

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 31, XVI

Educar la mirada

Propuestas para enseñar a ver TV

To teach the look

Some proposals
to teach watching TV





© COMUNICAR, 31; XVI

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

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
Andalucía (Spain), nº 31; volumen XVI; época II
2º semestre, octubre de 2008

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDIZADA (indexed international scientific journal):

BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

- FRANCIS. Centre National de la Recherche Scientifique
- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (ProQuest-CSA)
- COMMUNICATION ABSTRACT
- SCOPUS
- COMMUNICATION & MASS MEDIA COMPLETE
- ERA (Educational Research Abstract)
- IBZ (International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities & Social Sciences)
- IBR (International Bibliography of Book Reviews in the Social Sciences)
- SOCIAL SERVICES ABSTRACTS
- LINGUISTICS & LANGUAGE BEHAVIOR ABSTRACT
- MLA (Modern International Bibliography)
- FUENTE ACADÉMICA (EBSCO)
- IRESIE. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)
- ISOC (CSIC/CINDOC) Consejo Superior de Investigaciones Científicas

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

- RECYT de la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (FECYT-MEC)
- DICE. Difusión y Calidad Editorial de Revistas
- MIAR. Matriz para Evaluación de Revistas
- IN-RECS. Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales
- RESH. Revistas Españolas de Ciencias Sociales (CSIC/CINDOC)
- ERCE. Evaluación de Revistas Científicas Españolas de Ciencias Sociales
- CARHUS/DURSI (Generalitat de Catalunya)
- UCUA. Índice de Revistas Científicas de Universidades Andaluzas

DIRECTORIOS

- ULRICH'S PERIODICALS (CSA)

DIRECTORIOS SELECTIVOS

- LATINDEX. Catálogo Selectivo (Publicaciones Científicas Seriadas de América, España y Portugal)

OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

- DIALNET. Alertas de Literatura Científica Hispánica
- REDINET. Ministerio de Educación de España
- CEDAL. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)
- OEI. Centro de Recursos de la OEI
- DOCE. Documentos en Educación

HEMEROTECAS SELECTIVAS

- REDALYC. Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe de Ciencias Sociales
- RED IBEROAMERICANA DE REVISTAS DE COMUNICACIÓN Y CULTURA
- E-REVISTAS

PORTALES ESPECIALIZADOS

- SCREENSITE
- PORTAL IBEROAMERICANO DE COMUNICACIÓN
- PORTAL DE LA COMUNICACIÓN DE UAB
- QUADERNS DIGITALS

BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

- SCIENTIFIC COMMONS
- OAISTER
- THE LIBRARY OF CONGRESS
- GOOGLE ACADÉMICO

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

- WORLDCAT
- REBIUN. Catálogo Red de Bibliotecas Universitarias de la CRUE
- SUMARIS (CBUC)
- ELECTRONIC JOURNALS LIBRARY
- NEWJOUR
- ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK
- The Colorado Alliance of Research Libraries
- INTUTE (University of Manchester)

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 Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos).



Asociación de Editores
de Andalucía



Centro Español de
Derechos Reprográficos



DISTRIBUYEN (Distributed by):

ESPAÑA (SPAIN):

- Centro Andaluz del Libro (Andalucía)
- Almarío de Libros (Madrid y centro)
- Distribuciones Lemus (Canarias)
- Grialibros (Galicia)
- Lyra Distribuciones (Valencia y Murcia)
- Asturlibros Distribuciones (Asturias)
- Arce: www.revistas culturales.com (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)
- Publiciencias 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 Media Education

COMITÉ CIENTÍFICO (Advisory Board)

- Dra. Evelyne Bévort, CLEMI, París, Francia
- Dra. Geniève Jacquinot, Université Paris VIII, París, Francia
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Sara Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Armanda Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dra. Cecilia Von Feilitzen, Nordicom, Suecia
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- 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
- Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, EEUU
- Kathleen Tyner, University of Texas, Austin (EEUU)
- Michel Clarembeaux, Centre Audiovisuel de Liège, Bélgica
- Eduardo Jorge Madureira, Público na Escola, Oporto, Portugal
- Javier Arévalo, Centro de MAVs del Gobierno de México
- Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Virginia Funes, Universidad Nacional de Lanús, Argentina
- 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

CONSEJO DE REDACCIÓN (Editorial Board)

- 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 de Valladolid
- 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. Ramón Reig, «Ámbitos», Universidad de Sevilla
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dra. Gloria de la Cruz Guerra, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga
- Dr. Felicísimo Valbuena, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. M. Ángel Vázquez Medel, Universidad de Sevilla
- Dra. Concepción Mateos, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid
- J. Antonio Gabelas, «El Periódico del Estudiante», Zaragoza
- José Domingo Aliaga, «Primeras Noticias», Barcelona

31, XVI

EDITOR (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. Miguel Ángel Ortiz Sobrino, Instituto Oficial de RTVE (Madrid)

CONSEJO TÉCNICO (The Board of Management)

Dra. Verónica Marín, Universidad de Córdoba
Dra. M^a Elena Gómez Parra, Universidad de Córdoba
Dr. Julio Tello Díaz, Universidad de Huelva
Dr. Juan Bautista Romero Carmona, CEP Bollullos
M^a Teresa Fernández Martínez, IES Odiel, Gibralfón, Huelva
Dr. Manuel Monescillo Palomo, Universidad de Huelva
Dr. Juan Manuel Méndez, Universidad de Huelva
Dra. Carolina Moreno, Universidad de Valencia
Dra. Carmen Marta, Universidad San Jorge, Zaragoza
Francisca M^a Rodríguez Vázquez, Universidad de Huelva
Francisco Casado Mestre, IES Huelva

GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager):

Alejandro Ruiz Trujillo, 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.

Investigadores y 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 inglés, portugués 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.

Normas de publicación (Submission guidelines)

«Comunicar» es una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review), conforme a las normas de publicación de la APA (American Psychological Association) para su indexación en las principales bases de datos internacionales.

Cada número de la revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1134-3478) y electrónica (e-ISSN: 1988-3293), identificándose cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

TEMÁTICA

Trabajos de investigación de comunicación y educación: audiovisual, tecnologías, medios educativos, medios de comunicación (en inglés: media education). Se aceptan en menor medida reflexiones, propuestas o experiencias didácticas. No se admiten otro tipo de temáticas, al ser ésta una revista específica de edu-comunicación.

APORTACIONES

- Investigaciones: Entre 4.500/7.000 palabras de texto.
- Informes, estudios y experiencias: Entre 4.000/5.000 palabras.
- Reseñas: Entre 500/550 palabras.

Los manuscritos deben ser enviados exclusivamente por la Central de Manuscritos en www.revistacomunicar.com o bien a través de email a: director@grupocomunicar.com. Debe acompañarse en correo electrónico una carta de presentación, solicitando la consideración del manuscrito, junto a una declaración de que se trata de una aportación original. Los trabajos se presentarán en tipo de letra arial, cuerpo 10, justificados completos y sin tabuladores ni retornos de carros entre párrafos. Han de tener formato word para PC.

Estructura. Los manuscritos tenderán a respetar la siguiente estructura, especialmente en los trabajos de investigación: portada, introducción, material y métodos, resultados, discusión, notas, apoyos y referencias.

Los informes, estudios y experiencias pueden ser más flexibles en sus epígrafes. Es obligatorio la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas (véase la normativa en la web)

PROCESO EDITORIAL

«Comunicar» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de aceptación/rechazo, así como, en caso de aceptación, del proceso de edición. La Redacción pasará a considerar el trabajo para su evaluación por el Comité Editorial, comprobando si se adecua a la cobertura de la revista y si cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa. Los manuscritos serán revisados de forma anónima (ciego o doble ciego) por dos expertos en el objeto de estudio y/o metodología empleada. A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como la introducción o no de modificaciones de estilo, y/o acortar los textos que sobrepasen la extensión permitida, comprometiéndose a respetar el contenido del original. El plazo de evaluación de trabajos, una vez acusada su recepción, es de 100 días. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones o réplicas oportunas. En general, una vez vistos los informes externos, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos por parte de la redacción son los siguientes:

- Originalidad.
- Actualidad y novedad.
- Relevancia: aplicabilidad de los resultados.
- Significación: avance del conocimiento científico.
- Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada.
- Presentación: buena redacción
- Organización: coherencia lógica y presentación material.

El autor recibirá un ejemplar de la publicación, una vez editada, o tantos ejemplares como firmantes autorizados.

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

- Inédito. No se acepta material previamente publicado.
- Autoría. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente.
- Consentimiento informado. En caso de experimentos, los autores deben mencionar la obtención del consentimiento informado.
- Transmisión de derechos de autor. Se incluirá una hoja de cesión de derechos.

Las normas de publicación (guidelines for authors) se hallan íntegras, en español e inglés, en www.revistacomunicar.com.

No se aceptan trabajos que no cumplan estrictamente las normas.

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 investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. Comunicar, revista científica iberoamericana de educomunicación, es el buque insignia de este proyecto.

Sumario / Contents

Comunicar, 31, XVI, 2008

Educación la mirada

To teach the look

PRELIMINARES (FOREWORD)

Sumario (Contents)	5/6
Editorial	7/8

José Ignacio Aguaded Gómez



DOSSIER/INVESTIGACIONES (RESEARCH)

• Educación la mirada en la «sociedad multipantalla»	10/13
<i>Miguel Ángel Ortiz Sobrino. RTVE. Madrid</i>	
• La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática	15/25
<i>José Manuel Pérez Tornero. Barcelona</i>	
• Lecturas transversales para formar receptores críticos	27/33
<i>Luz Eugenia Aguilar González. México DF (México)</i>	
• El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos	35/40
<i>Carmen Marta Lazo. Zaragoza</i>	
• Hacia una educación democrática de la mirada	41/49
<i>Borys Bustamante, Fernando Aranguren y Maryori Chacón. Bogotá (Colombia)</i>	
• La TV como medio de educación moral para la ciudadanía democrática	51/56
<i>Antonio Linde Navas. Málaga</i>	
• Bastidores de TV para niños: criterios en la construcción de la programación	57/63
<i>Sara Pereira. Braga (Portugal)</i>	
• Programación infantil y TV sensacionalista: entretener, desinformar, deseducar	65/76
<i>Patricia Digón Regueiro. A Coruña</i>	
• El derecho a la pantalla: de la educación en medios a la educomunicación en Brasil	77/82
<i>Ismar de Oliveira Soares. São Paulo (Brasil)</i>	
• Televisión y jóvenes en España	83/90
<i>Agustín García Matilla y Juan Pedro Molina Cañabate. Madrid</i>	
• La educación crítica de los jóvenes en TV en el centro de Europa	91/98
<i>Michel Clarembeaux. Lieja (Bélgica)</i>	
• La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva	99/108
<i>Pablo del Río y Miguel del Río. Madrid</i>	
• Usos televisivos de los adolescentes y su relación con los valores	109/114
<i>Ana Aierbe y Concepción Medrano. San Sebastián</i>	
• Co-educación la mirada contra los estereotipos de género en TV	115/120
<i>Jorge Belmonte y Silvia Guillamón. Valencia</i>	

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

Comunicar, 31, XVI, 2008

DOSSIER/INVESTIGACIONES (RESEARCH)

- Ver TV em família 121/127
Armanda Pinto da Mota Matos. Coimbra (Portugal)
- La dimensión comunitaria de la educación en comunicación 129/136
Gemma Abellán y Carme Mayugo. Barcelona
- Ver cine en TV: una ventana a la socialización familiar 137/143
Felicidad Loscertales y Trinidad Núñez. Sevilla
- El ciudadano en la información periodística de la BBC 145/152
María Lamuedra Graván y Tíscar Lara Padilla. Madrid
- «Telediario infantil»: recurso para el aprendizaje en TV 153/158
Jacqueline Sánchez Carrero. Sevilla
- Aprobado en lengua, matemáticas... y TV 159/166
Tania Jiménez y María José Revuelta. Madrid
- Los niños con discapacidad visual ante la TV: avances tecnológicos y propuestas .. 167/171
Antonio Rodríguez Fuentes. Granada
- El frenesí comunicativo como desinformación 173/179
José Manuel de Pablos Coello. Tenerife (Canarias)

CALEIDOSCOPIO (KALEIDOSCOPE)

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

- ADENDA 187/238

BITÁCORA (BINNACLE)

- | | |
|---|-----|
| PRÓXIMOS TÍTULOS (NEXT TITLES) | 239 |
| CRITERIOS DE CALIDAD (QUALITY CRITERIA) | 243 |

Editorial

Editorial

DOI:10.3916/c31-2008-00-001

Educación en medios en Europa

Media Education in Europe

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez

La educación en medios de comunicación fue reconocida por la UNESCO ya en los años setenta como un área esencial para el desarrollo de los pueblos, toda vez que ya se preveía la irrupción de las tecnologías audiovisuales en los hogares, después del rotundo éxito de los cines en las dos décadas anteriores. La llegada de la televisión –con todos sus dispositivos complementarios de almacenamiento y reproducción– y luego de las computadoras –especialmente con su conexión universal a través de las redes e Internet– ha superado con creces las previsiones más optimistas y sólo los augurios de McLuhan se aproximaron en algo a lo que ha supuesto –y especialmente está suponiendo hoy– la presencia de la comunicación, con sus diferentes soportes mediáticos y tecnológicos, en todas las esferas de nuestras. Sin embargo, tal como defendemos persistentemente en esta publicación, la omnipresente –y a veces también incluso omnipotente– presencia de los medios en la vida de los ciudadanos no se ve acompañada con políticas activas de educación para los medios, porque se parte de la equivocada premisa de que el simple consumo de los medios garantiza su comprensión y conocimiento. Nada más erróneo, porque los medios, como cualquier lenguaje, tiene sus propios códigos, su sintaxis, su semántica y su pragmática... y sólo en la medida en que se haga un acto reflexivo de estudio –que no necesariamente ha de ser academicista y vinculado con la educación formal–, es posible una apropiación activa, crítica y creativa de sus mensajes.

Por fortuna, en los últimos años, la Unión Europea ha tomado un papel protagónico en esta línea, reivindicando una educación para los medios como premisa de formación democrática de la ciudadanía, ya que no es entendible hoy en Europa unos ciudadanos que no sepan decodificar de forma activa los mensajes televisivos o radiofónicos, los films, los spots publicitarios, o incluso las propias páginas web...

El programa «Audiovisual and Media Policies» de la UE desarrolla diversas acciones enfocadas al ámbito audiovisual, destacando las actuaciones especiales en el campo de la regulación mediática, el proyecto «Media» y especialmente en el ámbito que nos incumbe, el proyecto «Media Literacy» (http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/global/index_en.htm), que ha creado un grupo de expertos europeos en la temática, ha desarrollado actividades y programas y ha puesto en marcha estudios transversales de indudable valor.

En este sentido –avalándose en los estudios preliminares de la UNESCO y en las avanzadas experiencias de Canadá, Nueva Zelanda y Australia que desarrollan programas de «media literacy» de forma sistemática e institucional, la UE ha comenzado a establecer políticas activas de patrocinios de proyectos y eventos, que redundarán en el desarrollo de ac-



Media Literacy Profile EUROPE

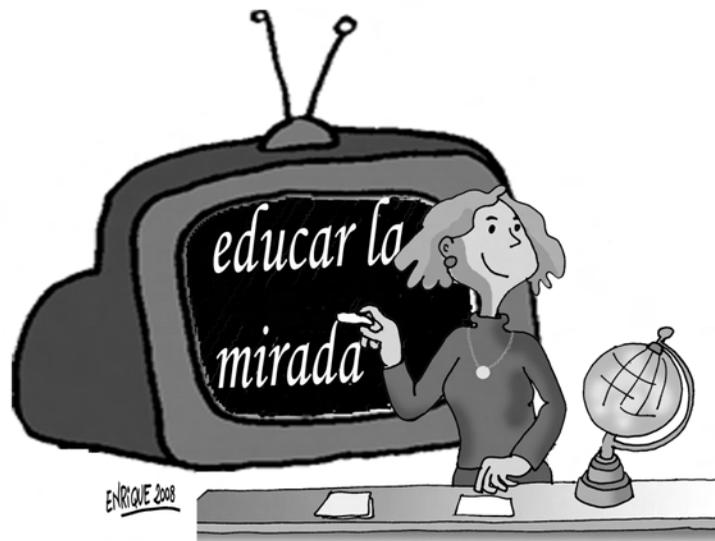
Prolegómenos

Editorial

ciones conjuntas entre todos los países, y especialmente el desenvolvimiento de un marco común europeo en un campo que tiene vital trascendencia para el desarrollo de una ciudadanía activa en la Unión.

Especialmente significativa ha sido la reciente publicación del «Study on the Current Trends & Approaches to the Media Literacy in Europe», coordinado por el experto en la temática y catedrático de comunicación, Pérez Tornero (Universidad Autónoma de Barcelona, España) y con la colaboración de expertos de diferentes países de la Unión (11 informes y 30 casos de estudio). El estudio es, sin duda, un punto de arranque fundamental para el desarrollo de políticas comunes en este nuevo ámbito, que aspira a ser una importante parcela de conocimiento y ciencia en el presente y sobre todo en el futuro inmediato. El objetivo europeo de ser referente mundial en el ámbito de la sociedad de la información en 2010 exige un importante esfuerzo de formación en las nuevas tecnologías digitales y en la alfabetización mediática de la ciudadanía, siendo ésta –según este Informe– la llave del éxito en el nuevo entorno mediático que vivimos.

Partiendo de una integradora conceptualización de la «media literacy», que arranca de las primeras reuniones internacionales promovidas por la UNESCO (Grunwald, 1982; Toulouse, 1990; Viena, 1999; Sevilla, 2002), el Informe se adentra en las áreas prioritarias y ámbitos de la educación en medios, para centrarse en su segunda parte en las nuevas tendencias emergentes y el desarrollo de buenas prácticas en este mutante ámbito mediático: nuevas experiencias en el ámbito de la recepción y producción, la presencia de la educación en medios en la educación formal, las producciones escolares, la industria mediática y sus relaciones con la alfabetización, las políticas activas de las instituciones nacionales e internacionales (autoridades reguladoras, sociedad civil, organismos e industrias, etc.)... nos ofrecen un amplio y completo abanico de la situación actual y, sobre todo, las potenciales líneas de crecimiento y desarrollo de este ámbito científico de conocimiento, que requiere un espacio en las políticas internacionales, pero también un desarrollo concreto en las administraciones nacionales, regionales y locales, así como en el sistema educativo, so pena de seguir ignorando una realidad que, no por cotidiana, deja de ser preocupante, como es el escaso conocimiento con que las personas se enfrentan a diario ante los medios de comunicación, dejando que el poder persuasivo de éstos entren con toda su fuerza, sin filtros críticos; en suma, una ciudadanía sin competencias formativas y educativas que permitan una apropiación activa, creativa y constructiva de los mensajes mediáticos, claves del mundo contemporáneo.



© Enrique Martínez-Salanova 2008 para Comunicar



Comunicar 31

Dossier

monográfico



Dossier

Special-topic issue

Educar la mirada

Propuestas para enseñar a ver TV

To teach the look. Some proposals to teach watching TV

Presentación

Introduction

DOI:10.3916/c31-2008-01-001

Educar la mirada en la «sociedad multipantalla»

To teach the look in a multi-screen society

Dr. Miguel Ángel Ortiz Sobrino
RTVE. Madrid



E enseñar a ver la televisión y educar la mirada para un consumo saludable de los contenidos que nos ofrece la «sociedad multipantalla»: ése es el objetivo de cualquier Foro o Congreso relacionado con los medios audiovisuales y la educación. Nada extraño, si se tiene en cuenta que una de las características de nuestra sociedad del conocimiento y de la globalización, es la abundancia de ofertas multicanal con contenidos audiovisuales de todo tipo. Es, precisamente, esa amplia oferta de programas e imágenes de difícil control y de calidad heterogénea lo que se ha convertido en los últimos años en una preocupación para todos los protagonistas que hoy intervienen en el sector de la educación, el ocio y la información. Es cierto que, cada vez más, instituciones sociales y educativas tienen entre sus prioridades la educación en medios de comunicación. La familia, los educadores, muchos profesionales de la comunicación, y bastantes representantes de las administraciones públicas llevan tiempo reclamando contenidos audiovisuales de calidad y una urgente formación de los ciudadanos para que sean capaces de hacer un uso responsable de los medios de comunicación. En ese sentido, todos ellos coinciden en que la alfabetización audiovisual es, hoy, una herramienta indispensable para formar ciudadanos críticos y que sepan aprovechar las múltiples posibilidades que la comunicación mediática ofrece para el conocimiento, la información y el entretenimiento, sobre todo en el caso de la infancia.

En España, no se recuerda una etapa en la que se hayan juntado tantas voces solicitando una televisión de calidad y una formación en medios para nuestros menores. El último en sumarse a esta petición ha sido S.M. el Rey Juan Carlos en su mensaje navideño de 2007, que fue emitido por las principales televisiones de ámbito nacional. No es casual que en la intervención televisiva del monarca estuviera presente la demanda de una televisión cuyos contenidos estén en consonancia con los Derechos de la Infancia. Como más de uno recordará, televisión, calidad y derechos de la infancia son conceptos sobre los que, desde hace unos años, se debate prácticamente en todos los foros sobre la televisión.

Pero independientemente de este grado de concienciación social, hoy son pocos los que dudan de que los cambios que está sufriendo la sociedad actual no tiene parangón a lo largo de la historia. El ámbito profesional, el ocio, la vida pública y el entorno personal se han visto profundamente alterados en las dos últimas décadas por la extraordinaria presencia de la televisión, el cine, la prensa, y –especialmente– de los nuevos medios: Internet, telefonía móvil, consolas de videojuegos, la nueva televisión, portales multimedia. Se trata de medios que ofrecen contenidos por los que, en muchas ocasiones, el usuario está dispuesto a pagar. El telespectador deja su pasividad para convertirse en un auto-selector de canales y programas, según sus necesidades y exigencias personales. Cada abonado es un usuario que selecciona, dentro de la oferta, lo que más le interesa.

Presentación

Introduction

Es evidente que hay un cambio de enfoque en los hábitos de consumo. Hasta hace bien poco, estábamos acostumbrados a una oferta audiovisual generalista, fundamentalmente a través de la televisión, en la que se programaban contenidos similares a las mismas horas. Hoy, sin embargo, los canales multitemáticos, emprenden el camino opuesto al diversificar y variar al máximo los contenidos. El público de esta oferta temática e interactiva, en muchos casos, está compuesto fundamentalmente por espectadores menores de 35 años, que son los que menos lazos presentan con la oferta tradicional. En especial, los niños, en los que se supera con creces el 25% de cuota de audiencia, gracias a una amplia oferta específica de los diferentes medios.

Además, hay que tener en cuenta otros dos factores que inciden de forma directa en el comportamiento de los espectadores: el aumento de las formas de ocio audiovisual y el acceso a nuestras formas de entretenimiento a través de Internet. De acuerdo con los datos que facilita el panel de TNSofres, la población española se divide casi al 50% entre los que acceden a la Red y los que no, con un alto porcentaje de la población que entra en la red de forma casi diaria.

En los albores de este tercer milenio, los ciudadanos estamos sometidos a un auténtico bombardeo de imágenes y propuestas que llegan a través de multitud de soportes que propicia Internet, la telefonía móvil o la tecnología digital. Cada vez es más difícil controlar los contenidos que llegan a sectores sensibles de la población, como es el caso de los jóvenes y los niños. Por eso, la única alternativa que la sociedad tiene ante este bombardeo de imágenes es educar a la población para hacer un consumo selectivo de la oferta audiovisual, y un uso inteligente y racional para convertir esos contenidos en instrumentos clave para el desarrollo de las personas. Porque, queramos o no, lo cierto es que cuando ya está a punto de finalizar la primera década de este milenio, la televisión y el resto de ofertas multimedia están condicionando nuestros modelos sociales, nuestros hábitos de consumo, nuestras formas de comportamiento y nuestra escala de valores. Por tanto, no es una casualidad que la educación para los medios sea el hilo conductor y uno de los objetivos principales de los foros promovidos tanto desde la iniciativa pública como de la privada.

Por todo lo dicho hasta ahora, es lógica la cada vez más abundante muestra de foros de debate en torno la dimensión ética de los medios y el consumo responsable y crítico de contenidos audiovisuales en este escenario «multipantalla» que nos ha tocado vivir. Las páginas que siguen son una selección rigurosa de algunas aportaciones significativas que investigadores, profesores y profesionales de los medios de comunicación presentaron en el Foro Internacional «Educar la mirada. Propuestas para enseñar a ver la televisión» que el Instituto Oficial de Radio y Televisión (RTVE), el Grupo Comunicar y la Dirección General de las Familias e Infancia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales promovieron en noviembre de 2007, con el objetivo de reflexionar y proponer pautas útiles para la necesaria formación ciudadana y para el consumo saludable de las pantallas. A la iniciativa de este evento se sumó un amplio grupo de instituciones, tanto nacionales como internacionales. Entre ellas, el Instituto Latinoamericano de Comuni-



cación Educativa (ILCE) de México, el CNICE (Ministerio de Educación), el Consejo Audiovisual de Cataluña, el Consejo Audiovisual de Andalucía, el Consejo Audiovisual de Navarra, la Corporación RTVE, el Gabinete de Comunicación y Educación (UAB) y el Instituto de la Mujer.

Cerca de 200 profesionales expertos/as en televisión y educación del ámbito nacional, europeo y latinoamericano, colaboraron en este Foro Internacional. Desde Latinoamérica llegaron aportaciones cuyo hilo argumental se centró, esencialmente, en la necesidad de fomentar un espectador inteligente y crítico ante los medios audiovisuales. Por su parte, los representantes europeos ofrecieron un recorrido por el panorama educativo, así como, una serie de propuestas y reflexiones en torno a la alfabetización audiovisual en el Viejo Continente. Finalmente, la aportación de los expertos/as de España se centró en el compromiso de la Universidad española con la alfabetización mediática, así como, algunas experiencias de educación para la televisión en distintas Comunidades Autónomas del Estado español, como Andalucía, Cataluña, Aragón, Madrid y País Vasco.

De los magníficos trabajos recibidos en este Foro Internacional, se han seleccionado para esta edición especial de «Comunicar» una selectiva y evaluada representación de lo que han sido las líneas de investigación más comunes. Algunas de ellas, como la del profesor Pérez Tornero nos adentra en este emergente escenario propiciado por la sociedad multipantalla. Una sociedad mediática caracterizada por una mayor conectividad, por la penetración de las redes de comunicación en nuevos canales sociales e institucionales, por la aparición de nuevas formas de consumo y por la abundancia de oferta en contenidos audiovisuales. Un escenario multipantalla que, según García Matilla y Molina, ha hecho que la televisión convencional haya perdido protagonismo entre los jóvenes y los niños. Televisión, por cierto, que ofrece una dieta televisiva infantil relacionada con el imaginario los niños, según Del Río y Del Río, basándose en el Informe del Equipo Pigmalion del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Seguramente, este nuevo escenario multipantalla haya sido el detonante para que aportaciones de América Latina, España y Europa, incidan en la necesidad de educar la mirada de los espectadores, como señalan Águilas, de México, y Bustamante, Aranguren y Chacón, de Colombia. La primera apuesta promover el espíritu crítico de los espectadores infantiles a través del análisis de los códigos y formatos culturales audiovisuales. Por su parte, los segundos recogen una investigación sobre usos pedagógicos de una televisión de calidad para audiencias infantiles y juveniles, llevada a cabo por la Comisión Nacional de Televisión de Bogotá (Colombia).

La dimensión educativa está presente en los textos españoles, como el de la profesora Marta que pone el énfasis en que la educación audiovisual no pierda de vista algunos contextos de significación, como la familia y la escuela, que sirvan al espectador infantil como referencia en su consumo televisivo. En este escenario se encuentran, también, las aportaciones de Linde con su trabajo sobre «La televisión como medio de educación moral para la ciudadanía democrática», así como los de Abellán y Mayugo en torno a la educación en nuevas herramientas mediáticas.

De igual forma, las contribuciones de Sánchez, Jiménez y Revuelta basan sus trabajos en los aspectos educativos relacionados con la televisión y la infancia: la primera, a través de una reflexión sobre las posibilidades educativas de la televisión y los telediarios infantiles; los otros dos autores, con un trabajo en el que apuestan por la alfabetización audiovisual como complemento a la curricula académica tradicional. En la misma línea, y desde el corazón de Europa, Clarembeaux nos analiza la situación de la educación para el consumo televisivo en los países centroeuropeo, y nos muestra un boceto de hacia dónde debe dirigirse una política de educación televisiva.

La profesora Pereira (Portugal) nos adentra en los «bastidores» de la televisión para analizar las estrategias de diseño, producción y emisión de la programación infantil televisiva. Una visión, por cierto, que, desde otra perspectiva, se complementa con la de Lamuedra y Lara, basada en un trabajo de campo sobre programas de la BBC. Asimismo, la investigación de Pinto da Mota, «Ver TV en familia» hace una apuesta por un mejor uso de la televisión con fines educativos en el seno familiar. Su trabajo está en línea con el de Loscertales y Núñez, en su propuesta sobre el uso de la televisión y el cine en el seno familiar.

La aportación lusitana a este número especial de «Comunicar» la cierra Ismar de Oliveira, que nos acerca a su particular versión sobre el reconocimiento del derecho de los niños y jóvenes a construir su propia comunicación.

La igualdad de género es también otro tema referente de este número. En este sentido, pueden enmarcarse los trabajos de Belmonte y Guillamón relacionados con los estereotipos de género en los contenidos televisivos. También se incluyen aportaciones, como las de Aierbe y Medrano, que ponen el foco en la relación de la dieta televisiva infantil con los valores sociales. Por su parte, Rodríguez Fuentes dedica su trabajo al consumo televisivo de los niños con discapacidad visual.

Este monográfico se complementa con trabajos sensibles a cuestiones tan espinosas, a veces, como el servicio público de televisión o la objetividad informativa. En ese sentido, se puede aludir a investigaciones como la de Digón titulada «Programación infantil y televisión sensacionalista», en el que hizo una reflexión sobre ciertos programas infantiles de televisión, emitidos por algunas de las cadenas públicas autonómicas. Así, además, se incluye el trabajo de De Pablos, que a través de un estudio de campo realizado sobre un acontecimiento informativo, reflexiona sobre la objetividad y la desinformación.

En este número especial de «Comunicar» sobre «Educar la mirada. Propuestas para enseñar a ver la TV», se presentan contribuciones representativas, evaluadas por sistema de «referee» con pares ciegos, con enfoques y visiones sobre esta significativa temática. Con ellas, se promueve un escenario de debate y reflexión, que dejan clara la firme apuesta por unos contenidos audiovisuales de calidad y una educación en medios que contribuya a la formación de ciudadanos críticos, con criterio, con valores y libres.

...una imagen es algo que está presente en la sociedad, que llena nuestras existencias, que nos bombardea por todas partes, que es necesaria para que comprendamos los conceptos, que ilustra acontecimientos y situaciones, que hace que la vida sea más agradable, que...

si os portáis bien,
algun día os traeré
una imagen a clase



● José Manuel Pérez Tornero
Barcelona

La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática¹

Multi-screen society: a challenge for media literacy

La televisión convencional, en sus inicios medios de comunicación centralizada y de audiencia masiva, se está actualmente transformando y diversificando para acomodarse a las nuevas exigencias y condiciones de los nuevos contextos digitales. Se están produciendo, en este sentido, profundas y progresivas transformaciones en los sistemas de producción, distribución y recepción; en los programas, géneros, y contenidos en general; e incluso en las formas de comercialización y financiación. Este trabajo recoge los nuevos retos de la «sociedad multipantallas» que se abre ya de forma inexorable en nuestro horizonte.

Conventional television is getting transformed and diversified to adapt to the new requirements and conditions of the new digital contexts. This means deep transformations in the production, distribution and reception systems; in the programs, genres, and contents in general; and in the commercialization channels and financing systems. This work gathers the new challenges of the «multi-screen society» that is appearing in our horizon.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisión, sociedad multipantalla, alfabetización mediática, contenidos audiovisuales, contexto digital.

TV, multi-screen society, media literacy, audiovisual contents, digital context.

1. Nuevos sistemas de transmisión de contenidos audiovisuales

El cambio más significativo que se ha producido en el sistema mediático durante la última década es la profundización y la extensión de una red global de comunicaciones por las que circulan con facilidad la televisión y los nuevos servicios audiovisuales, cada vez más complejos y flexibles. Esta red está compuesta de numerosas subredes que se complementan unas a otras: redes digitales y analógicas terrestres, satélite, telefonía, Internet, sistemas ina-

❖ Dr. José Manuel Pérez Tornero es catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona y director del Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB.
(jmtornero@telefonica.net).

lámbricos, etc. Las consecuencias para el sistema televisivo han sido notables:

- Los usuarios disponen ya de una conectividad casi permanente en cualquier lugar y a través de diversos sistemas: satélite, cable, Wifi, etc. Y la interoperabilidad entre diferentes soportes y diversas plataformas no ha dejado de mejorar desde principios de siglo.
- Las redes de comunicación han penetrado en nuevos ámbitos institucionales y sociales, permitiendo la existencia de nuevos usuarios y nuevos usos.

El resultado más llamativo es que los contextos de uso –considerados éstos tanto desde el punto de vista físico como institucional y social– se han multiplicado, se han diversificado y se han renovado. La televisión convencional, que fue masiva y centralizada, se está transformando y variando para acomodarse a las nuevas exigencias y condiciones de los nuevos contextos. Esto conlleva transformaciones en los sistemas de producción, distribución y recepción; en los programas, géneros, y contenidos en general; y en las formas de comercialización y financiación.

2. La omnipresencia de las pantallas

Buena parte del mundo, desarrollado y menos desarrollado, ha pasado a ser una sociedad mediática y multipantalla². A la pantalla del televisor se le han sumado la del ordenador, la del teléfono móvil y la de las consolas de videojuegos; además de otras que, como el «i-pod» y similares están en plena expansión. Hace ya años que Sherry Turkle intuía lo que está sucediendo en la actualidad: «Hace una década, cuando por primera vez pensé en el ordenador como un segundo yo, estas relaciones que transforman la identidad eran casi siempre de uno a uno, una persona a solas con la máquina. Éste ya no es el caso. Un sistema de redes que se expande con rapidez, conocido colectivamente como Internet, enlaza millones de personas en nuevos espacios que están cambiando la forma con la que pensamos, la naturaleza de nuestra sexualidad, la forma de nuestras comunidades, nuestras verdaderas identidades»³. De ello se deriva que:

- Las pantallas se han convertido en un elemento constante en casi todos los entornos artificiales de la vida humana, cambiando de este modo la geografía y los modos del ver tradicional.
- Las condiciones de uso de las nuevas pantallas están creando marcos prácticos –desde el punto de vista físico– y pragmáticos –desde el punto de vista de los usos del discurso– diversificados y novedosos.
- La televisión, de un modo u otro, atraviesa a todas las actuales pantallas. Pero, además, surgen nuevos servicios audiovisuales, competitivos entre sí o com-

plementarios con el uso tradicional de la televisión. Este fenómeno presenta dos aspectos socio-antropológicos que tienen que considerarse detalladamente. El primero tiene que ver con un aumento espectacular del tiempo-vida que los ciudadanos dedican a relacionarse con las pantallas y con los medios en general. El segundo, ligado al anterior, es la transformación o el cambio de régimen de la mirada –personal y social– que se está produciendo, o se ha producido ya. Consideremos en primer lugar el aspecto cuantitativo, ese crecimiento enorme del tiempo-vida mediático.

3. Tiempo de vida mediático

Analicemos el caso español: la media de consumo en España de la televisión es de aproximadamente 222 minutos diarios, es decir, de unas 3 horas 42 minutos por día; el tiempo dedicado a la radio es de 111 minutos día, o sea, de casi 2 horas diarias; y, además, se dedican 31 minutos a Internet, es decir, una media hora. Con lo cual los medios auditivos y audiovisuales absorben un mínimo de 5 horas diarias de nuestras vidas⁴.

En lo que se refiere al alcance, la televisión continúa, como es habitual desde hace décadas, siendo el medio de mayor impacto. Desde 1992 hasta hoy, con algún pequeño vaivén, no hemos dejado de aumentar en España el número de horas destinadas a la TV: 1.180 minutos en 1992; y 1.320 en 2004.

Por otra parte, el medio televisivo llega al 88,6% de la población, a una enorme distancia del resto. La radio, con un 56%, es el inmediato seguidor, a continuación se encuentra la publicidad exterior con un 50%, mientras Internet se sitúa en un 22,7%⁵. Como puede verse, la ocupación televisiva del espacio vital de los ciudadanos, y de su atención es considerable. Si a esto se le añade el tiempo dedicado a otros medios –entre 2 y 3 horas más– se aprecia que el consumo mediático de un ciudadano debe cifrarse en torno a las 5-6 horas al día, aproximadamente una cuarta parte del tiempo vital diario, y más de un tercio del tiempo de vigilia⁶. Pero, sin exagerar, hay que considerar que el tiempo de «pantalla» per capita tiene que aumentarse si se considera que, durante el trabajo, muchos ciudadanos están frente a la pantalla de un ordenador.

4. Cambio de régimen de la mirada

Esta ocupación del tiempo-vida por las pantallas ha tenido consecuencias en el modo en que la mirada y la visión se están convirtiendo en algo esencial para la percepción, comprensión y asimilación de nuestro entorno. Es lo que hemos denominado el cambio de régimen en la mirada. Tratemos de ese cambio. Pier

Cesare Rivoltella ha señalado tres dimensiones constitutivas de este nuevo fenómeno:

- Una que tiene lugar «en el plano de la reorganización de la actividad perceptiva de los sujetos».
- Otra, que ocurre «en el de la dinámica de la apropiación cognoscitiva» y en última instancia.
- En la lógica que introducen en relación con la situación de los individuos en el espacio y en el sistema de las relaciones sociales⁷.

Lo sustancial en todos estos cambios, como señala el citado autor, es que se han multiplicado y ampliado «los espacios de la visión del ver». Esto ha sucedido en detrimento de otros sentidos, pero sobre todo, ha transformado nuestro sistema de percepción, comprensión y análisis de la realidad. Cada vez más, la visibilidad de los fenómenos se presenta como un rasgo decisivo a la hora de generar estímulos prácticos en relación con nuestra conducta.

Pero, además, lo que se ha venido produciendo es un cambio sustancial en el significado y la modalidad de nuestro ver. Centrémonos por un momento en este cambio.

El cine –seguimos aquí a Rivoltella– había funcionado hasta hace bien poco como el modo de ver canónico y tradicional dentro de un sistema de medios moderno. En este sentido, puede considerarse que había llegado a institucionalizar un modo de visión configurado por «una geografía espectacular caracterizada por una mirada durable, variable y aislable»⁸. Sin embargo, la sociedad multipantalla –dominada, sobre todo, por la televisión– cambia el régimen de visión y nos conduce a una mirada caracterizada por los siguientes rasgos esenciales:

- Una mirada intermitente que ya no está condicionada por la continuidad temporal del filme.
- Una mirada horizontal y «mosaical», que no se corresponde con la linealidad del cine, sino que va de un lugar a otro, de una pantalla a otra, de una parte de la pantalla a otra.
- Una mirada inquieta que salta de un foco de atención a otro con facilidad.

Las consecuencias para la linealidad y continuidad de los contenidos, para su estructuración y su duración, así como para la atención y psicología de las personas son importantes y se pueden imaginar fácilmente. Un hecho evidente es la fragmentación, disconti-

nuidad y falta de secuencialidad narrativa, que favorece este régimen de mirada⁹. Veremos, entre otras cosas, cómo es este nuevo estilo de visión, que potencia lo que más adelante hemos denominado lectura interactiva.

5. Nuevas capacidades de producción y de utilización

No sólo han cambiado las posibilidades de recepción y los contextos de uso. En España y prácticamente en todos los países desarrollados, durante las pasadas décadas todo el sistema de producción y de generación de contenidos dentro de la televisión y dentro del sistema audiovisual ha cambiado sustancialmente. Las transformaciones, que se han dado en todos los órdenes, no han dejado, sin embargo, de avanzar en una dirección: el aligeramiento de las tecnologías de producción. Por «aligeramiento» entendemos

La multiplicación de la información y el entorno multipantalla pueden estar creando una saturación para las mentes y los sentidos, y estar conduciendo en ocasiones a una especie de embotamiento perceptivo que lejos de ayudar al aprendizaje sería una barrera para su desarrollo. Éste es un proceso que tiene que ver con lo que Scout Lasch ha denominado el crecimiento de la seudoinformación ligada a una cultura informativa.

la progresiva facilidad del uso de las herramientas tecnológicas por modificación de muchos de sus componentes: a) abaratamiento de su precio; b) facilidad de acceso; c) mejora y facilitación de sus condiciones de utilización; d) mejor integración de todos y cada uno de sus componentes. En fin, ello ha ocasionado cambios importantes:

- Al aumentar la facilidad de producción, ésta ha aumentado su volumen.
- También se ha extendido el uso de las tecnologías de producción: son más quienes las utilizan.
- De alguna forma, se ha abierto camino hacia una creciente desprofesionalización de la producción. Cada vez más son personas no profesionales de la producción quienes tienen facilidades y generan habitualmente contenido audiovisual. Aunque muchas de sus producciones no alcanzan los circuitos profesionales de difusión.

- Están surgiendo, acompañando a la multiplicación de la producción, nuevos circuitos de transmisión, difusión y acceso a contenidos audiovisuales¹⁰.

Este fenómeno tiene consecuencias evidentes para el sistema televisivo profesional –que cambia de estilos e incorpora cada vez más contenidos no profesionales– pero, sobre todo, para el sistema educativo, que puede incorporar dentro de su seno producciones ligeras realizadas por personas no profesionales del mundo de la producción audiovisual. Al mismo tiempo, el aligeramiento de la producción ha abierto un camino nuevo: la modificación «a la carta» de producciones audiovisuales convencionales según sea su contexto de utilización.

La alfabetización mediática exigida por las nuevas circunstancias sólo puede ser el fruto de la convergencia de esfuerzos realizada por las instituciones familiares y educativas, los gobiernos y las autoridades que tienen relación con los medios, las asociaciones cívicas, la industria y los profesionales, así como los medios de comunicación y en general, todas las instituciones cívicas que dependan de la participación y de la actividad ciudadana.

6. Nuevos estilos y métodos de producción

¿Hacia dónde tienden los estilos y métodos de producción audiovisual? En general, responden a las siguientes orientaciones:

- Junto a las formas canónicas de la televisión están apareciendo nuevos formatos –con tiempos y estilos diversos–, nuevos géneros que mezclan las convenciones clásicas con otras innovadoras: ficción-realidad, subjetividad-objetividad, distracción-utilidad...
- Producciones adaptadas a los nuevos contextos de uso: tipos de pantallas, tipos de transmisión, sistemas de interacción, etc.
- La modificación abierta y permanente de contenidos disponibles tanto en sistemas estacionarios, como en red.
- La disolución de la figura del productor único.

En la medida en que se modifican, se transforman y se alteran las producciones audiovisuales estándares por incorporación de nuevas autorías, y en la medida en que se puede cooperar con facilidad para la producción, se está abriendo un camino nuevo para el audio-

visual, lo llamaríamos la vía de la cooperación. Todo ello marca un estilo que podríamos denominar: clip. Tendencia a la compresión del contenido informativo en «píldoras» reducidas, de tiempo escaso y de información intensiva. Esto desemboca en una estética de la fragmentación y atomización y, a su vez, en una sintaxis de la constelación; es decir, de la agrupación en forma de universo nebuloso. Este mismo fenómeno de atomización facilita la «irrigación» de los diferentes medios a través de la destilación de diversos subproductos surgidos a partir de un producto primigenio. Es, por ejemplo, la técnica que ensayó y comprobó el cine popular, que enseguida genera una constelación de productos de «merchandising» o derivados... Pero, en realidad, estamos frente a una nueva vía de producción que se

piensa y se diseña, ya no en términos de producto unificado, sino en términos de diferentes átomos que se relacionan sistemáticamente entre sí y que se distribuyen y se consumen en diferentes contextos y ocasiones. En el campo de la televisión estas transformaciones son ya visibles. Mientras tanto, en el campo de la educación, estos cambios empiezan a hacerse patentes en lo que se refiere a la nueva organización de los materiales didácticos, que ha tenido, con el modelo de pro-

ducción de objetos de aprendizaje autónomos para «e-learning», un empuje fundamental en los últimos tiempos. Veremos a continuación el efecto de este cambio de estilo de producción sobre diferentes áreas.

7. Sistema de acceso abierto, diversificado y permanente

La televisión convencional se organizó durante décadas, en España y en países similares, mediante el sistema de programación en flujo adaptada a los horarios de emisión. Las condiciones y limitaciones que esto tuvo y tiene para el usuario son notables. Los programas son accesibles sólo en las medidas de tiempo y en el contexto determinado por el programador; fuera de él, alcanzar un producto audiovisual se hace prácticamente imposible. Por tanto, las posibilidades de explotación –tanto desde el punto de vista comercial como utilitario– de un programa eran muy limitadas. Su único valor-fuerza era la posibilidad que una televisión escasa tenía de acceder a una gran cantidad de público en un momento determinado.

Pero las nuevas condiciones tecnológicas introducen cambios fundamentales que deben ser tenidos en cuenta en relación con el nuevo escenario de la TV educativa. Se producen, en primer lugar, cambios en la percepción a través de los medios. Como escribe Lorenzo Vilches, «la era digital produce transformaciones progresivas del sistema perceptivo del espectador que se trasladan hacia un sistema sensitivo (sensaciones auditivas, táctiles, kinésicas).

Se trata de una transformación del componente visual de la cultura renacentista, que alcanza su máximo desarrollo en la sociedad industrial (cultura de la imitación basada en la existencia del modelo real), y que se desliza cada vez más hacia una encrucijada de la intersensorialidad (cultura de la simulación de los sentidos o cultura virtual) más independiente de la realidad»¹¹.

En segundo lugar, se permite un acceso diferente a los productos mediáticos. El poder de definir el modo de acceso a los mismos está menos en el emisor que en el propio receptor. Puede abrirse entonces una dialéctica –la interactividad– entre condiciones de emisión y de uso que favorece al polo de recepción. Vilches ha definido algunos de estos cambios comentando que «la interactividad favorece el cambio desde un sistema cerrado y paleo-televisivo de la oferta por un sistema abierto de la demanda: se ofrecen contenidos audiovisuales o hipertextuales cada vez más conformes a las expectativas de los receptores. Las consecuencias de la interactividad y la hipertextualidad –sigue diciendo el autor– se manifiestan a través de diversas acciones sobre los receptores: a) el espectador emigra hacia la condición de usuario (porque maneja instrumentales); b) la interactividad permite la visibilidad del espectador/actor (porque éste puede emitir o inscribir un sistema de signos propios); c) el espacio televisivo se transforma en «performativo» (lo que tiende a reforzar la relación simbólica con la imagen); y, finalmente, d) con las tecnologías interactivas, el cuerpo se convierte en una de las modalidades de percepción»¹².

Lo más significativo de esta nueva interactividad es la tendencia a que los productos audiovisuales de una cierta entidad sean personalizables –aunque con limitaciones– y accesibles en diversos momentos y bajo muy diversas condiciones.

De este modo, la producción debe adaptarse a circunstancias personales o institucionales de consumo y, debe, por tanto, intentar superar las antiguas limitaciones de espacio y tiempo. Denominaremos a este nuevo sistema el de acceso abierto, diversificado y permanente. Sus consecuencias son las siguientes:

- Mayor disponibilidad y flexibilidad en el uso de los contenidos.
- Mayor permanencia de los contenidos y necesidad de conservación ilimitada de los mismos.
- Potenciación del uso individual o grupal de los contenidos.
- Pérdida pareja de la vivencia de simultaneidad en la comunicación que se daba en la tradicional difusión de contenidos.
- Pérdida de la pasividad en la recepción.
- Pérdida de la centralidad de la difusión.
- Aumento de las posibilidades de modificación y reutilización de contenidos.

El reforzamiento de la exposición a la imagen en los medios viene de la mano de la interactividad y se expresa en un nuevo sistema de producción cultural o hipertextualidad: los sistemas de escritura y lectura de los textos lingüísticos y de los objetos visuales se diferencian cada vez menos.

8. Nuevos sistemas de agrupación, indexación y búsqueda

El modelo de acceso abierto, diversificado y permanente conlleva la necesidad y la conveniencia de disponer de grandes repertorios de contenidos que tienen que ser indexados y catalogados con eficacia para permitir su uso. Las consecuencias de ello, tanto para los servicios televisivos tradicionales como para los contenidos educativos, son las siguientes:

- Se tiende al empaquetamiento y a la agrupación sistemática de contenidos. En televisión aparece por ejemplo, el concepto de seriación¹³ plataforma de contenidos que es, en estos momentos, más importante que el de programa¹⁴ o canal¹⁵.
- De aquí se deriva un mayor esfuerzo y sistematización a la hora de clasificar e indexar los contenidos. Aparecen las guías interactivas de programación en televisión, los nuevos motores de búsqueda en Internet, los repertorios clasificados de programas audiovisuales, los sistemas de portales de suscripción, etc. Todo ello busca proporcionar mayor facilidad de uso y adaptación a nuevos usuarios en nuevos contextos y, al mismo tiempo, genera entornos afines y compatibles a contenidos que ya no pueden aislarse.

9. Actualización y adaptación constante

La previsión de que los contenidos se integren en repertorios que pueden ser utilizados a lo largo del tiempo y durante amplios períodos, introduce la necesidad de prever sistemas de actualización y puesta al día. En este sentido, el nuevo escenario para la televisión y para la educación –en lo que se refiere al uso de

servicios audiovisuales— tiene que considerar sistemas que permitan:

- La actualización regular, con poco esfuerzo de los contenidos, bien sea incorporando nuevos servicios o contenidos, bien sea mediante la modificación de los ya existentes.
- Esto obliga a prever, desde el origen, el tiempo de validez de los contenidos elaborados y el alcance contextual que pueden lograr.
- Al mismo tiempo, los nuevos sistemas de contenidos tienen que prever sistemas de reutilización.

Sólo de este modo los contenidos serán amortizables desde el punto de vista económico y desde el punto de vista utilitario. Lo cual se entiende, puesto que si bien es cierto que se ha producido un abaratamiento de los costes de producción, este abaratamiento ha coincidido con una reducción de las audiencias y de los públicos, así que es preciso, del modo que sea, alargar la vida útil de la producción. El camino de la adaptación constante, de la modificación permanente y de la accesibilidad diversificada, inaugura una nueva época en la recepción y uso de los contenidos audiovisuales, así como en su producción. Éste es, sin duda, el nuevo contexto de la televisión educativa. Todo ello tiene fuertes implicaciones en el campo de las condiciones de uso y de aprovechamiento de los contenidos. Estos cambios supondrán modificaciones importantes en el sistema educativo.

10. Nuevos sistemas de navegación e interactividad

El modelo de acceso diversificado permanente, paralelo al de actualización y adaptación constante, se acompaña de nuevos sistemas de navegación a través de la información —respondiendo a modelos hipermedia de conectividad permanente— y de enormes posibilidades de interactividad. El nuevo escenario de la televisión educativa es, sin duda, el que se caracteriza por nuevas capacidades:

- Sistemas de navegación por la información audiovisual, y de todo tipo, cada vez más sencillos y eficaces; sistemas que garantizan la accesibilidad a todo tipo de públicos en condiciones muy diversas.
- La generación de métodos y modelos que permitan la personalización y la adaptación de los contenidos a los usos a contextos específicos, su reutilización y reordenación y su puesta a punto para nuevas utilizaciones.
- Surgimiento de nuevas modalidades de trabajo cooperativo que permitan la creación y recreación grupal de contenidos.
- La creación de constelaciones de usuarios agru-

pados en conjuntos más o menos formales de relación, que van desde la comunidad formal hasta la agrupación ocasional. Estas constelaciones de usuarios van a permitir la utilización y reutilización de los fondos audiovisuales y la generación de nuevas modalidades de servicios.

La combinación de todos estos factores abre oportunidades inmensas a la nueva televisión educativa. Abre por tanto, la vía a la creación de nuevos estilos de uso de la televisión. A continuación, señalaremos algunos de estos nuevos estilos.

11. La dispersión de la atención y la dificultad de la construcción del sentido

En general, la atención del público de la televisión se ha hecho más voluble. Se ha perdido la costumbre de prestar atención continuada a un canal. La incorporación del mando a distancia en los televisores, así como la multiplicación de canales, el crecimiento de televisores de uso individual y las continuas interrupciones publicitarias, entre otros factores, han creado el hábito de moverse entre infinidad de canales y ha llevado a las audiencias a habituarse al «barrido» constante de programas, a la selección por impulso, a saltar con facilidad de una pantalla a otra o de una fuente de atención a otra y, por tanto, a un consumo más volátil y fragmentario. Todo ello va unido a nuevos fenómenos que afectan a las percepciones, a los contenidos y a los usos y que son característicos, sobre todo, de los públicos jóvenes:

- Mayor velocidad en la captación global de la información.
- Atención difusa y simultánea a varias fuentes de información.
- Gusto creciente por contenidos de mayor complejidad perceptiva que presentan varias secuencias narrativas simultáneas e inducen a lecturas e interpretaciones abiertas.

Como hemos dicho, son los jóvenes especialmente quienes son capaces de una interacción continua con las nuevas pantallas. De aquí que exista una tendencia continua a explotar las posibilidades de interacción en materia de contenidos y transmisión. De este modo han crecido las posibilidades de personalización selectiva del consumo mientras que se extiende la existencia de una especie de conexión permanente a redes que se relevan las unas con las otras; sucede así con algunas cadenas musicales en radio o televisión, en algunos tipos de programas de reality-show o con la información. No es fácil valorar esta tendencia dada su ambivalencia. De un lado, puede pensarse que la habilidad de cambiar de fuente de atención, de aten-

der simultáneamente a varios discursos o pantallas permite un estilo de percepción y captación del saber más autónomo y orientado, más personalizado. En teoría, esto podría estar enriqueciendo las capacidades intelectivas de los jóvenes y, consecuentemente, mejorando sus capacidades de aprendizaje. Sin embargo, puede estar produciendo también una singular confusión: «una continua dislocación (mirada móvil) comprometiéndose así la continuidad de lo que es representado y haciendo así más difícil la navegación entre informaciones»¹⁶. Del mismo modo, este estilo cognoscitivo basado en la omnipresencia y diversidad de las pantallas y, a la vez, en el crecimiento de la información y de la interactividad que esto supone, nos sitúa ante el problema de complejidad que tiene hoy día la construcción del sentido. Como efecto del nuevo entorno tecnológico y del creciente caudal de informaciones y solicitudes que produce, parece que cada vez se hace más difícil desenvolverse con eficacia ante la multiplicación exponencial de la información que introduce la sociedad multipantalla.

La multiplicación de la información y el entorno multipantalla pueden estar creando una saturación a las mentes y a los sentidos, y estar conduciendo en ocasiones a una especie de embotamiento perceptivo que lejos de ayudar al aprendizaje sería una barrera para su desarrollo. Éste es un proceso que tiene que ver con lo que Scout Lasch¹⁷ ha denominado

el crecimiento de «la seudoinformación ligada a una cultura informacional»¹⁸, fruto de la saturación y exceso informativos que desembocan en el sinsentido y el desorden. Es, por otra parte, el fenómeno producido por la creciente pérdida de sentido de la información ligada a la desestructuración de las referencias de espacio y tiempo y al desarrollo sistemático de la fragmentación (Bauman¹⁹ y Sennet²⁰, entre otros). Todo ello, consecuencia, entre otros factores, de la aparición súbita en nuestra historia y en nuestro contexto de un régimen de visión dominado por dispositivos multipantallas que aún no hemos aprendido a controlar y a regular.

12. Globalización y localización

Las nuevas redes comunicativas que han implicado a nuestro país en los últimos años trasladan contenidos televisivos, sin limitaciones de fronteras espacia-

les o temporales, y actúan sobre audiencias transnacionales de las que el espectador español es sólo un fragmento. Se origina así un fenómeno nuevo: la incorporación de públicos españoles a nuevos grupos de afinidad que no tienen en cuenta las fronteras. Esto es apreciable, por ejemplo, en fenómenos deportivos —el fútbol, por indicar un caso, y la atención mundial que concitan determinadas ligas, es una buena muestra— pero sucede también en el terreno musical y en el cinematográfico, aunque el más espectacular es el de los videojuegos e Internet.

Este fenómeno tiene consecuencias inmediatas en lo que se refiere a la producción y distribución de contenidos audiovisuales. En concreto, ha aparecido con fuerza una enorme dependencia de la producción audiovisual local de estructuras supranacionales, aspecto que se refleja en la importancia creciente que tienen los derechos internacionales para el éxito local de una producción (derechos de retransmisión o derechos sobre formatos, por ejemplo). Pero es perceptible tam-

Hoy en día, el énfasis fundamental de esta nueva alfabetización hay que ponerlo, además, en la capacidad de generar nuevos contenidos, de interactuar y de participar en las nuevas relaciones que tejen las nuevas redes. Capacidad de interpretación y capacidad de creación se hallan unidas; y la mejor expresión es el concepto de apropiación.

bién en la explotación comercial de subproductos derivados de producciones audiovisuales de éxito... Todo lo cual viene a reflejar que la economía productiva de nuestra televisión está basada cada vez más en los fenómenos de comercialización internacional y en la dependencia de nuestros modelos, tanto de consumo como de producción, de los estándares internacionales.

Lo paradójico de la situación es que este fenómeno ha coincidido en España con una multiplicación de los espacios locales y regionales para la televisión. Téngase en cuenta que en las últimas décadas, nuestro país, mucho más que otros países europeos, ha descentralizado la emisión de la televisión mediante la creación de las televisiones autonómicas y una miríada de televisiones locales, municipales o sub-regionales. Sin embargo, las consecuencias de esta coincidencia han sido singulares.

De una parte, ciertamente han proliferado producciones de contenidos locales –especialmente informativos ligados a las estructuras autonómicas– o relacionadas a la cultura y cotidianidad de cada autonomía o región. Aún así, la importancia de una economía de escala ha llegado a crear sinergias de producción que han buscado como referencia el marco español; sucede así con un «star-system» televisivo que es intercambiable entre autonomías, productoras que trabajan para varias autonomías a la vez o estándares de programas y de producción que se han instalado simultáneamente en varias autonomías. Sin embargo, sea por esta misma dificultad y complejidad del cambio constante de escala, sea por la fuerza de los polos de pro-

canal destinado a médicos; por otra parte, se han mantenido canales para tareas y aficiones específicas (cocina, caza y pesca, etc.). Es cierto que estamos en un momento incipiente y que no se ha avanzado mucho y que sus consecuencias no son de hondo calado, ya que un usuario de la televisión tiende a repartir su atención entre canales de tipo generalista y otros específicos. Sin embargo, algunos fenómenos ligados a sesgos estéticos y de gustos producidos por la edad –por ejemplo, la caracterización de algunas cadenas por la edad de su público– así como el creciente uso de Internet, con sus inevitables consecuencias de personalización y selectividad máxima del consumo, presagian que la constitución de audiencias marcadamente específicas será una tendencia a tener muy en cuenta.

Las propuestas de acción tienden a reclamar una mayor visibilidad a los esfuerzos de educación en medios y a su potenciación dentro de todos los sistemas educativos, a reforzar la investigación y la cooperación internacional en el campo y a convocar a todos los que pueden aportar algo en el impulso de una nueva acción internacional.

ducción transnacionales, no se ha logrado consolidar un marco internacional para los diversos agentes implicados en el sistema televisivo español (producción, difusión, distribución); hecho éste llamativo, cuando, por ejemplo, parecería sencillo pensar –al igual que ha ocurrido con el sistema de producción editorial– que hubiera sido posible consolidar un espacio audiovisual propio con países de habla hispana.

13. Emergencia de públicos específicos y sectoriales y de nuevos contextos de uso

Al mismo tiempo que se ha llevado a cabo una dispersión generalizada de la atención de los públicos televisivos, un fenómeno de transnacionalización evidente en la construcción de audiencias –que no ha dejado de convivir con un fenómeno de regionalización evidente en el caso español– se ha producido y se están produciendo fenómenos de especialización de ciertos sectores de público específicos. Este fenómeno se debe especialmente a la aparición de la televisión temática que apunta inevitablemente a crear audiencias con estilos y gustos específicos. En España ha habido intentos de creación de canales para audiencias específicas; así durante un cierto tiempo sobrevivió un

canal destinado a médicos; por otra parte, se han mantenido canales para tareas y aficiones específicas (cocina, caza y pesca, etc.). Es cierto que estamos en un momento incipiente y que no se ha avanzado mucho y que sus consecuencias no son de hondo calado, ya que un usuario de la televisión tiende a repartir su atención entre canales de tipo generalista y otros específicos. Sin embargo, algunos fenómenos ligados a sesgos estéticos y de gustos producidos por la edad –por ejemplo, la caracterización de algunas cadenas por la edad de su público– así como el creciente uso de Internet, con sus inevitables consecuencias de personalización y selectividad máxima del consumo, presagian que la constitución de audiencias marcadamente específicas será una tendencia a tener muy en cuenta.

14. Lectura hipermedia interactiva

Una nueva tendencia de uso y consumo de la televisión está llevando desde la captación lineal y eminentemente pasiva, propia de la televisión convencional, hacia un nuevo modelo de lectura donde se conjuga la variabilidad constante en la atención a diferentes canales

con la interactividad que se produce con la propia fuente de información o, a través de ella, con otros usuarios. Esto implica profundas transformaciones²¹ y nuevos retos. En lo que se refiere a las transformaciones, buena parte de ella deriva del cambio de régimen de la mirada operado por una sociedad multipantallas y que ya hemos tratado en un apartado anterior (vid. «Nuevas pantallas y nuevos contextos de uso»). Implican un cambio en el sistema de atención y de procesamiento de fuentes de información simultáneas. Otra parte, sin embargo, es fruto de la presencia creciente de la interactividad y de nuevos interfaces en los dispositivos comunicativos.

Pero la suma combinada de estos dos aspectos ha producido el régimen de la lectura hipermedia interactiva. «Hipermedia» porque el sujeto capta, a la vez, o inmediatamente, medios, y discursos de naturaleza tecnológica y signica muy diversa, con géneros muy variados. E «interactiva» porque se ha perdido ya en esta lectura la situación dominante de un enunciador privilegiado que conduce la percepción del lector; es ahora éste, el lector, el que asume el papel del antiguo enunciador y va mostrándose a sí mismo el recorrido que ha de seguir en la captación de la información.

15. Nueva televisión, nueva alfabetización

Todos los fenómenos apuntados están llevando a un nuevo escenario en que tanto la televisión como todos los actores sociales empiezan a diseñar nuevas respuestas. De un lado, la televisión está cambiando enfrentada al nuevo régimen de la mirada y a los nuevos usos. De otro, los receptores, ciudadanos en general, y sus asociaciones, instituciones o actores sociales que los representan, están buscando también salidas nuevas ante esta situación. Lo que tienen en común ambas respuestas se podría resumir como sigue:

- Apropiación de los medios –nuevos y antiguos– por parte de los usuarios: énfasis puesto en la actividad del receptor, en su capacidad de interacción y sus capacidades de apropiarse de los nuevos medios y servicios. Se está pasando de un régimen de difusión centralizada a un régimen de selección personalizada por parte del receptor donde las posibilidades de actuación de éste son constantemente potenciadas.

- Innovación constante: el sistema parece sostenerse en una innovación constante en todos los ámbitos de las relaciones comunicativas, lo que exige que sólo los sistemas que son capaces de incorporar un sistema de previsión o de respuesta a esos cambios puedan seguir siendo sostenibles.

- Apuesta por la creatividad y la producción colectivas: la exigencia de creación de contenidos, de producción y de comunicación es tal que sólo se mantienen los sistemas que crecen potenciando la creación de los usuarios, su imaginación y sus capacidades de producción. A este respecto se habla de la inteligencia colectiva incorporada a la red.

En lo que se refiere a la televisión, asistiremos durante los próximos años con toda probabilidad, a una serie de cambios en cadena: sustitución de las estrategias de programación por las de descarga; producción cooperativa y participativa; explotación de nuevos nichos de audiencia; cambios de formatos y de estilos.

Por lo que hace al papel de los nuevos espectadores-ciudadanos, asistiremos a mutaciones importantes: crecimiento de las capacidades de acceso, selección e interacción; creación de comunidades de colaboración para la producción y comunidades de relación; nuevos estilos de consumo.

En su conjunto, y desde un punto de vista sistémico, vamos a ver cómo se muda claramente lo que denominamos alfabetización mediática, es decir, el conjunto de capacidades relacionadas con los medios. Hasta hace bien poco, la alfabetización mediática era entendida como la capacidad de autonomía y de interpretación crítica ante los mensajes de los medios. Hoy en día, el énfasis fundamental de esta nueva alfabeti-

zación hay que ponerlo, además, en la capacidad de generar nuevos contenidos, de interactuar y de participar en las nuevas relaciones que tejen las nuevas redes. Capacidad de interpretación y capacidad de creación se hallan unidas; y la mejor expresión es el concepto de apropiación. Apropiación, personal y colectiva, de las nuevas posibilidades ofrecidas por los medios; apropiación orientada a servir a las metas y objetivos conscientes de los individuos. En esto consistirá la nueva alfabetización mediática.

16. Nuevas estrategias de promoción

A esta nueva situación y a estos nuevos requerimientos, le corresponden nuevas estrategias de promoción de la alfabetización mediática. En todas ellas el escenario creado por el nuevo régimen de la mirada es fundamental. Recientemente, un seminario de la UNESCO y un estudio de la Comisión Europea han puesto de relieve las nuevas estrategias de alfabetización mediática.

La UNESCO²², en las conclusiones de un seminario celebrado en París durante los días 21 y 22 de Junio de 2007, asume los objetivos prioritarios de la nueva estrategia. Asume el papel central del ciudadano en el entorno mediático: «el ciudadano tiene, más que nunca, la necesidad de analizar la información de manera crítica así como el sistema simbólico utilizado (imagen, sonido, texto) y de ser él mismo productor de contenidos y adaptarse a las mutaciones profesionales y sociales» y en este contexto, se concluye que «todos los actores implicados deben asociarse a la educación en medios».

En este sentido, las propuestas de acción tienden a reclamar una mayor visibilidad a los esfuerzos de educación en medios y a su potenciación dentro de todos los sistemas educativos, a reforzar la investigación y la cooperación internacional en el campo y a convocar a todos los que pueden aportar algo en el impulso de una nueva acción internacional: «los participantes han subrayado la urgencia de una movilización internacional a favor de un cambio de escala de la educación en medios y la necesidad de prever evaluaciones regulares para asegurar la puesta en marcha y la actualización de las recomendaciones formuladas».

Por su parte, en un estudio encargado por la Comisión a un grupo de expertos europeos²³, reafirma la nueva orientación de la alfabetización mediática. En sus conclusiones propone que la alfabetización mediática reconozca tres pilares fundamentales: a) la educación en medios como fuente de instrucción para la adquisición de nuevas capacidades; b) la potenciación de

las capacidades de creación y producción mediática, como una componente exigida por la convergencia de medios y la sociedad de la información; y c) la participación y la actividad en los medios y en la sociedad como elemento clave de la ciudadanía activa.

El estudio insiste en la idea de que la alfabetización mediática exigida por las nuevas circunstancias sólo puede ser el fruto de la convergencia de esfuerzos realizada por las instituciones familiares y educativas, los gobiernos y las autoridades que tienen relación con los medios, las asociaciones cívicas, la industria y los profesionales, así como los medios de comunicación y en general, todas las instituciones cívicas que dependen de la participación y de la actividad ciudadana.

Esta alfabetización, sigue exponiendo el estudio, se conseguirá aumentando las capacidades de los individuos y colectivos, potenciando la cooperación entre todos ellos para la creatividad, la producción y el enriquecimiento de la inteligencia y la conciencia colectiva. Esto potenciará y mejorará la selección de contenidos, su uso crítico, la participación de la industria y los profesionales y la actividad de los ciudadanos. Al mismo tiempo, mejorará el capital intelectual de nuestras sociedades y ayudará a la resolución de problemas y al diálogo intercultural que exige una sociedad global.

17. Una nueva mirada

Desde el nuevo paradigma de la alfabetización mediática, pueden deducirse nuevas estrategias para las que se ha denominado «educación de la mirada». No se trata ya de proteger y resguardar de los riesgos de la televisión al niño o a los jóvenes –a veces, a los adultos– proponiéndoles una resistencia pasiva, sino de potenciar su sentido de la responsabilidad y la autonomía proponiéndoles la crítica y una actividad selectiva constante²⁴.

Tampoco se trata de esperar que la educación de la mirada provenga de un proceso de instrucción que alguien realiza por nosotros, sino de un proceso también, de autoaprendizaje, de exploración por nuestra parte, es decir, reposando en nuestra autonomía y en la capacidad de nuestro intelecto²⁵.

De lo que se trata es de devolver autonomía en la mirada al sujeto, libertad y posibilidades, porque, como ha escrito Sonia Livingstone, «la promesa –y los beneficios– de la alfabetización mediática seguramente provendrán de que pueda formar parte de una estrategia de reposicionamiento del usuario –de pasivo en activo– de receptor a participante y de consumidor en ciudadano»²⁶.

Notas

¹ Este texto recoge sintéticamente las ideas del autor en otros trabajos suyos, especialmente en los realizados por encargo del Ministerio de Educación de España sobre la Televisión Educativa en España y el informe realizado por encargo de la Comisión Europea sobre «Emerging trends in media literacy in Europe», Comisión Europea, 2007.

² Cf. PINTO, M. (2005).

³ «La vida en la pantalla». Barcelona, Paidós, 1997; 15. La edición norteamericana es de 1995.

⁴ Según los datos obtenidos por el Estudio General de Medios para el año 2006. No hemos considerado aquí el tiempo dedicado a la prensa, otro medio de comunicación, ni el tiempo cada vez más elevado que las personas dedican a las pantallas en su propio trabajo.

⁵ Datos referidos a 2006, según el EGM.

⁶ Entre 5 y 6 horas al día, al final de la década de los noventa, calculaba Sonia Livingstone que era el consumo mediático de un niño en Gran Bretaña: LIVINGSTONE, S. (1999): «Implications for children and television of the changing media environment: A British and European perspective». Washington.

⁷ RIVOLTELLA, P. (2006); 215.

⁸ RIVOLTELLA cita a AUMONT (1989) como el investigador que destaca este tipo de mirada; Cf. RIVOLTELLA, P. (2006); 218. BETTETINI (1984) y CASETTI (1986) han caracterizado la mirada convencional correspondiente al cine como una visión que está constituida por un sujeto enunciador que me hace ver y al que le corresponde asignarme un puesto, ofrecer un programa de visión, sugerirme las claves que debo asumir para hacerlo operativo. (RIVOLTELLA, P.: 2006; 219).

⁹ Lo que tiene consecuencias enormes para la estructuración del discurso y la argumentación y par la creación de imaginarios e ideologías. Para un análisis de las consecuencias de la fragmentación en la sociedad véase BAUMAN, Z. (2006): *La vida líquida*. Barcelona, Paidós.

¹⁰ El éxito fulgurante de Youtube, la reciente distribución de vídeos por Internet, pero también la multiplicación de canales locales de televisión, así como el fortalecimiento de la producción de cortos son todos fenómenos dignos de tener en cuenta.

¹¹ Vid. VILCHES, L.: «La producción de contenidos y el cambio de modelo en la televisión educativa»; 13.

¹² Ídem; 13.

¹³ Casi todos los grandes programas de éxito son ya seriados, sean telenovelas, películas populares o cualquier otro tipo de contenido. Se trata siempre de aprovechar las «estelas» y surcos que el éxito de un programa ha abierto, en forma de memorización activa, en la audiencia.

¹⁴ Hay que señalar aquí que una excepción son los programas-río. Llamamos así a los programas que se estructuran como una realidad televisiva en flujo constante (muchos reality-show) que son retransmitidos y teledifundidos en permanencia) o algunos campeonatos, como la liga de fútbol, las carreras de Fórmula 1 o los grandes premios de motociclismo.

¹⁵ En educación, los cursos de «e-learning» crean constelaciones de contenidos diversos hasta proporcionar entornos virtuales de aprendizaje; por su parte, las enciclopedias correspondientes a la denominada Web 2.0, son un nuevo modelo de estructuración de contenidos.

¹⁶ RIVOLTELLA, P. (2006); 221: «De hecho, pese a que poseen una difusa familiaridad con las tecnologías desde el punto de vista de los alfabetos básicos, los adolescentes de la investigación no demuestran poseer tanta familiaridad con sus usos más sofisticados y, por ello, evidencian un alto nivel en lo que se refiere a sus expecta-

tivas hacia lo que la escuela podría (debería) proporcionarles».

¹⁷ «Crítica de la información». Buenos Aires, Amorrortu, 2005.

¹⁸ El autor presenta dos conceptos de información contrapuestos, a uno le reserva el nombre de información y al otro propone llamarlo desinformación o pseudo-información: La información «tiene que ver con la vigencia de una sociedad de uso intensivo del conocimiento y no del trabajo. La clave es el conocimiento no la producción material. La sociedad de la información es una sociedad del conocimiento. Se ocupa de la sustancia del conocimiento discursivo. El conocimiento discursivo es analítico. Se basa en la abstracción, la selección, la simplificación, la reducción de la complejidad. En la sociedad de la información la capacitación es discursiva: lo habitual es que un tercio de la fuerza de trabajo tenga estudios universitarios o terciarios completos. Esto significa un incremento de lo que Max Weber llamaba la racionalidad. Esa capacidad en el conocimiento discursivo, un conocimiento muy codificado, contrasta con la formación en los oficios de la sociedad industrial» (p. 239). Por otra parte, Lasch presenta la desinformación como una consecuencia imprevista del conocimiento o de la información del primer tipo: «Tiene que ver con la sobrecarga de información. Este segundo tipo (seudoinformación) gana en ubicuidad y se sale de control. Hoy la informacionalización conduce a una sobrecarga de comunicaciones». Lasch cita para caracterizar este tipo de información lo siguiente: «Escritos de inmediato, sin reflexión, para ese mismo día, bajo la presión de la hora de cierre; inútiles mañana; valiosos sólo durante 24 horas y no más. Esta información pierde significado y significación con mucha rapidez. (...) El valor de la información es efímero. Es inmediato. No tiene pasado ni futuro: ningún lugar para la reflexión y el argumento razonado. A diferencia del discurso o el análisis discursivo no subsume los particulares en universales. Es, en cambio, una masa de particulares sin universal». (p. 245). Y sigue adjetivando esta pseudo-información como «collage de particulares», «una facticidad violentamente imperativa». Cf. Scout Lasch, *Crítica de la información*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005. ¿No podemos ver, en buena parte, la desinformación también como producto de régimen de mirada volátil, inquieta, efímera y velocísima que imponen la sociedad multipantalla, especialmente a los jóvenes?

¹⁹ «Vida líquida». Barcelona, Paidós, 2006.

²⁰ «La corrosión del carácter». Barcelona, Anagrama, 2005.

²¹ «Nos encontramos, además, en un proceso de transformación de los hábitos de lectura en este cambio de milenio (Gómez Soto, 2001). Hay que reconocer que la recuperación/implantación de los hábitos de concentración y de abstracción exigidos por la lectura es

algo que desborda a la escuela. Se trata de un problema generalizado en nuestro entorno cultural y que tiene que ver con la hegemonía de la civilización icónica en que vivimos. A juicio de Gil Calvo (2001) estamos asistiendo a la desinstitucionalización de la lectura, en el sentido de la deshabituación, de que se está produciendo una nueva forma de leer; al tiempo que la lectura pierde relevancia cultural e intelectual como práctica social (Gómez Soto, 2002), parece que estamos transitando de la lógica del relato a la lógica de la red, donde la red es la conversación, la oralidad. Habremos de impulsar, pues, una lectura que sea capaz de generar relaciones horizontales, de imitar la conversación oral, abierta a todas las voces, donde todas tengan derecho a hablar y a escuchar».

²² Organizado por la Comisión Francesa de la UNESCO tenía por objetivo proponer a la reunión general del organismo una agenda concreta en relación con la alfabetización mediática. En un seminario participaron diversas instituciones, además de la UNESCO: Comisión Europea, Consejo de Europa, el Ministerio de Educación francés, y diversidad de instituciones públicas y privadas. Reunió a más de 40 especialistas de todo el mundo y sirvió para conmemorar los 25 años de la declaración de Grünwald de la UNESCO sobre educación en medios. En la conferencia, actuaron como relatores de las conclusiones Pérez Tornero y Morduchowicz; el documento de conclusiones con la denominada «Agenda de París» fue elaborado por Evelyne Bevert, Geneviève Jacquinet, Divina Frau-Meigs y C. Soury, con la colaboración de todos los expertos participantes.

²³ El estudio, que tenía por objetivo identificar las tendencias emergentes de la alfabetización mediática en Europa, fue encargado a José Manuel Pérez Tornero, como director, a Tapio Varis, como codirector, Mireia Pi como coordinadora de la investigación, y a una serie de expertos europeos: Evelyne Bevert, Susanne Dragsay, Cary Balzagette, Manuel Pinto, Victoria Camps, Pier Cesare Rivoltella, entre otros. El trabajo se inscribía en las tareas realizadas desde el año 2006 por un grupo de expertos reunidos periódicamente por la Comisión: ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm.

²⁴ MARAGLIANO, R. (1996): *Esseri multimediali. Immagini del bambino di fine millennio*. Firenze, La Nuova.

²⁵ MARCANTUONO, S. (2006): *La media education nel mondo. Uno sguardo comparativo*, en Marina D'Aamato (Dir.): *Bambini multimediale*, en *Questioni e documenti, Quaderni del Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'infanzia e l'adolescenza*. Firenze.

²⁶ Cf. LIVINGSTONE, S.: «What is media literacy?» (www.lse.ac.uk/collections/media@lse/whoswho/Sonia.Livingstone.htm).

Reflexiones desde el butacón



● Luz Eugenia Aguilar González
México DF (México)

Lecturas transversales para formar receptores críticos

Transverse readings: how to build critical audiences

En el presente artículo se realiza una propuesta para el desarrollo de la recepción crítica mediática. El método propone que, por medio del análisis de los códigos y fuentes culturales de un programa televisivo determinado (lo que se entiende como lecturas transversales), se identifiquen las intertextualidades presentes en el mismo. La finalidad es desarrollar la competencia intertextual y la visión crítica de los niños. Ello puede contribuir a que los niños adquieran elementos para que puedan fundamentar críticamente el consumo, el rechazo o la interpretación compleja de programas de televisión.

The main point in this article is to discuss the development of the critical reception. The method establishes an analysis of the codes and cultural sources of a specific television show, (that analysis understood as transverse readings), to identify the intertextualities in the show. The purpose is to develop the intertextual competence and the critical vision of the children. The main goal is to make children acquire a critical capacity that enables them to criticize the consumption, the rejection or the interpretation of different television shows.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Competencia intertextual, intertextualidad, recepción crítica, tipo de lectores, lecturas transversales.

Intertextual competence, intertextuality, critics' reception, type of readers, transverse readings.

La afirmación de que el receptor es activo corre el peligro de vaciarse de significado si no se considera la impor-

tancia de analizar los procesos internos y externos de significación que realizan los sujetos cuando están frente a un mensaje. El acto de ver televisión ha cambiado, ya que de ser una actividad familiar, se ha convertido en una actividad individual; de tener unas cuantas opciones de programas, ahora se pueden observar infinidad de ellos (si se cuenta con televisión privada, vía satelital o por cable); de ver un programa de

❖ Dra. Luz Eugenia Aguilar González es profesora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara y del Instituto Superior de Investigación y Docencia de la Secretaría de Educación de Jalisco (México) (luzeugenia_aguilar@yahoo.com.mx).

principio a fin, ahora se ve fragmentado gracias al «zapping», actividad que permite observar varios programas a la vez; otra forma de ver es desde la llamada «televisión interactiva», que al darle la oportunidad al espectador de escoger el programa que se transmitirá el próximo fin de semana, genera una satisfacción ilusoria en el televidente al hacerle pensar que tiene poder de decisión sobre su consumo. Éstas y otras modalidades de ver televisión provocan reflexionar sobre la manera en que niñas y niños construyen y reconstruyen significados, y cómo se pueden tener concepciones más críticas y democráticas de nuestro entorno con el simple hecho de ver televisión.

En este artículo se analizarán algunas formas de construcción de sentido dentro del proceso de recepción, lo cual se vincula con niveles de lectura de un texto televisivo. También se resalta la importancia de que los niños y niñas pueden convertirse en partícipes en la elaboración de espacios culturales a partir de las lecturas transversales que realicen de los textos y de su decisión crítica de consumo, rechazo o utilización de los medios de comunicación, en particular de la televisión.

El presente artículo consta de dos partes. En la primera se plantean algunos elementos teóricos que permiten definir y ubicar los mecanismos de recepción infantil para la construcción de significados. La segunda parte hablará de los tipos de lectores y del método para amarrar los procesos de recepción con el desarrollo de la competencia intertextual para la formación de receptores críticos.

1. Mecanismos de recepción infantil

Los niños y las niñas, a partir de las distintas interacciones con la realidad, van confeccionando procedimientos para resolver problemas o relacionarse y moverse exitosamente por el mundo que los rodea. Entre la manipulación de los objetos (pensamiento concreto) y la planeación y predicción (pensamiento abstracto) se suceden infinidad de procesos complejos que irán conformando su pensamiento. Dentro de la recepción se pueden encontrar dos momentos fundamentales: la construcción de sentido y la incorporación de sentido.

1.1. La construcción de sentido

Cuando recibimos un mensaje, lo que realizamos para darle significado es buscar un puente entre el objeto representado en el mensaje y el objeto que representa en la realidad (referente). Si no se encuentra el vínculo, el mensaje, o parte de él, no tendrá significado para el receptor. Pero ahora bien, puede que se

encuentre el vínculo; sin embargo, la mayoría de los textos contienen más de un significado, por lo que la segunda actividad consiste en darle al significado un valor denotativo o connotativo. Por lo general, el nivel denotativo está muy relacionado con el referente: veo un árbol en la televisión, se representa un árbol en mi conceptualización; pero el árbol puede estar representando abundancia, por ejemplo. Ahí es donde entra la connotación.

Los niños y las niñas pueden ver solamente el árbol o pueden interpretar la abundancia, pero esta segunda lectura dependerá de la forma en que construyen el sentido. En otro lugar se analizó cómo niños que se enfrentan a dos diferentes textos televisivos (Los Simpson y una nota de telediario) les dan significado a los textos de forma diferente, según la naturaleza del programa. La ficción es interpretada denotativamente, además que no realizan vínculos entre situaciones ficticias y su relación con posibles acontecimientos reales. Interpretan la ficción como tal. Reconocen roles, pero no situaciones, como la corrupción, la intolerancia o la ironía presentes en la trama de los dibujos animados. Por su parte, en la nota periodística identificaron situaciones, roles y actores desde una perspectiva dicotómica: buenos-malos; ricos-pobres, como un discurso incuestionablemente verdadero, por ser noticia (Aguilar González, 2004). Sin discusión sobre los contenidos de lo visto, su nivel de lectura se quedó en el plano de lo referencial.

Cuando los niños significan en un solo nivel, su interpretación es plana, es denotativa. Esto trae consigo un problema de significación: no hay más lecturas posibles ni un pensamiento complejo. Así los receptores se quedan atrapados en un hermetismo referencial: un significado que se enrolla en sí mismo sin dar posibilidades a los niños y niñas de ver más allá de sus narices. El hermetismo referencial es necesario, ya que es un primer nivel de lectura indispensable para asignar significados, pero los textos contienen más que eso: hay otras lecturas posibles que pueden realizarse para conformar nuevas interpretaciones y nuevas líneas de pensamiento; además, los vínculos con las representaciones sociales son indispensables para la comprensión compleja de los textos, y también de la realidad.

1.2. La incorporación de sentido

Una vez que se comprende el mensaje, éste debe acomodarse dentro de las estructuras mentales de los sujetos. En este proceso, los marcos de referencia son fundamentales: cuantas más experiencias tengan los niños y niñas, mayor será la posibilidad de tender redes de significado más complejas. Una de las activida-

des mentales que se pueden realizar es la relación entre significados, es decir, unir un concepto con otro, una referencia con otra, así la urdimbre de conocimientos se complejiza. Otra de las actividades importantes es significar dentro de contextos. Si sacamos de contexto el significado, lo más probable es que se recurra a la institucionalización discursiva (Aguilar, 2004), al lugar común de los significados (lo que toda la gente dice), sin comprender la situación específica en la cual se produce significado. Otra vez resurge la conveniencia de interactuar constantemente con la realidad o con otras personas para elevar la calidad de la interpretación. Es aquí donde entran en escena distintas competencias comunicativas que ayudarán a los niños y a las niñas a interactuar con el significado y a actuar en la realidad. En este caso, la competencia que interesa es la intertextual.

La intertextualidad es un concepto utilizado en los estudios literarios para exponer la manera en que se resemantiza la historia cultural de un pueblo. La intertextualidad es definida como un tejido de voces (Barthes, 1980), lecturas cruzadas (Genette, 1989) y el dialogismo en Bajtin (1982). Desde las perspectivas investigativas actuales, la intertextualidad no debe considerarse más como una mera categoría para identificar los códigos y los lenguajes que componen un texto. La intertextualidad puede ser utilizada como una herramienta que propicie la lectura transversal para formar receptores críticos.

La competencia intertextual cuenta con diferentes grados de intensidad funcional (Durañona y otros, 2006); desde un grado cero, en donde se comprende el significado del texto sin ir más allá de él, y donde las intertextualidades pueden ser definidas más como copias o pastiches, hasta el tejido complejo en donde para identificar los otros textos presentes se debe contar con una amplia cultura y conocimientos sobre los diferentes temas. También se pueden encontrar las constantes estilísticas que caracterizan a un autor o a un movimiento cultural (autointertextualidad). La identificación de estos rasgos también contribuye en la valoración de los textos.

En general, la competencia intertextual puede ser comprendida como diálogo interno y externo. El diálogo interno es aquél que nos conecta con el marco de referencia interno y nos permite construir mapas con-

ceptuales, que ayudan a realizar diferentes interpretaciones de un mensaje. El diálogo externo es el que se realiza simbólicamente con diferentes sistemas culturales, por ejemplo, la posibilidad de realizar una reconstrucción creativa de un texto a partir de otro. El diálogo externo es fundamental para desarrollar la capacidad crítica. Se da en la interacción con otros sujetos, en las pláticas o en actividades lúdicas comunes en los niños, dentro de las cuales, se pueden reconstruir y apropiarse de los significados de los mensajes de formas distintas a como se realizan en el momento de ver televisión.

2. Tipos de lectura, tipos de interpretaciones

La competencia intertextual, por lo tanto, es una opción para leer los textos de otra manera. Además, provee la posibilidad de desarrollar prácticas interdisciplinarias al abarcar diferentes habilidades y áreas del conocimiento. Desde este punto, la competencia inter-

La competencia intertextual, por lo tanto, es una opción para leer los textos de otra manera. Además, provee la posibilidad de desarrollar prácticas interdisciplinarias al abarcar diferentes habilidades y áreas del conocimiento. Desde este punto, la competencia intertextual se convierte en la categoría eje para desarrollar la lectura transversal.

textual se convierte en la categoría eje para desarrollar la lectura transversal.

La lectura transversal se entiende como el cúmulo de experiencias culturales que tienen los sujetos y que en un momento determinado les sirve para comprender e interpretar la realidad. La lectura no tiene que ser plana, ya que ésta exige muy poco del lector. La lectura transversal es más enriquecedora porque busca fuentes y referentes más allá de los que presentan los textos, pero también exige mayor actividad del receptor, e incluso, la colaboración de guías o pares para lograr una lectura compleja.

La competencia intertextual en la actualidad es utilizada constantemente por los productores de mensajes audiovisuales, ya que retoman temas actuales y antiguos para elaborar los mensajes: son reconstrucciones de diferentes códigos culturales, lo cual no es nuevo, pero sí es más deliberado. A decir de Eco y Baudrillard (Darley, 2002) la redundancia es el principio ordenador de los textos posmodernos, esta redundan-

cia de la que hablan se refiere a retomar y resemantizar personajes y temas diacrónica y sincrónicamente. Por ejemplo, la saga de películas «Shrek» recuerda los cuentos de hadas, pero también películas contemporáneas o sucesos y personajes actuales. Sin embargo, dentro de los procesos de producción, lograr el nivel intertextual difuso¹ en un texto es complicado. La intertextualidad es un «continuum» que parte de la copia burda, a la cita, al «remake», al «sampling». Textos más elaborados llegarán a lograr niveles de intertextualidad más sofisticados. El nivel más bajo –la copia– carece de originalidad. Los niveles superiores de construcción discursiva intertextual contienen un alto nivel de originalidad.

En nuestros tiempos, ante la cantidad de oferta en productos culturales, una estrategia para captar un mayor número de consumidores es la tendencia a

ficar textos simples o complejos y lograr el placer del texto. Para ello, el tipo de lector en donde se ubique el receptor es importante.

Eco (2002) propone dos niveles de lectura: en el primer nivel de lectura se encuentra el lector semántico, quien sólo desea saber cómo termina la obra, decodifica la información básica para rescatar la anécdota y comprender el tema; no realiza mayor esfuerzo, pero de cualquier manera, algunos textos están contruidos para satisfacer a este tipo de lectores, ya que la lectura dependerá del modo en que se confronte el texto con el lector. El lector semántico no disfruta la retórica del texto –y probablemente ni le interese hacerlo–, porque no sabe cómo enfrentarse a él.

El lector de segundo nivel es el semiótico. Éste desea comprender el funcionamiento del texto por medio de la relación entre ideas, significados y temas.

Es un lector activo, pero esta actividad se desata a partir del diálogo intertextual interno o externo al que se hacía referencia líneas arriba. La complejidad del mensaje que tiene enfrente puede convertirse en un reto para su comprensión, o ser abandonado. El lector semiótico afronta el reto, pero muchas de las veces debe ser acompañado por alguien que le enseñe a interpretar los textos. Por ello, la idea de un televidente solitario es escalofriante. Al carecer de diálogo, sus significados se quedan sola-

mente flotando en su cabeza; al dialogar se propicia la negociación de significados, lo que enriquece el proceso de construcción de sentido. El pensamiento se complejiza al trascender el nivel referencial y poner en funcionamiento inferencias, connotaciones e ironías. El texto, para valorarlo como original, debería contener estímulos suficientes que permitan esta confrontación.

En suma, la competencia intertextual poco a poco está demostrando su valor como una categoría de trabajo que ayuda a desarrollar la lectura. La lectura plana no es deseable, sin embargo, es la que se logra al no enfrentar el texto de diferente forma. La lectura transversal, por su parte, propicia la activación de otros procesos mentales que de otra manera pueden quedar latentes durante años. Pero no se puede lograr una lectura distinta si no se enseña a los sujetos a hacerlo.

La competencia intertextual poco a poco está demostrando su valor como una categoría de trabajo que ayuda a desarrollar la lectura. La lectura plana no es deseable, sin embargo, es la que se logra al no enfrentar el texto de diferente forma. La lectura transversal, por su parte, propicia la activación de otros procesos mentales que de otra manera pueden quedar latentes durante años. Pero no se puede lograr una lectura distinta si no se enseña a los sujetos a hacerlo.

construir textos que puedan ser leídos por diferentes públicos; por ejemplo, al ver un dibujo animado actual (Los padrinos mágicos², por ejemplo), los padres se congratulan al poder identificar referencias a películas de la década de los ochenta, pero también los niños disfrutaban la fantasía que encierra el programa aunque no sepan que ahí se encuentra un elemento significativo. Lo mismo sucede con las películas animadas. Se logra la satisfacción de los padres y de los hijos, lo cual contribuye a la selección y consumo del texto por un mercado más amplio. El problema es que los padres se quedan con su lectura y no la transmiten a los hijos, y viceversa, es ahí donde se incrementa la importancia del diálogo y puede explotarse la realización de lecturas transversales.

Con base en lo anterior, se puede estar de acuerdo en que los receptores deberán contar con un marco de referencia suficientemente extenso para decodi-

La conjugación de estos elementos teóricos ha ayudado a elaborar un método de trabajo para formar a los niños y a las niñas como receptores críticos. La incorporación de la alfabetización audiovisual en el currículo nacional en México es casi nula, a pesar de esfuerzos realizados por la propia Secretaría de Educación Pública³. Además, los contenidos tienden a delimitar la alfabetización audiovisual solamente como el análisis de mensajes y el conocimiento del proceso de producción de los mismos. Los teóricos de la alfabetización audiovisual la han vinculado con el desarrollo de pensamiento crítico, y a su vez, se han realizado propuestas de incluirla en el campo de la enseñanza de la lengua materna. La propuesta que se presenta aquí trata de romper con esas barreras disciplinares y alcanzar cierto grado de interdisciplinariedad y que la alfabetización audiovisual sea enseñada transcurricularmente. También se pretende trascender las barreras académicas para alcanzar la actuación sobre la realidad desde diferentes actores: los maestros, los padres, los alumnos.

3. Despertar al lector semiótico

Aunque la mayoría de nosotros somos lectores semióticos, la actitud ante un mensaje puede variar. Ya se ha dicho que los niños y las niñas ante los programas televisivos de ficción utilizan el hermetismo referencial para asignar sentido a los mensajes. Los cortes comerciales o el «zapping» complican todavía más la unidad de significado. Sin embargo, los receptores son capaces de lograr la unidad temática y si se les pregunta la trama del programa la pueden relatar. Por otra parte, los niños y las niñas observan una y otra vez el mismo programa sin mostrar aburrimiento. Esta práctica es benéfica ya que la repetición constante les ayuda a percibir detalles que con una sola mirada no se encuentran. Así, para despertar al lector semiótico se deberá realizar la descripción completa del texto. Ésta consiste en definir la anécdota del programa, los personajes que participan, sus características y cómo se involucra en la trama; encontrar las partes del capítulo: planteamiento del problema, clímax y desenlace. También es importante analizar los detalles de audio: música, sonido incidental, voces. Las imágenes y detalles en ellas: si los dibujos son trazos planos diferenciados del fondo, o si están integrados al fondo; si son virtuales o animados. Este punto no debe pasarse por alto, ya que la forma en que se presenten las imágenes repercute enormemente en la construcción de sentido. Es notoria la diferencia entre los dibujos animados japoneses y los de otros países. Los dibujos animados japoneses suelen tener una gramática visual mucho

más compleja; los símbolos que aparecen en ellos representan parte de su cultura y creencias, que, frecuentemente, para los occidentales pasan desapercibidos. Las tomas, como se ha discutido ampliamente en trabajos sobre alfabetización audiovisual, ayudan a identificar sentimientos, emociones, actitudes o situaciones. El color y otros elementos visuales también deben ser analizados para entender la forma en que se enfatiza el sentido. En suma, la descripción completa del texto y la comprensión de su construcción en un nivel gramatical, es la labor del lector semiótico.

4. Descubrir al lector semiótico

Para encontrar al lector semiótico se necesita de personas que guíen el proceso. Es muy probable que los coordinadores no puedan sólo sentarse a ver el programa y realizar el análisis. Esta parte exige una investigación y una elaboración de una guía de trabajo previo que oriente a los niños y a las niñas. La parte más complicada es encontrar los hilos que tejen la urdimbre cultural que se encuentra en los mensajes. Por ello, este nivel exige la búsqueda de las asociaciones, de los referentes presentes en las historias, de los personajes –para comprender sus caracterizaciones–, de las ironías. Cualquier dibujo animado actual que se escoja al azar contiene esta gran cantidad de referencias a personajes de la vida real, actores, actuaciones, películas, música. El encontrar el rastro de la fuente puede ser una búsqueda que realice el o la guía; posteriormente, podrá poner todos los elementos al alcance de los niños, para que ellos, por descubrimiento, encuentren la fuente de la intertextualidad. Como sugerencia, se puede preparar una selección de escenas de películas, de sucesos o de melodías –lo que convenga– para que los niños, por sus propios medios, poco a poco encuentren los vínculos entre lo que están viendo y el marco cultural que plantea el mensaje.

La mayoría de los programas televisivos con fines comerciales cuentan con intertextos en un primer nivel, es decir, contruidos por citas o pastiches. Pero también pueden encontrarse historias más sofisticadas que deben rastrearse en el tiempo y en el espacio. Se tratará de seguir el hilo, diacrónico o sincrónico que se teje con éstas en el texto que se está analizando. Hay que encontrar las pistas sugeridas en el texto: lo dicho y lo no dicho, pero también los elementos culturales que se comparten con el mensaje. Por ejemplo, algunos programas realizan referencias constantes a su propia cultura, y cuando hacen referencia a otras recurren al estereotipo, al lugar común, para que se logre la identificación cultural. Sin embargo, las referencias constantes a su propia cultura marcan una pauta

de dominación temática, de etnocentrismo que aceptamos casi inconscientemente: se tiene que ver esa película o ese programa, o escuchar a ese grupo musical, para entender de lo que se está hablando en él. Y se acepta y se crea una necesidad de consumir la cultura del otro, mientras que otras culturas aparecen estereotipadas cayendo, en ocasiones, en la ridiculización. El hecho no es que el productor del mensaje evite realizar referencias a su propia cultura, ya que esto es hasta cierto punto razonable, sino que los receptores sientan la necesidad de conocer solamente sobre esa cultura para entender el texto al que se enfrentan, porque no tienen más elementos críticos para buscar textos diferentes o más complejos que representen un reto a lo ya conocido. Además de no interesarles otro tipo de textos por estar alejados de sus referentes inmediatos⁴. Hay que poner atención en este punto. La idea es diversificar las lecturas, no centrarnos solamente en una propuesta cultural: a eso llamo lecturas transversales.

La identificación de intertextos puede llevar a los receptores a comprender estos mecanismos de construcción de sentido para, a su vez, buscar o exigir nuevas fórmulas para la expresión de mensajes. Por otra parte, las acciones o los temas del programa televisivo pueden orillar a la realización de investigaciones sencillas de ciertos temas, por ejemplo, un tema recurrente en los dibujos animados es la inclusión constante de personajes e historias mitológicas; desde este punto, pueden realizarse investigaciones individuales o de grupo, leer historias sobre el tema y pasar a la producción de ensayos, cuentos, representaciones teatrales, etc. Los contenidos curriculares de varias materias pueden abordarse desde la observación y análisis de un programa de televisión. La lectura transversal también puede ser considerada como la posibilidad de analizar la manera en que un tema es abordado en diferentes formas; por citar un caso, la contaminación: vista desde la ecología, desde las ciencias naturales, desde el dibujo animado, desde un documental, etc. Se pueden abordar pedagógicamente diferentes contenidos escolares y lograr el desarrollo de habilidades, manejo de contenidos y aprendizaje derivados de los mismos con el simple hecho de ver televisión.

Una vez que se tenga bien descrito y analizado el texto, una parte fundamental es la realización de juicios de valor. No sólo decir si es bueno o malo o si tiene valor artístico o no, sino también cuáles fueron los mecanismos utilizados para lograr una personificación, una atmósfera, una situación, es decir, la lógica de construcción del texto. La participación del coordinador o coordinadora será crucial para el buen logro

de este nivel, debido a que los niños cuentan con pocas experiencias. Hay que ponerlos en contacto con nuevos y diversos textos. Un programa televisivo puede llevar al receptor a conocer una película, una pintura, una melodía, es disfrutar la polifonía del texto.

5. Formas de ver, formas de comprender

Al ir cruzando narrativas, también se cruzan los tipos de productos culturales, trascendiéndolos. Los productos culturales modernos acaparan distintos lenguajes: escrito, icónico, audiovisual, musical. La premisa que puede seguirse es que a mayor comprensión del texto, de sus fuentes, y de cómo se construye éste, el receptor tendrá mayor facilidad para decodificar, comprender y emitir juicios, tales como si el texto es novedoso o es un «remake». Esto también refinará su gusto y su capacidad de selección de textos. Pero la valoración no puede quedarse ahí. Poco a poco los niños y niñas se harán más selectivos al escoger los programas que observan. La comprensión de discursos legitimados, de la gramática visual, de las formas de producción de mensajes, produce receptores críticos. Como señala Buckingham (2005), adquirir un discurso crítico tiene ventajas cognitivas, pero también sociales, es decir, es un estado de la mente y una práctica social. Lo que se propone es ayudar a los receptores a que construyan redes de relaciones de significado y que encuentren diferentes caminos para la lectura de textos audiovisuales. El diálogo y la investigación son fundamentales para lograr este análisis. A partir de un programa de televisión se puede indagar sobre literatura, música, películas o pintura. Lo interesante de esta propuesta es que respeta al sujeto, debido a que parte de sus propios intereses o gustos por ciertos programas, su dominio sobre las temáticas, los personajes, los códigos, hacen atractivo el análisis, pero a la vez, están trabajando críticamente sobre él. Cuando se profundiza en el análisis de los textos, el gusto y la valoración que realice el receptor puede transformarse paulatinamente. Asimismo, la interdisciplinariedad se propicia, contribuyendo a la formación integral del niño con el sólo acto de ver televisión.

Las lecturas transversales no pueden quedarse en la esfera de la interpretación, sino que deben trascenderla para alcanzar la de la acción. Esta labor «significa reconocer que el significado no está simplemente situado en los textos, esperando a que alguien los descifre con los instrumentos 'correctos' de análisis, sino que se haya inevitablemente enraizado en las relaciones sociales de la vida diaria» (Buckingham, 2005: 192). La formación de ciudadanos y de sociedades democráticas no se realizará solamente con prácticas

de análisis o de confrontación, sino por medio de construcciones discursivas críticas que partan de los niños y niñas y de otros grupos sociales, construida en el calor del diálogo respetuoso e informado. La programación televisiva bien puede pasar a ser un medio de aprendizaje, entendido éste como un sistema de autoaprendizaje (Contín, 2002), de exploración, de instrucción guiada, centrado en el proceso educativo, no en el producto educativo, todo ello en el seno de la escuela o de la familia. Esta perspectiva puede ayudar a comprender la trascendencia de desarrollar pensamiento crítico para percibir la manera en que los medios de comunicación se han convertido poco a poco en una fuerza económica, política y social, pero también se han convertido en una fuerza pedagógica⁵.

En suma, la lectura transversal puede ser una herramienta para formar receptores críticos que en la esfera pública se convertirán en ciudadanos, y a su cargo estará la construcción de nuevos espacios simbólicos y de actuación.

Notas

¹ Se entiende el concepto intertextualidad difusa como una construcción en donde los referentes culturales están tan bien organizados, que la fuente puede pasar inadvertida para aquellos no doctos en un tema, o con pocas referencias culturales. Este tipo de textos son disfrutados solamente por «the happy few» según de Eco (2002). La meta es que la mayor parte de los receptores podamos estar entre esas personas felices de disfrutar un texto.

² «The fairly oddparents», programa de la cadena de televisión Nickelodeon. Se toma este programa como ejemplo debido a que contiene constantes referencias a otros textos: películas, música, perso-

najes de la historia y de la farándula, así como una crítica constante al «american way of life», además de ser uno de los programas favoritos de los niños mexicanos.

³ Es el ministerio de gobierno encargado de la educación en México.

⁴ En México se consumen infinidad de programas y películas norteamericanas, los programas y películas europeas son difíciles de encontrar en nuestras barras de programación, además de que algunos se consideran como aburridos, por la gramática, ritmo y temática distintos a la simplicidad de los norteamericanos.

⁵ Confrontar estas ideas con el planteamiento que realiza Giroux (2001) sobre la pedagogía pública como base para la construcción de la concepción crítica y democrática de la ciudadanía.

Referencias

- AGUILAR, L.E. (2004): «Estrategias de aprendizaje en recepción infantil», en *Nómadas*, 21; 128-137.
- BAJTIN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1983): *El grano de la voz*. México, Siglo XXI.
- BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- CONTÍN, S.A. (2002): «Internautas del idioma: ¿cómo desarrollar la competencia intertextual en los adolescentes?», en ALÁS, A.; BARTOLOMÉ, A.R.; BAUTISTA, F. y OTROS (Eds.): *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona, Grao.
- DARLEY, A. (2002): *Cultura visual digital*. Barcelona, Paidós.
- DURAÑONA, M.A.; GARCÍA, E.; HILAIRE, E. y OTROS (2006): *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid, Consejería de Educación.
- ECO, U. (2002): *Sobre literatura*. Barcelona, Océano.
- GENETTE, G. (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus.
- GIROUX, H.A. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.

Reflexiones desde el butacón



Enrique Martínez-Salanova '2008 para Comunicar

● Carmen Marta Lazo
Zaragoza

El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos

The process of TV reception as contextual interaction

El proceso de recepción televisiva se circunscribe al mero acto de visionado. Son muchos los factores que afectan al ejercicio de mirar, entre otros el «background» con el que cuenta el sujeto, su grado de competencia comunicativa, el conocimiento de códigos, modos de operar y maneras de interpretar y profundizar en los mensajes. Las dinámicas de interacción con la pantalla son muy diversas, pero para conseguir un grado de autonomía y actividad significativo, será necesaria la construcción de mensajes o la participación directa en el proceso creativo. En consecuencia, es importante despertar unos hábitos responsables de consumo televisivo y educar en materia de comunicación. Éste es, sin duda, el reto que se le plantea al sistema educativo actual.

The process of reception cannot be equated to visualisation. Many factors are involved in the act of looking: the subject's background, their level of communicative competence, code knowledge, *modus operandi* and different ways of interpreting and deepening in messages. Dynamics of interaction with the screen are varied, but to achieve a significant degree of autonomy and activity, direct involvement in the creative process will be necessary. Hence, it is of major importance to foster a responsible use of television and educate society in matters of communication. This is, beyond any doubt, the challenge that the present educative system has to face.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Infancia, recepción televisiva, alfabetización audiovisual, currículo escolar, interacción. Childhood, TV reception, audio-visual literacy, school curriculum, interaction.

La recepción televisiva no se limita al acto de codificación y descodificación del mensaje,

es decir, no se circunscribe al momento efímero en el que el sujeto observa el texto, entendido éste como contenido audiovisual. Esta situación comunicativa debe tratarse como un proceso de interacción mucho más dilatado en el tiempo, en el que interviene el contexto de vida del televidente, sus conocimientos previos, sus patrones, sus repertorios, sus actitudes, sus opiniones y sus valores. Todo ese «background» del receptor repercutirá en su forma y grado de lectura del

❖ Dra. Carmen Marta Lazo es profesora de Ciencias de la Comunicación en la Universidad San Jorge de Zaragoza (cmar-ta@usj.es).

mensaje o nivel de actividad. Del mismo modo, una vez que ha mirado¹ un determinado contenido comienzan los procesos de negociación del significado en todos los contextos en los que se interrelaciona. «El niño desarrolla sus necesidades, se aproxima a la televisión y reacciona frente a ella no como un individuo aislado, sino como alguien inserto en la sociedad, alguien con experiencia pasada, afiliaciones presentes y expectativas futuras» (Halloran, 1974: 64).

1. Competencia mediática e interacción con los mensajes televisivos

Partimos del hecho de que cada niño, como miembro de la audiencia, nunca es pasivo delante de la pantalla, no absorbe de manera sumisa e indiscriminada todo el contenido que se emite. Lejos de esa vertiente conductista, no podemos hablar de un consumo estandarizado igual para todos los menores entendidos como una «masa» de la que se persigue una respuesta condicionada homogénea ante un mismo estímulo catódico. Independientemente del grado de interacción que el niño muestre ante la televisión, este ejercicio siempre será activo y diferente en cada situación. El estadio de actividad que el niño muestre está directamente relacionado con su grado de «competencia audiovisual» o del aprendizaje que haya recibido para conocer los lenguajes del medio, los significados esenciales de los mensajes, los valores y contravalores que esconden y la finalidad real que pretenden conseguir. La escala de actividad entre el niño y la televisión podemos clasificarla en cuatro niveles (Marta, 2005):

- El niño como espectador establece un simple proceso de visualización al igual que puede contemplar un paisaje o una obra de teatro sin llegar a examinar sus significados. Basándonos en el paralelismo entre «ver» y «mirar» podemos afirmar que en este estadio el niño no mira, sino que sólo ve. Sin embargo, aunque su nivel de actividad resulte mínimo respecto a otros ejercicios en los que se implica en mayor medida, no es nulo, dado que decide conectar con la televisión y quedarse con un determinado contenido o buscar aquel que más le interesa en cada momento. Por ello, no podemos hablar de pasividad en sentido absoluto.
- El niño como receptor sólo distingue lo que le gusta ver de lo que no le gusta y responde con monosílabos «sí, no, mucho, bastante, poco», o la simple descripción lineal de lo que mira. No tiene «competencia comunicativa» para argumentar con criterio lo que ve o «leerlo» de manera crítica.
- El niño como perceptor crítico, una vez está alfabetizado audiovisualmente o ha adquirido el apren-

dizaje de «educación en materia de comunicación», cuenta con pautas para comprender y analizar la forma y el contenido de los mensajes. Entre otros aspectos, sabrá discernir entre realidad y ficción; dilucidar qué aspectos críticos albergan los contenidos televisivos; o extraer los valores y contravalores integrados en las imágenes.

- El niño como perceptor participante pasa por todos los estadios anteriores:
 - Mira la televisión, no se limita a verla como espectador.
 - Puede describir lo que mira como receptor.
 - Interpreta la forma y el contenido de los mensajes porque posee las habilidades necesarias como perceptor crítico.
 - Establece comparaciones con lo que ya conoce, lo aplica a nuevas situaciones y actúa como perceptor participante.

Este perceptor participante, entendido como sujeto social, se reapropia de los significados para llegar a reinterpretarlos, tras un proceso de intercambio de ideas en los distintos contextos en los que se relaciona. En estos contextos de significación (familia, escuela, grupo de pares y medios de comunicación, entre otros) se producen una serie de mediaciones que unidas a la experiencia previa del niño le llevan a analizar, reflexionar y aplicar los significados, lo que le dota de un grado considerable de control y autonomía respecto a la pantalla.

2. Los contextos que interfieren en la negociación del texto

Los diferentes contextos de recepción y mediación se desenvuelven en múltiples factores y variables. Gabelas (2005: 5), describe el marco cultural de recepción referido a los jóvenes, del siguiente modo: «El marco de cultura se establece en el modo en que un grupo humano vive, piensa, siente, se organiza, celebra y comparte la vida. La cultura es a su vez una integración del conjunto de «vivencias, pensamientos y sentimientos», algo intangible, que se concreta en algo tangible, organizaciones, celebraciones... Virtualidad y presencialidad juntas».

La televidencia² es un proceso que integra el antes y el después del simple momento de contacto o visión del contenido. Comienza con toda la fuente de experiencias que tiene almacenadas el sujeto y continúa con las que sumará tras la impregnación del mensaje mirado, mediante las dinámicas de mediación con las que comparte el significado del mensaje. Teniendo en cuenta este enfoque, «el texto no entrega al destinatario un sentido definido y realizado, sino que le facilita

una propuesta para que la interprete. El significado del texto nace, pues, de la confrontación entre dicho texto y su destinatario; una confrontación que desemboca en una negociación de sentido propiamente dicha (Casetti y Chío, 1999).

Charles y Orozco (1990: 36-46) establecen que el niño como receptor activo es un «aprendiz» constante de televisión, de la que extrae información, conceptos, actitudes, conductas, valores y significados. Muchas veces, como señalan, aprende aspectos que no se le quieren enseñar, en primer lugar, porque la programación «instructiva» conforma una parte ínfima de la oferta televisiva y, en segundo lugar, debido a que ningún espacio educativo garantiza que sólo se aprenda lo que se pretende enseñar.

Estos autores definen como «mediaciones de aprendizaje en el proceso de ver televisión» a las formas en que se concreta lo que el niño aprende y exponen tres modalidades denominativas, en función de las teorías en que se basan, principalmente adscritas al campo de la psicología o al de la sociología. De este modo exponen que, «a diferencia de un patrón cognoscitivo, que subraya el procesamiento de la información y la estructura mental para llevarla a cabo y de un repertorio, que destaca lo sociocultural del conocimiento y da prioridad a la interpretación, un guión define secuencias específicas de acción y de interpretación». Desde el enfoque crítico que defienden, seleccionan el último concepto (el de 'guión'), el cual, afirman, «se aprende a través de interacciones con el medioambiente y con los semejantes. Y entre las «instituciones sociales», en las que se otorga 'significación a los guiones del niño', destacan: la familia (la autoridad de los padres juega un papel central en la esfera de significación); la escuela (educa al niño como sujeto social, por lo que inculca normas sociales de conducta, valores, disciplina y respeto por las autoridades); y la televisión «comercial» (en la que, en cambio, según indican, el niño es considerado como «un receptor de entretenimiento y un consumidor potencial de programación, artículos y servicios (...) por lo general, sus guiones responden a metas económicas y políticas de los patrocinadores y los dueños de las cadenas de televisión». Sin embargo, arguyen que «mientras prevalezca la idea de que no hay mucho por hacer en la relación del niño con la televisión, esta

ganará más terreno como educadora indiscriminada del niño. Con base en estudios empíricos recientes, los investigadores comenzamos a entender cómo la influencia socializante de la escuela y la familia incide en el aprendizaje que los niños hacen de la programación televisiva».

Si bien es cierto que la saturación de contenidos mediáticos a los que los niños se exponen diariamente puede producir una adquisición fragmentaria de contenidos aislados, sin coordinación o estructura alguna, Campuzano (1992) también señala que para entender los mensajes de manera global será fundamental la interrelación con otros sistemas del entorno en el que se desarrolla el niño: En una situación en la que el ciudadano recibe más información de la que puede asimilar, la población infantil y juvenil obtiene mayor cantidad fuera de la escuela que dentro, los conociemien-

El estadio de actividad que el niño muestre está directamente relacionado con su grado de «competencia audiovisual» o del aprendizaje que haya recibido para conocer los lenguajes del medio, los significados esenciales de los mensajes, los valores y contravalores que esconden y la finalidad real que pretenden conseguir.

tos que adquiere se muestran inconexos y sin relación aparente y los efectos de esta comunicación dependen en gran parte del ambiente en que se recibe...

El niño conforme crece va aumentando su necesidad de comunicación, de expresar sus opiniones y de participar de manera activa en la vida familiar y escolar. En palabras de Boada (1986: 80), «el niño va formando en su desarrollo sus representaciones, dentro de un sistema cultural a través de distintos intercambios, entre los cuales el diálogo ocupa un lugar preferente».

Por un lado, la familia debe proporcionarle oportunidades para aprender a participar en la toma de decisiones de su incumbencia combinando ciertas dosis de exigencia o guía con el afecto y discusión verbal de los problemas. Por lo que respecta a la escuela, en ella debe propiciarse la construcción activa del conocimiento, la participación y el aprendizaje de los hábitos de convivencia democrática. La educación formal –sin menoscabo de la no formal– ofrece el marco idóneo en el que enseñar las pautas para interpretar con mira-

da crítica y de manera participativa los mensajes que ofrecen los medios de comunicación.

La educación para la lectura de los mensajes con los que el niño convive diariamente, es esencial, pues sólo el conocimiento le permitirá adoptar decisiones autónomas, libres y con criterio en lo que respecta a su consumo televisivo.

3. Motivos para educar la mirada de los niños

Las peculiaridades y características del contexto en el que se desarrolle la infancia del individuo son determinantes en el grado de desarrollo que éste alcance posteriormente. Inevitablemente, uno de los componentes con mayor peso en la sociedad y cultura actuales es la televisión, atendiendo a su altísimo grado de aceptación y difusión y, en consecuencia, por las derivaciones en el aprendizaje de los niños.

El sistema educativo debe plantearse la incorporación de la educación en materia de comunicación, dado que se trata de una dimensión clave para entender la realidad actual. Si el niño se forma para estar alfabetizado audiovisualmente, sabrá defenderse de aquellos mensajes que le resulten no sólo poco apropiados para su nivel de desarrollo, sino también de los que intenten fomentar contravalores, estereotipos o falsedades.

Como primer parámetro estimativo de su peso específico, la integración del medio televisivo en la vida de los escolares queda demostrada cuantitativamente, por el numeroso tiempo que emplean, diariamente, frente a la pantalla. Según datos de audiencia de Sofres, en el año 2005, los niños entre cuatro y doce años, consumieron una media de 142 minutos al día o, lo que es lo mismo, dos horas y veintidós minutos. Cabe indicar que existe una tendencia en los últimos años de descenso en el visionado televisivo infantil derivada de la transferencia en el tiempo de ocio al entretenimiento con nuevas pantallas (Internet, telefonía móvil, videoconsolas, etc.). Sin embargo, la televisión sigue siendo, de momento, el medio por excelencia.

Como pudimos constatar en los resultados de un estudio cuantitativo realizado a 440 niños (Marta, 2005), ver la televisión es su actividad favorita, por de-

lante de jugar con juegos o juguetes, utilizar el ordenador o jugar a la videoconsola.

Los distintos resultados obtenidos en diferentes investigaciones sobre el consumo televisivo, según Ochaíta (1998), «permiten afirmar que la influencia (positiva o negativa) de este medio en el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas es innegable. Así, por ejemplo, una persona que actualmente tenga 18 años ha pasado en su vida más tiempo viendo la televisión que haciendo cualquier otra actividad simple, excepto dormir».

Además, continuando con cifras de Sofres, observamos que los niños entre cuatro y doce años presentan un mayor consumo en el horario nocturno, correspondiente al «prime time» televisivo, que en el resto de cada una de las franjas horarias. También cabe considerar que, en el tramo de «late night» (de 0:00 a 2:30 horas), se registra un cómputo de tiempo que, a pesar de ser más reducido que en las demás bandas horarias —exceptuando la de madrugada— resulta significativo, no por la cantidad de tiempo, sino por el hecho implícito de permanencia frente a la pantalla en un horario destinado, lógicamente, al descanso físico y mental.

En lo referente al tipo de espacios que ven los niños de edades comprendidas en ese tramo, en el ranking de las treinta primeras emisiones que mayor consumo registraron en el primer semestre de 2006, se constata que todas ellas pertenecen a la clasificación de «familiares» en cuanto a público objetivo y ninguna es calificada específicamente como «infantil». En consecuencia, cabe afirmar que los niños ven, en mayor medida, espacios orientados a una audiencia genérica frente a aquellos dirigidos específicamente al público infantil.

Por otro lado, en lo que respecta a las interacciones con los mensajes en el plano cualitativo de la recepción, incidimos en que la televisión es una fuente importante de enseñanzas y puede variar algunos de los aprendizajes, comportamientos o actitudes de los niños.

Partiendo del análisis de los efectos sociales de la televisión, Halloran (1974: 63) examina los contenidos que los niños aprenden del medio y resalta el conocimiento de aspectos del mundo que le son lejanos, procedimientos de hacer las cosas, actitudes y valores.

Asimismo, de manera negativa, considera que pueden aprender nociones incorrectas o estereotipos de grupos, situaciones u ocupaciones, entre otros, cuando desconocen de qué se trata o han tenido escasa relación con ellos. Esto es debido a su necesidad de dotar de significado a todo y encontrar definiciones. Como señala este autor, «precisamente en las zonas de lo poco familiar, lo inseguro y lo desconocido es en las que la televisión puede tener un efecto máximo sobre las actitudes y los valores», pero matiza que ello dependerá de las pautas que el niño haya adquirido a través de otros agentes socializadores: «Es fácil que los niños sean particularmente vulnerables a las influencias externas, incluida la influencia de la televisión, si tienen pocas guías de conducta, carecen de experiencia relevante o si la familia y otros agentes primarios del proceso de socialización no han aclarado suficientemente su punto de vista o no han ofrecido las normas necesarias. Si estas fuentes convencionales en el proceso de aprendizaje no están a mano o aparecen como inadecuadas, entonces es muy probable que se usen otras fuentes, incluida la televisión». Pero, en contraposición, «allí donde las actitudes y valores se encuentran bien formados es difícil que la televisión ejerza gran influencia».

4. El sistema escolar y la educación en medios

En la investigación que llevamos a cabo en la Comunidad de Madrid (Marta, 2005), con 16 grupos de discusión de niños entre siete y doce años, les planteamos de qué modo consideraban el posible apoyo de la escuela para «aprender a mirar la televisión». En todos los grupos, la mayoría de los escolares señalaba los beneficios de esta enseñanza, ya que planteaban que sus padres no sabían explicarles, en muchas ocasiones, lo que no entendían de la televisión. Además, consideraban que la escuela era un buen foro donde aprender y plantear sus dudas al respecto, dado que supone un importante referente para ellos.

Los principales argumentos por los que reivindicaban la potenciación en la escuela de este aprendizaje se fundamentaban en diversos tipos de demanda:

- Como marco de orientación respecto a los contenidos que pueden ver o no, en función de su edad.
- Como recurso didáctico para el aprendizaje de diferentes materias (idiomas, ciencias naturales y sociales en documentales, concursos de conocimiento, etc.).
- Como plataforma para aprender la manera de ver la televisión de forma analítica, crítica y teniendo un consumo responsable.
- Como medio para conocer las consecuencias

negativas que pueden tener determinados comportamientos y adquirir valores positivos.

Como hemos podido observar, los parámetros por los que los niños estiman oportuno e importante que sea la escuela una fuente de conocimiento para aprender a utilizar los mensajes mediáticos son tan diversos que completan las tipologías de contenidos que se asumen desde el sistema educativo. Unos aluden al plano conceptual, como recursos para la enseñanza de otras materias; otros a la categoría de procedimientos, como aprendizaje de las formas de operar ante el medio televisivo y los programas que desde él se ofrecen; y, en otros casos, se hace referencia a aspectos actitudinales relacionados con comportamientos óptimos o negativos, dependiendo de la forma en que se actúe ante la pantalla y las consecuencias que se desprendan del uso que se haga.

De esta forma, todas las vertientes que exponen los niños conforman la esencia de un aprendizaje integral en materia de comunicación. Así, consideramos que éste debería introducirse como un eje transversal dentro del currículo escolar, con la misma entidad que tienen los temas transversales que actualmente están incorporados en el sistema educativo y que son valorados desde el Ministerio de Educación y Ciencia como «cuestiones que reclaman en la época actual una atención primaria». En el mismo documento que se hace constar ese carácter prioritario de los temas transversales, se señalan como ejemplos los siguientes aspectos que estarían contenidos en ellos: «los grandes conflictos contemporáneos del mundo como la violencia, las desigualdades, la escasez de valores éticos, el despilfarro, la degradación del medio ambiente o hábitos que atentan contra la salud» y se indica que «no pueden pasar desapercibidos para el sistema educativo» (MEC, 1993).

Muchos de esos conflictos se reconstruyen y potencian en la televisión y es, precisamente, la pantalla la instigadora e impulsora de muchas de estas conductas como vehículo de imitación. A pesar de la enorme repercusión social del medio y de la influencia en la forma de entender el mundo para los menores, todavía no se recoge la Educación en materia de comunicación dentro del listado de los ejes transversales que propone el MEC. Asimismo, sería necesario explorar las líneas de trabajo interdisciplinar con los medios y plantear asignaturas no sólo optativas, sino también obligatorias, en las que se estudie en profundidad el medio televisivo en todas sus dimensiones y enfoques. Como argumenta Aguaded (1999: 112): «si la escuela ha de tender a la educación armónica de los alumnos para que adquieran, tanto plena conciencia de sí mis-

mos, como autonomía en su actuación, ¿cómo ignorar la poderosa influencia del medio televisivo y no ayudarles a conocer, comprender, interpretar y usar la televisión? Es necesario por ello que, desde el aula, se aprovechen las indudables potencialidades educativas del medio y que, al mismo tiempo, se favorezca que los chicos y chicas puedan defenderse del acoso manipulativo que con mucha frecuencia –y no siempre de forma patente– está explícito en los mensajes audiovisuales».

5. A modo de conclusión

El sistema educativo debe plantearse la incorporación de la educación en materia de comunicación, dado que se trata de una dimensión clave para entender la realidad actual. Si el niño se forma para estar alfabetizado audiovisualmente, sabrá defenderse de aquellos mensajes que le resulten no sólo poco apropiados para su nivel de desarrollo, sino también de los que intenten fomentar contravalores, estereotipos o falsedades.

La educación formal, sin menospreciar la no formal, es el escenario clave para que el escolar aprenda a ver la televisión, llegando a las máximas cuotas de actividad ante la pantalla, como perceptor participante en el proceso comunicativo. No sólo se hace evidente la necesidad de esta inclusión en el currículo por motivos cuantitativos y cualitativos. Junto con la gran cantidad de tiempo que el niño dedica al medio y la gran penetración de contenidos que pueden resultar perjudiciales para el menor, la principal razón recae en la propia demanda de los niños. Ellos mismos advierten que sus padres no siempre saben explicarles aquello que no entienden del medio. Por ello, valoran como positivo que sea en el aula donde se les enseñe a ver la televisión, a analizar los mensajes en todos los sentidos y a potenciar el aprendizaje de aquellos contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales en concordancia con lo aprendido en las diferentes asignaturas. Por ello, como cauce a las demandas de los niños, el currículo escolar debería acoger esta materia, bien desde la vía de la transversalidad, la interdiscipli-

nariedad o la optatividad e, incluso por su relevancia en la cultura y sociedad actual, mediante la obligatoriedad de una disciplina creada «ad hoc» para fomentar el consumo sano, responsable y participativo de los medios de comunicación y, por extensión, de las nuevas tecnologías.

Notas

¹ «Mirar», como opción de adentrarse en los mensajes y reinterpretarlos, es decir, asumir que no sólo se «ve» sino que se llega a profundizar en ellos.

² Término bautizado por OROZCO, G. (1996: 100) para designar la recepción televisiva, en su acepción como proceso complejo que «no se circunscribe al mero momento de interactuar directa o físicamente con los mensajes televisivos, sino que trasciende esa situación, fusionándose con las prácticas cotidianas de la audiencia. Es en ellas donde se negocian significados y sentidos y se realiza su apropiación o se resisten. Ésta es, quizá, la 'premisa' fundamental que permite conceptuar 'productivamente' a la televidencia como un objeto de estudio para ser estudiada pedagógicamente después».

Referencias

- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, Paidós.
- BOADA, H. (1986): *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona, Anthropos.
- CAMPUZANO RUIZ, A. (1992): *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Madrid, Akal.
- CASETTI, F. y DI CHIO, F. (1999): *Análisis de la televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Barcelona, Paidós.
- CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coord.) (1990): *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México, Trillas.
- GABELAS BARROSO, J.A. (2005): «El universo ubicuo. Nuevos escenarios, nueva relación, otra comunicación», en *Seminario Pantallas Sanas*. Zaragoza, Gobierno de Aragón.
- HALLORAN, J. (Coord.) (1974): *Los efectos de la televisión*. Madrid, Nacional.
- MEC (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARTA, C. (2005): *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid, Fragua.
- OCHAÍTA, E. (1998): «La violencia en el desarrollo social y psicológico de la infancia», en *Jornadas sobre la violencia en TV y su repercusión en la infancia*. Madrid, Facultad Ciencias de la Información de la UCM y Comité Español del UNICEF.
- OROZCO, G. (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid, de la Torre.

- Borys Bustamante, Fernando Aranguren y Maryori Chacón
Bogotá (Colombia)

Hacia una educación democrática de la mirada

Towards a democratic education of the look

Este trabajo, basado en el proyecto de investigación «Usos pedagógicos de una televisión de calidad para audiencias infantiles y juveniles», de la Comisión Nacional de Televisión y la Universidad Distrital «Francisco José de Caldas» de Bogotá (Colombia), pretende estudiar la mirada en el espacio sociocultural que nos ha tocado vivir con el objeto de fomentar una educación crítica del ámbito audiovisual, partiendo de propuestas pedagógicas que impliquen a toda la ciudadanía.

This article is based on the research project titled «Pedagogical uses of a quality television for child and youth audiences», by an inter-institutional agreement between the National Commission of Television and the District University «Francisco José de Caldas» of Bogota, Colombia. Its goal is to study the look in our socio-cultural life to promote a critical education of the audiovisual area, starting from pedagogical proposals which entail citizenship.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisión de calidad, audiencias, mirada crítica, ciudadanía, espacio sociocultural.
Quality TV, audiences, critical look, citizenship, socio-cultural life.

«La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis» Umberto Eco.

❖ Borys Bustamante es director del postgrado Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá (Colombia) (brbustamante@udistrital.edu.co). Fernando Aranguren es profesor de la Universidad Distrital F.J. de Caldas (fernaranguren@hotmail.com). Maryori Chacón es profesora de la Universidad Distrital F.J. de Caldas (malyoli@yahoo.com).

1. Una aproximación conceptual al ver/mirar

Una cuestión particularmente interesante en la conformación y funcionamiento de las sociedades y culturas actuales tiene que ver con la abundancia de imágenes, no sólo fijas, sino también dinámicas, que pueblan el horizonte en todos sus contornos y se convierten en especies de refractores o espejos simbólicos en los que de forma permanente se miran y se reconocen las gentes. Como han señalado tantas voces, (Gubert, 1994; Arnheim, 1999; Debray, 1994), vivi-

mos en un universo hecho de imágenes; habitamos, convivimos con una cultura de la imagen.

El anterior planteamiento conlleva, para su cabal comprensión, una dimensión histórica de un lado, y de otro, una problematización de índole filosófica, cognitiva y educativa. Con esto queremos resaltar que la afirmación inicial –vivimos o habitamos en un mundo de imágenes– demanda una reflexión crítica alrededor de sus principales implicaciones teóricas y prácticas, que es lo que pretende en buena medida abordar este ensayo.

Históricamente nos encontramos, por lo menos en Occidente, con un hecho significativo: la radical separación entre razón e imaginación, entre palabra e imagen, inclusive entre ciencia y arte; con un agravante adicional: la sobrevaloración de lo racional, del pensamiento lógico y la palabra, frente al pensamiento visual y la imagen (Ferrés, 1999, Pérez Tornero, 2000). Esta separación (Martín-Barbero, 2002) es, en gran medida, herencia de la modernidad ilustrada, que durante siglos instauró un orden cultural en el que la escritura, el libro y todo lo referente al mundo de la palabra y del entramado lógico racional se convirtió en paradigma del saber válido, del conocimiento –legítimo– de la realidad (Ferrés, 2000). El consecuente menosprecio de la imagen asociado al ejercicio de la percepción sensible y de la representación figurativa condenó al arte y otras formas de representación sensible-imaginativa a un lugar marginal y secundario en el sistema dominante de valores y saberes (González Requena, 1992). Situación que, por extensión, se reflejó igualmente en el campo de la educación y la pedagogía, en programas académicos y prácticas educativas en los que la formación de la mente y el espíritu poco o nada tenían que ver con la educación de los sentidos y el pensamiento visual (Ferrés, 2000).

La situación antes descrita contradice abiertamente aquella percepción que desde la antigüedad habían intuido filósofos y pensadores que se preguntaban acerca de la naturaleza de las cosas y de la forma como el hombre alcanza un conocimiento de las mismas. En un bello texto Gadamer (1998) recrea esta idea en los siguientes términos: «ciertamente, Aristóteles tiene razón cuando, al comienzo de la *Metafísica*, dice que de todos los sentidos del hombre el de la vista es el más importante, pues presenta la mayor parte de las diferenciaciones, la mayor parte de las diferencias y es por ello entre todos los sentidos el más próximo al conocer». Lo que equivale exactamente a contradecir la tesis moderna que minimiza el papel de este sentido, es decir de las imágenes que nos ofrece, y el conocimiento que nos permite. Aristóteles también dice algo

respecto de la primacía del oír. El oído puede recibir el discurso humano y su universalidad lo sobrepasa todo. Si se tiene en cuenta que oír es condición de hablar y leer o, lo que es lo mismo, de escribir, es claro que esa estructura funcional de los sentidos se transforma y hace posible la producción del conocimiento lógico racional que va a predominar en un mundo dominado por el libro. Pero lo que nos interesa subrayar es como ya, en la perspectiva aristotélica vista y oído, imagen y razón guardan una correlación estrecha en la disposición del hombre como sujeto del conocimiento. Correlación que, como hemos visto, se niega o se ignora en el marco de la cultura moderna con las consecuencias antes mencionadas¹.

Se trata, por consiguiente, en esta transición del siglo XX al XXI, de asumir en todas sus dimensiones la problemática concerniente a la superación de la dicotomía heredada de la cultura ilustrada. Ahora bien, si se examina con algún cuidado esta cuestión, se encuentran ya advertencias y hasta anticipaciones al tema, entre las que podemos destacar, por ejemplo, la de Ong (1999), quien en la noción de «oralidades secundarias» prevé la configuración integral de ver-oír en el marco de las así llamadas «culturas electrónicas». Lo que equivale a postular que en estas culturas electrónicas, fundamentalmente mediáticas y audiovisuales, ya es un hecho esa unidad o integralidad funcional de sonido e imagen, de ver-oír, tal como acontece en el discurrir ordinario de las actuales tecnologías y medios de información –cine, televisión, vídeo, Internet–, y por lo tanto, lo que se ha de hacer a partir de dicha constatación será comenzar a concienciar, a educar en la comprensión de dicho fenómeno como rasgo constitutivo de la experiencia histórica del hombre y como manifestación particular de la cultura contemporánea.

De acuerdo con el planteamiento anterior, históricamente, señalamos lo que la experiencia concreta ratifica: la unidad empírica y cognoscitiva, tanto de los fenómenos sensoriales diferenciados mediante la vista y el oído, así como de los registros y representaciones que los convierten en contenidos lógicos del mirar-oír, y en esta perspectiva, analíticamente, insistimos: el predominio de la imagen en los modos actuales de expresar, informar, comunicar, de mediar e intermediar culturalmente las interacciones con la naturaleza y la sociedad, no conlleva el menosprecio de lo lógico-racional, por lo contrario, remite a una reconfiguración de la manera como se relacionan e intervienen estos factores en la composición del conocimiento y la representación social de la realidad.

En este encuadre resulta claro que, en correspondencia con el predominio de la imagen en la configu-

ración de sentido de la experiencia humana en la vida contemporánea, el mirar ocupa un lugar central en la constitución de dicha experiencia y su modo de desarrollo. Mirar sería una operación o actividad sensible, perceptiva y representativa de lo real que implica la participación dinámica de los sentidos humanos en la configuración de los contenidos que organiza la experiencia. «Mirar es mirar desde un sentido (...), mirar es una acción que comporta un significado, y con frecuencia un compromiso. La mirada es el diálogo con el mundo (...). La mirada revela una forma de ver el mundo» (García, 2000). Con esto, mirar se contrapone a ver, en cuanto el ver como efecto de la visión, demanda una interpretación. Ir más allá del acto de ver es mirar, con lo que se genera una perspectiva y una interpretación que produce sentido, lo que remite a quien mira, quien juzga o interpreta.

En una línea de argumentación similar, además de sugerente en la forma de hacer sus planteamientos, Catalá (2006) nos ofrece el siguiente razonamiento: «hay un gesto tan habitual, tan aparentemente humano, que es necesario hacer un considerable esfuerzo para extraer del mismo esa naturalidad que lo emborrona y lo vuelve insignificante (...) me refiero al gesto de colocar algo ante nuestros ojos, no tanto para verlo como para mirarlo». Se introduce aquí un llamado a revisar la relación que existe entre ver/mirar, que se ilustra como sigue: el ver es una cualidad ligada al mecanismo de la visión, otorgada por la naturaleza a diversos organismos vivos, de lo que se deduce que la mayoría de los animales ven, pero son incapaces de mirar (Catalá, 2006). «La facultad animal de ver es absolutamente pasiva; el animal ve todo aquello que se coloca en el campo de visión (...), pero en ningún caso se produce una verdadera mirada». Para que ocurriera ésta debería existir una intencionalidad, encadenada a una acción o serie de acciones que la condujesen a algo. Así pues, «la mirada es una construcción compleja, compuesta de una voluntad y el gesto que pone en relación la vista con un determinado objeto cuyo interés precede subjetivamente a su visión propiamente dicha» (Catalá, 2006).

Como puede inferirse de lo expuesto, la mirada es el resultado de una construcción mediada social y culturalmente, es inseparable del sujeto que la produ-

ce y del contexto en que se genera y se usa para producir significados e intercambiar sentidos como parte inherente de la dinámica y la interacción simbólica, y esto es válido tanto en el mundo de la vida, en la cotidianidad vivida, como en el mundo de las ideas y conceptos, de los razonamientos y discusiones que se formulan sobre la vida misma.

2. La mirada en el espacio sociocultural

Sin ninguna dificultad podríamos afirmar que vivimos y habitamos un mundo hecho de imágenes, nutrido con aquéllas que elaboramos en nuestro contacto con las cosas y los individuos, y también con las que provienen de la intermediación que establecen con

La mirada patrocinada o promovida desde los grandes medios es una de las manifestaciones más radicales de la hegemonía que ejercen estas instituciones «enculturadoras» propias de la vida actual. Giroux observa lúcidamente cómo la televisión es la principal proveedora de representaciones sociales en el mundo contemporáneo, hecho que acontece con mayor fuerza en cuanto a impacto y resonancia entre los jóvenes y las nuevas generaciones.

nuestra experiencia las tecnologías y los medios de información. Las sociedades actuales ostentan una condición de ecosistemas comunicativos (Gubern, 1994) que, como ya se ha señalado suficientemente, remiten en parte a ese dispositivo mediático y tecnológico característico de esta época y que atraviesa la totalidad de los procesos que ocurren en el escenario social.

Esta situación conlleva, además, el que por efecto de dicha mediación tecno-mediática se incrementen de forma considerable las imágenes y los componentes gramaticales y retóricos asociados a su discursividad funcional, con lo que nos abocamos entonces a convivir con una cotidianidad fundada en imágenes predominantemente dinámicas, ya que ésta es la esencia misma del discurso que se promueve desde los medios: un permanente fluir de símbolos, íconos, imágenes que saturan el espacio vital.

Gubern (1994), uno de los analistas más lúcidos de este tipo de fenómenos y de las transformaciones culturales que conlleva su presencia general y su incidencia en el plano de la cotidianidad, retoma el térmi-

no –iconosfera– (1994) para nombrar esa especie de estrato atmosférico que enmarcaría el horizonte de las sociedades de hoy; un horizonte en el que además nos topamos con un rasgo adicional: «la mirada opulenta» (1994), que es un claro indicador de cómo el universo de las imágenes abruma la existencia actual².

Sociedad, cultura y cotidianidad se convierten, entonces, en referentes conceptuales cuyos contenidos pasan necesariamente por el sustrato constitutivo de esta nueva iconosfera, y también son referentes de sentido alrededor de los cuales se teje y se vuelve comprensivo el contenido de la experiencia humana que se moviliza a través de ellos. Como señalara Cassirer (1980) en su momento, somos «animales simbólicos». En la misma línea analítica, Peirce (1975) y más tarde Eco (1994), serán más radicales incluso al afirmar enfáticamente que el hombre es signo. Y en ese juego de correspondencias, tanto conceptuales como empíricas, el correlato intrínseco del signo es la iconicidad del mismo, esto es, la imagen visual que moviliza y re-

de imágenes en el que la mirada obra como práctica discursiva, como sistema de expresión a través del cual manifestamos lo que somos, lo que sentimos y soñamos, y de este modo participamos en una lectura y apropiación colectiva. Pero también es indispensable señalar que esa lectura o participación colectiva en la producción e intercambio de miradas que median la construcción de lo social y la dinámica cultural, no es algo neutro, ajeno a las relaciones de poder, sino que, por el contrario, depende intrínsecamente del mismo. Tanto como el lenguaje, la mirada connota e instituye poder. Parafraseando de alguna manera a Hall (2002), el «lenguaje silencioso», que instituyen la mirada y los demás sistemas de significación no-verbales, es inseparable del orden que paralela y consecuentemente instituye la palabra. Ambos se entremezclan, consolidan la experiencia como orden social regulatorio y como espacio de conflicto y convivencia, como sistema jurídico-político, como cotidianidad viva, hecha de las más diversas vivencias de la naturaleza humana. De

ahí que el mirar sea una operación de sentido, una producción de significado, pero igualmente es una operación de poder que media de diferente manera la institución del yo individual y del nosotros social, del sujeto de identidad y del otro como el referente de convivencia, de lo que se comparte así como de aquello que no se comparte...

El mirar es una operación de sentido, una producción de significado, pero igualmente es una operación de poder que media de diferente manera la institución del yo individual y del nosotros social, del sujeto de identidad y del otro como el referente de convivencia, de lo que se comparte así como de aquello que no se comparte, etc.

presenta, que determina y proyecta, creando un arco de convergencia entre lo uno y lo otro: no hay realidad por fuera del signo, y viceversa. Esta especie de «embujo simbólico» es lo más característico de nuestra cotidianidad social y cultural.

Y ahí estamos, insertos en esta trama en la que rutinariamente los producimos y los consumimos, los intercambiamos como parte de esa misma rutina que intermedian todas nuestras actividades y hasta nuestro propio proceso de constitución de identidad y de representación de lo real. Y es ahí donde la mirada se carga de esa profunda dimensión simbólica, constitutiva de sentido, que se incorpora a nuestra práctica ordenadora de la realidad. La mirada participa en la construcción social de lo real, en la generación de las imágenes sobre el mundo natural y el mundo social, en el intercambio de las mismas, indispensables para producir y distribuir tanto el conocimiento como los bienes sociales y culturales. Instituímos un mundo social

las relaciones de la vida individual y colectiva, tanto en el espacio privado como en el público, sino que a través de esa mediación acompaña e intermedia el establecimiento de toda la normatividad jurídica y política en que se sustentan la estructura social y la formación política, en este caso la democracia, puesta como modelo político por excelencia. Podría decirse así que la mirada, como expresión de lo íntimo y ejercicio de lo público, es también un acto constitutivo del ciudadano, una manera de expresarse y ejercerse la ciudadanía en democracias cada vez más mediáticas², en culturas audiovisuales, cuyos escenarios resultan ser los lugares habitados por los referentes simbólicos que resuenan como imágenes compartidas.

Según este planteamiento, se vuelve oportuno formular algunos interrogantes que indagan tanto por la génesis de la mirada como por la manera de sus usos sociales y apropiaciones predominantes en la esfera de lo público. Así las cosas, preguntas como ¿desde dón-

de se mira?, ¿cómo se aprende/enseña a mirar?, ¿qué papel desempeñan en ese proceso instituciones como la familia y la escuela?, ¿qué papel se le asigna a los medios de comunicación en dicho proceso?, etc., resultan ser preguntas fundamentales para encarar el análisis crítico y la comprensión suficiente y adecuada del acontecer nacional tal y como se configura discursiva y vivencialmente en nuestra realidad concreta.

Y es ahí, precisamente, donde a los anteriores interrogantes los acompaña una forma de indagación que alude al carácter ideológico y político que irrumpe en el mirar y la mirada, que carga a uno y otra de una fuerza y una potencia asimilables no sólo al lenguaje como tal, sino a la práctica del hombre en tanto actividad que media todas sus relaciones sociales.

El universo simbólico que nos ofrecen los discursos predominantes en la esfera pública, valga decir las representaciones sociales que promueven los medios de comunicación y las redes de información, ¿a qué tipo de intereses e intencionalidades obedecen?, ¿qué tipo de valores e ideales promueven y por qué?, ¿qué imagen de hombre, sociedad, democracia, historia subyace a su discursividad? Éstos y muchos otros interrogantes configuran la problemática que aproxima a este lugar teórico con el que sigue en nuestra exposición: desde nuestro contexto histórico social concreto, ¿qué le pedimos y qué esperamos de la educación y la pedagogía en torno a la mirada?, ¿qué le pedimos y qué esperamos tanto de las imágenes como de las miradas que se trenzan conflictiva y problemáticamente en el consumo y uso social de la televisión?

3. Hacia una educación crítica de la mirada

Ha pasado ya medio siglo el período que abarca la cuestión referente a la educación para los medios (Alfaro, 1999). Desde los años setenta del siglo anterior, en los que comenzó a hacerse evidente el impacto de las nuevas tecnologías en la práctica educativa, la cuestión comienza a desenvolverse con un ritmo cada vez más acelerado hasta convertirse hoy, primera década del siglo XXI, en un tema predominante en los distintos ámbitos del hacer educativo.

El trayecto histórico seguido por esta problemática se corresponde en parte con el propio recorrido que han seguido los estudios e investigaciones sobre medios y tecnologías de la información en conexión con lo que en diferentes momentos ha concentrado la atención de expertos y estudiosos para atender las demandas académicas, sociales, culturales generadas al respecto. La línea gruesa de esta trayectoria³ se puede condensar en los siguientes momentos:

- El primer momento de la preocupación educati-

va acerca del impacto de los medios en los procesos socioculturales se remonta al encuadre funcionalista tanto del medio como de la imagen y la mirada (nos referimos obviamente a la televisión). La llamada teoría de los efectos (Lasswell, 1985) que le adjudicaba a la televisión y, por ende, a sus contenidos e imágenes un real poder de persuasión e influencia en los públicos que carecerían de recursos intelectuales para neutralizar ese impacto y, por consiguiente terminaban arrollados por el peso de los contenidos e imágenes televisivas, lo que se traduciría en actitudes y comportamiento empíricamente describibles.

- Esta tesis ha sido no sólo cuestionada, sino en gran medida remplazada por explicaciones mucho más amplias, en las que se incluyen los distintos tipos de factores que recorren y acompañan la recepción televisiva y en general las de los medios y las tecnologías (nos referimos al paradigma de las mediaciones).

- Una segunda aproximación a este tópico se relaciona con la teoría de la catarsis, según la cual la influencia de los medios y particularmente de la televisión si se da, pero conlleva una dimensión estética liberadora en cuanto moviliza la relación realidad-mundo onírico/deseo, lo que se traduce en una forma de gratificación que «purifica» al sujeto, con lo que este alivia tensiones y sublimiza la agresividad y la violencia. Entre realidad y ficción, los medios movilizan imágenes e imaginarios que suplen los vacíos de orden existencial, las frustraciones individuales, el resentimiento social, etc.

- El modelo de las mediaciones nos recuerda, que medios y tecnologías de la información y la comunicación son a la vez dispositivos materiales e instituciones socioculturales que forman parte de los ecosistemas comunicativos de hoy y resultan inseparables de la conformación de la experiencia social en su conjunto. Por ahí pasa la construcción social de la realidad de modo cada vez más determinante, lo que equivale a señalar que en la percepción y representación de esa realidad concreta intervienen primordialmente las imágenes y los imaginarios asociados con los medios. Esto nos remite igualmente a la realización de la mirada como práctica socio-discursiva, realización que demanda precisar su proveniencia, el modo como se adquiere y se utiliza, el modo como se intercambia con otras miradas que hacen lo mismo.

Las mediaciones señalan que la mirada que enlazamos con los medios no es fruto de la acción aislada de ellos, sino que ésta pasa o se conecta con la acción de las demás instituciones y situaciones del entorno sociocultural en el que intervienen los sujetos; por lo tanto, la mirada así construida se inscribe dentro de

ese registro social. De ahí la importancia de este modelo para analizar el modo de constituirse la mirada como forma característica del intercambio simbólico que moviliza la cultura contemporánea. Y de ahí, igualmente, la necesidad de explorar la postura de la educación frente a ese aspecto constitutivo de la mirada.

En la medida en que estos modelos han sido utilizados como herramientas para explicar y comprender la naturaleza comunicativa de los medios y de los procesos que a través de ellos se movilizan, dichos usos y aplicaciones no han estado exentos de un condicionamiento ideológico desde el cual se privilegia una cierta lectura de la realidad orientada hacia la obtención de unos objetivos o finalidades dadas⁴.

Prácticamente ésta es la situación inherente al uso comunicativo de los medios, de lo que se desprende, en una primera instancia, la tesis de que ellos tienen la capacidad de manipular a las audiencias, de condicionar sus razonamientos y actuaciones, de imponer esquemas y valoraciones acerca de distintos aspectos de la realidad. Por eso durante mucho tiempo fueron inculcados como agentes generadores de contenidos que minaban la cohesión social, que alteraban la sana convivencia, que podía no llegar a favorecer el ordenamiento democrático, y de ahí el llamado de diferentes sectores académicos y sociales para que se los regulara e incluso se los comprometiera a ejercer una especie de vigilancia de la formación civil y moral de los ciudadanos.

Un ejemplo concreto de esta postura lo encontramos, para Latinoamérica, en los años ochenta en obras como por ejemplo las de María Josefa Domínguez (1985) y Gustavo Castro (1988).

En una postura divergente y un tanto opuesta, la otra gran tendencia ideológica le apuntaba a la neutralidad valorativa de los medios, es decir, el carácter aséptico de ellos, de manera que aunque en apariencia no asumieran una postura ideológica determinada, en el fondo sí lo hacían al comprometerse con las estructuras o instituciones vigentes, legitimadoras del sistema sociopolítico. Es el caso de una gran cantidad de estudios e investigaciones que coinciden con las políticas oficiales en el campo de la comunicación y la cultura y así mismo en el campo de la educación.

Hoy no se discute en lo fundamental el carácter ideológico que tienen los procesos de comunicación, los diversos intereses que tienen los medios como empresas de comunicación, que además de la rentabilidad económica y financiera, optan por posturas de tipo político, moral, por concepciones de mundo y de vida que usualmente coinciden con las que se formulan como políticas públicas, como el pensamiento ofi-

cial que rige el poder en una sociedad. Es el caso de la región y también de nuestro país, en donde, por efecto de la privatización creciente de los medios y de la televisión en el concierto del proceso democrático, los medios asumen esas ideologías, las hacen explícitas en la visión y misión institucionales y las convierten en el marco operativo de lo que plantean como autorregulación profesional. De ahí que su influencia a nivel de audiencias y públicos deba leerse en términos de las interacciones que guardan con otras instituciones proveedoras de discursos públicos con responsabilidad en la tarea de la socialización y enculturación de las nuevas generaciones. Autores como Orozco (2001), Fuenzalida (2002) o Martín-Barbero (2002) entre otros se inscriben en esta postura que resulta ser la más crítica y realista en el contexto sociocultural latinoamericano.

En el entramado social descrito se ubican las miradas que orientan y hegemonizan la percepción pública de lo real, pero no están todas en el mismo nivel, no tienen todas la misma fuerza de impacto, ni la capacidad suficiente de responder a aquellas que predominan en el contexto. La mirada patrocinada o promovida desde los grandes medios es una de las manifestaciones más radicales de la hegemonía que ejercen estas instituciones «enculturadoras» propias de la vida actual. Giroux (1999) observa lúcidamente cómo la televisión es la principal proveedora de representaciones sociales en el mundo contemporáneo, hecho que acontece con mayor fuerza en cuanto a impacto y resonancia entre los jóvenes y las nuevas generaciones.

El significado de esta afirmación es dicente en cuanto brinda una clara idea de la manera como se construye hoy la realidad social y de lo que de ésta se interioriza y se comparte entre los individuos y los grupos. Esa mirada entrega contenidos que son cambiantes por naturaleza, la esencia de la información mediática, bajo la égida de la actualidad, se vuelve cambiante, efímera, lo que aligera el contenido de los datos hasta prácticamente convertirlos en alusiones simbólicas desprovistas de significación real. Si a esto se agrega que esos contenidos redundan en función de los esquemas valorativos e interpretativos del orden establecido, de las concepciones y valores predominantes, propios de las instituciones y discursos tradicionales, no es extraño que a mayor dinámica y apariencia de cambio y transformación, sea mayor el inmovilismo, la fijación retórica de lo mismo.

En una perspectiva similar se lanzan advertencias, desprovistas de un espíritu crítico tan radical, encaminadas a ambientar la tarea no sólo de convivir con los medios y sus discursividades, sino también de despla-

gar una postura crítica-pedagógica frente a las funciones que cumplen, los intereses que movilizan y el horizonte de encuentro que habría que presuponer para integrar positivamente los resultados de dicha mediación comunicativa. Hacemos referencias a autores como Aguaded (1999), Pérez Tornero (2000), Orozco (2001), Ferrés (2000), quienes desde una aproximación teórica muy cercana se preocupan por explorar los rumbos de la tarea educativa que ha de acompañar el funcionamiento de los medios masivos tanto en el ámbito escolar como en el mundo de la cotidianidad.

La convivencia con los medios, con la televisión marca ya una tensión interpretativa entre medio y usuario. La televisión es una presencia más en el campo social, está en la esfera privada y en la pública, es otra voz, un interlocutor necesario de la rutina y cotidianidad ciudadana. Ahora bien, frente a ella se ha de desplegar una actitud abierta pero interrogativa, una toma de distancia prudente para saber cómo nos habla y para qué lo hace, y por qué de esa forma y no de otra. Esta tarea no compete sólo a la escuela, es en lo esencial responsabilidad de la sociedad en su conjunto, dado que las instituciones mediáticas están en la esfera pública como mediadoras estructurales de los diferentes procesos que acontecen socialmente. El problema es: ¿cómo aproximar lo uno y lo otro?, ¿cómo hacer convergente y

complementario la educación para los medios tanto en el aula como en la realidad extraescolar?, de manera que a través de ese esfuerzo se consolide efectivamente el espíritu democrático y la comunidad de recepción como expresión de una mediación social incluyente y a la vez diferenciadora de los distintos tipos de experiencia que conviven al interior de una nación, de una comunidad.

4. Una propuesta pedagógica para educar la mirada

Hablar de una propuesta educativa alrededor de la imagen y la mirada, a partir de un encuadre teórico como el que se ha dibujado en los puntos precedentes, nos permite focalizar el espíritu de la propuesta en una invitación tanto a la escuela como a la sociedad y las instancias del poder público sobre las que reposa el

ejercicio de direccionamiento y autoridad. En ese orden de ideas, la propuesta pedagógica para educar la mirada, le solicitaría a la escuela:

- Valorar y redimensionar el mundo de las imágenes, que forma parte del entorno humano, de la existencia individual y colectiva, del escenario social y cultural en el que discurre la vida cotidiana, esto es educar, formar en una competencia audiovisual para el ejercicio público de la mirada inseparable de la voz que asienta la identidad social y capacita para la interacción política, para la convivencia solidaria, para el ejercicio del yo en la esfera democrática. Esto equivale a plantear claramente que en la escuela dicha competencia no puede ser pensada ni asumida como algo que resultará al final de un proceso, sino como algo que en la medida en que se interioriza y se usa conscientemente, se convierte en acervo de una práctica reiterada, de un modo de ser que trasciende lo indivi-

Mientras la escuela no reflexione directamente sobre el entorno social cotidiano, como mundo de la vida, como universo de imágenes mediáticas, como escenario para el ejercicio de la mirada lúcida, la comunicación entre escuela y sociedad seguirá siendo un mero decir, y lo máximo que hará la educación será preparar para la producción y el trabajo, más no para el ejercicio crítico de la ciudadanía y la democracia social.

dual para afirmar y exigir el reconocimiento y la inclusión social.

- Fortalecer la capacidad teórica-práctica de la crítica cultural en torno de las representaciones sociales predominantes, que como hemos visto proceden hoy más de la discursividad mediática, de la información como mercancía, de la actividad simbólica reducida a ocio y entretenimiento, y no de la reflexión sistemática acerca de las condiciones concretas en las que se despliega la existencia en la actual coyuntura del país.

Mientras la escuela no reflexione directamente sobre el entorno social cotidiano, como mundo de la vida, como universo de imágenes mediáticas, como escenario para el ejercicio de la mirada lúcida, la comunicación entre escuela y sociedad seguirá siendo un mero decir, y lo máximo que hará la educación será

preparar para la producción y el trabajo, mas no para el ejercicio crítico de la ciudadanía y la democracia social.

En el otro plano, la propuesta convoca a los diferentes sectores de la sociedad, a los agentes e instituciones públicas, al Estado mismo, para reunir esfuerzo en torno a la necesidad de cualificar los usos de la mirada ciudadana, dado que a través de esos usos se fortalece o empobrece el tejido social de la convivencia democrática, y el espíritu y sentido mismo de la nacionalidad, no sólo hacia adentro, sino también y esencialmente de cara al mundo global. En este orden de ideas los tópicos en los que se centra la propuesta son: tender hacia el fortalecimiento de la conciencia individual y colectiva en torno de una cultura de la imagen como es la que predomina hoy en las sociedades que habitamos. Cultura de la imagen que supone la convivencia con un universo simbólico en el que las representaciones dinámicas de la iconicidad acompañan, y en muchos casos hegemonizan, la forma característica de la expresión ciudadana, la producción e intercambio de sentido, y la disposición de referentes rutinarios para aludir a la realidad social. Y enfatizamos el que esa conciencia hecha cultura sólo existe en la práctica real de quienes la viven y la expresan en cada uno de sus actos.

- La formulación de políticas públicas de comunicación y educación que, consistentes con ese lugar estratégico de la imagen en el contexto social, apunten a que la mirada se convierta explícitamente en una práctica portadora de significación, inseparable de la realimentación que demanda el campo cultural. De esta manera se podrán mostrar como representación de aquello que expresan y a la vez las sustenta, es decir, del orden social concreto.

- El uso público/ciudadano de la palabra/imagen se convierte en consecuencia en una posibilidad de control social a través de la promoción de la presencia que arrastra la fuerza enunciativa del lenguaje o de la imagen, dado que la alusión simbólica siempre remite a la realidad que representa. El cúmulo de esta corriente se convierte en referente de primer orden para darle paso a los contenidos de lo que en este caso deben incorporar las políticas públicas que pretenden dar cuenta del acontecer. Si la voz ciudadana es suficientemente fuerte, concreta y propositiva, sus demandas y aspiraciones se deben convertir en la referencia obligada de la formulación que expresa la política, es decir, sólo de esta manera se supera el formalismo de la política y de lo público y se lo convierte en vía de la expresión ciudadana. Como diría Aristóteles, la política sería así encarnación de lo social.

- Para que estas demandas sociales no naufraguen en la esfera de la representación pública es indispensable que la ciudadanía se materialice y se exprese en formas organizativas particulares, único recurso para que el ejercicio de la participación, la crítica y la convivencia se torne incluyente y sea capaz de articular coherentemente las diferencias, los disensos, los consensos. Las comunidades de apropiación, ya no sólo de la imagen sino de la mirada que usa, lee e intercambia representaciones, puedan efectivamente reposar en sujetos sociales diferenciados, que al mismo tiempo son agentes, portadores de su propia dinámica e interlocutores del quehacer ciudadano en la organización social en su conjunto.

- La organización social de la civilidad pasaría precisamente por la existencia de las múltiples comunidades de apropiación y uso de la mirada-imagen, que simultáneamente redundarían en formación de «socialidades», en expresiones dinamizadoras de la vida pública que, asemejadas a las subculturas y otras formas de «socialidad» existentes, harían viable la democracia como comunidad de comunidades.

- Un último componente de esta propuesta educativa de la mirada nos remite a lo que podríamos denominar una estética de la ciudadanía, esto es, el conjunto de manifestaciones y posibilidades expresivas que encarnarían la pluralidad y heterogeneidad de la esencia de lo social; manifestaciones que, además, dejarían conocer los matices, las texturas, las tonalidades e incluso las particularidades de las visiones de mundo, de las sensibilidades e imaginarios sociales, del sentido mismo del orden cotidiano, conjunto de rasgos a través de los cuales se constata la singularidad de la vida en su afán por hacer armónica y perdurable la visión y representación de lo real.

Notas

¹ Nos referimos a ese modo de la crisis contemporánea de los modelos y paradigmas del conocimiento de índole moderna y tradicional en los que el logocentrismo ocupa el lugar central. En ellos, la imagen o no, aparece o se reduce a poco o nada y todo el peso del esfuerzo didáctico y pedagógico se enfila a la formación del pensamiento discursivo del lector intelectual, etc. El impacto postmoderno de los contenidos mediáticos, el peso abrumador de lo icónico en estas nuevas discursividades, condujo a la crisis de formación en cuanto que los medios disponibles desde el encuadre tradicional del conocimiento y la enseñanza, se muestran insuficientes o no pertinentes para abordar la lectura de la imagen y la interacción productiva con la misma. Por eso se habla hoy de la necesidad de una nueva alfabetización alrededor de lo icónico, o del pensamiento y la cultura audiovisual (Pérez Tornero, 2000).

² En este respecto son muchos los autores que han pasado revista al fenómeno cultural que se enmarca dentro de la imagen y que constituye una de las transformaciones sustanciales en el relevo de para-

digmas comprensivos acerca de los factores que determinan el desenvolvimiento de la praxis humana. Debray, Gubern, Virilo, Vilches, etc. han abordado críticamente este tema y han demostrado que el entorno social y cultural que nos incluye, con el que interactuamos, y en relación con el cual forjamos los conocimientos y proyectos en los que se inscribe el sentido de la época, están necesariamente determinados por la presencia paradigmática de la imagen.

³ En relación con este fenómeno que afecta la naturaleza y el modo de ejercicio de la política en las sociedades del presente, autores como Martín-Barbero, Eco y otros recalcan el hecho de que la democracia se convierte en una realidad cada vez más ligada al modo como operan los medios masivos y las instituciones de la comunicación pública. A tal punto comenta Eco, que perfectamente se puede hablar de «dictaduras mediáticas», aunque arropadas bajo el signo de la democracia, lo que vuelve problemático el concepto mismo y el punto de interpretación desde el cual se enjuicia un determinado sistema.

⁴ No se trata, en este caso, de elaborar una descripción exhaustiva del desarrollo histórico de los medios y tecnologías de la información y de su impacto en la sociedad y la cultura que los genera; apoyados en esa correlación marco, privilegamos unos momentos claves que, a nuestro juicio, son suficientes para indagar la dimensión educativa de la mirada que circula, se inhibe o se promueve en y desde los medios.

⁵ Vale resaltar aquí, en conexión con el carácter ideológico de la lectura e interpretación de medios, que dicho carácter no desaparece en la práctica de la producción teórica, pero si cambia de enfoque o perspectiva desde la cual se mira o enjuicia y también en cuanto al grado de injerencia o de capacidad ideológica que se le atribuye al medio. Es bien conocida la crítica de Frankfurt al carácter instrumental y alienador de los medios en las sociedades de capitalismo avanzado, lo que condiciona una mirada negativa y un uso ideológico de los mismos por parte del poder. Pero, significativamente esta mirada o este sesgo ideológico en la caracterización de los medios terminaron haciéndose complementario de la teoría de los efectos, con lo que se instauró una imagen pasiva del receptor, hecho completamente distante de lo que en realidad acontece.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión*. Barcelona, Paidós.
- ALFARO, R. (1999): «Comunicación y educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos» en *Signo y Pensamiento*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- ARNHEIM, R. (1986): *El pensamiento visual*. Barcelona, Paidós.
- BUCKINGHAM, D. (2000): *Infancia y medios de comunicación electrónicos*. Madrid, Paideia.
- BUSTAMANTE, B. y OTROS (2005): *Modelo pedagógico de competencia televisiva*. Bogotá, Universidad Distrital F.J.C.
- CASSIRER, E. (1987): *Antropología Filosófica*. Bogotá, Fondo de Cultura económica.
- CASTRO, G. (1988): *El libro rojo*. Bogotá, Presencia.
- CATALÁ, J. (2006): «La rebelión de la mirada. Introducción a una fenomenología de la interfaz», en *Dram@teatro*, 18.
- DEBRAY, R. (1994): *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona, Paidós.
- DOMÍNGUEZ, M.J. (1985): *Los niños y los medios de comunicación social*. Bogotá, Canal Ramírez-Antares.
- ECO, U. (1994): *El signo*. Buenos Aires, Labor.
- FERRÉS, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- FERRÉS, J. (1999): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- FLEUR, M. y BALL, S. (1982): *Teorías de la comunicación de masas*. Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1987): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós.
- FUENZALIDA, V. (2002): *Televisión abierta y audiencia en América Latina*. Buenos Aires, Norma.
- GADAMER, H. (1998): *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA, G. (2000): *La imagen del niño en los medios de comunicación*. Madrid, Huerga y Fierro.
- GRIROUX, H. (1999): *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI Editores.
- GUBERN, R. (1994): *La mirada opulenta*. Barcelona, Gustavo Gili.
- HALL, E. (2002): *El lenguaje silencioso*. Madrid, Alianza.
- LASSVEL, H.D. (1985): «Estructura y función de la comunicación en la sociedad», en MORAGAS, M. (Ed.): *Sociología de la comunicación de masas. Estructura, función y efectos*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002): *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma.
- ONG, W. (1999): *Oralidad y escritura*. Santa Fe de Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- OROZCO, G. (2001): *Televisión, audiencias y educación*. Bogotá, Norma.
- PEREZ, J. (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós.
- PIERCE, C. (1987): *Obra lógica-semiótica*. Madrid, Taurus.
- RINCÓN, O. (2001): *Compilador. Televisión pública: del consumidor al ciudadano*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- URIBE, M.T. (2001): *Nación, ciudadanos y soberano*. Medellín, Corporación Región.
- VILCHES, L. (1993): *La televisión: los efectos del bien y el mal*. Barcelona, Paidós.
- VIRILO, P. (2001): *Máquina de visión*. Madrid, Cátedra.

Si están los niños acostados,
ya podemos ver la tele
con tranquilidad



● Antonio Linde Navas
Málaga

La TV como medio de educación moral para la ciudadanía democrática¹

TV as an instrument of moral education for democratic citizenship

Pocos campos como el de los contenidos de la televisión suministran hoy día un material más controvertido e interesante desde un punto de vista moral. Al presentarnos casos de conflictos de valores y derechos, la TV ofrece muchas oportunidades para la reflexión moral. Se trata de un material estimable, con problemas relevantes y actuales, inteligibles y motivadores para los jóvenes. En este trabajo se hacen sugerencias para utilizar didácticamente algunos contenidos de la TV. Más concretamente, se intenta mostrar las posibilidades que tienen los dilemas morales. Se exponen varios dilemas contruidos a partir de contenidos televisivos, así como indicaciones para su uso educativo y algún trabajo de campo sobre los mismos.

Few means provide us with more controversial and interesting materials in a moral sense than television contents do nowadays. By showing many cases which involve a conflict of rights and values, TV gives plenty of opportunities for moral reflection. It is a very valuable instrument since it offers us relevant present problems, which are also very easy to understand and motivating for young people. This paper is intended to make some suggestions in order to foster the didactic use of some television contents. More specifically, it is intended to show the possibilities that moral dilemmas offer for this purpose. Accordingly, I will put forward some dilemmas which have been built from television materials, as well as several indications for its didactic use and a field research example about them.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Dilemas morales, TV, ética de la comunicación, educación de la ciudadanía, secundaria. Moral dilemmas, TV, communication ethics, citizenship's education, secondary education.

Este trabajo parte de la siguiente premisa: el razonamiento moral se puede cultivar. Un magnífico método para hacerlo es discutir en grupo

casos de conflictos reales, generados por la actividad de la TV (y por extensión, por el resto de medios de comunicación), lo que no sólo es importante para el desarrollo del currículo sino para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad plural.

La filosofía moral ha aportado unos conceptos, métodos y procedimientos que pueden aplicarse a los contenidos de los medios de comunicación, en gene-

❖ Dr. Antonio Linde Navas es profesor de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Málaga (alindenavas@gmail.com).

ral, y de la TV, en particular. Uno de esos procedimientos es el de dilemas morales. La idea fundamental que se defiende es que el trabajo con dilemas morales reales, extraídos de contenidos televisivos, es una vía valiosa y no adoctrinante de educación ciudadana, por cuanto ayuda a estimular en los estudiantes el hábito de deliberar para elegir correctamente, considerando los principios y criterios éticos, los valores más universalizables de nuestra cultura, las normas profesionales y las circunstancias contextuales de cada problema moral presentado.

Más allá de las críticas apocalípticas que se han hecho de la TV, denostada como instrumento de manipulación, como «caja tonta», como droga que provoca adicción, como virus que contagia con sus ejemplos destructivos, como máquina que nos hace confundir ficción y realidad, lo que aquí se propone es utilizarla como un recurso pedagógico para materias como «Educación para la ciudadanía democrática», «Cambio social e igualdad de género», «Ética», «Filosofía» y también para la enseñanza de los contenidos transversales del currículo y de la educación en valores.

Los esfuerzos continuados del profesorado por implicar a los alumnos de forma activa en el aprendizaje chocan a menudo con la indiferencia de éstos. Esta indiferencia se debe a muchas causas. Algunas tienen que ver con crisis estructurales o educativas de la sociedad; otras con características de la cultura de la imagen (gratificación sensorial inmediata, aceleración de los estímulos visuales y sonoros, sensacionalismo) (Ferrés, 2000). Pero otras podemos relacionarlas con la falta de idoneidad de los materiales de trabajo que a veces encomendamos a los jóvenes. Hay que prestar atención a los medios de comunicación, en general y, en este trabajo, a la TV en particular, porque pocos contenidos como los de los medios audiovisuales suministran hoy día un material más controvertido e interesante moralmente hablando. La TV nos presenta abundantes casos de conflictos de valores y derechos que podemos incluir en el currículo cuando sean adecuados para los contenidos conceptuales que estemos abordando. Se trata de un material que aporta problemas relevantes y actuales, inteligibles y motivadores en general para los estudiantes de ESO y Bachillerato. Los dilemas basados en problemas tratados por la TV son útiles en estos niveles educativos pues dan oportunidades para el razonamiento moral ante situaciones problemáticas, facilitan la discusión entre iguales y el aprecio del diálogo, favorecen el desarrollo del juicio moral y la comprensión del punto de vista del otro y, finalmente, nos permiten trabajar las competencias comunicativas.

1. Dilemas y estudios de casos como instrumentos para el desarrollo moral

Los dilemas morales son relatos de situaciones ficticias o reales, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él. Con el complemento de una serie de preguntas sobre los mismos fueron utilizados por Lawrence Kohlberg (1992) como un medio para evaluar la capacidad de razonamiento moral de individuos de diferentes edades, clases y culturas.

El objetivo de este trabajo, en lo tocante a los dilemas morales, es mostrar que constituyen un método adecuado para abordar problemas de ética y de educación ciudadana y para llegar a decisiones justas y razonables por medio del diálogo. Este objetivo es relevante pues se advierte una acusada distorsión entre los adolescentes acerca de lo que significa la deliberación y el debate público, degradados a pura bronca barriobajera por los contertulios asiduos a los «talk-shows» de la telebasura actual y constituidos en modelos de comportamiento que los jóvenes imitan. El trabajo con dilemas es relevante para el desarrollo moral por varios motivos, de los que quiero destacar los siguientes por su importancia en el ámbito de la educación:

- El estudio de dilemas morales y el análisis de casos de conflictos morales suministra oportunidades para el desarrollo intelectual. En concreto, nos enfrenta a situaciones y dificultades que retan nuestras capacidades de pensar y decidir entre valores opuestos.
- Los dilemas y casos nos presentan los más variados personajes y situaciones y estimulan la adopción de papeles, perspectivas o puntos de vista de otras personas. Digamos que son oportunidades para salir del «egocentrismo» subyacente de estadios infantiles.
- Los dilemas exponen a los participantes al contraste de sus opiniones y argumentos. Enriquecen la experiencia social de los sujetos, el trabajo y el trato dentro del grupo de discusión. Se trata de un instrumento que contribuye a la educación de la ciudadanía para afrontar críticamente los conflictos morales que se presentan en las sociedades abiertas y pluralistas. He aquí otro elemento de progreso moral, descrito por Kohlberg en términos de «atmósfera moral», experiencias de adopción de roles de responsabilidad.

2. Implementación

Por medio del estudio de dilemas podemos cubrir un amplio elenco de problemas morales, aunque lógicamente los dilemas que podamos construir a partir de la TV suelen ejemplificar ciertos tipos de problemas más que otros. Algunos son los siguientes: el derecho a la información, la libertad de expresión y la protec-

ción de la intimidad; el derecho a la propia imagen y dignidad de las personas; las imágenes de sufrimiento, muerte, dolor y el respeto a la dignidad humana; el tratamiento de casos en que estén implicados menores, minorías desfavorecidas o vulnerables, etc. Siguiendo los modelos de cuestionario MJJ (Measurement Judgement Moral) de Kohlberg (1992), los cuestionarios han sido pensados para dar el mejor juego posible en el debate de estos casos, y para obligar a los participantes a explicitar su nivel de desarrollo del juicio y razonamiento moral. Los dilemas que se elijan han de ser significativos desde la lógica de la disciplina y desde la lógica de los sujetos a los que van dirigidos. Por ello: deben poner en juego problemas morales relevantes; su contenido ha de ser motivador y adecuado para la edad y el perfil del estudiante; deben provocar conflicto cognitivo y desacuerdo entre los individuos. Una posible secuencia de momentos para aplicar dilemas morales al objeto de hacernos una idea general de la dinámica de las intervenciones didácticas podría ser:

1º) Presentar el dilema mediante lectura colectiva o individual, o bien apoyando la lectura con la dramatización del dilema. Hay que aclarar los términos técnicos o difíciles y pedir a algún estudiante que resuma o explique el contenido del dilema con sus palabras. Lo importante es que la situación quede definida.

2º) Tiempo de reflexión individual. Los estudiantes pueden escribir una especie de borrador con su decisión y las razones que la justifican.

3º) Discusión del dilema. Puede hacerse de varias formas. He aquí una: se puede preguntar, para empezar, los que están a favor de una u otra alternativa y si hay indecisos. Después se puede dividir el grupo en pequeños grupos según esta posición inicial, o mezclando las opiniones. Tras un tiempo de discusión se pasa a un turno de exposición por los portavoces de grupo y a un diálogo con todos los participantes.

Profundizar en las argumentaciones. Es necesario haber preparado algunas preguntas para comentar durante el proceso de discusión, animar a los participantes, analizar las consecuencias de distintas soluciones, etc.

4º) Fin de la discusión cuando el diálogo empiece a decaer o resulte repetitivo. Para acabar, el profesor debe hacer una síntesis de lo acontecido. El ambiente ha de ser abierto, estimulante, orientado al alumno, provocador de la reflexión y del libre flujo de la discusión. En el desarrollo del debate los alumnos deben desplegar una serie de competencias y actitudes. El desarrollo de esas competencias es el objetivo que da sentido a estas prácticas con dilemas morales. Mencionaré las más importantes:

- Actitud participativa, lo que incluye escuchar, defender las posiciones propias, preguntar, responder, aportar información bien preparada y expresarla con coherencia y claridad.

- Talante positivo y constructivo que contribuya al entendimiento y solución de los problemas tratados.

- Respeto por los interlocutores y reconocimiento de los puntos de vista de los demás participantes.

- Compromiso de expresar las propias opiniones y voluntad de modificarlas si se revelan erradas o insuficientes.

- Compromiso para buscar la verdad, acuerdos justos y una mejor comprensión mutua.

3. Ejemplos de dilemas morales contruidos a partir de contenidos televisivos

A continuación se exponen cuatro dilemas que ejemplifican el método propuesto en esta comunicación. El primero de ellos, llamado «The baby borrowers», puede llevar a debatir cuestiones relacionadas con la asunción de responsabilidades y los límites de los «reality shows». El segundo dilema, «El cuerpo humano», plantea temas que suelen etiquetarse de «sensibilidad social», como el tratamiento que los medios han de dar a la muerte humana. Pese a su contenido aparentemente ingenuo, el problema que he denominado «El arquero y los fuegos olímpicos» puede servir para discutir lo que caracteriza el ámbito de lo moral y los criterios que implícitamente usamos para distinguirlo de lo no moral o extramoral. Por último, «Plataforma pro seleccions esportives catalanes», plantea el siempre polémico tema de la utilización de la imagen de menores en campañas publicitarias o propagandísticas. El trasfondo ideológico y político viene a dar más complejidad al caso.

a) «The baby borrowers»: En enero de 2007 la emisora pública británica BBC, considerada por muchos como referencia de calidad, comenzó la emisión en ocho episodios de un programa de telerrealidad titulado «The baby borrowers» (Los receptores de bebés), en el que parejas de adolescentes cuidan de bebés y niños ajenos durante unos días. Un total de 25 bebés y niños, de 6 meses a 14 años, fueron encomendados a parejas de entre 16 y 19 años que recibieron clases de cómo comportarse como padres. Según fuentes de la BBC el objetivo del programa era ayudar a reducir el creciente número de embarazos de adolescentes, mostrándoles a los jóvenes la realidad de la crianza de los hijos y de vivir con un estrecho presupuesto. La emisora aseguró que se habían tomado precauciones para garantizar la seguridad de los pequeños (Agencia EFE: <http://elmundo.es/elmundo/2007/>

01/04/comunicacion/1167908096.html) (01-01-07).

- ¿Apruebas o no la realización y emisión de este programa de telerrealidad? ¿Por qué sí o por qué no?, ¿qué circunstancias importantes habría que tener en cuenta en este caso?

b) «El cuerpo humano»: En marzo de 1998 se desató una polémica en Gran Bretaña causada por la intención de la BBC de emitir, en uno de los últimos episodios de su serie de divulgación científica «El cuerpo humano», el fallecimiento real, previo consentimiento del paciente y de su familia, de un enfermo terminal de cáncer en su hogar. Razona a favor y en contra de mostrar al público el óbito. Pensando en función de la sociedad, ¿qué dirías?, ¿qué juicio moral se derivaría de la aplicación de principios morales?, ¿qué circunstancias relevantes habría que tener en cuenta en este caso a la hora de aplicar los principios generales o de enjuiar las intenciones de la BBC?

c) «El arquero y los fuegos olímpicos»: Mucha gente de cierta edad guarda en su memoria la ceremonia de inauguración de los Juegos Olímpicos de Barcelona (1992). «En aquella ceremonia uno de los momentos culminantes había sido aquel en el que un arquero, después de prender una flecha con el fuego de la antorcha olímpica, la había lanzado hasta el pebetero del estadio para encender así la llama que había de alumbrar durante los siguientes días el esfuerzo atlético y el espíritu de los Juegos. Todo se había preparado de tal manera que, al hacerse la retransmisión televisiva de la ceremonia, se produjera la impresión óptica de que la flecha se introducía en el quemador del pebetero. En realidad no era así: la flecha describía una parábola de tal manera que en su trayectoria inflamaba el gas que desprendía el artilugio. Pero en el plano elegido por el realizador del acto no se percibía que, una vez encendida la llama del pebetero, la flecha continuaba su camino para perderse en el exterior del estadio. Pues bien, una agencia distribuyó al cabo de unos días unas imágenes tomadas desde otro ángulo con las cuales era posible demostrar que la flecha no se encestaba en el pebetero sino que pasaba de largo» (Alsius, 1997: 185-186). Los responsables de programas informativos discutieron mucho aquel día si mostrar o no dichas imágenes.

- Si tú fueras director de los informativos de tu medio, ¿darías divulgación a las imágenes que mostraban «el truco»? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Es este un asunto moral?

d) «Plataforma pro Seleccions Esportives Catalanes»: En septiembre de 2006, TV3 (TV pública catalana) emite un anuncio de la «Plataforma pro Seleccions Esportives Catalanes» para promocionar el par-

tido de fútbol Cataluña-Euskadi. En él puede verse cómo un niño con la camiseta de la selección española de fútbol impide, con gesto prepotente y autoritario, jugar a otro niño de aspecto encantador que lleva puesta la camiseta de la selección catalana. El niño de la camiseta catalana se desprende de la misma y la lanza al aire. Un gesto que es seguido por otros niños que llevan camisetas de colores variados. Así podrá jugarse el partido. Aparece un primer plano del torso desnudo del niño, con la percusión imitando el latido del corazón y un rótulo sobreimpreso en que se lee «una nació». Sobre un plano de la camiseta colgada una voz en off dice, «Juntos la acabaremos llevando». El mensaje es que los españoles impiden a los catalanes ser una nación. El Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) –organismo regulador de los contenidos audiovisuales– va a reunirse porque hay dudas sobre la legalidad del anuncio. Puede verse el anuncio en www.seleccions.cat/home/home.asp así como en YouTube (search: campanya seleccions catalanes) (01-12-06). ¿Crees que la emisión del anuncio es legal y moralmente aceptable? ¿Por qué sí o por qué no? Si fueras un miembro del Consell, ¿votarías a favor o en contra de la emisión del anuncio? Razona tu voto.

4. Trabajo de campo

A título de ejemplo voy a tratar la aplicación de una práctica moral en el aula. Se trata de una pequeña parte de una investigación de tipo cualitativo, con fuentes de trabajo primarias y sistema variado de recogida de datos. Este trabajo de campo tiene como punto de partida el dilema que he titulado «Acoso sexual en el trabajo». Como se verá, este dilema toca contenidos y ámbitos de aplicación muy diversos y relevantes. Respecto a los contenidos curriculares hay que señalar que con este dilema podemos trabajar contenidos de las asignaturas «Ética», «Cambio social e igualdad de género», «Filosofía», «Medios de comunicación». Pero también determinados contenidos transversales del currículo, programas de educación en valores y educación para la paz y la no violencia. Asimismo, podemos plantearlo como una actividad de concienciación con ocasión de efemérides como el día de la mujer. Es difícil exagerar la importancia y amplitud de estas acciones educativas. Éste es uno de los muchos dilemas que he trabajado con estudiantes de Comunicación Audiovisual, Filosofía y también grupos de Ética de la ESO. Debido a la naturaleza de esta comunicación he seleccionado justamente una parte del trabajo que tuvo lugar con uno de los grupos de Ética de la ESO. El dilema con que comienza la práctica fue presentado así a los estudiantes.

«Acoso sexual en el trabajo»

La cadena Tele 5 tenía previsto emitir el 23 de noviembre de 2001 (fecha próxima al «Día internacional contra la violencia de género») un reportaje de cámara oculta sobre el acoso sexual en el trabajo. El documental, titulado, «Acosadas», reflejaba situaciones reales de acoso a mujeres en sus lugares de trabajo. Aunque los rostros de los acosadores aparecían velados, uno de ellos se reconoció en los anuncios del reportaje emitidos en los días anteriores y denunció los hechos. Ahora la titular del Juzgado de Instrucción número 11 de Madrid está pensando cómo debe actuar en este caso.

- ¿Debe admitir la denuncia y suspender la emisión o debe permitir dicha emisión?, ¿por qué?; ¿qué intereses, valores y derechos en conflicto hay aquí? Tras exponerlos debes meditar cuáles han de tener prioridad para tomar la decisión más justa; ¿qué te parece la publicación de la identidad de los condenados por delitos de pederastia o violaciones?; ¿crees que tu visión de las cosas es ampliamente compartida por los demás estudiantes de tu clase?, ¿por qué?

Aspectos técnicos (sólo para el profesor):

Cuestionario adaptado del semiestructurado de Kohlberg (MJL) (1992), pasado por escrito. Se trata de un cuestionario de razonamiento moral de tipo cualitativo, en el que lo verdaderamente importante es la estructura de las razones que se van aportando más que sus contenidos concretos en un sentido u otro. Los datos estadísticos sólo interesan de forma general.

Modelo que ejemplifica (obviamente no se da al alumnado esta información, al menos antes de que responda y discuta los cuestionarios): en este dilema confluyen aspectos relacionados con la violencia machista, el interés público, el derecho a recibir informaciones veraces y objetivas, la defensa de la intimidad y el garantismo propio de los estados de derecho actuales, el derecho a informar y los medios lícitos para hacerse con informaciones, el papel de los medios de comunicación en las sociedades democráticas. Desde un punto de vista profesional se plantea un dilema moral a propósito del uso de procedimientos engañosos para obtener información y, en concreto, sobre el uso de cámaras ocultas.

Grupo. Asignatura: «Ética» (4º de ESO).

Fecha: 05-10-04. Muestra: 30 alumnos. Edades: 14, 15 y 16 años. Nivel: 4º ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). Centro educativo: «I.E.S. Santa Bárbara» (Málaga), ubicado en una zona obrera. Extracción social de los alumnos: clase media-baja.

Circunstancias relevantes: es el primer dilema que trabajarán estos alumnos de 4º de ESO y se les pre-

senta uno de los primeros días del curso escolar. No hay conocimiento mutuo entre profesor y alumnado, aunque la práctica funciona perfectamente. El alumnado es el típico de un instituto público de una barriada obrera de una ciudad media-grande. Las respuestas a las cuestiones del dilema servirán para hacer una primera evaluación global de los estadios del desarrollo moral del grupo clase, lo que es relevante en una materia como Ética.

- ¿Debe admitir la denuncia y suspender la emisión o debe permitir dicha emisión?, ¿por qué? Una gran mayoría, 24 de 29 alumnos, responde que debe permitir la emisión. Las razones dadas para ello son de tipo expiatorio: ha de pagar por lo que ha hecho, es algo que se merece. Gui (15 años), escribe «que asuma esa carga porque lo ha hecho». Cris (15 años), escribe «si quiere derechos que los cumpla él primero». Adri (16 años), «si una persona ha hecho algo malo debe asumir todos los problemas que eso le conlleve». Roc (14 años) aporta que «debe sufrir lo mismo que la víctima». Mil (15 años) dice que «debe asumir lo que le venga encima, que se aguante». Bea (16 años) dice que «no tiene por qué suspender la emisión, si no que no hubiera hecho nada».

- ¿Qué intereses, valores y derechos en conflicto hay aquí? Tras exponerlos debes meditar cuáles han de tener prioridad para tomar la decisión más justa. 16 alumnos y alumnas (53,33%), al menos, no saben diferenciar en absoluto intereses, valores y derechos. Estos mismos alumnos no saben qué son valores, ni qué son derechos. Al menos, no saben comunicarlo. Dos alumnos (6,66%) sí tienen una idea clara de estos tres conceptos. Ambos están entre los cinco que se sitúan en la posición minoritaria y favorable a que la jueza suspenda la emisión. 12 alumnos (40%) atisban algo de estos conceptos pero de manera fragmentaria y poco coherente.

La confusión parece evidente en estas respuestas de Esm (15 años), pone como ejemplos de intereses a tener en cuenta, «que el acosador vaya a la cárcel. Que la mujer esté tranquila». De valores, «que la mujer no tenga miedo». Y de derechos, «que el programa salga por TV». De todo ello infiere que ha de tener prioridad «el programa y la mujer acosada».

- ¿Qué te parece la publicación de la identidad de los condenados por delitos de pederastia o violaciones? Lei (15 años) dice que «ya que son tan valientes de cometer dichos delitos que también lo sean para dar la cara y decir que han sido ellos. Que no sean cobardes (...) no merecen respeto alguno». Tan (16 años) recoge que «me parece bien. Así el daño que ellos hayan causado con su delito al agredido, lo pasa-

rán ellos al ir señalados por la calle y no poder hacer una vida normal como el resto de las personas. Pero también, si el violador se rehabilita, se arrepiente. Aunque haga lo que haga siempre será señalado». Adri (16 años) señala que «lo correcto creo que sería que se diera a conocer su identidad, ya que los acosadores se lo pensarán más a la hora de acosar y habrá menos número de acosos al año». Cal (14 años) responde que no está de acuerdo con la publicación de estos hechos porque «las personas pueden corregir sus errores, pero si es publicada su identidad siempre serán recordados por sus errores y serán menospreciados por ello» (por expresar tal opinión recibe un abucheo de la mayoría de sus compañeros).

- ¿Crees que tu visión de las cosas es ampliamente compartida por los demás estudiantes de tu clase?, ¿por qué? Las razones más repetidas en el grupo mayoritario son que «como tienen la misma edad» y viven en contextos similares «lo lógico es que piensen como yo»; también que «como es lo más justo», así será para todos los de su clase. Algunos alumnos lo fundamentan en que la lógica es común a todos. Así Ant (16 años) dice «creo que sí porque lo que pienso es lo más lógico y todo el mundo se basa en la lógica». Tan, de 16, dice: «yo creo que sí, porque intento ser lo más justa posible». Nat (16 años): «Creo que sí, pues creo que es lo más justo».

Comentario y conclusiones: La apabullante mayoría de alumnos que piensan que se debe permitir la emisión por razones de tipo expiatorio se compadece bastante bien con la descripción de los estadios de Kohlberg (1992) aunque hablo ahora desde un punto de vista muy general. Así, observamos aquí una moralidad bastante elemental. Algunos alumnos de ESO han mostrado dificultades para entender la cuestión primera. Digámoslo sin ambages, es un problema de cierto analfabetismo funcional, teniendo en cuenta las edades de estos chicos. Pero es importante considerarlo pues ayudará a perfeccionar el modo de preguntar, ya que no está en nuestra mano sacarlos de dicho analfabetismo en tres semanas. Por ejemplo, la cuestión 1 debe ser redactada de la siguiente forma: «¿Debe la jueza permitir la emisión del reportaje o suspenderla?, ¿por qué?».

Son muy significativas las respuestas a la cuestión 4ª pues se advierte en algunas de ellas persistencia más allá de edades previsibles de rasgos de realismo moral y de egocentrismo infantil. Algunos alumnos muestran cierta concepción trascendente de las normas y valores morales (subsistentes por sí mismos), así como dificultades para descentrarse o pensar desde perspecti-

vas distintas de la propia. Resulta un tanto preocupante que adolescentes de 15 o 16 años aún piensen que la lógica de la acción moral es una y es la propia, o que la justicia sea una especie de valor absoluto que el que habla posee y, por tanto, no le cabe a cualquier persona justa más que coincidir con su punto de vista.

En este grupo de 4º de ESO (por cierto, que se trata de un grupo que no destaca negativamente) puede apreciarse que hay un conglomerado de respuestas ligado a posiciones simplistas moralmente hablando. Tal conglomerado aparece asociado a problemas graves de comprensión y de expresión escrita de algunos alumnos e incluye al menos esta serie de respuestas típicas: tienen claro que hay que emitir el programa, que hay que publicar listas, que hay que dar su merecido a los acosadores; no saben qué son valores ni derechos y piensan que todo el mundo opina como ellos.

El retraso en la adquisición de capacidades cognitivas y lecto-escritura parece correlacionar con respuestas estructuralmente propias de estadios bajos y, a su vez, tales estructuras se asocian a una familia de contenidos de razonamiento como la que he enunciado. Si se acepta que el nivel de comprensión y de expresión escrita en alumnos de estas edades es un indicador significativo de las competencias cognitivas y lógicas, entonces debemos confirmar con Piaget la importancia de estas últimas para el desarrollo moral. Se confirma, en la reducida muestra con que he trabajado, la incidencia del bajo nivel en comprensión y en competencia lecto-escritural en un cierto estancamiento del nivel moral. Se confirma asimismo la relevancia de la habilidad de adoptar roles como condición para superar el egocentrismo, normalmente propio de edades anteriores.

Notas

¹ Esta comunicación es un resumen, adaptado a los niveles de la Educación Secundaria, de algunas partes del libro «El periodista moral (Dilemas de la información y la comunicación)», publicado por Grupo Comunicar Ediciones (Huelva, 2007). En él puede encontrarse un desarrollo más amplio y adaptado a los niveles universitario y profesional, tanto de los planteamientos teóricos como de los dilemas que aquí se presentan.

Referencias

- ALSIUS, S. (1996): *Ética y TV informativa. Análisis comparativo de nuevo códigos deontológicos de interés mundial*. Barcelona, Universidad Pompeu Fabra.
- FERRÉS, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- LINDE, A. (2007): *El periodista moral: Dilemas de la información y la comunicación*. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.

- Sara Pereira
Braga (Portugal)

Bastidores de TV para niños: criterios en la construcción de la programación

Backstage of TV for children: criteria underlying programming construction

Lo que popularmente se conoce de la televisión para niños es la parrilla de programación que se emite en las pantallas, pero existe una fase de creación previa (los llamados criterios de producción y el conjunto de factores que la condicionan) que es especialmente significativa para entender finalmente estos contenidos infantiles. Este trabajo pretende adentrarse en los «bastidores» de la televisión, presentando y analizando la lógica y opciones estratégicas en la concepción, producción y emisión de la programación dirigida al público más joven. Se pretende, de esta forma, contribuir a un mayor conocimiento de una realidad muy significativa presente en la vida cotidiana de los niños.

What is usually known about television for children are the programmes broadcast. In contrast, the underlying criteria as well as their conditioning factors are largely unknown. This paper aims to unveil the television backstage, presenting and analysing the logics and strategic options that shape the conception, production and broadcasting of programming for children. In this way, this paper also intends to contribute to a well-grounded knowledge about a reality quite present in children's daily life.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisión, programación, profesionales de televisión, niños, infancia.

Television, programming, television professionals, children, childhood.

A televisão constitui um produto socialmente construído em função de orientações e de critérios programáticos, de

políticas de comunicação, de estratégias de controlo e de interesses específicos. Com a chegada da «neotelevisão» a construção de uma grelha de programação tornou-se uma actividade proeminente. Vários autores que se dedicam ao estudo da programação são unânimes em considerá-la uma acção estratégica das estações televisivas, pensada em função da audiência potencial, dos canais concorrentes, dos recursos (económicos, materiais e humanos) disponíveis, dos ritmos sociais e culturais da população e dos critérios de sazo-

❖ Dra. Sara Pereira es profesora del Departamento de Ciencias de la Comunicación del Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Minho, en Braga Portugal (sarapereira@ics.uminho.pt).

nalidade. De acordo González Requeña (1988) e Cebrián-Herreros (1998), a programação apresenta-se como um macro-discurso que integra uma diversidade de micro-discursos. Seguindo esta perspectiva, a programação para a infância constitui um micro-discurso dentro do discurso global de uma estação, influenciando-o –através da sua dinâmica, do espaço que preenche na grelha, da sua articulação e posicionamento na mesma e dos produtos que oferece– e sendo influenciado por ele.

Tendo este princípio como ponto de partida, realizámos um estudo com o objectivo de conhecer os critérios presentes na concepção, produção, apresentação e emissão da programação para as crianças. Mais especificamente, quisemos compreender como se elabora uma grelha de programação para as crianças, como é escrita, como é, eventualmente, apagada, como se ajusta, quer à restante programação, quer ao público a que se destina. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas –cerca de 30– a profissionais ligados à televisão para crianças (programadores, produtores, guionistas, responsáveis pela dobragem), a entidades fiscalizadoras e reguladoras do meio televisivo, a investigadores neste domínio e ainda a consumidores. Estas entrevistas foram realizadas no âmbito de um estudo mais amplo sobre as ofertas e os critérios de programação dos canais generalistas portugueses, dois públicos (RTP1 e RTP2) e dois privados (SIC e TVI). Neste artigo apresentam-se apenas os dados provenientes das entrevistas com os programadores destes quatro canais.

1. Critérios presentes na concepção da programação

Embora a tipologia de critérios realçados pelos diferentes profissionais entrevistados varie conforme o papel que assumem e, por vezes, segundo a identidade da estação, registámos um conjunto de critérios comuns. No discurso de quem programa para as crianças nos canais generalistas portugueses, subentendem-se lógicas diferenciadas de conceber a programação. Os discursos dos programadores das duas estações televisivas privadas aproximam-se entre si, mas afastam-se, de uma forma geral, do da responsável pelo Departamento de Programas Infantis e Juvenis da estação pública, no que diz respeito a esta área específica. Contudo, é necessário ressaltar o facto de haver aspectos em que todos convergem. Importa também considerar a diferença entre o que está no plano das intenções e o que está no plano da acção, pois, nem sempre o que se concebe ou idealiza é o que se concretiza. Daqui resultam as diferenças que por vezes

encontrámos na análise das grelhas e na análise dos discursos.

Através dos depoimentos dos profissionais ligados às estações privadas (SIC e TVI), é possível perceber que a programação infantil destes canais é orientada, de forma evidente, por critérios de natureza comercial, isto é, programa-se sobretudo em função dos índices de audiência.

Todavia, se na SIC esta orientação parece estar presente desde o início da sua actividade, a programação da TVI rege-se, nos primeiros tempos, por preocupações de natureza pedagógica, verificando-se, a partir de 1998, com a entrada de um novo director-geral, uma mudança de estratégia de critérios pedagógicos para preocupações comerciais. Estas alterações na grelha da programação para o público infantil não foram, contudo, mais que uma consequência das mudanças ao nível da grelha geral de programação que tornaram irreconhecível o projecto inicial da TVI.

A grande preocupação das estações privadas, quando programam para as crianças é, portanto, alcançar a maior e a melhor audiência possível, à semelhança do que acontece, aliás, quando programam para adultos. Programa-se sobretudo em nome do que as crianças querem ver, ou melhor, do que a audimetria indica sobre o que as crianças preferem, como testemunha o depoimento de um programador de um canal privado: «A nossa política era: as crianças querem ver desenhos animados, ponto final. E, portanto, colávamos desenhos animados uns a seguir aos outros sem nada no meio. (...) Tudo o que havia entre os desenhos animados implicava uma quebra de atenção e isso via-se pelas audiências». A idade das crianças e o sexo aparecem como elementos diferenciadores do público infantil que os programadores procuram ter em conta.

No que diz respeito ao sexo, havendo séries que se destinam mais a um público feminino e outras que visam o público masculino, os programadores têm em atenção este aspecto no momento da compra, sabendo, à partida, que é mais provável que as séries destinadas a rapazes possam atrair também as raparigas do que o contrário.

Relativamente à idade, os programadores dizem procurar diversificar os programas em função das diferentes faixas etárias que constituem o público infantil, mas há públicos, como o pré-escolar, que só pontualmente são considerados na programação. A faixa etária dos 7-10 anos (correspondente ao 1º ciclo do ensino básico ou escola primária) acaba por ser o principal público-alvo dos programas emitidos pelas estações privadas. Também a este nível, sabe-se que é mais pro-

vável as séries destinadas a uma faixa etária mais alta cativarem também as crianças das faixas etárias mais baixas, sendo menos provável o contrário.

Uma estratégia comum a todas as estações, públicas e privadas, é fazer uma programação que ‘cresce com a idade’: «Nós tentamos fazer uma programação a subir, ou seja, começar com séries para crianças mais novas e ir aumentando o interesse etário até à última série, digamos, em círculos concêntricos, sem deixar ir ninguém embora, e ir enchendo com classes etárias um pouco mais velhas. Partimos de um pressuposto mais ou menos verificado, ou seja, não é uma ciência certa, mas partimos do princípio de que as crianças vão acordando ao longo da manhã e de que, quanto mais velhos, mais tarde acordam. Tem funcionado; nós não temos variado muito este esquema dos círculos concêntricos. Agora, como é que nós sabemos o que lhes interessa ou não? Há aqui uma certa dose de intuição! , parece-nos que isto é bom, parece-nos que isto é mau’. No lado racionalizável, há uma série de condições narrativas que são um bocado evidentes -tem que haver heróis reconhecíveis, tem que haver luta entre o bem e o mal, não pode ser desagradável» (programador da SIC, canal privado). «Quanto mais cedo, mais para pequeninos é a animação. A animação das sete da manhã é dedicada a um público mais pequeno do que a animação das nove da manhã» (programador da TVI, canal privado). «Fazemos uma programação que cresce com a idade» (programadora da RTP, TV pública).

As horas do dia, a semana e a estação evidenciaram-se também como dimensões relevantes na elaboração da grelha, podendo mesmo condicionar a «engenharia da programação».

A TV pública (RTP) procura fazer da diversidade, da «atenção ao público pré-escolar», e da ‘oferta de programas europeus’ a sua marca distintiva. Quando questionámos a responsável do Departamento de Programas Infante-Juvenis sobre a mais-valia da programação desta estação, respondeu: «(...) eu acho que a mais-valia da RTP é permitir a um público minoritário uma grande diversidade de formas, de conteúdos, de origens e preocupar-se com um público ainda mais minoritário, que são os meninos muito pequenos. E

depois há outras mais-valias, a RTP é a única televisão, neste momento (novembro de 2002), que emite produção europeia; foi a única televisão que produziu duas séries de animação. (...) Portanto, acho que a mais-valia da RTP em relação aos meninos é ser uma televisão que é agradável de ser vista pelos pais e pelos miúdos». De acordo com esta profissional, a diversidade, de géneros, de formatos, de conteúdos, de origem e de públicos –alvo– tem sido um dos critérios principais presente na concepção da programação.

Ao contrário dos privados, que vão mais ao encontro do desejo e do gosto do público infantil, a responsável pelo departamento de programas infantis da TV pública considera que a programação da RTP vai sobretudo ao encontro das necessidades das crianças, confessando que gostaria de conseguir juntar e conciliar aqueles dois aspectos (interesses e necessidades) de forma mais eficaz. Citando: «não tenho a certeza

A televisão continua a ser o ponto de referência mais importante para as crianças, assumindo um papel central nos seus quotidianos. Por um lado, a sua programação reflecte e (re)produz ideias e representações sobre a infância, as crianças e os seus mundos sociais e culturais; por outro, ela é um agente que participa no processo de socialização das crianças e influencia a forma como elas percebem o mundo em que vivem e a visão que têm de si próprias e dos outros.

que seja uma programação que vá ao encontro dos desejos das crianças; que satisfaça as suas necessidades sim, mas não necessariamente os seus desejos».

Os programadores das estações privadas dizem preocupar-se em conceber os espaços para a infância com produtos diversificados e que este é um factor que está também presente na aquisição dos programas. Todavia, este critério aponta mais para uma preocupação com a oferta de séries diferentes mas do mesmo tipo, eventualmente para segmentos de público distintos, do que com a diversidade ao nível dos conteúdos, dos géneros e dos formatos dos programas.

Para conhecer as necessidades e os interesses dos mais pequenos, a equipa da TV pública recorreu, durante algum tempo, à investigação, através da qual estabelecia contacto com educadores e crianças, à Inter-

net, a artigos académicos e a relatórios de investigação produzidos sobretudo em países estrangeiros.

Nas estações privadas, os índices de audiência aparecem como o principal aferidor dos interesses, dos gostos e das preferências das crianças. Todavia, o director de Marketing da estação privada SIC referiu também da importância dos estudos de mercado para perceber os interesses: «Quanto ao que eles querem ver, nós temos, para toda a programação, estudos de mercado em que perguntamos o que é que as pessoas querem ver, o que é que não querem ver, o que é que as atrai, o que é que as faria mudar de canal; é também para conhecer algumas tendências de programação. Esses estudos de mercado são muito mais complexos de se fazer com crianças, como imagina. Nós fizemos um estudo de mercado, feito por uma colaboradora que nós temos, aqui, no marketing, porque estamos precisamente a reposicionar a programação infantil nesse sentido, daquilo que as crianças querem».

Independentemente dos objectivos específicos deste tipo de levantamento, o mesmo permite auscultar as opiniões e conhecer as perspectivas das próprias crianças sobre o que elas gostam de ver mais e menos na televisão e os porquês.

Este tipo de estudos com crianças é ainda pouco utilizado pelas televisões, que, como referimos, se baseiam predominantemente em dados quantitativos fornecidos pela audimetria para definir e avaliar a programação e a sua aceitação pelo público.

Há um número significativo de profissionais que exercem a sua actividade, não só no âmbito da programação, mas também no da concepção, produção e apresentação dos programas, que, segundo dizem, identificam e conhecem as necessidades e os interesses das crianças através do «saber» universal sobre o desenvolvimento infantil, com base nas suas próprias experiências de infância, através do contacto com a geração mais nova (filhos, sobrinhos, filhos de amigos, por exemplo) e ainda com base na intuição e no instinto maternal.

Esta tendência (que se liga com o que expusemos anteriormente a propósito da «intuição») revela que a forma de conceber a programação para a infância, em Portugal, se tem apoiado de forma significativa no saber prático. Não querendo inferiorizar a importância desta componente —a experiência e a sensibilidade pessoal— parece-nos, contudo, que a ancoragem no conhecimento científico produzido neste âmbito poderia resultar numa maior e melhor valorização desta área.

A forma como se concebe uma programação para as crianças está também muito relacionada com a for-

ma como o público infantil é encarado e como se percebe o papel da televisão na vida dos mais novos.

Os profissionais da TVI, por exemplo, concebem a televisão como um brinquedo para as crianças. Por isso, procuram que os programas que lhes são dirigidos as transportem para o mundo da imaginação e da aventura. É esse, aliás, o principal objectivo do «Batatoon», um programa infantil de grande audiência, como explicam a criadora e o apresentador do mesmo: «Uma preocupação que temos com o programa é não ser muito didáctico e pedagógico, porque temos esta ideia de que a televisão para a criança é um brinquedo. Embora haja muitas coisas no programa que a gente ensina às crianças, mas não temos um propósito de ensinar... Aquelas duas horas são um brinquedo para a criança, um brinquedo bom - queremos que se ria, que esteja bem disposta. (...) A principal mensagem é brincar e saber brincar bem». «E então eu achei que o Batatoon [programa infantil] tinha de ser uma espécie de brinquedo virtual, que o palhaço [apresentador] devia ser um comunicador, e um amigo, e um cúmplice da pequenada —devia ser um miúdo grande— e que aquele objecto [televisão], que é uma coisa muito 'biblot', tinha que tomar alguma vida e mexer, tremer e brincar com os miúdos».

A SIC, na voz do seu director de Marketing, procura dar às crianças «um ambiente de boa disposição, de que elas gostem e com conteúdos que as atraiam». A estação, diz-nos, pretende criar um ambiente agradável a nível geral, da estação, e a nível particular, da programação que lhes é dirigida. Com o objectivo de as fidelizar ao canal, e não apenas a programas específicos, querem promover junto das crianças a «marca SIC Infantil». Pretendem, através dos espaços infantis, que as crianças identifiquem o canal SIC como o seu preferido —«o canal de que eu mais gosto»— e que esta preferência se repercuta na programação em geral e tenha efeitos, inclusive, nas escolhas da família. Por isso é que, como referiu, «as crianças são um grupo importante, não só no período infantil, mas também no resto do dia. Somos líderes incondicionais nos 4-14 e fazemos questão de ter sempre programação específica para este 'target' e de ter, em toda a programação, elementos que atraiam esse público».

Para alcançar este objectivo, é necessário muito trabalho «não só de atracção, mas também de retenção». Uma vez conquistada a audiência infantil, é necessário mantê-la no canal e fazer com que o zapping se torne uma prática pouco frequente, procurando um «revendeur» de fidelidade, que oferece um tipo de produto já conhecido e aprovado. Espera-se que as crianças, após passarem a fase de utilização quase fre-

nética do telecomando, saibam distinguir e orientar-se entre as diferentes ofertas na –multiplicidade de canais e, portanto, de escolhas. Isto explica a enorme importância dada à construção da identidade da estação.

2. Factores que condicionam a programação

A construção da grelha não é uma actividade linear e simples, trata-se antes de uma acção estratégica que é determinada, influenciada e condicionada por diversos factores. Com base na análise das entrevistas elaborámos um esquema (Figura 1) em que representámos os factores que marcam e condicionam programação para a infância, quer no operador público, quer nos privados, embora com diferentes graus de importância e de incidência. Os factores estão representados segundo uma hierarquia de influência, posicionados do «mais distante» e do «mais geral» (factores externos), ao «mais imediato» e ao mais «próximo» (factores internos), mostrando que a autonomia do operador é limitada por um conjunto de agentes de influência. O grau de interferência de cada um depende da forma como as empresas se organizam e da sua própria natureza (pública ou privada).

A análise do esquema sugere que a programação não pode ser entendida fora de um quadro de referência constituído pela dimensão empresarial e industrial da televisão, marcada pelos interesses e estratégias de quem detém a propriedade e o controlo da estação, pelos profissionais, pelos recursos tecnológicos e financeiros, pelo quadro jurídico-político, pelos interesses dos anunciantes, pelos índices de audiência, pela oferta dos mercados e pela programação dos operadores concorrentes. Todos estes factores têm, de forma mais ou menos directa, uma grande influência no desenho, na localização e nos conteúdos das grelhas de programação.

No que diz respeito aos factores que condicionam, a priori, a programação, os profissionais que intervêm directamente na concepção da mesma –no sector público ou privado– evocam essencialmente factores de natureza económica e organizativo-profissional. No plano económico inclui-se, quer o orçamento previsto, quer a conquista de audiência.

O factor económico, neste caso, o orçamento disponível, apresenta-se como o mais relevante e significativo. De acordo com os entrevistados, é o factor que mais condiciona a programação na medida em que limita a produção e a compra de programas, podendo mesmo restringir os espaços nas grelhas e condicionar a sua localização nas mesmas. Esta perspectiva con-

verge com a de Nora Rizza (1990), segundo a qual, o critério económico –e, portanto, as limitações financeiras e o orçamento que cada estação estabelece anualmente– constitui uma das principais condicionantes do palimpsesto.

Nas estações em que a única fonte de lucro reside na publicidade e que têm de disputar o espaço publicitário com as estações concorrentes, a influência que resulta da pressão dos anunciantes assume mesmo um papel determinante na programação. No caso do operador público, nalguns períodos em que não entra em concorrência directa com os operadores privados, quando desenvolve estratégias próprias, aquele factor perde peso e influência nas opções de programação. Contudo, nas estações privadas, percebe-se que os



Figura 1: Factores que condicionam a programação para a infância (Pereira, 2004; 2007^a, 2007b)

anunciantes exercem uma influência considerável na localização deste tipo de programas na grelha; estes podem aparecer e desaparecer de acordo com os interesses publicitários tal como revelam estes dois excertos das entrevistas aos programadores da SIC e da TVI, respectivamente: «A programação infantil tem de estar colocada na altura em que as crianças sejam maioritárias ou que seja francamente interessante tê-las ali. E quando eu digo interessante estou claramente a falar em termos económicos». «De facto, nós temos um problema com a programação infantil. É que os anunciantes só anunciam nesses horários no período de Natal. (...) Os Pais não dão brinquedos na Páscoa. Portanto, há muito pouca publicidade. A programação infantil é inteiramente suportada por outra

programação dentro da grelha. Se vamos buscar animações que não têm audiência, ainda pior. Daqui a pouco estávamos a retirar a programação infantil da estação». No que diz respeito à legislação, esta fornece as orientações públicas, leis e regulamentos que afectam a estrutura e a intervenção dos operadores. Como diz McQuail (2003: 187), «os mecanismos e procedimentos principais compreendem normalmente documentos de regulação sobre o que os media podem ou não fazer, juntamente com regras formais e procedimentos para implementar os conteúdos de qualquer regulamento». Ainda segundo McQuail (id.: ib.) «o seu principal objectivo será criar e manter as condições para a comunicação livre e alargada na sociedade e tanto fazer avançar o bem público como limitar o possível prejuízo para interesses legítimos, públicos e privados».

Além do quadro normativo, as vozes do grupo de pressão, incluindo associações de consumidores dos media, podem interpelar os operadores no sentido de

directores de programas, que valorizem o trabalho do departamento». «Independentemente de estudarmos as coisas, de as percebermos e de sabermos qual é o caminho, há sempre uma grande dose do momento, das pessoas que estão envolvidas. Os temperamentos têm muita influência e é muito engraçado observar isso». «Se a vontade política for de fazer programas infantis, fazem-se programas infantis; há pessoas que sabem e querem fazê-los - fazem-se. Agora, se acharem que são muito caros e que se arranjam mais baratos, então nós não fazemos, é uma questão de vontade».

Queremos salientar o papel importante que os responsáveis pela programação —que entrevistámos— assumem, de facto, na construção das grelhas televisivas para as crianças. Embora eles (re)ajam de acordo com as políticas e as filosofias da empresa onde trabalham e estejam sujeitos a condicionantes de vária ordem (financeira, por exemplo), a sua formação profissional, os seus conhecimentos, a sua motivação, a sua experiência e a sua sensibilidade são factores importantes

que intervêm e influenciam a «engenharia da programação» (Contreras e Palácio, 2001).

A realização das entrevistas aos profissionais do meio televisivo permitiu-nos concluir que a equipa de profissionais que assume, num determinado momento, a construção da programação, influencia, de forma significativa, o seu rumo.

Os programas que os adultos produzem e difundem para o público infantil representam construções dos adultos sobre a infância. Como tal, a televisão para crianças pode talvez ser vista como um reflexo dos interesses, dos desejos e das fantasias não das crianças mas dos adultos sobre as mesmas.

zelar pelos interesses de determinados grupos sociais, como é o caso das crianças, podendo exercer sobre eles um importante controlo informal.

A partir da leitura e análise da figura é possível depreender que as tendências que se observam e que prevalecem, num determinado momento, no plano da programação televisiva, resultam das filosofias orientadoras da estação, de determinadas opções, de escolhas e de exclusões por parte dos programadores. Ou seja, no plano organizativo-profissional, a equipa de profissionais responsável pela programação para a infância (em toda a sua hierarquia) é referenciada como um dos factores que mais influencia o rumo desta. As políticas de programação da estação, mas também aspectos como o perfil profissional dos programadores, a sua experiência, motivação e sensibilidade são determinantes na definição da grelha. As citações que se seguem ilustram o que acabámos de referir. «Não há bons chefes de departamento se não houver bons

Como se depreende através do que acabámos de expor, nos bastidores da televisão, há um trabalho complexo de construção da programação, assistindo-se a um processo contínuo de gestão e adaptação das dimensões económica, organizacional, produtiva e comunicacional. É através desta última dimensão que a estação transmite ao público uma imagem de si e comunica com ele, tal como defendem autores como Contreras e Palácio (2001) e Rizza (1990).

Os programas que os adultos produzem e difundem para o público infantil representam construções dos adultos sobre a infância. Como tal, a televisão para crianças pode talvez ser vista como um reflexo dos interesses, dos desejos e das fantasias não das crianças mas dos adultos sobre as mesmas. Estes programas são bem o lugar de uma elaboração do pensamento sobre as crianças e sobre a importância e o papel da televisão nas suas vidas quotidianas. Como sugere Buckingham (1999), as grelhas de programação para a in-

3. Síntese final

fância são representações sugestivas sobre a audiência infantil, reflectindo suposições sobre os hábitos e ritmos de vida das crianças, os seus gostos, interesses e preferências.

Naturalmente que a oferta televisiva para as crianças não pode deixar de ser considerada, lado a lado, com a crescente institucionalização da infância, com a panóplia de meios (jogos vídeo de consola, jogos de computador, CD'S, CDRROM, Internet) a que muitas crianças têm hoje acesso, com a «cultura multimédia» que daqui advém (Livingstone, 2002), e ainda com a carência ao nível das ofertas e dos espaços para o lazer e para a construção da autonomia. Contudo, a televisão continua a ser o ponto de referência mais importante para as crianças, assumindo um papel central nos seus quotidianos. Por um lado, a sua programação reflecte e (re)produz ideias e representações sobre a infância, as crianças e os seus mundos sociais e culturais; por outro, ela é um agente que participa no processo de socialização das crianças e influencia a forma como elas percebem o mundo em que vivem e a visão que têm de si próprias e dos outros. É por estas razões que se defende uma programação que se oriente pela exigência e pela excelência, que aposte na diversidade (de conteúdos, formatos, géneros, origem, técnicas e público) e que proporcione aos mais novos o contacto com uma pluralidade de situações e de problemas. Uma programação que se oriente por estes padrões permite às crianças enriquecer o seu processo de desenvolvimento e de socialização; oferece-lhes programas que lhes proporcionem um alargamento de contextos e de referenciais relativos à diversidade de situações, figuras e experiências do quotidiano, e programas que lhes proporcionem a viagem por mundos e aventuras que a vida quotidiana, por regra, não faz.

Notas

¹ Ambos os programadores das estações privadas evocam a intuição como um factor presente nas suas decisões. «Provavelmente», «acho que», «há aqui uma certa dose de intuição», são algumas das expressões que denotam esse aspecto. Na verdade, o recurso à intuição na actividade de programar para a infância é algo que acontece com regularidade e em vários momentos. Esta situação sugere-nos que as opções e as decisões de quem programa nem sempre são fundamentadas, programa-se com base naquilo que se intui como «funcionando bem» para aquele público. Esta forma de programar baseia-se muito na subjectividade do programador e nos seus estereótipos relativamente ao público-alvo. Face a esta «estratégia», a questão que se nos levanta é se ela permite, de facto, ir ao encontro da diversidade dos mundos sociais e culturais da infância ou se os programadores não estarão a construir e a representar uma ideia de infância estereotipada e homogénea, em função da sua própria realidade.

Referencias

- BUCKINGHAM, D.; DAVIES, H.; JONES, K. & KELLEY, P. (1999): *Children's television in Britain: History, discourse and policy*. London, BFI Publishing.
- CEBRÍAN HERREROS, M. (1998): *Información televisiva. Mediaciones, contenidos, expresión y programación*. Madrid, Síntesis.
- CONTRERAS, J.M. y PALÁCIO, M. (2001): *La programación de televisión*. Madrid, Síntesis.
- GONZÁLEZ REQUEÑA, J. (1988): *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad*. Madrid, Cátedra.
- LIVINGSTONE, S. (2002): *Young people and new media*. London, Sage Publications.
- MCQUAIL, D. (2003): *Teoria da comunicação de massas*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PEREIRA, S. (2004): *Televisão para crianças em Portugal. Um estudo das ofertas e dos critérios de programação dos canais generalistas (1992-2002)*. Tese de doutoramento em estudos da criança. Braga, Universidade do Minho.
- PEREIRA, S. (2007a): *Por detrás do ecrã. Televisão para crianças em Portugal*. Porto, Porto Editora.
- PEREIRA, S. (2007b): *'A minha TV é um mundo'*. *Programação para crianças na era do ecrã global*. Porto, Campo das Letras.
- RIZZA, N. (1990): «Construire des Palimpsestes», en *Réseaux*, 44/45; 17-54.

iVeni,
vidi
vici!



Enrique Martínez-Salanova. 2008 para Comunicar

● Patricia Digón Regueiro
A Coruña

Programación infantil y TV sensacionalista: entretener, desinformar, deseducar

Children programmes and sensationalist TV: entertaining, misinforming, miseducating

El panorama de la televisión para niños en España está estrechamente vinculado al modelo comercial de TV imperante. El análisis de programas infantiles emitidos en un canal autonómico de la televisión pública española permite observar, no sólo la poca inversión realizada en los programas destinados al público infantil, sino la inclusión de toda una serie de contenidos y valores que se podrían considerar como poco adecuados desde un punto de vista educativo.

Children television in Spain is closely bound to the widespread commercial TV model. The analysis of children programmes broadcast in a regional channel of Spanish public television allows us to see not only the scarce investment for children programmes, but also the inclusion of some contents and values which could be considered as inappropriate from an educational viewpoint.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Programación infantil, televisión comercial, programa contenedor, series infantiles, violencia física, sexismo.

Children programmes, commercial television, «container programmes», children serial, physical violence, sexism.

1. Programación infantil y modelo comercial: la televisión para niños en España

La programación infantil ha sido objeto de estudio durante años y muchas de estas investigaciones se han centrado en analizar tanto los aspectos más cuantitativos del consumo televisivo de estos programas por parte de la población infantil, cuántas horas ven los niños la TV al día, qué programas ven, etc.; como en intentar definir los posibles efectos de este consumo. Estas investigaciones sobre los efectos de los programas infantiles han hecho especial hincapié en aquellos aspectos más negativos de la supuesta influencia de la

❖ Dra. Patricia Digón Regueiro es profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de A Coruña (pdigon@udc.es).

televisión en la población infantil. Destacan así los estudios sobre los efectos de la violencia televisiva en el desarrollo de posibles comportamientos agresivos, la influencia de un excesivo consumo televisivo en la aparición de problemas en el desarrollo intelectual del niño o su relación con unos resultados académicos bajos, etc.

Sin embargo, las conclusiones de estas investigaciones han sido a menudo controvertidas y contradictorias y estos estudios han recibido además críticas por definir a la audiencia infantil como individuos pasivos que absorben sin más los mensajes de los medios, tal y como explican autores como Gunter y McAleer (1990: 157), los efectos de la TV en los niños no son simples y directos ya que la audiencia infantil atribuye de forma activa significados a aquello que ve en la pantalla del televisor. Aunque pocos niegan en la actualidad que la influencia de la TV en los niños tenga que ser entendida como una mediación e interacción compleja y afectada por distintos factores y que la audiencia infantil deba ser definida como activa receptora y creadora de significados, no podemos tampoco negar que la televisión es un importante medio socializador mediante el cual el niño va construyendo una imagen de sí mismo y del mundo que le rodea.

A pesar de que, tal y como explican Alonso, Matilla y Vázquez (1995) la TV no enseña nada por sí sola, ya que el niño necesita conectar esos mensajes con sus experiencias e ideas previas y en este proceso evidentemente influyen otra serie de agentes socializadores o comunidades de significación, en palabras de Orozco (1996), en las que participa el niño, se puede afirmar que en la llamada sociedad de la información impera la cultura de la imagen y el medio televisivo impone sus reglas y formas de comunicación ejerciendo una influencia importante en la transmisión de la ideología dominante (Giordano, 2000). Esta ideología dominante, basada en la imposición de un modelo de sociedad neoliberal cuyos principales beneficiarios son las grandes corporaciones transnacionales, es transmitida de forma eficaz a través del medio televisivo.

Los procesos de desregulación del sector de las comunicaciones han traído consigo la aparición de macroempresas de los medios que controlan distintos sectores de actividad relacionada con la comunicación. Estas macroempresas de los medios de comunicación tienen como principal objetivo el competir entre sí para alcanzar mayores cuotas de audiencia con un intento claro por controlar el rentable mercado de la información y la comunicación. La desregulación de este sector ha conllevado la imposición de un modelo comercial tanto en la televisión privada como en las

cadenas públicas. La imposición del modelo de televisión comercial en las cadenas españolas ha tenido importantes repercusiones en la programación infantil. La primera y más clara consecuencia ha sido la reducción del tiempo dedicado a los programas para niños tanto en los canales de TV públicos como en los privados. En la mayoría de las cadenas televisivas la programación infantil ha desaparecido del horario de la tarde para pasar a situar sus espacios a primera hora de la mañana y los fines de semana. Concretamente en la actualidad, de las cadenas estatales públicas, sólo la TVE2 emite programas infantiles por las mañanas y de las cadenas privadas de emisión abierta, sólo Antena 3 emite programas infantiles también por la mañana. Las cadenas autonómicas y concretamente la televisión gallega, que es en la que vamos a centrar la investigación, emite diariamente programas infantiles en horario de mañana y tarde durante la semana así como los sábados por la mañana. En cuanto a las cadenas de televisión digital por satélite y televisión digital terrestre, existen canales temáticos enteramente dedicados a programación infantil como Playhouse Disney en la cadena de pago Digital+, o Clan TVE en la cadena digital terrestre de TVE. La reducción de la programación infantil en los canales de emisión abierta favorece que, como muestran los estudios de índices de las audiencias, muchos niños ven programas para adultos. Otra consecuencia interesante de la imposición del modelo comercial es la constante variabilidad de estos programas en las parrillas televisivas. Los programas para niños se cambian o se eliminan con facilidad y sin previo aviso a pesar de haber sido anunciados, y además, se muestran frecuentemente prácticas de contra-programación. La audiencia infantil parece no interesar a los programadores al no interesar a los anunciantes.

Además de los aspectos que se acaban de mencionar uno de los más importantes resultados de la adopción de un modelo de televisión comercial se observa en el propio contenido de la televisión infantil: programas contenedor, series importadas, excesiva e inapropiada emisión de publicidad entre y durante los programas son algunos de los aspectos que han recibido más críticas. Los llamados programas contenedor se caracterizan por tener una estructura flexible y abierta de programa-cajón, un presentador/es, que puede ser una persona o un personaje ficticio, va introduciendo los distintos programas, principalmente dibujos animados, junto con toda una serie de concursos y juegos y, por supuesto, momentos de publicidad (Galera, 1998: 3). Estos programas contenedores son programas baratos que, aunque suelen nutrirse principal-

mente de series importadas, dan a la cadena la imagen de promover la programación infantil de producción propia (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995: 168). La mayoría de los programas contenedores se basan además en el concepto de «club» del que pueden ser miembros los telespectadores, creando así una idea de pertenencia y camaradería. Esta idea de club al que los niños pueden pertenecer se basa, sin embargo, según Alonso, Matilla y Vázquez (1995: 171) en un modelo de asociacionismo basado más en la captación irrazonada a través de insistentes mensajes del presentador que en la explicación de las posibilidades y servicios que ofrece el club a los miembros, los cuales, en la mayoría de estos programas, se limitan a regalos promocionales del mismo programa o de productos de compañías patrocinadoras. Distintos estudios han criticado muchos de estos programas por presentar una serie de contenidos distintos pegados entre sí sin un guión claro que dé continuidad y coherencia, con una calidad estética pobre y un uso del lenguaje por parte del presentador también pobre y poco elaborado. Se critica que en estos programas de «cajón de sastre» se incluyen demasiadas series importadas, muchas de ellas de muy poca calidad y cuestionadas por los valores que transmiten. Además todo está excesivamente aderezado con un alto porcentaje de publicidad, la cual en ocasiones se entremezcla con los contenidos del programa creando confusión entre ambos y, también en ocasiones, es una publicidad más encubierta que explícita basada en el llamado «product placement» (Varios, 2000).

Como se decía antes, muchos de estos programas contenedores se nutren de series de dibujos animados importadas, principalmente series norteamericanas y japonesas. En relación con las series importadas de los EEUU distintos autores han destacado que estos programas se caracterizan por un tipo de narración basado en la rápida sucesión de imágenes y el rápido ritmo de cambio de planos. Esta característica favorece la captación de la atención de los niños pero a su vez dificulta su comprensión de los mensajes televisivos, es un modelo de producción que se asemeja, o más bien reproduce, la forma en que se crean los anuncios publicitarios. Por otra parte, y en relación a los valores que se transmiten en estas series de dibujos animados,

hay que decir que en su mayor parte coinciden con los de una ideología conservadora y mercantilista. Tal y como se observa en las películas de dibujos animados de Disney y tal y como explica Giroux (2002), estos productos mediáticos reflejan valores relacionados con el respeto a la autoridad, la jerarquización social, el papel central de la familia nuclear tradicional, el mantenimiento de la ideología patriarcal, el refuerzo de las diferencias raciales y la desigualdad de clase, la defensa del consumismo, la competitividad, el patriotismo, la democracia entendida como libertad individual para elegir entre distintos productos de consumo, etc. En cuanto a las series de dibujos animados japonesas las críticas se centran en su contenido marcado por el uso excesivo de la violencia y su pobre calidad estética. En estas historias no sólo se exaltan los comportamientos violentos sino que estos se convierten en un fin en sí

Aunque pocos niegan en la actualidad que la influencia de la TV en los niños tenga que ser entendida como una mediación e interacción compleja y afectada por distintos factores y que la audiencia infantil deba ser definida como activa receptora y creadora de significados, no podemos tampoco negar que la televisión es un importante medio socializador mediante el cual el niño va construyendo una imagen de sí mismo y del mundo que le rodea.

mismos, la violencia gratuita, la competitividad, el liderazgo y el sometimiento al líder, el individualismo, el egoísmo, etc., son algunos de los valores que se transmiten en estos programas. Además, muchas de estas series japonesas, producidas a muy bajo costo mediante la animación por ordenador, presentan una calidad estética muy pobre con repetición constante de escenas, poca expresividad en los personajes, mala coordinación en los movimientos, etc. Al igual que en muchas de las series norteamericanas la historia se basa en los conflictos entre los «malos y los buenos» con el triunfo final de estos últimos.

En relación con la publicidad que se incluye durante la emisión de programas infantiles, distintos estudios (Varios, 2000) señalan que, por un lado, el tiempo de emisión de publicidad durante la emisión de programas infantiles ha ido aumentando a partir de la aparición de nuevos canales de TV privados en Espa-

ña, aunque el porcentaje varía siendo más alto en estos canales privados y algo menor en los canales públicos estatales y autonómicos. Además también ha aumentado la publicidad indirecta y encubierta en los programas para niños. Junto con la presencia excesiva de publicidad también se ha señalado que muchos de los anuncios que se emiten en el espacio de programación infantil son inadecuados para niños de esas edades por sus contenidos violentos, sexuales, etc. Aunque los anuncios inadecuados para niños que se emiten durante la programación infantil no son muy numerosos, hay que señalar que los valores que se transmiten en la publicidad introducida en estos espacios refuerzan, para Alonso, Matilla y Vázquez (1995: 117-120), ideas relacionadas con el individualismo, el deseo de tener para ser feliz, la competitividad, el conseguir cosas sin esfuerzo, el sexismo, etc.

Muchos estudios realizados sobre la programación

En el nivel legal se analiza que los contenidos no infrinjan normas relacionadas con los derechos del menor. En el entretenimiento se estudia si estos programas son percibidos como divertidos por parte de las audiencias. Finalmente, en el nivel de la programación general se tiene en cuenta si existe una variedad de formas de expresión audiovisual presentando formatos y contenidos diversos. El objetivo de este estudio es diseñar un instrumento de medida basado en estos niveles de análisis para evaluar la calidad de la programación infantil y la publicidad que contiene emitida por las televisiones de cobertura nacional desde el 2003 a 2007 (Tur, 2005).

Otro estudio en el que se habla de la calidad de la programación infantil ofreciendo una guía de contenidos prioritarios para los programas para niños es el promovido por el Instituto Oficial de Radio y Televisión y cuyo informe salió a la luz en 2005. En el informe de este estudio se habla de lo que deberían ser contenidos prioritarios de los programas infantiles como educar en el respeto a la persona y los grupos sociales; fomentar y facilitar la convivencia, estimular la tolerancia, propugnar la igualdad en todas sus acepciones (sexos, razas, creencias, oportunidades...), evitando la discriminación de género que adjudica determinados valores

Uno de los más importantes resultados de la adopción de un modelo de televisión comercial se observa en el propio contenido de la televisión infantil: programas contenedor, series importadas, excesiva e inapropiada emisión de publicidad entre y durante los programas son algunos de los aspectos que han recibido más críticas.

infantil coinciden al afirmar que la calidad de estos programas es, en general, bastante pobre. Como vimos, se habla de contenidos inapropiados, de excesiva publicidad, de poca calidad técnica y estética, etc. En la actualidad se está llevando a cabo en la Universidad de Alicante un amplio estudio para analizar y evaluar la calidad del audiovisual dirigido a niños teniendo en cuenta que para analizar la calidad de la programación infantil se debe entender este concepto de forma multifactorial. En este estudio se han intentado definir los criterios que se pueden utilizar para analizar la calidad de la programación infantil estableciendo cinco niveles de análisis: el nivel audiovisual, el de contenidos, el legal, el de entretenimiento y el que denominan de programación general. En el nivel audiovisual se analiza si los aspectos de imagen, sonido y edición final de los programas son de buena calidad. En el nivel de contenidos se estudia el mensaje, se transmiten los programas teniendo en cuenta tanto la forma, principalmente el lenguaje utilizado, como el contenido, analizando prioritariamente los valores transmitidos.

a las niñas y otros muy distintos a los niños; apoyar la integración; promover la no violencia; potenciar la no discriminación.

Se dice además que los contenidos deben estar ajustados a los niveles de edad a los que van dirigidos teniendo en cuenta tanto sus necesidades como aspectos de preocupación social y atendiendo a los contenidos curriculares. Junto con los contenidos también se hace además referencia a los formatos más adecuados para los programas infantiles señalando aspectos como la necesidad de tener en cuenta las posibilidades de las nuevas tecnologías; la importancia de cuidar la forma y la velocidad de exposición de las imágenes de los contenidos en todas las edades y especialmente de 0 a 4 años; la necesidad de impulsar la TV lúdica frente a la TV espectacular; la relevancia de promover la participación de los niños y educadores en la producción de programas; o la importancia de aprovechar la riqueza cultural del país para la creación de dibujos animados u otros formatos de calidad (del Río y Román, 2005: 33-34).

En relación con esta necesidad de regulación de la programación infantil es importante mencionar que en 2004 el gobierno español ha aprobado el llamado «Código de autorregulación de contenidos televisivos e infancia» con el que se pretende que las distintas cadenas de televisión creen unas franjas de protección reforzada para los niños menores de trece años que irían desde las 8:00 hasta las 9:00 y desde las 17:00 hasta las 20:00, de lunes a viernes, y desde las 9:00 hasta las 12:00 los fines de semana y días festivos. Se especifica que las televisiones firmantes deben comprometerse a aplicar de forma adecuada un sistema de señalización de los distintos programas y que durante el horario legal de protección de los menores, que va de las 6:00 a las 22:00, no se emitirán programas clasificados como «no recomendados para menores de 18 años», y en horario establecido como de protección reforzada no se emitirán programas clasificados como «no recomendados para menores de 13 años». En este código se establece una clasificación de programas televisivos señalando aquellos contenidos más adecuados para los niños. Esta clasificación incluye programas especialmente recomendados para la infancia, programas para todos los públicos, programas no recomendados para menores de siete años, programas no recomendados para menores de trece años y programas no recomendados para menores de 18 años. Para establecer esta clasificación se especifican los contenidos que convierten un programa en no recomendado para las diferentes edades teniendo en cuenta cuatro áreas, comportamiento social, temática conflictiva, violencia y sexo. Se define que este código de autorregulación es de aplicación exclusiva para las emisiones en abierto de las televisiones firmantes especificando que, para emisiones no abiertas emitidas por las televisiones digitales, se debe garantizar que los padres o tutores tengan la información y medios técnicos necesarios para establecer el debido control de los programas que ven los niños. Como parte de las medidas adicionales también se define en este código la necesidad de una alfabetización mediática estableciendo que las televisiones que se adhieran al código deberán colaborar con las autoridades públicas y las entidades privadas que trabajen en esta dirección¹. Por otra parte, también es importante señalar que en 2005 se produjo una importante iniciativa por parte de la sociedad civil con la creación de un Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales (OCTA) integrado por representantes de entidades, instituciones y organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones de padres, consumidores y expertos en los ámbitos de la comunicación y la educación (del Río y Román, 2005).

El breve estudio que se presenta en este artículo tiene como principal fin analizar la programación infantil de un canal de televisión pública y autonómica. Se pretende estudiar si los programas infantiles emitidos por esta cadena son de calidad teniendo en cuenta principalmente aquellos aspectos relacionados con el contenido de los mismos.

2. Televisión pública y programación infantil en un canal autonómico de la televisión española

La investigación que se presenta en este artículo se basa, como se acaba de decir, en el análisis de la programación infantil emitida en la cadena de televisión pública de la comunidad autonómica gallega TVG. Se pretende analizar la calidad de estos programas pero centrando la atención en aquellos aspectos relacionados con el contenido de los mismos y fundamentalmente con los valores que se transmiten. A pesar de que, tal y como se muestra en el estudio que se está llevando a cabo en la Universidad de Alicante, la calidad de la programación infantil se debe entender de forma multifactorial, estos aspectos de contenido se considerarán centrales a la hora de examinar la calidad de estos programas. Además, los valores transmitidos en estos programas son el principal foco de atención de los análisis ya que se considera que este tipo de emisiones destinadas al público infantil deberían tener como fin no sólo entretener sino también educar en determinados valores relacionados con la justicia social. Como se dijo antes, la cadena pública y autonómica gallega emite programas infantiles de lunes a viernes por la mañana y por la tarde, así como los sábados por la mañana. Estos programas consisten en un programa contenedor llamado «Xabarín Club» en el que se incluyen las series «Kiteretsu, o primo listo de novita», «Spirou e Fantasio», «O detective Conan», «Beyblade», «Locos al volante», «Marsupilame», «Gomeer», «A máscara», «Martin Mystery I», «Código Lyoko». Para este estudio se analizaron estos programas durante la segunda semana del mes de marzo del 2007, de lunes a sábado y en la emisión de mañana y tarde. A continuación se exponen los resultados del análisis del programa contenedor «Xabarín» y las series que incluyen.

«Xabarín» es el principal programa de la televisión autonómica gallega, es un programa contenedor presentado por el dibujo animado de un jabalí. A lo largo del programa se van entremezclando las series y varias secciones del programa como «Xabarín informa», cumpleaños de los socios, pregunta para los socios para ganar un regalo, vídeos musicales, información para ser socio. En la sección «Xabarín informa» el jabalí da información sobre el mundo del cine, la música

ca, la televisión, las tecnologías etc. En los programas analizados se hablaba del estreno de una película destinada al público infantil y juvenil, de otra película de animación que obtuvo un Óscar, de la historia de la serie japonesa *Songoku* que emitió la cadena, de un concurso organizado por una multinacional de videojuegos para elegir al grupo musical que pondrá la banda sonora a uno de los videojuegos, y de otro concurso para componer una canción en la que se hable de cuestiones relacionadas con la protección del medio ambiente y de los animales. En la sección de cumpleaños de los socios se presentan en pantalla las fotos y nombre de niños y niñas socios que están de cumpleaños ese día. En la sección de la pregunta se muestra el regalo que se puede obtener contestándola correctamente, se hace la pregunta, se muestran en pantalla las posibles respuestas y se invita a afiliarse al «Club Xabarín». En los programas analizados la pregunta era sobre la serie japonesa *Songoku* que se emitió durante años en el programa «Xabarín» y el regalo que podían ganar una mochila. En la sección de vídeos musicales se muestran imágenes relacionadas con las series que se emiten en el programa o con los conciertos que se dan durante las giras «Xabarín», música compuesta por grupos gallegos y karaoke para seguir las letras. En la sección de información para ser socio se explica lo que hacer para afiliarse al club. Durante estas secciones entremezcladas con las series también se introducen anuncios. Los anuncios de la semana analizada eran de productos alimenticios para niños, de multinacionales de comida rápida, de juguetes, de productos de limpieza y de productos de aseo personal.

El análisis de este programa muestra una serie de aspectos interesantes. Por una parte, se puede observar de forma clara que lo que la cadena aporta de producción propia es poco y su coste es bajo. Las secciones que se acaban de describir, y que constituyen los contenidos de producción propia, no sólo ocupan un tiempo reducido sino que se repiten numerosas veces a lo largo de los programas de la semana y se reducen a una serie de imágenes que no conllevan un proceso de edición y producción largo y complejo. Son, como vimos, imágenes de archivo de conciertos de la gira «Xabarín», imágenes fijas con las fotos y nombres de niños y niñas, imágenes de las series que se emiten, imágenes con el «logo» del programa, una X, etc. Quizá lo más interesante que se aporta es la música que acompaña las secciones y las bandas sonoras de las series que se incluyen en el programa ya que son canciones compuestas para el programa por músicos gallegos. Por otra parte y en relación con la estética del

programa, la cual se inspira, como afirman los productores, en el manga japonés y los videojuegos, se podría afirmar que es bastante «agresiva». Los colores predominantes son el rojo, gris y negro, el jabalí habla de forma contundente, la música que acompaña las secciones es poco tranquila y relajante. Esta agresividad parece incrementarse por otra serie de cuestiones como el gesto del jabalí animando a afiliarse, imágenes en las que se ve el logo del programa, la «X», se «marca» sobre los dibujos animados de unas ovejas como si fuera el hierro que se utiliza para marcar a los animales o cuando en la sección de Xabarín informa, el jabalí hablando sobre la historia de la serie japonesa «*Songoku*» dice textualmente «...no te preocupes, que otros pelearán por él».

Además de estos aspectos también interesa resaltar en relación con el concepto de club que promueve el programa la presión de afiliación que se refleja en los programas analizados, a lo largo de los cuales se introduce en varias ocasiones y de forma, como vimos, bastante agresiva el mensaje de «afíllate». Tal y como explican Alonso, Matilla y Vázquez (1995: 170-171) y tal y como se explicaba anteriormente, el mecanismo de captación de estos programas es cuestionable ya que, como se vio en los programas analizados, en ningún momento se explica lo que el club puede ofrecer a sus socios al presentar de forma insistente el mensaje de afíllate, lo que favorecería, como dicen los autores, un seguimiento poco racional por parte de las audiencias infantiles. Por otra parte, salvo la posibilidad de que el niño vea su foto en la pantalla el día de su cumpleaños o la posibilidad de ganar un regalo si se acierta la respuesta a la pregunta, por lo que se vio en los programas analizados, no parece ofrecerse nada más a los posibles socios, tal y como explican Alonso, Matilla y Vázquez (1995: 171) parece ser más lo que se demanda a la audiencia que lo que realmente estos clubs le ofrecen. En relación con esas preguntas que se hacen para que el niño pueda conseguir un regalo también es interesante comentar que, en los programas analizados, esa pregunta era sobre la serie *Songoku* que se emitió en la cadena durante varios años, lo que nos muestra la autorreferencialidad y insistencia de la TV de hablar del propio mundo de la TV intentando así atrapar a las audiencias (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995: 171). En relación con la publicidad que se incluye a lo largo del programa hay que comentar que, a pesar de ser breve, presenta varios problemas. Por un lado hay que subrayar que algunos de estos anuncios publicitarios están dirigidos a un público adulto, como los anuncios de limpieza y aseo personal, y que además reflejan valores claramente sexis-

tas presentando a la mujer como la encargada de las tareas domésticas o mostrándola como objeto de deseo. Por otro lado, los anuncios publicitarios de productos alimenticios para niños eran todos de comidas que favorecerían una alimentación poco recomendable dietéticamente hablando. Finalmente, al analizar el programa «Xabarín» también hay que señalar que todas las series que incluye el programa, menos la serie «Gomeer», son series importadas, japonesas, norteamericanas y francesas-canadienses; como veremos a continuación la gran mayoría de ellas presentan unos contenidos y transmiten unos valores claramente cuestionables desde el punto de vista educativo.

Comenzando por la serie «Kiteretsu», que es la que ocupa mayor espacio a lo largo de los programas de la semana, hay que decir que es una producción japonesa del año 1995, de la empresa Luk Internacional, que cuenta las aventuras de un niño de diez años que vive con sus padres y con un robot samurai creado por él. A Kiteretsu le gusta inventar y quiere poner en práctica las enseñanzas de su antepasado el maestro Kiteretsu, siguiendo el «Gran Libro de Kiteretsu» crea todo tipo de inventos². En los episodios analizados el grupo de niños corrían distintas aventuras en las que para resolver los problemas que surgían Kiteretsu creaba algún invento que ayudaba a solucionar la situación. En todos los programas analizados se reflejaban una serie de estereotipos y se transmitían una serie de valores que se podrían considerar como poco adecuados desde un punto de vista educativo. En primer lugar en todas las historias se muestra alguna situación en la que se reflejan comportamientos agresivos con episodios de violencia física por parte de los niños y/o otros personajes de la serie. Uno de los niños, Gorila, representa el rol de niño «bruto» y poco inteligente, utilizando la violencia para resolver cualquier problema. Gorila es además un niño gordo y el único que trabaja. Su padre es el dueño de la frutería donde trabaja Gorila y también es representado como un hombre gordo, violento y poco inteligente mostrando, en uno de los episodios, comportamientos poco lógicos y supersticiosos. Podría pensarse que se transmiten así una serie de mensajes que favorecen la discriminación por razones de clase social representando a la clase trabajadora como poco inteligente y violenta. Es importante destacar la recurrencia de los actos violentos que se representan en todos los episodios

analizados, como decía Ken Loach en su conferencia «Cine y compromiso social» (2007) celebrada en Santiago de Compostela, los medios de comunicación nos han acostumbrado no sólo a disfrutar de la violencia sino a no ver sus consecuencias³. También Sánchez Blanco (2006: 44) nos explica que las historias de películas, series, dibujos animados, cuentos, videojuegos para niños reducen y dividen el mundo en «buenos y malos» y reducen además los argumentos a un constante enfrentamiento violento entre ambos. Estos continuos actos de violencia física entre los «malvados y los superhéroes» suelen tener pocas repercusiones para ellos –especialmente para estos últimos–, nunca parecen tener daños serios y/o las heridas no suelen durar. Además muchos de estos actos violentos no sólo son parte central del argumento, sino que son utilizados como recurso humorístico. Por otra parte, también es interesante destacar que, como señala Sánchez Blanco (2006: 22), se suele establecer una relación di-

A pesar de las críticas realizadas durante años en base a los resultados de distintas investigaciones y a pesar de los cambios políticos y los intentos de regulación de los contenidos televisivos, la programación infantil sigue sin interesar a los propietarios de los medios.

recta entre violencia física y clase social y así los niños menos favorecidos social y económicamente son fácilmente etiquetados como problemáticos, violentos e incluso malvados cuando se producen situaciones de agresión en los colegios mientras que los niños de clase media son muchas veces escusados atribuyendo la situación a problemas de hiperactividad y/o inmadurez. Junto con estos aspectos que consideramos fácilmente criticables en esta serie también podemos encontrar toda una serie de contenidos y mensajes que refuerzan valores sexistas. En los distintos episodios analizados se reproducen estereotipos de género según los cuales la mujer aparece representada principalmente en el papel de madre y ama de casa (por ejemplo, vemos a la madre de Kiteretsu sirviendo la comida o un grupo de mujeres comprando en un puesto de verduras) y definida con atributos como el ser sensible, sentimental, cariñosa, débil, tímida, sensata y preocupada (por ejemplo, vemos a la amiga de Kiteretsu intentando que no se peleen). También se puede decir que se representa a la mujer como orien-

tada al matrimonio ya que en la letra de la banda sonora de la serie se dice «...ni siquiera de vieja me voy a casar...», las letras de las canciones infantiles que, en la mayoría de las ocasiones, nos pasan desapercibidas transmiten a menudo toda una serie de estereotipos que deben ser analizados. Los estudios sobre género y música no sólo han redescubierto la historia de numerosas mujeres compositoras e intérpretes de distintos estilos musicales, sino que han prestado atención a aspectos como el análisis de estereotipos sexistas en las letras de canciones populares, libretos, canciones de música pop, etc.⁴

La serie «Spirou y Fantasio» es una producción de Francia y Canadá del año 1995 y de las empresas Dupuis, Tfl, Ciné-Groupe, Rtdf Para D o con Films Colabora D o con Films Productions, Antena 3 Televi-

sante mencionar que en uno de los episodios se cuenta la historia de una cantante de rock que con su música hipnotiza a las audiencias para controlar lo que hacen y los protagonistas descubren finalmente que el antídoto es escuchar música de la tradición occidental o mal llamada música clásica. Se podría decir que, de nuevo, parece mostrarse un visión etnocéntrica y elitista en la que son los valores, prácticas y productos culturales del canon occidental los considerados correctos y superiores. El rock —música que tiene sus orígenes en EEUU y a mediados de los años 50 influenciado por otros estilos musicales como folk., blues, jazz, etc.— es asociado a lo «malo», a la manipulación y a la falta de inteligencia, lo que recuerda a aquellas visiones de la escuela de Frankfurt en las que se despreciaba la música llamada de masas frente a cierta música

de la tradición occidental considerada como la única valiosa o también remite a aquellas visiones que desde un perspectiva conservadora y elitista defienden el canon occidental rechazando la cultura popular⁷.

La serie «El detective Conan» es una producción japonesa del año 1995 y de las empresas Tms, Kyokuichi Corporation Asoc. Yomiuri Telecasting Corporation para Goshō Aoyama, Shogakukan, Ytv,

Otro aspecto de interés es el hecho de que se represente al protagonista como un chico alto, rubio, guapo e inteligente, mientras que uno de sus amigos que representa el papel de «tonto» y objeto de burla es bajo y feo, reforzando así los valores dominantes en la sociedad actual en la que la belleza física y la juventud son imperativos y cualidades a las que debemos aspirar para tener éxito.

sión, que cuenta la historia de dos reporteros que viven múltiples aventuras con una ardilla y el Conde de Champignac que crea increíbles inventos⁵. En los programas analizados los protagonistas se trasladan a distintos lugares del planeta para ayudar a sus habitantes. De nuevo, las historias se centran en los enfrentamientos entre los «buenos y los malos» y de nuevo, aunque en menor grado que en la serie Kiteretsu, los actos violentos ocupan una parte importante del argumento de los distintos episodios. Por otra parte, también es importante señalar que en los programas analizados se reflejan una serie de estereotipos relacionados con las distintas culturas que parecen reflejar concepciones etnocéntricas⁶ del mundo. Así a los escoceses se les representa como personas supersticiosas que creen en los fantasmas y en criaturas sobrenaturales y a los esquimales como personas también supersticiosas que se guían más por las leyendas de los antepasados que por conocimientos científicos, mientras que los protagonistas buscan siempre explicaciones lógicas y científicas a lo que ocurre. Además, también es intere-

Tms, que cuenta la historia de un chico de dieciséis años, Shinichi Kudo, que quiere ser detective y ayuda a la policía en sus investigaciones usando el pseudónimo de Conan. En uno de sus casos los «Hombres de Negro» le obligan a tomar un veneno que en lugar de matarlo, como ellos querían, le hace rejuvenecer hasta los seis años⁸. En los programas analizados hay dos aspectos claramente criticables que se podrían destacar. Por una parte y de nuevo, el tema de la violencia como parte central del argumento de las historias y, por otra parte, el propio contenido de las historias que tratan temas que se pueden considerar más de adultos que de niños, como el suicidio, la impotencia sexual, la violencia doméstica, el adulterio, los asesinatos, el tráfico de drogas, los juegos en casinos, etc. A pesar de que la serie está supuestamente dirigida a niños mayores los temas tratados pueden seguir considerándose inadecuados. Es interesante comentar que muchas de las series de anime que importamos fueron creadas en Japón para audiencias adultas y/o adolescente mientras que después se ven aquí como parte de la progra-

mación infantil. Como explicaba Seijas Ramos, en su conferencia titulada «El caramelo televisivo. Las series de dibujos animados niponas en España», impartida con motivo de las II Jornadas sobre Educación Infantil celebradas en A Coruña⁹, en la descontextualización de un producto cultural como el anime puede distorsionar el fin para el que fue creado. En su conferencia mencionaba que algunas de las primeras serie de anime que se empezaron a ver en España como «Heidi» o «Marco» eran series que en Japón se dirigían a un público de amas de casas de forma similar a las telenovelas en Latinoamérica, y también explicaba cómo, por ejemplo, la serie «Sin Chan» muestra una crítica a ciertos aspectos de la sociedad japonesa, dirigiéndose también a una audiencia adulta que sería la que captaría estos aspectos. La razón de esta situación es, en muchas ocasiones, simplemente económica ya que lo que hacen las cadenas de televisión españolas es comprarle las serie a otras compañías europeas que son las que importan y traducen estos programas (traducciones no exentas de errores por la dificultad del idioma japonés) adquiriendo aquellas series que consideran más comerciales y atractivas para las audiencias y que además están acompañadas de toda una serie de productos asociados o «merchandising».

La serie «Beyblade» es una producción japonesa del año 2002 y de las empresas TV Toquio, Yomiko Advertising, D-Rights Inc, que cuenta la historia de un grupo de jugadores del juego de competición beyblade. Estos beybladers viajan por todo el mundo para ser los mejores jugadores del planeta¹⁰. Los programas analizados muestran que la agresividad y la competitividad son los ejes centrales del contenido de las historias. Todos los episodios analizados se pueden considerar extremadamente violentos por las imágenes, el sonido, el lenguaje y diálogos y el argumento en sí, las historias se reducen a mostrar como equipos formados por niños y niñas compiten entre sí en lo que llaman «combates de beyblade» y en los que, tal y como se dice repetidamente y de diferentes formas «lo más importante es ganar». De nuevo se presenta a los «buenos y los malos», estos últimos hacen trampas para ganar mientras que los primeros siguen las reglas de juego. También hay que destacar que, a pesar de jugar en equipo, los miembros de estos equipos muestran un comportamiento más competitivo que cooperativo reflejado en la forma en que los compañeros se insultan, agraden y ridiculizan cuando uno de ellos no consigue ganar. Todos se consideran los mejores o como dicen «invencibles». Parece igualarse el juego con la guerra y los jugadores actúan y son adiestrados por los instructores (todos ellos hombres al igual que los líderes y ca-

pitanes de los grupos) como militares. Los valores que se transmiten son, desde un punto de vista educativo, claramente negativos. Además es importante volver a mencionar que, como se comentaba antes, muchas de las series de anime que importamos fueron creadas en Japón para una audiencia distinta a la que posteriormente consume estos productos en nuestro país. Seijas (2004) comentaba que series que se han emitido en la programación infantil como «Campeones», «Dragonball», «Power Rangers», «Caballeros del Zodiaco», etc., surgieron para audiencias adolescentes mientras que aquí las veían niños de corta edad al emitirse como parte de los programas infantiles. La serie «Beyblade» es otro ejemplo de esta situación.

La serie «Locos al volante» es una producción norteamericana del año 1968 y de la productora Hanna-Barbera Pr. Asoc Heatter-Quigley, que cuenta la historia de una carrera en la que participan unos automóviles muy especiales. Uno de los participantes, Dick Rañas y Paspán siempre intentan poner trampas para ganar pero éstas siempre se vuelven en su contra¹¹. Los programas analizados de esta serie, al igual que en la serie «Beyblade», muestran un argumento pobre que se reduce a contar lo que ocurre en una etapa de la carrera donde compiten con sus coches los distintos protagonistas de la serie. De nuevo se presentan a los «buenos y los malos» y estos últimos siempre intentan ganar aunque sea haciendo trampas. Las historias también introducen siempre confrontaciones violentas entre los participantes reflejando de forma clara lo que se comentaba anteriormente sobre la presentación de la violencia física como recurso humorístico y siempre sin consecuencias en las víctimas. Todos los participantes de la carrera usan la violencia para ganar transmitiendo como principal mensaje la importancia de competir, ganar a toda costa y ser «el mejor», valores que se pueden considerar dominantes en el modelo de sociedad norteamericana. Por otra parte, en el argumento de los episodios analizados también se observaban contenidos claramente sexistas, no sólo es una sola mujer la que participa en la carrera sino que ésta se representa como extremadamente presumida y siempre preocupada por su aspecto. La belleza parece ser el principal atributo con la que se la define e identifica haciéndose siempre referencia a ella como «la preciosa Penélope cuspidita».

La serie «Marsupilami» es una serie de producción francesa y canadiense del año 2000 y de las productoras Marathon, Motion International, France 3, Canal J Asoc. Koa Film, que cuenta la historia de las aventuras del marsupilami, una especie de lémur con el pelo amarillo y con manchas negras originario de los

bosques tropicales de Palombia. El marsupilami tiene una serie de características especiales como ser mamífero pero poner huevos, tener ombligo, poder respirar bajo el agua, tener una cola prensil de más de siete metros de largo, poder imitar palabras y frases del lenguaje humano y ser muy fuerte¹². En los episodios analizados se podría decir que lo más destacable vuelve a ser las representaciones estereotipadas de hombres y mujeres, esta vez representados en las figuras de los miembros humanizados de la familia de estos animales imaginarios. En la familia de los «marsupilami» el macho y la hembra tienen roles muy diferenciados. La marsupilami hembra es la que cuida al bebé, le da de comer, lo limpia, etc. y la que hace las tareas domésticas, como lavar las tazas de coco que usan para beber, el marsupilami macho por lo contrario sólo juega con el bebé y es el que siempre se enfrenta a los cazadores, que también son sólo hombres. Por otra parte, también se podría señalar que de nuevo las historias se centran en los conflictos entre los «malos», en este caso los cazadores, y los «buenos», en este caso el marsupilami.

La serie «Gomeer» es una producción española del año 2002 y de la empresa Castelao Productions; coproducen Bren Entertainment y Televisión de Catalunya, participa Vía Digital y colabora Xunta de Galicia, Consellería de Cultura para Filmax. Cuenta la historia de un hombre de la Tierra que con su robot viaja al planeta Mox donde lo reciben los habitantes de este planeta. Gomeer quiere volver a la Tierra pero su nave desaparece y se tiene que quedar a vivir en Mox adaptándose a las costumbres de sus habitantes¹³. Una de las cuestiones que llaman la atención de esta serie supuestamente destinada a la audiencia infantil es que, al igual que en la serie «Conan», se tratan temas que se pueden considerar más de adultos que de niños, por ejemplo, en varias secuencias de uno de los episodios analizados aparece uno de los alienígenas borracho en un bar y se dice que bebe porque perdió el trabajo, en otro episodio se habla de políticos corruptos y además los protagonistas eructan y dicen palabrotas¹⁴. Junto con estas cuestiones también hay que señalar que en los programas analizados se reflejaban estereotipos sexistas ya que las mujeres se representaban como únicamente preocupadas por su aspecto físico para conseguir el amor de un hombre. Además las mujeres aparecen representadas ocupando posiciones laborales inferiores a las de los hombres y trabajos sesgados de género como, por ejemplo, secretaria, mientras que los hombres son policías, políticos, guardias de seguridad, directores de programas de televisión, etc.

La serie «La máscara» es una producción norteamericana del año 1995 y de los productores Carole Weitzman, Bill Schultz, Anne Luiting, que cuenta la historia de Stanley, un contable que de vez en cuando se convierte en un superhéroe con los poderes que le da la máscara¹⁵. Sobre esta serie de importación hay que volver a destacar aspectos similares a los señalados en los análisis de las otras series, el argumento se centra en el enfrentamiento físico entre los «buenos y los malos» y la violencia es parte principal de la historia, violencia que como ya se comentó no parece tener consecuencias visibles especialmente para el «superhéroe» y es utilizada como recurso humorístico. A lo largo de todo el episodio analizado los personajes están constantemente peleándose y agrediendo con distintas armas además, como en muchos otros productos mediáticos estadounidenses la historia del héroe poderoso que tiene que salvar el mundo es el núcleo del argumento de la serie reflejando algunos valores dominantes de la sociedad norteamericana y las ideas de nación poderosa que debe defender al resto del mundo de los enemigos de la democracia y el progreso. Junto con estos aspectos también es importante señalar que, en el episodio analizado de esta serie, también se reflejan, como en algunas de las otras series analizadas, estereotipos sexistas. En este caso la mujer aparece representada como objeto de deseo siendo sólo «deseada» por los hombres por su aspecto físico, ridiculizando a las mujeres feas y dando a entender que estas nunca pueden ser amadas¹⁶. Finalmente, otro aspecto que vale la pena señalar es el hecho de que en el episodio analizado los personajes «malvados» aparecen representados con la tez oscura como pertenecientes a razas distintas a la blanca, negra en el caso de un cocinero que quería poner una bomba en un restaurante al comienzo del episodio y gitana en el caso de la hechicera de un parque de atracciones que quería vengarse de su jefe por haberla despedido.

La serie «Martin Mystery I» es una producción francesa y canadiense del año 2003 y de la productora Marathon, que cuenta la historia de un adolescente aficionado a lo paranormal que junto con Diana y Java trabaja en una organización secreta que se encarga de resolver fenómenos paranormales¹⁷. En relación con esta serie hay que volver a comentar que el argumento se centra en el enfrentamiento entre el «héroe» y toda una serie de personajes malvados que este siempre acaba venciendo. Al igual que en las otras series se repiten los episodios e imágenes de violencia física. Otro aspecto de interés es el hecho de que se presente al protagonista como un chico alto, rubio, guapo e inteligente, mientras que uno de sus amigos que

representa el papel de «tonto» y objeto de burla es bajo y feo, reforzando así los valores dominantes en la sociedad actual en la que la belleza física y la juventud son imperativos y cualidades a las que debemos aspirar para tener éxito.

Finalmente, la serie «Código Lyoko» es una producción francesa del año 2003 y de las empresas Antefilms Production en coproducción France 3/Canal J, que cuenta la historia de cuatro adolescentes que descubren a Aelita, una humana virtual, en una fábrica abandonada y por medio de unos escáneres viajan a Lyoko para defender la Tierra¹⁸. Esta serie, a pesar de ser de producción europea, nos recuerda a las series de anime japonés con una estética más cuidada que imita a los videojuegos. La historia vuelve a centrarse en lo mismo que se comentó sobre otras de las series analizadas, grupo de niños y niñas héroes con poderes mágicos que luchan contra un malvado enemigo, de nuevo violencia física y de nuevo reproducción de estereotipos, niño inteligente pero débil que es delgado, usa gafas y controla los ordenadores pero no lucha con los demás, niñas que luchan pero tienen que ser rescatadas por los niños en más ocasiones, etc.

3. Conclusiones

Este breve estudio en el que se analizó la programación infantil de la televisión autonómica gallega emitida durante una semana, en el que se prestó atención a los contenidos transmitidos en estos programas y especialmente a los valores que se reflejaban en los contenidos de los programas, permitió corroborar muchos de los aspectos que se han venido señalando en diversos estudios sobre la programación infantil. Como principales conclusiones se podrían señalar las siguientes: el programa contenedor, eje de la programación infantil de la cadena, parece reflejar la poca inversión que se realiza en los contenidos televisivos dirigidos a la infancia, los contenidos de producción propia son escasos, repetitivos y de poca calidad y el programa se nutre principalmente de series importadas; el programa contenedor analizado se basa en el concepto de «club» promoviendo una presión de afiliación que mediante el insistente y agresivo mensaje de «afiliate» parece promover un seguimiento poco racional por parte de las audiencias infantiles; por otra parte, estas audiencias parecen ofrecer más al club del programa que lo que realmente este ofrece a sus socios; la autorreferencialidad y la insistencia de la TV de hablar del propio mundo televisivo para atrapar a las audiencias se refleja claramente en la pregunta que durante los programas de la semana analizada se le hacía a los telespectadores para que pudiesen conseguir un regalo y

que hacía referencia a una de las series emitidas por el programa; los espacios de publicidad que se intercalan en los contenidos de los programas son breves pero incluyen algunos anuncios publicitarios dirigidos a un público adulto en los que se reflejan valores sexistas.

En cuanto a las series que se incluyen en el programa contenedor se vio que son todas ellas, menos la serie «Gomeer», programas importados (tres japonesas, tres francesas y una franco-canadiense y dos estadounidenses); uno de los aspectos más criticable de todas las series analizadas es el hecho de que el argumento de las historias gire en mayor o menor medida en torno al enfrentamiento entre los «buenos y los malos» y que este enfrentamiento se lleve a cabo también en mayor o menor medida usando la violencia física, violencia que, como se comentó, no parece tener consecuencias y se utiliza como recurso humorístico; ante esto ya ni siquiera se trata de pensar si tras ver estas series algún niño o niña se va a comportar de forma violenta o si uno lo hace y diez no, sino que se trata de considerar si esta es la forma en que queremos que los niños y niñas vean en mundo, si éstos son los mejores valores que les podemos transmitir, si estas son las mejores maneras en las que pensamos que podemos entretenerlos; otro aspecto negativo que se observó en algunas de las series analizadas fue el hecho de que las historias giraran en torno a temas que se pueden considerar como más adecuados para un público adulto y/o adolescente que para un público infantil, como se vio en el caso de los episodios analizados de las series «Gomeer» o «El detective Conan» se trataban temas como el adulterio, el tráfico de drogas, la corrupción política, etc. que difícilmente serían comprendidos por niños menores de trece años que son las principales audiencias de estos programas; junto con estos aspectos los análisis de las series emitidas en el programa contenedor también mostraron la reproducción de estereotipos sexistas, en muchas de estas series las mujeres aparecen representadas en el madre y de ama de casa, en otras ocasiones se las representa como objeto de deseo, se las asocia a la belleza, se las muestra como orientadas al matrimonio o al amor, se las define como sensibles y más débiles que los hombres, preocupadas por su aspecto físico y ocupando posiciones inferiores a las de los hombres, mientras que éstos son fuertes, competitivos, luchadores, conquistadores y sobre todo son, en todas las series analizadas, los que representan el papel de «héroes»¹⁹; por otra parte, también hay que recordar que estos estereotipos sexistas se encontraron también en algunos de los anuncios incluidos en los espacios publicitarios del programa; además de los estereotipos sexistas también se obser-

vaban, aunque en muchas menos ocasiones, otra serie de estereotipos y valores que se podrían considerar como poco adecuados desde un punto de vista educativo, ya que favorecen representaciones clasistas y racistas de la realidad.

El estudio muestra, por tanto, que la calidad de la programación infantil en esta cadena pública y autonómica es claramente cuestionable por su poca atención a los contenidos de los programas y especialmente a los valores que se transmiten y también por su pobre calidad técnica. A pesar de las críticas realizadas durante años en base a los resultados de distintas investigaciones y a pesar de los cambios políticos y los intentos de regulación de los contenidos televisivos, la programación infantil sigue sin interesar a los propietarios de los medios.

Notas

¹ En la página www.tvinfancia.es se recoge toda la información sobre el código de autorregulación y otros aspectos de interés como el informe de evaluación de la aplicación de este código durante el período de marzo del 2005 a marzo del 2006 en el que se muestran las reclamaciones realizadas en este período especificando el programa, la cadena televisiva y el motivo de la reclamación.

² Para más información visitar la página oficial de la Radio Televisión de Galicia y el apartado de programación infantil en el que se describe cada uno de los programas que se emiten (www.crtvg.es/TVG/ficha.asp?prog=93&tipo=Infantis).

³ La conferencia de Ken Loach formó parte del ciclo titulado *conversascon*: y tuvo lugar el 20 de junio del 2007. Loach explicaba que en su última película «El viento que mece la cebada» los productores le preguntaban que efectos especiales quería cuando alguien recibía un disparo si quería lo «normal» que es que la sangre salga a borbotones, aunque en la realidad eso no es lo que ocurre, o si quería algo diferente.

⁴ Para más información, ver Digón (2006).

⁵ Ver www.crtvg.es/TVG/ficha.asp?prog=93&tipo=Infantis.

⁶ Entendiendo estas como la tendencia a absolutizar los patrones culturales propios del grupo al que se pertenece.

⁷ Para más información ver Digón (2006).

⁸ Ver www.crtvg.es/TVG/ficha.asp?prog=93&tipo=Infantis

⁹ Estas II Jornadas sobre Educación Infantil tituladas *El poder de la imagen*, estuvieron organizadas por la Universidad de A Coruña y tuvieron lugar en noviembre del 2004.

¹⁰ Ver www.crtvg.es/TVG/ficha.asp?prog=93&tipo=Infantis.

¹¹ Ver www.crtvg.es/TVG/ficha.asp?prog=93&tipo=Infantis.

¹² Ver www.crtvg.es/TVG/ficha.asp?prog=93&tipo=Infantis.

¹³ Ver www.crtvg.es/TVG/ficha.asp?prog=93&tipo=Infantis.

¹⁴ En los episodios analizados usaron palabras como «mierda», «carallo», «lamerme el culo».

¹⁵ Ver www.crtvg.es/TVG/ficha.asp?prog=93&tipo=Infantis.

¹⁶ En el episodio analizado el protagonista y después otros personajes masculinos de la historia sufrían los efectos de una poción mágica que por error había caído sobre ellos haciendo que se enamorasen de una mujer fea y gruñona, cuando se daban cuenta de lo que pasaba estaban aterrorizados y dispuestos a hacer cualquier cosa por romper el maleficio y poder echar bien la pócima sobre unas chicas jóvenes y guapas haciendo que se enamorasen de ellos.

¹⁷ Ver www.crtvg.es/TVG/ficha.asp?prog=93&tipo=Infantis.

¹⁸ Ver www.crtvg.es/TVG/ficha.asp?prog=93&tipo=Infantis.

¹⁹ Aunque en gran parte de las series analizadas se representa a mujeres, que formando parte del grupo de «amigos» del héroe, corren las mismas aventuras que éstos y luchan contra los «malos», éstas nunca son las verdaderas protagonistas de las historias.

Referencias

- ALONSO, M.; MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos, teleniños privados*. Madrid, La Torre.
- DIGÓN, P. (2006): *¿Qué fue de Nannerl Mozart?: género y música en la escuela obligatoria*. Sevilla, MCEP.
- GALERA, F. (1998): «De María Luisa Seco a Leticia Sabater. La construcción de los espacios televisivos infantiles y su programación», en *La Latina*, 5 (www.lazarillo.com/latina/a/92floragaleraa.htm).
- GIORDANO, E. (2000): «Medios de comunicación, ideología y poder», en *Cuadernos de Pedagogía*, 297; 28-31.
- GIROUX, H. (2002): *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid, Fundación G. Sánchez Ruipérez.
- GUNTER, B. & MCALEER, J.L. (1990): *Children and television: The one eyed monster?* London, Routledge.
- LOACH, K. (2007): *Cine y compromiso social*. Santiago de Compostela. Ciclo *conversascom*
- OROZCO, G. (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid, La Torre.
- RÍO, M. y ROMÁN, M. (Eds.) (2005): *Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios*.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (2006): *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexión crítica para las escuelas infantiles*. Barcelona, Graó.
- SEIJAS, S. (2004): «El caramelo televisivo. Las series de dibujos animados niponas en España» en *II Jornadas de Educación Infantil: El poder de la imagen*. UDC.
- TUR, V. (2005): «Aproximación a la medida empírica de la calidad del audiovisual dirigido a niños», en *Comunicar*, 25. *La televisión que queremos. Hacia una televisión de calidad*. Cd-rom.
- VARIOS (2000): «Programación infantil. Poca calidad técnica y escaso cuidado con los valores que se difunden», en *Consumer*, 33 (www.revista.consumer.es/web/es/20000501/actualidad/tema_de_portada).

● 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 the screen: from media education to educommunication in Brazil

Es ya tradicional que organizaciones sociales, administraciones políticas, educadores y medios de comunicación debatan en Brasil la necesidad de cuestionar la calidad de los programas televisivos y la necesaria discusión sobre los horarios de exhibición. Pero además de este permanente y creciente debate, por primera vez, una cantidad representativa de niños y jóvenes de distintas partes del país han comenzado a reclamar ellos mismos el derecho de recibir una programación de calidad. Las nuevas generaciones comienzan a reconocer sus derechos al acceso a las tecnologías y a la producción de mensajes, en virtud a su creatividad, formación y proyectos de vida en la sociedad.

Nowadays in Brazil, some social organizations, governments and mass media are discussing the need to establish an oversight committee to guarantee the quality of television programmes, as well as the need to set a system to determine what kind of program is appropriate for every television time slot. Across Brazil, a representative body of children and young people have come to the conclusion that the right to receive quality television programmes is not enough. The children of the new generations think they have the right to access new technologies and the production of their own messages, in accordance with their own creativity, interests and lifestyle projects within society.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Estudios de recepción, educación a los medios, educomunicación, calidad televisiva, nuevas generaciones, acceso a los medios.

Reception studies, media education, educommunication, TV quality, new generations, media access.

1. ¡Nadie mejor que los padres!

En estos inicios de siglo XXI se vive en Brasil un tiempo muy particular de tensión alrededor de la pantalla de la televisión. De una parte, grupos organizados de la sociedad y sectores del gobierno en favor de parámetros que garantice una producción de calidad; de otra, las emisoras y sus aliados en la defensa de la libertad absoluta de producción de contenidos y de exhibición de programas. En el centro de los debates, el «derecho de expresión», considerado natural y absolu-

❖ Dr. Ismar de Oliveira Soares es profesor de Comunicación en la Universidad de São Paulo en Brasil (ismarolive@yahoo.com).

to, ejercido bajo la ley del mercado, versus el «derecho de los niños» para disponer de un material audiovisual que contribuyan para su formación ciudadana.

El tema pasó a ganar visibilidad desde 2002, momento en que el Ministro de la Justicia, José Gregori, reconocido por defender los perseguidos por el régimen militar en los tiempos de la dictadura (años 70 y 80), decidió manejar el asunto a partir de la perspectiva de los derechos de los niños de no ser sorprendidos en la pantalla con productos inadecuados a sus perfiles psicológicos. En finales de 2006, el sucesor de Gregori, el Ministro Marcos Thomas Bastos, de igual formación jurídica, presentó el texto de un documento legal estableciendo 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 definidos previamente.

Se pronuncian a favor de la medida grupos de intelectuales y una cantidad significativa de productores culturales. Cuanto a los medios –la televisión especialmente– al mismo tiempo en 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 efectivamente causar maleficios. En este caso, solamente a los padres –afirman ellos– pueden evaluar y tomar las necesarias actuaciones, controlando el acceso de los niños y jóvenes a la tele o definitivamente evitando la exposición de sus hijos de frente a la pantalla. Los intereses en juego son de tal magnitud que el conjunto de los periódicos en circulación del país repercuten en las discusiones y apoyan a los propietarios de las emisoras.

Finalmente, el 12 de Julio de 2007, el Ministerio de Justicia publica la Portaria 1220, con las nuevas reglas de clasificación indicativa para programas de televisión. Entre los puntos, la posibilidad de que las mismas emisoras definan –ellas mismas– a qué edad se destinan sus producciones y el horario de su exhibición. En caso de conflicto con la visión del Departamento de Clasificación, la emisora podrá presentar recurso. Con esta actitud, el gobierno reconoce no haber soportado la presión del sector productivo. Debilitado en la disputa, el Ministerio de la Justicia decide finalmente 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 el momento, es el Mi-

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

Curiosamente, son las áreas de la justicia y la cultura y no la de educación las que 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 a los currículos. En realidad, 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 hace necesario 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 los inicios de los 90² nos han permitido observar la existencia, en Brasil, de tres diferentes vertientes aglutinando a los expertos en distintas percepciones en cuanto al manejo de programas de educación organizada frente a la pantalla de televisión:

- La vertiente moralista.
- La vertiente culturalista.
- La vertiente dialéctica, o educocomunicativa.

La vertiente moralista reúne a los que miran la pantalla desde la perspectiva de la misión que los más viejos asumen tener en cuanto a conductores de la buena formación de las nuevas generaciones. Se denuncian 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, por un bien organizado, servicio de «control moral de los entretenimientos» que prevenía parroquias y escuelas sobre el grado de peligro inherente a la asistencia a determinadas películas que llegaban al país desde el exterior. La vertiente moralista aún se mantiene actual, sostenida por la «teoría de los efectos», de carácter behaviorista, que entiende ser el niño absolutamente influenciado por los estímulos de los medios. Aunque poco eficaz en una sociedad marcada por el relativismo pos-modern-

no, la reafirmación de los valores morales tradicionales siguen siendo el factor motivador más significativo para campañas en contra de la televisión 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 los 70, especialmente con la difusión de la semiótica y de la sociología crítica, con una significativa de producción académica de instrumentos de análisis. A los que se interesan por el tema, se les garantiza informaciones calificadas, de modo a facilitar 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, igual que en América Latina, no es exactamente la enseñanza formal, sino la educación popular, el ambiente privilegiado para los ejercicios direccionados a la formación de los «espectadores críticos». Fue exactamente el éxito de experiencias localizadas lo que motivó a los legisladores a prevenir la necesidad

de llevar el mundo de los medios a las escuelas. Así es que, en 1996, la nueva ley de la educación nacional facultó el ingreso de la «educación a la comunicación» en los currículos, especialmente en la enseñanza media. El tema poco avanzó, 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 culturalista 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 los 80, se difunden, por ejemplo, en América Latina, 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 era exactamente la pantalla —sus signos, lenguajes o contenidos—, sino 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 el impacto de los

Curiosamente, son las áreas de la justicia y la cultura y no la de educación las que 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 a los currículos.

medios sobre una comunidad de receptores?, para ser ¿cómo convertir una comunidad de receptores en agentes culturales autónomos frente a la pantalla? En consecuencia, se valoran proyectos direccionados a introducir la producción mediática como parte del ejercicio de ver (producir y examinar la propia producción y, a partir de esa, crear parámetros de análisis). 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 comunicativa⁸.

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 en la acción de unas organizaciones no gubernamentales¹⁰, creando paradigmas y articula-

ciones¹¹. Pero, 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 puso en evidencia, por un lado, cómo la telenovela forma parte de las actividades cotidianas de los jóvenes de la ciudad de São Paulo y, por otra, cómo la escuela ignora esta realidad¹³. Mogadouro afirma¹⁴ que desde niños, los jóvenes están acostum-

sólo de entretenimiento. Muchos profesores consideran a 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 sienten que es necesario tener formación específica para tratar el asunto».

Ofrecer informaciones específicas para que la sociedad en general y los medios de comunicación en particular conozcan como se operan las relaciones entre el sistema de los medios (especialmente la televisión) y sus audiencias (especialmente la infantojuvenil) se ha convertido en el principal objetivo de la Agencia de Noticias de los Derechos de la Infancia (ANDI), de Brasilia (www.andi.org.br).

La educación frente a la pantalla tiene que ser precedida por la educación para la comunicación. Ésta 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 de concepto de educomunicación facilitó a las autoridades escolares y especialmente a los maestros, el entendimiento del tema.

brados a relacionarse con la televisión. Según sus estudios, el 43% de los alumnos de las escuelas públicas analizadas afirman que ven diariamente telenovelas; el 44%, que a veces; y el 13%, que no las siguen. De los que asiduos, el 60% son muchachas y el 40% chicos. La telenovela se ha convertido en uno de los productos culturales con mayor presencia en la vida diaria de estos jóvenes, sumergiéndolos en una «competencia cultural» con una trama bastante complicada, 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 familia. 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 novela como objeto de debate. Hay, en efecto, el prejuicio, velado o no, de que se trata de un producto

4. La lectura crítica cambia la sensibilidad de los medios

Hace más de una década que 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 sensibilizar a estos últimos. Algunas sorpresas aparecen, como evidencian tres estudios realizados por la agencia, titulados respectivamente, «A mídia dos jovens» (2001), «Remoto Control» (2005) y «Clasificación Indicativa» (2006).

El documento titulado «A mídia dos jovens» informa que las denuncias de negligencia cometidas por los medios en su relación con los niños y jóvenes finalmente sensibilizan a 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 consolidará, registrando un volumen de materias que permite decir que los vehículos dedicados a la adolescencia/juventud han alcanzado hasta un saludable equilibrio entre estos temas y aquellos que poco agregan en términos de contenido y reflexión.

En «Remoto Control», el objeto de análisis es la televisión, por primera vez revisada 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 parte del principio de que solamente una programación de calidad puede contemplar los derechos de información de niños y adolescentes. Entre sus conclusiones, verifica una dificultad de los programas en contemplar la diversidad social, étnica y cultural de la juventud brasileña. El libro informa, por ejemplo, que la televisión cuando intenta dirigirse directamente a la juventud valoriza, como ideal, el joven blanco, de clase media, con alto padrón de consumo: en 71% de los programas no existe equilibrio étnico entre los participantes. Los blancos son los que más participan, presentes en 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*» social¹⁷. Pero, nada que se iguale a las experiencias de las series «*Soul Cit*» y «*Yizo Yizo*», de África del Sud, que alcanzó unir educación y entretenimiento en un proyecto de transformación social, apuntando para todo un campo educocomunicativo a ser explorado en Brasil.

El tercer texto de ANDI (clasificación indicativa) es el más completo documento 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 las emisoras, orientando 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 educocomunicación, designando, en sus textos, los procedimientos relativos a una indispensable «educación frente a la pantalla».

5. El derecho a la pantalla: la educocomunicación

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 consiguió reunir en Río de Janeiro (Brasil) a más de 2.000 productores, investigadores y representantes de organismos internacionales con la intención de discutir el tema de la calidad de la media para niños y adolescentes. También este foro, la «*Summit Media for Children*», reunió además a 150 adolescentes provenientes de 40 países. En el

evento, los jóvenes firmaron un documento original, en el demandaron el «derecho a las pantallas de calidad».

Para un importante número de organizaciones que realizan proyectos de educación en medios, una educación eficaz frente a la pantalla se hace efectiva solamente 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 por el descubrimiento cómo ellos mismos descubren el mundo a través del manejo de recursos comunicativos, especialmente el vídeo, ya que los adolescentes pueden enjuiciar la comunicación de los otros, especialmente la comunicación masiva.

En este sentido, la educación frente a la pantalla tiene que ser precedida por la educación para la comunicación. Ésta es la perspectiva asumida por el NCE/USP cuando propone, en el marco de su definición de educocomunicación, una gestión democrática de los procesos comunicacionales en los espacios educativos. En términos prácticos, la adopción de concepto de educocomunicación 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 el que reconoce la novedad y pasa a reflexionar sobre su rol en la sociedad, despertando en no pocos la disposición de abrir sus espacios para experiencias educocomunicativas¹⁸. En cuanto a los alumnos y usuarios de los medios, suena reconfortante la respuesta dada por Ariel, un muchacho negro de la periferia de la ciudad de 16 años, con dos hermanos en prisión, cuando le solicitaron su opinión al término del curso Educom.rádio: «A mí me gustaría ser... Paulo Freire... un profesor de educocomunicación... la radio está 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 (Brasília), políticos, sociólogos y sicólogos promueven regularmente 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 se pasó de significativo en el conjunto del sistema.

⁵ En los 80, en Brasil, la ecuménica Unión Cristiana de Comunicación Social se responsabiliza (www.ucbc.org.br) de 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 «conte-

nido» (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. Educación para la Comunicación, Santiago, UNESCO, 1991. Ver también, sobre el tema, la entrevista con SOARES por Attilio HARTMANN, en la Revista de la FELAFACS, disponible en www.felafacs.org/files/7Attilio.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 como 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, prestando al concepto 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 da Distancia sobre Mídias y Educación, para 25 mil maestros en todo el país (2006-09). En algunos de los módulos se trabaja el concepto de educocomunicación, a partir los resultados alcanzados por proyectos pioneros como el «Educom.TV, Educocomunicación y lenguajes audiovisuales» y el «Educom.rádio - Educocomunicación en las olas de la radio», desarrollados por el NCE de la Universidad de São Paulo, a partir del 2001 (www.usp.br/nce). Se trata de proyectos insertados en las políticas de gobierno destinados a introducir el debate y la práctica comunicativa en las escuelas a partir de una práctica que contempla la planificación de las acciones por parte de docentes y estudiantes. En el campo de la educación ambiental, en Ministerio del Medio del Medio Ambiente acaba de crear un área llamada de «educocomunicación socioambiental» (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 de dichas in educom-socioambiental.blogspot.com/ stituciones motivó el UNICEF a promover una evaluación sobre sus metodologías (Fernando ROSSETI. «Projetos de Educação, Comunicação & participação, perspectivas para políticas públicas», rossetti.sites.uol.com.br). Desde 2006, se encuentra en articulación, en Brasil, la Red CEP: Comunicación, Educación y Participación, reuniendo las ONGs estudiadas pela 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 Comunicación & Educación (www.eca.usp.br/comueduc/).

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 producidos en su programa de postgrado.

¹³ La investigación «Do pátio à sala de aula: possibilidades de discussão da telenovela no processo educativo», orientada por Maria Immacolta 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 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 la media.

¹⁷ Ambos lenguajes tienen como bases la teledramaturgia. El edutainment busca crear un producto de media 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 Se declaran adherir a la práctica educocomunicativa, por ejemplo, canales de Televisión como Futura, en 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 de tema desarrollado por el NCE/USP a partir de la perspectiva educocomunicativa, a los domingos (www.usp.br/nce).

Referencias

- ANDI (2005): *Remoto Controle-Linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes*. Brasília, Petróbras e Cortez Editora.
- ANDI (2006): *Clasificación Indicativa: construyendo a ciudadanía na tela da TV*. Brasília, Secretaria Nacional da Justiça.
- ANDI (2005): *A mídia dos jovens*. Brasília (www.andi.org.br).
- CENECA (Ed.) (1991): *Educación para la comunicación*. Santiago, UNESCO.
- SOARES, I. (1998): «Gestión de la comunicación en el espacio educativo (o los desafíos de la era de la información para el sistema educativo)», in GUTIERREZ A.M. (Coord.): *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Universidad de Valladolid; 33-46.
- SOARES (2001): «Educocommunication, an emerging new Field», in *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, Medison, 46.
- SOARES, I. (2002): «Educocomunicação», in *La Comunicazione, Il Dizionario di Scienze e Tecniche*. Roma, Elledici, Rai, Eri; 418-421.
- SOARES, I. (2004): *Educocommunication*. São Paulo, NCE/USP.

● Agustín García Matilla y Juan Pedro Molina Cañabate
Madrid

Televisión y jóvenes en España

Television and young people in Spain

La televisión sigue siendo el medio con mayor grado de implantación en los hogares españoles; sin embargo, desde hace años se detecta una caída del «monopolio televisivo» en las preferencias de los jóvenes como único y exclusivo medio de ocio y diversión. En este trabajo se tratan de hallar algunas de las razones que expliquen que el medio televisivo haya perdido parte de su protagonismo entre la audiencia juvenil. Al mismo tiempo, se ofrece una perspectiva general acerca de los consumos de otras pantallas por parte de los jóvenes y se describen algunos modelos alternativos, así como tendencias y líneas prospectivas.

The television is still the media with the biggest approach in Spanish homes. Despite this fact, it is no longer the main leisure and fun media for young people in the last years. This article tackles a historical context and aims for explaining some of the reasons why television has lost relevance within young audience. At the same time, the text provides a general perspective about some other screens consumption by young people, as well as it describes some alternative models and highlights new trends.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

TV, juventud, nuevas tecnologías, tendencias, modelos alternativos, ocio, monopolio televisivo.

Television, youth, new technologies, trends, alternative models, leisure, TV monopoly.

En el primer semestre de 2005, en España existía una televisión convencional de carácter generalista compuesta por cinco canales na-

cionales, 13 canales autonómicos, ningún canal privado autonómico y ningún canal propio de TDT. En conjunto, un ciudadano español podía acceder a 8 ó 9 canales en abierto; a esto habían de sumarse los canales locales que existieran en la demarcación de ese ciudadano. La transformación que se ha producido a partir de 2006 ha multiplicado, al menos por tres, la oferta anterior. Desde ese año existen en España siete cadenas nacionales, 18 canales autonómicos, tres ca-

❖ Dr. Agustín García Mantilla es profesor en la Universidad de Valladolid (agmatilla@telefonica.net). Dr. Juan Pedro Molina Cañabate es profesor del Departamento de Periodismo y comunicación Audiovisual en la Universidad Carlos III de Madrid (juanpedro.molina@uc3m.es).

nales privados autonómicos, 16 nuevos canales de TDT. Un total de entre 28 y 33 canales, a lo que hay que añadir cuatro televisiones locales por demarcación.

Si descontamos los meses de verano, julio y agosto, no considerados en los estudios que valoran temporadas completas (de septiembre a junio), en la última temporada 2006-07 el consumo medio de la televisión generalista convencional ha crecido en tres minutos, de los 225 minutos de la temporada 2005-06 a los 228 minutos de la temporada actual. La media de consumo del segmento infantil pierde un minuto con respecto a la temporada anterior mientras que el segmento de jóvenes contribuye ligeramente a la subida global de audiencia. Este dato puede ser achacable al estreno de una nueva cadena, La Sexta, y a su programación, centrada fundamentalmente en la emisión de espacios deportivos.

1. La televisión, referente de ocio juvenil

La televisión comienza a emitir en España el 28 de octubre de 1956 y desde comienzos de los años sesenta se convierte en uno de los principales referentes de ocio para la población española. En estos comienzos, la tenencia de un receptor de televisión es un lujo que se asocia con un cierto estatus y que está lejos de una real socialización del nuevo electrodoméstico. Sin embargo, desde finales de la década de los sesenta el abaratamiento de los televisores contribuye a su popularización; a esto habría que unir el desarrollo de los teleclubes en las zonas rurales y el éxito progresivo de un nuevo tipo de publicidad pegadiza y fácil de asimilar que aprovecha las potencialidades del medio y populariza eslóganes y sintonías.

El aparato de «información y turismo» del régimen se da cuenta de las potencialidades del nuevo medio y de esta forma la televisión se convierte en España en un medio hegemónico de ocio que es aprovechado políticamente para transmitir las bondades del desarrollo promovido por el régimen franquista. El país vive la ebullición de una oposición crítica cada vez más presente, tanto en el exilio como en el interior, ya sea de manera más o menos clandestina o visible. La década de los sesenta presenta numerosos conflictos laborales y significativas protestas estudiantiles. En 1965, la expulsión de la Universidad de José Luis López Aranguren, Agustín García Calvo y Enrique Tierno Galván marca un hito que es un botón de muestra de la represión ejercida sobre un grupo de prestigiosos y comprometidos profesores. Ellos son la punta del iceberg de otras muchas voces de intelectuales que se ven obligados a abandonar el país. A pesar del aislamiento

internacional que vive España, curiosamente nuestro país recoge el eco de un fenómeno que ha comenzado en la nación más desarrollada de la tierra: Estados Unidos. Los disturbios estudiantiles de 1964 ocurridos en la Universidad californiana de Berkeley son el comienzo de una onda expansiva que va a poner en marcha a estudiantes de otros continentes.

A pesar de la represión ejercida en la calle y silenciada por la televisión del régimen, las protestas universitarias se mantienen y culminan a finales de la década, en las denominadas por los medios oficiales «revueltas y algaradas estudiantiles de 1968». Paralelamente, Francia vive su «mayo» más emblemático, recogiendo la herencia de los jóvenes estudiantes norteamericanos. Si en Estados Unidos es Marcuse quien avala intelectualmente los movimientos de protesta y la escuela de Frankfurt es su referente con Adorno y Horkheimer a la cabeza, en Francia, las figuras de J.P. Sartre y S. de Beauvoire serán las avalistas del eslogan «la imaginación al poder».

A pesar de la distancia en todos los sentidos, el mayo del 68 dejará su eco en la juventud española. La década de los setenta comienza con los rumores del empeoramiento de la salud del dictador; sin embargo, la televisión sigue ofreciendo inauguraciones de pantanos, demostraciones sindicales y presentaciones de cartas credenciales de sus embajadores. La sensación de «eternidad» del dictador es similar a la grisedad mostrada en sus informativos diarios también en blanco y negro. Se trata de una televisión alejada de la realidad, aunque llena de pinceladas de color en programas emblemáticos, que enganchan a los públicos de todas las edades, y en algunos de sus programas informativos no diarios, que tratan de pasar los diversos filtros de la censura.

En todo caso, TVE, la única televisión de la época en España, es, sin duda, un medio de escape de la triste realidad que presenta un país sumido en un profundo subdesarrollo cultural y social. Este medio tiene la virtualidad de llegar a todas las edades. Hay que recordar figuras emblemáticas como la de Narciso Ibáñez Serrador, Chicho, ese gran productor de emociones, artesano de la pantalla, que nacido en Uruguay y curtido como profesional en Argentina, era capaz de fascinar con asombrosa versatilidad, adaptando con maestría algunos de los mejores cuentos de Edgar Allan Poe en sus «Historias para no dormir», o haciendo crítica a la censura con su multipremiada «Historia de la friolidad».

Los jóvenes estudiantes universitarios de la época tratarán de enfrentar dialécticamente la pretendida calidad del cine a la supuesta vulgaridad de la televi-

sión. Sin embargo, no hay que olvidar que otros creadores de ficciones para la televisión como, por ejemplo, Antonio Mercero o Antonio Drove, alternaron su trabajo en ambos medios. No hay que olvidar tampoco que la tarea de realización multicámara en los Estudios 1 fue en su época mucho más que teatro televisado y que hubo realizadores magistrales en su actividad televisiva como Alberto González Vergel, Juan Guerrero Zamora o Gustavo Pérez Puig, por citar sólo algunos ejemplos. Incluso, en TVE tuvo cabida la innovación con la presencia de directores cinematográficos como Claudio Guerin, trágicamente fallecido en el rodaje de la película «La campana del infierno» (1973). La televisión siempre fue un caldo de cultivo para realizadores cinematográficos como Jaime de Armiñán, Gonzalo Suárez, Mario Camus o Manuel Gutiérrez Aragón, por citar sólo unos pocos, aunque significativos, ejemplos.

TVE fue quien abrió las puertas a una colonización cultural generalmente bien aceptada por los telespectadores. En una sociedad tan aburrida en esa época, como la española, diferentes series sirvieron para la diversión de todos los públicos con una abrumadora presencia de la producción norteamericana: desde «Rin Tin Tin», «Furia» y el caballo con voz «Mr. Ed», hasta otros programas como el «Show de Lucille Ball», «Embrujada», «Los intocables», «Bonanza» o «La casa de la Pradera». Afortunadamente, también la televisión pública española empezó a programar a partir de los años sesenta espléndidas producciones británicas, series como «Los Vengadores», «Un hombre en casa» o «Los Roper» y excelentes espacios dramáticos como «La saga de los Forsythe», «Yo Claudio», o «Arriba y Abajo». Para los defensores de un modelo de televisión pública europea la programación de series británicas resultaba un modelo de colonización mucho más dulce.

Los niños españoles de la época tuvieron ocasión de ocupar muchas horas de ocio con los dibujos animados de la Warner, de Hanna y Barbera, y de otras grandes empresas norteamericanas, mientras varias generaciones de chavales complementaban su educación con las diferentes versiones del incombustible Barrio Sésamo, siempre supervisado por la innovadora CTW.

2. Los ochenta: una programación innovadora

Sin embargo, hasta comienzos de la década de los ochenta la televisión pública no produjo programas tan bien acogidos por una audiencia ampliamente juvenil. Programas como «La edad de oro» (dirigido por Paloma Chamorro, 1983-85) o «La bola de cristal» (Lolo Rico, 1984-88), dieron paso a una etapa de sorprendente libertad en una televisión pública que llegó a coliderar la denominada movida. La figura emblemática del alcalde de Madrid Enrique Tierno Galván dio a la movida un tinte lúdico, amparado por el visto bueno de una cierta corriente intelectual, que llevó al alcalde a ser uno de los principales animadores de las fiestas con frases como «madrileños, el que no esté colocado que se coloque» en una elocuente actitud de permisividad concedida por «un abuelo querido y respetado» que indudablemente rompía con las tradicionales barreras paternas.

La televisión de los jóvenes podrá pasar de ser un medio que se recibe pasivamente y que atiende a las decisiones de programación de los programadores tradicionales, a ser un medio en el que los propios usuarios: contribuyan a la creación, seleccionen las fuentes, extraigan y agreguen sus propios contenidos audiovisuales, editen segmentos de programación y promuevan fórmulas de interacción e intercambios múltiples.

De alguna manera la movida representó la ruptura definitiva con las variadas formas de censura y represión del franquismo y supuso un paso innovador en el encuentro con los telespectadores más jóvenes. Los citados programas dieron cabida a gran cantidad de figuras emergentes como Olvido Gara Alaska, Pablo Carbonell, Pedro Almodóvar, MacNamara, El Hortalano, Loquillo, Santiago Auserón, Kiko Veneno, o Javier Gurruchaga. Muchos de los grupos del emergente pop español tuvieron cabida en ambos programas, entre otros: Kaka de Luxe, Radio Futura, La Unión, Los Toreros Muertos, Nacha Pop, Gabinete Caligari, Mecano o Ramoncín, por citar sólo algunos de los más relevantes. La música, el humor, la ruptura con tópicos y arquetipos, la presentación burlesca de los políticos más representativos de la época y el rescate de voces hasta ese momento marginales, fueron algunos de los méritos de una etapa irrepetible de TVE.

La experiencia de programación de los años 80 fue mucho más allá de lo que lo habían hecho otras experiencias televisivas más encorsetadas. Aunque el programa de Chamorro trascendiera al público juvenil y el de Rico fuera teóricamente dirigido a niños, ambas experiencias dieron en la diana de la sensibilidad de una generación de jóvenes que aún recuerda vívidamente esa etapa.

Hay que recordar también, por qué no decirlo, algunas emisiones que fueron polémicas para esa época. En 1983, el director del programa «Caja de ritmos», Carlos Tena, se vio obligado a dimitir tras el escándalo que supuso que en su espacio apareciera un grupo, Las Vulpes, cantando un tema rock titulado «Me gusta ser una zorra».

La verdadera ruptura del monopolio televisivo se produce en 1990 con la llegada de las primeras televi-

a convertirse en contenedores de una publicidad de emplazamiento de producto en donde los gabinetes comerciales de las nuevas cadenas parecen querer hacer su agosto. Si en un principio las parrillas de programación de las cadenas privadas son miméticas con las de la televisión pública, incluyendo programas infantiles y en menor medida juveniles, poco a poco, la programación infantil y juvenil va desapareciendo de las parrillas comerciales (aquí habría que reconocer también el esfuerzo de algunos profesionales que tratan de realizar un buen trabajo, salvando como buenamente pueden el desinterés mostrado) al considerar las empresas y los programadores que estos programas no sirven para elevar sus cuotas de pantalla. El balance final es que ni siquiera compensa económicamente la saturación publicitaria que los caracteriza. De esta forma la programación infantil y juvenil de las privadas pasa a concentrarse en los fines de semana.

La televisión pública ha de contribuir de forma decisiva a estos nuevos procesos de comunicación que habrán de integrar formación, producción, aprovechamiento social, político y cívico de la nueva ciudadanía. La alfabetización digital en su sentido más amplio debería ser el instrumento que permitiera vertebrar y dar sentido a procesos de diseño, producción y aprovechamiento social, educativo y cultural, que ahora son más exigidos que nunca.

siones privadas (recordemos que desde mediados de la década de los ochenta ya habían comenzado a operar las primeras televisiones regionales o autonómicas merced a la Ley de Terceros Canales).

La época de los clubes infantiles está marcada por la creación de unos contenedores que sirven de reclamo publicitario permanente, a pesar de la buena voluntad de algunos de sus creadores, y de poder contar con experiencias de interés en algunas comunidades autónomas («El Club Super 3», producido por TV 3, la cadena autonómica catalana, fue pionera en su género e hizo una relevante aportación a la participación de la audiencia infantil y juvenil, creando un buen ejemplo de servicio público; fue seguido de otras producciones como «Xabarín Club» (TVG), «Superbat» (ETB), «Bababalá» (Canal Nou), que también hicieron aportaciones aisladas aunque más influidas por las necesidades comerciales de las respectivas cadenas autonómicas). Por su parte, las cadenas privadas pasan

3. Referentes en otros países

Países de nuestros diversos entornos han tenido una dilatada tradición en la producción de espacios específicamente destinados al espectador infantil y juvenil. En el caso del Reino Unido la especialización en el terreno de la producción para jóvenes es emblemática de una trayectoria también centrada como prioridad en la atención a este público específico.

La BBC ha mantenido desde siempre unos departamentos de producción de programas infantiles y juveniles de máxima especialización, atendiendo a los diversos niveles de edad. Por ejemplo, «Teletubbies» es una serie destinada a los niños menores de 3 años; «Twennies» se dirige al siguiente segmento de edad de entre 3 y 7 años al igual que otra serie como «Words and Pictures» (palabras e imágenes); «News round» es un espacio informativo para niños y jóvenes que lleva en antena más de 30 años y así podríamos seguir. La BBC cuenta además con un poderosísimo portal en Internet que promueve la interacción y la participación de los más jóvenes telespectadores y ofrece propuestas interactivas muy bien planteadas, ágiles y divertidas para cada uno de los diferentes niveles de edad.

En el caso de Estados Unidos, el Children's Television Workshop (Taller de Televisión) no es sólo el taller que lanzó a la fama «Sesame Street», programa adaptado en cerca de 100 países de todo el mundo,

causando una revolución en el campo de la televisión para la educación, a finales de los años sesenta; CTW ha sido durante décadas la productora que ha tratado de motivar al conocimiento científico de los más jóvenes con propuestas como «3,2,1 Contact» o animar a los adolescentes para que adquirieran un hábito lector con Ghost Writer (El escritor fantasma). También en Estados Unidos las cadenas comerciales han lanzado informativos para niños y jóvenes que han tratado de dar una visión de la realidad mucho menos encorsetada promoviendo el debate y el pensamiento crítico de los jóvenes, propuestas similares a otras como «Kodomo no news» (Japón), «A toi L'actu» (Francia) o «Jugendjournal» (Holanda); en España fue de nuevo TV 3 a través de Canal 33 quien se atrevió a promover un informativo infantil y juvenil denominado Info K que luego vino acompañado de otras experiencias en Andalucía. A mediados de los noventa Telemadrid produjo una frustrada experiencia titulada Menudo TN, presentada por un conocido presentador deportivo y que contó con una escasísima vida en antena.

En diversos países de América Latina: Argentina (Mediosópicos), México (Bizbirije), Colombia (Muchachos a lo bien) o Brasil (Castelo Ra tim bum), se han producido interesantes propuestas como las citadas, destinadas al público infantil y juvenil; incluso los propios jóvenes han sido protagonistas y activos productores de estos programas. Las iniciativas de educación para la comunicación o «educación» han querido promover esa libre expresión de los jóvenes y a lo largo del planeta han llegado a existir canales íntegramente producidos por niños y jóvenes como fue por ejemplo la experiencia Kids TV en Nueva Zelanda.

En el contexto digital, televisiones europeas con una larga trayectoria como BBC, en el Reino Unido, ZDF en Alemania, o RAI en Italia, tratan de aprovechar las posibilidades interactivas de las tecnologías de la información para promover espacios dedicados a la audiencia infantil que recojan las mejores experiencias televisivas realizadas en estos países. Está claro que el bagaje anterior no es suficiente y que la nueva televisión debe renovar en gran parte sus formatos y estrategias. Para ello es imprescindible atender al nuevo contexto de medios que afecta a todos los públicos de nuestro país y muy especialmente a los que consumen televisión.

4. La televisión superada por otras formas de ocio

En 2006, la media de exposición al medio televisivo (cadenas generalistas), por parte de la población española, fue de 217 minutos si contamos los 12 me-

ses de cada año (incluyendo los de mayor bajada de audiencia: julio y agosto). Los niños y los jóvenes, del segmento de 4 a 24 años, consumieron como media en este período, alrededor de una hora y cuarto diaria menos de televisión con respecto al consumo medio del total de la población. (Según un informe elaborado por Corporación Multimedia en abril de 2007, la media de población, consumió en 2006, 217 minutos diarios de televisión mientras que el segmento de 4 a 12 años consumió 142 minutos diarios y el grupo de jóvenes de 13 a 24 años, tan sólo 139). Frente a la confusión generalizada de que niños y jóvenes constituyen un segmento de población que consume más televisión que el resto de la audiencia, lo cierto es que los datos nos hablan de todo lo contrario. Niños y jóvenes consumen entre una hora y cuarto y una hora y veinte minutos menos de televisión al día que la media de población que ve televisión; este menor consumo es algo tradicional y se detecta casi desde que existen los estudios de audiencia.

Según el estudio «Tipologías de ciudadanos de Madrid en relación al ocio digital», elaborado por el Ayuntamiento de Madrid en noviembre de 2006, los jóvenes madrileños de 15 a 30 años tienen una peor opinión de la televisión como recurso de ocio. No les entretiene. Prefieren Internet, los recursos que otorga la telefonía móvil, los videojuegos y la música digital. Esta valoración vendría reforzada, además, por la tendencia observada en otros países como Estados Unidos, país en el que el 25% de los jóvenes de entre 13 y 34 años disponen de dispositivos de consumo de contenidos audiovisuales además de la TV. Alrededor de la mitad de los mayores de 13 años ven contenidos televisivos on-line y dicen estar interesados en poder verlos en sus televisores. El 75% de los mayores de 13 años tiene ordenador de mesa y el 46% ordenador portátil.

El Instituto Nacional de Estadística ofrece más cifras que confirman el auge del ocio digital: «en España existen seis millones de viviendas familiares en las que al menos uno de sus miembros entre 16 y 74 años tiene acceso a Internet». En una gran ciudad como Madrid, según el Ayuntamiento de esta ciudad, cada madrileño gasta 118 euros al mes en servicios digitales.

En el tercer trimestre de 2006 el número de hogares con telefonía móvil en España era del 84,4%, superando en un 1,6% el porcentaje de telefonía fija. Los servicios más empleados de la telefonía móvil son MMS (60,5%), cámara de fotos (50,5%) y acceso a Internet (48,7%). Todo apunta que los jóvenes más implicados en el uso de las TIC, prefieren aquellos medios y sistemas de información y comunicación que

les permiten interactuar y tomar un mayor protagonismo en la comunicación.

5.1. Sistemas de información y comunicación alternativos a la televisión

El modelo convencional de televisión, defendido por las cadenas convencionales no ha variado mucho a lo largo de la historia. Las parrillas han sido definidas con arreglo a criterios de programación más o menos estándares. La televisión temática ha podido focalizar su programación en un centro de interés determinado, en una mayor o menor especialización de sus contenidos y en un tipo de programación que ha buscado fórmulas de rentabilización a través de la redifusión y multidifusión. Sin embargo, en el fondo, estos modelos de presentación de contenidos no han variado sustancialmente con respecto al modelo tradicional. Por ejemplo, los informativos de las cadenas 24 horas noticias han jugado con una mejor explotación de sus bloques informativos, más allá del formato habitual del informativo diario, telenoticias o telediario, han tratado de rentabilizar mejor la producción de noticias, redifundiendo y refrescando progresivamente sus piezas con el fin de actualizar la información a lo largo del día.

El modelo de la MTV descubrió en su día cómo los clips y promociones musicales podían responder a una determinada estética que parecía atender en mayor medida a las preferencias de los jóvenes; la música era presentada con arreglo a una estética propia de los grupos más asentados, respondiendo a una estructura fragmentaria, y a un ritmo más propio de la publicidad.

El fenómeno You Tube (al que la revista «Time» calificó como «invento del año» en 2006) ha marcado un antes y un después en el acceso, selección, edición y difusión de contenidos audiovisuales en la red. Actualmente, es una plataforma tan popular que es utilizada desde artistas hasta políticos para darse a conocer y hacer campaña. Abadía digital recuerda que «sirve más de 100 millones de vídeos al día, tiene 20 millones de usuarios únicos al mes y cada 24 horas se añaden más de 75.000 nuevos vídeos a su base de datos; [...] un portal que en sólo un año y medio se ha convertido en una de las 10 páginas más visitadas del mundo».

En el momento de redactar este texto existen más de 60 iniciativas que tratan de emular las prestaciones de You Tube, aunque este sitio web sigue siendo con diferencia el más utilizado por los jóvenes. La pregunta que deberíamos hacernos es si la forma de acceder a la información a través de las nuevas tecnologías:

Google, You Tube, etc., nos acerca a un uso inteligente de las fuentes o nos llena de nuevas mediaciones y ruidos no deseados.

En el caso de la televisión podríamos hacernos parecidas preguntas. Por ejemplo, en la televisión generalista: ¿qué sucede cuando en el horario de noche intentamos ver cualquier película y estamos convencidos que nos vamos a encontrar ante un mínimo de cuatro cortes de unos 12 minutos de duración que rompen la capacidad de concentración y la posibilidad de mantener la tensión emocional de cualquier secuencia por muy genial que sea su creador?, ¿qué sucede cuando el visionado de una película de dos horas, concebida por su director con un tempo ritmo determinado y una cadencia precisa, exige una hora más de visionado a su espectador y es interrumpida por mensajes triviales absolutamente alejados de la secuencia narrativa propuesta?

La respuesta de los espectadores más jóvenes, simplemente va a ser más radical que la de los espectadores mayores: lo lógico es que decidan no ver cine en televisión. De hecho es sabido que en España la bajada del índice de notoriedad de la publicidad se halla en estos momentos en un 2,5, mientras que en otros países europeos como el Reino Unido, Suecia, Holanda o Francia se mantiene en un 6, en Dinamarca, Australia, Argentina o México, en un 5; y en Alemania o Estados Unidos en un 4.

Los espectadores jóvenes tienen en la actualidad en You Tube y otros portales de la Red, una herramienta para ver contenidos digitales a la carta que, además, conllevan una satisfacción añadida: pueden ser fabricados por ellos mismos. Un ejemplo: cuando en Estados Unidos terminó la teleserie «Dawson's Creek» (vista casi en su totalidad por público juvenil) muchos de sus seguidores no estuvieron de acuerdo con el final pensado por los guionistas «oficiales». Al poco tiempo, en You Tube, circularon piezas que pretendían ser montajes alternativos u «homenajes» que muchos quisieron pero que no se produjo; a menudo estaban acompañados por música (no necesariamente de la serie). Los vídeos que los fans subían eran y son comentados por otros fans que dan su opinión sobre la teleserie. En una web española, los internautas escribieron guiones sobre cómo sería la vida de los personajes muchos años después. Es decir, las nuevas tecnologías, lejos de mermar la creatividad de los jóvenes están en condiciones de provocarla.

En un interesante artículo, Salvador Aragón (2006)¹ aborda algunas de las transformaciones tecnológicas que van a producirse en la nueva televisión. En el inicio de su texto, se hace alusión al modelo de

Current TV y para ello se vale de una cita de Al Gore, que es el promotor de esta novísima iniciativa televisiva. El ex Vicepresidente norteamericano, concibe esta iniciativa como «una nueva televisión para que los jóvenes puedan contar sus propias historias y transmitirnos qué pasa con sus vidas» en lo que él considera «el medio dominante de nuestra época».

Current TV, nació el uno de abril de 2005 y su apuesta, al menos en una parte de su programación, se centra en los contenidos elaborados por creadores independientes, especialmente no profesionales, que registran imágenes y sonidos con cámaras domésticas, móviles u ordenadores personales. Aragón describe en su artículo su visión de lo que denomina «el nuevo ecosistema de la televisión» según el cual «la napsterización de la televisión implica que los modelos –peer to peer– (P2P) basados en la compartición, distribución y creación de recursos por parte de comunidades de usuarios, están jugando un papel cada vez más relevante en toda su cadena de valor»².

Lo cierto es que, si bien esta propuesta transforma en gran medida el modelo de televisión tal como lo habíamos concebido hasta ahora, abre la posibilidad de integrar contenidos realizados por los propios espectadores con otros más profesionales y permite agregar y distribuir una variada gama de contenidos. Los modelos de agregación permiten compartir vídeos o dotarse de otros contenidos audiovisuales, entre esos agregadores se pueden distinguir los orientados hacia la búsqueda y almacenamiento y los que permiten distribuir contenidos ya publicados en un medio poniéndolos a disposición de otros usuarios. Lo que recibe el nombre de sindicación. Entre los agregadores de Peer TV podemos situar a algunos ya citados en este artículo, como Google Video o You Tube, y otros nuevos como iFilm o vSocial y, entre los orientados a la sindicación: VODcast, Xolo TV, iTunes o Strmz.

6. Construyendo la televisión del futuro

La televisión del futuro se está cocinando desde hace años y, en este sentido, los jóvenes han dejado de ser audiencia pasiva para convertirse en los potenciales constructores de la nueva televisión. Está claro que en el fondo no estamos hablando sólo de una serie de ventajas tecnológicas para el desarrollo de una nueva televisión, nos estamos refiriendo a un cambio de pa-

radigmas que puede resumirse en los siguientes enunciados.

- La televisión que actualmente se programa y se recibe va a seguir existiendo durante un número indeterminado de años y va a seguir sirviendo a algunas de las necesidades, aparentemente más superficiales de quienes más la consumen.
- La televisión de los jóvenes podrá pasar de ser un medio que se recibe pasivamente y que atiende a las decisiones de programación de los programadores tradicionales, a ser un medio en el que los propios usuarios: contribuyan a la creación, seleccionen las fuentes, extraigan y agreguen sus propios contenidos audiovisuales, editen segmentos de programación y promuevan fórmulas de interacción e intercambios múltiples.
- Esa televisión, que es alternativa al modelo generalista actual, no permite la inclusión de segmentos

La alfabetización digital podría ser el proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios.

publicitarios convencionales y exige aprovechar imaginativamente su propia riqueza tecnológica. El nuevo sistema de flujos permitirá «hacer públicos» otros contenidos alternativos que hasta ahora no han interesado a los medios convencionales y que en este caso podrán ser definidos por los propios espectadores-productores.

• Por primera vez esta televisión ha de integrar coherentemente la concepción de red, permitiendo que las «programaciones personales» definidas por los diferentes usuarios, sirvan de cauce para diversos intercambios creativos. El hecho de que un ciudadano pueda ofrecerle a otro su programación de televisión compuesta de retales diversos: producidos unos, seleccionados otros y en algunos casos contruidos de manera cooperativa, harán posible nuevas prácticas de comunicación de indudable interés.

• La televisión pública ha de contribuir de forma decisiva a estos nuevos procesos de comunicación que habrán de integrar formación, producción, aprovecha-

miento social, político y cívico de la nueva ciudadanía. La alfabetización digital en su sentido más amplio debería ser el instrumento que permitiera vertebrar y dar sentido a procesos de diseño, producción y aprovechamiento social, educativo y cultural, que ahora son más exigidos que nunca por las nuevas potencialidades de un medio que integra a diversos sistemas de información y comunicación. En este caso por alfabetización se entiende «un proceso continuo que va más allá de la simple adquisición de la capacidad para leer y escribir, comprender elementalmente un concepto o manejar rudimentariamente un instrumento». Por «digital», aunque con claro abuso semántico, entendemos todas las manifestaciones culturales y sociales que se originan, apoyan o transmiten con las tecnologías de la información y el conocimiento. Tenemos por tanto, que «alfabetización digital» podría ser el proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigen-

cias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios (Casado, 2006)³. Esta aproximación a la alfabetización digital es completada por Alfonso Gutiérrez (2004) en una visión integradora y global que le lleva a hablar de alfabetizaciones múltiples en las que la comunicación audiovisual cobra un protagonismo excepcional⁴.

En el contexto español, la Corporación RTVE debería ser la promotora de estos nuevos intercambios, aprovechando el inmenso potencial tecnológico y formativo de esta empresa pública.

Notas

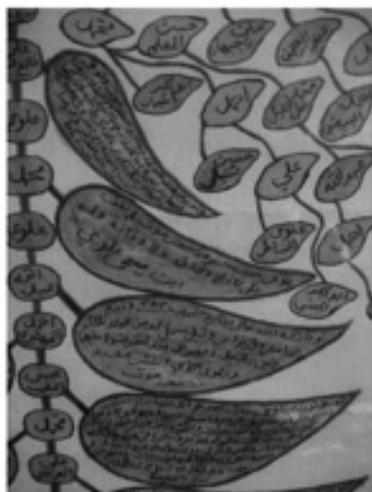
¹ ARAGÓN, S. (2006): «La televisión deconstruida, nouvelle cuisine para un contenido tradicional», en *Nota Enter*, 10 (21-03-06).

² Id. Aragón.

³ CASADO, R. (Coord.) (2006): *Claves de la alfabetización digital*. Madrid, Ariel.

⁴ GUTIÉRREZ, A. (2004): *Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa.

Enrique Martínez-Salanova. 2008 para Comunicar



**«La mitad de la belleza
depende del paisaje,
la otra mitad
de la persona que mira»**

(Proverbio sufi)

● Michel Clarembeaux
Lieja (Bélgica)

La educación crítica de los jóvenes en TV en el centro de Europa

The critical education of young people about TV in central Europe

La situación de la educación de los jóvenes con respecto a la televisión en ciertos países de la Europa no mediterránea es el eje central de este trabajo, centrado especialmente en el estudio en la comunidad francesa de Bélgica. El autor, tras la descripción, pretende diseñar una política de educación televisiva, ya desde los jóvenes, ya para los jóvenes, con el objeto de ayudar a las nuevas generaciones a que adquieran un nuevo tipo de autonomía mediática y una madurez que les permita reemplazar el consumo compulsivo por una gestión inteligente y reflexiva de sus hábitos mediáticos.

The main goal of this work is to analyze the education of young people about TV in non-Mediterranean European countries, especially devoted to the French community of Belgium. The author analyzes TV educational policy (not only from but also for young people) to help new generations acquire a new kind of media autonomy and the necessary maturity to replace compelling intake by intelligent and reflective consumption of their media habits.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

TV, jóvenes, políticas sobre TV, educación en medios, autonomía mediática, alfabetización audiovisual.

TV, young people, policies about TV, media education, media autonomy, audiovisual literacy.

1. Del Reino Unido a Polonia y de los países escandinavos a Austria

1.1. Una gran diversidad

Hablar de educación en televisión en Europa del Norte o del Centro es señalar una infinita variedad de comportamientos, políticas y acciones. Dicha diversidad no puede dissociarse de otra semejante debida a la variedad de pueblos y naciones que se tratarán aquí, su historia, sus «estatutos» democráticos o sus raíces culturales. Pero más cerca de nuestro propósito, esta diversidad es también indisociable de prácticas educativas, de un contexto tecnológico, de la existencia o no de una preocupación por una educación en medios

❖ Michel Clarembeaux es el director del Centro Audiovisual de Lieja en Bélgica (cav.liege@sec.cfwb.be).

que permitiría al individuo alcanzar su plenitud y al ciudadano su responsabilidad como miembro activo y comprometido de un estado y de su gestión cotidiana.

Para acotar nuestro campo de análisis, encontramos problemas semejantes a los que se plantearon con anterioridad cuando intentamos esbozar el paisaje de la educación en medios en Europa, en el número monográfico de «Comunicar» que está dedicado al tema. Queremos tomar las mismas precauciones e intentar introducir los matices necesarios. Por eso, primero presentaremos las grandes tendencias comunes. Después saldremos de tales generalidades poniendo de manifiesto prácticas más específicas, realizaciones educativas más típicas, actividades o herramientas que dan vida a las declaraciones de intención.

1.2. Características comunes

En la mayoría de los países a que nos referimos, la televisión ha conservado un papel privilegiado en el consumo mediático en el tiempo de ocio de nuestros jóvenes. Aunque es evidente que las nuevas tecnologías han modificado el paisaje audiovisual y estos jóvenes son los hijos de la revolución informática. Pero, a pesar de que el ordenador irrumpió en su mundo escolar y doméstico, no consiguió destronar la pantalla de televisión. Ambos objetos y ambos conceptos se han yuxtapuesto, son acumulativos y en un futuro próximo convergerán en uso. Esta superposición está estrechamente ligada a los recursos económicos del joven y de sus padres. Pero la fractura económica —por los menos en nuestros países— va desapareciendo, siendo sustituida por una fractura de generaciones.

Resulta evidente que los usos privados de la televisión son muy diferentes de los usos televisivos en la escuela. Esta diferencia es aún más clara con el uso del ordenador. Pero sería demasiado simple resumir ésta diciendo que por una parte, en el aula, la televisión se ha establecido como un medio de aprendizaje y que por otra, en casa, se ha vuelto sinónimo de diversión, pasatiempo o de pérdida de tiempo.

Otro elemento a tener en cuenta es la relación entre la escuela y el mundo exterior. Esta unión de contextos desempeña un papel importante. Allí donde la escuela suele abrirse al mundo, a la sociedad, a sus problemas, sus juicios críticos, la relación entre el joven y los medios —particularmente la televisión— abre perspectivas educativas interesantes. Se organizan actividades de análisis de programas, acompañadas de actividades de realización donde la imagen se vuelve vector de reflexión y de acción en el entorno social del joven. La calidad de formación pedagógica de los profesores ha de estar enmarcada siempre en el contexto

de una escuela abierta al mundo y de una institución educativa que responda a las necesidades del momento. Una vez los docentes comprendieron que los medios desempeñan un papel preponderante en la construcción de la personalidad intelectual y emocional del joven, se dieron cuenta de la necesidad de integrarlos en su pedagogía. De este modo el análisis es aplicable a la televisión, a sus programas y a las representaciones psicosociales que propone.

En los casos en que la formación inicial y continua de los profesores tuvo en cuenta la presencia de los medios y su papel sobre los jóvenes, se iniciaron debates, se trabajó por el desarrollo de un espíritu crítico y se logró un consumo selectivo de programación. En este caso la televisión deja de ser un mero auxiliar, se transforma en objeto de estudio y de deconstrucción. Paralelamente puede intervenir como un medio para expresarse y comunicar convirtiendo a los jóvenes en emisores y receptores.

Otro parámetro que interviene de manera recurrente es el dominio de la imagen dinámica y de los lenguajes audiovisuales teniendo presente la tradición nacional de creación cinematográfica. Así ocurre con los Países Escandinavos, el Reino Unido y, en cierta medida, con Polonia. Concretamente, institutos como el British Film Institute (BFI) o el Svenska Film Institutet de Estocolmo, que habían adquirido una indudable competencia en investigación y producción de documentos pedagógicos, en lo concerniente al arte cinematográfico, han transferido esta competencia a la televisión para ampliar su oferta de formación.

También es evidente que donde hay cadenas públicas fuertes, que suelen invertir en una programación de alto nivel, privilegiando objetivos de información y formación de sus televidentes, con exigencia de rigor y originalidad de forma y contenido, allí se genera un campo particularmente acogedor para la experimentación en materia de educación de los jóvenes en televisión. Un claro ejemplo sería la cadena británica BBC.

Es habitual que donde hay organismos o estructuras eficaces de educación en medios, se aprecia un empeño especial por la educación del futuro ciudadano hacia la televisión. Tal es el caso del Reino Unido, Austria, algunos Länder (estados alemanes), y cantones suizos. Si nos referimos a algunos Länder o cantones no se puede olvidar, tampoco, que la diversidad entre países a la que aludimos de entrada se repite dentro de cada país. Así ocurre también en Bélgica donde las tres comunidades han desarrollado diferentes políticas de medios de comunicación.

El concepto de televisión de escuela en el sentido clásico de la palabra prácticamente ha desaparecido

en estos países europeos, al menos en lo referente a los contenidos, objetivos, programación y formatos tradicionales. Aquel estereotipo televisivo de los años setenta ha dejado paso a programas de información para jóvenes. Se trata, en la mayoría de los casos, de asuntos de actualidad como el «Jeugdjournaal» en los Países Bajos, las «Niouzz o Ketnet» en Bélgica, o una serie de iniciativas semejantes en la BBC. Sin embargo, el objetivo exclusivo de estos programas consiste en hacer comprensible la actualidad para jóvenes de unos diez a doce años, sin preocuparse por educarlos hacia la televisión para adultos, su estructuración, sus referencias culturales, sus eventuales manipulaciones. En otras palabras, estamos muy lejos de un programa como «Arrêt sur image» de Schneiderman en Francia, programa verdaderamente concebido para un público adulto.

He aquí el conjunto de observaciones generales. No se trata de una lista exhaustiva, y cabe detallar otros aspectos que igualmente forman parte de nuestro análisis, como son la gestión de la aportación pedagógica de las nuevas tecnologías, la programación de acciones educativas en relación con la evolución tecnológica o la puesta en marcha de una política global de educación para los jóvenes que no resulte exclusivamente centrada en la escuela. Pasemos a continuación a detallar algunas acciones significativas a partir de las cuales sería posible forjar una nueva mirada para los jóvenes en materia de consumo televisivo.

1.3. Rasgos más específicos

Sería interesante empezar con el país cuna de la educación en medios: el Reino Unido. No sorprende encontrar en él una tradición basada en el enfoque analítico y crítico de la imagen en movimiento. Esto vale para las cuatro naciones que forman el reino (Escocia, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En cada una de ellas existen referencias al uso educativo de la televisión en los propios sistemas educativos, con una producción específica de recursos didácticos para profesores. Y la televisión ocupa aquí un espacio preferente¹. Todo eso unido al interés por el estudio de la imagen y a la creación de cursos especializados en el estudio del cine, la comunicación y los medios. Estos cursos tienen una gran acogida, sobre todo entre los

alumnos de 14 a 18 años. Es interesante saber también que el Reino Unido cuenta con unos dos millones y medio de jóvenes en sus universidades y que un 7% del total ha escogido formaciones relacionadas con la comunicación de masas.

En este paisaje particularmente dinámico es donde se sitúa la educación en televisión, sostenida en gran parte gracias al BFI. Es preciso señalar que la producción audiovisual ha alcanzado un nivel elevado en los jóvenes. Se organizan numerosos concursos con operadores artísticos o culturales. Hay dos documentos que dan sentido y contexto a estas iniciativas: «Moving images in the classroom» (una guía para que profesores de secundaria aprendan a utilizar cine y televisión) BFI. 2002 y «Look again!» (guía para los mismos

El objetivo continúa siendo ayudar a los jóvenes a que adquieran un nuevo tipo de autonomía mediática, una madurez que les permita reemplazar un tipo de consumo por una gestión reflexiva. Esta nueva autonomía habrá de consistir primero en identificar todos los puntos de interacción entre los medios y los seres humanos, en desarrollar después nuevas competencias comunicativas pensándolas en términos de responsabilidad social.

alumnos de entre tres y once años) (BFI, 2003)².

Como muchos otros países, Alemania invirtió grandes esfuerzos en la televisión, especialmente durante los años 50-60. Se veía en la TV una oportunidad de educación y democracia. Después vino una época de cierto desengaño, pero la televisión sigue integrando el contexto del aprendizaje, de un aprendizaje que ha de ser activo e interactivo, siendo los adolescentes capaces de analizar las ideologías y condiciones sociales y de crear una producción de medios de comunicación alternativos.

«La utilización de los medios en el sentido de un acto social de recepción y producción es por lo tanto otra idea a seguir en la adquisición de competencia en medios de comunicación» nos dice Tulodziecki (2007)³. No es sorprendente la gran variedad de materiales para los profesores, así como la abundancia de proyectos que proceden de iniciativas públicas, de empresas de radiodifusión, agencias de educación cívica, o del Ins-

tituto de Investigación y Enseñanza del Cine y de la Imagen. Es así que la formación inicial y continua de los profesores en tal contexto es de gran calidad.

En los países escandinavos se aprecia el mismo interés por la imagen dinámica. La tradición cinematográfica no es ajena a esto. Los tópicos educativos son bien conocidos y la televisión integra las preocupaciones del ámbito pedagógico. El Instituto Sueco de Cine y el Instituto Danés de Cine son dos motores potentes de la educación en televisión.

Nos gustaría insistir, además, en el trabajo llevado a cabo por Cecilia Von Feilitzen y sus colaboradores de la Universidad de Göteborg, dentro del cuadro de «International Clearinghouse on Children, Youth and Media»⁴. Estas publicaciones de más de quinientas páginas, contienen numerosas contribuciones de especialistas internacionales, sobre todo en lo que se refiere a la relación joven/imagen.

Antes de pasar a Centroeuropa hagamos una pequeña parada en el Gran Ducado de Luxemburgo. En este pequeño país el tema de la educación de los jóve-

desarrollan un importante papel en materia de política educativa que se refleja en la apuesta por emisiones pedagógicas, la elaboración de fichas metodológicas, la creación de sitios web con contenido educativo dirigido a las escuelas, vídeos en línea, concursos de realización para escolares... Pero en las clases, muchos son los docentes que siguen perpetuando una tendencia únicamente ilustrativa en la enseñanza de los medios, dando más importancia a las materias por impartir. Así aparece la paradoja propia de Suiza, un país que domina una tecnología avanzada, que dispone de los fondos necesarios, pero que no se lanza a utilizar su presupuesto para la integración de la educación en medios en los planes de estudio⁶.

Polonia también se interesa por la animación pero postula la necesidad de una enseñanza de los medios que vaya destinada a la lucha contra la violencia televisiva y su implicación en el desarrollo de conductas agresivas y antisociales. De forma progresiva esta idea va desapareciendo y hoy día se da más importancia a la necesidad de preparar a la gente para la adquisición

de una mirada crítica y el desarrollo del trabajo intelectual en los procesos de aprendizaje y de actividad creativa. Según esto se han formulado los requisitos de las bases de la enseñanza en los medios desde un enfoque constructivista. La escasez de profesores, sin embargo, dificulta la práctica escolar de estas pautas educativas a pesar, parece, de una motivación importante de los alumnos que se encuentran, por ejemplo, en talleres de producción de cor-

La televisión ha conservado un papel privilegiado en el consumo mediático en el tiempo de ocio de nuestros jóvenes. Aunque es evidente que las nuevas tecnologías han modificado el paisaje audiovisual y estos jóvenes son los hijos de la revolución informática. Pero, a pesar de que el ordenador irrumpió en su mundo escolar y doméstico, no consiguió destronar la pantalla de televisión.

nes hacia la televisión es parte de la política educativa por razones relacionadas con la bolsa de trabajo. Existe verdaderamente una enseñanza técnica orientada hacia la televisión. La tecnología tiene prioridad, pero se acompaña de una reflexión a propósito del papel desempeñado por la TV y por las representaciones que ésta transmite en la sociedad⁵.

En Suiza, la Confederación Helvética ofrece una diversidad increíble de medios de comunicación, incluso cadenas públicas y privadas. Cada uno de los 26 cantones tiene su propio sistema educativo, sin olvidar tampoco que hay cuatro regiones lingüísticas para algo más de siete millones de habitantes. Defienden una televisión pública fuerte, como medio de cohesión nacional, con producción de calidad, gracias a la existencia de fondos. Estas grandes cadenas nacionales

tos con ayuda del Centro de Arte para Niños. La televisión pública polaca propone también programas en los cuales expertos en medios analizan y explican mensajes mediáticos, su estructura y también sus posibles manipulaciones⁷.

Este recorrido esquemático nos conduce a Austria. En Austria, el Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura tiene un departamento de Pedagogía de los Medios. Se trata de un caso único en Europa. La educación en medios es sin duda uno de los ejes didácticos más importantes. El personal docente presenta en el aula vídeos que utilizan como herramienta para hacer visualizar elementos de los contenidos del plan de estudios. Más tarde continúan trabajando con el material analizando aspectos estructurales y formales, el papel de la imagen y los retos y difi-

cultades de la producción y difusión del mismo. En definitiva, transforman de algún modo sus lecciones de geografía o historia en lecciones para la educación en televisión.

El Departamento produce material de apoyo para los profesores, utiliza Internet para difundir proyectos, estimular iniciativas didácticas, crear plataformas de reflexión, guías de estudio, talleres, y también para recopilar los vídeos de los estudiantes.

Para concluir este recorrido por el paisaje algo invertebrado de la Europa Central y del Norte nos gustaría pasar por la Comunidad Francesa de Bélgica, en el corazón de Europa. Los ejemplos que traemos aquí no son fruto de lo ordinario pero pueden ser considerados como un muestrario significativo de algunas prácticas de educación a la televisión.

2. La comunidad francesa de Bélgica

La comunidad francesa (o mejor dicho francófona) de Bélgica es una de las tres comunidades del país (las otras dos son la comunidad de habla neerlandés y la de habla alemán). En 1995 la Comunidad francesa se dotó de un dispositivo de educación en medios compuesto de un consejo y de tres centros de recursos (uno en cada red de enseñanza) para llevar a cabo las decisiones del Consejo⁹.

Quisiéramos señalar tres puntos que se refieren a la construcción de otra mirada de los jóvenes hacia la programación televisiva: el fenómeno de la tele-realidad y sus retos pedagógicos, los módulos de formación continua para docentes en el análisis de mensajes televisivos, y la docu-ficción que fue programada por la cadena pública (la RTBF) el 13 de diciembre de 2006 y que, hace un año más o menos, impresionó y trastornó la opinión pública.

2.1. Un análisis «pedagógico» del fenómeno de la tele-realidad

Desde principios de 2000 —y hasta el día de hoy— los programas de tele-realidad dejaron una huella importante en el comportamiento y las reacciones de nuestros jóvenes, más en los niños de diez a doce años que en el resto de los adolescentes. Todos preferían las emisiones de moda, como «Loft Store», «Star Academy», «Koh Lanta» o «La isla de la tentación»... que el aprendizaje en las aulas, mucho más aburrido y con menos posibilidades de darles fama o hacerles ricos. Los docentes ante la reacción de sus alumnos pidieron ayuda al Consejo y, al cabo de dos años, se publicó un libro escrito colectivamente y llamado «A l'école de la télé-réalité» (2004), para vencer la pérdida de motivación de parte de nuestros alumnos... El libro está com-

puesto de una reseña histórica de la evolución del género, de una síntesis de varios puntos de vista: del sociólogo al político, del filósofo al analista, del profesor de moral al presidente del CSA. A continuación se aportan un conjunto de orientaciones pedagógicas introduciendo una serie de estrategias de análisis para someter el fenómeno televisivo y social a discusión con los jóvenes. El Consejo organizó un foro con representantes extranjeros, como los franceses Geneviève Jaquinot y François Jost, con los directores de las cadenas públicas y privadas, etc.

Finalmente surgieron los módulos de formación destinados a los docentes. Este proceso (grupo de trabajo, redacción colectiva, edición, foro, formación continua), se aplicó igualmente en otros campos de la educación en medios, como la educación crítica a la publicidad, la educación en el cine o en la prensa escrita. Esta iniciativa constituye el primer ejemplo de una institución de educación en medios que genera una secuencia de actividades que vienen a abastecer el aula o el medio asociativo.

2.2. Una formación exitosa: la escenografía del telediario

Se trata en este caso uno de los módulos que más atrae a nuestros colegas y donde más eficazmente se pueden integrar las seis dimensiones de Len Masterman. Por eso es también una de nuestras formaciones más emblemáticas. La formación se centra en el análisis sistemático, comparando los telediarios de cadenas públicas y privadas y noticias de la prensa escrita. La estructuración de los cuarenta minutos del telediario, la jerarquización de las noticias, las articulaciones del discurso televisivo, los gestos y comentarios del presentador y de los especialistas invitados al estudio, las partes narrativas o argumentativas, los medios técnicos y su influencia en la percepción, la comprensión, la memorización, las representaciones y estereotipos sociales, políticos, psicológicos, las expectativas del espectador, los públicos en su multiplicidad...

Después de analizar todos estos factores, intentamos identificar las estrategias de seducción para atraer y ganar la confianza y el aprecio de los telespectadores. Sin olvidar las obligaciones deontológicas del productor, de la cadena pública o privada, de su accionistas, de sus convenios, etc. Igualmente se plantea el reto de conciliación entre información y comunicación: cómo facilitar la captación del mensaje, cómo conseguir que el telediario se vuelva la puerta de entrada a los demás programas de la noche. ¿Cuál es el compromiso televisivo y hasta qué punto las emisiones pueden compaginar su carácter pedagógico con la ca-

pacidad de mantener al telespectador enfrente de la pantalla?

Todas estas preguntas requieren tiempo, rigor, análisis. Por ello se hallan en el punto de mira de nuestros colegas dedicados a la educación en los medios, planteando cierta problemática en lo referido a la transmisión a sus propios alumnos. Además de esta propuesta, intentamos también promover la participación de otros módulos para proporcionar distintos enfoques.

A continuación, procede el análisis de un tercer elemento que se refiere también a la educación televisiva. Se trata en concreto del análisis de un programa muy discutido de la cadena pública que desató gran polémica en la opinión pública belga.

2.3. La docu-ficción de RTBF

El 13 de diciembre de 2006, a las ocho y veinte de la tarde, se interrumpió el programa de encuestas y reportajes de los miércoles después del telediario. De pronto aparecieron interferencias, y el presentador del telediario con voz temblorosa, anunció la increíble noticia de un golpe de estado en Bruselas. Los flamencos (la Comunidad del Norte del país) habían decidido obtener su independencia. Se emitieron imágenes del rey huyendo en su coche hacia el aeropuerto militar de Bruselas, grupos más o menos nutridos de manifestantes agitando banderas flamencas frente al parlamento, ciudadanos exaltados declarando su amor por la patria unida con juramentos de fidelidad al rey. Aparentemente en las calles comenzaba a reinar una atmósfera dramática. Sin embargo, al cabo de media hora apareció un subtítulo que aseguraba: «esto podría ser una mera ficción...». Aún así, miles de llamadas telefónicas llegaron a la RTBF y el choque psicológico fue enorme. Al día siguiente el administrador general de la cadena pública se disculpó ante los conciudadanos traumatizados. Aquel día yo me encontraba en el tren de Lieja camino a Bruselas y efectivamente todo el mundo hablaba de la famosa emisión del miércoles. La mayoría no hablaba de la hipótesis de fragmentación del Estado belga sino de deontología periodística, de la importancia de tener una información fiable en un país democrático, de la confianza en una cadena de servicio público. Y el debate se prolongó durante una decena de días en radio, televisión y sobre todo en la prensa escrita, donde se dedicaron páginas al hecho y a sus consecuencias futuras.

El mes siguiente la Universidad de Lovaina organizó un foro en torno al tema. La opinión pública estaba aún exaltada y continuaba sosteniendo un apasionante debate. En el Departamento de Comunicación

publicaron un libro que analizaba los aspectos políticos, educativos, periodísticos y sociales de aquella broma mediática¹⁰. Lo que nos interesa en este asunto es que el ciudadano de a pie abrió un debate para cuestionar la legitimidad de este tipo de estrategias mediáticas, concluyendo los límites que no han de sobrepasarse, las transgresiones que hay que evitar. Esto quiere decir que nos situamos en materia de educación mediática entre el enfoque pedagógico de los medios, puramente destinado a la escuela, y por otro el nuevo enfoque pedagógico abierto al resto de la sociedad.

3. La necesidad o la obligación de organizarnos

3.1. La confusión de los géneros

Esta confusión voluntaria de géneros que acabamos de analizar en la decisión tomada por la RTBF va repitiéndose, y puede sorprender, desorientar, desconcertar, porque los criterios tradicionales resultan mezclados, borrados, ignorados y la audiencia ya no sabe a qué santo mediático encomendarse.

Hace unos veinte años, la educación crítica sobre la televisión insistía sobre todo en una adecuación del contenido y de la tecnología, en una jerarquización, una lectura interpretativa a partir de los comentarios y de la personalidad del presentador, etc. Hoy día, el estudio de los géneros y de su permeabilidad nos parece el paso obligatorio de una primera fase de sensibilización hacia la recepción crítica de un programa televisivo. Hace unos veinte años un telediario era un telediario, una telenovela solía respetar las convenciones narrativas de una telenovela, un documental tendía a documentar, y si era posible objetivamente, añadían algunos consejos publicitarios para la compra de productos. Las transgresiones eran infracciones debidas al azar o a una falta de dominio del lenguaje o de hábitos culturales. Hoy día las sagradas fronteras entre géneros, tipos de mensajes y funciones, desaparecen aun si la programación parece intentar convencernos de lo contrario. Hay un flujo televisivo cada vez menos diferenciado donde patrones y caminos se confunden. Los productores están interesados en esta mezcla de géneros y es importante que nuestros jóvenes se den cuenta de las consecuencias que esta fusión tiene en las representaciones que se transmiten.

Es preciso estudiar estas mutaciones de género, a menudo acompañadas de desviaciones de sentido. Es necesario observar cómo un telediario utiliza las estructuras narrativas de una telenovela, cómo mujeres y hombres políticos se asemejan a los personajes «buenos» o «malos» de cualquier ficción, y cómo se pide a los telespectadores que tengan con ellos las mismas reacciones de simpatía o antipatía que con los concur-

santes de la Star Academy. El joven ha de ser consciente de estas estrategias de seducción y de marketing. La televisión se dirige a él transformándole en confidente, en cómplice, de tal manera que tiene la impresión de ser un actor privilegiado del gran espectáculo televisivo. Le incitan a juzgar, calificar, seleccionar, suprimiéndole poco a poco la posibilidad de mantenerse fuera del espectáculo. Finalmente, el joven termina por identificarse con el medio y se fusiona con él. Un buen ejemplo es el eslogan de nuestra cadena privada: «RTL eres tú». El joven ha de darse cuenta de estas estrategias y ver de qué forma está inmerso en la trampa con la ilusión paradójica de tener plenos poderes.

3.2. Educación para la autonomía digital

Hay otro comportamiento educativo a desarrollar, consistente en preparar al joven y hacerle consciente de sus hábitos de consumo televisivo y a examinar las razones de sus selecciones, de sus rechazos, de sus afinidades. Con otras palabras, lo importante es lograr que el joven analice y evalúe sus propios automatismos frente a la pantalla: por qué la enciende, qué selección, cuándo zapea...

Todo el mundo sabe que la televisión experimenta un desarrollo particularmente rápido en cuanto a contenidos, formatos y soportes. Se habla mucho de 2012 y del apagón analógico, esto es, de la sustitución en Europa de la televisión analógica por la digital, pero siguen planteándose problemas tecnológicos. En los países europeos se están llevando a cabo planes estratégicos para que la transición se efectúe sin daños económicos y con todas las ventajas prometidas a los telespectadores, (mejor calidad de imagen, la posibilidad de ver TV en cualquier sitio, en coche, en el tren o esperando su autobús...). Este «switch off» va a exigir acondicionamientos técnicos importantes. También se habla de los inevitables gastos que va a llevar consigo. Pero aún se habla poco de las importantes modificaciones que el apagón analógico introducirá en nuestra vida y en la de nuestros jóvenes. Podemos imaginar fácilmente que éstos últimos se precipitarán en la novedad, como lo han hecho en la telefonía móvil y en sus extensiones. Ahora bien, los programas que cono-

mos se dividen en bloques y secuencias, pero en un futuro su acceso aleatorio va a transformarlos por completo, ya que tiempo y espacio van a implosionar en provecho de una simultaneidad y de una «navegación» que conducirá a un acceso total. El universo mediático dejará de ser lineal, y pasará a ser hiperfragmentado y multiforme. Las nuevas plataformas así configuradas serán evidentemente interactivas, se hallarán en permanente reconstrucción para los individuos y las colectividades. Ofrecerán una conmutación emisor/receptor.

Habrà pues que desarrollar sistemas híbridos, y llevar a cabo un nuevo desglose de los contenidos, una nueva gestión de lo informativo, del entretenimiento, de la ficción, de la publicidad, etc. partiendo de la hipótesis de que estos conceptos sobrevivan como conceptos diferenciados. «Todas estas nuevas maneras de acceder a la televisión, exigen paralelamente 'pensar la televisión', ya que lo que hoy conocemos como expe-

Nos parece urgente aceptar el reto pero es necesario que el docente utilice los mismos medios –la televisión y sus operadores– para que tomen también parte en sus propias responsabilidades. Pensamos especialmente –pero no de forma exclusiva– en los operadores de las televisiones públicas europeas, con el fin de que faciliten el debate. Esto implica la creación de una nueva plataforma donde la comunidad educativa y los medios trabajen como miembros asociados de una nueva comunicación y quizá de una nueva sociedad.

riencias interactivas, se hallan en una etapa equivalente a la prehistoria de esa nueva televisión»¹¹.

Parece que, hasta ahora, en la mayoría de países, pocos son los especialistas en la educación de nuestros jóvenes que se den cuenta del reto, y aún más escasos son los que han comenzado a plantear soluciones. Ya sabemos que éstas nunca podrán ser definitivas, siempre estarán supeditadas a nuevos y constantes avances tecnológicos. Pero esta perspectiva no puede impedirnos que pensemos ya en actividades para desarrollar autonomía y responsabilización por parte de nuestros alumnos. Los institutos de formación docente no pueden quedarse ajenos al asunto. Ya que a menudo han confundido la educación hacia este nuevo tipo de co-

municación con mera formación en nuevas tecnologías. En este caso se trata claramente no de aprendizaje técnico sino de una reflexión a nuevas prácticas, a otro modo de interacción entre individuos y ciudadanos a propósito de conceptos y valores modificados por nuevos dispositivos. Desde ahora, el docente debe tomar en cuenta estas perspectivas de emisión y de recepción.

El objetivo continúa siendo ayudar a los jóvenes a que adquieran un nuevo tipo de autonomía mediática, una madurez que les permita reemplazar un tipo de consumo por una gestión reflexiva. Esta nueva autonomía habrá de consistir primero en identificar todos los puntos de interacción entre los medios y los seres humanos, en desarrollar después nuevas competencias comunicativas pensándolas en términos de responsabilidad social. Esto se corresponde con una independencia en todos los aspectos de las relaciones con los medios.

Esta toma de conciencia, este desarrollo de la metacognición y el aprendizaje de la autorregulación libremente aceptada, pasan por una selección de programas, por un enfoque en el análisis y la interpretación, por una evaluación de los efectos en el comportamiento de cada uno, por una integración de esta evaluación en nuestra propia construcción como individuos y miembros de la sociedad. Además, pasa por el aprendizaje de una competencia mediática de reacción en este nuevo concierto mediático. Esto supone el dominio de las herramientas y códigos y la preocupación por un diálogo constante y creativo.

Nos parece urgente aceptar el reto pero es necesario que el docente utilice los mismos medios –la tele-

visión y sus operadores– para que tomen también parte en sus propias responsabilidades. Pensamos especialmente –pero no de forma exclusiva– en los operadores de las televisiones públicas europeas, con el fin de que faciliten el debate. Esto implica la creación de una nueva plataforma donde la comunidad educativa y los medios trabajen como miembros asociados de una nueva comunicación y quizá de una nueva sociedad.

Notas

¹ Pensamos en LEWIS, E. (2003): *Teaching TV News*. BFI; en CREEBER, G. (2001): *The television genre book*. BFI; en BURTON, A. (2000): *Talking television*; en MARTIN, R. (2000): *Television for a level media studies*. Hodder and Straughton.

² Véase también el artículo de BAZALGETTE, C., asesora de educación del BFI, en *Comunicar*, 28; 23.

³ «Educación en medios de comunicación en Alemania: desarrollo y situación actual», Gerhard Tulodziecki y Silke Grafe (Universidad de Paderborn), en *Comunicar*, 28; 33.

⁴ Pensamos en estudios como *Young people, soap operas and reality TV* (2004): *Children and media, image, education, participation* (1999), *In the service of Young People? Studies and reflections on media in the digital age* (2006).

⁵ Véase KICKERT, C. y BECK, N. (2007), en *Comunicar*, 28; 97.

⁶ GEORGES, G., director de la unidad «Médias et TIC», presenta la situación en un artículo de en *Comunicar*, 28; 103, «La educación de los medios en Suiza: el 'clik' frente a la 'lección'».

⁷ Interesante también es leer el texto *La enseñanza de los medios de comunicación en Polonia*, de Wacław Strykowski, Mariusz Kokołowicz y Adam Mickiewicz, profesores en la Universidad de Poznan.

⁹ Podrán encontrarse datos complementarios en el texto dedicado por CLAREMBEAUX, M., a la educación en medios en su país en *Comunicar*, 28; 49.

¹⁰ «Le vrai-faux journal de la RTBF», Observatoire du Récit médiatique. Universidad de Lovaina. Couleur Livres. Charleroi, 2007.

¹¹ GARCÍA MATILLA, A. (2004): *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona. Gedisa; 216.

● Pablo del Río y Miguel del Río
Madrid

La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva

Reality construction by Spanish infancy across TV consumption

Aportar índices de impacto evolutivo de los diversos contenidos que componen la dieta televisiva del niño español es el objetivo del futuro «Observatorio de la Dieta Televisiva Infantil». Para ello se ha desarrollado un modelo de análisis con indicadores agrupados en siete dimensiones evolutivas relativos al imaginario y a la orientación en la realidad simbólica de los niños y niñas. Aplicado en una etapa piloto con una muestra reducida pero significativa (los 10 y los 30 programas más vistos por los niños españoles de 4, 7 y 12 años), los resultados provisionales permiten establecer ciertos rasgos de la situación de la dieta audiovisual y su orientación del imaginario infantil.

This paper presents the preliminary exposition and results of a feasibility project for an Observatory of Consumption of Infantile Television that contributes with indexes of evolutionary impact (developmental ratings) of diverse contents, taking part in the television diet of Spanish children. The model of analysis has developed indicators about 7 evolutionary dimensions relative to the imagery representation and to the orientation in the symbolic reality. This model has been applied in a pilot stage to a limited but significant sample (the 10 and the 30 most seen programs by 4, 7, and 12-year-old Spanish children), as well as to the most seen advertising. The provisional results allow us to establish certain features of the situation of the audio-visual diet and the orientation of the imagery representation.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Infancia, dieta televisiva, analfabetismo, imaginario infantil, desarrollo evolutivo, observatorio televisivo.

Infancy, television diet, illiteracy, infant imagery representation, evolutionary development, television observatory.

1. Del analfabetismo del imaginario al alfabetismo del imaginario

El problema de la calidad de los contenidos televisivos

y su impacto en la infancia está emergiendo en los últimos años como uno de los factores centrales para comprender los lastres o los déficits más preocupantes que afectan al empeño educativo y para responder a la cuestión de cómo educar en un universo simbólico con múltiples lenguajes y contenidos. A este respecto, se han detectado dos problemas en la mayoría de los países afectados por la cultura postmoderna audiovi-

❖ Dr. Pablo del Río es profesor en la Universidad Carlos III de Madrid (p.delrio@fia.es). Dr. Miguel del Río es investigador de la Fundación Infancia y Aprendizaje (fundacion@fia.es).

sual: el analfabetismo funcional, y el analfabetismo del imaginario. Respecto del primer problema, este se refiere a que más allá del aprendizaje instrumental de la lectoescritura y de la aplicación de dicho aprendizaje a las tareas de escolaridad formal, la lectoescritura penetra poco en la vida cotidiana real de los sujetos. En convergencia con este hecho, señalado en las estadísticas de la UNESCO para casi todos los países, educadores y especialistas coinciden en que cada vez se asienta más en las aulas un uso superficialmente instrumental y mimético del lenguaje escrito en que la lecto-escritura no llega a protagonizar la gestión mental de las actividades ejecutivas principales, pero tampoco la de la vida interior y los proyectos vitales, esto es la lectoescritura no se constituye en instrumento para la directividad, la meditación y las operaciones de conciencia y reflexión. Se han señalado dos probables focos causales: una alfabetización excesivamente «escolar» carente de anclaje como mediador eficiente de las actividades significativas de la vida cotidiana (que provocaría el analfabetismo funcional) y una alfabetización instrumentalista despojada de corazón narrativo, poético y retórico (que provocaría el analfabetismo del imaginario y la falta de construcción de un marco retórico).

A partir de las aportaciones teóricas más relevantes y de las investigaciones en curso se pueden distinguir las principales características de esas dos dimensiones culturales de la mediación lecto-escrita que hoy parecen extenderse gradualmente: 1) como organizador funcional instrumental de las actividades superiores (como operador del recuerdo, el pensamiento, la atención, etc. en las actividades prácticas de la vida y el trabajo y en las de aprendizaje); y 2) como constructora de la identidad y del imaginario narrativo de la conciencia. Si el primer tipo de adquisición a-funcional de la lectoescritura —el analfabetismo funcional— supone un fallo de las competencias alfabéticas en el dominio de los operadores de los sistemas de actividad mediados por la lecto-escritura, el segundo tipo de adquisición a-funcional —el analfabetismo literario— no sólo lo hace en base a la precariedad de las lecturas que conforman el imaginario infantil, sino debido a que el repertorio total de narrativas y de representaciones (hoy ampliado desde el mundo escrito al audiovisual), no alcanza a proporcionar un modelo estructurado y positivo para situar al niño en el mundo de la realidad presente y del futuro deseable; de la realidad propuesta a que se dirigen las aspiraciones humanas para mejorar la realidad presente.

El analfabetismo literario expresaría pues un fallo o déficit cultural no sólo respecto de los repertorios de

conciencia mediados por la lectoescritura verbal, sino también y muy especialmente respecto de los de la lectoescritura audiovisual, que han venido hoy, para las nuevas generaciones, a ocupar el espacio principal del currículum informal para construir la realidad, la vida imaginativa y la directividad. El efecto de ese déficit cultural audiovisual sería la ausencia en el niño y en el joven de una cosmovisión que debería proporcionar encuadres, metáforas, anclajes y estructuración a su imaginación cuando ésta opera mediada por la lectoescritura. Esto es, el déficit audiovisual apunta, no tanto a un escaso consumo de contenidos audiovisuales, cuanto a un consumo de contenidos no estructurantes y a la consecuente carencia de un imaginario colectivo definido, aceptado por todos los miembros de la cultura, y no fragmentado, y en el que todos encuentran mimbres de calidad para trenzar y establecer imágenes y referencias.

Pero la aproximación mantenida por el equipo Pigmalión ha enfatizado los aspectos positivos de los análisis de los efectos de los medios, y su comprensión en cuanto proceso evolutivo: nos interesa establecer cuál es la influencia global de los medios en el desarrollo de las nuevas generaciones. Y aunque, sin duda, se producen muchos efectos problemáticos, desde una perspectiva de construcción funcional y desarrollo humano, lo más relevante es comprender y documentar fiablemente cómo la cultura o las mediaciones culturales, de las que los medios forman hoy la parte más visible, contribuyen a construir el edificio funcional de la mente humana. En este caso, cómo los medios permiten construir a los niños una determinada versión de la realidad, cuál o cuáles son estas versiones y qué características tienen y cómo se lleva a cabo ese proceso y con qué materiales y elementos de su dieta audiovisual. El imaginario o los imaginarios resultantes tanto pueden ser problemáticos como sugestivos, pobres y ruidosos o acogedores e ilusionantes. En este sentido abogamos por el acercamiento evolutivo normal que nos lleve a documentar y comprender el desarrollo cultural, más que a una limitación a los aspectos clínicos, problemáticos y desviados del desarrollo, pues, ¿cómo establecer lo que son desviaciones cuando no se ha establecido antes lo que podrían ser la pauta o pautas normales? La visión de los efectos sólo desde la agenda de los problemas remite frecuentemente a un modelo ideal de normalidad, supuestamente basado en un patrón de la época cultural anterior vivida desde el supuesto de que cualquier tiempo pasado fue mejor. Metodológicamente no ofrece un terreno práctico y fiable desde el que realizar un estudio objetivo del tejido cultural —ni en sus mediaciones formales ni en sus

contenidos— tal como requiere el acercamiento de la ciencia natural. Nuestro objetivo se acercaría en este sentido más a estudiar el alfabetismo del imaginario que el analfabetismo del imaginario.

2. El papel de un observatorio de contenidos de cara a las políticas culturales para la infancia

Resulta necesario, a nuestro criterio, que las herramientas de análisis de los contenidos televisivos que se aborden desde un Observatorio, guiado por la preocupación educativa y evolutiva que equilibre el actual énfasis normativo y sancionador y lo complementa con una oferta real suficiente a familias y educadores de contenidos viables para educar a sus hijos en un entorno cultural audiovisual. Lo esencial en este caso no es tanto detectar lo que haya de malo en la televisión (algo necesario sin duda), sino inventariar y orientar a padres y niños hacia lo que haya de bueno, así como determinar los factores que construyen evolutivamente a esos contenidos como buenos y educativos. Evitar malos programas, como evitar la ingesta de principios dañinos en la alimentación, no basta si existe un vacío de buenos programas o buenos alimentos que puedan constituir la base de la dieta alimentaria o cultural en cada una de las edades de desarrollo.

Existe un peligro de sobrecargar moralmente a los padres con obligaciones de evitación de dietas nocivas si no existen alternativas reales. Sólo con la presencia de materiales suficientes es viable una política de orientación a los padres sobre la dieta cultural conveniente. De este modo los educadores y padres podrán emplearlos más conscientemente y rentabilizar más su potencial. En la dieta analizada (la más consumida por los niños españoles) hemos podido comprobar que hay materiales con calidad evolutiva, pero que éstos son escasos, mal equilibrados por edades, y en general su oferta no está bien organizada y claramente orientada a sus fines. Los padres necesitan saber en cada edad (además de qué deben evitar), de modo prioritario, qué pueden o deben ofrecer a sus hijos en el día de convivir con la televisión. Los educadores escolares conocer con qué programas pueden establecer el diálogo didáctico para unificar el sentido y dotar al niño de un currículum global, que no enfrente forzosamente la cultura escolar con la mediática.

Los indicadores evolutivos de calidad pueden orientar también los productores, que hallarán en ellos un soporte eficaz para propiciar un renacimiento de la creación de programas de calidad. Los productores, necesitan guías operacionales concretas y claras y aclararán mejor sus ideas mediante el conocimiento continuado de qué producciones emitidas van siendo valoradas por el Observatorio y tendrán así criterios más claros para desarrollar programas de calidad.

En este sentido, la filosofía de esta investigación es proporcionar herramientas de análisis que, además de servir para la investigación (objetivo inicial del Observatorio) sean reversibles y puedan operar también con eficacia convertidas en guía de estilo y caja herramientas de diseño. Es este un objetivo central en la línea de trabajo del equipo Pígalión.

Las variables de análisis empleadas, junto con otras ya probadas y en reserva que ha considerado el equipo de investigación Pígalión, permitirían eventualmente la puesta en marcha de este sistema de indi-

El problema de la calidad de los contenidos televisivos y su impacto en la infancia está emergiendo en los últimos años como uno de los factores centrales para comprender los lapsos o los déficits más preocupantes que afectan al empeño educativo y para responder a la cuestión de cómo educar en un universo simbólico con múltiples lenguajes y contenidos.

cadore orientador para el desarrollo y la educación, de ésta matriz guía para los contenidos audiovisuales positivos.

3. La dieta audiovisual y la dieta televisiva

En estudios anteriores realizados por el equipo Pígalion para el MEC, hemos podido establecer algunos aspectos básicos de la dieta televisiva de los niños españoles: su intensidad (cuánta televisión ven: unas dos horas y media), las variables contextuales (cómo y con quién-es la ven: franjas horarias, co-espectadores, contextos intra-hogar). Estos hechos contribuyen, con otros, a definir lo que se ha venido denominando en ecología cultural del desarrollo como «situación social de desarrollo» (Vygotski, 1935) y que en sentido amplio podríamos considerar el contexto o marco de desarrollo en que se produce la construcción de cada uno de los humanos (ontogénesis). En la

tradición de comunicación de masas el problema estaría estrechamente relacionado con la investigación de los efectos profundos y a largo plazo de los medios de comunicación, lo que en el acercamiento de investigación psicológica se conoce como desarrollo cultural del niño.

Sin embargo, definir el peso que el factor televisión tiene como componente del marco o de la situación social de desarrollo, exige ir más allá, pues el factor más relevante en último término para establecer los efectos de la dieta televisiva será justamente su cualidad: qué televisión ven o cuáles son las características psico-evolutivas de los contenidos que componen la dieta.

Toda una serie de aspectos temáticos de los contenidos han sido objeto en la investigación internacio-

denas a la población infantil en general, son estas dietas las que definen el tipo de realidad que se presenta a las nuevas generaciones por la sociedad, en sus grandes trazos. Qué visión del mundo y de la realidad se pone ante al niño, es decir, en último término, qué realidad vital se le propone.

La elección de este tema obedece, pues, a su papel central para establecer los efectos más globales y relevantes de la dieta televisiva. En este sentido el equipo Pígalión de investigación persigue un equilibrio entre proyectos de investigación que estudien los efectos televisivos sobre capacidades más instrumentales (que afectarían más al cómo presenta la realidad la TV) y proyectos de investigación que estudien los efectos sobre las capacidades más directivas y de sentido (que afecten más al qué: qué realidad se presenta); es decir, al contenido o a las propuestas de realidad que ofrece la TV.

Como se apuntaba en el capítulo 6 del citado Primer «Informe Pígalión» (del Río, Álvarez y del Río, 2004; Fundación Infancia y Aprendizaje/MEC), el fundamento teórico que soporta los estudios empíricos sobre la construcción de la realidad simbólica en los medios tiene unas fuertes y diversificadas raíces teóricas desde las que se han propuesto diversos modelos para poder objetivar y comprender qué realidad reflejan y proponen los medios. Esto es, qué existencias y esencias proponen. Los medios asientan existencias virtuales en la realidad simbólica mediante la imposición positiva (la reiteración de contenidos) y aniquilan existencias mediante la censura o el filtrado (la ausencia sistemática de ciertos contenidos). Los medios definen esencias simbólicas dotando de imágenes y significados concretos a los contenidos propuestos finalmente en sus programas.

Nuestro planteamiento metodológico permite articular en una matriz compleja de análisis de contenido dimensiones e indicadores que atiendan a los requerimientos teóricos de esos diversos modelos. Los funcionalistas (teoría de la mediación, usos y gratificaciones), los ecológicos (representaciones sociales y representaciones colectivas, marco retórico, cultivo, agenda setting); los cognitivos (estructuras y esquemas, estadios de juicio moral, teoría del aprendizaje social y

La dieta cultural está constituida por el conjunto de elementos culturales disponibles para un individuo, grupo o cohorte generacional a lo largo de su desarrollo (ontogénesis). La dieta recibida está a su vez determinada por la dieta ofertada (que constituye el total de productos culturales producidos y distribuidos o puestos en el espacio cultural, ya lo definamos a nivel virtual o situado). La dieta audiovisual ofertada y la dieta audiovisual recibida constituyen subconjuntos de la dieta cultural.

nal de análisis sistemáticos sobre las variables constituyentes (análisis de contenidos) de dichos contenidos que pudieran relacionarse con el desarrollo de comportamientos violentos o xenófobos, o provocar trastornos de la sexualidad, la alimentación, y otros aspectos. Pero el problema de la mayoría de los estudios estriba en esa especialización y concreción, y la carencia correlativa de un cuadro general en que esos datos parciales pudieran cobrar sentido. Pues quizá el impacto temático más constitutivo, el que sirve de fundamento de hecho a la constitución de la identidad personal, nacional-cultural y de la categoría humana, sea el que provoca la globalidad de los contenidos actuando juntos, de la misma manera que en el caso de la alimentación, sería la dieta global acumulada y no las ingestas puntuales lo que acarrea problemas globales de desarrollo. Ya sea la dieta televisiva global y acumulada en un niño, o la proporcionada por las ca-

social-cognitiva); de la empatía social (sociogenéticos, intersubjetivos, teorías de la mente, contagio emocional); y dramáticos y narrativos (mitos, catarsis, drama).

Este estudio tiene pues el objetivo de proporcionar datos empíricos iniciales y, sobre todo, un modelo global de análisis, sobre un aspecto central de la influencia televisiva en el desarrollo al que podríamos denominar currículum mediático sobre la realidad. Es decir, el conjunto de representaciones sobre la realidad (el mundo, la identidad, los modelos morales y de actividad) que, en alternancia y no siempre articulación con el escolar, construyen hoy, en el niño del siglo XXI, su visión vital. En conjunto se trata de aportar objetivamente datos acumulables sobre la dieta televisiva para la infancia española.

4. La dieta televisiva como componente central de un eventual Observatorio

En nuestro estudio de 1993 para el Departamento de Estudios de Televisión Española (del Río y Álvarez, 1993) incluíamos ya ciertas variables en la plantilla de análisis que atendían a aspectos de algunos de estos modelos y que, en términos generales, tuvieron un comportamiento eficaz para definir desde constructos teóricos, la realidad que se proponía indirectamente al niño a través del consumo acumulado de contenidos culturales facilitados en su contexto propio a lo largo de todo su proceso de desarrollo. Metodológicamente definimos ese consumo como dieta televisiva. Este constructo permite operacionalizar los procesos de influencia cultural y acercarse así a la investigación objetiva del impacto de la televisión en el desarrollo infantil. La ampliación y consolidación de ese modelo constituye el objetivo del estudio que aquí presentamos, de modo que pueda emplearse de manera eficaz en la puesta en marcha eventual de un Observatorio sobre los efectos de la televisión en la infancia. De este modo, mediante la acumulación en los tres últimos años de subproyectos específicos evolutivos financiados por el Ministerio de Educación y Ciencia (2002-05), se vienen a poner las bases metodológicas para dicho Observatorio.

Considerando los contenidos de la dieta televisiva como un currículum informal, el análisis de contenidos que se propone pretende levantar un mapa actualizado de dicho currículum en la dieta española, realizando un inventario de sus temáticas presentes y ausentes y permitiendo así orientar las políticas culturales de producción y de programación audiovisual, especialmente las públicas, para que puedan cumplir sus objetivos culturales con un conocimiento fiable de la situación y así con mayor eficacia. Dicho mapa permi-

tirá también orientar la política educativa, de modo que los educadores puedan orientar su didáctica hacia un currículum global. Es decir, anclar los contenidos y la docencia que constituyen el cometido de la educación formal, en los referentes de la cultura mediática recibida por el niño, y tratar de compensar y conjuntar sus conocimientos para que no constituyan un ejercicio de fragmentación curricular y cultural.

Digamos para terminar que los dos estudios que el Equipo Pígalión propuso en 2004 al CNICE responden a una unidad de sentido, a una lógica evolutiva. Como organismo, el niño debe situarse y orientarse ante el mundo situado, ante su contexto concreto, y el estudio sobre su desarrollo atencional (muy afectado por el consumo televisivo, como demostró en 2003 uno de nuestros estudios y otros dos estudios internacionales). Pero como ser cultural y simbólico, el niño debe necesariamente situarse y orientarse también en el mundo imaginario y virtual de las representaciones culturales. Mientras el primer proyecto abordado por el Equipo Pígalión en el marco del CTDC responde al primero de estos requerimientos, este proyecto (abordado por el Equipo Pígalión en el marco de la Fundación Infancia y Aprendizaje) responde al segundo de ellos. Ambos pueden leerse independientemente, pero creemos que su lectura conjunta permitirá lograr una mejor visión de los desafíos que los miembros españoles de las nuevas generaciones deben afrontar para construir su realidad y orientarse en ella.

4.1 El fundamento previo de los análisis de contenidos: los complejos de entidades culturales

En la perspectiva evolutiva genético-cultural, «la cultura» no constituye una variable simple, sino un conjunto ecológico y funcional con el que interactúan para construirse el individuo y las comunidades. Es preciso, pues, contemplar dicho conjunto como un ecosistema cultural. El ecosistema cultural está formado por el subsistema de la cultura situada y el subsistema de la cultura virtual. El diseño cultural implica una actuación coordinada en los dos subsistemas.

En general el primero ha sido estudiado, fundamentalmente, por la Antropología y la Etnografía y el segundo por las Ciencias de la Comunicación Mediática. Un problema serio que afecta a las diversas ciencias de la cultura es que sus diversas aproximaciones teóricas, sistemas metodológicos y registros empíricos no se han globalizado, de modo que es difícil percibir y estudiar como un conjunto el ecosistema cultural. Los estudios relevantes aparecen así enormemente fragmentados entre las ciencias humanas y las humanidades (Historia, Historia del arte, Literatura, Ciencias

del lenguaje, etcétera). La fragmentación resultante ha de ser superada sin embargo si deseamos poder acercarnos a los efectos evolutivos de la cultura de una manera empírica y no especulativa. En este sentido, las tesis genético-culturales (la cultura hace al hombre, «deinde» al niño) obligan a un acercamiento empírico preciso a la maquinaria de la cultura que actúa sobre el infante. Un conjunto de términos pueden ser útiles para completar el paso que se daría hipotéticamente desde la globalidad de un sistema cultural a la muestra recogida en concreto para el estudio de una dieta cultural infantil.

- «Corpus». Lo constituye cualquier conjunto de especímenes de una realidad (por ejemplo de animales o plantas) recogido para su análisis. Nos referimos también como corpus a cualquier conjunto de especímenes culturales como documentos, cuadros, etcétera. A partir de los trabajos de Historia Natural realizados en Biología (Zoología, Botánica), Vygotski (1982) propone la extensión de la perspectiva de la Historia Natural a la Historia Cultural («historia natural del signo»: Vygotski, 1982) de modo que se podrían constituir «corpus», taxonomías y estudios evolutivos de las especies culturales por analogía con los métodos empleados por la historia natural de las especies vivas. En esa línea, los conjuntos de muestras recogidas del ecosistema cultural en evolución para ser analizados de manera sistemática se constituyen también mediante esos «corpora» básicos. En la ciencia cultural un «corpus», o los «corpora» en general, se aplican a conjuntos de objetos, productos y procesos culturales de cualquier tipo.

El problema con los especímenes culturales, de igual manera que con los de las ciencias naturales, es que cuando están vivos en su medio no son percibidos como objeto base para constituir «corpora». Por ejemplo, los programas de radio o de televisión se graban, emiten y pueden desaparecer si no son sistemáticamente recogidos por un sistema de archivo y conservación, o no son registrados para ello conscientemente. La constitución de bancos y fondos culturales, viene a ser así una exigencia tan esencial para la conservación de la memoria histórica de la cultura como lo es para la preservación de las especies. (Y cabe hacer la misma distinción: la memoria museo de bancos de especímenes muertos —ya sea una especie desaparecida o una cultura extinta— está poco a poco complementada por la intención de preservar especímenes vivos o con capacidad de regeneración).

El conjunto de elementos culturales identificado de un «corpus» que se mantiene vigente y que es tratado como un fondo cultural que debe ser preservado, constituye un reservorio. Existen muchos elementos

culturales no identificados que aún se mantienen vigentes pero experimentan procesos de deterioro y corren riesgo de desaparición en plazos relativamente cortos. Este tipo de reservorios no identificados constituyen uno de los objetivos centrales de la investigación cultural y de las políticas culturales.

La acumulación de elementos culturales cuando los «corpora» están ya catalogados y se han definido medios para su preservación y acceso por parte del público constituye a estos reservorios primero y, si se habilita el uso y acceso abiertos, en auténticos bancos activos, o fondos documentales o documentados que pueden estar integrados en espacios físicos (museos, filmotecas, etc.) de acceso situado o espacios virtuales accesibles por las redes electrónicas («e-bancos» activos: por ejemplo el caso de los sistemas de referencia activa en los bancos de comunicación científica).

Esta comprensión ecosistémica de los elementos y eventos culturales es necesaria en primera instancia como un requisito indispensable para poder acercarnos a los contenidos televisivos de manera operativa y adoptar metodologías eficaces de análisis. Pues nos permite en una primera aproximación adoptar una visión objetiva global y sistemática de los objetos o entidades culturales. Sin embargo, no es suficiente. Los contenidos culturales vivos se difunden de manera abierta y fluida y no se trata de contemplar su valor intrínseco, en sí, como el semiólogo que analiza un texto o el crítico que valora un poema. Los contenidos culturales actúan sobre el sujeto que los recibe de manera dinámica y evolutiva, y una visión de sus efectos genéticos nos exige primero establecer si el contenido ha alcanzado al sujeto, cómo, cuánto y de qué manera y determinar a continuación su impacto en la conformación de su sistema psicológico. Podemos definir cómo esos «corpora» audiovisuales llegan al niño mediante el concepto, al que ya hemos hecho referencia, de dieta. Todo un conjunto muy diversificado de estudios será necesario para establecer luego los efectos sobre el desarrollo de las dietas. Pero eso deberá abordarse en otro lugar.

5. Dieta cultural y dieta audiovisual

La dieta cultural está constituida por el conjunto de elementos culturales disponibles para un individuo, grupo o cohorte generacional a lo largo de su desarrollo (ontogénesis). La dieta recibida está a su vez determinada por la dieta ofertada (que constituye el total de productos culturales producidos y distribuidos o puestos en el espacio cultural, ya lo definamos a nivel virtual o situado). La dieta audiovisual ofertada y la dieta audiovisual recibida constituyen subconjuntos de la

dieta cultural. En este sentido podríamos pensar que se podría conocer y definir el currículum cultural de una determinada sociedad y que este se describiría, siguiendo las mismas pautas que el currículum educativo formal, bajo la lógica de que el conjunto de las producciones culturales deben de someterse a investigación, planificación y conocimiento de sus efectos sobre la población de manera comparable a lo que ocurre en el campo educativo cuando se determinan los objetivos, planificación curricular y aprendizajes logrados. El currículum cultural llevado a una implementación de política cultural, implicaría de algún modo programaciones culturales activas y producción cultural por objetivos (diseño cultural). De hecho, debería llevar gradualmente a una mayor articulación entre las políticas culturales y las políticas educativas, la investigación educativa y la investigación mediática, de modo que el currículum educativo y el currículum cultural pudieran definirse,

investigarse, diseñarse y producirse conjuntamente desde una política común (currículum global). En este sentido ambos confluirían en el contexto cultural de desarrollo del niño y podrían designarse en conjunto, desde la perspectiva sociocultural, como «educación». De cara a homologar criterios para un Observatorio, el Equipo Pigmalión, propone las siguientes definiciones de dieta televisiva:

- **Dieta ofertada.** La dieta audiovisual ofertada global está formada por el conjunto que configura la concurrencia de iniciativas públicas y privadas de programación emitida en un determinado momento o período. Se corresponde con los estudios de seguimiento de las programaciones audiovisuales (tipo Euromonitor) materialmente pero no formalmente, pues los objetivos, las unidades de análisis, los principios explicativos y criterios de análisis divergen; mientras los estudios de programación audiovisual se centran en los géneros de producto que sirven de identificadores a los profesionales de la producción y programación, en los estudios evolutivos y de cultivo son las características psico-evolutivas las que proporcionan los criterios relevantes de identificación y determinan los contenidos que efectivamente reciben los niños o sujetos objeto del estudio; en este sentido se determinarán en su momento géneros audiovisuales evolutivos.

- **Dieta de cultivo.** La dieta audiovisual acumulada y potencialmente recibida a nivel evolutivo. Contempla desde el punto de vista del receptor y la audiencia, lo que podríamos denominar el currículum nacional audiovisual en el aire de un país o una cultura, para las distintas generaciones y rangos de edad, desde el punto de vista del cultivo. Es decir, qué programación u oferta acumulada general, año tras año a lo largo del desarrollo de cada generación, ha estado y está en el espacio audiovisual general.

Las características de la información aportada por la dieta ofertada y la dieta de cultivo permiten contemplar ambas perspectivas como complementarias y llevan a investigaciones diferenciadas pero que podrí-

ANÁLISIS DE CONTENIDOS TELEVISIVOS	ESTUDIOS DE PROGRAMACIÓN TELEVISIVA	ESTUDIOS DE DIETA CULTURAL EVOLUTIVA
Objetivos	Programación televisiva por criterios empresariales, sociales, políticos y culturales	Programación televisiva por criterios de desarrollo y educación
Unidad de análisis	Géneros y formatos audiovisuales televisivos	Variables de impacto evolutivo (psicofuncionales)
Principio Explicativo	Tendencias y políticas empresariales, sociales y profesionales	Genética cultural, Cultivo, influencias contextuales en el desarrollo humano
Objeto del AC y antecedentes en España	Dieta ofertada (Estudios tipo Euromonitor o GECA)	Dieta de cultivo (Estudio TVE 1993; Estudios Pigmalión para MEC)

an llegar a ser convergentes, de modo que los estudios de programaciones culturales prefieran trabajar sobre la primera (marcada por las demandas del mercado en el momento presente) y que los estudios evolutivos y de cultivo se centren en la segunda. (Véanse estas características de manera comparativa):

- **Dieta consumida específica.** En tercer lugar, la dieta audiovisual consumida específica, de un niño concreto –o bien de una tipología concreta de niños, de una cohorte, o un medio cultural definido– a lo largo de su desarrollo o de una etapa de éste. Estamos aquí ante el programa o currículum cultural efectivamente cursado ya sea a nivel individual o colectivo (esto es, valorado para un determinado caso personal educativo o clínico, o tipificado para un determinado grupo social o cultural segmentado de acuerdo con un conjunto de variables compartidas). La definición de la dieta consumida específica se hace a partir de la dieta ofertada y de la dieta de cultivo, poniendo en juego factores psicológicos individuales, eco-socio-culturales y familiares.

6. Indicadores: dimensiones y componentes del análisis de contenidos de la dieta

6.1. Diseño y metodología

Debe señalarse de entrada que el estudio al que estamos haciendo referencia es un estudio piloto. Es

decir, su objetivo principal no ha consistido aún en aportar datos cuantitativamente fiables y con un alto nivel de confianza estadística sobre la dieta televisiva que consume la infancia española: los datos que aporta, aunque establecidos sobre estudios fiables de audiencia, se refieren a una muestra relativamente limitada de los programas más vistos. Esta muestra es suficiente y relevante para contrastar y verificar la calidad de los indicadores de la matriz de análisis, cuya construcción para futuros estudios (Observatorio) constituye en sí misma el principal objetivo de este estudio piloto. La matriz abarca una cantidad muy amplia de indicadores (en general más amplia de lo que ha sido abordado en otros estudios evolutivos internacionales de la dieta televisiva). Materialmente se ha realizado el análisis de contenidos a partir de la muestra ya recogida por este equipo de investigación de contenidos de una semana de la programación de los canales nacionales en 2003. La unidad de análisis básica es la unidad de programa, aunque se han definido subunidades de análisis.

Se ha realizado el análisis por analistas entrenados del Equipo Pigmalión. Los analistas, pese a su experiencia previa, han sido preparados con un seminario previo sobre cada una de las variables de la plantilla. El análisis se ha realizado mediante el sistema de dos jueces, estableciendo índices de concordancia entre ambos, tanto en un primer análisis piloto que sirvió para depurar las variables de análisis y su definición, como en su aplicación definitiva.

La muestra del análisis de contenido realizado en el marco del proyecto Pigmalión 2004-05 corresponde, como procede en cuanto continuación del estudio previo realizado en 2003-04 para el CNICE, a las emisiones televisivas de la semana del 3 al 9 de noviembre de 2003.

La muestra se definió en base a datos de audiencia de NT SOFRES, que permitieron determinar aquellos programas más vistos por los niños de la franja entre 4 y 12 años. En orden a ajustar la muestra a los grupos del estudio base de 2003-04, los datos de audiencia considerados son los que se refieren específicamente a los tres grupos de edad definidos para aquel estudio, esto es, niños de 4, 8 y 12 años de edad, de modo que fueron seleccionados los diez programas más vistos por cada uno de estos grupos de edad mediante un cuestionario diario de recuerdo de 24 horas a lo largo de los días de la semana. Los datos de audiencia permiten comprobar una alta coincidencia en los diez programas más vistos por los tres grupos de edad (más acusada en el caso de los niños de 8 y 12 años). De modo que, por añadidura a los progra-

mas solapados en que coinciden los tres grupos de edad, se añadieron «Digimon», «Memé y la pandilla», «Gente», «Arthur» y «El pájaro loco» dado que se encontraban entre los diez programas más vistos por los niños de cuatro años.

La muestra quedó compuesta por un total de doce emisiones de la programación de la semana anteriormente citada.

7. Comportamiento de los indicadores en el estudio piloto

Algunas pistas del imaginario televisivo propuesto a la infancia española, pero también en los aspectos que conforman el imaginario y que constituyen el foco principal de este estudio los datos iniciales alientan nuestra confianza de contar con herramientas adecuadas al objetivo. El estudio de los contenidos de la publicidad que llega al niño a sus diversas edades nos permite definir éstos con precisión y comprender así cuál es el modelo de mundo y de vida, la propuesta de realidad que la gran presencia de la publicidad ha ido conformando: existe un currículum para la vida propuesto desde la maquinaria de representación audiovisual de promoción del consumo. En ese currículum predominan los macro-grupos de producto TV/ocio y la presencia de modelos adultos y del consumo de adultos empuja prematuramente al niño al currículum del «mainstreaming» del consumo proyectándole fuera de un marco adecuado de desarrollo cultural que debería caracterizarse por actividades significativas y ritos de paso más ligados a las etapas que educativamente debería recorrer. En el Informe en preparación esbozaremos una primera imagen de ese currículum no intencionado, pero sistemático, en que el aluvión de anuncios acaba conformando un paisaje muy definido.

Un hecho esencial que debe resaltarse es que, como ya se ha sugerido en otro lugar, los modelos narrativos populares de la realidad (folklore, medios de comunicación, arte, religión) tienen una mayor importancia epistémica para proporcionar modelos de mundo y de vida que los otros dos canales alternativos de conocimiento: el informativo y el científico-escolar. De ahí que su calidad tenga una importancia que hasta ahora no se había valorado, ya que se había considerado que esos otros dos canales supuestamente más objetivos (el informativo y el científico-escolar), tendrían poder sobrado para estructurar el imaginario infantil y sus representaciones mentales. Los datos indican que en la dieta audiovisual infantil del niño español actual tiene una presencia muy dominante este primer canal narrativo-popular, una presencia intermedia el científico-escolar, y una presencia muy débil el informativo.

Que esos modelos apunten a una realidad «más real» (en que el mundo reflejado sea más representativo de las actividades y preocupaciones humanas) o menos resulta importante. En general el nivel de normatividad de los contenidos consumidos por los niños (esto es, que las actividades y hechos presentados sean propios de la realidad humana habitual) es bajo. La presencia de los afectos y la empatía que lleva a construir una orientación social, moral y sentimental hacia los otros es también baja. Y a ello se suma que las atribuciones causales son poco ecuanímes (se atribuye la causalidad más a los sujetos y grupos en sí y no tanto a las circunstancias la situación de éstos) en los programas y muy poco ecuanímes en la publicidad. La conciencia con que se aborda la vida marca una clara divergencia entre los programas infantiles (alta presencia de planes conscientes) y la publicidad (muy escasa frecuencia).

Pero donde mejor se aprecia la presencia de un imaginario incorporado al proyecto vital es en la existencia de «novelas» (modelo de las tres novelas desarrollado a partir de la propuesta de Unamuno). La existencia de proyectos vitales narrativos es débil en general, pero la presencia modesta de la novela 1 (individual) y de la novela 2 (nacional o cultural) se hace muy escasa en la novela 3 (de la humanidad). Esa debilidad, como cabía esperar, es mucho mayor en los contenidos de la publicidad. El dominio de una cultura norteamericano-global aparece también reflejado en los indicadores de identidad cultural (que confirman los de la nacionalidad de la producción). La presencia de otras culturas es enormemente débil comparativamente.

8. El medio del mensaje: aspectos formales y cognitivos

Aunque los datos de este estudio piloto sobre los indicadores más innovadores y relevantes se encuentran en proceso de análisis, ya los datos descriptivos de los indicadores más simples apuntan a la confirmación de la mayoría de las orientaciones dadas en el Informe Pigmalión sobre el impacto de la televisión en la infancia en relación con ciertas variables clásicas: sigue au-

mentando la fragmentación (17,44 planos por minuto en los programas infantiles, 24 planos por minuto en la publicidad); el ritmo informacional sigue en cotas elevadas: medio/alto; se mantiene la baja estructuración narrativa (valores muy bajos de jerarquía narrativa); se sigue comprobando una divergencia grande entre el nivel de implicación alcanzado por la publicidad (muy, muy bajo) y el de los programas infantiles (medio).

Se ha comprobado la viabilidad de ciertos indicadores para dotar de contenido a las elaboraciones teóricas o filosóficas sobre la «mente postmoderna» («la mente audiovisual» o de «oralidad visual» de las nuevas generaciones). Hemos empleado así variables como peso del verbo frente a la imagen (del «telling» –dar cuenta verbalmente de las cosas, contarlas– frente al «showing» –dar cuenta visualmente, mostrarlas–):

Los datos descriptivos apuntan a la confirmación de la mayoría de las orientaciones del Informe Pigmalión sobre el impacto de la televisión en la infancia en relación con ciertas variables clásicas: sigue aumentando la fragmentación (17,44 planos/minuto en los programas infantiles, 24 planos/minuto en publicidad); el ritmo informacional sigue en cotas elevadas: medio/alto; se mantiene la baja estructuración narrativa (valores muy bajos de jerarquía narrativa); se sigue comprobando una divergencia grande entre el nivel de implicación alcanzado por la publicidad (muy bajo) y el de los programas infantiles (medio).

los contenidos televisivos muestran índices del doble de «showing» que «telling», y esa proporción crece aún más en la publicidad; por otra parte, la verbalidad presente es abrumadoramente oral frente a lectoescrita; y dentro de la modalidad verbal (expositiva, narrativa, dialógica, situada) la oralidad dialógica predomina en la publicidad y la narrativa en los programas infantiles. La publicidad recurre más a la imagen real (aunque muy penetrada de animación y de sincretismo visual) mientras que los programas infantiles se apoyan más en el dibujo animado y en general, el sincretismo es menor. La programación infantil emplea casi siempre música, mientras que la publicidad lo hace menos ocasiones y no siempre y cuando lo hace no recurre tanto a la música implicativa (de expresión emocional) sino

enactiva, que activa reacciones de manera más impositiva y menos profunda. Las mismas pautas se aprecian grosso modo en los efectos especiales auditivos o imágenes sonoras.

El grado de estructuración formal de la imagen puede medirse por variables empleadas en investigación empírica en televisión pero no en AC de la dieta, como el constructo suplantación-cortocircuito de Salomon. Se da en los programas infantiles mayor suplantación en el lenguaje y producción audiovisual (la imagen se asimila más a la percepción directa, sin formalizaciones intermedias) que cortocircuito (mayor presencia de elaboraciones formales no interpretables si no se han aprendido).

En los contenidos publicitarios ambas tendencias están equilibradas, por lo que en conjunto se puede comprobar una nivel de formalización mayor, excesivo para los niños de menor edad.

En relación con la otra línea de investigaciones llevadas a cabo por el Equipo Pígalión para el MEC, es fácil pensar que un estudio cuidadoso de las relaciones estadísticas de este conjunto de variables con los factores que inciden en la atención nos permitirían en futuros estudios comprender por qué (como han apuntado los estudios anteriores del equipo y otros estudios internacionales recientes) existe una relación consistente entre el tipo de programas, la excesiva dependencia infantil del consumo televisivo, y los problemas de desarrollo atencional. Esperamos que esos análisis más detallados nos permitan definir con mayor clari-

dad ese problema respecto de las características formales de la dieta televisiva asociada a la desatención.

9. Hacia un segundo volumen del «Informe Pígalión»

Los datos proporcionados por los dos últimos estudios realizados por miembros del Equipo Pígalión para el CNICE (este mismo realizado desde la Fundación Infancia y Aprendizaje, y el realizado por el CTDC de la Universidad de Salamanca) están aún en proceso de valoración. Con todo, la acumulación de investigación de los últimos cuatro años permite que, al Informe básico coeditado por la FIA y el CNICE/MEC en 2004, se pueda añadir un segundo informe en que se podrá conocer algo mejor la situación española y donde se puedan analizar algunos de los problemas más acuciantes del desarrollo y la educación de los niños en los nuevos entornos culturales del siglo XXI.

Referencias

- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1993): *Programas infantiles de televisión: análisis de líneas actuales y diseño estratégico de alternativas*. Madrid, Dirección de Estudios de Contenido de TVE.
- DEL RÍO, P. (2002): «El cambio cultural en el medio y en el mensaje», en RAMOS, J. (Coord.): *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla, MEC; 20-47.
- DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, M. (2004): *Pígalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid, CNICE-MEC y Fundación Infancia y Aprendizaje.
- VYGOTSKI, L.S. (1935): *Osnovy Pedologii (Fundamentos de Psicología)*. Leningrado, Izdanie Instituta.

● Ana Aierbe y Concepción Medrano
San Sebastián

Usos televisivos de los adolescentes y su relación con los valores

Adolescents' television viewing habits and its relation with values

En este trabajo se ha tratado de relacionar la dieta televisiva de los adolescentes, recogida a través de diferentes índices con sus valores personales y los valores percibidos en los programas de televisión que más les gustan. Con una muestra de 823 adolescentes del País Vasco, se han empleado instrumentos como un cuestionario de hábitos televisivos, para conocer su dieta y una escala de dominios de valores, para conocer sus valores personales y los valores percibidos en los programas de televisión que más les gustan. Los resultados indican que existen correlaciones entre algunos índices (permanencia, covisionado y preferencias por asistir a determinados programas) y algunos valores personales como poder, benevolencia y tradición. Estos datos, en la misma línea que otras investigaciones internacionales, no nos permiten concluir sobre una relación clara entre la dieta de los adolescentes y sus valores.

The aim of this study was to analyze whether television viewing habits themselves contribute to defining the gender significance in a sample of 577 adolescents (270 boys and 307 girls) from the Basque Autonomous Region. Using responses to the CTV (Television Habits Questionnaire), the authors found several groups of people according to various indicators. Results indicate that television reproduces social gender stereotypes and may contribute to their perpetuation. Furthermore, the group most exposed to contents is the adolescent girls, in which an explicit lack of distinction between private and public life, and between more conventional and personal values can be found.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisión, adolescentes, dieta televisiva, covisionado, valores personales, valores percibidos.

Television viewing habits, adolescents, TV consumption, coviewing, personal values, perceived values.

❖ Dra. Ana Aierbe Barandiaran es profesora de la Universidad del País Vasco (ana.aierbe@ehu.es). Dra. Concepción Medrano Samaniego es profesora de la Universidad del País Vasco (mariaconcepcion.medrano@ehu.es)

1. El medio televisivo y la formación de valores en los adolescentes

En la actualidad las investigaciones sobre la influencia de la televisión en la formación de los valores de los adolescentes son escasas y en ocasiones aportan resultados contrapuestos. Se trata realmente de un ámbito de estudio complejo que entraña no pocas dificultades. En primer lugar, las derivadas de la etapa evolutiva que nos ocupa ya que la juventud es un periodo de transición en el que todavía no es posible

hablar de formación y consolidación de valores. Tampoco en la revisión de la literatura previa se encuentra uniformidad respecto a los valores de los adolescentes. A esto se añade, a nivel general, la dificultad de evaluación y medición de los valores.

Otro aspecto que constituye un obstáculo al abordar este tema es que socialmente se considere a la adolescencia con cierta uniformidad de valores como grupo y se les atribuya ciertos estereotipos que, con frecuencia, no son constatados científicamente. Así, muchos de los trabajos descriptivos sobre valores y adolescencia aportan datos que se alejan de los estereotipos tan comúnmente extendidos (Elxpuru y Medrano, 2002; Krosnick, Anand & Haiti, 2003; Medrano 2005) y revelan que la familia se señala como el valor más importante, seguidos del amor y la amistad. También, la investigación de Elzo (2006), integrada dentro del estudio «European values study», aporta datos que no coinciden con el estereotipo de adolescente preocupado por los valores materialistas y consumistas. Nos habla asimismo de jóvenes más selectivos de lo que se presupone a la hora de elegir los programas televisivos y que también leen la prensa.

Ahora bien, ¿cómo utilizan los jóvenes los medios y cómo pueden contribuir éstos a la formación de valores? Arnett (1995), sobre la base de la investigación empírica existente, enumera los usos que los adolescentes realizan de los medios de acuerdo a los siguientes tópicos: a) entretenimiento; b) formación de la identidad (de género, sexual, vocacional); c) búsqueda de nuevas sensaciones, de acuerdo a la teoría del efecto del entretenimiento por regulación tensional (Bryant y Zillmann, 2002); d) escapismo (ante preocupaciones o stress); e) compartir e identificarse con la cultura adolescente (intereses, preocupaciones y valores). En este sentido y en un mundo tan globalizado, los adolescentes de diferentes países pueden verse identificados a través de ciertos modelos, ídolos, estilos de comportamiento, etc.

En realidad, las razones por las que adolescentes y adultos explican el uso de la televisión se sitúan en un continuo que abarca los cinco tópicos descritos anteriormente. No obstante, en el caso concreto de la adolescencia hay que hacer especial hincapié en la formación de la identidad como señalan diversos trabajos (Pasquier, 1996; Pindado, 2006). Este aspecto es sumamente importante ya que viene a reforzar la idea de que la televisión además de entretener y divertir también debe formar y de hecho lo hace en ambos sentidos.

No obstante, y a pesar de la escasez de estudios, las revisiones de los últimos trabajos en este campo nos

llevan a considerar que el consumo televisivo y la influencia del medio en los adolescentes no es tan pernicioso como se suele prejuzgar (Medrano, Palacios y Aierbe, 2007; Medrano, Cortés y Palacios, 2007). Los adolescentes son selectivos ante los contenidos televisivos y los eligen en función de valores intelectuales, éticos y estéticos (Sevillano, 2004). Asimismo, son varios los autores que sostienen que a medida que los niños se van haciendo mayores prefieren estar con amigos que con un aparato electrónico (Garitaonandia, Juaristi, Oleaga y Pastor, 1998; Del Río, Álvarez y Del Río, 2004).

Algunos estudios llevados a cabo en el contexto americano demuestran, por un lado, que la televisión transmite valores convencionales de la clase media americana (ser honrados, esforzarse por el trabajo bien hecho, el bien que vence al mal, sentido del deber, etc.), que representan a su sociedad y, por otro lado, que un alto consumo de televisión puede ser un agente de socialización y de influencia en la infancia y en la juventud. Apoyando las ideas anteriores Potter (1990), en una investigación con adolescentes norteamericanos, demuestra que cuanto más televisión se ve más valores convencionales de la clase media norteamericana poseen dichos adolescentes. En la misma línea, el estudio de Wakfield, Flay, Nichter y Giovino (2003) defiende que los mas-media reflejan los valores predominantes en la sociedad. Estos autores demuestran que a través de la televisión es posible tanto reforzar hábitos perjudiciales como el abandono de los mismos. Es decir, la televisión también se puede utilizar en sentido positivo para fomentar hábitos saludables y estimular valores prosociales. Este aspecto nos parece muy relevante y nos lleva a pensar en las posibilidades de trabajar los valores desde el propio medio.

También, distintas investigaciones realizadas en Latinoamérica, en general basadas en la teoría de la recepción (Orozco, 1996), plantean las relaciones entre el consumo televisivo y los valores. Por ejemplo Rentería, Mena, Sarria, Gil, Rentería, Sandoval y Londoño (2003) en sus trabajos con muestras de adolescentes demuestran que la televisión es un medio importante en el proceso de socialización de la juventud y que su visionado puede tener una influencia negativa si no se realiza de una manera crítica. Como valores predominantes que se adquieren a través de la televisión destacan los siguientes: falta de reflexión, baja autoestima, imitación de estereotipos, ausencia de principios, etc.

En nuestro contexto, el análisis de la programación que se emite muestra, por un lado, que se condenan determinados antivaleores (violencia, consumo, éxito

personal a cualquier precio, el dinero como fin, racismo, etc.) pero, por otro lado, éstos se potencian en los propios contenidos y en la publicidad. Por consiguiente, los niños y los jóvenes están expuestos a ambos tipos de contenidos (Bryant y Zillmann, 2002).

En síntesis, se puede afirmar que la televisión transmite tanto valores materialistas como prosociales y éstos también se manifiestan en los propios adolescentes. Los datos del trabajo que aquí presentamos, confirman este hecho. Es decir, existen correlaciones positivas entre algunos índices de la dieta, por ejemplo permanencia, y valores opuestos como la benevolencia o el poder.

2. Un estudio realizado en el País Vasco

El objetivo de este trabajo ha sido conocer las relaciones entre los hábitos televisivos de los adolescentes y sus valores tanto personales como los percibidos en los programas de televisión que más les gustan.

2.1. Muestra

La muestra está constituida por 823 adolescentes de 13 a 15 años pertenecientes a los tres territorios históricos de la Comunidad Autónoma del País Vasco (Álava, Guipúzcoa y Vizcaya). Cursan tercero y cuarto de la ESO, distribuidos en nueve centros, públicos y privados, y en alguna de las modalidades lingüísticas: modelo D (enseñanza basada totalmente en euskera) y modelo B (enseñanza basada al 50% en castellano y en euskera).

De acuerdo con nuestros resultados, se puede observar que los adolescentes perciben en los programas que más les gustan tanto valores prosociales (benevolencia) como materialistas (el hedonismo), no pudiéndose establecer diferencias significativas entre ambos.

2.2. Instrumentos de recogida de datos

Se ha utilizado el cuestionario de hábitos televisivos (CH-TV 0.1). Este cuestionario consta de tres preguntas iniciales que recogen datos referidos a los estudios, profesión y situación actual del padre y de la madre. Posteriormente, presenta 30 ítems cuyas respuestas se han agrupado para obtener ocho indicadores: 1) Permanencia o número de horas de exposición (días laborales y fines de semana); 2) Alternativas a ver TV; 3) Estilo de visionado (si seleccionan antes el programa o eligen en el momento); 4) Covisionado, se refiere a la selección de los programas por parte de los padres; comentar los programas en familia; ver juntos la TV, así como la restricción para ver algunos programas; 5) Aparatos en el hogar y disponibilidad física de un receptor en la habitación; 6) Contenido de la conversación (si comentan con los amigos y si es un tema

frecuente en el grupo); 7) Permanencia/preferencia por determinados géneros televisivos (talk show, crónica rosa, night show y reality show); y 8) Asistir como público o protagonista a determinados programas pertenecientes a dichos géneros.

El otro instrumento empleado ha sido la escala de dominios de valores televisivos (Val-TV 0.1), para conocer los valores personales y los valores percibidos en los programas que más les gustan. Dicho instrumento es una adaptación de la Escala de Valores original creada por Schwartz y Boehnke (2003) y consiste en dos sub-escalas (valores personales y valores televisivos) en cada una de las cuales se presenta el listado de 10 ítems acompañados de una pequeña descripción de los mismos donde se pretende recoger su significado. Los ítems hacen referencia a los valores de: autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo. Las puntuaciones se recogen mediante una

escala Lickert de cinco puntos en la que se muestra el grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem.

2.3. Procedimiento

La administración de la escala de valores y el cuestionario de hábitos televisivos dura aproximadamente 50 minutos. Se realiza en el aula, en horarios de clase previamente pactados. Una vez recogidos los datos, se ha utilizado el programa SPSS (13.0) para los análisis pertinentes.

3. Resultados

El análisis de resultados se ha centrado en los valores personales y los valores percibidos en la TV que refieren los adolescentes de nuestro estudio en relación con sus hábitos televisivos. Para ello, se han realizado varios análisis de varianza (Anova) que nos permitieran tratar todos los datos recogidos con el fin de detectar las posibles diferencias de medias en cada variable.

Cabe señalar que los índices sobre hábitos televisivos que han aportado datos más relevantes son «permanencia», «permanencia según preferencias» y «covisionado», tal y como han sido definidos en el apartado de Instrumentos de recogida de datos. Por su parte, los valores que han mostrado mayor significatividad al asociarse con los índices son poder, benevolencia, tradición, autodirección y hedonismo. Estos valores, de acuerdo a la escala de dominios de valores televisivos (Val-TV 0.1), se definen del siguiente modo:

- Poder: «ser una persona socialmente reconocida, tener autoridad, tener riqueza e influencia social».
- Benevolencia: «amistad y capacidad de perdonar, sinceridad y la fidelidad a la palabra, responsabilidad».
- Tradición: «respeto a las tradiciones, y al hecho de que las personas sean prudentes y no engreídas (soberbias)».
- Autodirección: «elegir las propias metas (objetivos de vida) con independencia y libertad así como guiarse en la vida por la curiosidad y por la creatividad».
- Hedonismo: «llevar o tener una vida placentera».

3.1. Permanencia en relación con los valores de poder y benevolencia

Los resultados muestran que la cantidad de horas de exposición al día y los fines de semana a la televisión por parte de los adolescentes tiene relación con la prioridad que otorgan en su escala personal de valores al poder y la benevolencia. Sin embargo, no se halla relación entre las horas de permanencia ante la pantalla y los valores percibidos en los programas que más les gustan.

3.2. Permanencia/preferencia en relación con los valores de poder, benevolencia y hedonismo

En la medida en que los adolescentes van especificando sus preferencias, seleccionadas en base a géneros televisivos de carácter general (informativos, series, documentales, etc.) o más específicos (crónica rosa, reality show, etc.) queda más patente su asociación con los valores personales prioritarios de poder y benevolencia; es decir, parece existir relación entre las horas que pasan viendo aquellos programas que más les gusta y su preferencia por los valores personales de poder y benevolencia. Este resultado viene a confirmar y a complementar el dato obtenido en el apartado anterior, referido al total de número de horas que pasan ante el televisor.

Asimismo, cuando se les pregunta a los participantes por los valores que fomentan en su opinión aquellos géneros y programas televisivos que prefieren, ellos perciben como un valor significativo el poder en el sentido de «reconocimiento e influencia social, autoridad y riqueza». Por consiguiente, el poder se erige como uno de los valores más significativos de los adolescentes tanto en el ámbito personal (nivel de sig. de .006) como a la hora de determinar sus hábitos de consumo televisivo (nivel de sig. de .010).

En un nivel de concreción mayor, aquellos adolescentes que dedican más horas a aquellos programas como crónica rosa, talk, night y reality show muestran mayor probabilidad de percibir el valor hedonismo en esos programas. Esta relación es significativa (nivel de sig. de .034) tal y como se puede observar en la Tabla 1.

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Hedonismo	Inter-grupos	8,438	2	4,219	3,400	,034
	Intra-grupos	982,875	792	1,241		
	Total	991,313	794			

Tabla 1. Anova: Permanencia según preferencias (crónica, talk, night, reality) en relación con el valor «hedonismo» percibido en TV.

Este dato nos parece muy relevante desde el punto de vista educativo dada la influencia que puede tener este tipo de programas en la construcción de los valores de los adolescentes.

3.3. Covisionado en relación con los valores de tradición y autodirección

Los datos, como se puede observar en la tabla 2 indican que determinados aspectos referidos a la percepción que tienen los adolescentes sobre el covisionado (selección y restricción de programas de TV por parte de los padres, verlos juntos y/o comentarlos) tiene relación con su elección del valor personal de Tradición (nivel de sig de .005) en el sentido de «respeto a las tradiciones, y al hecho de que las personas sean prudentes y no engreídas (soberbias)».

Sin embargo, al indagar sobre el colisionado y valores percibidos en la televisión se encuentran relaciones significativas con el valor autodirección referido a «elegir las propias metas (objetivos de vida) con independencia y libertad así como guiarse en la vida por la curiosidad y por la creatividad».

4. Conclusiones

A la vista de los datos obtenidos, y de acuerdo al objetivo que ha guiado este trabajo, no puede afirmarse que exista una relación clara entre los usos televisivos y los valores personales y/o percibidos en los pro-

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Tradición	Inter-grupos	14,081	2	7,041	5,249	,005
	Intra-grupos	1034,630	778	1,330		
	Total	10,48,712	780			

Tabla 2. Anova: Covisionado y su relación con el valor personal de «tradición»

gramas que más les gustan a los adolescentes de nuestro estudio. No obstante, puede apreciarse cierta tendencia a manifestar puntuaciones más altas en el valor poder y benevolencia en los programas que más les atrae. Es decir, desde su perspectiva, aquello que más visualizan en la televisión tiene que ver con el reconocimiento social, la riqueza e influencia social (valor poder) pero también con la amistad, la responsabilidad (valor benevolencia). En el caso de los programas de crónica rosa, los que más tiempo dedican a ver este tipo de programas perciben más el valor hedonismo. Además, no sólo el poder y la benevolencia son los valores que más tienden a percibir en los programas que más les gusta ya que, también, a nivel personal el poder y la benevolencia constituyen elementos prioritarios en su escala de valores personales.

En relación con los valores de tradición (valor personal) y autodirección (valor percibido en los programas televisivos) asociados a la opinión que los adolescentes tienen sobre las conductas de covisionado los resultados nos llevan a plantearnos la importancia de indagar sobre este índice dada la relevancia de la intervención parental sobre los hábitos televisivos de los hijos en relación a la conformación de los valores de éstos.

En síntesis, de acuerdo a nuestros resultados, se puede observar que los adolescentes perciben en los programas que más les gustan tanto valores prosociales (benevolencia) como materialistas (el hedonismo), no pudiéndose establecer diferencias significativas entre ambos. La complejidad de la evaluación de valores así como la falta de uniformidad y la inestabilidad de los valores de los adolescentes son aspectos que, a nuestro juicio, también impiden el poder establecer unas relaciones claras entre dieta televisiva y valores de los adolescentes. Por tanto, lejos de poder aportar lecturas concluyentes de los datos obtenidos, lo que sí aporta nuestro estudio es la constatación de determinadas tendencias que vienen a corroborar estudios previos. Estas tendencias no dejan de tener su interés diagnóstico desde el punto de vista educativo.

Si se acepta la premisa de que la televisión, no sólo entretiene y divierte sino que también forma a las futuras generaciones, ello hace más evidente la relevancia de la adecuada utilización del medio en relación al desarrollo de los valores del adolescente, puesto que

es un periodo en el que los valores aún no están ni formados ni asentados, como ya se ha señalado. Por otra parte, cabe señalar las limitaciones presentadas por el instrumento que hemos utilizado para medir los valores asociadas al

efecto de la «deseabilidad social» o el hecho de que el participante responda al cuestionario influenciado por lo «políticamente correcto». En estudios futuros, pensamos que sería útil la combinación de la escala de dominios de valores televisivos (Val-Tv 0.1) con otras técnicas cualitativas de recogida de datos como los grupos de discusión, entrevistas en profundidad, estudios de casos y el método etnográfico (Medrano, Aierbe y Cortés, 2002). Es posible que a través de la utilización de estas técnicas podamos paliar el efecto de la «deseabilidad social» y contrastar los datos obtenidos.

Finalmente, consideramos que son necesarias más investigaciones en este campo para tratar de romper estereotipos sociales y tópicos sobre los usos televisivos y los valores de los adolescentes que están tan extendidos socialmente, y que con tanta frecuencia se difunde a través de los medios, pero apenas contrastados mediante estudios empíricos.

Referencias

- ARNETT, J.J. (1995): «Adolescent's uses of media for self-socialization», in *Journal of Youth and Adolescence*, 24: 5; 14-23.
- BRYANT, J. & ZILLMANN, D. (2002): *Media effects. Advances in theory and research*. New Jersey, LEA.
- DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. y DEL RÍO, M. (2004): *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid, Fundación Infancia Aprendizaje.
- ELEXPURU, I. y MEDRANO, C. (2002): *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Bilbao, CIDE y Mensajero.
- ELZO, J. (2006): *Los jóvenes y la felicidad. ¿Dónde la buscan?, ¿dónde la encuentran?* Madrid, PPC.
- GARITAONANDIA, C.; JUARISTI, P. y OLEAGA, J. A. (1998): «Qué ven y cómo juegan los niños españoles. El uso que los niños y los jóvenes hacen de los medios de comunicación», en *Zer* (www.quadernsdigitals.net/articles/zer/zer6/z6queven.html).
- KROSNICK, J.A.; ANAND, S.N. & HAITI, S.P. (2003): «Psychosocial predictors of heavy television viewing among preadolescent and adolescents», en *Basic and Applied Social Psychology*, 25: 2; 87-110.
- MEDRANO, C. (2005): «La familia como contexto básico del desarrollo de valores», en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58; 239-265.
- MEDRANO, C.; AIERBE, A y CORTÉS, A. (2002): «Hacia una comprensión de los ámbitos de desarrollo personal desde el enfoque narrativo», en *Revista Española de Pedagogía*, 223; 523-543.
- MEDRANO, C.; PALACIOS, S. y AIERBE, A. (2007): «Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: un estudio realizado en el País Vasco», en *Revista Latina de Comunicación*, 62 (www.ull.es/publicaciones/latina/Medrano).

MEDRANO, C.; CORTÉS, A. y PALACIOS, S. (2007): «La televisión y el desarrollo de valores», en *Revista de Educación*, 342; 307-328.

OROZCO, G. (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid, La Torre.

PASQUIER, D. (1996): «Teen series reception: television, adolescent and culture of feelings», en *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3:3; 351-373.

PINDADO, J. (2006): «Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente», en *Zer*, 21; 11-22.

POTTER, W. (1990): «Adolescent's perceptions of the primary values of television programming», en *Journalism Quarterly*, 67; 843-853.

RENTERÍA, L.M. y OTROS (2003): *Influencia de la programación de televisión en la formación de valores, en jóvenes escolarizados entre 11 y 16 años, de los municipios de Quidbdo, Tado e Istmina*. Bogotá, Comisión Nacional de Televisión CNTV. (Documento digitalizado).

SCHWARTZ, S.H. & BOEHNKE, K. (2003): «Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis», en *Journal of Research in Personality*, 38; 230-255.

SEVILLANO, M.L. (2004): *Evaluación de programas culturales-formativos de la televisión pública*. Madrid, Dykinson.

WAKFIELD M.; FLAY, B.; NICHTER, M. & GIOVINO, G. (2003): «Role of the media in influencing trajectories of youth smoking», en *Addiction*, 98; 79-103.

Enrique Martínez-Salanova '2008 para Comunicar



● Jorge Belmonte y Silvia Guillamón
Valencia

Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV

Co-educating the gaze against gender stereotypes in TV

Se analizan en este trabajo un conjunto de series de televisión que plantean una representación estereotípica de los géneros. Pese a su aparente modernidad, múltiples productos culturales-televisivos siguen siendo portadores de discursos que reproducen la desigualdad en la representación de lo femenino y lo masculino, a través de estereotipos de género que actúan como modelos de desigualdad para la construcción de identidad de sus jóvenes espectadores. Frente a ellas, una alfabetización audiovisual, desde un enfoque coeducativo, podría ser un buen instrumento contra la desigualdad.

TV serials analyzed in this paper show a representation of stereotyped gender. These cultural products, despite its apparent modernity, reproduce inequalities in the representation of the feminine and masculine through gender stereotypes which are sexist models for the construction of gender identity among its young viewers. Besides, a gender and co-education approach for an audiovisual alphabetization should be a good way against inequality.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Coeducación, educación audiovisual, estereotipos de género, series de TV, discurso televisivo.

Coeducation, audiovisual education, gender stereotypes, TV serials, TV discourse.

Educar la mirada de los televidentes implica hacerles conscientes de las características del medio televisivo y de la

rétorica de sus textos/programas, pero también de manera muy importante de su posición como sujetos espectadores. Así, se requiere una educación audiovisual que les alfabetice en los medios y en sus lenguajes, pero enfatizando su importancia como sujetos receptores que construyen su identidad, en parte, a través de las representaciones televisivas. Dada la importancia de la construcción de identidad en la recepción televisiva y la importancia de la identidad de género como parte de cada sujeto, la educación audiovisual habrá de ser

❖ Jorge Belmonte Arocha es profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Jaume I de Castellón (Jorge.Belmonte@uv.es). Silvia Guillamón Carrasco es investigadora del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer y del Departamento de Teoría de los Lenguajes de la Universidad de Valencia (silvia.guillamón@uv.es).

una co-educación audiovisual, se tratará pues de co-educar la mirada.

Los medios de comunicación han adquirido en las últimas décadas un importante papel como agente socializador, ayudando a construir identidades y contribuyendo, de esta manera, a establecer los sistemas simbólicos a través de los discursos y del imaginario que transmiten. Los medios de comunicación, en su dimensión histórica y social, funcionan como aparatos de representación, de construcción de «la realidad». Entendemos, por tanto, que un medio tan masivo y de tanto alcance social como resulta la televisión, está implicado en la construcción de los significados. De esta manera, los productos televisivos contribuyen, de forma cotidiana y más o menos sistemática, a generar identidades a partir de los mecanismos narrativos, semióticos e interrelativos que se ponen en marcha en cada acto de significación.

La televisión, como aparato social, es un poderoso medio de producción del sentido y, en numerosas ocasiones, contribuye a normalizar y naturalizar aquello que no es sino fruto de una compleja construcción social. Por este motivo, resulta necesario establecer una crítica de la representación que permita extraer a la luz aquello que parece permanecer oculto: la ideología que opera tras las representaciones, particularmente, en el caso que nos compete, la ideología de género que se está transmitiendo y los procesos identificatorios que se ponen en juego en las representaciones. El análisis que ofrecemos, por tanto, ha tenido como objetivo detectar las configuraciones de género que se presentan y se vehiculan a través de los medios, para comprobar en qué medida se detectan estereotipos de género o configuraciones discursivas discriminatorias para las mujeres.

Respecto al consumo cultural, resulta particularmente significativo para el presente estudio la investigación de cómo el universo mediático ayuda a la construcción de identidades en la infancia y la adolescencia, fases consideradas cruciales en el desarrollo humano. Nuestro propósito, por tanto, ha consistido en analizar cómo se representa la identidad de género en la televisión que habitualmente consume el público más joven. Una investigación recientemente realizada en un ámbito local español (Belmonte y Guillamón, en prensa) revela que las series de ficción televisiva de producción nacional son las preferidas por el público joven («Los Serrano»; «Mis adorables vecinos»; «Los hombres de Paco»; «El Comisario»; «Aquí no hay quien viva»; «Aída»), aunque también se ha observado la inclusión de alguna serie internacional («Los Simpson»).

1. El concepto de «estereotipo de género»

El estereotipo se define como un conjunto de ideas acerca de los géneros que favorecen el establecimiento de roles fuertemente arraigados en la sociedad. Estas ideas simplifican la realidad dando lugar a una diferenciación de los géneros que se basa en marcar las características de cada uno, otorgándoles una identidad en función del papel social que se supone deben cumplir. De esta manera, se suele adjudicar a las mujeres el trabajo doméstico y el cuidado de las personas, atribuyéndoles todos los rasgos característicos que favorezcan esta manera de ser y estar en el mundo: ternura, dulzura, debilidad, emotividad, sentimentalismo, instinto maternal, etc. En cambio, se considera lo «masculino» más relacionado con el ámbito de lo público, marcando las diferencias con el género femenino y potenciando una serie de rasgos que, según la cultura patriarcal, definen este ámbito: agresividad, competitividad, acción, riesgo, iniciativa... De esta manera se configura la especialización estereotípica de los géneros a través de un discurso que legitima la desigualdad y polariza los géneros.

2. Análisis de las series de ficción

A la hora de analizar las series de televisión anteriormente mencionadas, debemos exponer algunas características comunes que hemos observado en todas ellas, tanto a nivel narrativo como en lo referente a la construcción de personajes. En primer lugar, todas ellas, tanto nacionales como internacionales, están ambientadas en el presente e intentan representar la vida cotidiana —en mayor o menor medida—, mostrando a los personajes en sus relaciones familiares, sociales y laborales, creando un microcosmos y facilitando, de esta manera, la identificación con los espectadores. En segundo lugar, también favorece la identificación su carácter seriado y continuado en el tiempo, permitiendo la familiarización progresiva de los espectadores con los diferentes personajes.

A nivel de representación sexual hay un cierto equilibrio entre la aparición de personajes masculinos y femeninos que protagonizan las series aunque debemos destacar que, en algunos casos, como en «Los hombres de Paco», «Aída» o «El Comisario», se marca el protagonismo de género en el propio título de la teleserie. En los demás casos, el protagonismo es colectivo («Aquí no hay quien viva»; «Los Serrano»; «Mis adorables vecinos»; «Los Simpson»), aunque es destacable cómo el lenguaje verbal incurre en la habitual pero significativa generalización del masculino en los tres últimos títulos. Por otra parte, debemos advertir que la distinción de género suele darse a partir de un

tópico muy utilizado en la comedia: la «guerra de sexos». La mayor parte de las teleseries están configuradas a partir de tramas que establecen la separación hombre/mujer (y las consiguientes alianzas entre miembros del mismo género) para representar una lucha de poderes que inciden en la representación de estereotipos de masculinidad y feminidad.

Debemos destacar que en la mayoría de las series analizadas, tanto los personajes masculinos como femeninos desenvuelven su vida laboral en el ámbito público (a excepción de Marge, que es ama de casa, en «Los Simpson»); sin embargo, las diferencias laborales se producen bien en los cargos a ocupar (los personajes masculinos suelen representar roles de mayor responsabilidad, como ocurre en «El Comisario») o bien en los tipos de trabajos que desempeñan hombres y mujeres y que suelen responder a estereotipos sociales (en «Los Serrano», Lucía y Candela son profesoras mientras que sus maridos, Diego y Fiti son tabernero y mecánico respectivamente).

Podemos decir que, en general, estas series presentan un discurso normalizador sobre usos, costumbres, roles y relaciones de género que ayudan a reforzar los estereotipos sociales. Los estereotipos sexuales son presentados, por tanto, como una forma legitimadora de la diferencia sexual. En este sentido, la tendencia en las series de ficción es a presentar a los personajes masculinos y femeninos con determinadas ca-

racterísticas, dicotomizando los géneros y simplificando la diversidad. Las características asociadas a los personajes masculinos son la rudeza, la competitividad, la agresividad, la racionalidad... En los personajes femeninos, al contrario, destaca la dulzura, la comprensión, la emotividad, la sensualidad... Estas características, además, se dan tanto en el ámbito de las relaciones interpersonales como en el laboral. De esta manera, por ejemplo, en la representación del liderazgo se valoran positivamente actitudes consideradas tradicionalmente «masculinas» como la competitividad, la agresividad y la racionalidad. En el liderazgo femenino, sin embargo, las actitudes suelen presentarse negativamente, y ahondan en la idea de una cierta irracionalidad o ineptitud en el tratamiento de determinados asuntos de responsabilidad por parte de las mujeres. Asimismo, en lo referente a la representación de las relaciones interpersonales (familiares, sentimentales,

amistosas...) el rol femenino destaca por su capacidad de resolver cuestiones que pertenecen al ámbito privado. De esta manera, en las series se suele establecer la tradicional dicotomía masculino (público)/femenino (privado).

Por tanto, podemos afirmar que, en general, en las series de ficción analizadas encontramos bastante extendida la presencia de estereotipos de género que contribuyen al reforzamiento de la desigualdad

2.1. Estereotipos en el ámbito laboral

En lo que se refiere al ámbito laboral, esto es, a los trabajos que aparecen representados en las series de ficción, podemos afirmar que la tradicional dicotomía entre ámbito público (masculino) y privado (femenino) aparece matizada en el sentido de que aparece representada con bastante normalidad la incorporación de la mujer al mundo laboral, aunque no tanto la implicación del hombre en las tareas domésticas. Sin embar-

Educación de los televidentes implica hacerles conscientes de las características del medio televisivo y de la retórica de sus textos/programas, pero también de manera muy importante de su posición como sujetos espectadores. Así, se requiere una educación audiovisual que les alfabetice en los medios y en sus lenguajes, pero enfatizando su importancia como sujetos receptores que construyen su identidad.

go, la figura del «ama de casa» sigue manteniéndose en algunas de las series mencionadas («Los Simpson»; «Los hombres de Paco»). En otras series, como «Los Serrano», los roles laborales aparecen fuertemente marcados en tanto a la distinción entre trabajos considerados tradicionalmente masculinos (Diego Serrano, el protagonista que da nombre a la serie, es tabernero junto a su hermano; Fiti, uno de sus amigos, es mecánico) y los femeninos (tanto Lucía, mujer de Diego, como Candela, mujer de Fiti, se dedican a la enseñanza).

Debemos destacar, sin embargo, que la diferencia más llamativa en cuanto a la representación de géneros en el ámbito laboral viene expresada en el contraste existente entre los puestos que ocupan las mujeres y los hombres en las series. En este sentido, series como «El Comisario» o «Los hombres de Paco» ponen de relieve a los personajes masculinos ocupando mayori-

tariamente puestos de responsabilidad y peligrosidad. De esta forma, frente al elenco de personajes masculinos que ocupan estos puestos, el número de personajes femeninos que desempeñan estos roles resulta significativamente inferior. Por otra parte, más allá de la cuestión numérica, debemos atender a la representación de género ofrecida por ambas series, puesto que existen diferencias significativas entre ambas que conviene resaltar.

En «El Comisario», los personajes femeninos más importantes que aparecen trabajando en la comisaría son representados como profesionales: una forense, una subinspectora, dos inspectoras de policía y una funcionaria de policía básica. Algunos de estos personajes (sobre todo los de rango más superior) resultan relevantes desde el punto de vista de la progresión de

en el trabajo: Castilla, el comisario, es un hombre serio, racional y sereno; Casqueiro, el inspector jefe, destaca por su eficacia y seriedad en el trabajo; Pope y Charlie, subinspectores, se definen como «hombres de acción», valientes y vigorosos; Lucas, subinspector, se muestra como un hombre muy seguro de sí mismo. Como vemos, por tanto, se mantiene la dicotomía masculino/femenino insistiendo en las tradicionales características atribuidas a uno u otro género.

En «Los hombres de Paco» las mujeres ocupan un lugar secundario (en el ámbito profesional) al de los hombres. Únicamente encontramos dos personajes femeninos relevantes en el ámbito laboral, pero su participación en el desarrollo de las tramas está más relacionada con las relaciones amorosas que establecen con sus compañeros de trabajo que con su propia actividad laboral. Por otra parte, la

función de los demás personajes femeninos que aparecen en la serie (Lola, la mujer de Paco, y Bernarda) es, de nuevo, ayudar al desarrollo de las tramas amorosas. Como vemos, por tanto, la representación de la feminidad aparece establecida más en el ámbito de la realización sentimental y amorosa de las mujeres que en la realización laboral. De esta manera, la serie propone un tratamiento dicotómico de los géneros, insistiendo en la caracterización estereotipada de la mujer, acentuando su rol como ma-

dre, esposa o novia e insistiendo en la representación de la feminidad como más cercana a lo sentimental.

Las series de televisión que hemos analizado —y que han supuesto una parte muy importante del consumo cultural de los jóvenes en nuestro país— plantean una representación de los géneros dicotomizada y estereotípica. Pese a su aparente pátina de modernidad, desenfado, inocuidad, frescura o incluso transgresión en algunos casos, en lo referente al género estos productos culturales siguen siendo portadores de discursos que reproducen la desigualdad en la representación de lo femenino y lo masculino.

la acción, esto es, su actividad profesional resulta necesaria para el desarrollo de las tramas relacionadas con la investigación de los casos criminales. Sin embargo, en la definición que de los personajes se establece en la web oficial de la serie, se resaltan características atribuidas tradicionalmente a la feminidad: Elena, la forense, destaca por su capacidad de «humanizar» al inspector Castilla; Clara, se define como una mujer guapa, inteligente y encantadora; Eva es una «atractiva subinspectora», «muy femenina»; Geli, la inspectora policía, tiene un carácter fuerte y decidido aunque destaca por su calidez y afectuosidad. Por su parte, Vanesa, tiene como una de las principales finalidades de su vida casarse y tener hijos. Por último, debemos destacar también a Lupe, la secretaria del inspector Castilla, que se define por ser «afectiva y cotilla». Por su parte, los personajes masculinos no destacan por su belleza o su afectividad, sino más bien por su eficacia

2.2. Estereotipos en el ámbito familiar y personal

Las series de televisión presentan estructuras familiares que intentan mostrar los diferentes y nuevos tipos de familia que se han gestado en la época democrática: desde la tradicional familia nuclear («Los Simpson»; «Mis adorables vecinos») hasta la heterogénea estructura familiar (en «Los Serrano»), pasando por las familias monoparentales (presentes en series como «El Comisario» o «Aída»). A pesar de representar la desestructuración y la crisis de la familia patriarcal, se siguen manteniendo y reforzando los estereotipos de género dentro del seno familiar.

Un ejemplo concreto podemos observarlo en la serie de «Los Serrano». La familia está formada por Diego Serrano, tabernero, padre viudo de tres hijos

varones; Marcos, Guille y el pequeño Curro. Diego se casa con su primera novia de la adolescencia, Lucía, profesora divorciada y con dos hijas: Eva y Teté Capdevila. Los otros miembros de la familia Serrano son Santiago, hermano mayor de Diego y socio de la taberna, y Doña Carmen, madre de Lucía. El título de la serie resalta la importancia de la figura paterna como marco desde el que nombrar una estructura familiar: «Serrano», el apellido de Diego, es una metonimia, un signo que engloba a toda una serie de personajes bajo un mismo significado. El apellido de su mujer «Capdevila», queda eclipsado por la identidad de su marido. Pero no sólo ella, sino también las hijas y la madre de ésta. Desde el principio, por tanto, la preminencia de lo masculino sobre lo femenino aparece bajo el signo que más puede identificar a la teleserie: el apellido del padre. Apellido que es, a la vez, representado por los demás miembros de la familia de Diego, que son todos hombres.

La dicotomía masculino/femenino queda establecida desde el planteamiento de la serie y, a lo largo de los capítulos, se va desarrollando en la convivencia de los personajes bajo un mismo techo y va estructurando el choque de las dos «culturas», generando una guerra de sexos no sólo entre los más jóvenes de la familia sino incluso entre los adultos. Esta dicotomización de los personajes en razón de su género contribuye a una representación de los personajes en función de determinadas características consideradas tradicionalmente femeninas, (tales como la sentimentalidad y la neurosis en las mujeres), o masculinas (la fortaleza y la virilidad en los hombres). Frente a otras series que establecen una cierta parodia de la masculinidad (tales como «Aquí no hay quien viva»), en «Los Serrano» (serie dirigida fundamentalmente a un público juvenil) se retoma la figura masculina para contrarrestar la «feminización» que se está produciendo actualmente en nuestra sociedad. Un elemento que aparece fuertemente marcado tanto en esta serie como en «Los hombres de Paco» o «Mis adorables vecinos» es el tema de la «solidaridad masculina», es decir, la camaradería entre hombres y la dificultad de comunicación en relación con las mujeres. Podemos señalar que uno de los rasgos de la sociedad patriarcal es considerar la dicotomía como una característica profunda que separa a hombres y mujeres, que los discrimina en dos «clases», configurándolos como «diferentes aunque complementarios». Es, precisamente, este tipo de discurso el que se suele manejar en las series mencionadas como un rasgo propio de la «guerra de sexos». La «guerra de sexos» consiste en un recurso cómico, ya tradicional, para afrontar las diferencias culturales

entre hombres y mujeres. La propuesta de las teleseries ha sido la de proponer la «guerra de sexos» como único recurso posible para la comunicación entre ambos géneros. Se agudiza la dicotomía entre los géneros como una manera no sólo de clasificarlos, sino como una forma relacional que se ve con naturalidad.

En este sentido, las identificaciones de género tienden a ser unidireccionales, esto es, a proponer masculinidades y feminidades uniformadas y lineales. Para ello, la representación de las relaciones entre los hombres se propone como un lugar propicio para establecer una especie de «exaltación de la masculinidad», frente a las relaciones entre las mujeres, donde se exalta el lado opuesto, «la feminidad». El choque, por tanto, entre ambos tipos de discursos y prácticas es lo que genera la «guerra de sexos» y lo que da lugar a que cada género hable del otro partiendo de una visión prejuiciosa y estereotipada. De esta manera, los tandems formados por Diego/Fiti y Lucía/Candela en «Los Serrano», revela hasta qué punto esto se da en la serie como uno de los fundamentos básicos de la caracterización de las relaciones entre los personajes. Lo mismo sucede en otras series, tales como «Mis adorables vecinos» o «El Comisario». En la primera de ellas, cuyo tema principal es el acceso de los nuevos ricos, procedentes de la clase trabajadora, a los espacios ocupados tradicionalmente por la burguesía, más importante incluso que la «procedencia social» de los personajes es el género al que pertenecen. De esta forma, el tandem formado por los maridos, pese a su distinto origen social y cultural, se comprende entre ellos mejor que con sus mujeres sólo por el hecho de ser hombres. Lo mismo sucede con el tandem de sus esposas.

Pero, en esta dicotomización hombre/mujer se puede observar, sin embargo, que la «camaradería masculina» tiene sus límites, unos límites impuestos por el paradigma heterosexual que caracteriza a estas series. De esta manera, el miedo a la homosexualidad se ve reflejado en numerosos capítulos (sobre todo en «Los Serrano» y «Mis adorables vecinos»), en que los hombres ridiculizan actitudes consideradas femeninas y en los que se establece un discurso de tintes homófobos. De esta manera podemos ver cómo Diego, en uno de los capítulos de «Los Serrano», se encoleriza y riñe a su hijo menor por haberse vestido con ropas femeninas. En «Mis adorables vecinos» se dedican varios capítulos monográficos al tema de la homosexualidad, tema que, por otra parte, se encuentra siempre presente como amenaza para la integridad masculina de los protagonistas. A través del humor, se presenta la «feminización» de lo masculino como un «inquietante»

síntoma de la homosexualidad en los hombres de la serie. Así, cualquier conducta que se considere tradicionalmente femenina es representada en las series como algo que aparta a los hombres de su supuesta «naturaleza» masculina.

Así, el acercamiento afectivo entre los personajes masculinos siempre es interpretado como un indicio de su posible homosexualidad. Son numerosas las ocasiones en que los personajes masculinos hacen gala de su «hombria» para no despertar la sospecha de sus mujeres. Encontramos muchos ejemplos donde, bien a través de la palabra o a través de su comportamiento, los personajes masculinos exhiben su masculinidad con orgullo para sortear la «amenaza homosexual». Por tanto, a través del equívoco, en las series cómicas suele utilizarse el recurso del humor para provocar hilaridad acerca de la posible homosexualidad de los hombres. Al contrario sucede con la amistad entre las mujeres, cuya afectividad suele plantearse como más «natural» al entenderse que la sensibilidad es un rasgo típicamente femenino.

3. Para finalizar

Las series de televisión que hemos analizado, y que han supuesto una parte muy importante del consumo cultural de los jóvenes en nuestro país, plantean una representación de los géneros dicotomizada y estereotípica.

Pese a su aparente pátina de modernidad, desenfado, inocuidad, frescura o incluso transgresión en algunos casos, en lo referente al género estos productos culturales siguen siendo portadores de discursos que reproducen la desigualdad en la representación de lo femenino y lo masculino, a través de la transmisión de estereotipos de género tanto en el ámbito laboral o público como personal o privado. Representaciones

estereotipadas que actúan como modelos de desigualdad para la construcción de identidad de género de sus jóvenes espectadores, y que, dado el poder como agente socializador y fuente de educación informal de la televisión, contribuyen al mantenimiento de la desigualdad de género en el plano de «lo real». Una deconstrucción y análisis crítico de los discursos televisivos (y culturales en general), una «alfabetización audiovisual» que enseñara a reflexionar sobre el carácter construido y retórico de los productos mediáticos, y un enfoque desde el género y la coeducación tanto en los ámbitos familiares como escolares, podrían ser buenos aliados contra la desigualdad.

Referencias

- ALASTEARRA, J. (2005): *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid, Cátedra.
- CAMPILLO, N. (Coord.) (2002): *Género, ciudadanía y sujeto político. En torno a las políticas de igualdad*. Universitat de València, Institut Universitari d'Estudis de la Dona. Valencia.
- COLAZZI, G. (2002): «El no-sujeto mujer: Representación y tecnología», en CAMPILLO, N. (Coord.): *Género, ciudadanía y sujeto político. En torno a las políticas de igualdad*. Universitat de València, Institut Universitari d'Estudis de la Dona. Valencia.
- DE LAURETIS (2000): «Tecnología de género», en *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid, Horas y Horas.
- DE MIGUEL, C. (2004): *La identidad de género en la imagen televisiva*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- GARCÍA DE CASTRO, M. (2002): *La ficción televisiva popular. Una evolución de las series de televisión en España*. Barcelona, Gedisa.
- VARELA, J.; ÁLVAREZ-URIA F. y PARRA, P. (2002): «Género y Cuestión Social», en CAMPILLO, N. (Coord.): *Género, ciudadanía y sujeto político. En torno a las políticas de igualdad*. Universitat de València, Institut Universitari d'Estudis de la Dona. Valencia.
- VARIOS (1994): *Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- ZECCHI, B. (2004): *La mujer en la España actual*. Barcelona, Icaria.

● **Armanda Pinto da Mota Matos**
Coimbra (Portugal)

Ver TV em família

Watching TV with family

La televisión desempeña un papel fundamental en la socialización de la infancia, proporcionando desde muy pronto un amplio repertorio de pautas de conductas. La familia es el primer contexto en el que se genera el contacto con el medio televisivo. En este trabajo se recoge un estudio realizado en Portugal, distrito de Coimbra, con una muestra de 820 alumnos de 4, 6 y 8 años de escolaridad, a través de un cuestionario de hábitos televisivos, en el que se concluye que la televisión debería ser un instrumento más rentabilizado en la familia con fines educativos.

Nowadays television plays an important role in the socialization of children and adolescents, by making available a wide range of models of behaviour. However, watching television is an activity that takes place, mainly, in a family context. Therefore, the family has an important mediating role. A study conducted in Coimbra with students from the 4th, 6th and 8th grades, suggests that family mediation should be more intentional and more frequent, in order to promote the development of active and critical TV viewers.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisão, mediação parental, co-exposição, mediação restritiva e avaliativa.
Television, parental mediation, covieving, restrictive and evaluative mediation.

A televisão, apesar de nos acompanhar há aproximadamente cinquenta anos, tem vindo a renovar-se e a conso-

lidar-se como uma presença habitual e incontornável no nosso quotidiano. De facto, devido às inovações tecnológicas, a ubiquidade da televisão é crescente, face à disponibilidade de múltiplos canais, de novos serviços ou ao acesso crescente das pessoas à televisão por cabo. Neste cenário comunicativo, indissociável, em Portugal, do início e da progressiva consolidação do funcionamento das televisões privadas e da distri-

❖ Dra. Armanda Pinto da Mota Matos es profesora en la Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de la Universidade de Coimbra, Portugal (armanda@fpce.uc.pt).

buição de televisão por cabo, a televisão assume-se como uma companhia fiel e uma fonte importante de modelos de comportamento. Deste modo, é imprescindível, actualmente, ter em consideração o papel primordial que a televisão desempenha, ao lado da família e da escola, na socialização das crianças e dos adolescentes, proporcionando, desde cedo, um amplo leque de estímulos e modelos de comportamento, atitudes e opiniões. No entanto, há que ter conta que, enquanto fonte de modelos de comportamento, a televisão pode proporcionar exemplos e aprendizagens diversas, desde padrões agressivos de comportamento e estereótipos sociais, a valores socialmente desejáveis e comportamentos pró-sociais. Fazer face à diversidade de conteúdos, de modelos e de aprendizagens proporcionadas pela televisão, tendo em vista rentabilizar os benefícios que a mesma pode trazer ao desenvolvimento dos espectadores mais novos e reduzir os riscos que lhe estejam associados surge, pois, como uma tarefa fundamental e incontornável, a desempenhar por todos aqueles que têm responsabilidades educativas, tais como pais e professores.

A este propósito é importante realçar que o primeiro contacto com a televisão ocorre informalmente em casa e no ambiente familiar e não em ambientes estruturados com fins educativos. Sendo assim, a família desempenha um papel muito importante como mediadora, no contacto que a criança estabelece com o mundo televisivo. A investigação realizada neste domínio tem, aliás, realçado os benefícios resultantes da mediação parental da televisão (Desmond et al., 1987, 1990; Kotler, Wright e Huston, 2001). Alguns autores destacam, por exemplo, a menor influência das imagens violentas, como resultado da discussão sobre os valores veiculados pelos conteúdos televisivos. Outros chamam a atenção para a melhor compreensão do conteúdo dos programas, bem como para as aprendizagens efectuadas a partir de programas educativos, resultantes da mediação parental da televisão (Buerkel-Rothfuss e Buerkel, 2001; Wright, Peters e Huston, 1990). Na verdade, a importância de mediar o contacto dos espectadores mais novos com as mensagens televisivas merece o consenso dos diversos investigadores, consenso este alicerçado na pesquisa efectuada.

O conceito de mediação parental pode ser entendido como um termo-chapéu que engloba as técnicas que os pais usam para ajudar os filhos a lidarem com os media, em particular com a televisão (Potter, 2004: 232). Assim, os pais funcionam como mediadores quando intervêm na relação que os filhos estabelecem com a televisão, ajudando-os a compreender e a inter-

pretar os conteúdos televisivos e o próprio medium e a desenvolver competências críticas de utilização da televisão. Podem fazê-lo quando estabelecem regras de utilização da televisão (mediação restritiva), quando vêem televisão com os filhos (co-exposição), quando conversam com eles sobre os conteúdos televisivos (mediação avaliativa) ou mesmo, e de forma mais indirecta, mediante os processos de comunicação na família, que proporcionam condições diversificadas para que a criança desenvolva esquemas cognitivos que lhe permitam lidar com a realidade social, incluindo a realidade televisiva (clima familiar) (Matos, 2002, 2005).

Tendo em consideração este enquadramento teórico e empírico, procedemos ao estudo do papel mediador dos pais na relação que os filhos estabelecem com a televisão, com base nos dados recolhidos no contexto de uma investigação mais alargada levada a cabo com uma amostra de 820 crianças e adolescentes do distrito de Coimbra, no âmbito da realização de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação (Matos, 2006). Esta investigação teve, entre os seus objectivos, o de contribuir para o conhecimento dos hábitos televisivos dos participantes, tendo sido dada particular atenção ao contexto familiar de exposição à televisão e ao papel dos pais enquanto mediadores da mesma.

1. Metodologia

1.1. Amostra

A amostra utilizada no presente estudo é constituída por 820 alunos que frequentavam o ensino básico em 52 turmas seleccionadas de forma aleatória, em 21 escolas de 4 concelhos do distrito de Coimbra. Desta amostra fazem parte 225 (27,4%) alunos do 4º ano do 1º ciclo, 296 (36,1%) do 6º ano do 2º ciclo e 299 (36,5%) do 8º ano do 3º ciclo, sendo que 404 (49,3%) pertencem ao sexo masculino e 416 (50,7%) ao sexo feminino. Os participantes apresentam idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos, sendo a média etária de 11,7. No que se refere à idade por ano de escolaridade, verifica-se que os alunos do 4º ano têm idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, com uma média de 9,4. A idade dos alunos do 6º ano situa-se entre os 10 e os 16 anos, sendo a média etária de 11,5. No grupo do 8º ano, a idade situa-se entre os 12 e os 16 anos e a média etária é de 13,6.

1.2. Procedimento

Após a obtenção de autorização para a realização do estudo junto da Delegação Regional de Educação do Centro (DREC), procedeu-se à selecção aleatória das escolas participantes, seguindo-se o contacto com

os respectivos órgãos de gestão, no sentido de solicitar a sua colaboração e de obter a sua autorização para a realização do estudo. Procedeu-se, então, à aplicação colectiva dos instrumentos de recolha de dados, nas diferentes turmas seleccionadas.

1.3. Instrumento

1.3.1. Questionário de hábitos televisivos

O Questionário de hábitos televisivos integrou o conjunto dos diferentes instrumentos de recolha de dados, utilizados na investigação mais alargada referida anteriormente. Trata-se de um questionário que permite avaliar o número de horas que as crianças e os adolescentes passam diariamente a ver televisão, assim como o tipo de acompanhamento e controlo que os pais exercem (co-exposição, mediação restritiva e mediação avaliativa). O questionário integra ainda questões relativas ao número de televisões por casa e às tecnologias associadas (vídeo, TV por cabo), aos programas preferidos dos participantes, assim como aos heróis com quem os mesmos se identificam.

2. Resultados

O processo de análise dos resultados procurou responder ao objectivo de obter uma caracterização dos hábitos televisivos dos participantes, tendo-se recorrido, para o efeito, à estatística descritiva.

A primeira questão foi colocada visando conhecer em que medida os participantes gostam de ver televisão. Verificámos que a grande maioria das crianças e dos adolescentes gosta muito (47,3%) ou muitíssimo (36,8%) de ver televisão. Apenas 15,2% dos participantes dizem gostar assim, assim, 0,2% afirmam não gostar nada e 0,4% gostar pouco de ver televisão.

Foi nosso objectivo, também, saber qual o número de televisores existente na casa dos participantes. Verificámos que o valor médio é de 2,79, sendo a moda de 2 (33,8% dos participantes no estudo possuem 2 televisores em casa). Estes números permitem constatar o número elevado de lares com mais de um televisor. Dos participantes neste estudo, 42% têm acesso à TV por cabo/parabólica e a percentagem de crianças e adolescentes com televisão no quarto é de

44,4. De destacar é o acesso de quase metade da amostra a mais do que os 4 canais portugueses de televisão, demonstrando a diversidade e a quantidade de oferta a que uma grande parte dos participantes tem acesso.

Procurámos conhecer o número de horas destinado diariamente à televisão pelos participantes. A análise do Quadro 1 permite concluir que, no que concerne aos dias da semana em que têm escola, a maior percentagem encontra-se na opção 1-2 horas de televisão por dia, logo seguida da opção menos de uma hora, embora a percentagem daqueles que dedicam entre duas a três horas por dia à televisão seja ainda elevada (17.9). Já no que se refere aos fins-de-semana e feriados, a percentagem de participantes que dedicam mais de quatro horas por dia à televisão é a mais elevada (41.2). Os valores percentuais encontra-

Horas TV/dias de escola	Mas		Fem		Total	
-1	127	31.5%	136	32.7%	263	32.1%
1-2	135	33.4%	151	36.3%	286	34.9%
2-3	76	18.8%	71	17.1%	147	17.9%
3-4	33	8.2%	43	10.3%	76	9.3%
+4	0	7.4%	14	3.4%	44	5.3%
Omissos	3	0.7%	1	0.2%	4	0.5%
Horas TV/dias sem escola						
-1	12	3.0%	10	2.4%	22	2.7%
1-2	62	15.4%	57	13.7%	119	14.5%
2-3	87	21.5%	89	21.4%	176	21.5%
3-4	72	17.8%	89	21.4%	161	19.6%
+4	170	42.1%	168	40.4%	338	41.2%
Omissos	1	0.2%	3	0.7%	4	0.5%

dos para os rapazes e para as raparigas são muito semelhantes.

Um dos objectivos principais do estudo efectuado foi o de conhecer o contexto em que os participantes, habitualmente, vêem televisão. No Quadro 2 apresentam-se os dados relativos ao tipo de mediação (co-exposição, mediação restritiva e mediação avaliativa) exercido pelos pais.

Da análise do Quadro 2 há a destacar os dados que revelam que os participantes assistem frequentemente à televisão na companhia dos pais (45,4% escolhem a resposta algumas vezes; e 40,7% muitas vezes). Quando comparamos as respostas obtidas na primeira questão relativa à companhia dos pais, com a questão colocada relativamente à companhia destes, especificamente, durante a observação dos programas preferidos dos filhos, as percentagens são bastante di-

ferentes. De facto, quando se trata dos programas preferidos dos filhos, a percentagem de respostas aumenta na opção algumas vezes (66%) e diminui na opção muitas vezes (16,5). A análise do Quadro 2 permite, ainda, concluir que a maior parte dos indivíduos afirma que costuma conversar com os pais sobre a televisão, já que as percentagens mais elevadas se encontram nas opções de resposta algumas vezes e muitas vezes. As percentagens de indivíduos que afirmam ser ajudados pelos pais na compreensão da TV (25,7%, sempre; 22%, muitas vezes; e 38,9%, algumas vezes)

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre vezes	Omissos
Ver TV com pais	5.7	45.4	40.7	7.9	0.2
Pais fazem companhia durante programas preferidos	11.8	66.0	16.5	5.1	0.6
Pais ajudam a compreender TV	11.7	38.9	22.0	25.7	1.7
Conversar com pais sobre TV	8.3	48.8	28.0	14.0	0.9
Controlo parental tempo TV	21.6	16.5	53.7	8.2	0.1
Controlo parental programas TV	31.3	39.0	11.5	17.1	1.1

são, da mesma forma, elevadas. No que se refere ao controlo exercido pelos pais, este surge como mais notório quando se trata do tempo dedicado à televisão (53,7% respondem muitas vezes), embora haja, ainda, uma percentagem de 38.1 que responde nunca ou algumas vezes. Já no que diz respeito ao controlo pelos pais dos programas televisivos observados, este é menor (31,3% afirmam que os pais nunca controlam os programas que eles vêem).

3. Discussão e conclusão

Os dados aqui analisados, relativamente aos hábitos televisivos dos participantes, permitem-nos retirar algumas conclusões, a respeito do lugar que estes atribuem à televisão na sua vida diária. Assim, a grande maioria dos participantes gosta muito ou muitíssimo de ver televisão e, de acordo com este resultado, dedicam, de facto, um considerável período de tempo por dia a este medium. A corroborar a importância e o tempo dedicado pela nossa amostra à televisão, está também a acessibilidade a este meio de comunicação, visível no número de televisores por habitação. Em nossa opinião, estes resultados demonstram a importância deste medium na vida quotidiana dos participantes, apesar do desenvolvimento das novas tecnologias e do lugar que a Internet ou os jogos de vídeo têm vindo a ocupar.

Uma questão de particular interesse para nós diz

respeito à existência, ou não, de televisão no quarto das crianças e dos adolescentes da nossa amostra, dada a sua inevitável relação com a mediação familiar da televisão. A este respeito, os dados revelam que quase metade da amostra afirma ter televisão no quarto, condição que diminui as possibilidades de co-exposição, de mediação avaliativa que daí poderia decorrer, bem como de controlo parental da utilização que os filhos fazem da mesma.

Este estudo permite-nos, igualmente, reflectir sobre o contexto de exposição à televisão, mais precisamente, sobre a mediação da televisão pelos pais das crianças e dos adolescentes da nossa amostra (co-exposição, mediação restritiva e mediação avaliativa).

Relativamente à mediação parental através da co-exposição, os dados revelam uma discrepância em duas perguntas relativas a esta mesma forma de mediação, na medida em que se constata uma diminuição significativa da co-exposição quando se trata dos

programas preferidos dos filhos. As conclusões de diversos estudos (Wright, Peters e Huston, 1990; Kotler, Kright e Huston., 2001) sobre a mediação parental da televisão sublinham o facto de que, quando ocorre co-exposição, esta verifica-se durante os programas que os pais habitualmente vêem ou querem ver e não durante os programas destinados aos filhos. Ou seja, a co-exposição ocorre quando os filhos estão presentes durante o tempo que os pais passam a ver televisão.

A ideia que por vezes é transmitida e partilhada pelas pessoas, de que as crianças assistem a programas para adultos por falta de supervisão parental parece, desta forma, posta em causa. Uma explicação possível será, pois, a de que os pais deixam que os filhos estejam presentes quando assistem à televisão, mas não é assim tão frequente que aqueles estejam presentes quando os seus filhos assistem, na televisão, aos seus programas preferidos.

Estes resultados parecem apontar para o facto de que, quando ocorre co-exposição, esta não resulta de uma intenção consciente de mediar a televisão, por parte dos pais, e do desejo destes de conhecerem os programas a que os filhos gostam de assistir, conclusões estas já avançadas e ponderadas por outros autores (Dorr e Rabin, 1995; Desmond et al., 1987, 1990).

Faz sentido aqui lembrar Kotler e colaboradores (2001), quando afirmam que a co-exposição não é necessariamente educativa, se ocorre durante os progra-

mas destinados à audiência em geral ou aos adultos, sem que resulte da necessidade dos pais de mediar a experiência de exposição. Ora, o que parece fundamental é uma mediação intencional e orientada, que só é possível se os pais conhecerem os programas a que os filhos gostam de assistir. É para esta necessidade que Potter (2003: 197) chama a atenção quando sugere aos pais: «Tornem a exposição um acontecimento familiar. Estejam lá com as vossas crianças e sejam activos. Se um programa é transmitido numa hora inconveniente, gravem o programa e vejam-no quando puderem». No que diz respeito à mediação avaliativa, os dados deste estudo revelam que uma percentagem significativa de crianças e adolescentes costuma conversar com os pais sobre a televisão e é ajudada por estes a compreender as suas mensagens. No entanto, é ainda elevado o número de participantes que é alvo deste tipo de mediação pouco frequentemente ou nunca, apesar das vantagens associadas à discussão em torno dos programas, das personagens e dos valores veiculados no pequeno ecrã, discussão que constitui uma oportunidade única para que a função educativa dos pais se exerça.

Uma gestão atenta da televisão passa, igualmente, pelo exercício da mediação restritiva. Os dados do nosso estudo revelam que o controlo por parte dos pais é maior relativamente ao tempo de exposição à televisão pelos filhos do que relativamente aos programas a que estes assistem, dados coerentes com estudos anteriores (Alexander, 1990; Matos, 1996; Brown e Hayes, 2001) que chamam a atenção para o facto de o controlo dos pais não ser muito frequente e, quando ocorre, incidir, sobretudo, sobre a hora de deitar dos filhos ou sobre a necessidade de acabar os trabalhos de casa antes de ver televisão e não sobre programas específicos a que estes possam assistir. Ora o interesse em torno da regulação parental da exposição à televisão resulta da sua influência ao nível da relação que os filhos estabelecem com a mesma. Dados de diferentes estudos revelam que os filhos de pais que controlam o tempo de exposição e os programas observados pelos filhos vêem menos televisão, vêem programas mais apropriados e são espectadores mais discriminativos do que os filhos que não têm quaisquer restrições (Wright, Peters e Huston, 1990; Desmond, Singer e Singer, 1990; Atkin, Greenberg e Baldwin, 1991; St. Peters et al., 1991).

Em síntese, os resultados do presente estudo revelam que a televisão continua a ocupar um lugar muito importante na vida das crianças e dos adolescentes e que a mediação parental da televisão é ainda insuficiente. Conclui-se que nem sempre estão reunidas as

condições necessárias a uma percepção mais crítica dos conteúdos televisivos e que o uso da televisão pela família pode e deve ser mais rentabilizado para fins educativos.

4. Algumas sugestões para os pais

A mediação parental da experiência televisiva, seja mediante a co-exposição, o estabelecimento de regras ou a discussão e a reflexão, constitui actualmente uma tarefa essencial e parte integrante da educação das gerações mais novas. Afinal, todo o cuidado de mediar o ambiente em que a criança cresce, seja mediante os livros a que tem acesso, a escola de línguas que frequenta, ou os amigos com quem sai ao fim-de-semana, não deverá esquecer uma das presenças mais constantes nesse ambiente, que continua a ser a televisão e os seus heróis.

No entanto, interessa salientar que, para mediar a experiência televisiva, é fundamental, tal como adverte Buckingham (2000), começar onde as crianças estão, com o que elas sabem, a partir dos seus gostos e das suas preferências e reconhecer que elas são sujeitos activos na utilização dos diferentes media, pelo que os pais devem assim estar atentos e disponíveis para ouvir, para ver e acompanhar.

As potencialidades associadas à mediação parental são diversas. Através da mediação restritiva, os pais têm oportunidade de veicular a informação de que são eles os responsáveis pela educação e pelo estabelecimento de regras, e não a televisão. No entanto, é importante ter em consideração que, face a diversas formas de exercer a mediação restritiva, a atitude que passa pela discussão, pela explicação e pela partilha de ideias será sempre melhor sucedida. A simples proibição, para além de difícil implementação, apenas privaria a criança da experiência televisiva, com todos os valores que ela comporta, deixando-a, ainda, em situação de desvantagem perante os pares, na medida em que a televisão é, actualmente, um importante pólo de referências e motivo de conversas. Simplesmente ignorar ou contrariar as preferências das crianças e dos adolescentes poderá conduzir a que fiquemos isolados de uma parte importante do seu mundo, o mundo televisivo.

Em nossa opinião, é importante ainda lembrar que esta forma de mediação, a mediação restritiva, pode ser exercida numa perspectiva de encorajamento. Quando os pais propõem programas que julgam adequados pelo seu conteúdo pró-social, quando organizam actividades fora de casa nas manhãs de sábado, exercem, simultaneamente, um controlo sobre o uso da televisão. E constroem-se, desta forma, oportuni-

des para observar e conhecer modelos de conduta alternativos, outras formas de fazer face aos problemas da vida em sociedade. Esta diversidade pode ser incrementada, em nossa perspectiva, quando se propõe aos filhos um livro sobre o mesmo tema abordado na televisão ou a versão em livro do filme a que assistiram, ou quando se aproveita a capacidade motivadora das imagens para os interessar por realidades às quais não têm acesso directo.

Mediante a co-exposição, os pais têm oportunidade de ajudar os filhos a compreenderem os enredos, as personagens, com os seus motivos, os seus desejos e as consequências dos seus comportamentos. Os pais podem explorar, com os filhos, diferentes formas de agir e de resolver os problemas; podem questionar a possibilidade ou a plausibilidade de ocorrência de situações ou de comportamentos semelhantes na vida real; podem explorar os sentimentos e a perspectiva das vítimas de violência, bem como as consequências reais, se determinados comportamentos violentos ocorressem. Antes de mais, os pais, durante a exposição à televisão, têm oportunidade de conhecer, afinal, aquilo que os filhos compreendem, que opiniões formam, que gostos desenvolvem, que personagens admiram e porquê. A co-exposição é, desta forma, simultaneamente, uma oportunidade para que a mediação avaliativa ocorra, embora esta última não se limite aos momentos de exposição à televisão.

No que diz respeito ao exercício da mediação avaliativa, todos os géneros televisivos são susceptíveis de despoletar a discussão e a reflexão, sejam os conflitos familiares nas telenovelas ou os confrontos de rua nas notícias do dia. Face à diversidade da oferta televisiva, uma gestão atenta da programação possibilita a reflexão em torno dos mais variados temas, tais como a diversidade cultural, o problema da xenofobia, da violência e das consequências das guerras, as questões de saúde, a toxicod dependência, muitas vezes de temas menos fáceis de abordar sem um contexto facilitador. Estas oportunidades devem, pois, ser rentabilizadas pelos pais, já que, como o demonstram diversos estudos (Singer e Singer, 1994), se a exposição a certos programas pode ter consequências positivas ao nível da abordagem de múltiplas problemáticas, quando essa exposição ocorre seguida de discussão, as mudanças atitudinais ou comportamentais desejadas são mais pronunciadas. Quando a família pede que as crianças desenhem as personagens da narrativa televisiva, ou escrevam um final diferente para o filme visionado ou simplesmente falem sobre o que sentiram enquanto assistiam, enriquece a experiência dos filhos como telespectadores. Os pais têm, desta forma, a oportunidade de

reforçar as atitudes, os comportamentos e as perspectivas sobre o modo de resolver os problemas, que sejam mais consentâneos com os seus próprios valores e que contribuam para uma cidadania responsável.

Finalmente, a par da actividade de ver e de discutir a televisão, é importante que os pais promovam o contacto directo com a realidade, o equilíbrio entre o tempo dedicado à televisão e a experiência directa, diversificando actividades, proporcionando o contacto com múltiplos modelos de comportamento, reais ou simbólicos. Esta diversidade ajudará os filhos a avaliar a credibilidade das histórias dos media e permitirá que estes questionem a televisão a partir da realidade e a realidade a partir da televisão. Condição essencial para este equilíbrio é a informação acerca da oferta televisiva disponível, quer para eles, quer para os mais novos. A procura de informação, a selecção e a planificação da exposição surgem, pois, como fundamentais. E se os pais constituem, inevitavelmente, modelos de comportamento para os filhos, serão, desta forma, também modelos no uso da televisão.

Notas

¹ Trabalho elaborado con el apoyo del Centro de Psicopedagogía de la Universidade de Coimbra (Portugal), con clave POCT104902004.

Referências

- ALEXANDER, A. (1990): «Television and family interaction», en BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American family*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 211-225.
- ATKIN, D.J.; GREENBERG, B.S. & BALDWIN, T.F. (1991): «The home ecology of children's television viewing: Parental mediation and the new video environment», en *Journal of Communication*, 41, 3; 40-52.
- BROWN, S. & HAYES, T. (2001): «Family attitudes toward television», en BRYANT, J. & BRYANT, J.A. (Eds.): *Television and the American family*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers; 111-135.
- BUCKINGHAM, D. (2000): «Studying children's media cultures: A new agenda for cultural studies», en COQUET, E. (Coord.): *Os mundos sociais e culturais da infância. Actas do Congresso Internacional*. Braga, CESC e IEC da Universidade do Minho; 19-32.
- BUERKEL-ROTHFUSS, N.L. & BUERKEL, R.A. (2001): «Family mediation», en BRYANT, J. & BRYANT, J.A. (Eds.): *Television and the American family*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers; 355-376.
- DESMOND, R.J.; HIRSCH, B.; SINGER, D.G. & SINGER, J.L. (1987): «Gender differences, mediation and disciplinary styles in children's responses to television», en *Sex Roles*, 16; 375-389.
- DESMOND, R.J.; SINGER, J.L. & SINGER, D.G. (1990): «Family mediation: Parental communication patterns and the influences of television on children», en BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American family*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 293-309.
- DORR, A. & RABIN, B.E. (1995): «Parents, children, and television», en BORNSTEIN, M.H. (Ed.): *Handbook of parenting, Vol. 4: Applied and practical parenting*. New Jersey, Lawrence Erl-

baum Associates; 323-351.

KOTLER, J.A.; WRIGHT, J.C. & HUSTON, A.C. (2001): «Television use in families with children», en BRYANT, J. & BRYANT, J.A. (Eds.): *Television and the American family*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers; 33-48.

MATOS, A.P. (1996): *Televisão e agressividade: contributo para o estudo da relação entre exposição a programas televisivos violentos e agressividade dos adolescentes*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tese de Mestrado.

MATOS, A.P. (2002): «Mediação da televisão na família: A importância da comunicação familiar», en *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36, 1, 2 e 3; 337-353.

MATOS, A.P. (2005): «Converter a televisão num cúmplice educativo», en VIEIRA, C.; SEIXAS, A.; MATOS, A.; LIMA, M.P.; PINHEIRO, M.R. e VILAR, M. (Eds.): *Ensaio sobre o comportamento humano: do diagnóstico à intervenção. Contributos nacionais e internacionais*. Coimbra, Livraria Almedina; 163-191.

MATOS, A.P. (2006): *Televisão e violência. (Para) Novas formas de olhar*. Coimbra, Almedina.

POTTER, W.J. (2003): *The 11 myths of media violence*. California, Sage Publications.

POTTER, W.J. (2004): *Theory of media literacy. A cognitive approach*. California, Sage Publications.

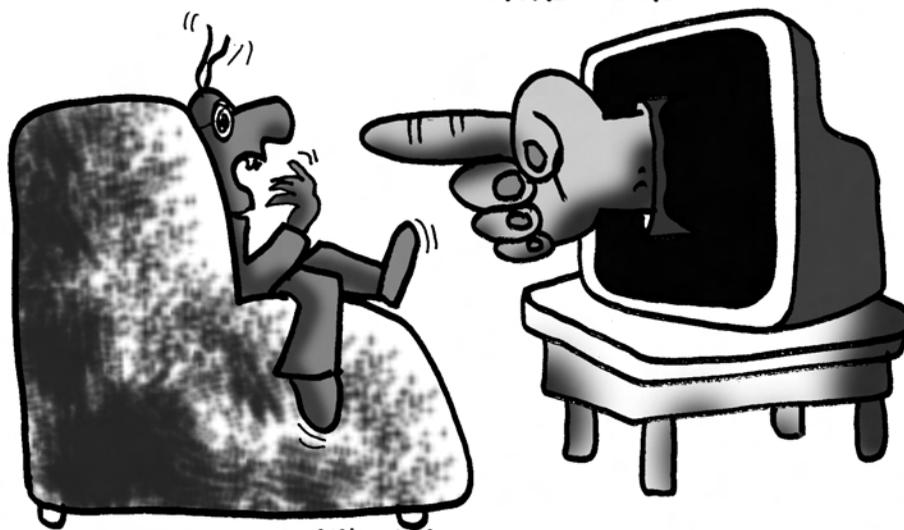
SINGER, D.G. & SINGER, J.L. (1994): «Evaluating the classroom viewing of a television series: Degrassi Junior High», en ZILLMANN, D.; BRYANT, J. & HUSTON, A.C. (Eds.): *Media, children, and the family: Social scientific, psychodynamic, and clinical perspectives*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers; 97-115.

ST. PETERS, M.; FITCH, M.; HUSTON, A.C.; WRIGHT, J.C. & EAKINS, D.J. (1991): «Television and families: What do young children watch with their parents?», en *Child Development*, 62; 1409-1423.

WRIGHT, J.C.; PETERS, S.T. & HUSTON, A.C. (1990): «Family television use and its relation to children's cognitive skills and social behaviour», en BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American family*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 227-251.

Reflexiones desde el butacón

Si no estás contento con mis programas ¡Apaga la tele, imbécil!



ENRIQUE 2008

Enrique Martínez-Salanova 2008 para Comunicar

● Gemma Abellán y Carme Mayugo
Barcelona

La dimensión comunitaria de la educación en comunicación

Community dimension of media literacy

Algunas aportaciones teóricas a la educación en comunicación priorizan el diálogo, el intercambio y la renegociación de significados como base para la interacción y el conocimiento. En estos enfoques, el entorno se convierte en un elemento vital, ya que ahí se dan las interrelaciones sociales y la posibilidad de aprender de manera colectiva y/o comunitaria. Actualmente, los medios de comunicación ocupan buena parte de la esfera social de los individuos. A parte de dotarla de más capacidad crítica en la recepción de contenidos, el conocimiento y uso de herramientas mediáticas provee a la ciudadanía de nuevos lenguajes para explorar su entorno, fomentando el conocimiento mutuo y la cohesión social, motores para la transformación social.

Some theoretical contributions to the media literacy set up the dialogue, the exchange and the renegotiation of meanings as a starting point for interaction and knowledge. In all these approaches, the environment becomes a vital factor, because in its position we find the social interrelations and the possibility of learning in a collective and/or community way. In our societies, media are holding a big space in people's social sphere. At the same time it is acquiring more critical competence towards contents reception, the knowledge and the use of media skills bring new languages to the citizenship to explore its surroundings, promoting the mutual knowledge and the social cohesion, keys for social change.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Autorrepresentación, cohesión social, competencia, proyección comunitaria, educación en comunicación, entorno.

Self-representation, social cohesion, competence, community projection, media literacy, environment.

Durante los años 60 y 70 del siglo XX, la eclosión del desarrollo mediático y sus implicaciones sociales dan lugar a

las bases teóricas de lo que hoy en día conocemos como «educación en comunicación». Aunque existen diferentes enfoques, «Teleduca» parte principalmente de una serie de contribuciones que plantean la evolución humana como fruto de la renegociación permanente de significados, así como de la capacidad de incidir en el contexto social a través del diálogo, en todas sus formas posibles. Mediación y socialización aparecen como dos aspectos complementarios que aúnan los cam-

❖ Gemma Abellán Fabrés y Carme Mayugo i Majó son miembros de «Teleduca» de Barcelona (teleduca@teleduca.org). En este trabajo han colaborado también Montserrat Moix Puig, Sara Reñé Cabezas, Marta Ricart Masip (Barcelona).

pos de la educación y la comunicación para contribuir a una reestructuración de las dimensiones de convivencia, cohesión social y transformación.

1. Hacia una educación en comunicación comprometida con el entorno

En la configuración de la educación en comunicación como disciplina resultan claves, por un lado, las aportaciones de la teoría crítica que encauzó el surgimiento de la «media literacy», nacida en los países anglosajones, y, por otro, la llamada educación en los medios, con sus raíces en América Latina. La primera defiende una alfabetización de la sociedad en el conocimiento de los diferentes medios de comunicación social para fomentar una actitud crítica y constructiva frente a sus mensajes, capaz de crear consumidores activos e influyentes ante el sistema mediático. En esta línea destacan autores como Masterman (1993), Bazalguette (1996), Duncan (1996) y Buckingham (2005), que ha evolucionado hacia una revisión profunda de los planteamientos iniciales del enfoque crítico.

La segunda vertiente tiene como principales referentes la pedagogía de la liberación de Freire (1997) y la pedagogía de la comunicación, impulsada por Kaplún (1998). El primero parte de una educación basada en la toma de conciencia de los individuos, donde el entorno adquiere un papel fundamental, y el diálogo (la dialogidad) se establece como base de aprendizaje, conocimiento y motor de transformación social. Por su parte, Kaplún, discípulo de las ideas de Freire, desarrolla diferentes estrategias de uso educativo de los media como vía para compensar las desigualdades sociales, fomentar la cohesión social y generar una comunicación activa y crítica, convirtiendo a los receptores en emisores de contenidos a través de diferentes experiencias de expresión comunitaria.

De forma complementaria a la educación en comunicación, otras contribuciones teóricas de las ciencias sociales apuntan hacia una necesidad de rearticulación de la ciudadanía con su entorno inmediato. Así se muestra el enfoque comunicativo o la teoría de la acción comunicativa, que incide en la idea del diálogo y la construcción de nuevos significados como motores para el cambio social y va más allá, al plantear prácticas comunicativas basadas en una democracia radical. Resaltan las propuestas de Habermas (1987) para la transformación de la sociedad a partir de acciones comunicativas, en las que el lenguaje es el eje de una conciencia transformadora y de innovación. Este autor aboga por un sistema social donde las inquietudes de la opinión pública tengan una traslación en el plano de la acción política, para superar la regulación adminis-

trativa de la vida democrática e ir hacia una democracia autoconstructiva, guiada por la interacción comunicativa de los individuos que la integran.

Desde el construccionismo social llegan cuestionamientos sobre la representación e interpretación de la realidad. Burr (1997) plantea dudas en la manera de mirar el mundo que postulan el positivismo y el empirismo científico, relativizando que las observaciones sean una imagen verdadera de la realidad. La autora argumenta también la especificidad histórica y cultural del conocimiento y su sustentación como resultado de procesos e interacciones sociales, lo que da lugar a descripciones y construcciones del mundo apoyadas en unos determinados modelos de acción social y, por tanto, en relaciones de poder.

Estas y otras aportaciones han alimentado visiones críticas de la educación que establecen el diálogo como base de interacción y conocimiento, devuelven importancia al entorno vital, y se sostienen en la idea de aprender colectivamente a través de las interrelaciones sociales. Desde esta perspectiva, los diferentes agentes educativos (escuela, familia, barrio, ciudad...) se perciben como fruto de un determinado contexto sociopolítico e ideológico, pero a la vez cobran fuerza como espacios con posibilidades de resistencia, conflicto y transformación.

Siguiendo la línea ideológica de Habermas (1987), el modelo de resistencia y transformación (Apple, 1997) apunta hacia una educación que favorezca la creación de grupos que actúen y transformen la sociedad y las relaciones de poder, planteando como base una educación dialógica. Para ello, el sistema educativo y la escuela deben jugar un papel fundamental en la adquisición de competencias comunicativas y democráticas. En este sentido, Apple propone acciones pedagógicas que traspasen el ámbito escolar y una labor educativa basada en la democracia, tanto en las instituciones creadas a tal fin como en las distintas esferas de la vida social. Se trata de fomentar aprendizajes basados en el intercambio y la retroalimentación de conocimientos. La escuela pública debe dotar a los alumnos del saber y las habilidades intelectuales y comunicativas necesarias para entender el mundo y participar en él.

Otros autores como Giroux (1997; 2001), McLaren (1998) o Carr (1995) señalan el discurso hegemónico neoliberal y la organización tradicional de los centros educativos como principales causas de la actual crisis de la escuela como ente democratizador y transformador. En este sentido, la teoría de la resistencia de Giroux (1997) vincula pedagogía y política a través del aprendizaje y el uso de formas democráticas radicales

que se desplieguen tanto en la escuela como en la comunidad y construyan vías de conocimiento e intercambio, promoviendo una acción y transformación social de resistencia ante el peligro del pensamiento único. Este autor plantea una escuela pública formadora de una ciudadanía activa y crítica como resultado de procesos interactivos entre diferentes agentes educativos, culturales e intelectuales. A partir de ahí, Giroux (2001) propone una educación en comunicación en las aulas basada en la adquisición de una competencia comunicativa plena. Ello significa que los educandos, por un lado, aprendan a leer y descodificar críticamente los textos culturales y mediáticos, y, por otro, adquieran las capacidades necesarias para producir sus propios contenidos a través del uso y conocimiento de las tecnologías.

2. Un acercamiento a la proyección comunitaria de la educación en comunicación

«Teleduca» empieza su andadura en 1996 estructurando un equipo interdisciplinario con profesionales de la educación y la comunicación. Con el tiempo, ha configurado sus ejes teóricos en base al desarrollo de una educación en comunicación de proyección comunitaria. Desde una perspectiva eminentemente socioeducativa, reflexiona y lleva a cabo propuestas de actuación basadas en diferentes usos de los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, Internet...). Un dominio básico de los lenguajes de estos medios puede dotar a las personas de instrumentos comunicativos y expresivos que les permitan actuar también como creadores de mensajes, y participar activamente en su entorno. Por eso, este equipo promueve dinámicas que desarrollan la competencia comunicativa de las personas –no sólo expresiva y creativa, sino también comprensiva e interpretativa–, y, con ello, despiertan sus conexiones comunitarias. Los discursos generados desde el ámbito local gozan de unos contenidos más ligados a la realidad del territorio, así como de visiones más críticas y fundamentadas en la autorepresentación.

Los proyectos de «Teleduca» se basan en acciones de intervención y talleres de capacitación en el uso y conocimiento de la radio, el vídeo digital, la fotografía, la prensa, Internet y las nuevas tecnologías. En ellos se trabajan contenidos e instrumentos comunicativos atendiendo necesidades sociales, fomentando la cohe-

sión social e indagando en el sentimiento de pertenencia a un territorio. Se trata de espacios de aprendizaje e intercambio donde tienen gran relevancia la producción de contenidos de creación propia y el trabajo colaborativo, así como la reversión de estas acciones en la comunidad, en ocasiones a través de estrategias concretas como el aprendizaje-servicio (APS). Buena parte de estas actuaciones se vinculan a agentes educativos del entorno (escuelas, centros de educación no formal...), con los que se trabaja conjuntamente. Siempre que sea posible, estos proyectos se enmarcan en políticas públicas proactivas, que tratan de promover las potencialidades sociales de un territorio: planes educativos de entorno (PEE), plan de barrios, proyec-

El audiovisual también puede funcionar como herramienta de significación y proyección social del colectivo de jóvenes u otro en su territorio de referencia, dotándole de estrategias comunicativas y relacionales que luego posibiliten la generación de propuestas e iniciativas y, por tanto, reviertan en la comunidad.

tos educativos de ciudad (PEC), planes de desarrollo comunitario, etc.).

Tomando como punto de partida las necesidades y realidades de cada contexto, estas propuestas de intervención educomunicativa acaban centrándose en aspectos como la interculturalidad y la convivencia, el conocimiento y descubrimiento del entorno, etc., siempre articulándose en base a trabajar con un colectivo determinado (adolescentes, jóvenes, mujeres...) que revalorice su implicación y participación en la comunidad. En definitiva, se busca fomentar así la cohesión social y el sentimiento de pertenencia a un territorio, a través de aspectos como la identidad, tanto individual como grupal, y la autorepresentación.

Para desarrollar estos proyectos es fundamental la aplicación de estrategias socioeducativas basadas en el trabajo cooperativo y colaborativo, el «learn by doing» (aprender haciendo) u otras de estructuración más compleja como el aprendizaje servicio (APS). En base a estas experiencias y la indagación continuada de metodologías, se van construyendo los ejes de una educación en comunicación comprometida con el entorno y con fuerte proyección comunitaria. El objetivo final es que, con el tiempo, los y las participantes se

vuelquen a generar canales y espacios de comunicación a partir de sus propias iniciativas de creación y expresión, y, al mismo tiempo, se conviertan en transmisores de todo lo aprendido y trabajado dentro de su comunidad.

3. Algunas fórmulas de expresión audiovisual como herramienta socioeducativa

A través de talleres de producción audiovisual se inscribe en una línea de trabajo que explora en la auto-representación, el conocimiento del entorno y el diálogo con la comunidad como posibilidades de emancipación y desarrollo educomunicativo de la sociedad. Estos proyectos parten de una base común y son adaptables a las necesidades sociales del territorio

La disciplina educomunicativa puede actuar como puente entre lo que sucede en los espacios de intermediación –que se recoge y registra en un sinfín de experiencias– y las cadenas públicas de televisión, tanto locales como autonómicas y/o estatales. La educación en comunicación, a través del trabajo en el entorno con diferentes colectivos sociales, está en contacto directo y permanente con las realidades de nuestra sociedad, muchas veces olvidadas.

donde se implementan.

En el marco de esta educación en comunicación de proyección comunitaria, una primera formulación se centra en la toma de conciencia de la identidad individual y grupal, a través de la propuesta «Construint narracions amb imatges» (Construyendo narraciones con imágenes). Esta iniciativa se despliega en dos fases diferenciadas: por un lado, el trabajo de la imagen fija (fotografía) como vía para la autorrepresentación y la expresión de la propia identidad y su puesta en común en el seno del grupo, y, por otro, la elaboración de una narración videográfica como vía de consenso que plasme algunas cuestiones de la compatibilidad grupal. La metodología se basa en el diálogo y la toma de acuerdos, de forma que los y las participantes puedan expresarse, descubrir al otro y llegar a un consenso para visualizar cuestiones que identifican al grupo. El uso de la cámara de fotografía y de vídeo se convierte en una herramienta para diseñar un recorrido que parte de una dimensión personal para luego traspasar a otra social. El proyecto propone su utilización como regis-

tro e instrumento narrativo-descriptivo del yo, el nosotros y los otros, y se adentra en la interrelación de todos estos sujetos en un espacio compartido. Ello permite indagar en las repercusiones concretas de distintas problemáticas sociales, siempre desde la interacción social y la intervención en un entorno común, potenciando la exploración a través de uno mismo y el descubrimiento en equipo. Hasta el momento, este proyecto sólo se ha desarrollado con adolescentes y jóvenes. La última intervención se ha realizado en 2007 en el Casal d'Infants del Raval de Barcelona, con un grupo de nueve chicas de 15 a 18 años.

Otra fórmula de aplicación de la creación audiovisual versa sobre la interculturalidad y el conocimiento mutuo. La experiencia, titulada «Nos-altres: relats de convivència» (Nos-otros: Relatos de convivencia), se basa en explorar las posibilidades de la fotografía digital y construir una historia en forma de fotonovela. El punto de partida se sitúa en una reflexión sobre el hecho migratorio que invite a conocer y entender las dinámicas de convivencia que tienen lugar en cualquier barrio o municipio. Para ello, se capacita a los y las participantes en los recursos expresivos de la imagen fija, al tiempo que se les acompaña por un recorrido virtual y real

de conocimiento de su entorno. La fotografía abre, en este caso, enormes posibilidades de reinención e reinterpretación de la realidad gracias al tratamiento digital. Durante el proceso, se contempla la puesta en práctica de estrategias cooperativas que, a medida que se dinamiza el grupo, van tornándose en pautas de colaboración y participación. Así es como los y las participantes se introducen conjuntamente en una experiencia de expresión de vivencias, sentimientos e ideas sobre la interculturalidad, potenciando las cualidades positivas de su personalidad y el espacio de convivencia que comparten. También en 2007, se llevó a cabo una intervención de este tipo con un grupo de doce chicos y chicas de 12 a 15 años de Cerdanyola del Vallès.

Recuperar la historia de un lugar y descubrir su memoria reciente es otra de las líneas de trabajo que parte de una aplicación socioeducativa del audiovisual, al tiempo que incide en la cohesión social y las relaciones intergeneracionales. La idea se articula con el proyecto «Recuperem la nostra història recent» (Recuperemos nuestra historia reciente), que promue-

ve una actuación conjunta entre un centro educativo y la comunidad para reconstruir la narración historiográfica del municipio en los últimos setenta años. El nodo principal de la iniciativa son dos generaciones de la localidad: los niños y niñas y las personas mayores. A partir de la recogida de relatos biográficos, y el uso de herramientas vinculadas a las nuevas tecnologías (vídeo, audio, fotografía, creación de una página web, etc.), se lleva a cabo un trabajo de elaboración de contenidos y se promueve una mayor interacción entre dos colectivos sociales que tienen muchas cosas que compartir y aprender mutuamente, en beneficio propio y del territorio. A través de la investigación y reelaboración de esta memoria reciente del municipio se potencia la cohesión social y el sentimiento de pertenencia. Los más jóvenes juegan un rol de documentalistas, trabajan en el dominio de los instrumentos tecnológicos y los lenguajes expresivos al mismo tiempo que van creando los contenidos.

La propuesta contempla el desarrollo de habilidades y valores sociales, dinámicas colaborativas y trabajo en equipo, con la idea de revalorizar la importancia del lugar donde vivimos y la implicación en el entorno. Se introduce a los educandos en el aprendizaje de una serie de instrumentos comunicativos y, en paralelo, realizan un servicio a la comunidad, dentro de los supuestos del aprendizaje-servicio (ApS). El proceso se organiza por fases, lo que permite al alumnado viajar por diferentes etapas históricas de su municipio, comparándolas con la actualidad y proyectando su futuro. En cada fase, que se corresponde con un curso escolar, cada grupo-clase se especializa en una tecnología determinada y elabora unos contenidos específicos en función de su edad y nivel competencial. El proyecto se ha realizado con niños y niñas de ciclo medio y Castellet i La Gornal, durante los cursos 2005-06 y 2006-07 (www.castelletilagornal.net/web_ceipcastellet/index.htm).

El audiovisual también puede funcionar como herramienta de significación y proyección social del colectivo de jóvenes u otro en su territorio de referencia, dotándole de estrategias comunicativas y relacionales que luego posibiliten la generación de propuestas e iniciativas y, por tanto, reviertan en la comunidad. En este sentido, se ha desarrollado un proyecto para dinamizar a los y las jóvenes de Vilanova del Camí, una localidad del interior de Catalunya. La actividad se orientó a un grupo de 15 alumnos y alumnas de 4º de ESO del IES Pla de les Moreres, en una asignatura específica de crédito variable¹. Con la realización dos producciones de ficción, estos chicos y chicas se adentraron en la creación de contenidos propios y la auto-

rrepresentación. Gracias al juego simbólico de la interpretación, expresaron sus inquietudes y necesidades, y se dotaron de una mayor visibilidad en su entorno. El instituto fue el lugar de contacto con el universo de los y las jóvenes de la población, pero no el único escenario de la propuesta, ya que se potenció un recorrido por todo el municipio. Como en los demás casos, para llevar a cabo esta propuesta la implicación del profesorado y los equipos de educadores es clave.

4. La autorrepresentación como expresión y reconstrucción de los imaginarios colectivos

A través de las producciones que surgen de las experiencias educomunicativas de proyección comunitaria, se observa de qué manera los contenidos y agendas temáticas de los medios de comunicación y las industrias culturales son asimilados y reflejados por los y las participantes en todos estos proyectos, y, por tanto, reinsertados en sus cotidianidades. Estos ejercicios de autopresentación dan a conocer cómo se construyen y reformulan los imaginarios colectivos en los espacios de proximidad. Aunque podría parecer que estas metodologías alejan a la educación en comunicación de una comprensión crítica de los contenidos mediáticos, en realidad sucede todo lo contrario, porque estas producciones audiovisuales los interpelan y cuestionan de forma permanente.

Por ello, siempre se ha dado mucha importancia a los contenidos que emergen de estas experiencias. Así ya se llevó a cabo un exhaustivo análisis (Mayuco et al., 2003) de buena parte de las producciones de ficción realizadas por adolescentes entre 1998 y 2001. En su conjunto, como tema habitual, aparece el conflicto. Un resultado esperable si se tiene en cuenta que se trata algo consubstancial a la narración. En primer término, destacan aquellos conflictos que hacen referencia a su vida cotidiana, tales como los familiares, escolares o de relaciones interpersonales. Les siguen temáticas que se refieren al amor y las relaciones de pareja. En tercer lugar, se sitúan historias de traficantes, policías, héroes y heroínas, y los relatos basados en la tensión-acción. En las dos últimas categorías es donde, de manera más o menos encubierta, se evidencian las influencias mediáticas y de las industrias culturales. Resulta interesante descubrir de qué manera representan la violencia y la imagen que los adolescentes construyen de sí mismos. Se desencadenan espejos y juegos de miradas con los medios de comunicación, tanto en la elección de unas tramas determinadas y los procesos de elaboración que las acompañan como en la plasmación de valores y estereotipos. En cuanto a los roles de género, por ejemplo, los y las

adolescentes dan, en ocasiones, una visión muy estereotipada de los mismos. Los chicos acostumbran a interpretar personajes con rasgos masculinos prototípicos (fuerza, liderazgo...) mientras las chicas tienden más a aparecer como víctimas, con un papel pasivo en relación a la acción.

En base a las observaciones que afloran del análisis de estos ejercicios de autorepresentación, se advierte una predilección por la experiencia vital, pero continuamente influida por el juego simbólico que operan los discursos mediáticos y la cultura popular en la estructuración de unos imaginarios concretos. Se trata de unas realidades que existen cada vez más, pero a las que todavía no se presta suficiente atención desde un punto de vista socioeducativo. Las políticas públicas en general y el sistema educativo en particular programan planes e iniciativas para fomentar el conocimiento mutuo y el intercambio, la participación social, la interculturalidad, la cohesión social, etc., pero olvidan la necesidad de conocer mejor cuál es su punto de partida, siempre cambiante y cada vez más complejo en cuanto a influencias y reconstrucciones. Ahí surge ya una primera necesidad de revalorizar estas expresiones de recreación constante.

Sólo un análisis de los contenidos y tratamientos que, sobre sí misma, puede generar la infancia y la adolescencia, y su puesta en relación con sus consumos de pantallas aporta ya mucha información. Por un lado, aparecen las representaciones predominantes de estos colectivos en los contextos mediáticos y/o culturales, y, por otro, las reinterpretaciones de todo ello que presentan sus producciones. Para incidir desde el terreno educativo en la tendencia a la simplificación, la generalidad y la homogeneización de los medios y las industrias culturales, es preciso contar con este feedback. Así pueden conocerse mejor las articulaciones entre lo representado y las realidades sociales, incorporando sus intereses y/o inquietudes. Promover la autorepresentación y que ésta sea tenida en cuenta, significa un avance para que los diferentes valores y las distintas maneras de ver y entender el mundo sean contemplados y empiecen a ganar presencia. Con ello, la educación en comunicación fomenta no sólo el uso y conocimiento de las herramientas mediáticas y la comprensión crítica, sino también la interacción social. Incluso puede llegar a promover que los medios de comunicación presten más atención a una realidad capaz de representarse a sí misma.

Hay que tener en cuenta, además, otro factor determinante en la actualidad: la eclosión de las nuevas tecnologías e Internet. El progresivo abaratamiento de las cámaras fotográficas y de vídeo digitales ha supues-

to una irrupción del acceso a la creación de contenidos en las diferentes esferas de la vida social y cada vez de una forma más generalizada. Los individuos y también los colectivos tienen más autonomía para autorrepresentarse y hacer uso de estos aparatos para registrar, explicar, mostrar..., realidades que luego pueden compartir, intercambiar, etc., sobre todo a través de la red. Por ejemplo, la mayoría de los teléfonos móviles llevan una cámara digital incorporada, lo que permite un registro inmediato de situaciones y acontecimientos, y los servicios informativos audiovisuales dependen cada vez más de ello. Del mismo modo, Internet y servicios gratuitos como YouTube posibilitan de una manera rápida y fácil que cualquiera con acceso utilice estos recursos para colgar sus producciones y compartirlas de forma interactiva.

5. La educación en comunicación, un puente entre aprender a ver y hacer televisión

Esta disciplina, para trabajar en el aprender a ver televisión desde una visión crítico-constructiva, precisa contemplar la realización de producciones propias y también un análisis sistemático de los contenidos de las mismas, poniéndolo en relación con el consumo de los medios y las industrias culturales. Así van a ir aflorando las reinterpretaciones de nuestro mundo que contienen estas creaciones generadas en espacios de cotidianidad, desgranando las temáticas, los tratamientos y los valores que incorporan. Esta labor es muy útil para localizar, con pertinencia, las necesidades sociales emergentes y los vacíos existentes en las programaciones audiovisuales, sobre todo en las televisiones públicas. Se trata de evitar simplificaciones e incorporar nuevas perspectivas en cuestiones como, por ejemplo, las drogas o el consumo de alcohol entre los y las jóvenes, la inmigración..., contando con las visiones que emergen de la realidad social.

Como constantemente se dan interacciones entre estas autorrepresentaciones y lo que ofrece la cultura mediática, se trata de realizar una sencilla apuesta: contar con estas experiencias educomunicativas, y disponer de instrumentos para conocer y catalogar las percepciones, construcciones y reconstrucciones de la realidad que operan en su conjunto. Analizar todos estos elementos resulta imprescindible en la actualidad para aprender a ver televisión, porque ya no nos hallamos en una situación de masiva recepción pasiva de contenidos sino en un proceso mucho más activo que incorpora también la creación de otros contenidos en una dialéctica permanente. Se evidencian el sinsentido de la mimetización entre cadenas televisivas y las omisiones que sigue arrastrando el espectro audiovisual

hegemónico, al tiempo que estas producciones de base ciudadana no dejan de llenar determinadas carencias y contraponerse, desde la precariedad de medios, a un funcionamiento del sistema mediático que pertenece a otra época.

Más allá del papel marginal y reparador que hasta ahora se ha otorgado a la educación en comunicación frente a los medios de comunicación, sus actuaciones pueden revertir significativamente en las formas predominantes de hacer televisión. Considerando aspectos tan acuciantes como la necesidad de democratización y acercamiento de los media de titularidad pública a la sociedad, el mundo contemporáneo exige respuestas innovadoras ante los peligros del pensamiento único y la homogenización que inundan buena parte de la esfera mediática y que se contradicen con la cada vez más compleja y variada realidad social. Por tanto, las nuevas propuestas orientadas a aprender a ver televisión tienen que plantear, sobre todo a las cadenas públicas, otras maneras de hacer televisión. Se trata de generar nuevos usos, fórmulas de incidencia desde las posiciones de recepción, más acceso, dinámicas de participación e incluso modelos de autogestión. Tanto un mayor desarrollo de la educación en comunicación como los efectos sociales de los avances tecnológicos no pueden continuar siendo ninguneados por parte los estamentos políticos, los responsables de emisión y los cuadros profesionales.

La disciplina educocomunicativa puede actuar como puente entre lo que sucede en los espacios de intermediación –que se recoge y registra en un sinfín de experiencias– y las cadenas públicas de televisión, tanto locales como autonómicas y/o estatales. La educación en comunicación, a través del trabajo en el entorno con diferentes colectivos sociales, está en contacto directo y permanente con las realidades de nuestra sociedad, muchas veces olvidadas y/o tratadas desde la distancia y el desconocimiento por los medios, debido a sus rutinas de producción y funcionamiento. Por ello se propone el establecimiento de dinámicas y estrategias colaborativas entre las entidades educocomunicativas y la esfera comunicativa de titularidad pública. De esta forma, se crearán flujos para transmitir las necesidades sociales existentes así como las transformaciones y los cambios que se están

dando en los territorios. Pero todo este engranaje precisa una cierta sistematización. Una posibilidad es potenciar y apoyar que los equipos profesionales de educación en comunicación desarrollen un trabajo de catalogación de las producciones que surgen de sus experiencias, y también de las autorrepresentaciones que se generan espontáneamente y circulan libremente por la red. Este análisis dará orientaciones tangibles sobre cómo actúan los medios de comunicación (especialmente la televisión) en la construcción mental de los imaginarios individuales y colectivos, al mismo tiempo que pondrá de relieve cómo se llevan a cabo estas reconstrucciones desde la cotidianidad (qué elementos incorporan y cómo, las omisiones que se producen, cuáles son las temáticas de interés, cómo se estructuran los enfoques, etc.). Toda esta información social facilita tanto la elaboración de nuevas propuestas de intervención educocomunicativa más adecuadas como la reformulación de las misiones del servicio

Las visiones comunitarias que inundan las creaciones resultantes de las experiencias de educación en comunicación son esenciales para garantizar –sobre todo a través de procedimientos de acceso, participación y autogestión preestablecidos y de obligado respeto por parte de los operadores públicos– un espacio audiovisual que entienda su papel mediador y socializador desde una plena interacción con las necesidades sociales y las posibilidades educocomunicativas.

público audiovisual, adaptándose mejor a las necesidades de la sociedad contemporánea, o sea, tomando en cuenta lo que sucede en el entorno y la vida cotidiana de los individuos y colectivos, al fomentar vías de autoexpresión.

En base a estas intervenciones y el análisis de sus resultados, el gran reto reside en conseguir que todo este trabajo de catalogación sea capaz de dar a luz una nueva televisión, un medio que se atreva a reinventar su función de servicio público y, con ello, adecuarse sin cortapisas a los nuevos tiempos. Pero, para hacerlo posible, es imprescindible una voluntad de colaboración de las cadenas públicas con el exterior, y no desde sus tradicionales posiciones de dominio como ente emisor. Junto a las entidades de educación en comunicación, pueden conocer más y mejor qué están ofre-

ciendo en sus programaciones, cuál es su responsabilidad social en los contenidos y sus tratamientos, etc., y, además, interactuar conjuntamente en la realidad social para mejorar su accesibilidad y también romper con los estándares actuales de acercamiento, muy mediatizados por los sistemas de medición y los índices de audiencia.

Ahora bien, la consolidación del sistema audiovisual no va en esta dirección. Como agente de proximidad, la televisión local juega un papel importante de acercamiento y acceso, y puede abrir continuamente caminos de colaboración e interacción en sus entornos más inmediatos. De hecho, éstas fueron las principales razones que motivaron su surgimiento en los años ochenta y noventa, a iniciativa de entidades ciudadanas y movimientos sociales de base que inventaron y auparon la televisión local en España. Sin embargo, en los últimos tiempos, las políticas comunicativas y la evolución del sector audiovisual han alejado cada vez más estas emisoras televisivas de sus contextos naturales y, por tanto, de esos principios rectores. Con el decreto para la regularización de las televisiones locales a través su migración obligada a la TDT (RD 2268/2004, 3 de diciembre), se las abandona a los designios de los grandes grupos mediáticos y unos consorcios públicos determinados por demarcaciones territoriales e índices poblacionales.

Lejos de obtener una proximidad más efectiva y, con ello, incrementar las posibilidades de acceso y colaboración con el entorno, el nuevo panorama limita la variedad de emisores. Además, elimina del espectro a las entidades locales que durante más de dos décadas han ofrecido una programación local y cercana a su población. La implantación de la TDT y la multiplicación de nuevos canales, que deberían suponer una amplitud de la oferta y una cercanía más marcada con el territorio, apuntan hacia un empobrecimiento de las capacidades de la cobertura local de televisión.

Nos encontramos en un momento clave para aprovechar los avances tecnológicos y la interactividad del medio televisivo actual (TDT e incremento de frecuencias). O sea, no podemos permitirnos que sólo sirvan para establecer más canales y ofertas programáticas repetitivas en manos de los grandes entes públicos o privados, orientados principalmente a la captación de un público receptor pasivo y consumidor. En el mundo actual, la televisión (sobre todo la pública) debe aprenderse a hacer, más que a ver. Se precisan estructuras comunicativas capaces de ofrecer espacios participativos y colaborativos con otros agentes sociales, en las que el público pueda convertirse fácilmente

en emisor, o, al menos, pueda sentirse partícipe y/o identificado con sus contenidos. Para ello es necesario trabajar el sentimiento de cercanía, hacer visibles las realidades de los territorios incorporando sus singularidades, y promover la cohesión social y el reconocimiento del entorno. Las visiones comunitarias que inundan las creaciones resultantes de las experiencias de educación en comunicación son esenciales para garantizar (sobre todo a través de procedimientos de acceso, participación y autogestión preestablecidos y de obligado respeto por parte de los operadores públicos) un espacio audiovisual que entienda su papel mediador y socializador desde una plena interacción con las necesidades sociales y las posibilidades educomunicativas.

Notas

¹ Crédito variable: Se trata de asignaturas de la ESO que completan o mejoran la formación del alumno/a según sus posibilidades. Sirven para profundizar o reforzar las áreas básicas, o bien para adquirir nuevos conocimientos.

Referencias

- APPLE, M.W. (1997): *Educación y poder*. Madrid, Paidós.
- BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- BURR, V. (1997): *Introducció al construccionisme social*. Barcelona, Proa/UOC.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.
- GIROUX, H. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- KAPLÚN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, La Torre.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.
- MAYUGO, C., MOIX, M., RENÉ, S. y RICART, M. (2003): *La producción audiovisual como herramienta de educación social*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill (pendiente de publicación).
- MAYUGO, C.; PÉREZ, X. y RICART, M. (Coords.) (2004): «Joves, creació i comunitat», en *Finestra Oberta*, 41. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- MAYUGO, C. (2007): «Engranatges del sector audiovisual de proximitat: televisió local versus televisió comunitària», en SÁNCHEZ NAVARRO, J. (Ed.): *Horitzó TV. Perspectives d'una altra televisió possible*. Barcelona, Institut de Cultura de l'Ajuntament.
- MOIX, M. (2002): «Marc socioeducatiu de l'educació en comunicació. Etapes: Educació Infantil i Primària», en *Revista AulaMèdia*. (www.aulamedia.org/eccat.htm).
- PRADO, E. y DE MORAGAS, M. (2002): «Les televisions locals a Catalunya. De les experiències comunitàries a les estratègies de proximitat», en *Quaderns del CAC*. Barcelona, CAC.
- RENÉ, S. (2002): «Educar en comunicació en la Secundària Obligatoria. Apunts per a la introducció curricular dels mitjans i les TIC», en *Revista AulaMèdia* (www.aulamedia.org/eccat.htm).

- Felicidad Loscertales y Trinidad Núñez
Sevilla

Ver cine en TV: una ventana a la socialización familiar

Watching movies at home: an overview to family socialization

¿Qué significa ir al cine y ver una película? La persona observadora se sitúa ante la narración audiovisual que ofrece la gran pantalla viendo ante todo la vida construida, la historia, el argumento, y luego, en un segundo plano, los elementos con los que los profesionales elaboraron el relato narrado. De esta forma, se aprende, se reflexiona y se adquieren valores. El cine ofrece un amplio campo al conocimiento humano y por ello, las autoras proponen en este trabajo el visionado de este arte audiovisual en familia, usando la TV, dado que de esta forma se enriquecerá las relaciones personales, adquiriendo mayor consistencia, y además contribuirá a la socialización de la infancia y la adolescencia dentro del grupo familiar.

What does watching a movie mean? In the first place the spectator places itself facing to a constructed reality, a story and a plot. In addition s/he also sees the elements used by professionals to build such story. Watching movies is one of the ways in which people learn, reflect and acquire values. Due to the fact that movies offer a wide field to obtain human knowledge, our proposal is that watching movies in family and using the TV will enrich the personal relations, giving them consistency, and thus contributing to the socialization of child and the adolescents within the familiar group.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Cine, narrativa audiovisual, educación y socialización, imitación, aprendizaje vicario, comunicación familiar.

Movies, audio-visual narrative, education and socialization, imitation, vicarious learning, family communication.

La televisión es un elemento imprescindible en la sociedad actual y, parafraseando a Humberto Eco, podríamos

afirmar que abre ante su audiencia una amplia ventana sobre el mundo. No obstante, en el breve lapso temporal en que se ha desarrollado su vida, la televisión ha llegado a ser tan extraordinariamente compleja que no puede ser enjuiciada en bloque. Sería una equivocación, una simplificación errónea. Por ejemplo, la crítica a su poderosa capacidad de embrutecer a los espectadores o el elogio a sus posibilidades como distribuidora de información pueden ambas ser ciertas

- ❖ Dra. Felicidad Loscertales es catedrática de E.U. en el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla (certales@us.es). Dra. Trinidad Núñez es profesora en el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla (mtnunez@us.es).

pero evidentemente resultarían parciales e inexactas sobre todo si se toma a cada una por separado y como algo absoluto. En la televisión hay muchas y múltiples cosas, todas ellas dignas, al menos, de ser analizadas y, desde luego, utilizadas con provecho.

1. La televisión objeto de discordia

Desde la televisión se envían a las audiencias tantos y tan variados mensajes que no es posible pensar en una mínima uniformidad que permita un único juicio, por amplio y generalizado que fuese. Ahora bien, si se considera el otro extremo, el de los públicos receptores, todavía es más compleja y difícil la posibilidad de una evaluación que fuese al mismo tiempo general y seria. Las abundantes audiencias que contemplan la televisión son muy abundantes y dispares, de manera que cada una de las diferentes personas o colectivos que los reciben tienen previamente distintas necesidades y expectativas y, por lo tanto, sus reacciones serán igualmente diferentes como diferentes serán los efectos que sobre cada uno de ellos se produzcan.

Lúcidos y brillantes estudios, así como comentarios mordaces y certeros, han situado a la televisión en el ojo del huracán: se entromete en el hogar, induce, moldea, seduce, socializa, «deseduca»... Bordieu (1996) habla de elementos de dominación hasta ahora desconocidos por la potencia zafia y al mismo tiempo sutil con que se impone a sus audiencias. Igualmente Golsden (1999: 126-127) afirma que «es importante analizar el poder de la televisión para invadir nuestro espacio doméstico, íntimo, e incluso psíquico. Atrapa nuestra atención y nos vende simbólicamente a los anunciadores. La televisión es una fuerza que moldea a las personas, y que llega a determinar su conducta. Disminuye la imaginación y reduce la capacidad de pensar».

Sin embargo, en la televisión no todo son sombras amenazantes ni problemas de manipulación. Sus informativos y documentales, por ejemplo, aportan cada vez más importantes dimensiones de conexión con el mundo actual que no se pueden obviar fácilmente. Reconozcamos asimismo que es un medio con gran versatilidad y sus relaciones con el mundo digital lo certifican. Pronto, con la televisión a la carta, la postura de una gran parte de los públicos va a asemejarse más a la entrada en una inmensa biblioteca llena de posibilidades que a la actitud pasiva del espectador arrellanado en su sofá.

2. El cine en la televisión

Lo que nos interesa subrayar es que de entre todas sus diferentes posibilidades la televisión tiene una muy

singular, la de ser vehículo del gran evento artístico y mediático que es el cine, justamente denominado como «séptimo arte». Poco más de cien años tiene y ya se ha consolidado como una de las más amplias y seguras ofertas que un medio de comunicación puede hacer a sus públicos. Incluso, ha demostrado que fueron totalmente equivocados aquellos augurios pesimistas que aseguraban que la aparición de la televisión enterraría al cine. No solamente no ha sido así, sino que parece ser que han establecido una entente cordial que favorece tanto a una como al otro.

Hay que reconocer que una película no suele estar hecha para ser vista en la pequeña pantalla. El cine, entendido como «la sala de cine», es un gran espacio, que se queda a oscuras y en silencio para hacer nacer a los espectadores a un nuevo mundo y a una nueva vida, la narrada en el film. A pesar de ello, la resolución y el tamaño de las pantallas de los modernos monitores de televisión tienen cada vez mejor calidad y gracias a ellos se puede ver la película en la propia casa con otra serie de ventajas: la comodidad que significa estar en el hogar, la posibilidad de volver a ver algo que ha interesado o se quiere aclarar o debatir, la economía, la oportunidad de ir formando una filmoteca selecta que complementa la biblioteca familiar y, finalmente, lo que constituye nuestra propuesta: usar la película como pretexto para un rico y fructífero intercambio en el seno del grupo familiar.

¿Qué significa ir al cine, ver una película? La persona observadora se sitúa ante la narración audiovisual del cine viendo ante todo la «vida construida», la historia, el argumento; y capta luego, en un segundo plano, los elementos con los que se elaboró internamente el relato narrado en el filme: dramática, estética, uso de espacio, tiempo y movimiento...; es decir, todo el trabajo de los profesionales que crearon la película.

Viendo y «viviendo» esas vidas contadas las personas aprenden, reflexionan y adquieren valores. En efecto, el cine ofrece un amplio campo al conocimiento humano —con su extraordinaria conjunción de elementos tecnológicos, estéticos, iconológicos y dramáticos— y por eso es importante utilizar este potencial en el ámbito de la familia donde, entre muchas y ricas interacciones, se producen las educativas.

3. Teorías sobre el cine que sustentan nuestra propuesta

Para fundamentar nuestra propuesta nos queremos apoyar en dos teorías que nos parecen valiosas: el Modelo sociocultural de Vigotski (1972) y la teoría de los indicadores culturales de Gerbner y Gross (1976). Así podremos afirmar que los mensajes del cine —una

suma cualitativa de imagen y texto— ofrecen una visión de la realidad e, incluso, filtran sutilmente las ideologías y valores al uso en el contexto social hablando con estereotipos accesibles y fáciles de entender (Loscertales, 1999).

Para Vigotski (1972), la obra de arte —el cine en nuestro caso— produce efectos psicológicos y sociales a partir de la recepción activa del espectador. Propugna la idea de que la función primordial del arte es la de despertar y aclarar emociones desconocidas, no vividas directamente. La contemplación de la obra de arte facilita reacciones emocionales que consumen poca energía psíquica en el observador al contrario de lo que sucedería si las viviese por sí mismo. Además de ser una fuente de catarsis emocional el estímulo artístico activaría al máximo el pensamiento y el habla interna del sujeto.

Hemos considerado muy interesante también la teoría de los indicadores culturales que se elabora a partir del reconocimiento de la capacidad humana de «contar» en forma de cuentos, novelas y, en general cualquier forma de obra dramatizada (stories) y de la comprobación de la importante función que estas narraciones desempeñan en la formación de la personalidad humana y de la estructura social. Según Gerbner (1996) y Gebner y colaboradores (1999), estas «stories» van a dar una posible explicación del entorno social y cultural que rodea a las personas que las oyen. De modo

que a partir de esta teoría se pueden estudiar, los «mundos» o situaciones que el cine muestra (Gerbner y Gross, 1976), así como la oferta de protagonistas de la narración filmográfica. Todo ello como sustento de la curiosidad y afán de «relatos» del público espectador para conocer e imitar a los protagonistas de las narrativas fílmicas.

A partir de estas ideas, nuestras aportaciones van en la línea de una perspectiva psicosocial del cine que lo estudiará como un espejo privilegiado, peculiar y muy significativo de la realidad social en la que se inserta. Las películas narran y describen sus temas en un discurso procesual, y así es como se articulan mensajes ricos, complejos y coherentes. Es interesante la capacidad de tratar los más difíciles temas desde una perspectiva humorística que, sin negar la importancia que tienen, facilita que se aborden desde la distancia

emocional que el humor permite. El valor de una película desde esta perspectiva es doble (Loscertales y Núñez, 2000):

- Como espejo de la sociedad, reproduciendo los estereotipos más comúnmente al uso. Se emplean para ello lenguajes inteligibles, accesibles al público y representativos.
- Como generador de modelos tanto en las claves de valores e ideologías como en las pautas actitudinales (cogniciones, emociones y conductas).

4. La familia en la sociedad actual

¿Qué quiere decir actualmente la palabra «familia» en el mundo occidental y tecnológico de los comienzos del tercer milenio? Es un vocablo que proviene de la raíz latina «famulus»: el conjunto de esclavos y criados propiedad de un solo hombre. Hoy alude a todas las personas que conviven en un recinto común: el hogar. La Organización Mundial de la Salud (OMS)

¿Qué significa ir al cine, ver una película? La persona observadora se sitúa ante la narración audiovisual del cine viendo ante todo la «vida construida», la historia, el argumento; y capta luego, en un segundo plano, los elementos con los que se elaboró internamente el relato narrado en el filme: dramática, estética, uso de espacio, tiempo y movimiento... es decir, todo el trabajo de los profesionales que crearon la película.

señala que por familia se entiende, «a los miembros del hogar emparentados entre sí, hasta un grado determinado, por sangre, adopción y matrimonio. El grado de parentesco utilizado para determinar los límites de la familia dependerá de los usos a los que se destinen los datos y, por lo tanto, no puede definirse con precisión en escala mundial». La familia a lo largo de la historia es una realidad, una constante humana con múltiples formas: Patriarcales, matriarcales, poligámicas o monogámicas, tribales o aisladas..., han sido tan variadas como las necesidades de supervivencia o los usos sociales requerían.

Otro importante interrogante es el de los objetivos de la familia. Conociéndolos podremos reflexionar sobre cómo se relacionan los miembros del grupo familiar o cómo la familia delimita su posición en la sociedad actual.

Este objetivo es muy difícil de definir porque ha sido punto de fricción de muchos campos científicos y diana de abundantes compromisos ideológicos, pero se podría plantear algo sencillo y suficientemente amplio para que sirva de marco de referencia: «los miembros de una familia se unen y permanecen unidos para ser felices juntos, y ayudarse mutuamente a lograr, dentro del entorno familiar, las metas individuales de crecimiento y plenitud personales así como las comunes de integración social».

Efectivamente, la familia tiene una misión básica con dos distintas facetas: La primera se puede definir como la necesidad de proporcionarse mutuamente apoyo emocional durante la vida en común, ya que si algo se espera de la vida familiar es calor humano y relaciones positivas. La segunda parte de la misión familiar se orienta al futuro, abarcando la crianza y socialización de la prole. Ello incluye tanto los cuida-

que puede producir una película en las interacciones familiares pretendemos atender primordialmente a dos grandes objetivos: la consolidación y refuerzo de los lazos internos que unen al grupo familiar y sus dimensiones educativas y formativas. De aquí nuestra propuesta que podría ya ser formulada como sigue: Ver cine en familia, por medio de la televisión, puede ser un magnífico recurso que enriquecerá las relaciones internas dándoles consistencia, y contribuirá a la socialización correcta de los elementos jóvenes del grupo familiar.

Y así es como esbozamos este plan familiar que sin dejar de ser lúdico contribuirá ampliamente a la imprescindible tarea educativa de la familia. Porque el hecho de estar juntos todos los miembros del grupo familiar para pasar un buen rato viendo una buena película ya es constructivo.

¿Cómo se haría? Para comenzar, un procedimiento motivador puede ser darle una cierta entidad atractiva al hecho de ver una película en familia poniendo nombre al momento de ver la película. Porque se trata de una situación creada intencionadamente. Podría ser, por ejemplo, la clásica denominación de cineforum o quizás se podrían buscar otros nombres más propios de cada grupo familiar o de cada momento: las películas de

A partir de la lectura psicosocial del efecto que puede producir una película en las interacciones familiares pretendemos atender primordialmente a dos grandes objetivos: la consolidación y refuerzo de los lazos internos que unen al grupo familiar y sus dimensiones educativas y formativas.

dos materiales como la educación y preparación para una vida adulta integrada, satisfactoria y productiva. Aquí es donde ofrecemos nuestra propuesta.

5. Ver cine por medio de la televisión, una apuesta familiar

El cine fue en sus orígenes no sólo un elemento de distracción e información sino un acontecimiento social. Ir al cine, independientemente de la película que se proyectase, era un momento de contacto comunitario, de intercambios sociales, de pretexto para entablar, mantener y consolidar todo tipo de relaciones..., toda una sociología urbana, cultural, grupal. Porque al cine casi nadie iba solo; se trataba de pasar un buen rato en compañía. Previamente se debatía sobre la película a elegir y después se discutía ampliamente sobre lo que se había visto en la pantalla.

Ese carácter grupal de una vivencia en común es lo que queremos sugerir a la familia actual que se disponga a ver cine en casa usando la televisión como soporte. A partir de la lectura psicosocial del efecto

mamá, cine de verano, cine de cumpleaños, cine de vacaciones... Sería algo así como decir: esto que ahora vamos a hacer es algo nuestro, de la familia, y es divertido, lo vamos a pasar bien juntos todos. La infancia, y la adolescencia en la familia actual están hambrientas de la compañía de sus mayores y con un poco de habilidad se logrará una buena respuesta.

La actividad ha de ser pensada y diseñada con cierto esmero pero sin agobiarse ni obsesionarse. Las personas mayores que diseñen cada sesión sólo deberían preocuparse de tres cosas: encontrar el sentido del film y de la problemática que se expone, asociarle los valores que se quieran destacar y, sobre todo, dejarse llevar del sentido común actuando con naturalidad y sencillez. Conviene, también, conocer la película y estar convencidos de que todo el grupo, o al menos una mayoría la van a entender y aceptar. Una mínima y sencilla explicación inicial servirá de introducción aclaratoria y, como sin darle importancia, se dejarán algunas preguntas sin respuestas o se hará alguna sugerencia abierta, como: ya veremos que nos parece

cuando hayamos visto la película entera... Así se deja una puerta abierta al diálogo posterior en el que las personas mayores puedan presentar modelos y pautas de acción, sustentados por auténticos valores humanos, a los miembros más jóvenes con los que hayan estado viendo las películas.

Para el desarrollo de este plan familiar ofrecemos unos repertorios de películas en torno a dos temáticas básicas que detallamos en el siguiente punto. Son sólo sugerencias que cada familia puede modificar o cambiar totalmente eligiendo a su conveniencia la elección de los temas y las películas que quiera utilizar. En nuestro Grupo de Investigación tenemos listados más amplios y actualizados a disposición de quien pudiera tener interés por ellos.

6. Repertorios de películas para un vídeo-forum familiar

Hemos centrado nuestra atención, al elaborar la oferta de títulos para ver cine en familia, en dos núcleos fundamentales para la intención educativa: el seno del hogar y el entorno académico a los que titulamos Vida familiar y Mundo docente. Familia y escuela son, por este orden los dos ámbitos en los que se inicia la formación humana y se asientan los fundamentos de la personalidad y por ello es muy oportuno que la familia reflexione y dialogue sobre estos problemas a los que sus miembros habrán de enfrentarse más tarde o más temprano. Cada uno de los dos núcleos han sido divididos en diez campos temáticos cada uno, veinte en total, que se detallan más abajo.

El cine ofrece una magnífica posibilidad para tratarlos con objetividad (porque son de otras personas) y consecuentemente con más serenidad, logrando así el esperado efecto educativo. Se pueden encontrar muchas y buenas películas en las que se muestran contenidos relacionados con los núcleos elegidos. Para cada uno de ellos hay, a lo largo de la historia del cine, bastantes películas de gran valía y una gran cantidad de productos de mediana calidad pero con el mismo valor testimonial del que hemos hablado más arriba.

A este efecto, hemos hecho una selección de películas en nuestros archivos en el Grupo de Investigación «Comunicación y rol docente» (HM-219 de la Junta de Andalucía) para los campos temáticos que ofertamos. En cada uno de los veinte, se incluyen, a modo de ejemplo, dos películas de forma que tendremos un conjunto total de cuarenta filmes. Conviene tener presente que es difícil que en una película se toque de forma monográfica un solo tema. Normalmente, aunque haya un asunto dominante, a lo largo del argumento suelen aparecer, de forma tenue unas

veces o destacada en otras, diversas escenas o situaciones que ponen de relieve temas afines o relacionados con el principal y que resultan igualmente interesantes.

Campos temáticos sobre la vida familiar: En la familia se produce la primera socialización y se siembran los cimientos de la vida futura de ella saldrán hijas e hijos convertidos en personas adultas. Hemos escogido para sus diez campos temáticos, unos temas que, como claves de reflexión y el diálogo, pueden ser importantes para la familia en la actualidad. Han sido elaborados como sugerencia para las madres y padres con películas seleccionadas a partir del Archivo de filmes de nuestra línea de investigación: «los temas familiares en el cine».

- La separación. En este campo se va a plantear una de las situaciones fuertes y conflictivas a las que han de enfrentarse muchas parejas en la actualidad. Como sus efectos van a alcanzar a todos los miembros del grupo familiar, resulta muy adecuado tratarlo desde la distancia que proporciona el cine. «El club de las primeras esposas» (1996) de Hugo Wilson, «Señora Doubtfire» (1993) de Chris Columbus.

- Los celos entre hermanos. Los celos fraternales que tanta perturbación causan, constituyen un tema que ha saltado a todos los reflejos públicos: religión, literatura, arte, etc. También el cine lo muestra de múltiples e interesantes maneras que servirán para una reflexión ponderada. «Alas de mariposa» (1991) de Juanma Bajo Ulloa, «El otro» (1972) de Robert Mulligan.

- Toma de decisiones. Si tomar decisiones es difícil en cualquier momento de la vida, aprender a hacerlo todavía lo es más. Algo que no se plantean con claridad las familias es la doble enseñanza de la obediencia y la toma de decisiones. Desde el cine nos llegan algunas muestras de este problema en versiones tanto humorísticas como serias. «Solo en casa» (1990) de Chris Columbus, «Un paseo por las nubes» (1994) de Alfonso Arau,

- Hijos e hijas diferentes. En este campo hemos querido abarcar una amplia zona de temáticas familiares cuando aparece alguna diferencia notable con lo que se entiende por normalidad, ya sea hacia arriba como hacia abajo de la media. ¿Es sólo un problema familiar o ha de implicarse toda la sociedad en tanto que comunidad educativa? «Jack» (1996) de F. Ford Coppola, «Matilda» (1996) de Chris Columbus

- Las madres como mediadoras. El papel de una madre siempre es difícil y suele ser juzgado con dureza. Así se encuentran reflejos sociales tan despiadados como «La casa de Bernarda Alba» uno de los títulos cinematográficos que ofrecemos, filmado a partir de la

obra de García Lorca. El caso es que las madres tienen que ser mediadoras hasta que sus «crías» puedan enfrentarse a la vida por sí mismas. «La casa de Bernarda Alba» (1987) de Mario Camus, «Mi vida sin mí» (2002) de Isabel Coixet.

- La homosexualidad. La homosexualidad es un fuerte conflicto al que hay que enfrentarse ya que todavía es evaluada de forma conflictiva por una sociedad que conserva fuertes improntas de evaluación negativa y prejuicios discriminatorios que suelen ser muy activos. «In & Out» (1997) de Frank Oz, «Brokeback Mountain» (2005) de Ang Lee.

- Familias monoparentales. En la sociedad actual la familia va evolucionando muy deprisa y toman carta de naturaleza formas nuevas o que siempre existieron como algo coyuntural. Uno de estos casos es el de las familias monoparentales. Hoy en día se trata, además, de algo elegido libremente por las personas que deciden tener familia pero no pareja. «Kramer contra Kramer» de Robert Benton, «Bajo las estrellas» (2005) de Félix Bizcarrate.

- Relaciones violentas. Aunque en la familia se espera que las emociones predominantes sean positivas, hay que reconocer que hay mucha violencia en un buen número de familias. Son problemas de difícil identificación porque las víctimas tardan en darse cuenta de que lo son y aun cuando lo lleguen a reconocer, les cuesta mucho prescindir de la parte de amor que va unida a su relación con la persona que los maltrata. «Solas» (1999) de Benito Zambrano, «Te doy mis ojos» (2003) de Icíar Bollain.

- Poner límites: la adolescencia. Uno de los principales objetivos educativos es el de lograr que los hijos lleguen a ser maduros e independientes, pero para ello han de aprender a reconocer los límites entre los que se mueven y respetarlos en lo que valen. Y la edad en que esto se hace más difícil es la adolescencia. Ver filmados estos problemas y su tratamiento facilitará un diálogo sosegado entre mayores y jóvenes con reflexiones muy valiosas. «Charlie y la fábrica de chocolate» (2005) de Tim Burton, «La flor del mal» (2002) de Peter Kosminsky.

- Relaciones de pareja en la madurez. Cada vez la vida humana se hace más larga y a los años se añade calidad, de manera que la vejez se pospone y la edad madura se amplía incluyendo relaciones de pareja plenas y satisfactorias que hay que saber aceptar y comprender. «La fuerza del cariño» (1983) de James L. Brooks, «Cuando menos te lo esperas» (2004) de Nancy Meyers.

Campos temáticos sobre el mundo docente. La escuela es el primer sitio fuera de la familia en donde

cada uno comienza a conquistar un puesto social. Niños y adolescentes van a tener que enfrentarse no sólo al desafío del aprendizaje sino al de la adecuada adaptación social. De las vivencias de estos años suelen quedar las mejores amistades y las peores frustraciones. Entre las numerosas posibilidades que existen hemos seleccionado las diez que nos han parecido más significativas para ofrecerlas a padres y madres como claves para la reflexión y el diálogo familiar. Se han elaborado, al igual que los anteriores, como sugerencia para las madres y padres con películas seleccionadas a partir del Archivo de filmes de nuestra línea de investigación: «La mirada del cine sobre la enseñanza y sus profesionales».

- Familia y escuela. El sistema educativo. Nos referimos en este campo temático a la interacción que se puede producir, tanto negativa como positiva, entre las familias y el sistema educativo. La familia se puede percibir en ciertas ocasiones —y así lo refleja el cine— como la presencia de la sociedad, vigilante, alerta o descuidada y contraproducente. «El cabezota» (1982) de Francisco Lara Palop, «Rebelde sin causa» (1955) de Nicholas Ray.

- La figura docente como paradigma humano. Este campo nos enfrenta a una comprometida expectativa sobre el profesorado: no sólo es importante que enseñen bien, sino que han de ser personas intachables que se presenten como modelos humanos que su alumnado pueda seguir y admirar. No se les admite la menor contradicción entre lo que hablan y lo que son. «La sonrisa de la Mona Lisa» (2003) de Mike Newell, «El club de los poetas muertos» (1989) de Peter Weir.

- Profesores salvadores. Como una idealización total de la figura docente, en este campo encontramos la esperanza en un docente todopoderoso que logre cambiar la suerte de un alumnado condenado al fracaso por unas condiciones socioculturales nefastas. En el fondo de esta temática late el mensaje roussonian del «buen salvaje». «Diarios de la calle» (2007) de Richard LaGravenese, «Rebelión en las aulas II» (1996) de Peter Bogdanovich.

- Mujeres profesoras. Las mujeres son una parte considerable del personal docente. Y así lo refleja el cine que las presenta casi siempre en situaciones extremas: o magníficas profesionales o fracasadas y frustradas. Las dificultades para tener vida privada son fuertes para la mujer docente y el juicio social se hace muy estricto con exigencias de vida intachable. «Mentes peligrosas» (1995) de John N. Smith, «Diario de un escándalo» (2006) de Richard Eyre.

- La figura directiva y sus funciones. Este campo muestra la conflictiva situación que viven los profesio-

nales de la enseñanza que han de desempeñar cargos directivos. Sus responsabilidades se debaten entre el alumnado y sus familias (que pueden representar la mirada social) y los profesores que son al mismo tiempo, compañeros y subordinados difíciles. «Escuela de rock» (2003) de Richard Linklater, «Vivir mañana» (1983) de Nino Quevedo.

- Docentes «diferentes»: enseñanza individualizada, necesidades especiales, etc. Aquí se agrupan diversos tipos de relaciones entre los docentes y el alumnado. La nota común es la existencia de una dificultad específica ante la cual el docente se ingenia para conseguir sus objetivos. No es extraño que sean mujeres las protagonistas de películas de este tipo basadas en algún suceso real. «El milagro de Ana Sullivan» (1962) de Arthur Penn, «Cuatro minutos» (2006) de Chris Graus.

- Enseñanza y órdenes religiosas. Durante mucho tiempo las órdenes religiosas realizaron las tareas básicas de la enseñanza y cuando, ya en tiempos modernos, aparece la enseñanza pública, todavía les queda una función subsidiaria. La convivencia social entre ambas líneas educativas se mantiene con múltiples matices dado que cierto colectivo social desea este tipo de enseñanza confesional para su familia. De aquí la presencia de este campo en donde se suele usar una mirada humorística. «Sister Act 2» (1993) de Bill Duke, «La campanas de Santa María» (1945) de Leo Mc. Carey.

- Enseñanza y escándalo social. La sociedad exige tal calidad ética a los docentes que la más mínima trasgresión levanta una enorme polvareda de escándalos. Su vida pública debe ser transparente y a ella hay que sacrificar las aspiraciones personales. Y las amenazas de castigo son feroces, porque a los docentes la sociedad les entrega su más preciada joya, la generación joven. «La herencia del viento» (1960) de Stanley Kramer, «Escándalo en las aulas» (1962) de Peter Glenville.

- Aulas violentas (marginación, racismo, clasismo...).

La violencia está creciendo en las aulas y los docentes se ven acorralados. El alumnado es agresor pero también víctima de problemas sociales de escala mundial como el racismo o la inmigración desaforada. Este campo es uno de los que más títulos de películas reúnen, mostrando una vez más que la ficción no siempre supera a la realidad. «One, eight, seven: 189 muchas mentes peligrosas» (1997) de Kevin Reynolds, Masala (2007) de Salvador Calvo.

- El mundo docente agredido por la sociedad. La violencia no sólo está en el interior de las aulas. La sociedad es violenta también y arremete contra el reducto de paz, orden y ciencia que puede ser el mundo docente. Es una forma de violencia que puede incluso aparecer del lado de la fuerza legal (que no moral) cuando en el aula se defiendan la integridad y la auténtica justicia. «La lengua de las mariposas» (1999) de José Luis Cuerda, «Operación soldados de juguete» (1991) de Daniel Petrie.

Referencias

- BORDIEU, P. (1996): *Sur la télévision. L'emprise du journalisme*. Paris, Libér.
- FERRÉS, J. (1995): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- GERBNER, G.; GROSS, L.; MORGAN, M. y SIGNORIELLI, N. (1996): «Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación», en BRYANT, J. y ZILIMANN, D. (Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós; 35-66.
- GERBNER, G. (1996): «Fred Rogers and the significance of story», en COLLINS, M. & KINUNEL, M. (Eds.): *Mister Rogers' Neighborhood: children, television and Fred Rogers*. Pittsburgh, PA, University of Pittsburg Press.
- GERBNER, G. y GROSS, L. (1976): «Living with television: the violence profile», in *Journal of Communication*, 26; 173-199.
- GOLSDEN, R.K. (1999): «La televisión», en BUXÓ, M.J. y MIGUEL, J.M. (Eds.): *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, video, televisión*. Barcelona, Proyecto A.
- LOSCERTALES, F. (1999): «Estereotipos y valores de los profesores en el cine», en *Comunicar*, 12.
- LOSCERTALES, F. y NÚÑEZ, T. (2000): *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona, Octaedro.
- VIGOTSKI, L.S. (1972): *Psicología del arte*. Barcelona, Barral.

Consejos para una educación familiar en medios

para educar
la mirada de tus hijos,
siéntate con ellos ante
el televisor
y comenta
los programas
que ellos ven



Nos vamos
a una reunión.
No veas
mucha tele



● María Lamuedra y Tíscar Lara
Madrid

El ciudadano en la información periodística de la BBC

The citizen in the BBC broadcast information

El presente artículo analiza la estrategia de la BBC para legitimar su papel como televisión pública a través de un mayor acercamiento a los ciudadanos y una diversificación de los contenidos ante la creciente fragmentación de audiencias. El estudio se basa en una serie de entrevistas a profesionales de los servicios informativos de la BBC sobre su concepto de público y su mirada sobre los ciudadanos. El propósito de este estudio es identificar fórmulas que puedan ayudar a las televisiones públicas españolas a afrontar, en el actual contexto, el reto de su legitimación como televisión de servicio público.

This article analyzes the strategies followed by the BBC channel to legitimize its role as public television through an approach to the citizens and a diversification of contents in order to face the challenge posed by the current fragmentation of audiences. The study is based on interviews with BBC news professionals about their concept of the public and their gaze on citizens. The aim of this paper is to identify ways to help TVE to face the challenge of its legitimating as public service television.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Ciudadano, noticias televisivas, televisión de servicio público, TVE, BBC, profesionales de las noticias.

Citizen, broadcast news, public service television, TVE, BBC, news professionals.

Se puede afirmar que existe cierto consenso entre académicos y usuarios sobre la importancia de educar la mirada de los televidentes para que sean activos y críticos a la hora de ver programas de televisión. Para ello es importante que conozcan ciertas claves sobre el emisor –como por ejemplo, a qué grupo empresarial pertenece o qué ideología profesa–, así como sobre el contexto de emisión –su ubicación en la parrilla, si se sitúa en periodo electoral, etc.–. Por estas razones, se entiende que cuanto más información y formación tenga el televidente sobre todos los elementos que

❖ Dra. María Lamuedra es profesora de la Facultad de Comunicación de la Universidad Carlos III de Madrid (mlamuedr@hum.uc3m.es). Tíscar Lara es profesora de la Facultad de Comunicación de la Universidad Carlos III de Madrid (tiscar.lara@uc3m.es).

conforman el proceso de comunicación mediática, mejor información y formación podrá extraer de los contenidos televisivos.

En este artículo nos centraremos, sin embargo, en el proceso inverso: qué información y formación tienen los productores-emisores para conformar su interpretación de los receptores, cómo ésta condiciona los mensajes que producen y, en este sentido, cómo poder contribuir a educar su mirada sobre los mismos. En nuestra investigación sobre televisión pública, analizaremos la imagen que tienen los productores de los ciudadanos en los contextos profesionales desde los que interpretan los contenidos que elaboran. Para ello nos centraremos en las noticias, el género informativo clásico que configura lo que Habermas (1997) definió como «esfera pública ciudadana»: un foro público de debate racional de temas importantes para la sociedad, necesario para que los ciudadanos conozcan y puedan tomar decisiones acerca del funcionamiento y desarrollo de su comunidad.

Parte de este trabajo descansa sobre los informes preliminares internos que el Grupo de Investigación sobre televisión pública (GITEP), ha realizado una vez concluida y analizada la mitad de la muestra de entrevistas en profundidad con profesionales de noticias de Televisión Española y la BBC. Estos informes se basan en 12 entrevistas con profesionales de los servicios informativos de TVE y 10 de la BBC.

1. Relación entre profesionales de noticias y ciudadanos en Europa y España

En un artículo muy ilustrativo firmado por Ingunn Hagen (1999: 130-150) se argumenta que los profesionales de las noticias tienden a sentirse esclavos de los índices de audiencia. Una dependencia que, sin embargo, no parece redundar en un mayor conocimiento de sus públicos. Desde los primeros estudios cualitativos sobre instituciones y rutinas periodísticas que hoy en día se consideran clásicos, como los de Gans o Epstein, se viene advirtiendo de que las empresas de noticias en general y los periodistas en particular apenas conocen a su audiencia. Así lo considera Epstein (1973) en su estudio sobre redacciones periodísticas de cadenas de televisión norteamericanas, donde concluye que lo que finalmente les importa es «que la audiencia se quede con ellos, no que esté informada». De igual manera ocurre con los periodistas, quienes, como se demostraba en el estudio de Gans (1980: 230), no sólo tenían «una vaga imagen» de la audiencia, sino que valoraban los comentarios de sus superiores y colegas por encima del *feed-back* de su público. Así ocurre también años más tarde en la inves-

tigación que realiza Helland (1988) sobre NRK, la televisión pública noruega, donde se confirma cómo los profesionales tienden a asumir que lo que les interesa a ellos como periodistas debe interesar también al público y cita cómo éstos acuden a otras fuentes de opinión para el enjuiciamiento de su labor periodística: las expuestas en la prensa y en los debates parlamentarios.

El análisis preliminar de las entrevistas con profesionales de noticias de TVE que el equipo de investigación GITEP viene realizando permite concebir la hipótesis de que los periodistas de TVE tienden a tener la misma «vaga» imagen de su audiencia que la descrita por Gans. De igual manera, parecen tener en cuenta las opiniones de sus superiores y compañeros por encima de las de los miembros de la audiencia, y parece que su visión de la cadena y de su trabajo podría estar condicionada hasta cierto punto por los debates parlamentarios sobre TVE y de la imagen que la prensa presenta de ellos, aunque éste es un punto que requiere aún mayor atención.

La presión parlamentaria podría ser especialmente negativa para la moral de los profesionales de RTVE, dado que como señala Enrique Bustamante (2006: 259) una de las tendencias que se han repetido durante las diferentes legislaturas democráticas desde el gobierno de la UCD, pasando por la etapa socialista (1982-1996) y por los dos mandatos populares (1996-2004) es que las Comisiones Parlamentarias sobre TVE han sido infructuosas más allá de la escenificación de la confrontación entre gobierno y oposición, y sin que ello haya repercutido en un control más eficiente de las misiones del servicio público, o de una mejor gestión empresarial y económica.

En cuanto a la prensa, desde antes de la transición ha circulado una imagen negativa de RTVE en la que su dependencia del discurso oficial se combina con cierto desprestigio hacia la popularidad del medio televisivo. Esta imagen negativa, según expone Manuel Palacio (2001: 86-88), se radicaliza en el nacimiento de la democracia y toma cauce en diarios de línea editorial de izquierdas como «El País» o «Diario 16». La situación empeora en el contexto televisivo actual, en el que RTVE no sólo ha de competir con cuatro canales privados de televisión, sino que éstos forman parte (o tienen vínculos fuertes) con corporaciones mediáticas que poseen medios también en prensa y radio y que, como la propia televisión, son en sí mismos creadores de opinión. Se podría argumentar que «Cuatro» puede contar con cierta complicidad de la Cadena «Ser» y de «El País» (entre otros) porque pertenecen al Grupo Prisa. Del mismo modo el Grupo Vocento po-

see el 13% de «Telecinco», por lo que en principio este canal encontrará cierta empatía con diarios como ABC y «Punto Radio». De igual manera, «Antena 3» junto con «Onda Cero» forman parte del accionariado de Planeta de Agostini, que también controla los diarios «La Razón», «Avui» y el gratuito «ADN».

Por el contrario, TVE y Radio Nacional de España no cuentan con medios que puedan considerarse «aliados naturales». Además, el hecho diferencial de tratarse de medios públicos y estar, por tanto, sujetos a una necesidad constante de autolegitimación, como se desarrolla más adelante, puede implicar que sus competidores privados les consideren un rival débil y enemigo común a eliminar para conseguir un mejor reparto de la tarta publicitaria entre el resto.

2. Las cadenas estatales y la legitimación del servicio público

Diversos autores han argumentado que las corporaciones estatales de radiotelevisión de servicio público europeas llevan años teniendo que legitimar su propia existencia ante las críticas constantes de sectores conservadores o liberales que no creen en lo público (Blumler, 1993: 15). En este contexto, Hellman (1999: 105-129), por su parte, mantiene que las cadenas de televisión justifican su programación con dos discursos diferentes: las televisiones privadas apelan a que programan «lo que los televidentes quieren» mientras que las públicas tradicionalmente han argumentado que programan «lo que los espectadores necesitan». Subyace en este planteamiento una concepción de la audiencia muy distinta: los primeros se refieren a la audiencia como consumidores, los segundos como público. Nos detenemos brevemente en cada uno de estos dos discursos. Las televisiones privadas tienden a legitimar su programación aduciendo que ofrecen «lo que la audiencia quiere» (ibid: 120-123), que suelen definir como «programas populares», que aumentan «la capacidad de elección de la audiencia» y que sean económicamente «viables y rentables». La forma de medir si la programación de los canales privados cumple estos objetivos son los índices de audiencia, con la debilidad de que éstos sólo se refieren a lo que los espectadores ven, pero no a sus motivos ni a su grado de satisfacción con tales contenidos (García Matilla, 2003: 46).

Las cadenas públicas, muchas de las cuales se sus-

tentan mediante un canon pagado directamente por los espectadores, en su ideología de servicio público tienden a considerar que su misión es hacer de la audiencia ciudadanos comprometidos que puedan participar en el debate democrático ciudadano de la «Esfera Pública» (Habermas, 1997). Para lograr este fin, según Hellman (1999: 113-120), el discurso de servicio público se basa en la necesidad de ofrecer cuatro elementos: calidad, educación, integración cultural y diversidad. Así, más allá de los índices de audiencia, las televisiones públicas han de lograr cierta estima popular para con lo que se considera una institución cultural ciudadana.

Pero la forma de articular ese objetivo ha estado directamente condicionada por la mirada que las corporaciones estatales de radiotelevisión han tenido del público en cada época, dependiendo su mayor o menor acierto de la capacidad de adaptación a los cambios de la audiencia, esto es, de cómo han educado su mirada sobre la misma.

La diversificación dirigida a diferentes grupos de ciudadanos es una estrategia de los servicios informativos de la BBC para cumplir con el desafío de acercarse al ciudadano sin sustraerse al servicio público y así poder justificar su financiación pública mediante un canon. Esta apuesta es pública y conocida por todos.

Siguiendo a Scannell (1990) y a Curran (1991) y Hellman (1999: 113) argumenta que John Reith, el primer director de la BBC (1922-1938) y considerado su padre fundador, decidió que la tríada de información, formación y entretenimiento servirían a los fines de cohesión social y nacional sobre unos valores ilustrados. Esta concepción del público, desde una mirada ilustrada elitista, asumía que a toda la sociedad debía interesarle lo que a su grupo social. La programación partía, por tanto, de unas asunciones de homogeneidad cultural muy diferentes de la noción actual de pluralismo que, como veremos a continuación, se hace tan presente en el actual proceso de fragmentación de audiencias. Cabe destacar que éste es el modelo de servicio público que sirvió de base e inspiración al resto de corporaciones europeas.

Televisión Española comparte este mismo reto con otras televisiones europeas pero se topa además con una dificultad añadida. A diferencia de otros canales

públicos, como la inglesa BBC o la noruega NRK, TVE no se financia mediante un canon obligatorio sino que su modelo es mixto e incluye subvención pública e ingresos por publicidad. Por tanto, no sólo ha de legitimar su programación como de servicio público, sino también mediante análisis de coste-beneficio apoyados en los datos de audiencia.

El modelo de financiación condiciona la relación que se establece entre ciudadanos y corporaciones estatales de servicio público. De hecho, más de la mitad de los profesionales de los servicios informativos de la BBC mencionaron expresamente que el hecho de que los ciudadanos pagasen un canon les obligaba a ofrecerles un servicio público dirigido a sus necesidades. Los profesionales de TVE entrevistados tam-

tes y canales audiovisuales, favorece un sistema de demanda de contenidos por parte del espectador y acelera el proceso de fragmentación de audiencias. Este cambio de enfoque, de una televisión de oferta de contenidos a una de demanda «a la carta», supone un doble reto para la BBC, tras haber sido además la corporación líder de la ideología de servicio público que abogaba por ofrecer a los receptores lo que, a su juicio, necesitaban. En el presente artículo veremos cómo la BBC responde a este desafío desde sus servicios informativos.

3. La mirada de la BBC sobre el ciudadano: hacia la cercanía

Como ya hemos comentado, el discurso general de los profesionales de noticias de la BBC se basa en que tienen un contrato para prestar un servicio público a la ciudadanía, que paga un canon por ello. Esta obligación les conmina a asumir el reto de (re)interpretar en qué consiste ese servicio público en un contexto mediático de diversificación de soportes y de fuerte competencia de cadenas privadas. Esta situación provoca que la mitad de los profesionales de noticias entrevistados mencionase que se sentían bajo presión constante por los motivos que Matt Prodget, redactor de «News-

Las televisiones públicas europeas tienen el reto de justificar su financiación pública en un contexto en el que la ideología dominante es la lógica mercantilista del capitalismo salvaje al tiempo que se diversifican los soportes y se incrementa la competencia con los canales privados. En este contexto, la cercanía de las televisiones con su público y la diversificación de productos para las distintas audiencias es fundamental para recobrar el apoyo de los ciudadanos y contrarrestar así la presión del mercado.

bién muestran la obligación de la cadena pública por prestar un servicio a los ciudadanos pero en todos estos años ésta no ha sido la prioridad de RTVE. Está por ver si ahora la nueva Corporación RTVE sigue la misma línea, ya que, en el caso español, ante la apremiante necesidad de legitimación, parece resultar más imperante alcanzar «ratings» elevados que conectar con el público. Esto lleva a primar, de alguna forma, la lógica mercantilista, también llamada lógica del capitalismo tardío o salvaje, en palabras de Jameson (1991), sobre la lógica democrática de servicio público.

Hagen destaca la necesidad de conectar con la audiencia más allá de los datos numéricos que aportan los índices de audiencia (ibid: 143-145) o de la buena voluntad de muchos profesionales que desean ofrecer aquello que creen que la audiencia, como concepto abstracto y homogéneo, debe y necesita conocer.

Este contexto se hace más complejo ante la convergencia digital, que con su multiplicación de sopor-

Gathering», comenta a continuación: «me preocupa el futuro de la BBC en términos de que aquí siempre estará la amenaza de la financiación pública. Quiero decir que Gran Bretaña está muy unida a la BBC, y creo que eso es estupendo para el país, pero siempre hay presión. Hay mucha gente que critica el canon y siento que la BBC está siempre bajo presión. Lo que digo es que la BBC tiene programas que simplemente no se podrían hacer en cadenas comerciales, pero la gente a veces hay que persuadirla, ya se sabe, viviendo en un mundo que está cada vez más influido por el mercado». Para asumir tal desafío, la BBC está llevando a cabo una serie de estrategias que, a juzgar por los testimonios recogidos, los profesionales de noticias parecen tener bastante interiorizadas y entre las que se encuentran las siguientes: por un lado, un acercamiento a los ciudadanos mediante los nuevos canales de comunicación disponibles, lo cual está provocando la modificación de ciertos temas y enfoques; por otro,

la diversificación de contenidos en diferentes programas y soportes para garantizar que ofrecen servicios útiles e interesantes a diferentes sectores ciudadanos. A continuación nos detenemos en ambos movimientos tácticos.

3.1. Acercamiento al ciudadano

La BBC está realizando un esfuerzo por acercarse al ciudadano hacia el que se dirige. Así lo argumentó el 60% de los entrevistados y lo explican en los siguientes extractos dos profesionales de noticias con larga trayectoria y cargos distinguidos: Rachel Atwell, subdirectora de los Servicios Informativos de la BBC, y John Sutcliffe, editor de los programas informativos del canal internacional 24 horas: «interactuamos mucho con nuestra audiencia, algo que no sucedía antes. Gracias a los correos electrónicos y sus mensajes estamos mucho más cerca de qué es lo que le interesa a la audiencia crítica. Algunas veces, de historias que por la mañana pensamos que no son muy importantes, luego recibimos tantos mensajes y correos que piensas 'si tengo algunos miembros de la audiencia interesados en ello, será mejor que lo hagamos'. Lo que quiero decir es que la audiencia está cambiando la agenda» (Rachel Atwell).

«Y ahora BBC está cambiando mucho más. Antes era una organización que miraba más hacia adentro que hacia afuera. Ahora queremos saber lo que tú, la audiencia, piensas e interpretas según tus puntos de vista. Nos estamos interesando más en cómo nos ven, en los televidentes y desarrollar políticas para saber qué es lo que interesa: historias sobre negocios, deportes. Recibimos un montón de correos electrónicos y de feed-back y eso está cambiando muchísimo en los dos últimos años» (John Sutcliffe).

Este contacto parece tener una nueva influencia en el enfoque que se otorga a las noticias e incluso sobre qué temas se consideran noticia. Rachel Atwell puso dos ejemplos vívidos de cómo la interacción con el público puede cambiar el enfoque de una información. En los momentos en los que tuvo lugar la entrevista, en marzo de 2007, el cambio climático aparecía constantemente en la agenda de los medios y de los políticos británicos. En la siguiente declaración, Atwell se refiere a la reacción del público a la propuesta del partido conservador de aplicar «impuestos verdes» a los vuelos transoceánicos:

«Crees que la gente está realmente muy preocupada por el cambio climático y se supone que el impuesto verde les va a parecer una buena cosa (...); bueno, la gente respondió absolutamente furiosa, que no iban a pagar ningún impuesto 'verde' (...). Hace que

tengas una visión diferente, no significa que ellos tengan la razón y tú estés equivocado, simplemente te hace reflexionar sobre esa diferencia de formas de verlo y eso era algo que no teníamos hasta ahora con la tecnología (...) es algo fantástico, sientes un vínculo real con la audiencia» (Rachel Atwell).

El segundo ejemplo indica que la comunicación constante con los receptores/ciudadanos está provocando cambios en el tipo de eventos que se consideran «noticiables». En este caso se trata de una noticia sobre el hundimiento de una empresa que ofrecía a personas de pocos recursos económicos una forma de ahorrar para las navidades. Atwell explica cómo el contacto más directo de los redactores con estas personas afectadas les hizo sentir empatía y cambiar su punto de vista sobre la actualidad, dominado éste por el lugar que ocupan en el mundo como profesionales de clase media y que trabajan para una organización, que como comenta arriba Sutcliffe, tradicionalmente ha sido acusada de ensimismamiento, de mirar demasiado hacia adentro: «pagas una libra a la semana durante básicamente todo el año, y entonces en Navidad tienes tus 50 libras o tus 200 o 300. Tienes lo que has puesto, pero esta gente (la que ahorra de esta forma) es absolutamente pobre (...). Y la compañía que hacía esto quebró. El dinero puede que no nos parezca una cantidad importante, pero para esta gente, 100 libras, 150 libras, 200 libras marca la diferencia entre que sea Navidad o no sea Navidad para sus familias. Probablemente hace 2 o 3 años no le habríamos prestado mucha atención a esa historia: una compañía quiebra, ya ves (...). Esta gente había perdido hasta el último penique, y cómo iban a pasar Navidad esas familias... nos estuvieron escribiendo y contactando con nosotros (...), así se convirtió en una gran historia y todo vino por la audiencia de una manera única que nunca había ocurrido antes (...); como somos de clase media, de edad media, de sueldos medios, si la gente ha perdido 100 libras no es 'importante', ya se sabe (...); pero cuando empiezas a leer esos emails sobre cómo eso iba a pagar todo lo de Navidad, el pavo, las galletas y los regalos para los niños, y que todo se ha perdido, pues te rompe el corazón» (Rachel Atwell).

De hecho, algunos entrevistados reconocieron que en los últimos años ha habido un cambio en los temas que se tratan en los boletines de noticias: en general entran más noticias sobre crímenes que son muy populares, y menos sobre asuntos relacionados con el Parlamento y con la Unión Europea. La propia directora de los Servicios Informativos de la BBC justificaba este cambio por la necesidad de tener cierta sintonía con los temas que más preocupan a los ciudadanos, de

acuerdo con unas encuestas mensuales. La siguiente conversación ilustra esta postura. Helen Boaden explica por qué ella no considera entre los tres temas más importantes del momento uno supuestamente importante y urgente como podría ser el cambio climático.

Entrevistadora: Me gustaría saber cuáles son los dos o tres temas más importantes en el Reino Unido, según su opinión.

Helen Boaden: Inmigración, crimen y seguridad, con las bombas, etc.

E: ¿Por seguridad se refiere al terrorismo?

B: Sí, sí y a cómo nos afecta, porque tenemos musulmanes en nuestra comunidad.

E: Y... el crimen también.

B: Sí porque hay fallos, y es la clase de cosa que está asustando a la gente, en este momento hay mucho miedo porque hay muchos jóvenes negros que han sido asesinados (...) por otros hombres negros.

E: Yo pensé que iba a decir que uno de los temas era el cambio climático.

B: No, no, quiero decir, hay una parte de la audiencia que está muy interesada en el cambio climático y hay otra parte a la que no le interesa en absoluto. Es bastante importante, nosotros hacemos un seguimiento mensual sobre qué le interesa a la audiencia y el cambio climático no está ahí, no está tan alto (en la lista) como la inmigración, el crimen y la seguridad.

Pero esta cercanía al ciudadano no es una solución perfecta y sin aristas a la doble presión que ejercen la necesidad de competir con cadenas comerciales y con la responsabilidad social. Este cambio de enfoque en los contenidos corre el riesgo de aproximar las noticias de la BBC a las de otras cadenas comerciales. Algunos periodistas, como Matt Prodget, percibían la existencia de una encrucijada sobre quién debe, en última instancia, fijar los contenidos ¿las audiencias o los profesionales de la BBC?:

«Creo que deberíamos dedicar menos tiempo a escuchar o tratar de escuchar lo que nuestros televidentes o radioyentes quieren y como profesionales deberíamos dedicar un poco más de tiempo en pensar sobre qué deberíamos darles y qué puede ser que quieran, porque entre lo que la gente dice que quiere y lo que puede que quieran... No quisiera resultar confuso: si le preguntara a la gente hace treinta años: ¿os gustaría un programa sobre animales?, y me dijeran «no, la verdad», entonces nunca habría existido David Attenborough y canales como esos (se refiere a documentales sobre animales). Con los estupendos programas que la BBC sigue produciendo, programas que sigue vendiendo hoy en día..., diría que si escuchas a la audiencia todo el tiempo o te preocupas por

lo que quieren todo el tiempo, entonces no podrías hacer algo interesante, no podrías sorprenderle con algo que no saben que quieren» (Matt Prodget).

Andrew Wilson, responsable del College of Journalism, comparte esta idea con Matt Prodget. Refiriéndose a un caso concreto en el que un programa de radio tuvo que reorientar el enfoque de unos contenidos para hacerlos más accesibles al público, resume el reto y el compromiso de la BBC de la siguiente forma: « (...) la BBC puede ser un éxito de audiencia, pero no podemos simplemente hablarle a la gente sobre lo que ya les interesa, sino que seguimos teniendo una misión pública de hacer que las cosas sean importantes, en hacer que las cosas en las que no están interesados les puedan llegar» (Andrew Wilson).

Por ello, los cambios en el enfoque y en los contenidos para acercarse a las diferentes audiencias han de tener como límite el juicio de la propia BBC sobre qué temas son importantes y deben darse como tales. De esta forma, se considera que los temas importantes principales del día deben ser comunes a todos los espacios informativos, mientras que hay otra serie de asuntos que pueden ser propios de cada uno de los muchos programas de noticias que la BBC emite en diferentes canales y soportes para diferentes audiencias, una cuestión que se trata a continuación.

3.2. Acercamiento a públicos diferentes

La diversificación dirigida a diferentes grupos de ciudadanos es una estrategia de los servicios informativos de la BBC para cumplir con el desafío al que se aludía en el apartado anterior, de acercarse al ciudadano sin sustraerse al servicio público y así poder justificar su financiación pública mediante un canon. Esta apuesta es pública y conocida por todos los que integran los servicios informativos y de hecho el 80% de los entrevistados se refirieron a la respuesta a la fragmentación de audiencias en este mismo sentido. Así lo explican Helen Boaden, directora de los servicios informativos de la BBC y David Jordan, «policy editor».

Entrevistadora: ¿Cuáles podrían considerarse como las prioridades o desafíos?

Helen Boaden: Bueno, las prioridades son asegurarse que conectamos con todas las audiencias porque la forma en la que nos financiamos significa que todo el mundo tiene que pagar un impuesto para que podamos disfrutar del canon. Por tanto, todo el mundo debe recibir algo del valor prometido, pero no podemos convertirnos en una organización dirigida por el mercado, nosotros tenemos nuestra posición a través de principios y valores, pero eso es siempre un difícil ejercicio de equilibrio.

«Así que nuestra respuesta a la competencia ha sido tratar de diseñar estrategias que aseguren que tenemos algo para todo el mundo en alguno de nuestros espacios, en los canales de radio, en los canales de televisión, en todo el contenido on-line que proveemos..., que hay algo en algún lugar para todo el mundo. De otra forma nuestro sistema de financiación se desmoronaría» (David Jordan, policy editor 5).

Por tanto, se ha pasado de un modelo en el que las noticias se dirigían a un público generalista, hacia otro en el que cada programa de noticias está pensado para un público diferente y para ser emitido en distintos canales: «Bueno, estamos diversificando mucho más también, es decir, que hacemos distintos tipos de servicios para diferentes audiencias o diferentes canales, y eso es algo que no era lo habitual. 'News 24' resulta incómodo para la gente más mayor, no les gusta, ya se sabe, cuando digo gente mayor digo gente de mi edad, gente entre los 50 y los 60 años. No les gusta el texto en pantalla, no les gusta el hecho de que es todo más en bruto y rápido, les gusta su boletín bien presentado, en un estudio agradable, el comienzo, el intermedio y el final. Pero nosotros hacemos nuevos servicios para niños..., tenemos dos canales de radio que funcionan muy bien con audiencias jóvenes, mientras que la mayoría del material no va tan bien, me refiero con los muy jóvenes (16-25). Tenemos un canal de televisión, BBC 3, en el que hacemos una cosa de un minuto que se llama 'Sixty seconds', que es un resumen de noticias de sesenta segundos y funciona muy bien. Tenemos una agenda mucho más amplia y cosas diferentes para diferentes personas» (Rachel Atwell).

3.3. El papel de la investigación de audiencias

Para poder ejercer de acuerdo con esta responsabilidad social para con el «pueblo británico», la BBC dedica un gran esfuerzo a desarrollar mecanismos para conocer y canalizar las preocupaciones de los ciudadanos a los que nos hemos referido. De hecho, 7 de los 10 entrevistados mencionaron sus resultados en algún momento de la entrevistas. Gracias a estos estudios se ha podido conocer que un sector de adolescentes de clases desfavorecidas no se considera público de la BBC porque lo consideran parte del «sistema

oficial» (establishment), del que ellos se sienten alejados.

Esto les ha permitido marcarse el reto de mostrar a estos jóvenes que realmente pueden extraer cosas que les resultan valiosas de la programación que les ofrecen. Este objetivo de atraer a jóvenes es público y compartido por los profesionales de noticias, de hecho, casi la mitad de los entrevistados lo mencionaron espontáneamente sin que se les preguntase sobre ello.

En nuestro estudio se observa que, a pesar de ciertas preocupaciones por que cierta forma de cercanía con la audiencia pueda aproximar los contenidos informativos de la BBC a cadenas comerciales, los trabajadores de noticias entrevistados se muestran satisfechos con el acercamiento de la BBC a la audiencia, considerándolo como un elemento positivo a la hora de esforzarse por ofrecer una información de calidad. De igual manera, existe la idea de que la BBC no está ya

En la búsqueda del apoyo popular, los profesionales necesitan reconsiderar la concepción que tienen de los ciudadanos a los que se dirigen con el objeto de definir estrategias que fortalezcan el desarrollo y mantenimiento de la televisión de servicio público en España. En este sentido creemos que la experiencia de la BBC, al replantearse la relación con la audiencia, puede servir de ayuda a TVE.

tan centrada en los valores propios de los trabajadores de noticias, fundamentalmente de mediana edad y clase media, y que por el contrario, ahora se esfuerza por aproximarse a los intereses y valores de otros grupos sociales. Y además, que en esta relación los profesionales no se sitúan por encima, decidiendo qué debe saberse y qué no, sino que buscan también servir a los ciudadanos, ofrecer información que les resulte útil e interesante en sus propios términos. Como hemos visto, los servicios informativos de la BBC tratan de conseguir cierto equilibrio entre estas dos posiciones, lo cual desemboca en lo que David Jordan, Policy Editor, define como «una relación más sana entre la corporación y las audiencias, que se acompaña de un mayor apoyo público para que la BBC siga siendo una institución cultural en el Reino Unido tanto para su audiencia, como para las clases políticas a lo largo del mundo, y no para unos o para otros».

4. Conclusiones

Las televisiones públicas europeas tienen el reto de justificar su financiación pública en un contexto en el que la ideología dominante es la lógica mercantilista del capitalismo salvaje al tiempo que se diversifican los soportes y se incrementa la competencia con los canales privados.

En este contexto, la cercanía de las televisiones con su público y la diversificación de productos para las distintas audiencias es fundamental para recobrar el apoyo de los ciudadanos y contrarrestar así la presión del mercado (Lamuedra y Lara, 2006). BBC y TVE comparten desafíos, pero en el caso de la televisión española ésta debe además superar algunos lastres, como es una imagen mediática negativa (Palacio, 2001) y una relación difícil con los sucesivos gobiernos y parlamentos (Bustamante, 2006).

En la búsqueda del apoyo popular, los profesionales necesitan reconsiderar la concepción que tienen de los ciudadanos a los que se dirigen con el objeto de definir estrategias que fortalezcan el desarrollo y mantenimiento de la televisión de servicio público en España. En este sentido creemos que la experiencia de la BBC al replantearse la relación con la audiencia puede servir de ayuda a TVE para hacer frente al mismo objetivo.

Referencias

BLUMLER, J.G. (Coord.) (1993): *Televisión e interés público*. Barcelona, Bosh.

BUSTAMANTE, E. (2006): *Radio y televisión en España. Historia*

de una asignatura pendiente de la democracia. Barcelona, Gedisa.

CURRAN, J. (1991): «Rethinking the Media as a Public Sphere», en DAHLGREN, P. & SPARKS, C. (Eds.): *Communication and citizenship: Journalism and the public sphere in the New Media Age*. London, Routledge.

EPSTEIN, J. (1973): *News from nowhere: television and the news*. New York, Random House.

GANS, H. (1979): *Deciding what's news: a study of CBS evening news, NBC nightly news, Newsweek and Time*. New York, Pantheon Books.

GARCÍA MATILLA, A. (2003): *Una televisión para la educación: la utopía posible*. Barcelona, Gedisa.

HABERMAS, J. (1997): *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona, Gustavo Gili.

HAGEN, I. (1999): «Slaves of the ratings tyranny? Media images of the Audience», en ALASUUTARI, P. (1999): *Rethinking the media audience*. London, Sage.

HELLAND, K. (1988): *Constraints in commercial and public service television related to the discussion on a second Norwegian television channel*. MA thesis, Centre for Mass Communication Research, University of Leicester.

HELLMAN, H. (1999): «Legitimation of television programme policies. Patterns of argumentation and discursive convergencies in a multichannel age», en ALASUUTARI, P. (Ed.): *Rethinking the media audience*. Londres, Sage.

JAMESON, F. (1991): *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. London, Verso.

LAMUEDRA, M. y LARA T. (2006): «Los desafíos de Radiotelevisión Española (RTVE) como servicio público», en *Congreso Nacional ULEPICC de Sevilla*.

PALACIO, M. (2001): *Historia de la televisión en España*. Madrid, Gedisa.

SCANNELL, P. (1990): «Public service broadcasting: The history of the concept», en GOODWIN, A. y WHANNELL, G. (Coords.): *Understanding television*. London, Routledge.

● Jacqueline Sánchez Carrero
Sevilla

«Telediario infantil»: recurso para el aprendizaje en TV

«Infant television newscast»: learning resource in TV

Los telediarios infantiles son programas de noticias destinados a niños y adolescentes. En algunos países han logrado posicionarse entre los lugares preferidos por ese tipo de telespectador. Indagar en el origen de los primeros telediarios y mostrar algunas de sus utilidades es el objeto de este trabajo. Así se concluye que el formato ofrece una ventaja a padres y maestros interesados en enseñar a sus hijos y alumnos cuestiones importantes sobre el medio televisivo: por su corta duración se puede aprender a ver y analizar conjuntamente con la infancia. Se trata, sin duda, de una oportunidad para conocer las noticias y descubrir cómo están construidas a través de un diálogo lúdico y entretenido entre adultos y nuevas generaciones.

Infant television newscasts are news programs for children and teenagers. In some countries they are among top places. This article will research on the origin of the first television newscasts and will show some of their uses. The format offers an advantage for parents and teachers interested in teaching such important things to children and pupils about television. Due to their short duration it is possible to learn to see and analyze them together with the children. It is an opportunity to know the news and to discover how they are constructed across an entertaining dialogue among adults and children.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación audiovisual, televisión, informativos, infancia, adolescencia, espectadores.
Media literacy, television, news, infancy, adolescence, viewers.

De todos es conocida la creciente necesidad de la llamada alfabetización audiovisual.

Una de las tendencias más

seguidas es la de enseñar a los niños a ver —e incluso hacer— televisión. Se pretende que aprendan a diferenciar los formatos televisivos, a no dejarse engañar por cierto tipo de publicidad y sobre todo a seleccionar los programas que les aporten beneficios y conocimientos acordes con su edad. Definitivamente el diálogo y la asesoría ante la pantalla despuntan como las grandes soluciones para que el niño obtenga del adulto ciertas explicaciones que le ayuden a comprender el medio.

❖ Dra. Jacqueline Sánchez Carrero es profesora de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Sevilla (jackysa@gmail.com).

En los últimos tiempos ha surgido en algunas televisiones un tipo de programa especial dirigido a él. Los telediarios infantiles son espacios producidos específicamente para niños y adolescentes con la finalidad de transmitirles ciertas informaciones y noticias de actualidad redactadas en un lenguaje sencillo, cercano a ellos. Aunque se trata de un formato poco explotado, existen en algunos países desde hace ya varias décadas. Es uno de los programas que puede generar comentarios entre sus espectadores. De hecho, en las sociedades donde es ya tradicional, los chicos tienen por costumbre conversar al respecto con sus padres y familiares en algunos momentos determinados del día.

Para los niños en general los telediarios de adultos suelen resultar violentos, aburridos, lentos y difíciles de entender. A pesar de que algunos chicos de edades mayores (10 a 12 años) admiten que ven algunas partes de los informativos, no es usual que encuentren en este tipo de programa noticias de su interés; esto, aunado a las escenas de violencia y otros sucesos, hacen que el informativo sea un espacio no apto para niños. Por lo general las edades en que suelen comenzar a atender a los telediarios infantiles son entre los 7 y 11 años de edad puesto que ya toman conciencia de ciertos problemas que forman parte de su entorno. Para Débora Penzo de la Universidad italiana Roma 3 «cada vez más se sienten capaces de elegir lo que consumen y se entusiasman con la idea de 'crear' y 'compartir' imágenes y vídeos, gracias a las posibilidades dadas por las nuevas tecnologías con las que ellos están acostumbrados a estar relacionados» (Varios, 2006, 11).

El telediario infantil está producido y redactado para que el pequeño telespectador comprenda la noticia en corto tiempo y sin mayores esfuerzos. Puede además llegar a convertirse en una valiosa herramienta para que padres y maestros transmitan ciertas enseñanzas sobre el propio medio televisivo. Naturalmente es necesario saber desestructurarlo y analizarlo, puesto que se trata de un espacio de no ficción con características propias destinado al telespectador infantil. Un programa de estas características puede contribuir al entendimiento de muchos de los asuntos que acontecen en el mundo. Son variados los recursos que ofrece, entre ellos el aporte de una selección de informaciones diarias de interés para el niño al mismo tiempo que abre una ventana para descifrar el modo en que se produce la noticia y cómo es recogida por los profesionales de la comunicación.

No existen noticieros infantiles en todos los países europeos¹. El primer telediario para niños lo creó la BBC en el año 1972, se llamó «News One» y se emitía dos veces a la semana. Comenzó con escaso equi-

pamiento: una plantilla de apenas un par de periodistas y dos antiguas máquinas de escribir. Desde 1995 el Reino Unido cuenta con dos telediarios infantiles con emisiones diarias incluyendo sábados y domingos.

Alemania por su parte tiene tres informativos, entre ellos el llamado «Logo» que vio la luz en 1998. Bélgica emite dos, uno en francés y otro en idioma flamenco; Suecia y Croacia tienen uno; Finlandia dos también, uno de ellos es «Zona 5» que nació en el año 2006. Polonia difunde TVP únicamente los fines de semana. Francia tenía un canal completo para este tipo de programas pero los recortes financieros lo obligaron a salir de antena en 2005. Aparte del caso español, que veremos más adelante, en el resto de países europeos apenas existen espacios de este tipo.

Ahora bien, un factor positivo que acompaña a los telediarios infantiles es que son programas producidos por profesionales de la información pero en ocasiones cuentan con micro espacios en los cuales son los propios chicos los responsables y por lo tanto pueden manifestar sus puntos de vista a su modo y semejanza. Esto conlleva cierta identificación con la parte del público al cual va dirigido el programa: niños y adolescentes. Conozcamos algunos de los casos más significativos con este tipo de participación.

En Australia llevan ya veinte años con asignaturas relacionadas con los medios de comunicación como parte del currículo escolar. Los noticieros infantiles son manejados con suma libertad, creatividad y tratan de reflejar la acción comunitaria y la diversidad del ser humano. Uno de sus objetivos es dejar la sensación en el niño de que el mundo puede cambiar con su actuación. Esta especie de eslogan se convierte en toda una premisa fundamental de cara al pequeño telespectador, sobre todo si se considera como el ciudadano adulto del mañana cuyas decisiones influirán en la vida de otros.

Temas como la drogadicción o la depresión en los adolescentes son muy tratados en este tipo de espacio. Mark McAuliffe, video-educador australiano, sostiene que si al niño se le hace percibir que la televisión es basura la verá de esa manera y no podrá sacarle provecho. Pero si, por el contrario, se le enseña que puede transformarla se acercará a ella de otro modo y es entonces cuando tiene la posibilidad de aprender acerca de los medios con entusiasmo. El noticiero que dirige McAuliffe cuenta con un sitio web que no es sólo de utilidad en Internet sino que también es incorporado en el programa de televisión.

En el Reino Unido el proyecto del informativo infantil ha sido mucho más ambicioso. Allí los niños pueden ser reporteros y presentar las noticias. Comen-

zaron en el 2005 con un club que agrupa unos sesenta y cuatro mil miembros. El pequeño televidente está acostumbrado a interactuar de modo que el noticiario cuenta con un portal web donde los socios también pueden participar. Su responsable, Sinead Rocks, manifiesta que el programa «Newsround» presenta la opción de visionar los vídeos a través de Internet y que su espectador medio tiene la edad de 10 años.

Italia, por su parte, mantiene desde el 2004 un telediario para niños entre 8 y 12 años. La directriz informativa impone a los redactores que deben contar las noticias con las palabras adecuadas, las imágenes correctas y siempre incluir historias referentes a las vidas de los chicos. Roberta de Cicco, productora ejecutiva de TG Ragazzi de la RAI, piensa que los niños aparecen en los informativos de adultos casi siempre como víctimas, y pocas como héroes. De allí la necesidad de que figuren de otro modo en los telediarios infantiles. Los productores acuden a las escuelas para impartir educación mediática motivados por el interés de los propios niños por saber cómo se realiza ese noticiario infantil. Los que tienen entre 8 y 9 años resultan ser los más críticos con el programa y proponen con frecuencias noticias positivas de la más diversa índole.

Algo interesante que logra este programa italiano es vivenciar un juego de simulación. Proponen en las escuelas asistir en directo a la emisión del informativo y allí dividen la clase en grupos de cinco para formar equipos de redacción y otras funciones que pueden elegir libremente. Reciben una lista de títulos de noticias reales del día de las cuales deben hacer un resumen. Al mismo tiempo el equipo que les recibe les hace llegar a los niños nuevas informaciones y les van pasando notas, tal como sucede en la realidad durante la transmisión en directo. Al final se comparan los titulares redactados por los chicos con los que saldrán en el noticiario verdadero y es cuando pueden formular preguntas a los profesionales que les acompañan: corresponsales, diseñadores gráficos, jefes de redacción y todos los encargados de la emisión del programa. Esta dinámica lúdica forma parte de su clase, lo cual genera el desarrollo de una actitud crítica y contribuye a memorizar el proceso informativo puesto que cuando vuelven al aula deben explicar cómo se hace el noticiario y contestar un cuestionario al respecto.

En Holanda los niños también tienen un espacio noticioso. Lleva 25 años en el aire el informativo «Jeugdjournaal». Se trata de un espacio diario dirigido principalmente a espectadores entre 10 y 12 años y abarca informaciones nacionales e internacionales. Tiene una duración de 10 minutos y los vídeos entre 30 segundos y 3 minutos y medio. El contenido es bastante amplio puesto que incluye reseñas sobre guerra, política, catástrofes, deporte, juegos, animales, acontecimientos positivos, etc. La participación de los niños aquí la logran a través de las cartas y correos electrónicos².

Por su parte Brasil emite un programa semanal que producen los jóvenes desde el año 2003. Se llama «De la rua», cuenta con una duración de media hora y es el producto de una serie de talleres de comunicación que se iniciaron en el 2002. Los profesores cumplen la función de asesores, les permiten a los alumnos expresar sus propias ideas haciendo uso de la fotografía, la poesía o de cualquier formato que deseen. La dinámica

El telediario infantil está producido y redactado para que el pequeño telespectador comprenda la noticia en corto tiempo y sin mayores esfuerzos. Puede además llegar a convertirse en una valiosa herramienta para que padres y maestros transmitan ciertas enseñanzas sobre el propio medio televisivo.

ca consiste en formularles una pregunta –generalmente una problemática social– y los chicos tienen la función de buscar una solución viable. Aprenden a hacer elecciones a la vez que obtienen un producto audiovisual listo para ser emitido.

Una de las propuestas más curiosas ha tomado camino en los Estados Unidos y se denomina «Color TV». No es un telediario sino noticias disgregadas en lo que se conoce como «cápsulas informativas». Se emiten en los distintos cortes de los programas –puesto que son una especie de vídeo clip– y tienen una duración de 2 a 5 minutos lo que facilita el visionado por parte del niño que por lo general no se sienta ante el televisor a ver un programa completo.

Actualmente existe un interés especial por fomentar telediarios infantiles, tanto es así que anualmente los miembros de la Unión Europea de Radiodifusión (UER)³ convocan periódicamente a reuniones para

instar al resto de televisiones a ofrecer este tipo de espacios a los pequeños televidentes. Sin embargo, éste como todo formato televisivo también tiene sus opositores o críticos.

Eva Pujadas, profesora de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, afirma que diversos análisis etnográficos han demostrado que el telediario infantil es un formato algo forzado –por el uso excesivo de la técnica utilizada en el vídeo clip– y aun cuando el niño se divierte viéndolo no logra los objetivos sociales originales sino que se convierte en un programa de consumo, como cualquier otro. La mayoría de estos espacios cuenta con presentadores simpáticos y divertidos pero huyen de temas serios como por ejemplo la política. Suelen incluir tópicos como deportes, zoología, agendas culturales, etc.; todos apelan a un grafismo llamativo con música de fondo y ambiente muy colorido.

De todos modos la crítica tiene cabida en todo tipo de contenido televisivo. Si ignoráramos, por ejemplo, el uso del grafismo 3D y de algunos efectos de vídeo o de sonido tal vez se alegraría que el niño de hoy está inmerso en un entorno «multipantalla» y que no llamará su atención un diseño anticuado al que los adultos estamos acostumbrados. A este respecto lo que debería exigirse realmente es que el telediario infantil cuente con una producción de alta calidad, con el mismo esfuerzo y trabajo de análisis crítico que un telediario normal destinado al público adulto. Se trata de un producto que puede servir de guía a esa infancia y adolescencia que tanto nos preocupa. Por lo tanto no se debería escatimar en inversión ni en creatividad durante las etapas de preproducción o producción de estos espacios y no fijarse únicamente en la fase de postproducción, como si sólo los efectos especiales y la música festiva pudieran servir de polvos mágicos para provocar fascinación permanente –y por ende adhesión– en el pequeño telespectador.

Otro de los puntos álgidos de discusión es la publicidad. Hay casos como el de Estados Unidos donde este tipo de programa es casi exclusividad de los canales de cable que aprovechan hasta el mínimo segundo para incluir anuncios dirigidos a los chicos. Aquí debemos actuar con sumo cuidado puesto que el propósito inicial de esa producción –informar adecuadamente al niño– se vería tergiversada.

Ahora bien, haciendo un punto y aparte en la crítica constructiva al telediario infantil, resulta interesante saber que puede ser utilizado para concienciar al niño acerca de una amplia diversidad de temas relacionadas con el medio televisivo.

La fórmula consiste básicamente en darle la misma prioridad que tiene el informativo para nosotros los

adultos. Por ello es indispensable vivenciarlo junto al niño y simultáneamente grabar las emisiones para su posterior análisis. Estos dos procedimientos son realmente necesarios si lo que desean los padres o el maestro es alcanzar cierto grado de enseñanza audiovisual. El primer visionado cumple una función netamente informativa en la que el niño apenas se pone al corriente de la noticia y la procesa según su corta experiencia de vida. El visionado posterior, el del material grabado, sirve para examinar detenidamente las diversas partes que lo componen. Es entonces cuando el tutor tiene la oportunidad de establecer un diálogo que descubra ese universo de la televisión.

El proceso de desmontar –o desestructurar– el telediario infantil es posible gracias a su breve duración y tiene variadas utilidades, entre ellas conocer de forma amena cómo está conformado un programa de este tipo. Uno de los debates más convenientes puede responder a la siguiente pregunta: ¿por qué tal noticia está ubicada antes que la otra? La llamada «agenda setting» –que no es más que la selección de ciertas y determinadas noticias según el interés informativo del propio medio– es otro posible punto de discusión que puede convertirse en una actividad lúdica.

Si intentamos crear una especie de clasificación de las actividades que podemos desarrollar del visionado del telediario encontramos principalmente las siguientes:

a) Dialogar sobre los contenidos:

- Explicar los acontecimientos mundiales, nacionales o locales que tratan cada una de las noticias. Es decir, aclarar al niño cada una de las informaciones que forman parte del telediario.

- Desplegar la estructura general del informativo. Por ejemplo: presentación, sumario, noticias, información sobre el tiempo, publicidad, reportaje final.

- Identificar las partes de la noticia o reportaje. Por ejemplo: introducción, entrevista (tipo de preguntas, intencionalidad, tipo de respuesta), sondeo de opinión o simplemente el tipo de cierra que utiliza el reportero para dar fin a la información.

- Pensar acerca de las fuentes de información a las que ha accedido el reportero o periodista (fuentes directas o indirectas que tiene que ver con la noticia).

- Reconocer el tipo de lenguaje que se utiliza en el informativo.

b) Dialogar sobre las formas:

- Describir la apariencia del plató principal (mobiliario, colores, uso de la técnica del «chroma key», etc.).

- Exponer cómo es el aspecto del presentador(es) y reporteros del telediario.

- Identificar la utilización de efectos especiales (de audio y vídeo) entre noticias o entre las diversas secciones del programa.

- Descubrir movimientos de cámara y pensar por qué razón se han realizado.

- Detallar la forma y contenido de los rótulos durante los reportajes.

c) Desarrollo de las distintas actividades accediendo a la página web del telediario infantil. La mayoría de ellos cuenta con un lugar en Internet para que los niños envíen sus propias informaciones y comentarios. Incluso algunos suelen tener un apartado dirigido especialmente al maestro o adulto que acompaña al niño en la experiencia.

d) Debatir en clave de juego sobre los contenidos del programa. Contestar a la pregunta: si yo fuera reportero ¿cómo hubiera realizado esa información?, ¿habría buscado los mismos entrevistados?, ¿las mismas localizaciones?, ¿hubiera dicho lo mismo?, ¿lo hubiera hecho en menos tiempo?

Habitualmente el tema de la violencia es otro de los asuntos relacionados con la televisión. El visionado del telediario puede servir también para reflexionar al respecto. Descubrir si hay hechos en el programa que transmiten violencia o si, a pesar de emitir la noticia sobre un suceso o hecho violento, fue redactado utilizando imágenes y vocabulario que no difundían miedo, impacto o terror.

Otra forma menos convencional de aprender de un telediario infantil es jugando a que se forma parte de él. Es decir, haciendo el papel de reportero o presentador. O lo que es lo mismo, logrando que el niño produzca su propia información. En el plano real la participación de un niño en el telediario no es garantía de que conozca todo acerca de la construcción de la noticia puesto que quizás pueda ser utilizado únicamente para presentar ante la cámara. La experiencia sería completa si forma parte verdadera del proceso de información. Aún así no sería el mayor de los casos puesto que, salvo en aquellos países donde el telediario infantil está integrado como actividad escolar, son pocos los afortunados que acceden a los medios a pesar de ser uno de los derechos contemplados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989).

En España se reconocen como telediarios infantiles principalmente a dos programas: «Info-K» de Televisión de Cataluña (TVC) y «Acerca-t» de la cadena autonómica andaluza RTVA. El primero de ellos nació hace seis años y es presentado por Manuel Alias quien además hace funciones de editor del informativo. Lo acompañan en la experiencia un grupo de cinco perio-

distas que aparecen eventualmente ante la cámara. Los temas del telediario son seleccionados en función del interés que pueda tener para este tipo de público. Para ellos la actualidad es más importante que el mismo hecho de atender a todo tipo de fuentes de información por una mera ambición de cobertura noticiosa. No todas las informaciones que incluyen tienen a los niños como figura principal, prevalece el hecho de que les concierna directa o indirectamente, tal es el caso de las leyes de menores, las de educación, etc. En cuanto a la forma de la noticia utiliza principalmente el vídeo informativo y el reportaje donde la duración no excede de los tres minutos.

Sus directivos afirman que la función de un telediario es la que tradicionalmente se ha adjudicado a la televisión: educar, entretener e informar, cuidando lógicamente el punto de vista del niño, dejando el espacio necesario para que él mismo haga sus valoraciones y conclusiones. Ha de resaltarse que cuenta con una página web de atractivo formato, constantemente actualizada donde el pequeño telespectador puede incluso visionar el programa en pantalla. Este programa se alzó con el premio periodístico Cambiemos el Mundo con los niños y las niñas, que el comité español de la UNICEF otorgó en 2005 a los profesionales de los medios por la promoción y defensa de los derechos de niños y jóvenes.

En cuanto al telediario infantil de RTVA, «Acerca-t», es transmitido diariamente desde el año 2004 —excepto en época estival— de 19:15 a 19:25 horas por la segunda cadena Canal 2 Andalucía. Está dirigido a un espectador entre 7 y 13 años de edad y como todo informativo pretende cubrir no sólo Andalucía sino los hechos más importantes que hayan acontecido en el país y en el mundo. Dando la cara está Javier Aguilar, que fue presentador del programa infantil de tipo contenedor de la cadena llamado «La Banda». La duración del telediario es de diez minutos y suele tener como estructura principal tres temas de actualidad que son los que han marcado la pauta del día. Les sigue un segmento de noticias cortas y cierran con un reportaje especial diferente para cada día de la semana. Entre los temas que suelen escoger figuran los culturales (teatro, literatura, etc.), pero también destacan la astronomía, la zoología o aquellos que interesan a las personas discapacitadas. Este informativo tampoco deja de lado la información del tiempo. Presenta como punto final una especie de vídeo clip musical muchas veces amenizado con las imágenes que han causado sorpresa o curiosidad en las noticias diarias.

En éste, como en el caso anterior, los niños no participan en la producción interna puesto que disponen

de profesionales para su realización. Cuenta además con un psicopedagogo que interviene cuando surgen dudas sobre cómo tratar ciertos y determinados temas. La recomendación, que es seguida por todo el equipo de trabajo, es siempre dejar una puerta de salida al pensamiento del niño y no agobiarlo con asuntos trágicos o que le puedan producir impresiones negativas. Cada noticia tiene una duración media de un minuto para poder acaparar la atención infantil sin distracciones.

La producción del programa, formada por tres redactores fijos, un productor y un director, sigue la línea de trabajo de un informativo para adultos: reunión al iniciar el día para concretar la «agenda setting», lectura de la prensa diaria, discusión sobre el modo que será tratado cada aspecto a emitir, etc. Intentan no descartar ninguna noticia importante sino esmerarse en transmitirla con un lenguaje adecuado. De forma generalizada son los niños quienes son entrevistados ante la cámara.

Uno de los aspectos que seguramente llama la atención de los pequeños en este tipo de programa es la postproducción. Efectivamente, en «Acerca-t» se hace un buen trabajo de infografía y otros efectos aprovechados sobre todo para las noticias de El Tiempo y para mostrar gráficamente la ubicación de los distintos lugares y poblaciones a las que hacen referencia las noticias. Ofrecen también, al igual que los anteriores casos, una página web que enlaza con los vídeos de las más recientes emisiones de tal modo que el niño puede visionarla también a través de Internet.

En cuanto a la cadena pública TVE se mantiene a la espera iniciar la preproducción de un telediario infantil. Su nombre tentativo es «Infoklan» y está dirigido a los niños de edades mayores sin pretender entablar lazos con la escuela más que para complementar ocasionalmente el contenido de su informativo. De momento los niños disfrutaban del programa emblema infantil «Los Lunnis» que incluye dentro de su producción un pequeño apartado para un telediario conducido por las mismas figuras protagonistas pero que no persigue el mismo fin que un telediario infantil propiamente dicho. Otros guiones similares se han visto en el espacio de La 2 titulado Leonart, aún cuando su principal objetivo es la divulgación científica destinada a niños y adolescentes. Proyectos plausibles sin duda alguna, pero que no sustituyen las metas concretas de un informativo infantil.

Numerosos investigadores del campo de la alfabetización audiovisual coinciden en el significado de la

siguiente frase: «el televisor debe ser la mejor maestra para enseñar a ver televisión, tanto en cuanto a la forma –lectura de imágenes– como a los contenidos» (Rico, 1994: 128). No podemos seguir esperando una tardía inclusión de la educación audiovisual en el currículo escolar. Desde ya es conveniente comenzar a dar los primeros pasos pues puede que otra generación de niños llegue a superar la infancia y adolescencia antes de que las políticas administrativas accedan a dar la importancia que tiene este tema en la escuela.

Desde los análisis de audiencias da la impresión que los telediarios infantiles no siempre gozan de la fidelidad del público. Pero es pertinente que le concedamos la importancia que merecen puesto que es una fuente de aprendizaje no sólo para el niño sino también para el padre y el maestro. Es posible incentivar su visionado e incluso hacerlo parte de las actividades escolares como se hace en algunos países. A diferencia de otros géneros a los que los niños tienen acceso dentro o fuera del horario infantil, en este tipo de programa encontrará la información resumida, pero no superficial, presentada de un modo ameno, a un ritmo que le llamará la atención y que puede servir a la vez para fomentar tertulias acerca de los valores humanos que tan anulados están en los medios de comunicación. No olvidemos que educar la mirada en el contexto de la televisión es enseñar también a ver inteligentemente las otras pantallas que en mayor o menor medida influyen en el modo de ver la vida de niños y adolescentes.

Notas

¹ Esta información se desplegó de las jornadas denominadas «Telediarios infantiles y juveniles en el mundo» (III) reflexiones y experiencias organizadas por el Observatorio Europeo de Televisión Infantil (OETI) en la Fundación Rafael del Pino de Madrid, en mayo de 2006.

² Los niños españoles residentes en Holanda fueron entrevistados por el noticiario infantil y declararon que había temas que no llegaban a comprender en el telediario de adultos, pero sí en el infantil como, por ejemplo, los referidos al terrorismo.

³ La UER tiene ya una larga trayectoria en la producción de espacios infantiles. TVE en su segunda cadena emitió en el 2005 una serie de 13 documentales y cortometrajes dramáticos en los cuales niños entre 10 y 12 años explicaban las historias personales de sus vidas y de lo que para ellos era significativo en el mundo.

Referencias

- RICO, L. (1994): *El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver televisión*. Madrid, Espasa Hoy.
- VARIOS (2006): *Los telediarios infantiles y juveniles en el mundo. Cuaderno de Trabajo*. Barcelona, Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (OETI).

- Tania Jiménez y María José Revuelta
Madrid

Aprobado en lengua, matemáticas... y TV

Pass in language, maths... and TV

En el sistema educativo se ha abierto un debate acerca de la importancia de alfabetizar en otros sentidos que sobrepasan la tradición académica y que se adentran en el análisis de relaciones sociales contextualizadas, como puede ser la relación medios de comunicación-sociedad. Las autoras defienden que es importante que los ciudadanos accedan a una alfabetización audiovisual que les permita contar con recursos para entender el funcionamiento de los medios informativos y culturales como fabricantes de sueños, conocer sus intereses como empresas y poderes fácticos que son, captar sus estrategias de manipulación y persuasión, y comprender cómo nosotros, receptores, podemos utilizarlos.

A new debate has arrived to the Education System. It deals with the need of an alternative teaching, an education that exceeds the academic traditions and studies the social relations, such as the relationship between media and society. Citizens must access an audiovisual teaching, because it is important to understand how television, radio stations, newspapers, etc., work when they inform us, show us the culture or even build our dreams. People must know about the media's economic and political interests, and also how the audience could make use of communication mass media.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

TV, alfabetización audiovisual, información, aprendizaje, espectador, escuela.
Television, audiovisual teaching, information, learning, audience, school.

La escuela lucha por defenderse de quienes la acusan de vivir al margen de la sociedad. Al ojear los libros de texto

de nuestros niños y jóvenes observamos que en ellos se habla de algunas transformaciones que han tenido lugar en los modos de vida, entre ellos los avances tecnológicos. Pero una cosa es hablar de la existencia de Internet o las nuevas tecnologías de la información y la comunicación e incluso utilizarlas en el aula de vez en cuando como recurso educativo y otra, capacitar a los ciudadanos para comprenderlas y manejarlas de forma crítica.

❖ Tania Jiménez Palacio es profesora de comunicación en Madrid y miembro del Observatorio de Medios Informativos de la UCM (taniajp@gmail.com). Dra. María José Revuelta Bayod es investigadora del Observatorio de Medios Informativos de la UCM (revueltabayod@yahoo.com).

La informática empieza a ser ya una materia que se estudia en el colegio, pero quedan múltiples asignaturas pendientes. Entre ellas cabe destacar por su relevancia el estudio de los medios de comunicación. Hablamos de crisis en el sistema educativo, pero el simple hecho de que se haya abierto un debate acerca de la importancia de alfabetizar en otros sentidos que sobrepasan la tradición académica (Matemáticas, Lengua, Historia, Ciencias Naturales...) y que se adentran en el análisis de relaciones sociales prácticas, como puede ser la relación medios de comunicación-sociedad, es un paso enorme. Ahora nos hemos dado cuenta de que es importante que los ciudadanos cuenten con recursos para entender el funcionamiento de los medios informativos-culturales-fabricantes de sueños, de sus intereses como empresas y poderes fácticos que son, de sus estrategias de manipulación y persuasión, de cómo nosotros, receptores, podemos utilizarlos en un mundo en el que estamos constantemente bombardeados por mensajes emitidos por no sabemos muy bien quién.

Estamos viviendo desde hace años una revolución en el nivel de la información que trastoca las bases sobre las que habíamos asentado el sistema de enseñanza y aprendizaje, y es en ese sentido en el que podríamos hablar de crisis. En las escuelas ya no se sabe qué enseñar, ni si son importantes los contenidos conceptuales, las habilidades, los saberes ocasionales... Tal vez la clave esté en que se desarrollen en los alumnos las capacidades para adquirir con autonomía los conocimientos adecuados en cada circunstancia. Aquí podríamos entroncar con las aspiraciones de muchos nuevos pedagogos: aprender a aprender, la conciencia crítica, la actualización del saber...

En el mundo de las ondas hertzianas, de los cables de fibra óptica, de los microchips, las microcámaras, de las noticias en directo, de la censura también en directo..., el ciudadano anónimo está indefenso, aunque no lo sepa; vapuleado a merced de los intereses de los empresarios y los políticos con los que se dan la mano, ajeno a que los que más hablan de democracia y objetividad ante las cámaras de televisión suelen ser los que le quieren más atontado; sumido en un contexto mediático en el que sus intereses personales y sociales están por debajo de la rentabilidad económica. Por eso, es prioritaria una nueva alfabetización, pero ahora orientada a conocer el lenguaje de los medios de comunicación, algo que podríamos llamar «alfabetización audiovisual», aunque incluyendo medios escritos y radiofónicos. Afirma Pérez Tornero que la inteligencia es la «capacidad, cualitativa y cuantitativa, para generar, analizar y procesar información» (2000).

Esta cualidad debe poseerla el individuo, pero también la sociedad.

El ser humano no ha tenido una preparación ante los cambios tecnológicos y comunicativos que se han sucedido en las últimas décadas. Los ha ido asumiendo con la práctica, pero sin la capacidad de análisis suficiente de la información que recibe y sin conocer las claves de la generación y recepción de esos mensajes que ya no son sólo orales o escritos. En la imagen y el sonido se articulan la mayoría de contenidos informativos, publicitarios y propagandísticos dirigidos al público y que inciden en cada uno de nosotros de forma diferente según nuestra experiencia visual, nuestro manejo del lenguaje audiovisual, nuestra conciencia crítica, nuestra capacidad de comprender los nuevos tipos icónicos.

Una persona alfabetizada hoy en día no es la que sabe leer y escribir, sino la que también es capaz de comprender, interpretar y utilizar los innumerables estímulos que se le presentan en un medio ambiente determinado. Requiere de alfabetización visual e informática para poder moverse en el mundo. Es evidente que la alfabetización del profesorado en los nuevos medios de información y comunicación es una condición previa para que pueda llevarse a cabo la transformación de la educación tradicional.

En muchas ocasiones sufrimos males mediáticos a los que hemos puesto nombre. Uno de ellos sería el sensacionalismo, presente en contenidos informativos como las noticias, pero también en otros de carácter más lúdico (programas de entretenimiento).

Otro de los males, realmente preocupante debido a la construcción de la realidad que se produce en y a partir de los medios de comunicación, es la desinformación. Postman (1991) la define como información «engañoso, equivocada, irrelevante, fragmentada o superficial: información que crea ilusión de que sabemos algo, nos aparta del conocimiento», y contra ella sólo se puede luchar con la vacuna de la reflexión que permita descubrir los elementos clave para interpretar la información y las estrategias de persuasión.

La deshumanización sería el virus derivado de la tecnificación de la sociedad. Hay quienes piensan que la presencia constante de máquinas en nuestro entorno puede desembocar en una pérdida de los valores humanos, de contacto con la realidad de las personas. Es cierto que las nuevas tecnologías atraen al individuo y en ocasiones extremas se convierten en una adicción para él, pero también que este mal tiene un fácil remedio: preparar a las personas para que sepan hacer un uso adecuado de los medios, tanto en los tiempos que a ellos se dedican como en los contenidos y objetivos

que buscan satisfacer con ellos. Para ser receptores con capacidad de reacción (reflexión ante lo que vemos) es importante que conozcamos al medio (televisión y cine) y su lenguaje, que nos resulta familiar porque está muy usado, pero no tan dominado por la población. Aguaded (1994) habla de buscar «otras miradas a la tele», idea que implica la necesidad de una pedagogía de la televisión, que ponga en marcha «programas de alfabetización y lectura de imágenes de televisión, que fomenten espectadores, conocedores del medio, con capacidades para analizar y producir con el lenguaje audiovisual, que exijan a las propias cadenas de televisión programaciones de mayor calidad» (Aguaded, 1994). Si pensamos que la clave está en una racionalización del consumo y en un visionado «inteligente», tendremos que pedirle a la sociedad en su conjunto y de forma especial a la escuela, que se implique en la «alfabetización audiovisual» de los ciudadanos, dentro del marco más amplio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En el aprendizaje de cómo ver la televisión, los ciudadanos debemos entender que cuando nos situamos frente a un programa, una película, un informativo..., no sólo utilizamos capacidad racional de forma más o menos activa, sino que también empleamos «el cerebro emocional» (en terminología de Ferrés, 2003). Nos olvidamos con frecuencia, que, además de razonar, sentimos, y ese olvido premeditado o no, nos deja fuera de juego cuando los mensajes que recibimos del entorno se dirigen a nuestras emociones. Esto es lo que ocurre con buena parte de los mensajes audiovisuales que nos llegan. En la escuela debe dejar de castigarse el análisis sentimental de lo que vemos y hay que dotar a los alumnos de conocimiento acerca de cómo nos afectan las imágenes, por qué nos identificamos con unos y no con otros, por qué nos emocionamos y sentimos como real lo que le pasa a unos actores... Desde asignaturas como «Teoría de la imagen», «Procesos y medios de comunicación» o «Comunicación audiovisual» debemos rechazar la idea de que las personas no vemos realmente con los ojos, sino con el cerebro, porque eso no es cierto. Lo que se imprime en nuestra retina, lo ven el cerebro y el «corazón». Y precisamente porque escapan de los filtros de la lógica y la consciencia son peligrosos los estereotipos, roles, prejuicios y valores que acompa-

ñan a la imagen y al sonido, ambos partes conformantes de lo audiovisual, que Ferrés (2003) denomina «fenómeno entre dos luces» (entre lo consciente y lo inconsciente).

La generalización de los medios y las alteraciones que generan en la forma de entender el mundo permiten hablar de una revolución tecnológica que para algunos configura una nueva era, distinta de la post-industrial: «la sociedad de la información» (en terminología de Castell). Ésta se caracteriza por la explosión de la información (se recibe mucha más información de la que podemos procesar y se accede a ella de forma instantánea y sin controles rigurosos), la cultura mosaico, la expansión de la industria cultural (que expande los valores de la sociedad de consumo), la posibilidad de establecer mayor interactividad entre emisor y receptor, así como la modificación de las coordenadas espacio y tiempo. La escuela debe buscar un nuevo lugar en este contexto para lograr que los ciudada-

El ser humano no ha tenido una preparación ante los cambios tecnológicos y comunicativos que se han sucedido en las últimas décadas. Los ha ido asumiendo con la práctica, pero sin la capacidad de análisis suficiente de la información que recibe y sin conocer las claves de la generación y recepción de esos mensajes que ya no son sólo orales o escritos.

nos doten de significación a esa maraña de información, con el propósito de convertirla en conocimiento. No se trata de crear una escuela «antídoto ante los medios» (González Yuste, 1999), sino de impulsar la renovación de programas, métodos y objetivos.

En el equilibrio entre las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías, los descubrimientos psicológicos y aquellas prácticas de la educación tradicional necesarias para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje estarán el camino para mejorar el sistema educativo. Pero ese camino transcurre paralelo a una transformación que debe producirse de puertas del colegio para fuera y que exige el compromiso de las familias, las instituciones públicas, las empresas, los medios de comunicación...

1. Cómo enseñar a ver la televisión

Y ¿qué es la alfabetización audiovisual? Podríamos definirla como la suma de «pedagogía con imágenes»

(uso de la televisión «como instrumento y recurso» y de «pedagogía de la imagen» (enseñar a mirar, enseñar a ver y enseñar a hacer imágenes, según el mismo autor y que Ferrés (2003) completaría hablando de una aproximación al medio desde todas las perspectivas: técnica, ideológica, económica...) con el fin de capacitar al espectador como persona crítica frente a los medios de comunicación, como receptor participativo y como creador-emisor de sus propios mensajes audiovisuales, lo que obliga a hablar de «emirecs» (teoría del modelo bidireccional de Cloutier).

Los educadores, ya sean los padres o los profesores, hemos de preocuparnos por que esta alfabetización no sea un sinónimo de «telealfabetización», concepto que para su acuñador, Bianculli, es el «conjunto

responsabilidad sobre nuestra forma de consumir la televisión). Además, podemos atender a otras finalidades de carácter social: potenciar la garantía de las libertades básicas (derecho de expresión, derecho a la información...), desarrollar la autonomía de la comunidad para organizar la televisión al servicio de sus intereses e impulsar la democratización de la televisión, en el sentido del acceso y la participación.

Cabe preguntarse cuáles son los ámbitos de actuación de la escuela con respecto a la televisión. Podemos hablar de tres ámbitos: el de la emisión, pidiendo mayor presencia de la educación en los programas; el del mensaje, aprovechando la información como elemento auxiliar del proceso educativo y como elemento generador de nuevos aprendizajes; y el de la recepción, guiando y responsabilizando al mismo tiempo al alumno del proceso de recepción reflexiva de los mensajes, ya que la utilización que hagan los alumnos de los medios depende en gran parte de la formación que se les ofrezca en el ámbito de la educación audiovisual.

En consecuencia, podemos establecer una serie de retos para la escuela en la «sociedad de la información»: el reto cultural —pues los medios son espacio de identidad y socialización—, el reto educativo —convertir a la

La televisión educativa tiene que abrirse camino en los canales generalistas, reclamando un hueco que le corresponde porque entra dentro de la programación de calidad y de servicio público que los telespectadores merecen. Por eso las televisiones públicas deben ser abanderadas de esta concepción de televisión que apuesta de forma clara por la formación integral del ciudadano, convirtiéndose en una herramienta de transformación social y cultural.

de tópicos, temas, personajes e historias que han calado acriticamente en la conciencia pública y que forman una especie de «sentido común» de la audiencia». Por el contrario, lo que ha de procurarse desde la educación es el saber consciente sobre la televisión, algo que sólo será eficaz si partimos de que los niños y los jóvenes, igual que los adultos, disfrutan con la televisión. Aprovechando ese placer que les provocan los relatos audiovisuales debemos ser capaces de motivar la búsqueda de la relación que existe entre lo que vemos dentro de la pantalla y lo que está fuera de ellas, en la realidad que nos rodea.

Una de las formas de desmitificar al medio y convertirlo en una herramienta útil para el aprendizaje es su inserción en el aula. La televisión puede servirnos para ayudar al alumno a reconocer el carácter mediacional del mensaje televisivo (construcción de la realidad y no simple reflejo de ésta), explorar las posibilidades expresivas y comunicativas y desarrollar la autonomía ante el medio televisivo (adquiriendo la res-

escuela en una institución dinámica que enseñe a «aprender de los medios» (González Yuste, 1999) y estimule la creatividad y el deseo de aprender a lo largo de toda la vida—, el reto académico —desarrollo de una formación crítica ante la comunicación y los discursos de los medios—, el reto laboral —respondiendo a la demanda de trabajadores competentes en las TIC, impidiendo el hecho hoy real de que sólo obtengan una preparación correcta los que pueden pagarla, hecho que origina una brecha entre «info-ricos» e «info-pobres»— y el reto social, asumiendo su «corresponsabilidad» en la toma de conciencia de los ciudadanos socializados en la imagen de lo que es el mundo audiovisual y los valores que transmite, así como promoviendo la dimensión colectiva del aprendizaje.

Para encaminarnos hacia el cumplimiento de estos desafíos tendremos que primar el planteamiento crítico, frente al enfoque tecnicista (uso de los medios como estrategia y recurso, como si la tecnología fuera neutra) y la perspectiva de los efectos (el valor motiva-

dor o, por el contrario, de distracción que tienen los medios en el aula). También es interesante aclarar que el mejor modo de incorporar la educación en medios al currículum académico es como área de conocimiento específica, lo que asegura un aprendizaje en profundidad acerca de lo que significan los medios de comunicación de masas (como instrumentos de conocimiento, pero también de poder), las fórmulas audiovisuales más importantes en nuestra cultura y la forma de trabajar de nuestro cerebro para descodificar los mensajes, es decir, las relaciones entre el pensamiento emocional y el lógico. Pero esto no debe impedir la presencia transversal de los medios en el resto de las materias del currículum.

Afirma Fecé (2003) que la audiencia es «activa pero no necesariamente crítica», por lo que la educación en medios debe preocuparse sobre todo por convertir a los alumnos en espectadores despiertos y por hacer del uso de cualquier tecnología, y en este caso de la televisión, un acto responsable y consciente en todo momento.

La educación en medios de comunicación es una asignatura que cuenta con una ventaja importante: que ver la televisión y hablar sobre ella suele ser placentero, y eso facilita el que aprender sobre los medios pueda entusiasmar al alumno, pero también al profesor, y además, permite una interacción constante entre unos y otros, de manera que se implican de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son muchos los que creen que para que la educación sea eficaz debe ser problematizadora (Kaplún, 1998), porque sólo así se puede ayudar realmente a las personas a reflexionar sobre sí mismas, sobre el mundo y a construir una «cosmovisión coherente». Sólo participando, reflexionando, haciendo preguntas y buscando respuestas, problematizando, se llega al conocimiento, porque se aprende lo que realmente se vive, recrea y reinventa, no lo que se escucha y se lee desde la distancia. Y qué puede resultar más motivador que comprender por qué cada uno de nosotros lloramos o no con las escenas románticas, por qué sufrimos la angustia de los personajes, por qué compramos el yogur que anuncian las «top models», por qué le otorgamos tanto valor a salir en la televisión...

2. Reflexionar sobre la construcción del mundo

Masterman (2000) distingue tres actitudes posibles en la educación en medios. La primera es la proteccionista, aquella que distingue de forma clara la cultura popular de la alta cultura. Un segundo modelo será el evaluador, que pretende dotar al alumno de criterios para discernir lo que es bueno de lo que no lo es y así

poder escoger los productos que le produzcan goce estético y/o intelectual. Por último, podemos hablar del modelo representacional, el cual concibe que los medios audiovisuales no son «espejos de la realidad», sino «medios de producción o construcción de dicha realidad». Así, el concepto clave en la educación audiovisual debe ser el de representación, que se opone a la simplificación de «las cosas son como son» e incita al alumno, no sólo a descubrir cómo se representa la realidad, sino a indagar por qué se ha hecho así. Si lo que nos proponemos es conseguir unos alumnos que se comporten como espectadores y telespectadores despiertos, críticos y conocedores de las dinámicas mediante las cuales se generan los mensajes que nos llegan a través de los medios de comunicación de masas, pertenezcan estos a la alta cultura o no, como suele ser lo más habitual, tenemos que apostar por el modelo representacional.

Muy ligada al modelo está la concepción de la que partimos. Si defendemos una educación integral, la reflexión del alumno ante el mundo tiene que ser uno de los aspectos prioritarios en el diseño del sistema de enseñanza-aprendizaje. No servirá de nada un modelo educativo que enseñe a utilizar los instrumentos tecnológicos sin atender al contexto en el que han surgido, el uso que de ellos se hace y el que podría hacerse. Tampoco podemos eliminar del aula los productos de la cultura popular, con la intención de que los chicos aprendan sólo a través de los clásicos. Una vez descartadas lo que en terminología de Aparici se denomina como concepción tecnicista (la primera) y de los efectos (la segunda), al abordar la educación en medios la mejor solución es apostar por una concepción crítica. Esto significa, que «el objetivo es que los alumnos puedan construir y deconstruir mensajes y entiendan el proceso de producción de los productos audiovisuales desde varias perspectivas»: económica, social, política... (Fecé, 2003). Se trata de lograr que el alumno sea capaz de «leer» el mundo desde diversos ángulos.

Debemos tener en cuenta que los espectadores están condicionados por lo que ven en los medios de comunicación, pero no determinados por ello. Es innegable que los medios nos condicionan en la forma de ver el mundo de cada uno. El simple hecho de que pensamos en los que nos muestran (por ejemplo, las guerras más visionadas en las pantallas suscitan más debate que las olvidadas por los reporteros y los propietarios de los medios) demuestra ese condicionamiento. Ahora bien, la visión que ellos ofrecen no es tan determinante para el espectador, que puede reflexionar sobre el contenido. Tampoco podemos obviar

que los espectadores solemos escoger un medio para informarnos, o al menos un canal de TV, una emisora de radio, un periódico..., de los que nos fiamos más porque compartimos más aspectos ideológicos con ellos.

Ninguna imagen es transparente y tampoco es un espejo de la realidad. A través de ella no vemos la realidad misma, ni la refleja de forma objetiva. En todo caso estaríamos ante un espejo que deforma. Ni siquiera la retransmisión en directo, que en principio podría parecer carente de manipulación por su instantaneidad, es «de fiar». La prueba está en que la cámara de vídeo está registrando una parte de la escena, pero no toda su complejidad.

Los medios de comunicación ofrecen una representación de la realidad. Es inevitable. No podemos pedirle a las empresas de los medios que consigan una objetividad que nosotros mismos no logramos. En la televisión «el espectador no cree estar ante la verdad de la representación, sino ante la «verdad» de lo representado» (Fecé, 2003). Desmontar esa idea puede resultar algo complejo, pero es la base para que el público lea críticamente las imágenes del mundo que los medios le envían, atendiendo a las distintas perspectivas que pueden influir en la creación de la realidad de una determinada forma. Cuando el espectador no puede contrastar por medio de su experiencia directa cómo se suceden los hechos, es fácil que opte por creerse que son tal y como se los cuentan, pero lo que hay que despertar es el espíritu incrédulo y suspicaz. Precisamente en aquello que no podemos ver con nuestros propios ojos es en aquello en lo que más nos pueden «engañar». No hace falta hablar de manipulación, aunque también se dé, sino de que hay diferentes formas de ver y pensar el mundo, y la mejor no tiene por qué ser la que nos enseñan los medios.

Gran parte de las representaciones que aparecen en los medios de comunicación son ficciones, pero su papel en la construcción de la identidad social y personal es clave (pensemos en los roles que aparecen en los personajes de las series de televisión familiares). Los relatos reformulan la «realidad» y las emociones que nos producen los hechos «reales». Las imágenes que se dan de las mujeres y hombres en la televisión se supone que no son representaciones de la realidad, sino estereotipos: el machista, la feminista, el/la homosexual, el ama de casa, el camionero, la ejecutiva, el empresario, la pija, el macarra, la chica popular, el chico gordo loco por los juegos de ordenador... «El estereotipo las reduce a unas pocas características supuestamente 'naturales' y ajenas al momento socio-histórico», según Fecé (2003), quien añade que son esos

estereotipos los que delimitan de forma simbólica y no coercitiva donde estará la frontera entre lo aceptable y lo inaceptable. Por eso las representaciones que se realizan del mundo son elementos de poder. Normalmente uno acaba por «tragarse» con aquello que ve en televisión, porque si aparece en ella, será porque es normal y aceptable.

Desde la escuela y las materias relacionadas con la educación en medios se puede enseñar a los jóvenes al menos a desmontar el poder de la imagen, a mirar con escepticismo y comprender que «una imagen no es más que una imagen» (Fecé, 2003). En esa desmitificación de la imagen tiene un papel importante la adquisición del código y de las habilidades para manejar el medio.

3. Aprender a participar en la televisión

Piaget sostiene que «educar el lenguaje es educar el pensamiento»: cuando el sujeto logra expresar una idea de modo que otros puedan comprenderla es cuando él mismo la aprende y la comprende verdaderamente. Si queremos lograr un cambio social, en el ámbito de la comunicación masiva debemos hacer comprensible «la transformación de la realidad cultural», dentro de la cual está la lengua, y facilitar que los receptores pasen a ser usuarios y después «autores de contenidos» (Vilches, 2001).

La participación de los espectadores es más fácil gracias a la convergencia tecnológica que ha unido a la informática, a la telefonía, a la televisión, a la radio..., pues además de ofrecer una amplísima información, permite una participación más activa del receptor. La retroalimentación empieza a ser una posibilidad en ciertos géneros comunicativos, pero cabe preguntarse si realmente se produce un diálogo con la realidad a distancia o tele-realidad, o si lo que observamos hoy no es más que un simulacro y un intento de ser modernos.

Hoy la respuesta del espectador se pide constantemente, ya sea mediante llamadas de teléfono, correos electrónicos o mensajes cortos desde el teléfono móvil. Esta modalidad, el último grito en magazines y programas nocturnos, se basa en el envío de mensajes cortos al programa y en la inserción del texto de éstos en un faldón en la pantalla. Aunque generalmente los presentadores no hacen alusión a esos mensajes, a esto se le llama participación e interactividad y el espectador que envió el mensaje se vuelve loco de contento. Además, desde los propios medios de comunicación se vende como una especie de «teledemocracia», pues con este sistema puedes votar a Miss y Mister España, expulsar a los nominados de un reality

show... Los presentadores se afanan en apelar con frecuencia al espectador con frases como «Depende de ustedes», mientras las cadenas de televisión reciben cuantiosos ingresos a través de este negocio. Pero no sólo eso; a través de esa pseudo-participación hacen sentir importantes a los espectadores, algo muy útil para fidelizar a la audiencia, que se siente parte del espectáculo al que asiste. Frente a ello, debemos abogar por un espectador-usuario que sea capaz de influir en la programación, hacer propuestas e incluso crear contenidos, y que lo haga siendo consciente de que no vale todo, de que la calidad de los contenidos es un elemento esencial y que su participación en los medios puede ir más allá de enviar el vídeo en el que su abuela se cae por unas escaleras o el mensaje de texto en el que critica al famoso de turno.

La naturalidad en la relación información-receptor (no olvidemos que el televisor está en nuestro dormitorio, en la sala de estar, en la cocina...) puede complicar la lectura crítica de los medios que hemos defendido, pues el usuario o espectador puede olvidar que está ante una representación de la realidad, y no ante la realidad misma. Este aspecto nos lleva a plantearnos al menos dos interrogantes: en primer lugar, cómo conseguimos que los públicos no se pierdan, es decir, ¿puede y quiere el espectador medio asumir una responsabilidad que antes recaía sobre unos periodistas especializados en el manejo y síntesis de información? Por otro lado, ¿corremos el riesgo de desmitificar la información hasta el punto de convertirla en una plataforma de un juego virtual, en un espectáculo divertido en el que lo esencial ya no sea ser capaces de interpretar los hechos atendiendo a todas las perspectivas (política, social, cultural, económica...) que influyen en la producción de las noticias?

En un contexto en el que, al menos teóricamente, el receptor se convertirá en usuario activo, la educación en medios será fundamental para enseñarle a guiarse por un mundo inabarcable de información en el que las fuentes no siempre están claras. Junto al nuevo receptor/emisor debe aparecer una «ética de formas de participación y uso de los recursos» (Vilches, 2001). ¿Cómo transmitirla a los usuarios? Parece claro que ha de ser la escuela la promotora del conocimiento necesario para movernos en un mundo tan complejo.

4. La retroalimentación escuela-televisión

La escuela debe alfabetizar audiovisualmente, de la misma manera que la TV debe ser una herramienta para la educación. No debemos limitar la educación a los sistemas formales (educación infantil, primaria y

secundaria, formación profesional, bachillerato, universidades, escuelas de adultos, escuelas taller...). Si la limitamos a eso, cuando el ciudadano abandona el sistema formal de educación, dejará para siempre de lado la posibilidad de acceder a la formación a lo largo de la vida, tan necesaria para que conozca sus derechos y pueda participar activamente en la sociedad.

Son muchos los ámbitos en los que puede desarrollarse la educación no formal, desde la formación dentro de asociaciones profesionales y la formación sindical, hasta la formación en instituciones culturales, seminarios, conferencias, cursos a distancia a través de publicaciones editoriales... Dentro de ellas cabe mencionar, por su alcance, a los medios de comunicación, herramienta de gran calado en la construcción de un sistema cultural dinámico. La televisión además de entretenida (término que no siempre tiene que ser sinónimo de divertida), debe ser educativa y estar encaminada hacia la formación integral de las personas. No cabe duda de que la televisión educativa es una forma de plantearse el medio distinta de la comercial, y para algunos «es en cierto modo la antesala de una televisión a la carta, el paso a la televisión especializada en el campo cultural» (Perceval, 2000). El problema de la televisión temática es que se mantienen generalmente en el ámbito de lo privado y de la televisión de pago, así que es muy minoritaria. La televisión educativa tiene que abrirse camino en los canales generalistas, reclamando un hueco que le corresponde porque entra dentro de la programación de calidad y de servicio público que los telespectadores merecen. Por eso las televisiones públicas deben ser abanderadas de esta concepción de televisión que apuesta de forma clara por la formación integral del ciudadano, convirtiéndose en una herramienta de transformación social y cultural.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1994): «Comunicar en el aula, ¿medios en el currículo?», en *Comunicar*, 2.
- FERRÉS I PRATS, J. (2003): «Educación en medios y competencia emocional», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 32; 49-69.
- FECÉ, J.L. (2003): *Educación en medios y estudios culturales*. Barcelona, Máster Internacional de Comunicación y Educación.
- GONZÁLEZ YUSTE, J.L. (1999): «Tecnofobias y tecnofilias en la escuela», en *Comunicar*, 12; 177-185.
- KAPLÚN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, La Torre.
- MASTERMAN, L. (2000): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.
- PERCEVAL, J.M. (2000): «Medios de comunicación y educación en la sociedad del ocio», en PÉREZ TORNERO, J.M. (1994): *El desafío educativo de la televisión: para comprender y usar el medio*. Barcelona, Paidós.

PÉREZ TORNERO, J.M. (2000): «La nueva competencia comunicativa en un contexto Mediático», en PÉREZ TORNERO, J.M. (Comp.): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós; 85-103.

POSTMAN, N. (1991): *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del 'show business'*. Barcelona, La tempestad.
VILCHES, L. (2001): *La migración interactiva*. Barcelona, Gedisa Ediciones.

Consejos para una educación familiar en medios

Existen muchas alternativas
a la televisión,
a los videojuegos y a Internet.
Es muy importante que los niños
lean con frecuencia



● Antonio Rodríguez Fuentes
Granada

Los niños con discapacidad visual ante la TV: avances tecnológicos y propuestas

Watching TV with visual impaired children

Lamentablemente para las personas con discapacidad visual, la sociedad actual se caracteriza por la exaltación de la imagen y los medios audiovisuales, con fuerte componente visual. A pesar de ello, existen ya medios para ir haciendo posible el acceso íntegro a la cultura visual a las personas con deficiencias, haciéndolas partícipes del universo que representan los medios de comunicación. El diseño accesible o universal permite romper las barreras del sentido visual (para las personas con baja visión) o desarrollar sentidos alternativos (para la ceguera). Sin embargo, el autor constata que la realidad, por desgracia, aún no se corresponde con las posibilidades técnicas y tecnológicas que ofrecen los avances técnicos.

Unfortunately for visual impaired people, our society is characterised by the exaltation of the image and audiovisual media with a strong visual component. In spite of this there are means already available to make possible a complete access to the visual culture, in particular to mass media. Accessible or universal design allows us sometimes to break the visual sense barriers (for people with impaired vision), and some other times to develop alternative senses (for blind people). Nevertheless, reality does not match the technical and technological possibilities available in present day society.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Discapacidad visual, brecha digital, diseño inclusivo, acceso a TV, recursos facilitadores, apoyo en el hogar.

Visual impairment, digital divide, inclusive design, TV access, facilitator resources, home aids.

A la información se accede a través de los sentidos. La vista y el oído, en condiciones normales, actúan como

sentidos privilegiados para tal acceso; más aún en la nueva era de emergencia tecnológica, plagada de lo audiovisual (Marqués, 2005). En efecto, las personas con discapacidades sensoriales presentan bastantes dificultades, por lo que ha surgido una ingente cantidad de adaptaciones y ayudas para completar el acceso a la información con garantías de éxito (Gallegos, 2005; Rodríguez y Gallego, 2007).

❖ Dr. Antonio Rodríguez Fuentes es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (afuente@ugr.es).

Esta conclusión se obtuvo en las XXIII Jornadas sobre Universidades y Educación Especial (área de accesibilidad), en el III Encuentro sobre Telecomunicaciones y Discapacidad (www.catedra-coitt.euitt.upm.es), en investigaciones como las del Observatorio de Infoaccesibilidad (www.discapnet.es/Discapnet/Observatorio_infoaccesibilidad), del Centro de Innovación y Desarrollo de Adaptaciones Tecnológicas (www.once.es/cidat) y del grupo Acceso de la Universidad de Valencia (www.acceso.uv.es/Unidad/pubs).

También resulta frecuente escuchar esta dificultad en determinados foros específicos, como el de SIDAR (www.sidar.org) y el del Grupo Interredvisual (www.cepmalaga.com/actividades/rincon_de_la_acc.htm).

Consecuentemente, también es notoria la preocupación de asociaciones e instituciones por resolver esta cuestión de la accesibilidad y usabilidad de los medios. De hecho, ya se han tomado algunas medidas para optimizarlas, en el plano legal; medidas que han sido previamente probadas y mejoradas. Aunque, por otra parte, el desfase con respecto a la praxis, lamentablemente, también sigue siendo notorio (Grau, 2004). Nadie ignora las bondades que suponen para los niños acceder a la TV, aunque tampoco se ignoran las amenazas. Unas y otros aconsejan el acompañamiento del adulto en el visionado televisivo (selección, explicación, interpretación...).

Pero además, en el caso de niños con discapacidad visual se han de garantizar las medidas técnicas y tecnológicas oportunas para conseguir la óptima accesibilidad y usabilidad de la TV, que también han de ser proporcionadas y supervisadas por los adultos. A estas conocidas y no poco complicadas tareas, se han de añadir otras condiciones específicas que han de cumplirse en el contexto donde el niño intenta acceder a la TV, y que culminan la posibilidad de generar entornos accesibles íntegramente para los usuarios con problemas visuales (Grupo de Accesibilidad de la ONCE, 2005).

Orientación, ubicación, intensidad lumínica, ayudas ópticas, concentración y sonorización, intensificación de la selección y seguimientos de programas, fomento de la motivación para ciertas producciones, etc. son algunas de las tareas que son más ignoradas en el terreno de lo científico y, aún más, en el ámbito doméstico; pese a que son tan necesarias o más que las anteriores. Éstas constituyen el discurso que se presenta en la comunicación.

1. Recursos técnicos y tecnológicos

Lamentablemente para las personas con discapa-

cidad visual la sociedad actual de la comunicación, conocida como sociedad del conocimiento, se caracteriza por la exaltación de la imagen y los medios audiovisuales, con fuerte componente visual (Marqués, 2005). No obstante, afortunadamente existen recursos específicos para telespectadores con discapacidad visual, tanto técnicos como tecnológicos, para hacer posible el acceso íntegro a la cultura visual (Ponce, 1996; Hernández y Montes, 2002), en concreto a los medios de comunicación (diseño accesible o universal):

- A veces por el propio sentido visual, en el caso de personas con baja visión.
- Otras por sentidos alternativos cuando el sujeto padece ceguera.

Conviene, por tanto, diferenciar entre televidentes con visión residual pero funcional (personas con baja visión) para su uso, para el acceso a la información televisiva y aquellos otros que no pueden hacer uso de ella para captar las imágenes visuales (personas con ceguera parcial o total).

1.1. El caso de la ceguera

Los niños sin visión no pueden acceder visualmente a las imágenes televisivas, más ello no implica que no puedan acceder a esa información, por otros medios. La audición es uno de los sentidos privilegiados para el acceso a tal información. No obstante, la audición de las producciones televisivas no completa la percepción y comprensión de toda la información. Determinadas escenas, escenarios, personajes y, en definitiva, mensajes requieren un complemento para el invidente.

En la actualidad, para solucionar la situación anterior existe un mecanismo experimentado y consolidado, aunque no tanto expandido y utilizado. Se conoce con el nombre de «audiodescripción» o «audionarración». Como indica su nombre, consiste en traducir la información visual ineludible para la comprensión del mensaje a información auditiva, de tal suerte que no se produzcan interferencias con el mensaje original (Schmeidler y Kirchner, 2001). Esta medida ha sido utilizada en bastantes contextos y probada su eficacia, tanto para la TV como para otros medios audiovisuales (cine y teatro), a través de investigaciones en distintos países (Vweisen, 1992; Wiermers, 2002; Gill, 2003; Grupo de Accesibilidad del CERMI, 2006).

Para conseguir una óptima audiodescripción es aconsejable que la información adicional se realice desde la producción y edición inicial de la programación y seguir unos cánones de homogeneización de la audiodescripción. Lo anterior demanda políticas y coberturas legales sensibles con estas medidas, de una

parte, y, de otra, colaborar con el Centro Nacional de Audiodescripción, recientemente aprobado (Rodríguez, 2006a). Adicionalmente, se requiere una buena audición del aparato de TV y de los dispositivos de salida de la información, que de nada sirven si no se ha dispuesto de una óptima calidad de grabación auditiva de la programación.

Junto a la implantación definitiva del sistema anterior se ha detectado una nueva barrera o amenaza que conviene combatir. Se trata de la brecha que puede abrir la TV Digital, debido a la alta demanda interactiva que exige del usuario para seleccionar las numerosas opciones del menú.

La incorporación inmediata del sistema de audiodescripción podría evitar con relativa facilidad esta nueva brecha, ya que proporcionaría las opciones anteriores a través de estimulación auditiva, perceptible por los usuarios invidentes (Rodríguez, 2006b). Por último, para hacer posible esta selección de opciones así como para cualquier otro uso de la TV es preciso que los mandos o recursos de entrada de información contengan ciertos distintivos en relieve, como de hecho ya existe en algunos de ellos y en otros aparatos, como los teléfonos. Además pueden contribuir a esta medida el empleo de distintos tamaños de los botones en función de su importancia o la colocación de los mismos. Por supuesto, estas fáciles adaptaciones requieren la información, por parte del adulto vidente, y la experimentación guiada, por parte del niño sin visión, para realizar un uso correcto del aparato.

Cumplir con los requisitos anteriores implica conseguir el diseño inclusivo, universal o para todos promovido por el estado de bienestar, movimientos internacionales (www.w3c.com) y, especialmente, por todos los colectivos de personas desfavorecidas en cuanto al acceso a la sociedad del conocimiento, en este caso, para personas con ceguera que tratan de acceder a la información televisiva (Rodríguez, 2006a).

Esta es la manera de avanzar hacia una sociedad más inclusiva y unos entornos mediáticos o tecnológicos también más inclusivos, que contribuyan junto con ciertas actitudes y aptitudes a la erradicación de la brecha digital que se produce entre distintos colectivos sociales en cuanto al acceso y uso de los medios.

1.2. El caso de la baja visión

Al contrario que los anteriores, los niños con baja visión pueden acceder al mundo de las imágenes, muy especialmente al de las programaciones televisivas por su atractivo, con ciertas adaptaciones (Rodríguez, 2006b). Si bien, ello les puede suponer un sobreesfuerzo intenso, pero a la vez constituye un recurso idóneo para contribuir a la necesaria estimulación visual que todos los niños con baja visión requieren. Por otro lado, proporciona una buena oportunidad para motivar al uso de su visión residual, a veces desdeñada por ellos mismos. Aún más, constituye un buen recurso para experimentar el uso de las ayudas ópticas prescritas, estrategia necesaria conocida como rehabilitación visual. Para ello, es imprescindible que previamente hayan sido prescritas por el médico correspondiente

Lamentablemente para las personas con discapacidad visual la sociedad actual de la comunicación, conocida como sociedad del conocimiento, se caracteriza por la exaltación de la imagen y los medios audiovisuales, con fuerte componente visual. No obstante, afortunadamente existen recursos específicos para telespectadores con discapacidad visual, tanto técnicos como tecnológicos, para hacer posible el acceso íntegro a la cultura visual.

(oftalmólogo) las ayudas ópticas adecuadas para cada individuo, de acuerdo con su discapacidad y patología visuales y en función de la actividad que pretenda realizar en cada momento (Rodríguez, 2006b).

Como se advertía para el caso anterior, la emergente TV digital puede suponer una dificultad añadida, derivada de la necesidad de decodificar los comandos y opciones interactivas que caracteriza a ésta. Paliar esta dificultad pasa por presentar los comandos de forma uniforme, acompañados de símbolos gráficos característicos, fácilmente perceptibles por el sentido visual. Incluso, podrían acompañarse de algún sonido también característico. En todo caso, los enunciados han de ser breves, claros, sin tiempo de espera ni reacción y de tamaño y contraste adecuado.

En este caso, se ha de asegurar que los mandos a distancia han de presentar nítidamente las funciones básicas, para lo cual podrían contener colores, símbolos, números y letras de tamaño y contraste adecua-

dos. El empleo de ciertos distintivos en relieve, como los explicitados en el caso anterior, también resultarán útiles para estos usuarios.

Evidentemente, para aumentar las posibilidades de completar con éxito el acceso es necesario garantizar la óptima nitidez y calidad de las imágenes, a través de la adecuada resolución del aparato televisivo y de la grabación de la programación determinada. Además de estas medidas, si no resultaran suficientes para completar el acceso a la TV pueden emplear o complementarse con el sistema antes aludido: la audiodescripción. En cualquier caso, es conveniente que los niños presten atención a los episodios y estímulos visuales, para contribuir a la estimulación visual y desarrollo de la memoria icónica-visual.

2. Datos observados en la realidad

A continuación se presentan, sucintamente, algunos datos sobre el uso e interés por la TV extraídos de la población adolescente de personas con problemas visuales en la ciudad de Melilla. En total se estudiaron 9 casos (sujetos) de distintos niveles educativos. La recogida de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas o guiadas por un cuestionario, elaborado ad hoc, y debidamente validado a través de juicio de expertos. Los datos obtenidos fueron analizados en su contenido, mediante la técnica de análisis de contenido, agrupándolos en función de categorías preestablecidas y calculando los porcentajes de respuesta, que se explicitan a continuación.

Salvo el 33,3% de los sujetos con problemas visuales que expresaron un interés medio por la TV, sorprendentemente predominan las respuestas que expresan un interés bajo (44,4%) e ínfimo (22,2%).

En el análisis en profundidad, algunos admiten que escuchan las emisiones nacionales de TV porque en su ambiente se utilizan frecuentemente, pero la realidad es que ellos prefieren hacer otras cosas, como hablar con otros. Consecuentemente, su uso resulta mayoritariamente escaso (55,5%) o normal (44,4%); es decir, niveles más bajos aún que el interés suscitado. Quizá ello se deba, en gran parte, a que la mayoría de ellos (55,5%) resalta dificultades «normales» en su uso, aunque otra proporción significativa afirma tener «bastantes» o «muchas dificultades» (22,2% y 22,2%, respectivamente) como se deduce de sus declaraciones.

Son comunes las respuestas que declaran emplear su visión residual para acceder a la información icónica-visual: unos con los mismos recursos que emplean comúnmente para otras actividades, como la lectoescritura y movilidad; otros disponen de telescopios

montados en gafas para distancias medias. Esto corresponde con la proporción real actualmente mayoritaria de personas con resto visual frente a ciegas totales, dentro del heterogéneo colectivo de individuos con discapacidades visuales. Entre los que pueden emplear su visión residual se encuentran algunos usuarios de otros formatos (vídeo-casete y DVD) además de la programación televisiva, aunque resulta escaso en relación con el tiempo dedicado a esta actividad por parte de la población de adolescentes sin problemas visuales. En concreto, estos sujetos han afirmado que el poco tiempo y atención que prestan a la TV lo dedican a seguir ciertos programas como informativos, películas y series televisivas y programas de famosos, aunque los porcentajes no superan el 55,5% en todos los casos, seguidos de los deportes y programas de actualidad (44,4%). Entre los menos seguidos, con un porcentaje del 66,66%, destacan los programas de cine, concursos, y en menor proporción (44,4%) los debates y tertulias.

Por último, resulta curioso que en el caso de programas que se retransmiten simultáneamente por la TV y por la radio, como determinados deportes, prefieren emplear la radio porque les ofrece más detalles en su exhaustiva descripción oral.

Dentro del análisis intercasos, los sujetos que dedican menos tiempo al empleo de la TV son los que no conservan resto visual. Ello se debe, según sus propias declaraciones, a la evidente dificultad que encuentran para completar con éxito su acceso y uso.

Profundizando en estos argumentos se puede deducir, pues, que a pesar de que existen avances técnicos y tecnológicos que hacen posible el acceso y uso íntegro de la TV, éstos no se encuentran muy difundidos en la actualidad. De ahí que deba enfatizarse la difusión y regulación legal de las medidas oportunas para la implantación definitiva de los sistemas necesarios, como la audiodescripción.

3. Recomendaciones para mejorar la realidad

Muchas son las recomendaciones que cabrían hacerse para mejorar las posibilidades reales de los niños con problemas visuales de acceso a la TV. Y además son de distinta naturaleza: legales, técnicas y familiares. De una parte, continuar con las regulaciones legales que apoyan estas medidas favorecedoras del acceso íntegro o universal de la TV, para rellenar los vacíos legales que pudieran surgir en esta materia. Ello contribuirá a que las productoras televisivas contemplen los sistemas apropiados para conseguir el diseño universal de sus producciones desde su elaboración inicial, resultando de esta manera relativamente fácil y

de alta calidad. De otra parte, animar a las asociaciones sensibles con la discapacidad visual para que también continúen en la línea de trabajo que vienen realizando. En concreto, en el caso que nos ocupa, la ONCE y el Centro de Audiodescripción han de continuar impulsando las propuestas adecuadas y prestando la colaboración necesaria a las productoras, para conseguir la calidad y uniformidad de las audiciones añadidas. Por último, sólo resta que desde el hogar se garanticen las pautas necesarias para el acceso apropiado de personas con deficiencias visuales a la TV. Esta responsabilidad recae sobre los padres y adultos que rodean al niño y adolescente. Dado que las medidas aludidas en los párrafos anteriores ya están en curso, el resto del discurso se dedica a las medidas que afectan al hogar, es decir, responsabilidad de los padres y adultos.

En primer lugar, dado que no todos los fabricantes de aparatos de TV se muestran sensibles en materia de accesibilidad, a la hora de optar por la adquisición de un aparato, se han de seguir las recomendaciones descritas en el primer apartado, en función de la discapacidad mostrada por el niño. Desde que el niño es pequeño es conveniente incentivarlo para que se interese y disfrute con ciertos programas televisivos. A todas luces, esta medida es exclusiva para este colectivo de niños con problemas visuales (quizás también para niños con problemas de otra naturaleza), dado que para los niños sin problemas visuales este tipo de medidas motivadoras será presumiblemente innecesario, debido al fuerte atractivo de lo audiovisual y la aceptación social de la TV. Evidentemente, con más necesidad que para el caso de niños sin problemas visuales, habrá que garantizarse que los valores transmitidos por las programaciones seleccionadas no resulten discriminatorias, sino al contrario, tolerantes e inclusivas, con independencia de su capacidad o discapacidad. También es ineludible garantizar el buen uso, así como evitar el abuso, de los recursos ópticos prescritos para el visionado de imágenes televisivas. Se trata de fomentar el uso más funcional de la ayuda óptica más indicada así como su uso más productivo, de forma que obtenga el mejor rendimiento, evitando posturas y movimientos que pudieran resultar contraproducentes.

Resulta igualmente necesario controlar y garantizar la óptima intensidad lumínica, la ubicación para ver la TV y la orientación. Ello evitará deslumbramientos desagradables y contraproducentes para valorar y usar

la TV. Adicionalmente, se han de cuidar especialmente que existen las condiciones ambientales adecuadas para la percepción auditiva de la información. De ahí que se supervisen las condiciones de sonorización tanto del lugar destinado para la TV así como de los equipos de salida de audio (altavoces, auriculares para la audiodescripción). Por último, el manejo de los mandos a distancia que los niños normovidentes adquieren de forma espontánea, exige cierto entrenamiento para los niños con baja visión y ceguera, para su correcto e íntegro uso. Este entrenamiento, como el resto de los anteriores, se ha de realizar en una ambiente lúdico y distendido, para obtener los mejores resultados.

Referencias

- GALLEGOS, M.M. (2005): «Los retos de la educación de la persona ciega en la sociedad del conocimiento», en *III Congreso Virtual sobre la Autonomía Personal de Personas con Ceguera y Deficiencia Visual* (www.cepmalaga.org/Interredvisual).
- GILL, J.M. (2003): «The development of information and communication technology systems to include people with a visual impairment», en *Visual Impairment Research*, 4, 3; 133-141.
- GRAU, X. (2004): *Tecnología y discapacidad visual. Necesidades tecnológicas y aplicación en la vida diaria de las personas con deficiencia visual*. Madrid, ONCE.
- GRUPO DE ACCESIBILIDAD AUDIOVISUAL DEL CERMI (2006): *Accesibilidad de la televisión digital para personas con discapacidad*. Madrid, CERMI.
- GRUPO DE ACCESIBILIDAD DE LA ONCE (2005): *Pautas para el diseño de entornos educativos accesibles para personas con discapacidad visual*. Madrid, ONCE.
- HERNÁNDEZ, M. y MONTES, E. (2002): «Accesibilidad a la cultura visual: límites y perspectivas», en *Integración*, 40; 21-28.
- MARQUÉS, P. (2005): *La cultura tecnológica en la sociedad de la información* (www.dewey.uab.es/pmarques/si.htm).
- PONCE, F. (1996): «Un Puente sonoro entre los ciegos y el cine, el teatro y la televisión», en *ADOZ, Boletín del Centro de Documentación de Ocio*, 9; 9-12.
- RODRÍGUEZ, A. (2006a): *La sociedad de la información y la comunicación para el alumnado con dificultades para su acceso. Análisis de su accesibilidad y usabilidad*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- RODRÍGUEZ, A. (2006b): «Accesos alternativos a los medios para personas con deficiencias sensoriales», en *Comunicar*, 27; 219-224.
- RODRÍGUEZ, A. y GALLEGO, J.L. (2007): «Socialización y educación mediáticas para personas con deficiencias sensoriales», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/6; 1-14.
- SCHMEIDLER, E. y KIRCHNER, C. (2001): «Adding audiodescription: does it make a difference?», en *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95; 197-212.
- WEISEN, M. (1992): *The AUDETEL Project: review of current expertise on audiodescription*. Londres, Royal National Institute for the Blind.
- WIEMERS, M. (2002): «Audiodescription in Germany», en *Workshop TV broadcasting for all: a joint CEN*. Sevilla, CENELEC, ETSI workshop.



Enrique Martínez-Salanova '2008 para Comunicar

● José Manuel de Pablos Coello
Tenerife (Canarias)

El frenesí comunicativo como desinformación

'Communicative Frenzy' as disinformation

Cuando un medio introduce en su agenda un tema de forma llamativa y monocorde durante varios días, con un alto despliegue de medios, recursos tecnológicos y personas, estamos ante lo que ya técnicamente se conoce en la literatura científica como «frenesí periodístico». La objetividad y variedad informativa da paso al monotema, muchas veces empujado por intereses políticos, empresariales o simplemente de oportunidad. El autor estudia el caso de la intervención del diario «El País» durante ocho días de mayo de 2007, cuando una emisora venezolana de televisión no logró renovar la licencia administrativa para hacer uso del espectro público.

Frenzy journalism involves a determined endeavour to take active part in the subsequent future and development of an event: a journal introduces a topic for several days. This media frenzy undermines objectivity and professionalism in favour of the ideological and financial interests of the economic enterprise. The author here studies the role of the Spanish journal *El País* during eight days in May 2007 when a Venezuelan TV station did not obtain the broadcast license renewal.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Frenesí comunicativo, desinformación, agenda, objetividad, intereses empresariales, público.

Communicative frenzy, disinformation, schedule, objectivity, commercial interests, audience.

❖ Dr. José Manuel de Pablos Coello es catedrático de Periodismo de la Universidad de La Laguna en Tenerife (Canarias) (jpablos@ull.es). Traducción del texto María del Pino Montesdeoca.

1. Introducción

Los periódicos están obligados a informar a sus lectores de la forma sencilla y creíble de los hechos de cada día, porque entienden que son asuntos de interés y el medio está en condiciones de ofrecer esa información con garantías de objetividad y capacidad profesional. Ésa es la teoría que se enseña en las facultades. La práctica es distinta: algunos periódicos no tienen pudor en decir una cosa por otra, a veces de forma descarada, en otro momento disfrazado de pseudo-realidad. Se instala así la desinformación que sienta las bases del periodismo secreti-

vo, que no deja claro lo que comunica, esconde la verdad, intoxica a sus lectores y deja clara su estrategia a aquellos pocos descifradores capaces de verificar lo que en realidad hace ese rotativo.

1.1. Propósito y objetivos

Tratar de conocer la estrategia ideada en el periódico «El País» en mayo de 2007, cuando el gobierno de Venezuela no renovó la licencia administrativa que le vencía a la emisora privada Radio Caracas Televisión, RCTV. Mostrar de qué manera el periódico faltó a la verdad y cómo la noticia final del estudio (julio, 2007) evidenció que lo sucedido no era como se había contado de durante ocho días seguidos de mayo.

1.2. Problema e importancia

El problema se deriva de esta pregunta: ¿Puede un periódico faltar a la verdad, con las incoherencias que su estrategia editorial muestra, para acabar informando de una noticia que contradice las anteriores, y se trata de anular con una «nota de compensación», un texto que daña la imagen de otro que se ven obligados a publicar? La importancia estriba en que, detectada una manipulación informativa y de corte político, el medio se pueda ver en entredicho, con la posibilidad de que en una próxima ocasión tengan en cuenta que su maniobra puede ser desenmascarada, tener la seguridad de que no van a actuar con total impunidad y silencio desde la academia. Que las faltas a su propio «Libro de estilo» son observadas y analizadas, para subrayar los detalles de una nueva campaña de desinformación advertida.

1.3. Hipótesis y justificación

La hipótesis: el periódico «El País», con grandes intereses en América Latina, aprovechó la decisión del gobierno de Venezuela de no renovar una licencia, para presentar el caso como un recorte a la libertad de expresión y asegurar que se prohibían las emisiones de Radio Caracas Televisión (mayo de 2007), para informar después (julio de 2007) que la emisora continuaba con sus emisiones por cable y satélite.

El razonamiento se fundamenta en los estudios críticos sobre el uso de los medios por sus empresas editoras, por encima de valores fundamentales, al entender el empresariado que el beneficio de sus negocios está por encima del lector.

2. Metodología

La metodología implica el estudio de los ejemplares durante ocho días seguidos de mayo de 2007, para culminar el análisis con la nota publicada en julio, que

desmentía todo lo anterior, hasta el punto de que lo dicho perdía valor informativo. Se han recolectado los ejemplares aparecidos entre el miércoles 23 de mayo y el miércoles 30 de mayo de 2007, muestra del interés de la empresa por establecer el asunto en la agenda de la opinión pública, como ha venido haciendo desde la llegada al poder del presidente venezolano. Es una instalación del tipo que Garcés (2007: 73) denomina «descontextualización deliberada de las noticias».

La muestra va a estar compuesta con textos de la sección Internacional de «El País», desde que el periódico se interesó en el caso hasta su «enfriamiento», a lo que se suma la nota cuando la emisora volvió a emitir (martes, 17 de julio). Las unidades de análisis serán 13 textos, la mayoría crónicas de corresponsales (Caracas, Estrasburgo y Bruselas, más «crónicas» producidas en Madrid). El análisis se ocupará de leer cada nota y señalar los hallazgos que se pueden ir produciendo.

A partir de las unidades a analizar, iremos creando fichas individuales, donde anotaremos incoherencias y faltas a la realidad narrada, bien conocida por cualquier persona interesada e impuesta en el sistema de uso del espectro público por las emisoras de radio y de televisión: el espectro público es gestionado por el Estado y puede ser ocupado por emisoras públicas o privadas. Éstas han de hacerse con la correspondiente licencia administrativa y sólo podrán ocupar la longitud de onda concedida. Las licencias terminan al culminar el periodo contemplado. Al término de toda licencia, el licenciatario podrá solicitar una ampliación de la misma y el licenciadador podrá otorgar una nueva licencia o no.

El rigor de la investigación se basa en las incoherencias de los textos analizados y en la incongruencia final, cuando el corresponsal cuenta que la emisora «cancelada» vuelve a emitir, y ya no habla de «cierres», sino de «no renovación del permiso».

3. Resultados.

3.1. Hallazgos

El periódico «El País» dedicó un gran esfuerzo editorial en una forma de «frenesí periodístico», durante ocho días seguidos de mayo de 2007, en defensa de los intereses empresariales de una compañía privada venezolana, que veía cómo no se le otorgaba una nueva concesión administrativa para seguir ocupando el espectro público. Durante ese frenesí, el diario ofreció una cobertura técnicamente muy completa.

Esa cobertura la iniciaron con un chat ofrecido al propietario de la emisora (nota número 1, 23 de mayo, con foto del empresario). No hicieron otro tanto con

algún representante gubernamental y cuando habló una autoridad de Caracas se quedó en el subtítulo (texto número 1) o en el último párrafo (texto número 9). En ese frenesí, no les ha importado dar una crónica del corresponsal en Washington, Antonio Caño, donde da cuenta de algo que no ha sucedido: «El Senado (...) se disponía a aprobar anoche».

No es creíble pensar que en el diario desconocían la realidad del caso: el gobierno venezolano había decidido no renovar una licencia administrativa, como se refleja solamente en la crónica de la Eurocámara (nota número 2, 24 de mayo) y se dice después de la salida de la emisora del espectro público. Se ha preferido hablar de «clausura» y «cierres», todo ello a favor de la campaña del diario de dañar la imagen del presidente de Venezuela, donde muchos periódicos actúan a las claras como «oposición política», lo que empieza a estar muy estudiado. El papel de los medios venezolanos, metidos a opositores políticos, es otro tema de estudio y análisis. Sobre el papel de los medios ante la situación venezolana empieza a haber bastantes estudios publicados. Estos son algunos: González Leal (2003 y 2004), Abreu Sojo (1998a, 1998b y 2004), Frías (2003), Mateos (2002 y 2006), Prieto (2004) y De la Nuez (2002a y 2002b).

En la redacción del periódico hacen oídos sordos a la calificación que hace en Bruselas la portavoz socialista, como crítica a la derecha: «una campaña internacional sin fundamento». En esta cuestión, El País se alineó con la derecha, liberales y nacionalistas europeos, haciendo «clase social» (Francia, 1993: 100-111), dejando patente que «el antagonismo es estructural» y que se erigían en «clase dominante»¹.

No dudaron en titular² como «burla de la condena internacional» a lo que había pedido la derecha en una Eurocámara vacía y el Senado de Estados Unidos, de las que nos cuentan lo que iba a hacer, pero que después no sabemos cómo quedó. La última nota –la novena– del martes 17 de julio es la única que no aparece en cabecera (100 % de las anteriores), no a 4 o 5 columnas, con foto o recuadrada (100 % de las anteriores), sino a tres columnas y a pie de página.

En la crónica 5^a (27 de mayo) se asegura que los equipos de RCTV se ceden a Televisora Venezolana Social. Una emisora sin «equipos» no está capacitada

para funcionar, pero vuelve a operar y entonces nada dicen de los «equipos arrebatados» a RCTV, quien es evidente que ha de disponer de sus «equipos» para funcionar de nuevo.

El subtítulo de la nota 7^a (29 de mayo) indica que la emisora pública inició sus emisiones con un concierto folklórico, pero no destaca igual que el regreso de RCTV (nota 9^a, 17 de julio) fuera con una serie de telenovelas y un programa de telecomedia.

En la nota 8^a (30 de mayo) se habla de una «acción inminente» contra el «único canal opositor» (sic): ¿el papel de un medio, del tipo que sea, es ser «positor», como expone con tanta naturalidad «El País»? En todo caso, pasan los meses y aquella «acción inminente» no hace aparición ni la normalidad la explican a sus lectores.

En «El País» nunca se dio espacio singular al gobierno venezolano. Cuando aparece un ministro o se-

Algunos periódicos no tienen pudor en decir una cosa por otra, a veces de forma descarada, en otro momento disfrazado de pseudo-realidad. Se instala así la desinformación que sienta las bases del periodismo secretivo, que no deja claro lo que comunica, esconde la verdad, intoxica a sus lectores y deja clara su estrategia a aquellos pocos descifradores capaces de verificar lo que en realidad hace ese rotativo.

mejante es al final de un texto. Se desoyó la nota oficial emitida por la Embajada en Madrid, donde exponían su versión lo que estaba sucediendo³.

Se silenció el informe de José David Carracedo⁴, con 236 casos de problemas administrativos de emisoras de radio o de televisión, en numerosos países, Estados Unidos y España, entre ellos, como fue el caso de la emisora TeleAsturias⁵. Otro caso de espiral del silencio es el desprecio a la presencia en Madrid del embajador especial de Venezuela, Roy Chaderton Matos, que viajó a España para explicar el asunto⁶.

El silencio ha sido empleado como estrategia de manipulación informativa y originar una opinión pública moldeada: «Cuando se produce un fenómeno de estas características, la mayoría de las personas están dispuestas a expresar una opinión acerca del punto de vista mayoritario sobre un tema controvertido» (Galindo, 1998). Desde Noelle-Neumann (1995), el silencio mediático tiene formas de estudio.

Volvemos a ver la «noticia de compensación», cuando la televisora «cerrada» vuelve a funcionar. Es la misma herramienta empleada durante la crisis de los rehenes de las FARC: Colombia acepta la reincorporación del presidente venezolano a las negociaciones⁷ y «El País» tilda de kermés la operación humanitaria, que tacha de propaganda⁸. En este caso es la «avalancha» de venezolanos a Miami, una réplica del uso político que se ha hecho con los cubanos: «Desde 1958, el tema migratorio entre Cuba y Estados Unidos tomó un carácter marcadamente político, incorporándose como un arma más del enfrentamiento bilateral general» (Ravsberg, 2007: 50).

«en no pocas ocasiones (actúan) atrasando los relojes y desenfocando el problema. Nunca como hoy la relación entre el emisor y el receptor ha sido tan asimétrica, tan descompensada a favor del medio. Y esa falta de retroalimentación también conduce al periodismo al aislamiento, a la interpretación autárquica de la realidad, a la cura de urgencia antes que a la receta de una medicación pertinente, más duradera» (Méndez, 2007: 125).

Lo que hace el diario es «periodismo para la guerra» o la confrontación provocada, la «provocación mediática», que es una forma grave de manipulación o intoxicación de la opinión pública, o sea «menos informada y, por lo tanto, más maleable a los intereses políticos» (Domínguez Sahagún, 2007: 218).

Esos medios todopoderosos son los mismos que «en no pocas ocasiones (actúan) atrasando los relojes y desenfocando el problema. Nunca como hoy la relación entre el emisor y el receptor ha sido tan asimétrica, tan descompensada a favor del medio. Y esa falta de retroalimentación también conduce al periodismo al aislamiento, a la interpretación autárquica de la realidad, a la cura de urgencia antes que a la receta de una medicación pertinente, más duradera.

Es lo contrario al «periodismo para la paz», entendido (Fernández, 2007: 174) en estos términos: «El periodismo para la paz requiere un concienzudo trabajo de análisis del conflicto e identificación de las partes, en el que se dé cabida a todas las voces e intereses implicados, incluidos los que habitualmente permanecen en silencio por no pertenecer a las elites, y se evite la satanización o humanización arbitraria de

3.2. Discusión

Lo anterior son hallazgos tras la lectura de las páginas publicadas en el periódico durante la crisis de mayo y su punto final el 12 de julio de 2007. Hay un evidente cambio de discurso: antes de la salida del dominio público de la emisora, se presiona hablando de «cierres» o «clausura». Cuando la emisora ha dejado de salir en abierto, ya no se gastan salvas de presión y se empieza a hablar de «no renovación de licencia». Lo analizado causa daño al periodismo, que cuando actúa con ese frenesí se degenera y produce des-información, mientras «se adecúa perfectamente a las teorías del retorno al concepto de medios todopoderosos» (Carey, 1988: 42-70), porque ha tratado con sus intervenciones de establecer un «ritual de excomunión», «correspondientes, en cierta manera, a una excomunión cívica y mediática (...) con el propósito de poner a determinada persona en situación de exilio interior» (...) por «el acontecimiento mediático construido como ritual de excomunión de una figura pública, súbitamente transformada en 'chivo expiatorio' de la comunidad»⁹.

Esos medios todopoderosos son los mismos que

unos u otros (...)¹⁰.

Si la salida del aire de RCTV era o no una cuestión técnica o administrativa fue pasado por alto: no ofreció la voz de un funcionario relacionado con la concesión de licencias audiovisuales en España; no publicó la opinión de un catedrático de Comunicación sobre el significado de «servicio público esencial» de las emisoras de radio o TV que usan del espectro público por medio de una licencia; no habló con un catedrático de Administrativo que explicara el significado de «concesión administrativa» y que respondiera a si la concesión es eterna o tiene un fin. Nada de eso se hizo.

Si hubieran indagado un poco, se hubieran encontrado con Castán Pérez Gómez (1996) y su Régimen Jurídico de las Concesiones Administrativas en el Derecho Romano. O con el Boletín Oficial del Estado y la normativa española sobre concesiones administrativas a emisoras privadas de televisión, Ley 10/1988 de 3 de mayo¹¹ de Televisión Privada, donde hubieran encontrado detalles y extremos que ellos niegan en su «campana internacional sin fundamentos», como: «gestión indirecta del servicio público esencial de la

televisión, cuya titularidad corresponde al Estado» (artículo 1); «La gestión indirecta... se realizará por sociedades anónimas, en régimen de concesión administrativa» (artículo 2); en la adjudicación, el Gobierno tendrá en cuenta, entre otros la «necesidad de garantizar una expresión libre y pluralista de ideas y de corrientes de opinión» (artículo 9) y hubieran visto el artículo 11: «La concesión se otorgará por un plazo de diez años y podrá ser renovada por el Gobierno sucesivamente por periodos iguales». En la ley se contemplan aspectos como la posibilidad de verse obligadas a transmitir mensajes oficiales «en razón de interés público» (artículo 16); la posibilidad de extinguir la licencia (artículo 17); la exigencia de someterlas cada año a una auditoría externa (artículo 22); la existencia de infracciones muy graves, graves y leves (artículo 24)...

No es fácil adivinar una cosa: las legislaciones sobre la materia son muy iguales en todos los países, lo que sucede es que lo que en España pasa como normal, cuando se mira hacia el «tercer mundo» con mirada centralista, allí es «una dictadura»..., porque puede afectar a los negocios de las transnacionales de empresarios españoles.

Nada de eso hizo el periódico estudiado. Su negativa a la idea de la concesión administrativa y su aplauso a la renovación automática también era un guiño al gobierno español, vistos sus grandes intereses en emisoras de todo tipo, que actúan, es lógico, con concesiones administrativas. Se limitaron a la voz empresarial, que era una versión política. No publicaron una opinión o explicación facilitada por una autoridad en la materia, un técnico, un especialista, un funcionario español neutral y conocedor del sistema de concesiones administrativas, no hablaron con alguno de los especialistas que trabajaron en la redacción del anteproyecto de ley española sobre televisiones privadas. Hicieron caso omiso a las rutinas productivas de la noticia, su inercia fue darle la espalda a las usanzas establecidas, porque «el valor (de la rutina) se relaciona con los intereses políticos y económicos de la empresa» (Martino y Luchesi, 2004: 67).

Rechazaron el derecho a la investigación de todo periodista, que «debe entenderse como la facultad atribuida a los profesionales de la información, a los medios en general y al público, de acceder directamente a las fuentes de las informaciones y de las opiniones, y de obtener éstas sin límite general alguno, facultad que debe considerarse en su doble faceta, como derecho del ciudadano y como deber de los que manejan las fuentes de información» (Ramos, 2007: 65 y 66).

La ausencia de fuentes origina no fiabilidad: «La fuente ejerce un papel vital en el proceso de convencio-

miento intrínseco a la argumentación y debería proveer la garantía de que los argumentos son verdaderos o son aceptables y que la regla general responde a idénticos criterios de autenticidad y vigencia» (Boscán, 2006: 51). Ese rechazo a las fuentes no es una inconsistencia en la formación de los profesionales que han actuado, sino una estrategia editorial, para mantener su discurso, aunque sea sin argumentos que los sostengan. Subraya Casals (2007: 62) la importancia de los argumentos, cuando dice que el buen periodismo es el que «selecciona la información extraída de la realidad con criterios claros de interés general y público, que verifica, que relata hechos y asuntos sociales importantes, los explica y orienta el debate público con argumentos», que es el recurso obviado en los materiales sometidos a estudio en esta investigación, porque no se ha hecho «buen periodismo», sino que se ha practicado una actividad de interés para la empresa editora y sus socios latinoamericanos.

Prevalció el interés empresarial. Actuaron como los diarios de EEUU que al día siguiente del discurso de Collin Powell en la ONU asegurando que Irak tenía armas de destrucción masiva «todos respaldaron esa opción y opinaron que los argumentos eran irrefutables o dejaban pocas dudas. Ninguno, aparentemente, recurrió al jefe de inspectores de la ONU, Hans Blix, ni a otras fuentes que hubieran podido cuestionar esos argumentos» (Bustelo, 2007: 206). «El País» se acomodó a la fuente única, distintivo del concepto naciente de 'prensa única' e hizo realidad la aseveración de «los medios, como legitimadores del pensamiento único» (Echaniz y Pagola, 2004: 25), que recuerdan a Ramonet¹². Lo que hicieron los seis diarios más influyentes de EEUU era «especialmente grave, porque esos medios tienen gran capacidad de influencia sobre los demás, al definir las líneas clave de la agenda política»¹³, como sucede con «El País».

Da la sensación de que los autores de «Técnicas de desinformación. Manual para la lectura crítica de la prensa» hubieran analizado estos textos para elaborar su manual, pero no es así, pues data de 2002. Por eso, lo que parece es que en «El País» lo hubieran seguido para hacer lo que va contra su propio «Libro de estilo», que, entre otras cosas, ordena escuchar a todas las partes en cuestiones conflictivas¹⁴.

4. Conclusiones

1) Durante ocho días consecutivos de mayo de 2007, el periódico «El País» realizó un gran esfuerzo editorial de crítica al presidente de Venezuela y de apoyo a la empresa de televisión que no conseguía la renovación de su licencia administrativa para emitir en

abierto y ocupar el espacio de dominio público, en defensa de la renovación automática de su concesión. Es lo que denominamos un «frenesí periodístico», con todos los recursos del diario precisos para una gran cobertura de los hechos, que origina des-información.

2) No le importó a «El País» la coincidencia de su campaña de prensa con los intereses de la derecha europea presente en la Eurocámara, como tampoco la aseveración de la portavoz socialista, que criticó a los conservadores de apuntarse a una «campaña internacional sin fundamento», que en el caso mediático se da en llamar acciones de «la prensa única», que es la versión mediática del concepto «pensamiento único».

3) Pese a estar muy claro que el caso iba de no renovación de una licencia, las páginas del periódico no dejaron de hablar de «cierre» o «clausura», al menos mientras cabía la posibilidad de una rectificación de Caracas. Cuando ya la emisora dejó de usar el espacio de dominio público, entonces ya hablaron de una emisora que no había conseguido la renovación de su licencia. Hubo un doble juego con el lenguaje, antes y después de la salida de la emisora del espectro público, de su emisión en abierto.

4) Se llegó a afirmar que «los equipos» de la emisora privada pasaban a la nueva emisora pública —con lo cual hubiera quedado imposibilitada para trabajar de nuevo—, pero cuando se informa en julio de la reanudación de las emisiones por cable y satélite, nada se dice de «los equipos» que le habían «sustraído» y que, evidentemente, tenía que poseer para proseguir sus emisiones.

5) La salida al aire de la emisora social venezolana trata de desacreditarse informando de que en su primer día pasó un concierto folklórico, pero no se hace igual hincapié cuando la emisora privada RCTV Internacional vuelve a emitir y pasa «su telenovela más popular en el momento de su salida del aire: Mi prima Ciela».

6) Durante el «frenesí periodístico» se dio espacio el primer día a un portavoz oficial venezolano, desde Caracas, mientras al propietario de la emisora le ofrecieron desde Madrid un chat especial y nunca acudieron a algún portavoz de la embajada, no atendieron sus notas de prensa ni la visita pública del embajador volante que viajó a Madrid para explicar el caso y se reunió con el ministro español de Asuntos Exteriores: hubo una clara elección por una de las partes en conflicto, desoyendo la norma del propio «Libro de estilo» del periódico de escuchar a las dos partes en caso de litigio.

7) Las otras expresiones concedidas a un ministro venezolano aparecen en el último párrafo de la última información.

8) Mientras todas las informaciones publicadas en los ocho días seguidos de mayo aparecen en cabecera de plana, a 4 o 5 columnas (toda plana), con fotos o recuadradas, con despieces, o sea, con varios recursos tipográficos para su mejor presentación, la nota sobre la vuelta a las emisiones de la emisora que no vio renovada su licencia para ocupar el espectro de dominio público aparece en página par, a pie de página y sin recurso tipográfico especial alguno.

9) El periódico «El País», cuando interviene en «campañas internacionales sin fundamento» (prensa única), no duda en hacer uso de las «notas de compensación» (en forma de noticia, artículo o editorial), para tratar de rebajar el éxito que para «el otro» pueda significar la aparición de una noticia que le afecta positivamente.

10) Volvió «El País» a usar el recurso de publicar la foto «del otro» junto a una gran pantalla que reproducía su imagen, como sucede en tantos actos públicos y privados, aquí con el mensaje subliminal de la megalomanía del presidente venezolano.

11) En ningún momento de los ocho días consecutivos de mayo «El País» acudió a las autoridades, técnicas o científicas, para erigirlas en fuentes fiables y especializadas, para explicar lo que estaba ocurriendo. Tampoco acudió a la legislación española sobre concesiones administrativas ni a la Ley 10/1998 de 3 de mayo sobre televisión privada, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) donde se habla con entera normalidad de la caducidad de las licencias otorgadas a las televisoras privadas, del carácter de «servicio público esencial» de éstas, de la necesidad de garantizar el pluralismo informativo y todo lo referido a las mismas, como la obligación de emitir mensajes «en razón del interés público», su régimen de sanciones y de la posibilidad del cierre inmediato e incautación de equipos, en determinadas circunstancias.

12) Lo anterior pone de manifiesto la existencia de una estrategia política para destacar unas noticias y soslayar la última de todas, la que ponía en evidencia la «campaña internacional sin fundamento», a la que durante mayo de 2007 se alistó el diario «El País», más cerca de la «prensa única» por la que aboga, y alineado de forma parasitaria con la derecha política.

Notas

¹ «El antagonismo es estructural y la lucha es la lucha de clases. El entramado social está tejido por un conjunto de personas con intereses irreconciliables a los intereses del otro conjunto. El conjunto de personas con intereses homogéneos se llama en sociología clase social». (...) «Lógicamente, en toda confrontación de intereses, una de las clases prevalece sobre la otra. Se le llama clase dominante».

² En la redacción del periódico *El País* se pone el título a las crónicas de los corresponsales, de forma que una aparente manipulación

o incoherencia entre título y texto nunca es responsabilidad del autor de la crónica sino de quien la haya producido en el seno de la redacción. Una de las mayores críticas al defensor del lector es la incoherencia entre título y texto, que suele aparecer con relativa frecuencia y sólo hace falta seguir el espacio dominical del defensor del lector, para ver la frecuencia de esa situación de desfase títulos-textos.

³ «Embajada de Venezuela en Madrid aclara caso de RCTV» (www.aporrea.org/venezuelaexterior/na5409.htm).

⁴ Carracedo, José David (2007): *Sobre la no renovación de la señal en abierto a RCTV*. Informe sobre 236 clausuras y no renovaciones de radio y TV en 21 países del mundo, incluyendo EEUU y Unión Europea. Caracas (31-05-07) (www.ceps.es/publi/actividades/investigacion/venezuela/informacion_rctv_venezuela.pdf).

⁵ «El PP e IU presentan una moción no de ley en la Junta General del Principado para que Retevisión restituya la señal de TeleAsturias» (www.tele Asturias.com/digital/index.php?gSec=noticia&gld=2105&gTit=El%20PP). «Contra el gobierno fascista de Areces, No al cierre de TeleAsturias», «El Gobierno del Principado aplica una presión a los medios de comunicación críticos digna de una exrepública soviética» (<http://asturiasverde.com/2007/marzo/00571tele Asturias-concentracion.htm>).

⁶ Nota de la embajada venezolana (<http://espana.gob.ve/comunicacion/noticia.php?id=455>).

⁷ «Colombia acepta el plan de Chávez», *El País*, 27-12-07; 2.

⁸ «El placet de Bogotá. Chávez orquesta una gran operación de propaganda para liberar a los rehenes», editorial *El País*, 27-12-07; 32.

⁹ Carey, citado por Mesquita (2007); 38.

¹⁰ Texto sacado del documento *The Peace Journalism Option*, de la escuela de verano Conflict and Peace Journalism, Taplow Court (Buckinghamshire, Inglaterra), 25-29 de agosto de 1997 (www.transcend.org/pj.shtml?AA_SL_Session=de07081384.ba78c54661963c9d9f71a&x=126), citado por Fernández Molina, Irene (2007: 182).

¹¹ En: http://boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1988/11073.

¹² Los autores recuerdan diferentes textos de Ignacio Ramonet, entre 1998 y 2001, y varios artículos publicados en *Le Monde Diplomatique*, *El País* y *Rebelión*.

¹³ *Ibidem*, de un estudio aparecido en *Columbia Journalism Review*.

¹⁴ *Libro de Estilo*, punto 1.23: «En los casos conflictivos hay que escuchar o acudir siempre a las dos partes en litigio», p. 25, 15ª edición, de 1999.

Referencias

ABREU, I. (1998a): «Líderes, imagen pública y medios de comunicación social», en *Revista Latina de Comunicación Social*, 1 (www.ull.es/publicaciones/latina/z8/enero.98.ivan1.htm).

ABREU, I. (1998b): «La campaña electoral vista desde la perspectiva de la propaganda de ataque y el rumor», en *Revista Latina de Comunicación Social*, 12 (www.ull.es/publicaciones/latina/a/02civan.htm).

ABREU, I. (2004): «TV-propaganda, en el paro nacional de Venezuela, ¿quo vadis?», en *Revista Latina de Comunicación Social*, 58 (www.ull.es/publicaciones/latina/20045827abreu.pdf).

BOSCÁN, J.P. (2006): «Argumentación, discurso periodístico y reportaje interpretativo», en *Estudios sobre el mensaje periodístico*; 45-57.

BUSTELO, I. (2007): «Mentiras para la guerra», en *Periodismo preventivo. Otra manera de informar sobre las crisis y los conflictos internacionales*. Madrid, Catarata.

CAREY, J.W. (1988): «Political ritual on television», en LIEBS, T. y CURRAN, J. (Comps.): *Media, ritual and identity*. Londres, Routledge; 42-70.

CASALS, M.J. (2007): «La enseñanza del periodismo y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación», en *Estudios sobre el mensaje periodístico*; 59-70.

DE LA NUEZ, S. (2002 a): «Libertad de expresión y beligerancia mediática: tres diarios venezolanos en pie de guerra», en *Revista Latina de Comunicación Social*, 49 (www.ull.es/publicaciones/latina/2002/latina49abril/4909delanuez.htm).

DE LA NUEZ, S. (2002b): «El lenguaje de un presidente», en *Revista Latina de Comunicación Social*, 50 (www.ull.es/publicaciones/latina/2002/latina50mayo/5002delanuez.htm).

DOMÍNGUEZ SAHAGÚN, A. (2007): «La circulación de la información en el conflicto palestino-israelí», en *Periodismo preventivo. Otra manera de informar sobre las crisis y los conflictos internacionales*. Madrid, Catarata.

ECHANIZ, A. y PAGOLA, J. (2004): *Ética del profesional de la Comunicación*. Bilbao, Desclé de Brouwer.

EL PAÍS (Ed.) (1999): *Libro de estilo*. Madrid, Ediciones El País.

FERNÁNDEZ, I. (2007): «El paradójico periodismo de Al Yazira», en *Periodismo preventivo. Otra manera de informar sobre las crisis y los conflictos internacionales*. Madrid, Catarata.

FRÍAS, A.J. (2003): «La manipulación mediática en el conflicto venezolano», en *Revista Latina de Comunicación Social*, 54 (www.ull.es/publicaciones/latina/20035415frias.htm).

GALINDO, F. (1998): «El periodista, ante la espiral del silencio», en *Revista Latina de Comunicación Social*, 4 (www.ull.es/publicaciones/latina/z8/r4abgalindo.htm).

GONZÁLEZ LEAL, N. (2003): «Supuestos y paradojas de la comunicación social en Venezuela», en *Revista Latina de Comunicación Social*, 56 (www.ull.es/publicaciones/latina/20035625leal.htm).

GONZÁLEZ LEAL, N. (2004): «La moral mediática de Venezuela (o de cómo perder lo que no se tiene)», en *Revista Latina de Comunicación Social*, 58 (www.ull.es/publicaciones/latina/200419-58leal.htm).

MARTINO, S. y LUCHESI, L. (2004): Los que hacen la noticia. Periodismo, información y poder. Buenos Aires, Biblos.

MATEOS, C. (2002): «La verdad reversible de la prensa y la televisión: un golpe sin guión audiovisual», en *Revista Latina de Comunicación Social*, 50 (www.ull.es/publicaciones/latina/2002/latina50mayo/5000mateos.htm).

MATEOS, C. (2006): «Del saqueo a la soberanía mediática en Venezuela. La vía de la responsabilidad social en los medios», en *Revista Ágora* 13; 191-218.

MÉNDEZ, L. (2007): «El periodismo europeo también está reñido con la prevención», en *Periodismo preventivo. Otra manera de informar sobre las crisis y los conflictos nacionales*. Madrid, Catarata.

MESQUITA, M. (2007): *El cuarto equivoco. El poder de los media en la sociedad contemporánea*. Madrid, Fragua.

NOELLE-NEUMANN, E. (1995): *La espiral de silencio*. Barcelona, Paidós.

PRIETO, L. (2004): «El País, dependencia y desinformación», en *Revista Latina de Comunicación Social*, 57.

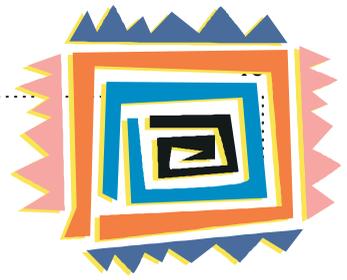
RAMOS, F. (2007): *La comunicación bajo control. Usos, abusos, mitos, dueños, límites y riesgos de la libertad de expresión*. Pontevedra, Asociación de la Prensa.

RASVBERG, F. (2007): «La crisis de Cuba y Estados Unidos», en *Periodismo preventivo. Otra manera de informar sobre las crisis y los conflictos internacionales*. Madrid, Catarata.

Evolución constante de la educación de la mirada



Enrique Martínez-Salanova 2008 para Comunicar



Comunicar 31

Caleidoscopio



Kaleidoscope

**Educar
la mirada**

Una nueva mirada de la escuela y del aprendizaje

Comenius

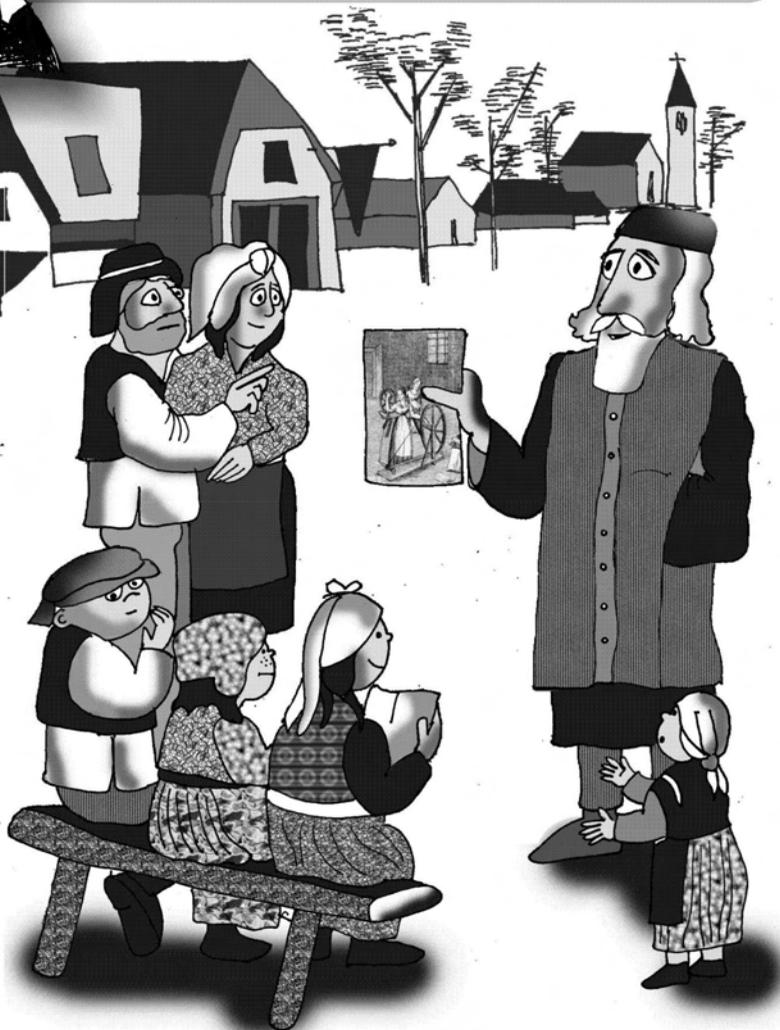
(Uhersky Brod, actual República Checa, 1592-Amsterdam, 1670)

© Textos y dibujos: Enrique Martínez-Salanova Sánchez



Para Comenius,
un principio
clave para aprender
es presentar
directamente
la realidad.

«Puede también,
si en alguna
ocasión falta
el original,
emplearse
modelos,
representaciones,
o imágenes
preparadas
para enseñar»



«...la escuela debe ser un grato preludio de nuestras vidas...»

Comenius

1



Jan Amos Komenský nació en marzo de 1592, en una Europa convulsa por las guerras de religión

Sus padres lo bautizaron con el nombre de Juan Amós en honor a Juan de Huss al que deseaban que imitara



Juan de Huss (1370-1415)

La iglesia a la que pertenecía fue prohibida, muchos de sus miembros martirizados y, tras morir sus padres, huyó de su tierra, Moravia, en busca de porvenir.



Se hizo muy crítico ante cualquier religión o ideología, e intentó la reconciliación y unidad de todas las religiones protestantes.

En la universidad de Heidelberg, siguiendo los pasos Ratke, inició la sistematización de la pedagogía, considerada posteriormente como ciencia



Wolfano Ratke (1571-1635) pedagogo alemán Propuso nuevos métodos de enseñar Inventó el término didáctica



En 1620, tras la invasión de los soldados de Carlos V murieron su esposa y sus dos hijos a causa de la peste. Comenius tuvo que huir de nuevo pues había orden de perseguirlo



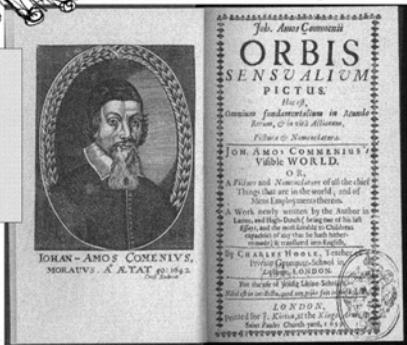
«La paz es un valor que debe ser resguardado por un tribunal internacional encargado de evitar las causas de los conflictos bélicos». Comenius

Por orden de la Inquisición quemaron sus manuscritos y sus libros en la plaza de Fulnek y ejecutaron a los principales líderes protestantes. Comenius estuvo escondido siete años en su patria.



la aportación de Comenius a la humanidad

En su «Orbis-Pictus», incluye por primera vez ilustraciones para que los alumnos se acerquen a la realidad cuando no la pueden percibir directamente



«La verdad y la certeza provienen del testimonio de los sentidos»



«El contenido de los libros se debe reproducir en las paredes de la clase, y los textos expresados con concisión o dibujos de imágenes y emblemas que impresionen constantemente los sentidos, la memoria y el entendimiento de los discípulos»

«El medio más adecuado para aprender a leer, es un libro que combine: lecturas adaptadas a la edad con gráficos e imágenes.» Comenius



Las escuelas debieran ser alegres, con ilustraciones en las paredes, árboles alrededor y flores, grandes espacios abiertos, patios y jardines

Comenius quería una escuela para todos, sin amenazas ni castigos, con una enseñanza primaria obligatoria, comprensiva, creativa, no memorística, crítica, que estimulara el pensamiento, para mujeres y hombres por igual, ya fueran pobres o ricos, en contacto con la naturaleza y, cuando no fuera posible, con ilustraciones y gráficos, en la que el teatro fuera instrumento de motivación y estimulación del aprendizaje.



la mirada a la naturaleza

la mirada alegre y sin malos tratos

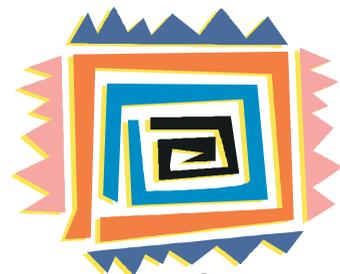


«No debemos enseñar lo que sabemos, sino lo que son capaces de aprender los alumnos» Comenius

fin



Adenda



Comunicar 31

FORO INTERNACIONAL DE RTVE



PROPUESTAS
PARA ENSEÑAR
A VER TV

Educar la Mirada



Grupo
Comunicar



Consell
de l'Audiovisual
de Catalunya



Sumario / Contents

Comunicar, 31, XVI, 2008 • Adenda

Educación la mirada

To teach the look

Adenda
Educar la mirada

ADENDA

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

1. TELEVISIÓN Y FAMILIA

- 1.1. Educar ya es cosa de cuatro: padres, maestros, niños y TV
Elvira Sánchez Igual y David Benito del Olmo. Madrid
- 1.2. La familia ante el consumo de la TV de sus hijos: orientaciones y propuestas
María Cinta Aguaded Gómez, Huelva
- 1.3. El impacto de los códigos de pantalla
Estrella Martínez Rodrigo. Granada
- 1.4. Enseñar desde la escuela y la familia a ver TV
Francisco Pavón Rabasco. Cádiz
- 1.5. Estudio descriptivo del consumo televisivo en primaria y secundaria
Laura López Romero y Carmen R. Monedero Morales. Málaga
- 1.6. La tele no es Mary Poppins
Mar Comín Oliver. Islas Baleares
- 1.7. La TV: responsabilidad en la socialización
Ilda Peralta Ferreira. Almería
- 1.8. TV y mayores: ¿educar o deseducar?
Francisca María Rodríguez Vázquez. Huelva
- 1.9. La TV: una herramienta educativa en el contexto de la familia
Sonsoles Guerra Liaño. Santander

2. TELEVISIÓN E INFANCIA

- 2.1. Aprender la identidad: ¿qué menores ven los menores en TV?
Alejandro Perales Albert y Ángeles Pérez Chica, Madrid
- 2.2. Infancia comercializada
Jordi Torrent, Nueva York (USA)

Sumario / Contents

Comunicar, 31, XVI, 2008 • Adenda

ADENDA

- 2.3. TV e minori in Italia: esperienze per insegnare a vedere la televisione
Pier Cesare Rivoltella. Milán (Italia)
- 2.4. Alfabetización televisiva en el «jardín de infancia»
León Alberto Maturana. Buenos Aires (Argentina)
- 2.5. Criança, escola e TV: parcerias nas leituras de mundo
Márcia Barbosa da Silva. Ponta Grossa (Brasil)
- 2.6. La TV en la vida de la infancia: estudio de caso en Santiago de Chile
Ana Vergara del Solar y Enrique Vergara Leyton. Santiago de Chile (Chile)
- 2.7. Perfiles de la programación infantil y juvenil en Andalucía: «La Banda» de RTVA
M^a Rocío Cruz Díaz y Juan Carlos del Valle Suárez. Huelva/Sevilla
- 2.8. TV, contenidos e infancia: claves para enseñar a ver la TV
Marta Roel. Murcia

3. TELEVISIÓN Y JÓVENES

- 3.1. «Cuatro»: la nueva estrategia de marca televisiva para conectar con los jóvenes
Cristina González Oñate. Valencia
- 3.2. Información en TV, los jóvenes también contamos
José Francisco Masegosa Hernández. Murcia
- 3.3. La TV y la familia: trabajando juntos por la ¿educación?
Verónica Marín Díaz. Córdoba
- 3.4. Lecturas propositivas de TV y creación de guiones dibujados por adolescentes
Vânia Lúcia Quintão Carneiro. Brasília (Brasil)
- 3.5. ¿Persisten los estereotipos sociales en la dieta televisiva de los adolescentes?
Concepción Medrano Samaniego y Alejandra Cortés Pascual. San Sebastián/Zaragoza

4. TELEVISIÓN, VALORES Y ESTEREOTIPOS

- 4.1. ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de televisión?
Concepción Medrano. San Sebastián
- 4.2. ¿Todo vale? Hacia una mirada ética en los medios de comunicación
Victoria Camps Cervera. Barcelona
- 4.3. Enseñar a ver TV como parte de «Educación para la ciudadanía»
Ignacio Saavedra Inaraja. Madrid
- 4.4. La mujer como objeto sexual en la publicidad
Pedro David Chacón Gordillo. Granada
- 4.5. La transmisión de valores en los programa infantiles
Laura Moreno García. Madrid
- 4.6. La TV y la educación en valores
Francisco Maeso Rubio. Granada
- 4.7. ¿«Tele-educativa» o «tele-niñera»? actitudes ante la TV actual
Alejandro Ruiz Trujillo y Rosa Ángela Vázquez Romero. Huelva

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

Comunicar, 31, XVI, 2008 • Adenda

ADENDA

5. ALFABETIZACIÓN TELEVISIVA

- 5.1. Quem vê o quê? TV no âmbito da literacia dos media
Vítor Reia-Baptista, Faro (Portugal)
- 5.2. Espectadores inteligentes, un reto posible
Virginia Funes, Buenos Aires, Argentina
- 5.3. Aprender a mirar: «El internado», una propuesta para el pensamiento crítico
M^a Carmen Azaústre Serrano, Sevilla
- 5.4. Educar la mirada: una experiencia de lectura del deporte televisivo en Brasil
Jocimar Daolio y Cinthia Lopes da Silva. Campinas, São Paulo (Brasil)
- 5.5. Educar para los medios en la era digital
Alfonso Gutiérrez Martín. Segovia
- 5.6. El uso del vídeo digital en clase de enseñanza básica: una propuesta pedagógica
Karla Isabel de Souza y Sérgio Ferreira do Amaral. Campinas, São Paulo (Brasil)
- 5.7. Enseñar a ver a través del diálogo
Cristina Pulido y Iolanda Tortajada. Barcelona/Tarragona
- 5.8. La enseñanza audiovisual para el fomento de competencias múltiples
María del Rosario Luna. Buenos Aires (Argentina)
- 5.9. La TV es cosa nuestra
Josefa Vicente Encinas. Madrid
- 5.10. Tiza, cámara, acción: la imagen en la formación de educadores
Sandra Mara de Oliveira Souza. Natal (Brasil)
- 5.11. TV de proximidad y alfabetización audiovisual
Ciro Novelli y Cecilia Pincolini. Mendoza (Argentina)
- 5.12. ¿Para qué enseñar a ver TV?
M^a Luisa Mariana Fernández. Madrid
- 5.13. Aprender a ver TV: de lo virtual a la especialización en el uso creativo de la TV
Morella Alvarado Miquilena. Caracas (Venezuela)

6. TELEVISIÓN Y EDUCACIÓN EN MEDIOS

- 6.1. L' éducation à la télévision en France
Evelyne Bévort. París (Francia)
- 6.2. Educar en el deporte a través de la TV
Joaquín Marín Montín, Sevilla
- 6.3. Educar la mirada y la escritura audiovisual
Marisol Soto Romero. Barcelona
- 6.4. El valor educativo de los medios: correlaciones socioculturales
Idoia Marcellán Baraze y Imanol Agirre Arriaga. Pamplona
- 6.5. Enseñar a ver la TV: una asignatura pendiente
Luis Boza Osuna. Barcelona

Sumario / Contents

Comunicar, 31, XVI, 2008 • Adenda

ADENDA

- 6.6. Escuela y TV: amor y recelo en un entorno líquido
Silvia Bacher. Buenos Aires (Argentina)
- 6.7. La educación en comunicación en la LOE y sus Decretos de Enseñanzas Mínimas
Fernando Tucho. Madrid
- 6.8. La imagen: una oportunidad diaria para aprender
Ángela Ubreva Amor. Madrid
- 6.9. La otra educación audiovisual
Manuel Granado Palma. Cádiz
- 6.10. Orientación psicopedagógica para aprender y enseñar a ver la TV
Manuel Monescillo Palomo. Huelva
- 6.11. Relaciones entre escuela y TV: hacer visible lo invisible
Sonia Reigosa York y Ana Rodríguez Martínez. Zaragoza
- 6.12. RTP2 de Portugal y el fomento de la educación para los medios de comunicación
Gabriela Borges. Faro (Portugal)
- 6.13. TV educativa y profesorado: ¿una relación imposible?
Jenaro Fernández Baena. Madrid
- 6.14. TV y realidad: una propuesta para la formación de educadores
Alejandro Martínez González. Madrid
- 6.15. Propuesta metodológica para educar en mediaciones
Gustavo Hernández Díaz. Caracas (Venezuela)
- 6.16. Pedagogía de la imagen: lectura crítica de publicidad televisiva
Javier Revuelta Blanco. Santander
- 6.17. Formación de la conciencia crítica en los medios de comunicación en Uruguay
Paulo Olascoaga. Montevideo (Uruguay)

7. CONSUMO, TELESPECTADORES Y AUDIENCIA

- 7.1. Enseñar a consumir los contenidos televisivos con un espíritu crítico
Ángel Luis Vera Aranda, Sevilla
- 7.2. Consumo televisivo y perfiles de las audiencias: un modo personalizado de ver la TV
M^a Ángeles Cabrera González y Tamara Gómez Aguilera, Málaga
- 7.3. El consumo de las pantallas: un gran espectáculo
Dolores Rodríguez Mateos. Sevilla
- 7.4. Enseñar a ver la TV es cosa de todos
Juan Manuel Méndez Garrido, Huelva
- 7.5. Las asociaciones de telespectadores ante el reto de la educación audiovisual
Gloria Rosique Cedillo. Málaga
- 7.6. El fenómeno «telecanguero» o la moderna «Supernani» catódica
Inma Rius Sanchis, Valencia
- 7.7. TV como y estrategias para el fomento del consumo en las niñas
Inmaculada Gordillo Álvarez y M^a del Mar Ramírez Alvarado, Sevilla
- 7.8. Recepción de telenovelas y perspectiva de género
Juan Bautista Romero Carmona y M^a Dolores Degrado Godoy, Huelva

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

Comunicar, 31, XVI, 2008 • Adenda

ADENDA

8. TV: POLÍTICA, SOCIEDAD Y TECNOLOGÍA

- 8.1. Televisión universitaria y servicio público
José Ignacio Aguaded Gómez y Yolanda Macías Gómez, Huelva
- 8.2. España, vagón de cola de una TV de calidad
M^a Dolores Moreno Rodríguez. Alicante
- 8.3. La educación en móvil[idad]
Antonio Gómez Aguilar y M^a Ángeles Martínez García. Sevilla
- 8.4. La mirada engañada: dictadura audiovisual y el contrapoder democrático
Esteban Torres Lana. Tenerife
- 8.5. Modelos de servicio público en Europa: análisis comparativo de TVE y BBC
Alejandra Walzer y Jéssica Retis. Madrid
- 8.6. TV online-TV biunívoca: modos de ver e interpretar
Ricardo Nunes. Setúbal (Portugal)
- 8.7. Una sociedad de pantallas: potencialidades y límites para la educomunicación
Miguel Vicente Mariño e Ignacio Martín Granados. Segovia
- 8.8. Análisis creativo de la publicidad en los entornos virtuales
Grupo Spectus, Zaragoza
- 8.9. Proyecto hipermedia: la lupa televisiva
M^a Rocío Díaz Gómez y Juan Bautista Romero Carmona, Huelva

9. GÉNEROS TELEVISIVOS

- 9.1. Educación estética en animación televisiva
Jesús Pertíñez López y M^a Carmen Hidalgo Rodríguez. Granada
- 9.2. El cine de animación visto en casa: dibujos animados y TV
Trinidad Núñez Domínguez y Felicidad Loscertales Abril. Sevilla
- 9.3. Programas divulgativos y periodismo de misterio: ¿tebasura o rigor informativo?
Inmaculada Berlanga Fernández. Granada



Este número monográfico de la revista científica «Comunicar» incorpora una Adenda en soporte CD con los textos en versión electrónica íntegra de las aportaciones científicas del

Foro Internacional RTVE «Educar la mirada. Propuestas para ver TV»

(Madrid-España, noviembre 2007).

Todos los trabajos fueron evaluados positivamente y seleccionados por un Comité de Expertos. Se presenta a continuación el título/title, resumen/abstract y palabras clave/Key words de las mismas, así como referencia de los autores. La versión electrónica contiene toda la producción y diferentes índices de búsqueda.

la mirada al extranjero





1. TELEVISIÓN Y FAMILIA

1.1. Educar, cuestión de cuatro: padres, maestros, niños y TV

Education is in the hands of four actors: parents, teachers, children and TV

Resumen

El presente trabajo analiza por qué educar ya es cosa de cuatro. Educar era cosa de tres. De los padres, de los educadores y/o maestros y, por supuesto, de los niños/as. Pero ahora sabemos que muchos niños y niñas invierten un increíble número de horas a la semana viendo la TV o jugando a los videojuegos. Teniendo en cuenta que los programas que ven influyen claramente en los valores del niño/a, en su percepción del mundo y de la realidad social, tenemos que tener cuidado con el uso de este medio de comunicación. Ha aparecido un actor más en escena que se llama «TV» y que es preciso tener en cuenta, no como un enemigo sino como un aliado potencial.

Abstract

Education used to be in the hands of three actors: parents (and/or other family members or tutors), educators or teachers, who shared time inside the classroom with the children; and of course, the children who received the educational activity. But now we know that a lot of children spend a huge number of hours watching TV or playing video games in front of a screen. Keeping in mind that the programs they watch have a clear influence on their values and on their perception of the world and of their social reality, parents and educators must be careful with the use of mass media. A fourth actor called television has appeared on the stage and it is necessary to take it into consideration as a potential ally, rather than as an enemy.

Palabras clave/ Key words

Educación Infantil, TV por Internet, IPTV, maestros, interactividad, contenidos multimedia.

Childhood education, Internet television, IPTV, teachers, interaction, multimedia contents.

Elvira Sánchez Igual y David Benito del Olmo son miembros de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) (comunicacion@waece.org).

1.2. La TV: una herramienta educativa en el contexto de la familia

The TV: an educational tool in the context of the family

Resumen

Este trabajo de investigación pretende aportar algunas informaciones, datos, reflexiones y propuestas sobre la televisión. El principal objetivo de la investigación es indagar acerca de las posibilidades que la televisión ofrece como herramienta educativa en la familia, como un recurso más, orientado a la educación de los hijos. Para ello se evaluó la acogida e impacto, entre las familias de Cantabria, del programa de televisión «Del Cole a Casa», iniciativa de la Fundación Marcelino Botín dentro de su programa «Prevenir para vivir» emitido durante el curso 2004/05 por la cadena local cántabra Canal 8 DM. Los resultados obtenidos a través del cuestionario realizado a las familias que vieron los programas muestran, entre otros, a la televisión como una herramienta a disposición de los padres y madres a la hora de contactar con un recurso que les ayude a educar a los hijos.

Abstract

This research tries to contribute with some information, reflections and proposals on television, and its main goal is to explore the possibilities that television offers as an educational tool in the family, orientated to the education of their children. Therefore, the reception and impact on the families of the region of Can-

tabria of the program of television «Home from school» was evaluated as an initiative of the Marcelino Botín Foundation. The results obtained with the questionnaire to the families who saw the programs show that television is a tool at the disposal of parents, a resource that helps them to educate their children.

Palabras clave/ Key words

Investigación, TV, recurso educativo, educación en familia.
Investigation, TV, educational resource, family education.

Sonsoles Guerra Liaño es profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (guerras@unican.es).

1.3. El impacto de los códigos de pantalla

The impact of the screen codes

Resumen

La influencia de los contenidos televisivos en los niños es cada vez mayor y no siempre acorde con los valores y las pautas de conducta establecidas en su hogar. El presente trabajo pretende destacar el papel fundamental de la familia en la formación de sus miembros, tanto controlando el lugar, el modo y el tiempo de exposición ante la pantalla, como realizando actividades que fomenten una actitud más crítica, reflexiva y significativa ante los códigos de los mensajes que reciben, de manera que la televisión refuerce la educación que pretenden inculcar a sus hijos.

Abstract

The increasing influence of television on childhood is unfortunately not always in accordance with the established values, principles and behaviours practised at home. This research endeavours to highlight the fundamental role played by the family in their members' upbringing. Not only by establishing the place, times and form of exposure to the television screen, but also by promoting a more critical and reflexive attitude to the messages they receive. This way, television could become a help in the children's education.

Palabras clave/ Key words

TV, influencia de los medios, infancia, familia.
Television, mass-media influence, childhood, family, education.

Estrella Martínez Rodrigo es profesora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (enrodrigo@uma.es).

1.4. Enseñar desde la escuela y la familia a ver TV

Teaching to watch family from the school and the family

En España se calcula que un alumno de Primaria o Secundaria Obligatoria pasa en clase 900 horas y entre 1500 y 2000 frente al televisor. Si educar exige preparar a la ciudadanía para integrarse de una manera reflexiva y crítica en la sociedad, ¿cómo se integrarán unos ciudadanos que no están preparados para realizar de manera crítica aquella actividad a la que dedican más horas? El presente documento se estructura en dos partes: una primera donde se analizan los efectos de la TV que se tiene en la sociedad que vivimos, en la niñez y juventud y las posibles ideas que podrían servir para enseñar a ver TV. En una segunda, se describe algunas líneas de actuación en escuelas y familias que provoquen un aprendizaje en el visionado de la TV.

Abstract

This paper presents some ideas about how the author sees the current television in Spain. It has been calculated that today in Spain one student of Primary or Secondary school spends about 900 hours in class and between 1500 and 2000 in front of the TV. The author develops some audiovisual, academic activities that teachers could do with students in order to improve their abilities to watch television from a critical point of view.

Palabras clave/ Key words

Educación en medios, renovación, programas educativos, manipulación, elaboración de materiales didácticos.
Media education, competences, autonomy, communication.

Francisco Pavón Rabasco es profesor de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Cádiz (francisco.pavon@uca.es).

1.5. Estudio descriptivo del consumo televisivo en alumnos de primaria y secundaria

A descriptive study of TV consumption in children in Primary and High schools

Resumen

Esta comunicación expone los resultados obtenidos a raíz de un estudio realizado en colegios públicos y privados-concertados, en particular, a alumnos de la enseñanza primaria y secundaria, sobre el consumo televisivo desde los hogares. Mediante este trabajo los

autores pretenden enfatizar en la necesidad de una alfabetización audiovisual por parte de los progenitores o tutores de los alumnos tomando como punto de referencia los resultados cuantitativos obtenidos.

Abstract

This paper shows the results of a study on TV consumption at home that has been developed both in state and private Primary and High schools. This paper tries to emphasize the need for media literacy at home, including parents and tutors and taking into account the results of this study.

Palabras clave/ Key words

Alfabetización audiovisual, televisión, educomunicación, audiencia, servicio público, niños.
Media literacy, television, educative communication, audience, state service, children.

Laura López Romero es profesora de la Facultad Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (lauralopez@uma.es). **Carmen Rocío Monedero Morales** es becaria del Departamento de Periodismo de la Facultad Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (roi@uma.es).

1.6. La tele no es Mary Poppins

TV is not Mary Poppins

Resumen

Educadores, políticos, ejecutivos, padres y público en general deben de tener claro que para que se aproveche plenamente el potencial de la televisión como medio de comunicación a favor del desarrollo de los niños, es necesario un esfuerzo conjunto. Gobierno, familia y escuela deben de cooperar para que la televisión eduque y no maleduque. Porque aunque cómoda y muy económica, la tele no es Mary Poppins, ni mucho menos (...).

Abstract

TV has a great power as an educational tool for children. Teachers, politicians, directors, parents and general public should join forces to take advantage of TV as an instrument for learning. Governments, families and schools should work together on making of TV a good educational tool and not the opposite. Because even though TV is a handy and convenient nanny, TV is not Mary Poppins, not at all (...).

Palabras clave/ Key words

Educación en medios, televisión, familia, formación de profesores, políticas estatales.
Media education, TV, family, education authority.

Mar Comín Oliver es periodista en la TV autonómica de las Illes Balears (cominmar@yahoo.es).

1.7. A TV: responsabilidad en la socialización

TV: responsibility in socialization

Resumen

La TV posee un poder de penetración cada vez mayor en los hogares, en la calle y centros de enseñanza. Esta realidad implica un desafío para los padres, la familia, la administración pública y las cadenas de TV. La socialización, es decir, la adecuación de los individuos a una cultura común, es responsabilidad de todos, que el futuro sea más tolerante, solidario y democrático, imprescindible en el siglo XXI para la supervivencia de la especie humana, lo deben gestionar y labrar todas las instituciones del país, sin excepción. Sería necesario unir esfuerzos, un consenso en el que familia, escuela y las grandes empresas de TV se comprometieran en una función socializadora común, con compromisos que ayudaran a sentar las bases mínimas de una sociedad educadora.

Abstract

TV has an ever-increasing power to penetrate into our homes, into public spaces and into our schools. This reality issues a challenge to parents, families, public administrations and to television channels themselves. Socialization, that is, the fitting of individuals to a common culture, is everyone's responsibility in order to make the future more tolerant, supportive and democratic-essential for the survival of the human species in the 21st century. That is the reason why socialization must be managed and cultivated by all the nation's institutions, without exception. For this purpose it becomes necessary to join forces, to build a consensus where families, schools and the main television channels commit themselves to a common socializing function with agreements that would help lay the foundations of a society concerned with human development.

Palabras clave/ Key words

Televisión, socialización, educación.
Television, socialization, education.

Ilda Peralta Ferreira es especialista en formación de adultos en Almería (ildaperalta@supercable.es).

1.8. TV y mayores: ¿educar o deseducar?

TV and elderly people: educating or mis-educating?

Resumen

Son muchas las horas que pasan los mayores de-

lante de la televisión sin ninguna planificación previa de lo que van a ver. Por tanto, se hace necesario realizar un estudio sobre el consumo de la televisión en los mayores y plantearles una serie de pautas para orientarles a ver la televisión con una visión crítica. Y es en este trabajo donde exponemos los resultados obtenidos a raíz de un estudio realizado a personas mayores de 65 años que acuden en su tiempo libre o de ocio a los Centros de Día para Mayores de Huelva. Se recoge con datos cuantitativos la visión que tienen del medio televisivo los mayores de Huelva, para proponer finalmente distintas acciones de mejora que pueden incidir en la utilización de la televisión como una pequeña parte de su tiempo libre y ocio, y no, como la totalidad o gran parte de ella.

Abstract

Elderly people spend long hours in front of TV without any kind of planning. Thus, it is necessary to study TV consumption and offer guidelines to help them to watch TV from a critical point of view. This paper shows the results obtained immediately after a study carried out with people over 65 years who visit the centres for elderly people in Huelva in their free time. This paper shows with quantitative information the vision that elderly people from Huelva have about TV, and finally it proposes different progress actions that can reduce the time they spend in front of it.

Palabras clave/ Key words

Televisión, mayores, educación, ocio.
Television, elderly, education, entertainment.

Francisca María Rodríguez Vázquez es doctoranda en la

Universidad de Huelva y miembro del Grupo Comunicar (paki@ya.com).

1.9. La familia ante el consumo de la TV de sus hijos: orientaciones y propuestas

The family and the children's consumption of television: orientations and proposals

Resumen

En este trabajo que se expone a continuación se presentan las conclusiones extraídas de una investigación realizada con alumnos de la zona del Andévalo (Huelva) que cursan 2º ciclo de Educación Primaria (tercero y cuarto). En este estudio se pretendía averiguar en qué medida la televisión se hace presente en la vida de estos alumnos, y qué repercusiones tiene para su vida escolar y familiar.

Abstract

The purpose of this study is to provide a social and educational description of the influence of TV in children's lives. The sample included children from the 2nd level of Primary Education (third and fourth courses) from «Andévalo School» (Spain). The practical implications of this study for parents are also discussed.

Palabras clave/Key words

Orientaciones familiares, educación en los medios de comunicación, consumo de televisión.
Family orientation, education in mass media, television consumption.

María Cinta Aguaded Gómez es profesora del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (mariacinta.aguaded@dedu.uhu.es).



2. TELEVISIÓN Y INFANCIA

2.1. Aprender la identidad: ¿qué menores ven los menores en TV?

Learning identity: what kind of children do children perceive when they watch TV?

Resumen

Este artículo presenta algunos resultados de una investigación en curso sobre los estereotipos infantiles dominantes en los programas televisivos, especialmente de ficción (series familiares en prime time, telenovelas, series infantiles y juveniles), informativos y publicidad. La aplicación de técnicas de análisis de contenido, que permite determinar la imagen dominante sobre niños y niñas construida en los medios, permite afirmar que dicha imagen recrea el mito del «buen salvaje» dotando a esa imagen de una función metafórica, al tiempo que mantiene los cánones morales de sanción ante la transgresión de las normas.

Abstract

This article shows some results of a present study about the main childhood stereotypes in TV programmes (soap operas, sitcoms), news and advertising. The application of content analysis makes it possible to describe the portrayal of children built by mass media, such as the «good wild» myth as a metaphorical image, at the same time that it shows punishment for the social transgression of rules.

Palabras clave/Key words

Análisis de contenido, estereotipos, infancia, mercado audiovisual, audiencia infantil, programación.
Content analysis, stereotypes, childhood, audiovisual market, children audience, TV programmes.

Alejandro Perales es presidente de la Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC) (aperales@auc.es). Ángeles Pérez Chica es secretaria del Grupo de Comunicación de la UNESCO (perezchica@inicia.es).

2.2. Infancia comercializada

Commercialized childhood

Resumen

Las estrategias de marketing y la publicidad contemporánea han sobrecargado los medios de comunicación de masas, ayudando, en gran medida, al desarrollo de una sociedad materialista en la que el niño se ha convertido en motor y víctima. Motor por su fuerza económica, víctima por los efectos emocionales que este sistema socio-económico está creando. El 62% de los niños norteamericanos actuales sólo están interesados en ganar dinero, el 80% de las recetas de productos antidepresivos son para los niños.

Abstract

Contemporary strategies of marketing and advertisement have overloaded the mass-media helping to create a materialistic society where children have become both socio-economic system's engine and victims. Children are the engine because of their economic power, and the victims because of the emotional effects that this socio-economic system has developed on them: results of some studies showed that 62% of American children are only interested in making money, and 80% of anti-depressant prescriptions are written for children.

Palabras clave/ Key words

Comercialismo, publicidad, infancia, medios de comunicación de masas, educación.
Commercialism, advertisement, childhood, mass-media, education.

Jordi Torrent es director de cine y televisión y profesor en el Departamento de Comunicación de la Universidad Fordham de Nueva York y director del proyecto Media Literacy Education Clearinghouse del programa Alianza de Civilizaciones de la ONU (jordi@duendepictures.com).

2.3. TV e minori in Italia: esperienze per insegnare a vedere la televisione

TV and children in Italy: experiences on teaching television

Resumen

Il contributo riflette sul rapporto tra educazione e televisione partendo dal presupposto che la televisione non si può solo insegnare, ma che è la televisione stessa, spesso, a insegnare se stessa. Questa consapevolezza porta a costruire un modello teorico che prevede quattro diverse possibilità di «insegnamento televisivo». Se ne descrivono le caratteristiche facendo riferimento a esperienze e programmi sviluppati in contesto italiano.

Abstract

The focus of this contribution is the relationship between education and television. The main idea is that it is not only possible to teach television, but it is often television that teaches about itself. This hypothesis leads to build up a model with four possibilities for teaching television. The article describes their characteristics referring to experiences and formats developed in Italy.

Palabras clave/ Key words

TV, educazione, consumo, TV educativa, media e minori, analisi dei medi.
TV, education, consumption, educative TV, media and youngsters, media analysis.

Pier Cesare Rivoltella es profesor en la Universidad Católica de Milán, Italia (piercesare.rivoltella@unicatt.it).

2.4. Alfabetización televisiva en el «jardín de infancia»

Television literacy at the «kindergarden»

Resumen

En este trabajo se adopta una perspectiva de alfabetización múltiple en concordancia con las profundas modificaciones que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han determinado en la sociedad. Se describe una experiencia piloto de alfabetización audiovisual que se está desarrollando en el jardín de infancia de una escuela de gestión privada de la provincia de Buenos Aires. Se explicitan su justificación, objetivos y procedimientos.

Abstract

This work focuses on a multiple perspective of literacy adopted in accordance with the deep changes

taking place in society as a result of the new Information and Communication Technologies. It describes an audio-visual literacy experience that is being developed at kindergarden in a private school located in Buenos Aires Province. Its justification, objectives and procedures are explicitly stated.

Palabras clave/ Key words

Alfabetización múltiple, TIC en la escuela, filosofía para niños, juegos con dibujos animados, vídeo cámara.
Multiple literacy, ICT at school, philosophy for children, games with cartoons, video camera.

León Alberto Maturana es profesor en la Universidad de Morón y del Instituto de Investigación y Desarrollo en Tecnologías de la Comunicación para la Cultura de la Paz en Buenos Aires, Argentina (leonmaturana@hotmail.com).

2.5. Criança, escola e TV: parcerias nas leituras de mundo

Child-school-TV and their relationship in the readings of the world

Resumen

O presente trabalho trata da apresentação de uma parte da pesquisa intitulada «Criança e televisão: que contribuições ao trabalho docente na pré-escola?», e aborda como crianças com idade entre três e sete anos de idade se relacionam com a televisão. A partir de observações e intervenções junto às crianças pesquisadas, aponta as contribuições para uma educação do olhar infantil sobre a TV. Para isso a pesquisa se fundamentou no conceito de leitura de mundo elaborado pelo educador brasileiro Paulo Freire.

Abstract

This paper presents part of an investigation titled «Child and television: contributions to the teacher's work in children's education». It studies the way in which children between three and seven years old have a relationship with television. Starting from the interventions with the kids, new possibilities to teach children how to watch TV are shown. In order to do that, this research is based on the Brazilian teacher Paulo Freire and his concept about reading the world.

Palabras clave/ Key words

Televisão, criança, comunicação.
Television, child, communication.

Márcia Barbosa da Silva é professora da área de Meios de Comunicação e Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-Brasil) (marciauepg@yahoo.com.br).

2.6. La TV en la vida de la infancia: estudio de caso en Santiago de Chile

TV in the daily life of children: the case of Santiago de Chile

Resumen

Este artículo presenta los resultados preliminares de una investigación sobre las significaciones de la televisión en la vida cotidiana de la infancia, el cual corresponde a un estudio de casos con niños y niñas de estrato socioeconómico medio de Santiago de Chile. Se exploran los usos y sentidos diversos que los niños asignan a la televisión, además de la forma como se apropian de la programación televisiva y toman sus propias decisiones al respecto. Resulta relevante, al respecto, continuar profundizando acerca de la presencia concreta y simbólica de la televisión en la conformación de los procesos de identidad de los niños y en la mediatización que ésta ejerce en las relaciones que ellos establecen con sus amigos, sus compañeros de escuela, sus hermanos y sus padres.

Abstract

This article presents the preliminary results of an investigation on the meaning of television in the daily life of children, which corresponds to a study carried out on with boys and girls of a medium socio-economic level from Santiago of Chile. The diverse uses and senses that children assign to television are explored. In addition, the way in which they use and appropriate television programming is also analyzed. Along the same lines, it is relevant to go on studying in depth the concrete and symbolic presence of television in the conformation of children's identity processes and in the mediation that television exerts in children's relationships with their friends, their classmates, their siblings and their parents.

Palabras clave/ Key words

Televisión, infancia, vida cotidiana, mediación, etnografía de la audiencia.

Television, childhood, daily life, mediation, ethnography of the public.

Ana Vergara del Solar es profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y Comunicación de la Universidad Diego Portales (ana.vergara@udp.cl). **Enrique Vergara Leyton** es profesor de la Facultad de Comunicación y Letras de la Universidad Diego Portales (enrique.vergara@udp.cl).

2.7. Perfiles de la programación infantil y juvenil en Andalucía: «La Banda» de RTVA

Social and educational features in children's TV programming: «La Banda» at the Radio and Television of Andalucía

Resumen

Participar de la sociedad del conocimiento implica interiorizar la importancia de los medios de comunicación y los rasgos que les proporciona la estructura social. No dudamos de la hegemonía de medios como la radio y la televisión y sus efectos «casi críticos» en la población de menor edad. Se adopta un enfoque integrador de perspectivas y modelos sociológicos, educativos y técnicos de la televisión real. El marco social nos posiciona ante la realidad, «por» dónde y «hacia» dónde camina nuestra sociedad y «cómo» asume la incorporación de la TV al estilo de vida de niños y jóvenes. La educación, por su parte, nos permite acceder a los modelos, estructuras e iniciativas puestas en marcha en los ámbitos formales y no formales ante y para los medios, y la dinámica empresarial de una cadena de radio y televisión real nos expone la implementación práctica de espacios infantiles en TV, con los condicionantes de ser y parecer correctos en el enfoque hacia la infancia, y la responsabilidad de tener acceso a la audiencia más joven y, por tanto, más vulnerable. Este «cóctel» de perspectivas, adecuadamente «mezcladas» puede dar fruto a una seria «receta» con nuevas ideas sobre la televisión real y los niños.

Abstract

Being part of the Society of Knowledge implies to accept the importance of the mass media in the construction of the social structure. There is no doubt about the hegemony of the radio and television in the society and their effects on young population. The Forum offers the opportunity to integrate different perspectives and socio-educational and technical models to analyze real TV. From a sociological point of view, we can approach the directions that our society has taken and the impact of television contents on the children's style of life. The educational model allows us to access to patterns, initiatives and structures that have been developed to confront the mass media, while the business dynamic forces the media to be concerned about the weakness of the young audience in their access to audiovisual media content. We hope

this cocktail of perspectives might be useful to develop new and refreshing ideas concerning children's TV programming.

Palabras clave/ Key words

Programación infantil, educación, televisión, audiencia infantil.
Programs for children, education, television, young audience.

M^a del Rocío Cruz Díaz es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (rocio@uhu.es).

Juan Carlos del Valle Suárez es Jefe Departamento de Planificación de la Radio y Televisión de Andalucía (jcvall@rtva.es).

2.8. TV, contenidos e infancia: claves para enseñar a ver la TV

TV, contents and childhood: keys to teach TV watching

Resumen

La televisión es el medio de comunicación por excelencia que en España –y en el conjunto de Europa– está afrontando una etapa de profundas transformaciones favorecidas por la implantación de la tecnología

digital. En este contexto, es importante promover campañas de alfabetización audiovisual que ayuden a los principales actores implicados en el proceso comunicativo a reorientar sus posiciones. La infancia, por ser el colectivo más vulnerable, requiere especial atención.

Abstract

Television is the most important mass media. Spain and Europe are facing deep changes caused by the implantation of digital technology. In this context, it is very important to launch audiovisual literacy campaigns that help the main actors involved in the communication process to readjust their positions. Childhood, the most vulnerable sector, needs a special attention.

Palabras clave/ Key words

Televisión, posttelevisión, infancia, contenidos televisivos, políticas públicas.

Television, post-television, childhood, audiovisual contents, public policies.

Marta Roel es profesora de Políticas y Estrategias de la Programación Audiovisual en la Universidad Católica San Antonio de Murcia (mmroel@hotmail.com).



3. TELEVISIÓN Y JÓVENES

3.1. «Cuatro»: la nueva estrategia de marca televisiva para conectar con los jóvenes

«Cuatro»: the new strategy of television trademark to connect with young people

Resumen

El diseño audiovisual de la continuidad televisiva, como modelo de comunicación corporativa específica del medio televisivo, es un envoltorio identificativo de las cadenas de televisión que se ha convertido en un modelo estratégico que, cada vez más, es gestionado para construir marcas televisivas y aportar valor a la audiencia. Es este marco conceptual empresarial de las cadenas donde ha re-surgido la importancia del tratamiento de la comunicación como herramienta fundamental para conseguir transmitir su marca con el propósito de proyectar una imagen y un posicionamiento positivo en la mente de la audiencia.

Abstract

The audiovisual design of television continuity, as a model of corporate communication specific of television, is an identifying wrapper of the television channels. It has become a strategic model that increasingly manages to create television trademarks and offers values to the audience. It is precisely in this business concept of television channels where the importance of dealing with communication as a fundamental tool has reappeared; a tool that is able to transmit its trademark in order to project an image and a positive attitude in the audience.

Palabras clave/ Key words

Televisión, estrategia, marca, espectadores, imagen, identidad, publicidad.
Television, strategy, trademark, audience, image, identity, advertising.

Cristina González Oñate es profesora en el Área de Comu-

nicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Jaume I de Castellón (onate@fis.uji.es).

3.2. Información en TV, los jóvenes también contamos

Information on TV: youngsters should also be taken into account

Resumen

El presente trabajo aborda, en primer lugar, los problemas que afectan al colectivo de niños en relación con el consumo de televisión en la actualidad. Se aporta una opinión acerca de las soluciones propuestas hasta el momento y, sobre todo, expongo la que, a nuestro entender es la única solución factible ante la problemática establecida. Utilizamos a lo largo de la exposición dos términos para referirnos a los dos grupos jóvenes que diferencio: por un lado niños (entre 0 y 15 años) y jóvenes (entre 15 y 30 años). Ambos grupos se enfrentan a problemas de diferente índole. Nuestra propuesta es un informativo orientado al público juvenil, realizado por jóvenes. Un informativo juvenil de calidad para la televisión pública.

Abstract

This essay approaches the problem of TV consumption regarding children in the present situation. It gives an opinion about the former proposals and offers the only possible solution to this particular issue. This paper makes a distinction between two different groups: children (aged 0-15) and youngsters (aged 15-30). They face different sorts of problem. There is just one solution which could work in both cases: the regulation of contents broadcast at specific times.

Palabras clave/ Key words

Legislación de contenidos, estereotipación negativa, programación de calidad, informativo de jóvenes.

Legislation of contents, negative stereotypes, programming of quality, news bulletins for youngsters.

José Francisco Masegosa Hernández es miembro de «Solo Radio Marca» y colabora con Gomaespuma.com y Onda Cero Radio (masegosa@murcia.es).

3.3. La TV y la familia: trabajando juntos por la educación?

TV and family: working together for the education?

Resumen

La familia y los medios de comunicación son hoy el motor de nuestra sociedad. La relación que se establece entre ellos es necesaria dado que unos determinan a otros y viceversa. Desde este artículo presentamos una propuesta de trabajo conjunto a través del único medio que hoy llega a todo el mundo la televisión y las familias con el objetivo de crear una conciencia crítica.

Abstract

The family and mass media are the power of the society nowadays. The relationship established between them is necessary because they determine each other. This article develops the idea that television is the most influent one among mass media, so the families have the responsibility for creating a critical awareness towards it.

Palabras clave/ Key words

Televisión, familia, educación, formación, medios.
Television, family, education, training, mass media.

Verónica Marín Díaz es profesora de la Universidad de Córdoba y coordinadora de la comisión provincial de Córdoba del Grupo Comunicar (edlmadiv@uco.es).

3.4. Lecturas propositivas de TV y creación de guiones dibujados por adolescentes

Readings of TV from teenagers storyboards

Resumen

El texto se concentra en el análisis de pequeñas narrativas audiovisuales (37), elaboradas en forma de guiones dibujados (tipo storyboard). Dichos trabajos fueron realizados por adolescentes de dos escuelas secundarias de Distrito Federal (Brasil), en el marco de un proyecto de investigación-acción apoyado por la Universidad de Brasilia. A través del análisis se pretende mostrar la adecuación de la estrategia de guiones dibujados en la construcción de proposiciones, las

cuales surgen de la unión entre las capacidades creativas de los jóvenes y su posición como telespectadores, el análisis parte de la elaboración del marco teórico para el diagnóstico de sus competencias audiovisuales. Es necesario mencionar que los grupos de adolescentes no participaron anteriormente de ningún curso o taller audiovisual, hecho que se convirtió en el punto de partida para el desarrollo de una propuesta de educación audiovisual en escuelas.

Abstract

This paper provides an analysis of 37 short audiovisual stories told in sketches (like a storyboard). These works were drawn by teenagers of two high-schools of Federal District (Brazil), within the framework of a project of investigation-action supported by the University of Brasilia. The aim of this analysis is to show the adjustment of the strategy of drawing sketches to the construction of proposals, which arise from the union joining of the creative capacities of the young people together with their position as viewers. It is necessary to mention that the groups of teenagers hadn't attended any courses or audiovisual workshops which become the starting point for the development of a proposal of media literacy in schools.

Palabras clave/Key words

Narrativas audiovisuales, audiencia, adolescentes, creación audiovisual, reflexiones críticas.
Audio-visual narratives, teenagers, audience, audio-visual creation, viewer-authors, critical reflections.

Vânia Lucia Quintão Carneiro es profesora de Universidade de Brasília (UNB) y posdoctoranda CAPES (vania@unb.br).

3.5. ¿Persisten los estereotipos sociales en la dieta televisiva de los adolescentes?

Are there social stereotypes in teenagers' viewing habits?

Resumen

El objetivo general ha sido conocer si la propia dieta televisiva contribuye a definir el significado de género de 577 adolescentes (270 chicos y 307 chicas) de la Comunidad Autónoma Vasca. Con el fin de poder establecer esta dieta, se han agrupado las respuestas recogidas a través del CTV (Cuestionario de hábitos televisivos) en varios indicadores que permiten concluir que la televisión reproduce los estereotipos sociales de género y puede propiciar que estos se perpetúen, además son las chicas adolescentes las que más expuestas están a contenidos donde explícitamente se

nos presenta una falta de límites entre la vida privada y la pública, entre los valores más convencionales y los valores personales.

Abstract

Our general aim is to analyze whether television viewing habits contribute to defining the meaning of gender in a sample of 577 teenagers (270 boys and 307 girls) from the Basque Autonomous Region. With the aim of establishing the participants' television viewing habits, the answers to the CTV (Television Habits Questionnaire) were grouped according to various indicators. The results show that television reproduces social gender stereotypes and may contribute to their perpetuation. Furthermore, the female teenagers are

the most exposed group to contents with an explicit lack of distinction between private and public life, and between the most conventional values and the personal ones.

Palabras clave/Key words

Dieta televisiva, adolescentes, diferencias de sexo, estereotipos sociales.

Television viewing habits, adolescents, gender differences, social stereotypes.

Concepción Medrano es profesora de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de El País Vasco(mariaconcepcion.medrano@ehu.es). **Alejandra Cortés** es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (alcortes@unizar.es).





4. TELEVISIÓN, VALORES Y ESTEREOTIPOS

4.1. ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de televisión?

What values do adolescents perceive in their favourite TV programmes?

Resumen

En este trabajo se exponen los resultados hallados en una muestra de adolescentes del País Vasco (España) al estudiar la relación existente entre sus valores personales y los valores percibidos en sus programas preferidos de televisión. El marco teórico para la comprensión y evaluación de los valores es el modelo de Schwartz y el instrumento utilizado una escala de elaboración propia (Val-TV 0.1) validada estadísticamente mediante el análisis multidimensional. De acuerdo a las hipótesis planteadas, basadas en estudios anteriores, se concluye que, en términos generales, los sujetos tienden a percibir en sus programas preferidos aquellos valores que ellos mismos manifiestan.

Abstract

This paper presents the results obtained from a sample of adolescents from the Basque Country (Spain) regarding the relationship between their personal values and the values perceived in their favourite television programmes. The theoretical framework used for conceptualizing and assessing such values was the Schwartz model; and the instrument used for the study was an own scale developed by the authors (Val-TV 0.1), which was statistically validated using a multidimensional analysis. In accordance with our hypotheses, which are based on previous studies, we can affirm that, in general, the subjects tend to perceive the same values in television programmes that they themselves show.

Palabras clave/ Key words

Adolescentes, valores, escala de dominios de valores televisivos.

Adolescents, scale of television value domains.

Concepción Medrano Samaniego es profesora de la Universidad del País Vasco (pepmesac@sc.ehu.es).

4.2. ¿Todo vale? Hacia una mirada ética en los medios de comunicación

Anything goes? Towards an ethical look in the mass media

Resumen

Ningún profesional de los medios de comunicación se atrevería a decir sin más que todo vale para obtener publicidad, ganar audiencia o competir con el adversario. Por eso apelamos a la ética. Pedir una mirada ética o, mejor, un compromiso ético por parte de los medios de comunicación.

Abstract

No professional of the mass media would dare to say without much ado that 'anything goes' to obtain publicity, to gain hearing or to compete with the adversary. That's why we appeal to the ethics. To ask for an ethical look or, better, an ethical commitment on the part of the mass media.

Palabras clave/ Key words

Medios de comunicación, ética audiovisual.
Communication media, audiovisual ethics.

Victoria Camps Cervera es profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona y presidenta del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (vcamps.cac@gencat.net).

4.3. Enseñar a ver TV como parte de «Educación para la ciudadanía»

Teaching to watch TV as part of «Education for the Citizenship»

Resumen

La Ley Orgánica de Educación, aprobada recientemente por el Parlamento Español, ofrece una buena oportunidad para conseguir que los alumnos de Educación Primaria y Secundaria se formen como espectadores críticos de los medios audiovisuales en general y de la televisión en particular. Esta ley presenta como novedad importante la introducción de una nueva asignatura: «Educación para la Ciudadanía». El Real

Decreto que especifica los contenidos de la asignatura da amplia cabida a la consecución de ese propósito.

Abstract

The Law in Education, recently passed by the Spanish Parliament, provides a good opportunity to promote a critical view of audiovisual media and television among the Primary and Secondary Spanish students. That law introduces a new subject which is called «Education for the Citizenship». The official documents developing the contents of this subject provides the teachers the opportunity of getting the mentioned aim.

Palabras clave/ Key words

Educación para la ciudadanía, TV y educación, sistema educativo español.

Education for the Citizenship, TV and education, Spanish educational regulation.

Ignacio Saavedra Inaraja es profesor de Teoría de la Comunicación Audiovisual en la Universidad San Pablo-CEU de Madrid (igsaavedra@ceu.es).

4.4. La mujer como objeto sexual en la publicidad

The use of women as sex objects in advertising

Resumen

Se investiga cómo en los últimos años el papel de la mujer en la publicidad sigue siendo el de reclamo sexual. En la mayoría de los casos a través de la figura de la mujer se promocionan productos dirigidos a los hombres, utilizando los resortes del deseo y la seducción. En esta investigación se llegó a la conclusión de que una de las prácticas más habituales de la publicidad sigue siendo la de presentar a la mujer como un «objeto» sin personalidad y sin identidad propia, su cuerpo y belleza están al servicio de la satisfacción de los varones. La imagen de la mujer aparece en la publicidad en una mayor proporción que la del varón, sobre todo si el anuncio tiene un contenido sexual.

Abstract

Research on the role of women in advertising in the last years has continued to be that of a sex appeal. In the majority of cases, women are used to promote products aimed at the male audience, with the power of desire and seduction. The research concluded that one of the most common practices in advertising continues to be the portrayal of women as sex objects without personality nor identity. The woman's body and physical beauty are used just to satisfy the man's desi-

res. The image of a woman in advertising is more common than that of a man, above all in adverts with a sexual content.

Palabras clave/ Key words

Publicidad subliminal, mujer objeto sexual, sexo en la publicidad. Subliminal advertising, women as sex objects, sex in the advertising.

Pedro David Chacón Gordillo es becario F.P.U. en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Universidad de Granada (pedrochacong@hotmail.com).

4.5. La transmisión de valores en los programas infantiles

Values education in childhood TV programmes

Resumen

Este texto hace hincapié en cómo desde los programas infantiles televisivos se puede moldear la concepción moral del público al que van dirigido, basándose en ejemplos concretos de TVE. Sus mensajes suelen ajustarse a valores compartidos por una amplia base de la sociedad y recogen el fundamento de los derechos humanos. Aunque este estudio se centra en este aspecto concreto, cabe resaltar cómo otros formatos televisivos no dirigidos al público infantil pero sí consumidos por los mismos (teleseries o publicidad), no sólo no respetan esta concepción sino que incluso la contradicen. Así, dentro de las franjas de publicidad dirigidas al público infantil, la publicidad no siempre respeta principios como el de la igualdad de género.

Abstract

This paper emphasizes the influence of TV programmes for children on their ethical values, taking some programmes of the Spanish television (TVE) as examples. Their contents usually fit values praised by the society and human rights. On the other hand, other programmes aimed at a different audience (such as series or advertisements) but also watched by children, don't respect those principles and they even contradict them.

Palabras clave/ Key words

Moral, desarrollo evolutivo, agentes socializadores, programas infantiles en TVE.

Ethics, developmental psychology, socializing agents, TV programmes.

Laura Moreno García es profesora técnico de Servicios a la Comunidad de San Fernando de Henares-Coslada (Madrid) (petrukapepita@yahoo.es).

4.6. La TV y la educación en valores

TV and education in values

Resumen

Vivimos momentos difíciles en nuestro sistema educativo. La violencia en las aulas y el fracaso escolar de un gran número de chicos y chicas, nos obliga a plantearnos la necesidad de una educación en valores. Los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel fundamental en la conformación de la ética ciudadana. La televisión, el cine e Internet participan en la actualidad de una manera decisiva en la formación de la identidad cultural de los niños y jóvenes en edad escolar. Una pedagogía de las imágenes y mensajes que se emiten y comparten en estos medios, es fundamental para desarrollar la capacidad crítica del alumnado, despertar su conciencia social y propiciar su formación cultural.

Abstract

The Spanish educative system is currently going through difficult times. Violence in schools, combined with a high failure rate, outlines the necessity of an education in values. On the one hand, mass media, together with the new information and communication technologies, play a crucial part in the development of civic ethics. On the other hand, the role of television, cinema and the Internet is decisive for the shaping of schoolchildren's cultural identity. It is therefore primordial to conform the pedagogy of both the images and messages emitted on these media in order to enhance the pupils' critical abilities, their social conscience building, as well as their cultural training.

Palabras clave/ Key words

Educación en valores, televisión, medios de comunicación, educación artística, cultura visual, pedagogía crítica.
Education in values, television, media, art education, visual culture, critical pedagogy.

Francisco Maeso Rubio es profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad de Granada (fmaeso@ugr.es).

4.7. ¿«Tele-educativa» o «tele-niñera»? actitudes ante la TV actual

Educative TV or TV-sitter?: attitudes towards the current TV

Resumen

La televisión forma parte de nuestra vida diaria. Se ha convertido con el tiempo en «uno más de la familia» y no concebimos nuestros hogares sin una, dos o incluso varios aparatos de televisión. Esta situación de privilegio en nuestras familias puede llegar a convertirse en un arma de doble filo: dependiendo del uso que se le dé puede condicionar el desarrollo de las personas, pudiendo manipular los más pequeños si no se emplea de un modo correcto. Es tarea de todos –familia, escuela y sociedad en general– colaborar para poder concienciar sobre el uso de la TV de una manera crítica y responsable a todos los espectadores y en especial al colectivo más vulnerables, los niños. No podemos limitarnos a utilizar este medio de comunicación de una manera pasiva, sino de manera dinámica y activa.

Abstract

Television is an important part of our daily life. TV has become «one of the family» and we cannot imagine our homes without one, two or even several TV sets. This situation of privilege in our families may turn into a double-edged sword: depending on the use given it may determine the people development and even manipulate the youngest ones if it is not used correctly. Making all the viewers –and especially the most vulnerable ones, the children– aware of the need for the use of TV from a critical and responsible point of view is a common task for all of us, family, school and society. And the fact is that we cannot only use the media passively, but in a dynamic and active way.

Palabras clave/Key words

Televisión, educación, niñera, ocio, crítica, familia.
Television, education, babysitter, entertainment, criticism, family.

Alejandro Ruiz Trujillo es maestro de Educación Primaria, diseñador web de la Universidad de Huelva (alex.ruiz@sic.uhu.es). **Rosa Ángela Vázquez Romero** es maestra de Educación Primaria (rosa_uhu@hotmail.com).



5. ALFABETIZAÇÃO TELEVISIVA

5.1. Quem vê o quê? TV no âmbito da literacia dos media

Who sees what? Contributions for an open debate about television in the context of media literacy

Resumen

Nos últimos anos, em Portugal, tem-se desenvolvido algum debate público em torno dos diferentes papéis da televisão junto de alguns dos sectores mais jovens da população, seja enquanto meio prioritário de entretenimento, seja enquanto meio privilegiado de informação, seja enquanto possível meio de aprendizagens, ou mesmo enquanto simples (ou bastante complexa) «baby sitter». Este debate, que a seu tempo foi de certo modo promissor pelo facto de se ir estabelecer no panorama televisivo português uma nova entidade reguladora (Entidade Reguladora para a Comunicação Social) acabou por se esvaír e não contribuir grandemente para qualquer conhecimento mais aprofundado do problema.

Abstract

During some of the most recent years, in Portugal there has been a public debate going on about the different roles of television near some of the youngest sectors of the population, either as a priority medium of entertainment, as a privileged medium of information, as a possible medium of learning experiences, or just as a simple (or rather complex) «baby sitter». This debate that seemed to become a promising one, especially at the time of the implementation of a new regulation entity (Regulation Entity for the Social Communication) faded away and did not contribute for any deeper knowledge of the problem. Let us see why.

Palabras clave/ Key words

Literacia dos media, audiências jovens, serviço público, televisão comercial.

Media literacy, young audiences, public service, commercial TV.

Vitor Reia-Baptista é professor de Ciências da Comunicação, Literacia dos Media e Linguagens Fílmicas na Universidade do Algarve em Faro, Portugal (vreja@ualg.pt).

5.2. Espectadores inteligentes, un reto posible

Intelligent audiences: a possible challenge

Resumen

El discurso televisivo produce un efecto homogeneizador que hace que todo parezca lo mismo y valga lo mismo. Genera, así, un espectador pasivo y aburrido. El discurso no le propone ninguna operación de interpretación que lo implique subjetivamente. Sin embargo, es saludable que pensemos en los adolescentes/televidentes y su relación con sus consumos culturales masivos, no ya como una generación perdida por el consumismo global irremediable, sino como jóvenes espectadores de textos audiovisuales complejos que implican el uso de lenguajes o códigos también complejos, que los interpelan como espectadores/interpretores activos.

Abstract

Television produces a homogenization effect which in turn makes everything seem and worth the same. It creates a passive and bored viewer, in short, a consumer. This discourse does not encourage him to be involved in any decoding operation; therefore, it does not embrace him as a subject. However, it would be healthy to think of the teen audience and their relationship with mass culture, not as a lost generation because of their global non-stop consumerism, but rather as young viewers of complex audiovisual texts which also imply the use of complex codes and languages, thus creating a system that makes them active viewers.

Palabras clave/ Key words

Jóvenes espectadores, experiencia audiovisual televisiva, códigos audiovisuales, consumo televisivo, interpretación de imágenes.

nes, cognición, leer televisión.

Young audience, audiovisual experience, audiovisual codes, television consumerism, image interpretation, cognition, reading television.

Virginia Funes es profesora de la Universidad Nacional de General San Martín, Buenos Aires (Argentina) (virfunes@fibertel.com.ar).

5.3. Aprender a mirar: «El internado», una propuesta para el pensamiento crítico

Learn to observe: «The Boarding School», a proposal for developing critical thinking

Resumen

¿Cómo mirar?, ¿Cómo aprender a mirar, para pensar críticamente las imágenes que envuelven e invaden nuestro interior?, ¿Cómo actuar para que los futuros profesionales de la educación eduquen también su mirada? En la presente comunicación se ofrece una propuesta de desarrollo del pensamiento crítico, siguiendo las seis destrezas intelectuales que configuran el pensamiento crítico, que aparecen en el Informe Delphi, a partir de la serie de televisión «El internado».

Abstract

How should we observe? How should we learn to observe, to be able to think critically about the images that surround and invade our interior? How should we perform so that the future professionals of education may also educate their way of observing? In this paper the author expresses his proposal about how to develop critical thinking, following the six intellectual skills that shape critical thinking which appear in the Delphi report, using the television series «The Boarding School».

Palabras clave/ Key words

Pensamiento crítico, educación superior, destrezas intelectuales, educar la mirada.
Critical thinking, higher education, intellectual skills.

M^a del Carmen Azaústre Serrano es profesora del Departamento de Filología del Cardenal Spínola CEU, adscrito a la Universidad de Sevilla (azaustre@ceuandalucia.com).

5.4. Educar la mirada: una experiencia de lectura del deporte televisivo en Brasil

Viewing comprehension: an educational experience interpreting television sports from Brazil

Resumen

Este trabajo discute la experiencia de enseñanza como práctica social privilegiada para la comprensión

de los significados atribuidos al deporte por la televisión. Parte de una referencia sociocultural para fundamentar una acción pedagógica realizada con futuros profesores de Educación Física de Brasil. A través de la lectura de la transmisión televisiva de un campeonato de baloncesto femenino, fue identificado el «juego» de significados difundidos por la televisión brasileña, influenciando la construcción de cierta ética y estética del fenómeno deportivo contemporáneo. En ese proceso, los alumnos pudieron identificar la transformación del deporte en tele-espectáculo y comprender la significación de los elementos de cultura por los medios de comunicación.

Abstract

This paper discusses the educational experience as a privileged social practice for the comprehension of the meaning of sport in television. We base our socio-cultural approach on a pedagogical action carried out with future Physical Education teachers from Brazil. They identified, through the reading of the television broadcast of a women's basketball championship, the play on meanings spread by the Brazilian television, thus influencing the construction of certain ethics and aesthetics of the present-day sports phenomenon. In such a process, the students were able to identify the transformation of sport into a «TV-show» and to comprehend the process of signification of cultural elements by the media.

Palabras clave/Key words

Experiencia de enseñanza, deporte por la TV, Educación Física.
Educational experience, sport on TV, Physical Education.

Jocimar Daolio é professor da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP, Brasil) e coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura (GEPEFIC) (jocimar@fef.unicamp.br); Cinthia Lopes da Silva é bolsista CAPES, membro do GEPEFIC (cintiasilva@uol.com.br).

5.5. Educar para los medios en la era digital

Media education in the digital age

Resumen

Los cambios que se están produciendo en el panorama comunicativo actual van a afectar decisivamente a la televisión como medio de comunicación de masas. Tal vez la mirada que tengamos que educar no sea sólo la del receptor, sino también la del creador de mensajes audiovisuales, la del usuario de un medio interactivo, la de partícipe de una experiencia audiovisual

en el ciberespacio. En la comunicación que proponemos pretendemos referirnos a los aspectos clave de la educación para la televisión y los medios en general. Se tratará de ver hasta qué punto siguen siendo válidos hoy día y qué modificaciones requieren en la era digital.

Abstract

Changes taking place in the current media scenery will affect the television as mass media decisively. Maybe students and the rest of the people should be educated not only as critical viewers, but also as creators and producers of audiovisual messages, as users of interactive media, as part of audiovisual experiences in cyberspace. In this paper the author revises the key aspects of media education (including television, of course), explores to what extent they are still valid nowadays and what new changes are required in the digital age.

Palabras clave/Key words

Educación para los medios, televisión, alfabetización digital.
Media education, television, digital literacy.

Alfonso Gutiérrez Martín es profesor de la Universidad de Valladolid (alfguti@pdg.uva.es).

5.6. El uso del vídeo digital en clase de enseñanza básica: una propuesta pedagógica

The use of digital video in class: a pedagogical proposition

Resumen

La televisión está en el cotidiano de todos los jóvenes y ahora las facilidades tecnológicas que el vídeo digital posibilita favorece una nueva postura pedagógica, una acción que permite al profesor favorecer una visión crítica de los medios y la construcción de los conocimientos, tan fundamentales en el proceso educativo. Con base en la investigación en escuelas de enseñanza básica en Brasil, este trabajo pretende mostrar las posibilidades pedagógicas de la televisión con la utilización de vídeo digital. El resultado son producciones audio-visuales con objetivos pedagógicos, sociales, culturales y reflexivos.

Abstract

Television is part of the young people's daily life and the new technologies, such as the digital video, make a new pedagogical approach possible. This approach enables the teacher to take a critical view of the mass media and to set the knowledge, which is funda-

mental in the learning process. This paper is based upon the research carried out in Primary schools in Brazil and it intends to show the pedagogical possibilities of television when using the digital video. The results are audiovisual productions with pedagogical, social and cultural aims.

Palabras clave/ Key words

Educación en medios, vídeo digital, formación de profesores, nuevas tecnologías, pedagogía.
Media Education, digital video, teachers' training, new technology, pedagogy.

Karla Isabel de Souza es investigadora del LANTEC (Laboratorio de Nuevas Tecnologías Aplicadas en la Educación) (karla@unicamp.br). Sérgio Ferreira do Amaral es profesor de la Universidad Estadual de Campinas y coordinador del LANTEC de Brasil (amaral@unicamp.br).

5.7. Enseñar a ver a través del diálogo

Educating our ways of viewing through the dialogue

Resumen

El presente trabajo defiende que la alfabetización mediática «no tiene edad». Aunque buena parte de la educación en medios se ha centrado (y se centra) en la infancia y la adolescencia, también en la educación de personas adultas se están generando proyectos para utilizar e interpretar los medios. La revolución tecnológica que estamos viviendo y el papel central de los medios hacen especialmente importante que existan espacios a lo largo de nuestra vida para educar de forma continuada nuestra mirada. La metodología basada en el diálogo que aquí se presenta se ha utilizado en diferentes cursos desarrollados en el marco del programa «e-learning». De su aplicación se ha podido deducir que dicha metodología es más importante que el objeto de estudio o las actividades concretas que se lleven a cabo.

Abstract

It is said that media literacy «knows no age limits». Though most practice and literature on media education has focused so far on childhood and teenagers, there are also projects to use and understand the media in the field of adult education. Both the current technological revolution in our society and the main role played in it by the media call for spaces and opportunities within our lifetime to educate our way of view continually. The methodology, based on dialogue has been used in several courses developed within the framework of the EC-supported «e-Learning» pro-

gram. Its application testified the fact that such methodology is more significant than the object of study itself or the specific activities performed.

Palabras clave/ Key words

Alfabetización en medios, formación permanente, e-learning.
Media literacy, lifetime learning, e-learning.

Iolanda Tortajada es profesora de Comunicación Audiovisual en la Universitat Rovira i Virgili en Tarragona (yolanda.tortajada@urv.cat). Cristina Pulido es miembro del Centro Especial de Teorías y Prácticas superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona (crea@ub.edu).

5.8. La enseñanza audiovisual para el fomento de competencias múltiples

Audiovisual education to promote multiple competences

Resumen

Uno de los caminos para lograr la inclusión de la enseñanza audiovisual en el sistema educativo obligatorio es tal vez el brindar argumentos consonantes con los marcos teóricos utilizados por las autoridades que diseñan las políticas educativas. En los últimos tiempos la valorización de las enseñanzas se ha efectuado en torno al concepto de competencias. De esta manera, el trabajo pretende reflexionar sobre algunas de las competencias que se desarrollan a través de la enseñanza en realización audiovisual.

Abstract

One of the ways to include the audiovisual teaching within the compulsory education system is perhaps to provide arguments consistent with the theoretical framework used by the authorities which draw up educational policies. Lately, the valuation of the teaching process has turned on the notion of competence. This work aims to reflect on some of the competences which are developed through the teaching of audiovisual production.

Palabras clave/ Key words

Competencias, realización audiovisual, didáctica audiovisual, planificación, regulación del pensamiento, desarrollo cognitivo.
Competences, audiovisual production, audiovisual didactic, planning, cognitive thinking, cognitive development, global education.

María del Rosario Luna es profesora del Departamento de Artes en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (mluna@filo.uba.ar).

5.9. La TV es cosa nuestra

TV is our business

Resumen

Tres características del medio televisivo justifican la necesidad de educar la mirada frente a la TV: la naturaleza emotiva de la imagen, la creación de historias que atrapan por su interés y el ritmo acelerado de la mayor parte de las narraciones. Estas características, que generan respuestas asociadas más a los sentimientos que a la reflexión, requieren un acompañamiento educativo que desarrolle en los chicos la capacidad de tomar distancia de los mensajes para ser televidentes críticos y propositivos. Las herramientas que se ofrecen conducen a ello introduciendo un nuevo elemento de disfrute: la posibilidad de «apropiarse» de las claves de lectura de los mensajes televisivos y ser protagonistas en la elaboración de nuevos mensajes.

Abstract

Three characteristics of the TV language justify the need for media literacy: the emotional nature of images, the stories, which are written to draw the attention of the viewer, and the high speed of rhythm in most of the stories. These characteristics generate replies from the emotion rather than from reflection which makes media literacy necessary in order to improve the children's capacity to keep at a distance from the messages received and to be critical and creative as TV viewers. The tools offered to achieve these objectives bring get them a new way of enjoyment: the possibility of taking the keys to the TV messages for themselves and producing their own new messages.

Palabras clave/ Key words

Educación en medios, educomunicación, educación y TV, percepción crítica.
Media Literacy, media communication, education and TV, critical point of view.

Josefa Vicente Encinas es profesora en el Centro de Estudios Superiores Don Bosco (migrañados@telefonica.net).

5.10. Tiza, cámara, acción: la imagen en la formación de educadores

Chalk, camera, action: an experiment in reading and production of the image for teachers' training

Resumen

El presente trabajo trata de un relato de investigación, cuyo foco fue una experiencia de lectura y pro-

ducción de la imagen en la formación de educadores del sistema público de enseñanza de la ciudad de Parnamirim, en el Estado de Rio Grande do Norte, al nordeste de Brasil. La referida ciudad, marcada en su historia por la presencia de una base aérea norteamericana durante la II Guerra Mundial, fue el escenario para la producción de un documental en vídeo sobre la temática de la pluralidad cultural presente en los parámetros curriculares nacionales. Los sujetos de la investigación, educadores municipales, participaron de forma colectiva en todas las etapas, desde la concepción del guión y la elección del género del programa, hasta su lanzamiento en la comunidad y la divulgación en las escuelas municipales.

Abstract

The present work consists of a research report focused on an experiment with image production and reading aimed at the training of teachers of the state school system in the district of Parnamirim, which belongs to the state of Rio Grande do Norte, in the north-east of Brazil. This district, marked by the presence of a North American military air base during the Second World War, was the setting for the creation of a video documentary on Cultural Diversity, which is part of the Parâmetros Curriculares Nacionais. The subjects of the research, teachers of this district, took part in all the stages collectively, from the script and the selection of the format, to the release of the programme in the community and its following spread through the school network.

Palabras clave/key words

Cultura, educación, vídeo, formación de educadores, educación de la mirada.

Culture, education, video, teachers' formation, view education.

Sandra Mara de Oliveira Souza é jornalista e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brasil (sandramsouza@gmail.com).

5.11. TV de proximidad y alfabetización audiovisual

Television of proximity and audiovisual literacy

Resumen

El artículo propone, además de los métodos clásicos de educación en imágenes, otras estrategias para

completar una alfabetización audiovisual global y una ciudadanía plena. La lectura crítica se complementa con una producción audiovisual sistemática de calidad que aborda temas cercanos y una concienciación sobre el rol de los medios públicos en una democratización cultural y una sociedad más justa. No hay educación, cultura ni televisión de calidad sin participación ciudadana consciente y democracia plena.

Abstract

Building and expanding from the classic methods of audiovisual education, this article proposes strategies to achieve a global audiovisual literacy and a full citizenship. Critical reading is supplemented with a high-quality systematic audiovisual production on ordinary subjects and raises awareness of the role the media play in a cultural democratization and in a more equalitarian society. In a genuine democracy there is no education, culture, or high-quality television without the full participation of the citizens.

Palabras clave/ Key words

Alfabetización global, producción televisiva, participación, medios públicos, ciudadanía plena.

Audiovisual literacy, audiovisual production, television, mass media, citizenship.

Ciro Novelli es profesor en la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza (Argentina) (sisnovelli@gmail.com). Cecilia Pincolini es directora del Centro de Documentación Audiovisual de la Universidad Nacional de Cuyo (cpincolini@uncu.edu.ar).

5.12. ¿Para qué enseñar a ver TV?

Why teaching to watch TV?

Resumen

La televisión es un elemento más de nuestra existencia que nos exige formar espectadores activos, críticos y selectivos. Sin duda alguna, convivir con la televisión supera el mero consumo indiscriminado. Es necesario, por ello, una coordinación entre familia y escuela, ya que ambas son educadoras de la infancia y la adolescencia, abordando en la formación del profesorado el uso y disfrute de las tecnologías como una herramienta didáctica ya que la escuela debe estar inmersa en el mundo actual.

Abstract

The television is one of many elements of our existence, and it demands from us to form active, critical and selective spectators. It is strongly agreed that living

with television overcomes the mere indiscriminate consumption. So, a coordination between the family and the school is necessary since both are educators of the childhood and the adolescence. Teachers' training in the use and enjoyment of the technologies as a didactic tool must be considered since the school must be immersed in the current world.

Palabras clave/ Key words

Televisión, formación del profesorado, coordinación familia-escuela.

Television, teachers' formation, family-school.

M^a Luisa Mariana Fernández es jefa del Departamento de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia en CRAFI «El Valle» de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (mlmariana@educa.marid.org).

5.13. Aprender a ver TV: de lo virtual a la especialización en el uso creativo de la TV

Learning to watch TV: from virtual to specialization in the creative use of TV

Resumen

A partir de una breve contextualización de la relación educación/comunicación en Venezuela, se realiza un breve recorrido de la experiencia de investigación

gestada en el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO), de la Universidad Central de Venezuela, bajo la línea de Investigación «Educación, comunicación y medios», a través de la descripción de sus principales productos y experiencias formativas, que buscan promover acciones educomunicativas destinadas a ambientes de enseñanza formales y no formales.

Abstract

From a brief contextualization of the connections between education and communication in Venezuela, the experiences in research under the line of «Education, communication and media» of the Institute for the Research in Communications (ININCO) of the Central University of Venezuela (UCV) are reviewed. All that through the description of their products and educational experiences developed to promote communicative learning activities in formal and non formal education.

Palabras clave/ Key words

Educomunicación, enseñanza, medios de comunicación, TV. Educommunication, teaching, mass media, TV.

Morella Alvarado Miquilena es profesora de la Universidad Central de Venezuela (profesora.morella@gmail.com).



6. TELEVISIÓN Y EDUCACIÓN EN MEDIOS

6.1. L'éducation à la télévision en France

Education on TV in France

Resumen

En Francia, se puede afirmar con certeza que la educación para la televisión está plenamente integrada en la educación en los medios desde 2007. Los estudios, trabajos, actuaciones y la formación desarrollada son prueba fehaciente de esta presencia en una doble dimensión: la presencia de los profesionales de la televisión en múltiples acciones y las propias producciones televisivas de los jóvenes. Este trabajo plantea varios interrogantes de enorme actualidad en el panorama francés: ¿qué lugar ocupa la educación para la televisión en el sistema educativo galo?, ¿cuáles son sus actores prioritarios?, ¿cómo actuar ante los retos presentes y futuros en el ámbito digital?

Abstract

We can say that education on television in France is entirely inscribed within education to mass media in 2007. Research studies, training and intervention testify this strong presence and original choices which were played as the participation of professionals of television in different actions and the interest in the achievements of young people. What place does this education occupy for the television in the practices of the teachers? What are the main characters? How do we face the present and future of digital challenges?

Palabras clave/key words

Televisión, medios, jóvenes, educación para la televisión, producción televisiva, sistema educativo.

Television, mass-media, young people, education for television, television production, educational system.

Evelyne Bevort es directora del CLEMI (Centro de Educación en Medios) del Ministerio de Educación, en París, Francia (e.bevort@clemi.org).

6.2. Educar en el deporte a través de la TV

Teaching sport with TV

Resumen

La televisión ha influido decisivamente en la configuración del deporte actual, convirtiéndose en muchos casos en su principal fuente de ingresos. Diferentes disciplinas deportivas han ido transformándose para poder adaptarse a su captación audiovisual. La realización televisiva ha permitido acercar aspectos técnicos del deporte difícilmente apreciables en vivo. El desarrollo tecnológico digital ha revolucionado la recepción de las imágenes y sonidos del deporte, acercando cada vez más la acción al espectador. Desde el punto de vista educativo las repeticiones constituyen uno de los recursos claves para el análisis de gestos técnicos. El desarrollo de nuevas técnicas de grafismo basadas en la realidad virtual ha ayudado a comprender nuevos aspectos del deporte. La integración de la televisión con nuevos medios audiovisuales como Internet y la telefonía móvil está permitiendo potenciar la difusión de los valores educativos de la actividad física y deportiva.

Abstract

Television has a decisive influence on present sports. Television is frequently the main source of income for sports. Different sports have been transformed to adapt to television coverage. Sports television production has allowed watching technical aspects of live sports. The digital technology development has revolutionized the reception of images and sounds of the sport. From the educational viewpoint, video replays allow the analysis of gesture and action in sports. The development of virtual reality techniques has discovered new aspects of sports. The integration of television with the Internet and mobile phone is creating new ways to show educational values of physical activity and sport.

Palabras clave/Key words

Televisión, deporte, educativo, espectáculo, realización, repeticiones, cámaras.

Television, sport, educational, show, production, replays, cameras.

Joaquín Marín Montín es profesor de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla (jmontin@us.es).

6.3. Educar la mirada y la escritura audiovisual

Educating the sight and the audiovisual writing

Resumen

El lenguaje audiovisual continúa ganando terreno. Las imágenes imperan y nos representan. Además, el desarrollo tecnológico ya nos permite la comunicación interactiva a escala mundial. En este contexto, educar la mirada y la escritura audiovisual viene a ser la clave. «Emociones por minuto» es un taller en comunicación audiovisual que se plantea como un juego, que parte del deseo de expresar, de la experiencia personal y de que se aprende haciendo. Al terminar, los participantes comentan dos cosas importantes: que ya ven la televisión de otra forma y que acaban con algo en las manos, su minuto.

Abstract

Audiovisual language keeps on improving. Images reign, and represent us. Furthermore, the technological development already allows global interactive communication. In this context, educating the sight and the audiovisual writing comes to be the key. «Emotions x Minute» is a workshop for audiovisual communication which is presented as a game and starts from the wish of expressing. It is based on two ideas: the personal experience and learning by practicing. Once finished, the participants declare two important things: first, they now watch television in a different way, and second, they finish keeping something in their hands, their minute.

Palabras clave/ Key words

Educación en comunicación, lenguaje audiovisual, interactividad, creación, artes.

Media literacy, audiovisual language, interactivity, creation, arts.

Marisol Soto Romero es presidenta de la Asociación Cultural Banda Visual y trabaja como informadora en Televisión Española (TVE) en Sant Cugat del Vallès, Barcelona (marisol.soto@rtve.es).

6.4. El valor educativo de los medios: correlaciones socioculturales

Mass media educative value: social correlations

Resumen

La alarma social ante los medios, en especial la televisión es patente. Con el fin de constatar la percepción de los usuarios ante este fenómeno se puso en marcha una investigación con un grupo de niños de educación primaria y sus padres. Esta investigación ha revelado que ante los medios, además de otras cuestiones, se presentan ciertas correlaciones entre la percepción social general y la del grupo investigado. El trabajo explica dos de algunas de éstas: la identificación de los medios con la televisión y una peculiar idea del poder educativo de este medio.

Abstract

There is an obvious social alarm concerning the media, specially the TV. In order to check out the users' perception of this phenomenon, investigation was set up with Primary school kids, and their parents. This research has revealed that there are some correlations between the investigated sample and the general social perception of any media. Paper itself explains some of these correlations: the identification of all the media with TV and a peculiar idea about the educational power of this means of communication.

Palabras clave/ Key words

Educación mediática, pedagogía cultural, pensamiento crítico, ver televisión, educación primaria, respuesta estudiantes.

Media literacy, cultural pedagogy, critical thinking, television viewing, Primary school, student reaction.

Idoia Marcellán Baraze es profesora en la Universidad del País Vasco (idoia.marcellan@ehu.es). Imanol Agirre Arriaga es profesor en la Universidad Pública de Navarra (imanol@unavarra.es).

6.5. Enseñar a ver la TV: una asignatura pendiente

Teaching how to watch TV, an outstanding subject

Resumen

Desde 1999, Telespectadores Asociados de Cataluña (TAC) está trabajando la influencia de las pantallas en el mundo educativo. Dando respuestas y soluciones a las instituciones que se encuentran en la necesidad de plantar cara a los efectos negativos de la televisión en los alumnos. Por eso, TAC ha puesto en mar-

cha un proyecto educativo que consiste básicamente en ofrecer a las instituciones educativas instrumentos que contribuyan a minimizar esos efectos negativos de la televisión en todos los niveles de la escuela: padres, profesores y alumnos. Al mismo tiempo contribuye a sacar partido positivo de este medio de comunicación tan importante, por su presencia y uso en los hogares.

Abstract

The association of viewers from Catalonia (TAC) has been working in the field of education since 1999. They aim to guarantee healthy audio-visual habits in children. For that purpose they offer the educative institutions tools which contribute to diminish television's negative effects on all the school circles: parents, teachers and students. At the same time, they help them to take advantage on such an extended and important means of communication.

Palabras clave/Key words

Influencia de la TV, necesidad de educación audiovisual, proyecto educativo.
TV influence, need of an audio-visual education, educative project.

Luis Boza es Director General de TAC (Teleespectadores Associats de Catalunya) en Barcelona (luis@taconline.net).

6.6. Escuela y TV: amor y recelo en un entorno líquido

School and TV: love and mistrust in a liquid environment

Resumen

Los parámetros de la TV son la velocidad, la fragmentación y la ausencia de historia. Ésta suele dejar afuera las voces más débiles, como las de niñas y niños. La escuela debe repensarse y redefinir sus estrategias para revertir la ética/estética de «vivir en vídeo clip». Al pensar en la TV como objeto de estudio, se puede intervenir para darle lugar al pensamiento. Un gran desafío de la educación es intervenir en pantallas y audiencias para promover la concepción de infancia y juventud como sujetos de derecho.

Abstract

TV parameters are speed, atomization and history absence. The weakest voices like the children's are not usually «taken into account» by television. Schools must be rethought and they should and redefine their strategies in order to adjust to the ethics/aesthetics of «video clip life». Adding TV up to school studies might

be profitable. Integrating TV as a study object can help to develop a thinking process. One of the education greatest challenges is to achieve the promotion of the children's rights through television.

Palabras clave/ Key words

Educación, televisión, infancia, juventud, comunicación, pantalla.
Education, TV, childhood, youngsters, communication, screen.

Silvia Bacher es miembro de «Las otras voces. Comunicación para la democracia de Argentina» en Buenos Aires (silvia@ti-monproducciones.com.ar).

6.7. La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de enseñanzas mínimas

Media education in the Spanish legislation

Resumen

Este artículo recoge un análisis de la presencia de la educación en comunicación en la Ley Orgánica de Educación y en sus correspondientes decretos de enseñanzas mínimas. Partiendo del estudio de las competencias básicas propuestas en la ley, el artículo disecciona estos textos legislativos atendiendo a dos ejes de análisis: el uso instrumental de las tecnologías frente al trabajo crítico realizado con ellas y la atención ofrecida a los medios convencionales frente a la preponderancia de las nuevas tecnologías.

Abstract

This article describes how the new Spanish legislation for Primary and Secondary School deals with media education. Taking the basic skills as a starting point, legislative texts are analysed focusing on two axes: first, the view of technologies and media as simple learning tools versus the critical work carried out with them; and secondly, the attention paid to traditional media versus the domination of Information and Communication Technologies.

Palabras clave/ Key words

Educación en comunicación, legislación educativa, televisión, trabajo crítico, competencias básicas.
Media Education, legislation for Primary and Secondary School, television, critical thinking, basic skills.

Fernando Tucho es profesor de Radiotelevisión Educativa en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España) y presidente de «Aire Comunicación», asociación de educadores (fernando.tucho@urjc.es).

6.8. La imagen: una oportunidad diaria para aprender

Image as a daily learning opportunity

Resumen

La imagen tiene que llegar a ser una vía básica para el conocimiento. Se propone la búsqueda en televisión de imágenes impactantes que ilustren y definan conceptos culturales y científicos. Se aportan itinerarios audiovisuales para el alumnado apoyados en la relación, palabra e imagen, y en las formas arquitectónicas que nos rodean: los edificios. Educar la mirada implica una educación en imágenes, una educación para aprender a ver y vivir la realidad.

Abstract

Image must become a basic way towards knowledge. This paper proposes to search for shocking TV images that illustrate and define cultural and scientific concepts. Audiovisual itineraries for students are provided for students. They are based on the relationship between word and image, and the architectonic forms that surround us: buildings. Educating the sight implies an education through images, an education to learn how to see, and how to live the reality.

Palabras clave/ Key words

TV, itinerarios audiovisuales, palabra e imagen, diccionario, formas, arquitecturas.
TV, audiovisual itineraries, word and image, dictionary, forms, architectures.

Ángela Ubreva Amor es directora de la televisión educativa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (aubreva@pas.uned.es).

6.9. La otra educación audiovisual

Another audio-visual education

Resumen

La imagen en movimiento a través del cine y la televisión es la manifestación audiovisual más compleja, pero no la única. Las narraciones orales, los dibujos y fotografías comentadas, las dramatizaciones, las diferentes formas de representación, como títeres, teatro de sombra, guiñol, etc., son recursos de gran potencial para trabajar la educación audiovisual desde otros ámbitos, suponiendo además el asentamiento de una base educativa fundamental para poder trabajar posteriormente la imagen en movimientos con una mayor base de madurez y conocimiento. En este trabajo se apuesta por la inclusión de todos estos recursos dentro del proceso de educación audiovisual, resultando fun-

damental su tratamiento en los primeros años de formación.

Abstract

Although the image in movement in the cinema and on television is the most complex audiovisual manifestation, it should not be forgotten that it is not the only one. Oral narrations, drawings and commented pictures, dramatizations, the different representation varieties such as marionettes, shade theatre, puppet shows, and so on, are resources of great potential to work audiovisual education from other perspectives. They also mean the establishment of an educational basis, fundamental in the future to be able to work on moving images with solid grounds of maturity and knowledge. This paper focuses on the inclusion of all these resources inside the process of audiovisual education, being fundamental their treatment in the first years of formation.

Palabras clave/ Key words

Educación audiovisual, medios audiovisuales, imagen, cine, TV, fotografía, cuento, teatro.
Audio-visual education, audio-visual means, image, cinema, television, picture, story, theatre.

Manuel Granado Palma es profesor del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Cádiz (manuel.granado@uca.es).

6.10. Orientación psicopedagógica para aprender y enseñar a ver la TV

Psychopedagogic orientation for learning and teaching to watch TV

Resumen

La educación formal que se dispensa en los centros educativos ofrece un espacio curricular intencional y profesional que incide, de forma directa, en la formación de las personas, en los estilos que éstas van adoptando, en las formas de afrontar cada día las relaciones personales y los retos que les van surgiendo. En esta comunicación se reflexiona sobre la incidencia de la orientación psicopedagógica en el desarrollo de habilidades y competencias para consumir los mensajes televisivos de forma responsable y crítica, aportándose algunas propuestas prácticas que pueden ser implementadas por los profesores tutores en colaboración con las familias de sus alumnos.

Abstract

The formal education offered at schools has an intentional and professional curricular space that in-

fluences, in a direct way, on the people's formation, their behaviours, their strategies to cope with daily interpersonal relationships, and their new challenges. This paper includes a reflection on the incidence of psychopedagogic orientation in the development of abilities and competences for a more responsible and critical use of television messages. It also offers some practical proposals that can be implemented by practitioners or tutors in collaboration with their students' families.

Palabras clave/ Key words

Orientación escolar y familiar, acción tutorial, educación en medios de comunicación, formación del profesorado.
School and family orientation, tutorship, educational mass media, teacher training.

Manuel Monescillo Palomo es profesor de Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva (mones@uhu.es).

6.11. Relaciones entre escuela y TV: hacer visible lo invisible

Relations between school and TV: making visible the invisible

Resumen

La TV forma parte de la vida cotidiana y ocupa un lugar importante en los hogares. La elección del lugar concreto y el protagonismo que le queramos otorgar, en demasiadas ocasiones no es del todo consciente. Consideramos el ver la TV como algo obvio, inocuo, cotidiano y lo tenemos interiorizado. Lo que no tenemos tan interiorizada es la importancia que este medio audiovisual tiene en la educación. No todos vemos las mismas horas ni tampoco seleccionamos las mismas parrillas. Es importante analizar el porqué nos decantamos por una u otra dieta televisiva y qué relación tiene esta elección con nuestra forma de ver la vida.

Abstract

TV is part of our daily lives and occupies an important place at home. The situation and the importance we want to give to TV is not a conscious choice. We consider watching television as something obvious, innocuous, daily and internalized. What we have not internalized is the importance this audio-visual means has in education. Neither do we all watch TV for the same amount of time nor do we even tune the same programmes. It is important to analyze why we

choose one TV programme or another and what the relation of this choice with our way of seeing and understanding life is.

Palabras clave/ Key words

Dieta televisiva, adolescentes, estereotipos sociales.
Television viewing habits, adolescents, social stereotypes.

Sonia Reigosa York es profesora de la Facultad de Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (sonia_ryork@hotmail.com). **Ana Rodríguez Martínez** es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (textitura@hotmail.com).

6.12. RTP2 de Portugal y el fomento de la educación para los medios de comunicación

Portuguese RTP2 and the promotion of media education

Resumen

La educación para los medios de comunicación es una de las obligaciones del servicio público de la televisión portuguesa. La RTP2 ha demostrado, a lo largo de los años, una fuerte preocupación por la calidad de los programas que ofrece, principalmente para el público infantil y juvenil. Considerando eso, este artículo enfoca las estrategias de comunicación y educación de los programas «Kulto» y «Pica» y discute en qué medida los programas contribuyen a enseñar a niños y jóvenes a ver televisión, mejorando así la competencia mediática.

Abstract

Media education is one of the obligations of Portuguese public television. In the last few years, RTP2 has shown great concern about the quality of its programmes, mainly those addressed to children and teenager audiences. This paper focuses on the communicative and educational strategies used by television programmes «Kulto» and «Pica» and discusses if they contribute to teach children and teenagers to watch television, thus enhancing their media literacy.

Palabras clave/ Key words

TV, calidad, educación para los medios de comunicación, niños, jóvenes.
TV, quality, media education, children, teenagers.

Gabriela Borges es investigadora de postdoctorado en el Centro de Investigação em Ciências da Comunicação e Artes (Ciccoma) de la Universidade do Algarve, Portugal (ga.borges@sapo.pt).

6.13. TV educativa y profesorado: ¿una relación imposible?

Educational TV and teachers: an impossible relationship?

Resumen

A comienzos de 2007 cuatro expertos en televisión educativa realizaron una pequeña investigación sobre la relación de los educadores de enseñanza Primaria, Secundaria y Bachillerato con la televisión educativa. Este estudio intentaba constatar diversas realidades existentes en nuestro país sobre el aprovechamiento didáctico de la televisión a partir de las respuestas y comentarios de más de un centenar de profesores de diversos niveles preuniversitarios y de varias provincias españolas. Este trabajo, que intenta difundir los modestos resultados de esta breve investigación, constata la precaria situación de la televisión educativa en España, realiza una breve descripción de las diversas experiencias de televisión educativa en el mundo y aporta una propuesta para un nuevo modelo de televisión educativa al servicio del profesorado.

Abstract

At the beginning of 2007 four experts on educational television carried out some research on the relationship between pre-university education and educational television. This research aimed at showing the diverse situations regarding the «didactic progress of television» from the answers and comments of more than a hundred teachers of different pre-university levels from several regions of Spain. This paper tries to spread the results of the aforementioned research to show the poor situation of educational television in Spain. It offers a brief account of diverse educational TV experiences around the world and makes a modest proposal for a new model of educational television that could be useful for teachers.

Palabras clave/ Key words

Televisión educativa, alfabetización en medios, investigación, servicio público, profesorado.
Educational television, media literacy, research, public service.

Jenaro Fernández Baena es profesor del Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual en la Universidad Carlos III de Madrid (jfbena@hum.uc3m.es).

6.14. TV y realidad: una propuesta para la formación de educadores

TV and reality: a proposal for teachers' training

Resumen

En la presente comunicación se describe el proce-

so de educación en la capacidad de análisis crítico y cuestionamiento de la televisión y sus contenidos que se viene desarrollando desde el centro universitario «La Salle» en la formación de educadores sociales y maestros dentro de la asignatura titulada «Técnicas de comunicación social y publicidad», a partir de una metodología centrada en la promoción y el desarrollo del pensamiento complejo y la conciencia crítica. Se hace mención, también, de algunas técnicas para el análisis del medio televisivo en el aula.

Abstract

This paper describes an educational process which enables the participants to a critical analysis of television and its contents. This educational method has been developed at «La Salle» University centre, in a social educators and teachers training course, in the frame of the subject called «Techniques of Social Communication and Advertisement». It is based on a methodology that aims the development and promotion of complex thinking and critical consciousness. Reference to some techniques for the analysis of television in class may also be found.

Palabras clave/ Key words

Televisión, análisis crítico, pensamiento complejo, conciencia crítica, medios de comunicación, educación.
Television, critical analysis, complex thinking, critical consciousness, mass media, education.

Alejandro Martínez González es profesor de Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación en el Centro Universitario «La Salle», Universidad Autónoma de Madrid (alejandromg@eulasalle.com).

6.15. Propuesta metodológica para educar en mediaciones

Methodological proposal to educate in mediations

Resumen

Educación en mediaciones es una propuesta de enseñanza y aprendizaje que nos permite conocer el plexo moral de los agentes socializadores por antonomasia, como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación. Señalamos, a modo de ejemplo, algunas premisas que nos permitirán comprender la cotidianidad escolar en el marco de las mediaciones sociales, mediáticas y cognitivas.

Abstract

Educating in mediations is a proposal of education that allows us to know the moral plexus of the main socialization agents such as the family, the school and

the media. As an example, we indicate some premises that will allow us to understand the school routine in the frame of social and cognitive mediations.

Palabras clave/ Key words

Educación, comunicación, medios, mediaciones.
Education, communication, media, mediations.

Gustavo Hernández Díaz es profesor de la Universidad Central de Venezuela (gustavo797@cantv.net).

6.16. Pedagogía de la imagen: lectura crítica de publicidad televisiva

Image Pedagogy: an educational experience on «TV advertisement critical reading»

Resumen

Hemos desarrollado una metodología sobre la «lectura crítica de publicidad televisiva». Está formada por unos libros guía para educadores, tarjetas para los estudiantes adolescentes y un vídeo. Fue presentada en la Fundación Marcelino Botín en una conferencia pública (para educadores y profesionales) y puesto en práctica con una muestra de 120 alumnos de distintos colegios de Cantabria. Los resultados de la experiencia son muy positivos pues confirman muchas de nuestras hipótesis de partida: la pedagogía de la imagen es muy necesaria.

Abstract

We have developed a methodology for a «Critical reading of TV advertisements». It consists of a guidebook for educators, cards for adolescents and a video. It has been presented in a public lecture aimed at educators and professionals at Marcelino Botín Foundation, and proved with 120 adolescents (12-19 years old). The results of the experience are very positive because they confirm many of the theoretical hypotheses: the pedagogy of the image is necessary in education.

Palabras clave/ Key words

TV, alfabetización audiovisual, información.
Television, audiovisual teaching, information.

Javier Revuelta Blanco es director del centro de alta formación en habilidades sociales y desarrollo personal Revuelta (javier@ebue.com).

6.17. Formación de la conciencia crítica en los medios de comunicación en Uruguay

Formation of the critical consciousness regarding mass media in Uruguay

Resumen

Uruguay es uno de los países con más medios de comunicación por habitante. Sin embargo, son pocas las experiencias en educación en medios y formación de conciencia crítica. Los actores involucrados en los procesos educativos se han planteado seriamente el tema. Paralelamente, se está realizando una revolucionaria experiencia en materia informática criticada por falta tanto de sustento pedagógico como crítico. El trabajo presenta las distintas argumentaciones y una propuesta.

Abstract

The rate of mass media per inhabitant is particularly high in Uruguay. Nevertheless, there aren't many experiences in teacher training and formation of a critical consciousness. The actors involved in the educational process have considered the matter thoroughly. At the same time, a revolutionary experience carried out with computers is being attacked, due to the lack of a pedagogic and critical basis. This paper offers the different arguments and new proposals.

Palabras clave/ Key words

Educación en medios, formación en conciencia crítica, plan ceibal.
Teacher training, formation of critical consciousness, plan one laptop per child.

Paulo Olascoaga es profesor en la Universidad Católica del Uruguay, productor general de radio (Carve) y televisión (Canal 10) y periodista (polasc@adinet.com.uy).



7. CONSUMO, TELESPECTADORES Y AUDIENCIA

7.1. Enseñar a consumir los contenidos televisivos con un espíritu crítico

Teaching to watch television with a critical spirit

Resumen

Los jóvenes dedican más tiempo a ver la televisión que a asistir a clase en un centro educativo. Sin embargo, los contenidos televisivos que se emiten tienen cada vez una carga mayor de violencia, de agresividad o de pautas que son claramente perjudiciales para los menores de edad. Ante la falta de una verdadera autorregulación por parte de los operadores, es necesario que la administración tome decididamente medidas al respecto. Una posibilidad de solución se encuentra en la puesta en práctica de proyectos de alfabetización mediática, que aunque son bastante frecuentes en los países más avanzados de Europa y de América, aún no han sido llevados a cabo en nuestro país.

Abstract

Young people spend more time watching television than attending classes at school. However, violent, aggressive or just clearly harmful programmes are broadcast for the minors more and more often every day. Faced with the lack of real self-regulation on the part of operators, it is necessary that the administration takes definitely measures in this respect. A possible solution can be found by implementing projects of media literacy, which have not been carried out in our country yet, although they are quite frequent in the most developed countries in Europe and America.

Palabras clave/Key words

Alfabetización mediática, contenidos televisivos, consumo crítico, educación en medios, materiales didácticos, formación de profesores.

Media literacy, television contents, critical television watching, consumption, media education, didactic materials, teacher training.

Ángel Luis Vera Aranda es profesor del Instituto de Enseñanza Secundaria Quinto Centenario de Sevilla y coordinador del Área de Contenidos del Consejo Audiovisual de Andalucía (alvera@arraquis.es).

7.2. Consumo televisivo y perfiles de las audiencias: un modo personalizado de ver la TV

Television consumption and profiles of the hearings: a customized way to watch TV

Resumen

El diseño de parrillas de programación televisiva conforme a los distintos perfiles de las audiencias favorece un consumo televisivo personalizado por parte de las audiencias selectivas. Este trabajo determina los distintos tipos de audiencias según la edad, y desarrolla una metodología para el diseño de parrillas de programación televisiva ajustadas a cada una de esas audiencias, con el fin de proporcionar soluciones personalizadas que favorezcan el consumo inteligente de la televisión. Asimismo, el diseño de estas parrillas de programación supone un avance en el conocimiento de iniciativas dirigidas hacia la personalización de los contenidos televisivos, una demanda social cada vez mayor como consecuencia de la influencia de la interactividad generada por Internet.

Abstract

The design of TV programmes schedule according to the different profiles of the audience favours a customized television watching by selective audiences. This work determines the different types of audience according to age. Such work develops a methodology for the design of TV programme schedules fit to each type of audience, with the purpose of providing customized solutions that favour the intelligent consumption of television. In addition, the design of these programme grids means an advance in the knowledge of initia-

tives towards the customization of television contents. This is a very important social demand as a result of the influence of the interactivity generated by the Internet.

Palabras clave/ Key words

Parrillas de programación televisiva, consumo inteligente, personalización, audiencias selectivas.

TV programmes schedule, intelligent consumption, customization, selective audience.

M^a **Ángeles Cabrera** es profesora de Periodismo en la Universidad de Málaga y dirige el grupo de investigación Labcom (www.umalab.com) (mac@uma.es). **Tamara Gómez** es investigadora del grupo investigación Labcom (mar_aquilera@hotmail.com).

7.3. El consumo de las pantallas: un gran espectáculo

The consumption of television: a big show

Resumen

El nivel instructivo de la TV no puede elevarse si en los espectadores no aumentan la cultura televisiva, que no es otra cosa que «saber leer íntegramente un programa, conociendo y sabiendo valorar los símbolos que se han empleado para contarnos lo que estamos viendo». A la mayoría de las personas que actualmente ven TV, les trae sin cuidado el lenguaje televisivo, no pasan de lo que llamaríamos un primer nivel: el espectáculo. Sólo ven las incidencias y la acción que narra determinado programa. No se comparte ninguna experiencia, lo único que se comparte es el espectáculo, un juego que nadie juega pero que todo el mundo puede contemplar. En la sociedad del espectáculo «lo que aparece es bueno y lo que es bueno aparece». Lo importante es administrar el tiempo libre a través de los medios de comunicación. Debemos dar un paso en la educación audiovisual y afrontar uno de los grandes retos de nuestra era: el estar con la TV. Hay que dejar de ser analfabetos televisivos y convertirnos en personas críticas, activas, creativas e imaginativas..., para enriquecer la realidad cultural y social.

Abstract

The author of this paper defends that the mass media in which she works stimulates for the show. The influence of television in society has reopened the discussion about educational theories and strategies. Watching TV makes people adopt a passive and alienated posture, without implication or participation.

Television channels should be responsible of giving a better service. The author considers all the television media they work should be richer and stimulating for students. The important thing is getting and maintaining the viewer's attention in the audiovisual context.

Palabras clave/ Key words

Telespectadores, consumo, pasividad, lenguaje televisivo, espectáculo.

Viewers, consumption, passivity, TV language, show.

Dolores Rodríguez Mateos es maestra de Educación de Adultos de Castilleja de la Cuesta (Sevilla) y miembro de la comisión provincial de Sevilla del Grupo Comunicar (drm10365@hotmail.com).

7.4. Enseñar a ver la TV es cosa de todos

Teaching to watch TV is our business

Resumen

En este trabajo se realiza una reflexión sobre la presencia de la televisión en las vidas de las personas y la necesidad de promover la regularización de los programas televisivos, así como la alfabetización de nuestros niños y jóvenes para que adquieran las competencias necesarias para realizar un consumo del medio televisivo de una manera inteligente, activa y crítica. También se destaca el papel de las administraciones, las familias, los educadores y los propios medios.

Abstract

In this work, we reflect on the presence of the television in people's lives and the need to promote the regularization of television programmes, as well as the literacy of our children and youth so that they acquire the necessary competences to develop an intelligent, active and critical consumption of the television. The role of the administrations, families, educators and TV viewers themselves is also outlined.

Palabras clave/key words

Medios de comunicación, TV, programas, educación, análisis mensajes, orientación educativa.

Media, TV, programs, education, messages analysis, educational guidance.

Juan Manuel Méndez Garrido es profesor de la Universidad de Huelva y forma parte de la junta directiva Grupo Comunicar (jmendez@uhu.es).

7.5. Las asociaciones de telespectadores ante el reto de la educación audiovisual

The TV viewers associations facing the audiovisual communication challenge

Resumen

Debido a los cambios ocurridos en la programación de las televisiones generalistas y por el auge generalizado de los medios audiovisuales en nuestra sociedad, las asociaciones de telespectadores vienen trabajando desde hace más de dos décadas a favor de promover una actitud crítica en los telespectadores y por hacer valer sus derechos como ciudadanos. Estos grupos dan muestra del «capital social» necesario para lograr un verdadero cambio en materia de contenidos audiovisuales televisivos.

Abstract

Due to the changes produced in TV programming, and also to the increasing importance of audiovisual media, TV viewers associations have been working for about two decades on the promotion of a critical attitude in TV viewers. They also fight for the viewers' rights defence. These groups are a good example of the «social capital», necessary for a real change in TV contents.

Palabras clave/ Key words

TV generalista, capital social, ciudadanos telespectadores, contenidos, movimiento asociativo de telespectadores.

TV, social capital, citizen viewers, contents, viewer's trade and associations.

Gloria Rosique Cedillo colaboradora en el proyecto «informarse.es» salud de la Fundación IAVANTE de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía en Málaga (gloriarosiquec@hotmai.com).

7.6. El fenómeno «telecanguero» o la moderna «Supernanny» catódica

The «TV baby sitter» phenomenon as a modern catholic «Super-nanny»

Resumen

En las últimas décadas asistimos al nacimiento de un fenómeno que hemos dado en llamar telecanguero, es decir, el medio audiovisual televisivo como sustituto educativo y de entretenimiento del público más joven, función tradicionalmente reservada a la madre o cuidadores del niño –los denominados canguros–. Dicho fenómeno constata una serie de efectos tanto sociales como culturales y educativos. Asimismo, el desajuste de la programación durante el horario infantil, ha acelerado dichos efectos al tiempo que ha contribuido a

cambiar los modos de sociabilidad y aprendizaje televisivo de los adolescentes, creando un vacío entre los programas para niños de corta edad y la programación de adultos.

Abstract

In the last years a communicative phenomenon, the «TV Baby Sitter», has appeared on the most important mass media. This fact represents that TV is becoming an educational and fun substitutive tool on the youngest public, while traditional education symbols –mother and baby sitter– are declining. This phenomenon evidences social, cultural and educative sequenced effects. In the same way, programme planning disarrangement on the infantile TV time has accelerated those effects and helped to change the youth television learning and sociability manners. It has created a gap between baby and adults programmes.

Palabras clave/ Key words

TV y educación, audiencia infantil televisiva, programas infantiles de televisión, efectos de la TV en los niños, cambios programáticos en la televisión infantil.

TV and education, TV children share, TV children programs, TV social effects on children.

Inmaculada Rius Sanchis es profesora de Historia de la Radio y la Televisión en la Universidad Ceu-Cardenal Herrera de Valencia (irius@uch.ceu.es).

7.7. TV y estrategias para el fomento del consumo en las niñas

TV as a platform of new strategies to promote consumption among young girls

Resumen

La comunicación que se propone pretende ahondar, por una parte, en el desarrollo de nuevas estrategias de mercado orientadas a fomentar el consumo en las niñas y que utilizan la televisión como plataforma. En primer término, se profundizará en el caso de empresas como Disney, que han relanzado para el público infantil femenino, con un gran éxito comercial, las protagonistas de los cuentos de siempre unidas en la hermandad genérica de las «princesas». También se estudiarán otras figuras que la televisión y otros soportes audiovisuales han hecho conocidas y los elementos que se ofrecen en este tipo de productos que orientan y refuerzan el consumo fomentando a su vez estereotipos sexuales y culturales.

Abstract

This article seeks to deepen, on the one hand, into

the development of new marketing strategies using TV as platform and aimed at promoting consumption among young girls. We will first look into the case of such companies as Disney, which have re-released public leading characters of all-time stories for the infant female public with great commercial success, now united as a generic sisterhood of «princesses». On the other hand, we will also study other characters that television and other AV outlets have made known and the elements offered in this kind of products geared towards reinforcing consumption by means of promoting sexual and cultural stereotypes.

Palabras clave/Key words

Televisión, estrategias de consumo, estereotipos, series de televisión para niñas.

Television, consumption strategies, stereotypes, TV series for girls.

Inmaculada Gordillo Álvarez es profesora del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, Facultad de Comunicación, Universidad de Sevilla (ingoal@us.es). **M^a Mar Ramírez Alvarado** es profesora del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Comunicación, Universidad de Sevilla (delmar@us.es).

7.8. Recepción de telenovelas y perspectiva de género

The reception of soap operas and the genre perspective

Resumen

La telenovela es un fenómeno de entretenimiento basado en el melodrama. A lo largo de su existencia ha

sido cuestionada y encasillada a una forma mediocre de entretener a los telespectadores. Se ha debatido el nivel de audiencia y el éxito de las mismas; pero el objeto de este trabajo de investigación es contribuir a señalar la representación de los sexos que se ofrece a niños y niñas a través de la recepción de telenovelas, una representación que refleja y recrea la desigualdad entre los géneros, contribuyendo a configurar un orden simbólico patriarcal; una representación que reconstruye la supremacía masculina.

Abstract

Soap opera is an entertainment phenomenon based on melodrama. Along its existence it has been considered as a mediocre way to entertain people. Its rating and success has been discussed, but the object of this research is to point out the representation of both sexes which is offered to children through soap operas. It reflects about the inequality between both genres, helping thus to think about a patriarchal and symbolic order; a representation that favours the male supremacy.

Palabras clave/ Key words

Educación en valores, valores de género, TV, telenovelas, consumo televisivo.

Educating in values, genre values, TV, soap operas, television consumption.

Juan Bautista Romero Carmona es asesor del CEP Bollullos-Valverde y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva (jbniebla@telefonica.net). **M^a Dolores Degrado Godoy** es maestra del CEIP «Francisco Alcalá» de Villalba (Huelva) (loliniebla@telefonica.net).



8. TV: POLÍTICA, SOCIEDAD Y TECNOLOGÍA

8.1. Televisión universitaria y servicio público

University television and public service

Resumen

Los medios de comunicación, cada vez más presentes en la sociedad, parecen estar perdiendo el sentido social y de formación de la ciudadanía de éstos, en beneficio de la lógica empresarial y el mercado. Cada vez se desdibuja más el servicio público de la televisión y urge potenciar canales de vocación ciudadana que recuperen el papel social y formativo de los medios. La televisión universitaria es una magnífica vía para el fomento de esta televisión. En esta comunicación se hace un análisis de la situación española y se realizan propuestas para una televisión universitaria de servicio público.

Abstract

The mass media, increasingly more present in the society, seem to be losing their social sense and their function of citizenship formation, for the benefit of business logic and market. The public use of television is becoming blurred, so there is an urgent need to promote channels of civic vocation that recovers the social and formative role of media. The University television is a wonderful way for the promotion of this television. In this article an analysis of the Spanish situation is done and proposals for a University television of public utility are carried out.

Palabras clave/key words

TV universitaria, TV educativa, educación en medios, TV de servicio público.

University TV, education TV, media education, public service TV.

José Ignacio Aguaded Gómez es profesor de la Universidad de Huelva y presidente del Grupo Comunicar (aguaded@u-hu.es). Yolanda Macías Gómez es periodista en EMA-RTV (yolmago@yahoo.es).

8.2. España, vagón de cola de una TV de calidad

Spain: bottom of the league regarding quality TV

Resumen

La calidad es una etiqueta difícilmente atribuible a un medio como el televisivo, más en el caso de la audiencia española que se encuentra prácticamente polarizada en torno a dos grandes tendencias: quienes demandan una TV educativa, cultural y, en consecuencia, de calidad, y quienes adjudican a este tipo de productos otra etiqueta, la de aburridos. Entre las múltiples teorías sobre la televisión de calidad encontramos puntos de convergencia como la necesaria coincidencia de una competencia técnica y comunicativa, y una gran diversidad temática, ideológica y de géneros. En este marco, la española es una TV generalmente subyugada a las cuotas de audiencia, pero que cuenta con significativas excepciones («Los Lunnis», «Redes»...).

Abstract

Describing television in terms of quality is difficult, even more when it comes to the Spanish television audience, which is divided into two main tendencies: on the one hand, there is a group demanding an educative, cultural and consequently quality TV and, on the other hand, there is a group labelling these products as boring. The large number of theories on quality TV agree that a combination of technical and communicative skills and a great diversity of topics, ideologies and genders are necessary. In this context Spanish TV is usually subjugated to audience ratings, although there are important exceptions such as «Los Lunnis», «Redes», etc.

Palabras clave/ Key words

Televisión, cultura, educación, infantil, calidad.

Television, culture, education, children, quality.

M^a Dolores Moreno Rodríguez es doctoranda en la UNED en Madrid (mlolacasa@terra.es).

8.3. La educación en móvil[idad]

Education in mobility

Resumen

La digitalización de los contenidos constituye una de las claves del desarrollo del sector educativo en la actualidad. La proliferación ubicua de dispositivos móviles y portátiles, sumada al desarrollo del acceso a banda ancha, plantea un nuevo escenario de distribución de los contenidos digitales a través de las redes de comunicación, eliminando la necesidad del soporte y la distribución física. La educación en móvil(idad) pasa por la formación de receptores críticos, diestros en las nuevas tecnologías (alfabetización mediática) en el seno de la sociedad global.

Abstract

Nowadays, digitalization of contents constitutes one of the keys of the development in the educational sector. The ubiquitous proliferation of mobile phones and portable devices, added to the development of the access to wide band, changes the scene of distribution of digital contents through communication nets, removing the need for the support and the physical delivery. Education in mobility implies the education of critical receivers, with skills in the new technologies (media literacy) in our global society.

Palabras clave/ Key words

Alfabetización mediática, telefonía móvil, formatos audiovisuales para móviles.
Media literacy, mobile telephone, new audiovisual genres for mobile phones.

Antonio Gómez Aguilar es miembro de la Fundación Audiovisual de Andalucía de Sevilla (agomezag@yahoo.es). M^a Ángeles Martínez García es doctora en Comunicación en Sevilla (angeles.martinez@gmail.com).

8.4. La mirada engañada: dictadura audiovisual y el contrapoder democrático

The deceitful sight: audiovisual dictatorship and democratic counterpower

Resumen

La necesidad de desarrollar la democracia audiovisual y proponer, como su corolario, prácticas concretas de desactivación de los elementos persuasivos del medio es el objeto de este trabajo. Es sabido que el estudio y visibilidad de las principales estrategias cognitivas y emotivas de la persuasión audiovisual permite la minimización de sus efectos y la lectura más equilibrada e independiente de los mismos. Sin un desarrollo específico de la conciencia crítica ante la per-

suasión del medio, ésta tarda mucho en aparecer, aparece parcialmente o no aparece nunca. La alfabetización debe tener su espacio en los propios medios con una reserva de programación dedicada a tal fin y unos ciertos contenidos propuestos.

Abstract

This paper is based on the necessity for developing audiovisual democracy and for proposing specific practices for the deactivation of media persuasive elements as its consequence. It is known that the study and visibility of the main cognitive and emotive strategies of audiovisual persuasion allow minimization of their effects and a more balanced and independent interpretation. Without a specific training, a critical consciousness against media persuasion may only appear in a long term, may appear partially or even never appear. Literacy must have a space in the very same media with programming time devoted to that aim, incorporating certain proposed contents.

Palabras clave/ Key words

Democracia audiovisual, medios audiovisuales, contrapoder, observatorio de medios.
Audiovisual democracy, mass media, counter power, media observatory.

Esteban Torres Lana es profesor de Psicología del Desarrollo en la Universidad de La Laguna (etorres@ull.es).

8.5. Modelos de servicio público en Europa: análisis comparativo de TVE y BBC

Public service models in European TV: a comparative analysis of TVE and BBC

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar los modelos de televisión pública estatal española (TVE) y británica (BBC), partiendo de los diferentes contextos en los que cada una de estas entidades nace y se desarrolla. Entendemos que las características que adoptan las industrias culturales no responden a determinaciones inapelables, sino que constituyen el resultado de circunstancias políticas, económicas, culturales, etc. A su vez, el discurso de los profesionales de estos medios obtenido de entrevistas en profundidad mantenidas con ellos nos permitirá conocer la concepción de servicio público que inspira su labor.

Abstract

This paper analyzes the models of Public Television in Spain (TVE) and Great Britain (BBC), within the different contexts in which both entities are crea-

ted and developed. We understand that the features adopted by cultural industries do not obey to immovable determinations but are the result of political, economic and cultural circumstances. The discourse of professionals working in these two media, obtained through in-depth interviews, will allow us to infer the concept of public service inspiring their work.

Palabras clave/Key words

Servicio público, televisión, TVE, BBC, historia, productores.
Public service, television, TVE, BBC, history, producers.

Alejandra Walzer es profesora de la Universidad Carlos III de Madrid (awalzer@hum.uc3m.es). **Jéssica Retis** es profesora de la Universidad Carlos III de Madrid (jretis@hum.uc3m.es).

8.6. TV online-TV biunívoca: modos de ver e interpretar

TV online: different ways to watch and interpret

Resumen

Tradicionalmente la educación en medios ha sido realizada de modo que se dirige a los medios de comunicación social a nivel individual, de acuerdo con su identidad originaria: prensa, radio y televisión. En un contexto de hibridación, mestizajes y multimedia, el autor presenta el nuevo encuadre tecnológico de la Galaxia Internet, proponiendo miradas interpretativas de la nueva realidad mediática. Se presenta así, como objetivo central, interpretar el fenómeno de la convergencia de los medios, en particular a través del análisis del dispositivo televisivo online y sugerir modos de intervención que permitan un aprendizaje con vista al uso y descodificación del producto televisivo a través de la caja electrónica en Internet.

Abstract

Traditionally, Education for Media has been oriented to individualized media as a function of their background identity: press, radio and television. In a context of hybridism and multimedia, the author outlines the new technological framework of the Internet Galaxy, suggesting new interpretative views of the media reality. The aim is concisely to interpret the phenomenon of convergence of the media and to suggest actions that facilitate a better use of the television product through the Internet. This is carried out particularly by examining the television online device.

Palabras clave/ Key words

Televisión, Internet, interactividad, educación para los medios.
Television, Internet, interactivity, education for media.

Ricardo Nunes es profesor en el Instituto Politécnico de Setúbal de la Escola Superior de Educação (Portugal) (nunes@ese.ips.pt).

8.7. Una sociedad de pantallas: potencialidades y límites para la educomunicación

Screens' societies: potentialities and limits for media education

Resumen

Las transformaciones sociales y tecnológicas que se han sucedido durante las últimas décadas han desembocado en unas sociedades contemporáneas en las que la imagen se ha convertido en el elemento básico. A pesar de que este proceso podría enmarcarse en unas coordenadas meramente cualitativas, la observación directa de la vida cotidiana de una gran parte de la ciudadanía mundial nos lleva a concluir la presencia generalizada de pantallas en nuestro campo de acción inmediata. La proliferación y diversificación de estos dispositivos audiovisuales no ha caminado de la mano de un incremento en la educación en medios de comunicación, que continúa siendo una de las asignaturas pendientes de los sistemas educativos de los países económicamente desarrollados.

Abstract

Social and technological transformations undergone during the last decades have led to contemporary societies, where image has become one of the key elements. Although this process could be framed in qualitative dimensions, the simple observation of most of the citizens' daily lives would lead us to conclude that the presence of screens is one of the main characters of our closer environment. The increase and diversification of audiovisual devices do not walk together with a parallel augment of media literacy, which is still one of the pending subjects of the educational systems in the economically developed countries.

Palabras clave/ Key words

Sociedades multipantalla, procesos de socialización mediática, sociedades visuales, educación en comunicación, estrategias de uso, consumo de medios.
Multi-screen societies, media socialization process, visual societies, media literacy, media consumption, media uses.

Miguel Vicente Mariño es profesor de en Publicidad y Relaciones Públicas en el Campus de Segovia de la Universidad de Valladolid (miguelvm@soc.uva.es). **Ignacio Martín Granados** es profesor en Publicidad y Relaciones Públicas en el Campus de Segovia de la Universidad de Valladolid (ignacio.granados@hmca.uva.es).

8.8. Análisis creativo de la publicidad en los entornos virtuales

Creative analysis of publicity in virtual environments

Resumen

La televisión y la publicidad nunca fueron dos pantallas independientes dado que la segunda sustenta la primera, pero desde finales de los años noventa Internet se ha conformado como metapantalla que retroalimenta, difunde y genera contenidos de consumo audiovisual y multimedia. A pesar de muchas campañas institucionales bendiciendo las TIC, entendemos que la concreción que la publicidad e Internet tienen en el aula es muy escasa, cuando su presencia en la calle es enorme. La publicidad sigue siendo una primera escuela de modelos para nuestro alumnado, Internet puede ser un canal de exhibición, distribución, análisis y comunicación en el aula, en el que la publicidad se convierta en objeto de análisis y consumo creativo.

Abstract

Television and publicity were never two independent screens as the second sustains the first, but since the end of the nineties Internet has become a meta-screen that feeds back, spreads and generates audiovisual and multimedia consumable contents. In spite of many institutional campaigns blessing the ICTs, we maintain that the concreteness that publicity and the Internet have in the classroom is really scarce, at the same time that their presence in the street is enormous. This is our proposal: publicity keeps being a first school of models for our students, the Internet can be a channel for the exhibition, distribution, analysis and communication in the classroom in which publicity becomes an object of analysis and creative consumption.

Palabras clave/key words

Internet, publicidad, consumo crítico y creativo, valores.
Internet, publicity, critical and creative consumption, values.

Grupo Spectus está formado por José Antonio Gabelas, Jaime Samarra, Ricard Saz y José Luis Sesé (www.spectus.net).

8.9. Proyecto hipermedia: la lupa televisiva

Hypermedia project: TV magnifying glass

Resumen

«La lupa televisiva» es una propuesta multimedia para aprender a ver la televisión dirigido al alumnado de Secundaria. A través de la creación de un portal en Internet donde se ofrece asesoramiento y propuestas para aprender a ver televisión. La web se estructura en dos grandes bloques: uno de información y otro de participación. Cada uno de ellos consta a su vez de distintos subapartados como: base de datos de recursos televisivos; parrilla; noticias de última hora; actuaciones y novedades dentro del portal; etc. Se trata con este proyecto de proporcionar nuevas herramientas informativas y comunicativas para la enseñanza-aprendizaje del medio televisivo desde una perspectiva didáctico-pedagógica, práctica y crítica.

Abstract

«The television magnifying glass» is a multimedia project for secondary school students that use a Web site to offer advice and proposals for learning to watch television. The Web site is structured into two large blocks: information and participation. Each one is made up of different sections: television programmes database and movies; television schedule; the latest news; and web site developments. This project tries to provide informative and communicative tools for teaching-learning television through a didactic-pedagogical, practical and critical perspective.

Palabras clave/Key words

Educación en medios, televisión y adolescentes, tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
Media education, TV and teenagers, information and communication technologies (ICT).

Juan Bautista Romero Carmona es profesor de la Universidad de Huelva y asesor del CEP de Bollullos-Valverde (jbniebla@telefonica.net). **M^a Rocío Díaz Gómez** es becaria FPI del Departamento de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva (rocio.diaz@dedu.uhu.es).



9. GÉNEROS TELEVISIVOS

9.1. Educación estética en animación televisiva *Aesthetic education in television animation*

Resumen

La función educativa de la televisión no debe limitarse exclusivamente a los contenidos que ésta transmite, sino que también hay que prestar atención a la forma en que se presentan. Los dibujos animados, como medio audiovisual especialmente dedicado a la infancia, sirven de vehículo para la transmisión de cultura y valoración estética. En esta investigación comprobamos cómo la variedad de técnicas artísticas con las que se realizan las animaciones es mínima, primando más la rapidez en su producción que el desarrollo de técnicas. Se expone los resultados de la investigación realizada y propone varias alternativas que vienen desarrollando algunos estudios de animación de calidad.

Abstract

The analysis of the educational function of television should not be strictly limited to the contents of the programmes, but it should also examine the way in which these contents are presented. Cartoons, as an audiovisual medium especially designed for young children, are a vehicle that conveys culture and aesthetic values. The research carried out in our Drawing Department shows there is little variety in the artistic techniques used in animation, and that speed of production is more important than the development of techniques. This article examines the results of the research and proposes alternatives which are being developed in some high-quality animation studios.

Palabras clave/ Key words

Animación y cultura estética, técnicas artísticas, variedad en animación.
Animation and aesthetic culture, artistic techniques, variety in animation.

Jesús Pertíñez López es profesor de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada (jplopez@ugr.es). M^a Carmen Hidalgo Rodríguez es profesora de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada (hidalgor@ugr.es).

9.2. El cine de animación visto en casa: dibujos animados y TV

Cartoon movies at home: animation films and TV

Resumen

El cine es objeto de estudio para la Psicología Social porque no sólo es arte o industria; es socialización. Porque muestra modelos de comportamiento, valores sociales y normas, produce reacciones: es persuasivo. Este aspecto es el que mejor justifica el análisis psicosocial. También en muchas ocasiones, el cine presenta unos contenidos con prejuicios negativos poco explícitos, muy sutiles y, por tanto, bastantes peligrosos. Analizamos diez conocidas películas Disney desde la perspectiva de género: ¿Cómo se presentan hombres y mujeres? ¿Qué roles representan? Explicitar contenidos y valorar estereotipos con prejuicios sutiles ayuda a las familias a ver con otra mirada.

Abstract

Movies are one of the objects of study for Social Psychology because they are not only art or industry; they are a way of socialization. Therefore, movies show behaviour models, social values and norms, and make people react: movies are persuasive. A psychosocial analysis of films is necessary because movies can sometimes display prejudiced negative contents, which could be both explicit or very subtle, and therefore quite dangerous. The authors analyse ten well-known Disney films from the gender perspective: How are men and women shown? What roles do they impersonate? Specifying contents and valuing subtle prejudiced stereotypes will help families to watch them from a different point of view.

Palabras clave/ Key words

Cine y televisión, sexismo, dibujos animados, prejuicios.
Movies and television, sexism, cartoon, prejudices.

Trinidad Núñez Domínguez es profesora del Departamento de Psicología Social en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla (mntunez@us.es). Felicidad Loscertales Abril es profesora del departamento de Psicología Social en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla (certales@us.es).

9.3. Programas divulgativos y periodismo de misterio: ¿telebasura o rigor informativo?

Informative programmes related to the mystery journalism: rubbish TV or informative rigour?

Resumen

Dentro del ámbito audiovisual, el periodismo de misterio ha sido tratado históricamente como un género menor, desdeñado y reducido al ridículo por la falta de credibilidad absoluta ocasionada por la búsqueda del impacto fácil más que del rigor informativo. Sin embargo, ha habido excepciones: en los últimos años existe toda una corriente de profesionales que se acercan a esta clase de periodismo con seriedad, rigor y pasión. El presente trabajo analiza las claves por las que algunos de estos programas han batido marcas históricas de audiencia y han despertado el interés de millones de españoles. Da, a su vez, las pautas para

enseñar al público a distinguir entre la divulgación de una telebasura que hay que desechar y un material informativo riguroso propio de profesionales de la información.

Abstract

In the audiovisual field, mystery journalism has historically been considered as a smaller and disdained gender, reduced to a ridiculous situation by the lack of absolute credibility. Nevertheless, there have been exceptions: in recent years, a group of professionals have approached this kind of journalism with seriousness and passion. The present work analyzes how some of these programs have broken their historic record of audience. It gives, at the same time, the guidelines to teach the audience to distinguish between the disclosure of a junk TV, which should reject, and a rigorous informative material specific of professionals of the information.

Palabras clave/ Key words

Temática de misterio, periodismo de misterio, programas de divulgación, audiovisual, educación en medios.
Mystery subject matter, mystery journalism, disclosure programmes, audiovisual, media education.

Inmaculada Berlanga es profesora del departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Escuela Superior de Comunicación de Granada (ESCO) (inmaber@gmail.com).

MédiaMorphoses



«MédiaMorphoses», revista científica en francés de referencia en la educación en medios, publicada por el INA (Instituto Nacional del Audiovisual) de París, Francia (www.ina.fr).

- Para consultas: www.ina.fr/mediamorphoses
- Para suscripciones: www.armand-colin.com
- Para compras en librerías: Fax: 0140464990



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

**«El que mira
es quien
hace el cuadro»**

Marcel Duchamp
(1887-1968)



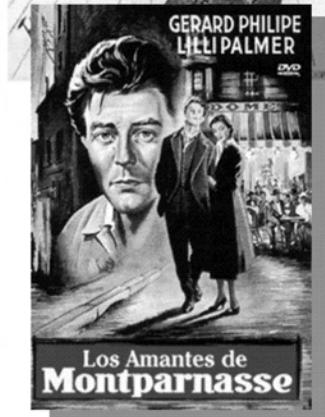
© Enrique Martínez-Salanova 2008 para Comunicar

educar
la mirada

El cine mira...

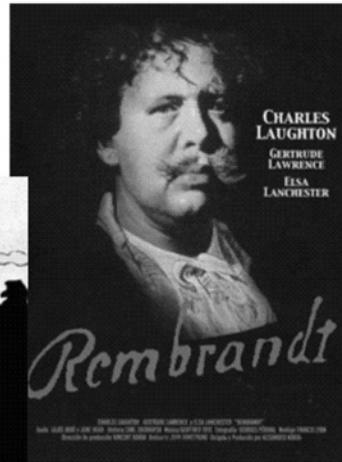


«Tableaux vivants»
representaciones didácticas
sobre un cuadro de Rembrand



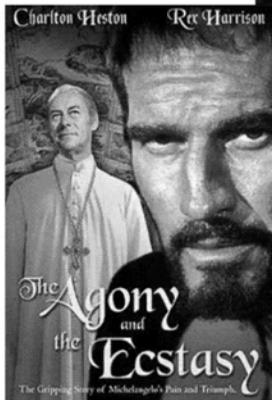
En «Los amantes de Montparnasse 19»,
Jacques Becker recreó en 1958
la vida de Modigliani

En sus comienzos,
el cine tuvo su forma
de presentación prioritaria
en las pinturas de los clásicos.

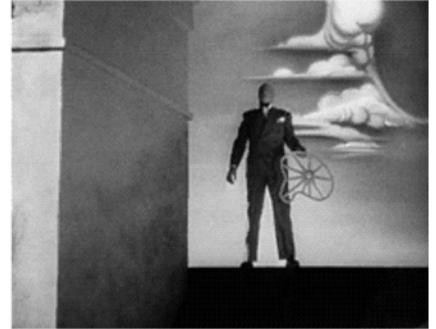


Rembrandt
Alexander Korda
(1936)

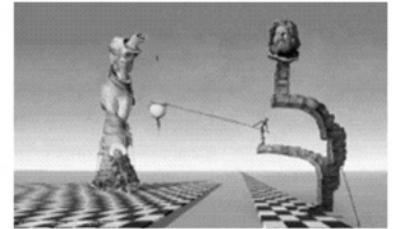
Moulin Rouge
de John Huston
(1952)
Sobre la vida de
Toulouse-Lautrec



«El tormento
y el éxtasis»,
de Carol Reed,
en (1965),
narra los avatares
para realizar la Capilla
Sixtina entre el
papa Julio II
y Miguel Ángel



Dalí hizo decorados para Hitchcock
Recuerda, Spellbound, (1945)



Dalí dibujó
para Disney en
«Destino» (1946)



Van Gogh
fue representado
en «El loco del
pelo rojo»,
de Vicente Minel
(1956)



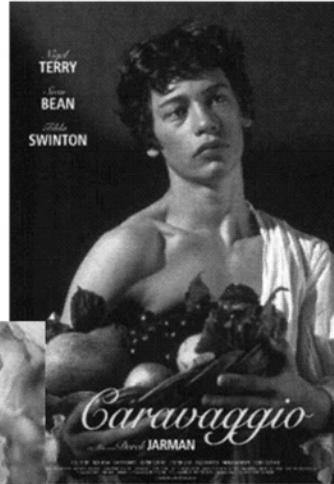
Andrei Rubliev,
el pintor de iconos
rusos del s. XV,
es llevado al cine
por Andrei Tarkovsky
en 1966

...a la pintura y los pintores

© Texto y dibujos de Enrique Martínez-Salanova Sánchez



La pintora mexicana Frida Kahlo, ha sido llevada al cine en «Frida, naturaleza viva», por Paul Leduc (1984) y en «Frida», por Julie Taynor, (2002)



Derek Jarman hizo «Caravaggio» en 1986



Roger Planchon (1998), hizo «Lautrec» sobre la vida de Toulouse Tautrec



En 1996, Julian Schnabel hizo «Basquiat» sobre la vida del pintor neoyorquino

Carlos Saura hizo en 1999 «Goya en Burdeos», sobre los últimos meses de la vida del pintor



En 2000, Ed Harris dirigió y dio vida a Pollock en «Pollock, la vida de un creador»



En 2003, Peter Webber hizo, «La joven de la perla», sobre la pintura de Johannes Vermeer



Iannis Smaragdis ha realizado, en 2007, «El Greco»



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 CC&P

CENTRO
DE
COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA

www.educared.net www.prensajuvenil.org

Información: Tel. 93 207 50 52. E-mail: info@comunicacionypedagogia.com



Comunicar en CD

Más de 1.200 trabajos de investigación y reflexión
 Más de 800 expertos de todo el mundo

Revista científica iberoamericana de edu-comunicación
 Indexada en las principales bases nacionales e internacionales

Pedidos en:

www.revistacomunicar.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

menú

COMUNICAR ONLINE
 Número actual
 Números anteriores
 Próximos números
 Búsqueda

ADQUISICIÓN
 Pedidos
 Editorial
 Distribuidoras
 Comunic@r 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)
 Tlf: (0034) 959 248 380 Fax: (0034) 959 248 380

 www.grupocomunicar.com

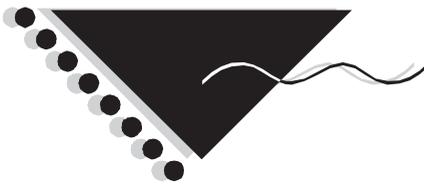
Todo «Comunicar» en tu pantalla*

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista

iPar@ tod@s!

* Todos los artículos on-line en abierto desde los números 1 al 29
 (Embargo de los dos últimos números, disponibles solo en sistema de pago, para preservar la versión impresa y suscripciones)



Comunicar

Próximos títulos (Next titles)

Temas monográficos en proyecto



COMUNICAR 32

Políticas de educación en medios en el Mundo

Mapping World Media Education Policies

Coordinación: Divina Frau-Meigs (Université Paris III, Francia) y Jordi Torrent (ONU-AoC, New York)



COMUNICAR 33

Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles

New ways of communication: cybermedia and mobile phones

Coordinación: Dr. Mariano Cebrián Herreros. Universidad Complutense de Madrid



Futuros temas:

Músicas en las pantallas

La enseñanza virtual: presente y perspectivas

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 32, 33, 34 y 35) 65,00 €
- Suscripción bianual personal (nº 32, 33, 34 y 35) 50,00 €
- Suscripción anual institucional (nº 32 y 33) 40,00 €
- Suscripción anual personal (nº 32 y 33) 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 €
- Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV 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 €
- 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

Criterios de impacto de edición en «Comunicar» (Edition impact criteria in Comunicar):

Normas de publicación

Resumen de las normas de «COMUNICAR» en página 4. Normas completas en www.revistacomunicar.com.

Criterios de calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica

1. «COMUNICAR» cuenta con un Comité Editorial formado 51 expertos, 28 de los cuales son investigadores internacionales (16 países), 16 de universidades españolas, centros de investigación (CSIF) y medios de comunicación. Del total, 38 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 16 años se han editado 31 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 Comité Científico y del Consejo de Redacción, así como investigadores independientes de reconocido prestigio en el área.
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 Comité Científico, Consejo de Redacción y Consejo Técnico, además de la Dirección, Subdirección, Secretaría, Centro de Diseño y Gestión Comercial.
10. El Comité Científico y Consejo de Redacción están formado por profesionales e investigadores de reconocido 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: 111

Número de trabajos aceptados publicados en este número: 22 (20,72%)

Países implicados en los trabajos de este número: 6 (España, Bélgica, México, Portugal, Brasil, Colombia)

Comunidades Autónomas españolas: 8 (Madrid, Andalucía, Valencia, Cataluña, País Vasco, Aragón, Galicia, Canarias)

Número de indizaciones en bases de datos internacionales especializadas (ver en contraportada): 48

Revista de Educomunicación **Comunicar**



Premio 2007 a la Mejor Revista de Comunicación de Servicio Público
Universidad Carlos III de Madrid

Revista internacional indexada en:

- SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX • SOCIAL SCISEARCH
- JOURNAL CITATION REPORTS (JCR)/SOCIAL SCIENCES EDITION
- SCOPUS • FRANCIS • SOCIOLOGICAL ABSTRACTS
- COMMUNICATION ABSTRACT • ERA • IBZ • IBR
- COMMUNICATION & MASS MEDIA COMPLETE • SOCIAL SERVICES ABSTRACTS
- LINGUISTICS & LANGUAGE BEHAVIOR ABSTRACT • MLA
- FUENTE ACADÉMICA (EBSCO) • IRESIE • ISOC (CSIC/CINDOC)
- RECYT/FECYT-MEC • DICE • MIAR • IN-RECS • RESH (CSIC/CINDOC)
- ERCE • CARHUS/DURSI • UCUA
- ULRICH'S PERIODICALS (CSA)
- DIALNET • REDINET • CEDAL/ILCE • OEI • DOCE
- LATINDEX
- REDALYC • E-REVISTAS • RED IBEROAMERICANA REVISTAS DE COMUNICACIÓN Y CULTURA
- SCREENSITE • PORTAL IBEROAMERICANO DE COMUNICACIÓN
- PORTAL DE COMUNICACIÓN DE UAB • QUADERNS DIGITALS
- SCIENTIFIC COMMONS • OAISTER • THE LIBRARY OF CONGRESS
- GOOGLE ACADÉMICO
- WORLDCAT • REBIUN/CRUE • SUMARIS (CBUC) • ELECTRONIC JOURNALS LIBRARY
- New-Jour • ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK
- THE COLORADO ALLIANCE OF RESEARCH LIBRARIES • INTUTE (University of Manchester)



Grupo Comunicar
Colectivo Andaluz para
la Educación y la Comunicación

info@grupocomunicar.com
www.grupocomunicar.com
ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293

Coedición:
Instituto Oficial de Radiotelevisión
Española (IORT-RTVE)



Subvenciona:



Dirección General del Libro,
Archivos y Bibliotecas

Bajo los auspicios de:



Esta revista es miembro de
la Asociación de Revistas
Culturales de España

