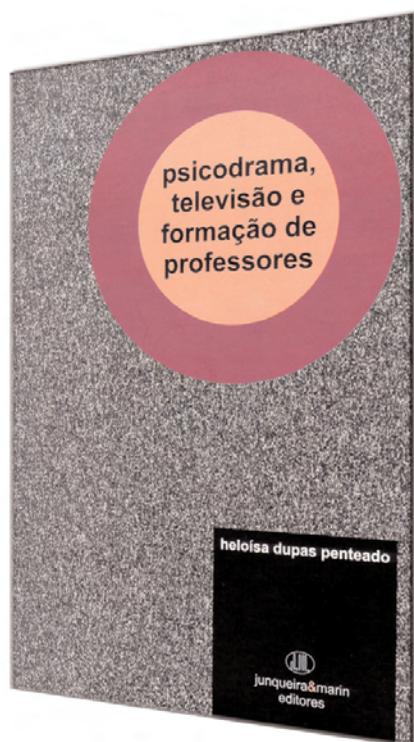
Infantil pueda elaborar sus propias actividades con ayuda del ordenador, explicando cómo incorporar el ordenador como una herramienta de trabajo más para el aprendizaje de contenidos y con el propósito de llenar el vacío existente en cuanto a metodología y al nivel educativo al que va dirigido; que pueda evaluar y seleccionar el software educativo (existente en el mercado o en la red), adecuado a las necesidades de ese momento. Se trata por tanto de un manual que resultará muy útil a los profesores de Educación Infantil de segundo ciclo (3-6 años), a estudiantes de dicha especialidad y también para aquellos profesores del primer ciclo de Primaria que por primera vez van a incorporar el ordenador en el aula, ya que las propuestas didácticas que se presentan pueden ser extensibles a este primer ciclo (niños de 6-8 años). La autora parte presentando las experiencias de docentes como ejemplo para mostrar diferentes posturas que se decantan claramente por la incorporación del ordenador al aula, y que plantean interrogantes que todos nos haremos. Preguntas que para ellos parecen contestadas o a punto de hacerlo, pero que aún –para muchos– están todavía sin plantear. Experiencias de realidades que llevan a ser conscientes de estas nuevas herramientas que van a provocar cambios en la forma de llevar a la práctica la enseñanza, factor importante que se debe de considerar para no improvisar su inclusión y uso, pues todo recurso o herramienta de trabajo ha de estar justificada y planificada. Esta tarea se debe ir realizando poco a poco y de forma pausada.



Nuevas tecnologías en Educación Infantil. El rincón del ordenador;
Rosalía Romero Tena; Sevilla, Eduforma; 2006; 110 páginas

LIBROS

▼ Francisca María Rodríguez Vázquez



Psicodrama, televisão e formação de profesores; Heloísa Dupas Panteado; Brasil, Junqueira&Marin; 2007; 167 páginas

Este libro está escrito por una investigadora que pertenece al campo de la Educación y Comunicación, educadora con experiencia en la enseñanza de los diferentes niveles de la educación y la formación de los docentes.

Licenciada en Ciencias Sociales, profesora de Didáctica en la Universidad de São Paulo. Versa sobre el telepsicodrama socio-educativo y cultural. Su contenido está formado por una grabación en vídeo de un psicodrama con calidad de exposición en los canales de TV abierta. Su objetivo es ampliar los conceptos del método psicodramático, cuyo creador de dicho método es el médico e investigador austriaco, Jacob Levi Moreno, quien trabajó con esta función de la recuperación de la espontaneidad humana, la capacidad esencia del acto creador, indispensable para la resolución de los conflictos de la vida humana en sus diversas manifestaciones: políticas, sociales, económicas, domésticas, personales, educativos. El psicodrama se utiliza en los ámbitos de la investigación, la educación y la salud, basado en tres campos del conocimiento como el de la sociología, la psicología y la dramaturgia.

Ingresa al acto creado por el propio actor dramático que, guiados por el director psicodramático, busca la relación entre las normas sociales de comportamiento y la experiencia de las funciones psico-sociales (como las personales en el desempeño de las funciones), las alternativas de respuestas a la conducta humana creativa, saludable y más feliz. Es por ello, que este libro está concebido con

un enfoque especial para los formadores de maestros, profesores universitarios, para la Didáctica, la Metodología y la Práctica de la Enseñanza, con la esperanza de que la importancia de la relación entre la comunicación interpersonal e intrapersonal consiga abrir la

espontaneidad humana mediante el ejercicio de la pedagogía. Y, por tanto, contribuir a la creación de vías fértiles sobre libros de texto para nuestros maestros. El libro, en realidad, se refiere a la evolución de nuevas ideas contenidas en el proyecto de investigación, ya mencionado, y dar pautas para facilitar el trabajo durante todo el proceso. De ello, se desprende la recopilación de los artículos, repartidos en nueve capítulos, que fueron escritos en diferentes momentos, durante la producción del telepsicodrama y de la investigación con educadores, para registrar los conocimientos resultantes de estas prácticas, con el fin de aclarar puntos importantes a la comprensión del método telepsicodramático. Por esta razón, algunas ideas o información se repiten en varios capítulos. Se trata de un producto cultural novedoso, con el fin de facilitar la comprensión de la lectura del texto en el acto, evitando el retorno de las páginas a la búsqueda de explicaciones. El mayor deseo o sueño con la producción de este trabajo, es buscar la participación de la comunidad psicodramática por el importante poder de telepsicodrama socio-pedagógico, el uso de telepsicodrama, en la práctica, en la enseñanza, en la creación de vínculos entre la escuela y los profesores comprometidos con esta temática y poder colaborar con la cualificación en la vida de nuestros estudiantes. Concluye la autora diciendo que en la sociedad tecnológica en la que vivimos, el telepsicodrama debería de ocupar el espacio que merece en los medios de comunicación televisivos y llegar a construir un verdadero compromiso con la formación de nuestra juventud.

LIBROS

Francisca María Rodríguez Vázquez ▼

La revista «Comunicação & Educação» es una publicación del Curso de Gestión de Proceso de Comunicaciones del Departamento de Comunicaciones y Artes de la ECA-USP e integrante de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura. Además está indexada en PORTCOM (Portdata, Brasil), el portal Infoamérica (España) y Rebeca (ECA/USP). Abre sus páginas tanto a los investigadores y actores sociales de comunicación como a los profesores, y profundiza en su esfuerzo por entender la comunicación y llevar sus tecnologías, los idiomas y las formas de gestión al interior de espacios y procesos educativos. Tras su trayectoria de dieciocho años de investigación se recoge en la publicación de esta revista temas sobre la educación y la extensión en la frontera entre la comunicación y la educación. Los artículos nacionales que se presentan en este número se detienen en volver a las teorías y prácticas de recepción, de la enseñanza de la comunicación, el uso comunicativo de la enseñanza de los procesos y, finalmente, al idioma de comunicación. Mientras que el artículo internacional se centra en un tema sobre los inmigrantes y las minorías étnicas en Portugal, analizando a partir de las representaciones producidas por los medios de comunicación. En este artículo, su autor, llega a considerar los factores de globalización en el contexto europeo, evidenciando el papel de la prensa escrita y, sobre todo, el de la televisión portuguesa en la creación de estereotipos sobre las comunidades inmigrantes. Otra de las secciones que conforman la estructura de esta revista es la «Gestión de la comunicación», presentando un artículo sobre la comunicación como mediación de los museos de arte. Este trabajo tiene como objetivo proponer estrategias de actuación para que los museos puedan legiti-

marse como espacios de cultura. Además, cuenta con una entrevista al cineasta Carlos Imperio Hamburger, Cao, que comenta sobre su segundo largometraje, el aclamado «El año en que mis padres salieron de vacaciones» y el también director del «Castillo Rá-tim-bum», habla de su relación con el cine y la televisión, y las posibles soluciones a una audiencia más crítica en las aulas. En la sección de «crítica» se presentan los resultados de una investigación sobre la publicidad insertada en los libros de texto más utilizados en la Educación Secundaria. A través de un análisis cuantitativo primero, y luego cualitativo, ve los más frecuentes modos de explotación de la publicidad en el aula. Como «experiencia» pedagógica presenta con la adopción de una herramienta wiki para el trabajo de producción de la disciplina en el contenido de los textos teóricos. Esta aprobación ha inspirado la posibilidad de trabajar con un procesador de textos para ser configurado estructuralmente a la interacción y la construcción hipertextual. Otra de las secciones se denomina «servicios» y donde se presenta los resultados de la institucionalización del Proyecto «Arte en la escuela», creada en 1989 por la Fundación lochpe. Y por último, está la propuesta de la «videografía», de las películas «Zuzu Angel» (2006) y «Lamarca» (1994), es un ejercicio de descubrimiento de lo que históricamente no se le ha dado a la vista y la percepción de las relaciones entre la información, la memoria, documentos, historial de búsqueda, los idiomas, opiniones, ficciones. Capturar por último, la conexión entre el conocimiento, ya que la poesía será el hilo conductor de la lectura de cinebiografías.



Comunicação & Educação. Revista do curso Gestão da comunicação; Ismar de Oliveria Soares (Dir.); São Paulo, Brasil; 2007; 148 páginas



Revista Científica Iberoamericana
de Educación y Comunicación

Comunicar
Digital 1-25

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 / www.revistacomunicar.com



COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

La revista «Comunicación y Pedagogía» pone a su alcance materiales, recursos pedagógicos y las opiniones y experiencias más destacadas en relación con la aplicación de Internet, la informática y los medios de comunicación en el aula.

MAKING OF

«Making Of», Cuadernos de Cine y Educación ofrece a los lectores amplia información sobre acontecimientos relacionados con la aplicación del cine en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Además, incluye, en todos sus números, el coleccionable curso de cine y una guía didáctica sobre una película específica.

REVISTA DE LITERATURA

La revista «Primeras Noticias de Literatura» recoge en sus páginas novedades editoriales, experiencias, información sobre todo lo que acontece en el mundo del libro infantil y juvenil y la animación a la lectura.



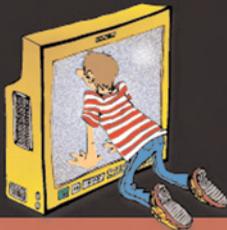
PUBLICACIONES DEL CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA



CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

www.educared.net www.prensajuvenil.org

Información: Tel. 93 207 50 52. E-mail: info@comunicacionypedagogia.com



Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación

Administración: info@grupocomunicar.com Redacción: director@grupocomunicar.com

ISSN electrónico: 1988-3293 / ISSN impreso: 1134-3478

TEMÁTICA POLÍTICA EDITORIAL ORGANIGRAMA

COMUNICAR ONLINE

- Número actual
- Números anteriores
- Próximos números
- Búsqueda

ADQUISICIÓN

- Pedidos
- Editorial
- Distribuidoras
- Comunicar Digit@l
- Otras publicaciones

COLABORACIONES

- Normas
- Criterios de calidad

INDIZACIONES

- Red de revistas
- Base de datos

Revista Comunicar

Revista Científica, de ámbito internacional, en educación y comunicación, foro abierto para conocer y comprender los nuevos lenguajes de los medios. En sus doce años de singladura se ha consolidado, a nivel nacional e internacional, como revista científica, integrada en sistemas de indización internacional como Latindex, Red AyLC, ISOC y en la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura.

Hoy es ya una plataforma consolidada de expresión, abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación interesados en este área transversal de «Educación en Medios de Comunicación». Cada revista se centra en un tema monográfico y contiene además una serie de secciones que incluyen experiencias, propuestas, reflexiones, investigaciones, plataformas, imágenes, informaciones, fichas didácticas y reseñas bibliográficas.



repetir

Comunicar es editada por el Grupo Comunicar

Apdo. Correos 527. 21080 Huelva (España)
Tf: (0034) 959 248 380 Fax: (0034) 959 248 380

 www.grupocomunicar.com

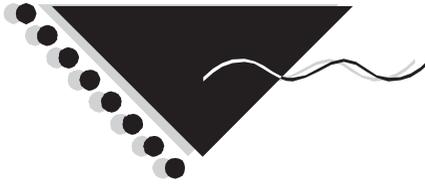
Todo «Comunicar» en tu pantalla*

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista

iPar@ tod@s!

* Todos los artículos on-line en abierto desde los números 1 al 28
(Embargo de los dos últimos números para preservar la versión impresa y suscripciones)



Comunicar

Próximos títulos (Next titles)

Temas monográficos en proyecto



COMUNICAR 31

Educar la mirada. Propuestas para aprender a ver la TV

Educating TV watching. Proposals to learn how to watch TV

Coordinación: Dr. Miguel Ángel Ortiz Sobrino (IORTV-RTVE) (España)



COMUNICAR 32

Revolución TIC: recursos multimedia y telemáticos en las aulas

ICT revolution: multimedia and telematic resources in the classroom

Coordinación: Mariano Segura y Carmen Candiotti. Ministerio de Educación (CNICE)



COMUNICAR 33

Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles

New ways of communication: cybermedia and mobile phones

Coordinación: Dr. Mariano Cebrán Herreros. Universidad Complutense de Madrid

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

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 VISA. Fecha caducidad Número
 (agregar 12,00 € de gastos de envío: vía terrestre) (agregar 30,00 € 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 12,00 € 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.revistacomunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción bianual institucional (nº 31, 32, 33 y 34) 65,00 €
- Suscripción bianual personal (nº 31, 32, 33 y 34) 50,00 €
- Suscripción anual institucional (nº 31 y 32) 40,00 €
- Suscripción anual personal (nº 31 y 32) 30,00 €
- Comunicar 01: Aprender con los medios 13,00 €
- Comunicar 02: Comunicar en el aula 13,00 €
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula 13,00 €
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula 13,00 €
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? 13,00 €
- Comunicar 06: La televisión en las aulas 13,00 €
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 14,00 €
- Comunicar 08: La educación en comunicación 14,00 €
- Comunicar 09: Valores y comunicación 14,00 €
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 14,00 €
- Comunicar 11: El cine en las aulas 14,00 €
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación 14,00 €
- Comunicar 13: Comunicación y democracia 15,00 €
- Comunicar 14: La comunicación humana 15,00 €
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad 15,00 €
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo 16,00 €
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 16,00 €
- Comunicar 18: Descubrir los medios 16,00 €
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia 16,00 €
- Comunicar 20: Orientación y comunicación 16,00 €
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación 16,00 €
- Comunicar 22: Edu-comunicación 16,00 €
- Comunicar 23: Música y comunicación 16,00 €
- Comunicar 24: Comunicación y currículum 16,00 €
- Comunicar 25: TV de calidad 20,00 €
- Comunicar 26: Comunicación y salud 20,00 €
- Comunicar 27: Modas y comunicación 20,00 €
- Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa 20,00 €
- Comunicar 29: La enseñanza del cine 20,00 €
- Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América 20,00 €

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números) 40,00 €
- Comunicar 1/25 (textos íntegros de 25 números) 25,00 €
- Comunicar 1/22 (textos íntegros de 22 números) 15,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (e-book) 16,00 €
- La televisión que queremos... (e-book) 16,00 €
- Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) 10,00 €
- Educar la mirada (e-book) 15,00 €

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV 16,00 €
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV 16,00 €
- Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno 16,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) 18,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) 15,00 €

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- Televisión y telespectadores 15,00 €
- Aprender con el cine. Aprender de película 20,00 €
- Comprender y disfrutar el cine 16,00 €
- Geohistoria.net 16,00 €
- El periodista moral 19,00 €

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual 14,00 €
- Juega con la imagen. Imagina juegos 14,00 €
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico 14,00 €
- El periódico en las aulas 14,00 €

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 15,00 €
- Profesores dinamizadores de prensa 15,00 €
- Medios audiovisuales para profesores 16,00 €
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 17,50 €
- Cómo enseñar y aprender la actualidad 15,00 €
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios 15,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) 16,00 €

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- Televisión y educación 13,00 €
- Publicidad y educación 13,00 €
- Aulas en la pantalla 16,00 €

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato... 14,00 €
- Historietas de la comunicación... 20,00 €

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica 45,00 €

MURALES «PRENSA ESCUELA»

- Colección de 19 Murales y Guías didácticas Gratis

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total



Apdo. Correos 527
21080 Huelva (España)



e-mail
info@grupocomunicar.com



Formulario electrónico
www.revistacomunicar.com



Teléfono
(00-34) 959 248380



Fax
(00-34) 959 248380



© COMUNICAR es

- Miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA)
- Miembro de la Asociación de Revistas Culturales de España (ARCE)
- Socio del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO)
- Miembro de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura
- Registrado en la Oficina de Patentes y Marcas con el código 1806709

Normas de publicación

Resumen de las normas de «COMUNICAR» en página 4. Normas extensivas y de estilo en www.revistacomunicar.com.

Criterios de calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica

1. «COMUNICAR» cuenta con un Comité Editorial formado 48 expertos, 26 de los cuales son investigadores internacionales (16 países), 13 de universidades españolas, 2 de centros de investigación (CSIF y CAA) y 5 de medios de comunicación. Del total, 35 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» acepta manuscritos en español (primer idioma), y en portugués, inglés o francés. Además ofrece referencia en inglés de los todos los trabajos: 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 15 años se han editado 30 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 Editorial, investigadores independientes.
7. Las colaboraciones revisadas en «COMUNICAR» están sometidas, como mínimo requisito, al sistema de evaluación ciega por pares, que garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se acude a nuevas revisiones que determinen la viabilidad de la posible edición de las colaboraciones.
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, Consejo Científico y Consejo Técnico, además de la Dirección, Subdirección, Secretaría, Centro de Diseño y Gestión Comercial.
10. El Consejo Editorial de «COMUNICAR» está formado por profesionales e investigadores de reconocida solvencia y prestigio, 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 rigurosamente en evitar la endogamia editorial, especialmente de aquéllos que son miembros de la organización y de sus consejos.

Información estadística

Número de trabajos recibidos para este número: 54

Número de trabajos aceptados publicados en este número: 25 (46%)

Países implicados en los trabajos de este número: 8 (España, México, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, EEUU, Perú)

Número de indizaciones en bases de datos internacionales especializadas (ver en contraportada): 40

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación

Revista internacional indexada en:

- LATINDEX
- IN-RECS
- RESH
- FRANCIS
- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS
- COMMUNICATION & MASS MEDIA
- ULRICH'S
- EDUCATION RESEARCH COMPLETE
- FUENTE ACADÉMICA (EBSCO)
- EDUCATIONAL RESEARCH ABSTRACTS
- REDALYC
- IRESIE
- CARHUS
- ERCE
- ISOC/CSIC
- DIALNET
- REDINET
- UCUA
- OEI
- CEDAL
- ANPED
- TECNOCiencias
- REBIUN
- IHCD
- SUMARIS (CBUC)
- EVTE
- Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura
- Portal Iberoamericano de la Comunicación
- Portal de la Comunicación UAB
- Quaderns Digitals
- DOCE



Grupo Comunicar

Colectivo Andaluz para
la Educación en Medios de Comunicación

info@grupocomunicar.com
www.grupocomunicar.com
ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93

Bajo los auspicios de:



Esta revista es miembro de la
Asociación de Revistas Culturales de España

