

COMUNICAR

Revista de «Educación en Medios de Comunicación». Andalucía, marzo, 1997; n° 8

La Educación en Medios de Comunicación



Tendencias actuales en la
Comunidad Iberoamericana

COMUNICAR

Dirección

José Ignacio Aguaded Gómez

Subdirección

Manuel Monescillo Palomo

Coordinación monográfico: «Temas» y «Plataformas»

José Ignacio Aguaded y Natalia Bernabeu

Consejo Editorial

Enrique Martínez-Salanova, Ilda Peralta (ALMERÍA), J. Antonio García Galindo (MÁLAGA),
Antonio Arenas (GRANADA), Ana Reyes, Rafael Quintana (JAÉN), J. Agustín Morón (SEVILLA)

Consejo de Redacción

M^ª Teresa Fernández, Tomás Pedroso, M^ª Amor Pérez, J. Manuel Méndez, Francisco Casado,
Yeni Aguaded, J. Jesús Pallarés, Manuel Monescillo, J. Ignacio Aguaded (HUELVA)

Consejo Asesor

Educación Primaria y Secundaria

- Manuel Fandos. Profesor y pedagogo. ZARAGOZA •
- Natalia Bernabeu. Profesora de Secundaria. MADRID •
- Rafael L. Cubino. Centro de Profesores. SALAMANCA •
- Adolfo Bellido. Centro de Profesores. VALENCIA •
- Luis Miravalles. Profesor y escritor. VALLADOLID •
- Julio Jiménez. Maestro de Primaria. BADAJOZ •
- Vicent Pardo. Profesor de Secundaria. CASTELLÓN •
- José Luis Corzo. Profesor y escritor. MADRID •
- Pedro A. Vicente. Grupo «Prensa en aulas». ZAMORA •

Universidad

- Julio Cabero. Universidad de SEVILLA •
- Manuel Cebrián. Universidad de MÁLAGA •
- Francisco Pavón. Universidad de CÁDIZ •
- M^ª Jesús Gallego. Universidad de GRANADA •
- Javier Ballesta. Universidad de MURCIA •
- Joan Ferrés. Universidad Blanquerna. BARCELONA •
- Donaciano Bartolomé. Univ. Complutense. MADRID •
- María Luisa Sevillano. UNED. MADRID •
- M. Ángel Biasutto. Universidad Politécnica. MADRID •
- Jesús Salinas. Universidad Islas Baleares. PALMA •
- Sindo Froufe. Universidad de SALAMANCA •
- Pilar Rodríguez. Universidad de Extremadura. BADAJOZ •
- J. Manuel Pérez Tornero. Univer. Autónoma. BARCELONA •
- Amando Vega. Universidad País Vasco. BILBAO •
- Francesc-Josep Deó. ICE Universitat de BARCELONA •

Asesoría internacional: Europa y América

- Jacques Gonet. CLEMI. París. FRANCIA
- Chantal Libouton. Actualquarto/APEADAC. BÉLGICA
- José Martínez de Toda. Pontificia Universitá. Roma. ITALIA
- Vítor Reia. Universidade do Algarve. Faro. PORTUGAL
- Evelyne Bevort. CLEMI. París. FRANCIA
- Sergio Sarmiento. CLEMI. París. FRANCIA
- Antonio Santos. Público na Escola. Oporto. PORTUGAL
- Rosalía Vargas. Ministerio Educação. Lisboa. PORTUGAL
- Roxana Morduchowicz. ADIRA. Buenos Aires. ARGENTINA
- Miguel Reyes. Universidad Playa Ancha. Valparaíso. CHILE
- Guillermo Orozco. Universidad Iberoamericana. MÉJICO
- Mario Kaplún. Universidad República. URUGUAY
- Josué Hernán. Oei. Bogotá. COLOMBIA
- Ismar de Oliveira. Universidade São Paulo. BRASIL
- Edgar Jémio. Programa Medios-Educación. BOLIVIA
- Sonia Ferradini. Programa Prensa-Escuela. URUGUAY
- Juan Solano. Universidad Central. Quito. ECUADOR

Medios de comunicación

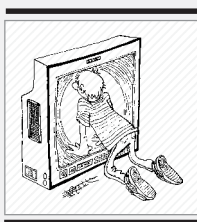
- Pablo García. Televisión Educativa. TVE. MADRID
- Juan María Casado. Canal Sur Tv. SEVILLA
- Lolo Rico. Analista de televisión y escritora. MADRID
- José D. Aliaga. Primeras Noticias. BARCELONA
- M^ª José García-Apellániz. Canal Sur Tv. SEVILLA
- Eduardo Francés. Televisión Educativa. TVE. MADRID
- Ezequiel Martínez. Canal Sur Tv. SEVILLA

Equipo de Diseño

Portada y Contraportada: Antonio López Alcántara. HUELVA •
Diseño artístico y gráfico: Anima. HUELVA •

Dibujantes: Antonio López (HUELVA), Enrique Martínez (ALMERÍA)
y Pablo Martínez Peralta (ALMERÍA)

COMUNICAR



© «COMUNICAR»

REVISTA DE EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

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

Andalucía, n° 8; año V; época II;
1° semestre, marzo de 1997

Revista científica de ámbito internacional,
indizada en la base de datos «ISOC» del CINDOC del
Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España

«COMUNICAR» es miembro de la
Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

EDITA:

GRUPO COMUNICAR

COLECTIVO ANDALUZ PARA LA EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Apdo Correos 527. 21080 Huelva. España (Spain)

Tfno: +34-(9)29-483078 Fax: +34-(9)59-260757

Imprime:

Gráficas Huelva '92

Distribuyen:

Cuché (Huelva)

Centro Andaluz del Libro (Sevilla)

Distribuciones A-Z (Madrid)

Sodilivros. Lisboa (Portugal)

«COMUNICAR» acepta y promueve intercambios
institucionales con otras revistas de carácter científico
de los ámbitos de la educación,
la cultura y los medios de comunicación.

Se permite la reproducción parcial para uso didáctico,
siempre que se citen autores y fuente de procedencia.

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

S u m a r i o

Preliminares

Prólogo

Federico Mayor, Dtor. Gral. UNESCO. PARÍS (FRANCIA)

Prólogo

José Torreblanca, Secretario Gral. OEI. BOGOTÁ (COLOMBIA)

Editorial

José Ignacio Aguaded, Director «COMUNICAR». ANDALUCÍA (ESPAÑA)

Temas

- 15 • **Presentación**
 - 17 • **Hacia una cultura comunicativa**
Josué Hernán Serrano. COLOMBIA
 - 25 • **Medios, audiencias y mediaciones**
Guillermo Orozco. MÉXICO
 - 31 • **Propuestas para la educación y la comunicación**
M^a Teresa Quiroz. PERÚ
 - 39 • **Más allá de la planificación en la «Educación en Medios de Comunicación»**
Julio Cabero. ESPAÑA
 - 49 • **¡Escuela e imagen, hoy!**
Francisco Trápaga. CUBA
 - 57 • **La lectura dinámica de los signos**
M^a Josefa Domínguez. COLOMBIA
 - 63 • **La comunicación como espacio y el espacio para la comunicación**
Miguel Reyes. CHILE
 - 73 • **Educar en una sociedad de información**
Natalia Bernabeu. ESPAÑA
 - 83 • **El diario en la escuela y la formación de valores**
Ana M^a Castiglione. ARGENTINA
 - 89 • **Diez pistas posibles para introducir la televisión en la escuela latinoamericana**
Sergio Sarmiento. FRANCIA
 - 97 • **La televisión en el nuevo diseño curricular español**
J. Ignacio Aguaded. ESPAÑA
 - 111 • **Aprender a ver televisión**
Gustavo Hernández. VENEZUELA
-

- 117• **Influencias de la exposición a la televisión en los escolares**
F. Fernández, X. Sánchez y G. Villarroel. CHILE
- 129• **El aprendizaje de la televisión en escuelas de Mendoza en Argentina**
Daniel Prieto. ARGENTINA
- 139• **La televisión: la nueva agencia cultural en la escuela**
José Luis Olivari. CHILE
- 149• **Diseño instruccional de los medios y estrategias cognitivas**
Elena Dorrego. VENEZUELA
- 157• **Lectura de la imagen**
Sonia Ferradini y Renée Tedesco. URUGUAY
- 161• **Periódicos escolares**
Ausenda Vieira y Teresa Fonseca. PORTUGAL
- 165• **Enseñar y aprender en un espacio cibernético**
Rosalía Vargas. PORTUGAL

Plataformas

- 172• **Televisión Educativa Iberoamericana**
- 173• **Cine Iberoamericano**
- 174• **Revistas Iberoamericanas**
- 175• **Universidad Iberoamericana**
- 176• **WWW Universidades Iberoamericanas**
- 178• **Proyecto Iberoamericano de Medios de Comunicación y Educación**
- 179• **Programa Prensa-Escuela (COLOMBIA)**
- 180• **Servicio Telemático Prensa-Escuela (ESPAÑA)**
- 180• **Base de Datos de Desarrollo Curricular (ESPAÑA)**
- 181• **Grupo de Investigación y Enseñanza de los Medios (ARGENTINA)**
- 182• **Programa «El diario en la escuela» (ARGENTINA)**
- 183• **Proyecto de Medios de Comunicación y Educación (COSTA RICA)**
- 184• **Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (MÉXICO)**

Miscelánea

Apuntes

Informaciones

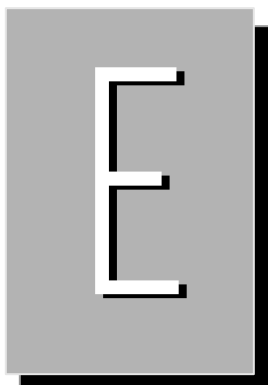
Fichas didácticas

Reseñas

Prólogo



Hacia unos medios de comunicación,



El rápido desarrollo de las telecomunicaciones es, sin duda, uno de los hechos más influyentes de las últimas décadas y constituye uno de los vectores de cambio socioeconómico decisivos para el siglo XXI. El poder de los medios de comunicación para difundir ideas y valores, y modular las conductas se ha multiplicado gracias a la aplicación de las nuevas tecnologías. Hoy, millones de personas reciben a diario en sus hogares y centros de trabajo cientos de mensajes televisados, radiados o escritos. Las «autopistas de la información» ofrecen posibilidades inéditas para el progreso del conoci-

miento y el desarrollo de la cooperación intelectual.

Al mismo tiempo, el miedo a la homogeneización cultural provoca inquietud en numerosos círculos sociales. A menudo, las tradiciones locales deben competir con los estilos de vida que difunden los nuevos soportes audiovisuales, a fin de proporcionar a las jóvenes generaciones los modelos necesarios para interpretar el mundo y comprender la vida.

Este proceso no tiene marcha atrás. Es preciso dar a estos nuevos desafíos respuestas positivas que no limiten la libertad de expresión. En la era que ahora comienza, los medios de comunicación deben ser instrumentos que propicien la cultura y la educación, y no obstáculos que las menoscaben. Hace más de cincuenta años, los fundadores de la UNESCO señalaron que la «libre circulación de las ideas por la palabra y la imagen» era una condición esencial para el acercamiento y la colaboración entre las naciones. En los albores del siglo XXI, éste sigue siendo el medio más eficaz de promover la comprensión entre los pueblos y de garantizar la paz, la igualdad y la dignidad de todos los seres humanos.

El potencial creativo de las nuevas tecnologías es enorme. En Iberoamérica, los medios de comunicación han contribuido de manera relevante al desarrollo de la democracia en las últimas décadas. La capacidad de informar y educar de la radio ha quedado patente en esta región. Los lectores,

Federico Mayor Zaragoza,
Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la
 Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

propiciadores de la cultura y la educación



oyentes y televidentes bien informados han sido por doquier el mejor escudo de las libertades cívicas. De ahí que en los últimos años la UNESCO se haya esforzado particularmente en promover la dimensión educativa y cultural de las nuevas tecnologías, así como en fomentar la creación de medios de comunicación en las comunidades menos favorecidas, para que puedan expresarse y definirse por sí mismas y no se conviertan en meros consumidores de imágenes y contenidos que reflejen valores ajenos.

La UNESCO procura suscitar el diálogo entre todos los actores del proceso comunicativo –periodistas, productores, directivos y la población en general–, estimulando el debate sobre el concepto de servicio público entre los profesionales de la comunicación y los representantes de la sociedad civil. Asimismo, la producción y difusión de contenidos que contribuyan a la tolerancia, la paz y la integración en las sociedades es una prioridad de la Organización. La violencia en los medios de comunicación electrónicos es un motivo de especial preocupación en todos los países. Los jóvenes son receptores habituales de mensajes violentos y estereotipados, que incitan a comportamientos agresivos e intolerantes.

A fin de comprender mejor la influencia de este fenómeno en niños y adolescentes, y buscar posibles soluciones, la UNESCO realiza actualmente un estudio de ámbito mundial sobre la percepción de la violencia en la pantalla por parte de los adolescentes. Dicho estudio incluye una muestra representativa de niños del mundo entero y se lleva a la práctica mediante organizaciones de jóvenes, que tienen así la oportunidad de expresar sus propias opiniones al respecto.

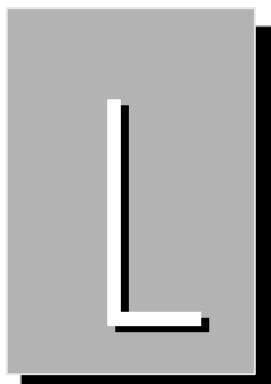
Por último, el papel que desempeñan en este campo las instituciones de enseñanza superior y las organizaciones profesionales es de vital importancia. La ética de la profesión debe estar presente en todos los programas de formación inicial y permanente de los especialistas de la comunicación. Los comunicadores, conscientes de la necesidad de respetar el pluralismo y la diversidad cultural, lingüística y de género, contribuirán a que los medios de comunicación del futuro sean un foro de cultura y de educación para las nuevas generaciones.

Federico Mayor
Director General UNESCO. París (Francia)

Prólogo



Un Proyecto Iberoamericano de Me



la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ha acogido con interés la propuesta de colaboración presentada por el Grupo Comunicar. Colectivo Andalúz para la Educación en Medios de Comunicación en su revista «Comunicar», por ser un medio que permite el intercambio de experiencias sobre el tema «Medios de Comunicación y Educación». Estas experiencias se han convertido en bases fundamentales para las reformas de los sistemas educativos de muchos países en los últimos años.

Hablar de educación relacionándola con los medios de comunicación es pensar de diferente forma los procesos de enseñanza-aprendizaje y el ejercicio de la docencia, ya que ha permitido dinamizar la actividad escolar por el acercamiento de la tarea de ésta al entorno cultural en el que actúa.

Los Ministerios de Educación, las ONGs, los medios de comunicación y las propias escuelas han hecho esfuerzos por introducir cambios que permitan mejorar la Educación. La OEI no ha sido ajena a esos esfuerzos y busca colaborar con los Ministerios de Educación de sus Estados miembros para lograr tales fines, a través de su «Proyecto Iberoamericano de Medios de Comunicación y Educación».

Este Proyecto se propone, en primer término, abrir la puerta a una «cultura comunicativa» en la escuela, que favorezca la aprehensión del conocimiento. De ahí surge la necesidad de que la escuela enseñe al alumno a desarrollar habilidades y destrezas que le permitan enfrentarse al mundo, y que el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje se asuma como un verdadero proceso comunicativo.

En segundo término, y dado que el objetivo fundamental de los currículos es el de favorecer la transmisión de los valores y principios de

**José Torreblanca,
Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)**



Medios de Comunicación y Educación

la cultura, la tendencia actual es la de lograr su verdadera integración con la vida ciudadana, de forma que se privilegien procesos de investigación. Así, mediante metodologías que favorecen la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad los docentes, promueven el aprendizaje autónomo y el coaprendizaje, trabajando ya no por áreas concretas con contenidos específicos, sino a partir de «centros de interés» para los procesos de aprendizaje.

En tercer término, se han hecho grandes esfuerzos para que alumnos y docentes asuman críticamente los mensajes de éstos en el aula, reflexionando y problematizando en torno a la vida cotidiana, partiendo de la premisa de que un «problema que no nos afecta no es un problema». En una etapa posterior, se favorece el desarrollo de nuevos recursos expresivos, utilizando los lenguajes que nos proporcionan los modernos medios de comunicación e información.

Todas estas experiencias han hecho que las situaciones de aprendizaje sean irrepetibles y que el docente se encamine más a ser un guía, un acompañante y un orientador de los procesos, buscando que los alumnos sean productores de conocimientos.

Abrir la escuela a la vida a través de los medios de comunicación le imprime un nuevo sentido a la propia escuela. Una escuela que no fomente valores, que no favorezca la identidad y el espíritu democrático, que no desarrolle la autoestima y que no se abra a la vida, pierde su carácter fundamental, que es el de lograr personas integrales.

Por todo ello hay que apoyar iniciativas como la del Grupo Comunicar, de abrir espacios de reflexión en torno al tema de la comunicación y la educación, porque el papel de todos los involucrados en la educación es reconocer que los nuevos caminos hay que recorrerlos para llegar a un futuro que nosotros mismos ayudemos a construir.

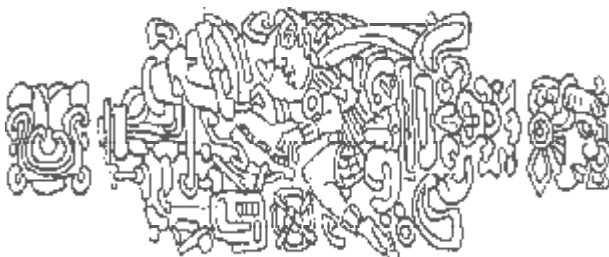
***José Torreblanca, Secretario General de la OEI
para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Bogotá (Colombia)***

Un nuevo espacio para la comunicación y la educación

La creación de un espacio iberoamericano para la comunicación y la cultura que aúne a dos continentes separados por la distancia física, pero unidos por estrechos lazos culturales e históricos, encuentra en el espacio de la comunicación y la educación un foro privilegiado, en cuanto que en ambas orillas de los continentes se están llevando a cabo actividades punteras en el mundo en este nuevo ámbito de la investigación, la reflexión y la aplicación didáctica de los medios en las aulas.

La influencia de la televisión y los otros medios de comunicación en la sociedad actual urge, cada vez más, el desarrollo de estrategias de actuación en los medios, en la familia y en la escuela, que favorezca la formación de ciudadanos más críticos y creativos, más activos en sus relaciones con los medios, de forma que se apropien conscientemente de sus mensajes y empleen estos nuevos lenguajes para su propia expresión personal.

Nuestro ámbito cultural y lingüístico –frente a la presión cada vez más fuerte del mundo anglosajón– ha sido capaz de ir desarrollando en las última



Derechos del telespectador

V Parte
Pablo '97 para COMUNICAR



21. Derecho a participar en concursos, «reality shows» y otras programas que propician la unión y la concordia.



22. Derecho a sin rubor y llorando a «moco tendido» la telenovela de las tres y media.



23. Derecho a enriquecer nuestro léxico con otros vocablos que provienen de países en que se habla el mismo idioma.



24. Derecho a la libertad de reunirse, aunque haya partidos en la tele.

COMUNICAR

Temas

«La Educación en Medios de Comunicación»

Tendencias en la Comunidad Iberoamericana



• Presentación •

Educar para Comunicar en Iberoamérica

Es este monográfico de *COMUNICAR* un número irrepetible. Reunir en un solo volumen a diecinueve expertos –muchos de ellos de reconocido prestigio mundial– que son, a su vez, profesores y comunicadores representativos en el ámbito de la «Educación en Medios de Comunicación» en nada menos que en once países de nuestra Comunidad iberoamericana, es un auténtico lujo que honra a esta revista y nos estimula en esta no sólo interesante, sino también apasionante, tarea de hacer unos ciudadanos y ciudadanas más críticos y libres, conocedores de los nuevos lenguajes que los medios de comunicación nos ofrecen en esta convulsa sociedad de finales del milenio.

La Educación para la Comunicación se ha convertido ya en una reconocida parcela del saber didáctico y comunicativo a nivel mundial, pero especialmente en nuestro ámbito cultural y lingüístico cuenta –como a continuación podremos observar– con un empuje y vigor quizás inigualable en otros entornos, a través de un rico bagaje labrado en experiencias e investigaciones desarrolladas en múltiples países de nuestra región, desde hace ya varias décadas.

Abrimos, por ello, este número con prólogos «de lujo», símbolo de autoridades e instituciones del máximo nivel internacional. El director general de la UNESCO y el secretario general de la OEI aceptaron gustosos el ser partícipes de este número Iberoamericano.

Josué Hernán Serrano (Colombia) inicia «Temas» con un trabajo introductorio denominado «Hacia una cultura comunicativa», en la que incide el necesario enfoque comunicativo, en el que cada vez tiene más trascendencia el original enfoque iberoamericano de la segmentación de la audiencias. «Medios, audiencias y mediaciones» de Guillermo Orozco (México) nos insiste en la necesidad de profundizar en el público como sujeto activo de la comunicación.

M^a Teresa Quiroz (Perú) nos plantea algunas «Propuestas para la educación y la comunicación», aunque

como nos señala Julio Cabero (España) en su trabajo hay que ir «Más allá de la planificación en la 'Educación en Medios de Comunicación'», porque la mera introducción de los medios no es suficiente.

«¡Escuela e imagen, hoy!» de Francisco Trápaga (Cuba) reflexiona sobre el mundo icónico en la sociedad actual, demandando la necesidad de educar para estos nuevos lenguajes. En este sentido, «La lectura dinámica de los signos» de M^a Josefa Domínguez (Colombia) es una propuesta original sudamericana, arraigada y contrastada en diferentes regiones.

«La comunicación como espacio y el espacio para la comunicación» de Miguel Reyes (Chile) se encuadra dentro de las necesarias reflexiones que el mundo de la comunicación nos demanda.

Por su parte, Natalia Bernabeu (España) nos plantea una doble visión en su trabajo, ofreciéndonos, en líneas generales, cómo «Educar en una sociedad de información», al tiempo que señala las intervenciones ministeriales españolas en el último decenio.

«El diario en la escuela y la formación de valores» de Ana M^a Castiglione (Argentina) recoge la experiencia en uso didáctico de la prensa en este país del cono sur.

Las «Diez pistas posibles para introducir la televisión en la escuela latinoamericana» de Sergio Sarmiento (Francia) es un interesante trabajo de reflexión que justifica el uso de este

importante medio de comunicación.

«La televisión en el nuevo diseño curricular español» de J. Ignacio Aguaded (España) es ante todo un trabajo de fundamentación del uso del medio y su concreción en el nuevo marco del Sistema Educativo de España, tanto en el Ministerio como en la Comunidad Andaluza.

«Aprender a ver televisión» de Gustavo Hernández (Venezuela) es el reflejo de una investigación desarrollada en esta país para descubrir este medio entre los escolares.

F. Fernández, X. Sánchez y G. Villarroel (Chile) nos señalan las «Influencias de la exposición a la televisión en los escolares».

Por su parte, Daniel Prieto (Argentina) narra la experiencia de «El aprendizaje de la televisión en escuelas de Mendoza en Argentina» de, mientras que J. Luis Olivari (Chile) desarrolla en su trabajo «La televisión: la nueva agencia cultural en la escuela».

El «Diseño instruccional de los medios y estrategias cognitivas» de Elena Dorrego (Venezuela) destaca la importancia de la selección de los medios. Sonia Ferradini y Renée Tedesco (Uruguay) nos plantean una sencilla metodología de «Lectura de la imagen». Finalizamos con dos trabajos portugueses, «Periódicos escolares» de Ausenda Vieira y Teresa Fonseca (Portugal) y «Enseñar y aprender en un espacio cibernético» de Rosalia Vargas (Portugal).

José Ignacio Aguaded Gómez
Director de «COMUNICAR»





Antonio López Alcántara para COMUNICAR '97



Temas

Medios de Comunicación y Educación

Hacia una cultura comunicativa

Josué Hernán Serrano
Colombia

La comunicación es el elemento clave del proceso educativo pues nos permite expresar ideas, compartir experiencias, exteriorizar sentimientos... Los medios de comunicación son facilitadores de los procesos comunicativos que se dan en el aula y fuera de ella, con el uso de sus mensajes atractivos y actuales, sus lenguajes y técnicas dinamizamos y enriquecemos la práctica educativa y la formación de los alumnos. El autor, centrándose en el medio radio, nos muestra cómo se puede aprender viviendo un proceso real y actual de conocimiento.

La comunicación, en todos sus aspectos, parece ser el tema privilegiado de la modernidad, en un esfuerzo por recuperar la lógica y por generar nuevos procesos lógicos que posibiliten agilidad, puntualidad y exactitud. Un ejemplo de ello son las telecomunicaciones que han logrado solventar el principal problema de la educación del siglo XIX (búsqueda y ordenamiento de los contenidos), y le plantea como reto la capacidad de selección, procesamiento y transmisión de dichos conocimientos. En ello los medios de comunicación y los nuevos recursos para almacenamiento y acceso de datos han sido pilares fundamentales del cambio.

En otro nivel, el de la comunicación interpersonal, el sector educativo también tiene el reto de generar una visión globalizadora, integral y generalista del mundo, aparte de la tradicional transmisión de habilidades y saberes instrumentales. En ello, todos los modelos pe-

dagógicos surgidos a partir de los años cincuenta tienen como común denominador la búsqueda de nuevos espacios de interacción, de nuevos motivos, argumentos y estrategias para enfrentar lo educativo con lo cotidiano y de nuevas metodologías que permitan al docente desempeñar mejor su trabajo y al alumno apropiarse de la mejor manera de los conocimientos. La «comunicación» se convierte entonces en la piedra angular del desarrollo educativo y no puede ser de otra manera, ya que a través de ella podemos expresar nuestras ideas (siempre esperando que nuestro interlocutor opine y alimente nuestras opiniones), compartir nuestras experiencias y expresar nuestros sentimientos, nuestros temores, nuestros odios, etc.

La palabra comunicación tiene múltiples acepciones, pero preferimos aquella que indica que el acto de comunicarse es ponerse en contacto con otra persona (o con otras) y lograr

un intercambio con el ánimo de transmitir algo, de informarse de algo, de construir algo o de aprender algo. El espacio vital para la comunicación es la cultura, que actúa como «referente» principal del proceso, ya que suministra al sujeto las reglas para su acción social. El sujeto, al ser depositario de las creencias, las costumbres, los hábitos y los valores, las prácticas, las formas de los comportamientos y las actitudes surgidas del modelo cultural, puede asumir de mejor manera las ideas y los conceptos, no sólo para acceder a la cultura (para usufructuar de ella), sino también para modificarla y transformarla de acuerdo a sus necesidades. Con lo anterior se da un paso importante ya que el hombre, a la vez que aprende, tiene la capacidad de enseñar.

1. ¿Para qué la comunicación?

La principal preocupación de los docentes en el acto educativo no es, como puede pensarse, el lograr una buena transmisión de conocimientos, sino hacer que el alumno se apropie de ellos y los utilice de manera práctica. Sin embargo, el sector educativo le ha dado más importancia al «cómo enseña el docente» y no al «cómo aprende el alumno», y en el mismo sentido se le ha agregado un valor inusual al contenido y se ha olvidado del proceso.

Si miramos de forma breve y sintética el «para qué» sirve la comunicación tanto a nivel individual como a nivel social, comprendemos la pertinencia del tema para la institución escolar y particularmente en la relación docente-alumno.

En primer término, podemos afirmar que la comunicación le sirve al sujeto para satisfacer necesidades del «yo»; esto es, para alimentar los procesos psicológicos que le permiten definir los rasgos y características de la perso-

nalidad y para reafirmar su existencia: toda forma de comunicación humana implica una confrontación del «yo». A la educación le compete «formar» y dicha formación implica

principalmente lograr que el sujeto afirme los rasgos de su personalidad, para que tenga autonomía, capacidad de decisión y de valoración. Una educación con carácter integral es la que posibilita que el sujeto confronte con los otros, de manera permanente, sus ideas, conceptos y valores.

Desde otro punto de vista, la comunicación le sirve al sujeto para despertar en otras conciencias las ideas, imágenes, conceptos, sentimientos, actitudes y cualquier otro efecto psíquico. Esto significa que es indispensable para el suje-

to mantenerse en contacto con las demás personas, para afirmar sus puntos de vista (confrontar saberes), para lograr que tengan potencialmente la capacidad de entenderse, para que compartan los sentimientos y en fin, para vivir plenamente como hombre identificado con los propios. El aprendizaje no solamente se centra en la capacidad de asimilar y acumular conocimientos, sino también en la dinámica de proponer, exponer y confrontar sus saberes con los saberes de los demás, en un esfuerzo para lograr que sus proposiciones tengan un verdadero valor social.

Una tercera perspectiva de la comunicación nos conduce a afirmar que ésta le sirve al sujeto para ampliar las «dimensiones sociales de su personalidad», que no son otra cosa que los espacios en los cuales la vida del sujeto adquiere significación. Dichas dimensiones son: dimensión científica; dimensión situacional (economía, vida emocional, vida familiar, etc.); dimensión histórica (experiencias); dimensión cultural; y dimensión profesional. Estas dimensiones son las que configuran la existencia del hombre en la sociedad, las que le con-

A la escuela le compete, junto con la familia y los medios de comunicación, ser el lugar donde se puede reflexionar la cultura y el puente para alcanzar los ideales de armonía, felicidad y libertad.

frontan y definen sus rasgos característicos en su ser colectivo. Es innegable que la educación debe desplegar en este justo punto su mayor esfuerzo: para ello debemos servirnos del atractivo que nos ofrece la «confrontación de saberes», la práctica de la «interlocución», los mecanismos de investigación, el desarrollo de hipótesis, la construcción de proposiciones, etc.

Desde el punto de vista social, la comunicación nos sirve para tener acceso a la cultura (y al medio ambiente cultural) para asumirla y poder dinamizarla; para correlacionar fuerzas (evitar los desbordamientos de una persona o grupo, en aras de la armonía propia de la vida social); para ampliar el patrimonio de experiencias comunes; para lograr una economía de esfuerzos; para intercambiar ideas, valores, sentimientos, experiencias, creencias y costumbres. Es decir, necesitamos de la comunicación para que el sujeto aprenda a confrontarse permanentemente con todos los procesos sociales en marcha, con todos los bienes y recursos culturales y con todas las dinámicas de cambio. A la escuela le compete, junto con la familia y los medios de comunicación, ser el lugar donde se puede reflexionar la cultura y el puente para alcanzar los ideales de armonía, felicidad y libertad.

2. La comunicación en el centro educativo

Hasta el momento hemos hecho referencia a la comunicación en sentido general, mirando para qué le sirve al sujeto y a éste en su relación con la sociedad. Ahora nos vamos a referir a la necesaria armonía que debe existir entre la *noosfera* (en la cual los sujetos se expresan a través de los múltiples lenguajes –oral, visual, corporal– con otros sujetos para

intercambiar valores, etc.); y la *sociosfera* (es decir, los espacios de comunicación que permiten que la sociedad se comunique consigo misma para modificar los parámetros que la rigen), tratando de alcanzar el concepto de «cultura comunicativa». Veamos algunos necesarios cambios de eje en las prácticas escolares.

1. Necesitamos pasar del aula donde prevalece el silencio, al aula donde prevalezca la palabra. Si tenemos en cuenta que la palabra es la que constituye al hombre, es indispensable que los alumnos expresen sus hipótesis, sus inquietudes, sus ideas, sus valoraciones y necesidades... ya que el intercambio de puntos de vista favorece no sólo la construcción colectiva de conocimientos, sino también el desarrollo de la personalidad.

2. La producción intelectual en el aula debe tener pretensiones comunicativas. El aprendizaje representa para el sujeto un motivo de felicidad, en la medida en que se incorpore a su mundo de deseos e ideas, y con ellos puede interactuar con el mundo. Este sujeto requiere, por tanto, el reconocimiento necesario de lo aprendido y más si la producción es colectiva.

3. Es necesario administrar la información social en la escuela. Muchos de los conocimientos adquiridos por los alumnos son apprehendidos fuera del aula (en los medios de comunicación, en sus juegos grupales, en su interacción familiar, etc.). Estos conocimientos socialmente válidos por lo

general no se canalizan adecuadamente, ni se logran sistematizar para generar discursos coherentes. Es necesario por tanto un esfuerzo en los centros educativos por evaluar su pertinencia y crear estrategias, mecanismos y metodologías, no sólo para almacenar, sino

La comunicación en el aula debe ser «intencionada». Toda propuesta comunicativa al interior del aula de clase debe conducirnos a lograr objetivos específicos de conocimiento, a la par que alentar, animar y desarrollar los aspectos afectivos, emotivos, morales y éticos del educando.

también para utilizarlos de manera crítica y creativa.

4. La escuela debe estimular el desarrollo de las competencias comunicativas. Para alcanzar una verdadera cultura comunicativa, debemos estimular el desarrollo de las «competencias comunicativas» en los alumnos, esto es, la capacidad para darse a entender, para relacionarse, manifestarse, demostrar y convencer, teniendo en cuenta que la expresión se constituye en el eje del aprendizaje. Dichas competencias comunicativas se logran sólo en la medida en que permitamos a los alumnos ejercer la comunicación misma.

5. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe practicarse como un proceso comunicativo. Vale la pena resaltar que existe diferencia entre información y comunicación: en lo básico y de manera sencilla, informar es «transmitir» algo y comunicarse es «compartir» algo. Es fundamental que el docente exponga los temas de clase como proposiciones que merecen ser discutidas, investigadas y probadas, valoradas y aceptadas dentro de una finalidad práctica, logrando que sea el alumno quien se apropie de ellas.

6. La comunicación en el aula debe ser «intencionada». Toda propuesta comunicativa *al interior del aula* debe conducirnos a lograr objetivos específicos de conocimiento, a la par que alentar, animar y desarrollar los aspectos afectivos, emotivos, morales y éticos del educando, promoviendo su creatividad, la producción, y por ende, el ejercicio de la comunicación.

7. Los contenidos curriculares no deben ser puntos de llegada, sino motivos de encuentro para la comunicación. No basta con que el alumno aprenda determinado contenido si no se le posibilita ponerlo en juego, probarlo y

comprobarlo con sus propias hipótesis, con las hipótesis y expectativas del grupo y con las relaciones posibles que se establecen en la vida cotidiana. Es necesario que dichos contenidos sean tratados como verdaderos argumentos para alcanzar la comunicación.

8. Debemos pasar de la comunicación consigo mismo a la comunicación grupal. Si bien los saberes adquiridos se integran a la «historia de vida» del sujeto, es indispensable que a través la interacción y el libre intercambio de opiniones, se establezcan colectivos o socializados, que tienen como finalidad la «construcción de sentido», de carácter social y público. Por ello, a la escuela le compete abrir espacios para el libre diálogo, con miras a estimular la argumentación y los procesos de «negociación de saberes».

La cultura comunicativa nos plantea, en consecuencia, la necesidad de abrir verdaderos espacios de interacción, para generar dinámicas que posibiliten a los docentes y alumnos participar de la construcción colectiva de conocimientos.

3. La expresión y el aprendizaje

Es un hecho que el hombre sólo comprende en la medida en que sea capaz de expresarse y desde este punto de vista, la expresión se explica cuando afirmamos que el sujeto sólo comprende (y aprende) cuando puede hacer que sus interlocutores entiendan lo que afirma.

Con ello deducimos igualmente que una condición *sine qua non* de la expresión, y por tanto del aprendizaje, es la existencia de inter-

locutores válidos.

Desde tal concepción, el escenario del aprendizaje (aula) deberá tener múltiples flujos de entrada y salida de información (porque debe ser el lugar donde se recrean los procesos y saberes sociales), desconcentrando el polo de la relación docente-alumno y posibilitando nuevas relaciones (alumnos-medios; docentes-medios, alumnos-alumnos, etc.). Esta desconcentración implica en un primer momento

que para poder alcanzar la construcción colectiva de sentido, el trabajo en aula se realice en base a «centros de interés», que no son otra cosa que temáticas generales que posibilitan el desarrollo de múltiples opciones de aprendizaje sobre variados temas.

De otra parte, se requiere reconocer que la mejor manera de alcanzar estos ideales educativos radica en posibilitar unos diseños de clase abiertos, con estructuras flexibles y basados no tanto en el desarrollo de los contenidos, como de estrategias bien establecidas.

El papel que le corresponde al docente en este nuevo marco de acción, es el de ser un orientador-facilitador de las opciones de aprendizaje. Ello significa que deberá acompañar al alumno y al grupo en su interés por el aprendizaje; orientar la búsqueda de información pertinente para que el proceso tenga su normal desarrollo; problematizar sobre los temas y contenidos que se constituyen en centros de interés, para con sus postulados despertar expectativas; resolver los interrogantes que se le plantean; suministrar herramientas válidas para que el grupo esté en capacidad de elaborar productos con sentido y por, sobre todo, poner toda su «experiencia de vida» al servicio del aprendizaje de los demás, en una tarea interlocutoria que le permita al alumno mismo deducir, sacar sus propias conclusiones y expresarse de forma auténtica.

Cuando posibilitamos la expresión individual y colectiva, estamos posibilitando un verdadero reconocimiento al saber adquirido por el alumno y le estamos permitiendo que afirme sus concepciones y que socialice su saber, lo que le indica que está en el camino correcto.

4. Los medios de comunicación y la expresión

Como herramienta, los medios de comunicación potencian básicamente tres ejes importantísimos para la producción colectiva de conocimiento, como son: el trabajo de verbalización, la posibilidad de sistematizar y estructurar los contenidos de una forma diferente, y el permanente trabajo de análisis crítico para la construcción colectiva de las «verdades» del grupo.

Como nuevo escenario educativo, los medios permiten un nuevo flujo de entrada y salida de información al aula; *permean* la creatividad y las diversas formas expresivas y crean un nuevo mapa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la escuela le corresponde la tarea de incorporarlos a su quehacer, ya que no puede desconocer que las sociedades están enfrentadas a nuevas formas de expresión; que los mismos medios han

modificado la relación del hombre con la cultura y por ende con la educación y que la potestad educadora se escapa cada vez más de la escuela.

Dichos medios de comunicación nos permiten dinamizar la enseñanza incorporando sus mensajes y los contenidos de la vida social, posibilitando nuevas visiones, desde diversos ángulos, de los objetos de estudio. Asimismo, permiten una contextualización del aprendizaje, ya que lo integra con espacios, recursos y contenidos en un marco de acción cultural y un proceso social dinámico que le imprime coherencia.

Al tiempo los medios nos permiten desarrollar la capacidad crítica, siempre y cuando reconozcamos que no podemos ser críticos frente a unos contenidos, si ellos no hacen

Debemos estimular el desarrollo de las «competencias comunicativas» en los alumnos; esto es, la capacidad para darse a entender, para relacionarse, manifestarse, demostrar y convencer, teniendo en cuenta que la expresión se constituye en el eje del aprendizaje.

parte de nuestra vida. Los medios de comunicación, al involucrarnos de forma sensitiva con los mensajes, nos conducen a procesos primarios de reflexión que, orientados hacia su real importancia, nos posibilitarían el desarrollo de esta capacidad. Recordemos que la curiosidad y la sensibilidad son puertas siempre abiertas al conocimiento. Asimismo, los medios nos permiten interpretar los mensajes y expresarnos con nuevos recursos, gracias a la incorporación de nuevos lenguajes; nos permiten aprender a sistematizar siendo selectivos frente a la oferta; a categorizar los mensajes; a buscar nuevas fuentes y a crear sistemas de organización y utilización de las informaciones.

Frente a todo lo anterior se nos plantean nuevas consideraciones. Quizá la primera nos conduce a establecer que no solamente es necesario conocer el medio, sino también sus condiciones de recepción y, sobre todo, conocer al receptor en el marco de su vida cotidiana, de su historia y de su relación con los demás. De otra parte, a considerar que un proceso de autoaprendizaje coordinado conlleva un gran ingrediente de autonomía, que no se puede ejercer mientras no se posibilite el acto emisor. Finalmente, la última consideración es aquella que nos indica que la especialización del docente no tanto debe centrarse en los contenidos mismos de las disciplinas, como en las estrategias para enseñar.

La cultura comunicativa nos plantea, en consecuencia, la necesidad de abrir verdaderos espacios de interacción, para generar dinámicas que posibiliten a los docentes y alumnos participar de la construcción colectiva de conocimientos, en aras de lograr la incorporación de los saberes compartidos con respecto al entorno

cultural que sustenta el quehacer educativo. Estos espacios por sí solos ya deben tener una carga de significación.

5. ¿Cómo trabajar con la radio en el aula?

La radio es un medio ideal para la labor del alumno y del docente en el aula ya sea como recurso didáctico o como herramienta de trabajo. A través de las diversas experiencias realizadas con alumnos y docentes, se puede observar que la forma de adoptar o asumir el trabajo con este medio casi siempre se perfila hacia dos perspectivas:

1. La producción de programas por parte de los alumnos (informativos, radio-revistas, radio-dramas).

2. El análisis crítico de los mensajes o programas *radiales*. Sin embargo, la utilización de la radio y su riqueza de posibilidades dentro del ámbito escolar apenas comienza a desarrollarse, aún a pesar de que hace varios años se han adelantado experiencias diversas.

Para nadie es extraño que la radio por sus especiales características como: largo alcance, bajo costo, fácil acceso, etc. logra mayor *cubrimiento* que cualquier otro medio de comunicación, permitiendo que los niños y jóvenes, de una u otra manera, se eduquen con la radio (escuela paralela), entre otras alternativas; por esto se hace necesario permitir, promover y desarrollar el trabajo con la radio como otro recurso educativo en el trabajo de aula que facilite y enriquezca las

posibilidades de trabajo del docente y realmente llene las expectativas y necesidades de conocimiento del alumno.

A partir del desarrollo de talleres y experiencias con el medio radio en diferentes países de Latinoamérica y en la búsqueda

Como nuevo escenario educativo, los medios permiten un nuevo flujo de entrada y salida de información al aula; *permean* la creatividad y las diversas formas expresivas y crean un nuevo mapa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

consensuada de nuevas alternativas, se han desarrollado una serie de ejercicios que se perfilan como propuestas de trabajo en el aula y que están encaminadas al desarrollo efectivo de las capacidades, habilidades y destrezas del alumno, propuestas que ilustraré a continuación.

6. La radio. Un medio ideal para problematizar

La radio como medio «aparentemente» unisensorial (imágenes auditivas), y retomando las palabras de Kaplún en su libro *Producción de programas de radio*, va más dirigida hacia los procesos de pensamiento que a los sentidos en sí mismos (cine, televisión, etc.); esto se debe a la propuesta de creatividad que significa el mensaje *radial* para el oyente, quien percibe por medio del oído, pero realiza todo un proceso de creación y recreación en su mente con respecto a imágenes, olores, texturas, ambientes para así complementar y dar sentido a lo que percibe, significándolo, comprendiéndolo y asimilándolo.

Un ejemplo práctico del desarrollo de esta posibilidad en el aula fue una experiencia realizada durante un taller con docentes en el cual en una de sus fases de desarrollo se escuchó la narración de un gol en un partido de fútbol bastante conocido; los docentes cerraron los ojos, y por una parte, trataron de recordar cómo se había realizado el gol y, por otra parte, trataron de imaginárselo en su realización. Posteriormente, y de forma matemática, los participantes buscaron demostrar que la posibilidad de acción frente al gol que ellos habían creado en su mente era la correcta. Esto lo hicieron por medio de ecuaciones sobre velocidad posible, distancia del futbolista hacia el arco, potencia, dirección del disparo con la pelota, etc. Finalmente llegaron a dos opciones de gol posibles de las cuales se escogió una debido a la ley de probabilidades.

La radio como recurso educativo es un medio adecuado para lograr la actualización de la información que el alumno conoce y dotarla de vida.

Durante el ejercicio, se observó la participación activa de todos los docentes, quienes de una u otra manera aportaron al desarrollo del mismo. Además el tratamiento de las operaciones matemáticas estuvo acompañado del entusiasmo y la diversión que el conocimiento conlleva cuando el mismo nos permite tener acceso a la comprensión de las situaciones reales que nos rodean y que nos interesan.

La anterior propuesta no sólo es *desarrollable* en cuanto a las Matemáticas, sino también con respecto a cualquier materia de conocimiento que se desarrolle en el aula, ya sea a nivel de creación mental por medio de imágenes, ambien-

tes, auditivos, etc., o por medio de un proceso de recreación con respecto a lo conocido.

7. Aprender viviendo, un proceso real de conocimiento

La radio como recurso educativo es un medio adecuado para lograr la actualización de la información que el alumno conoce y dotarla de vida. A los jóvenes de hoy no les agrada la información muerta. La mayoría de las veces los resúmenes de los libros sobre determinado hecho de importancia científica, cultural, social, histórica o política no les dicen nada, aparte de una nota buena o mala dependiendo de su capacidad de memoria, mientras que su sensibilidad por aquello que palpita y es actual les estremece, toca sus sentimientos y los vincula a aquello que es materia de conocimiento. Tan sólo el mínimo hecho de escuchar la misma información que se encuentra en el texto de estudio, narrada por una voz sensible y llena de acordes siempre es mucho más agradable porque este acto ya implica un proceso de comunicación más real.

Todo lo que se transmite por un medio de comunicación siempre es actual, incluso el análisis de hechos históricos de 20 años atrás,

adquiere dinamismo y actualidad por medio de la transmisión que se haga en el día de hoy, porque es información que en ese mismo momento está en la mente y sentimientos de todos los escuchas. Y por otra parte, se dota de vida; un ejemplo de esto se aprecia fácilmente cuando los alumnos escuchan la grabación *radial* de la voz de Reyes Echandía, presidente de la Corte Suprema de Justicia de Colombia, durante la toma del Palacio de Justicia por el grupo guerrillero M19 –hecho que sucedió hace algunos años–, quien perdió su vida en este suceso. La voz de este gran hombre pidiendo a través de un medio *radial*, desde el palacio, que cesara el fuego, prácticamente suplicando por su vida, todavía tenía el poder de poner la piel de gallina a los estudiantes, enervar los ánimos y vincular su interés efectivamente en el hecho. Lo mismo ocurrió con la narración deportiva del famoso gol del empate de Alemania-Colombia durante el Mundial de 1994, y de igual manera con otros hechos de diversa índole.

Vemos entonces la posibilidad de estudiar

diversos temas de las materias de estudio a través del medio radiofónico; las acciones a seguir son de fácil seguimiento; por ejemplo, se van a estudiar los descubrimientos y hechos científicos de la última década; entonces se acude al monitor central de las emisoras de determinada región y se solicitan las grabaciones y transmisiones radiales de estos hechos durante ese tiempo (trabajo que pueden desarrollar los alumnos como desarrollo de nuevas fuentes de investigación). Y posteriormente se llevan al aula y se trabajan con los alumnos en un acceso vivo a la información y al conocimiento, promoviendo alrededor de las grabaciones mesas redondas, discusión y análisis, exposición de hechos e incluso programas radiales realizados por los alumnos que los lleven realmente a la aprehensión del conocimiento.

Josué Hernán Serrano es director del Proyecto «Medios de Comunicación y Educación» de la Organización de Estados Iberoamericanos en Bogotá (Colombia).

Enrique Martínez-Salanova para COMUNICAR '97



Dedicatorias

¿Acaso no se me nota que estoy conectado a Internet?

A los Olmecas

Temas

El reto de conocer para transformar

Medios, audiencias y mediaciones

Guillermo Orozco
México

Con una postura equidistante de los hipercríticos de los medios como de sus defensores a ultranza, el autor de este texto reconoce la enorme influencia de la comunicación social en nuestros días. En este sentido, considera urgente la profundización en las audiencias y en las mediaciones de los medios, para descubrir una importante –y aún novedosa óptica de análisis– que conlleve un uso más racional de los mismos.

No obstante el creciente interés de comunicadores y educadores en explorar de maneras más creativas y productivas la interacción entre medios y audiencias, en el ámbito iberoamericano siguen circulando visiones reduccionistas, que aun sin proponérselo, impiden su adecuada comprensión y, consecuentemente, un mejor aprovechamiento de los medios en beneficio de las audiencias.

Reconociendo los múltiples esfuerzos realizados en distintos países, por ejemplo con respecto a la Educación para los Medios, el propósito de este artículo es repensar los medios, sus audiencias y las mediaciones desde una perspectiva que busque generar un conocimiento propicio para su transformación. Una perspectiva que abandone posiciones maniqueas, tanto con respecto a los medios como a sus audiencias, y que facilite una apreciación integral de las distintas mediaciones que tienen lugar en los procesos comunicativos.

1. Los medios

Con la aparición e inserción social de cada uno de los medios de difusión que conocemos, desde la imprenta hasta las más avanzadas tecnologías tele-informáticas, se renuevan dos tipos de discursos: uno que los condena y otro que los exalta. Mientras que el discurso reprobatorio destaca, a veces de manera apocalíptica, los efectos negativos que los medios provocan en sus audiencias (Postman, 1991), el discurso laudatorio, de manera ingenua y optimista, subraya el potencial supuestamente implícito de los medios, por ejemplo para la educación, la cultura o la democracia (Picitelli, 1995).

Desde cada uno de estos discursos, los medios se asumen como si irremediablemente fueran de una manera y no pudieran ser de otra, o como si la manera en que se han desarrollado e insertado socialmente fuera la única posible. Aun contrapuestos entre sí, ambos tipos de discurso, sin embargo, reducen el

asunto de los medios a un debate de percepciones y posiciones ideológicas, necesariamente parcializadas. Al hacerlo, eclipsan su triple dimensión de tecnologías-medios-instituciones, impidiendo con ello tanto su exploración productiva como su transformación.

Para los críticos radicales, y todavía para amplios sectores del magisterio, el mejor remedio es «huir de los medios», por ejemplo apagando el televisor (Martín Barbero, 1996). Para los tecnócratas, la solución es asimilar a los medios, por ejemplo modernizando la educación, a través de tecnologizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Orozco, 1995).

Ambos discursos son posibles y coexisten con variaciones y matices (hay posiciones conciliadoras), debido a una serie de reduccionismos y desvinculaciones. Los medios, y en particular la TV, se asumen, o como simples tecnologías, o por el contrario, sólo como instituciones culturales.

Ni la denuncia estéril, ni las complacencias acríticas consideran que los medios de difusión modernos son mucho más que sólo medios. Son lenguajes, metáforas, dispositivos tecnológicos, escenarios donde se genera, se gana o se pierde el poder; son mediaciones y mediadores, lógicas, empresas mercantiles; son instrumentos de control y moldeamiento social, y a la vez, son dinamizadores culturales y fuente de referentes cotidianos; son educadores, representantes de la realidad y son generadores de conocimiento, autoridad y legitimación política.

Más allá de los «efectos del bien y del mal» (Vilches, 1993), los medios ejercen una influencia variada en sus audiencias que atañe a distintos niveles: afectivos, racionales, axiológicos, psicomotrices, informativos, actitudi-

nales. A la vez, los medios influyen en diferentes ámbitos: el de la realidad, el de la fantasía, el del placer, el de la responsabilidad, el del hacer y el del pensar. Y si bien, como ha sugerido Castells (1995), los medios no son en sí mismos el cuarto poder, sí pueden acumular poder, ser poderosos y ejercer ese poder en (contra) las audiencias. No obstante, los medios no son entes monolíticos. Su influencia, más que por imposición violenta, se realiza sutilmente, por complicidad, por ausencia de otros mecanismos jurídicos que *normen* y legislen su funcionamiento en las sociedades contemporáneas; por ausencia de otros mediadores que contrarresten su influencia, como la escuela o la familia; por la ausencia de otros satisfactores y otras posibilidades de las audiencias para disfrutar del tiempo libre; por la complicación de las condiciones materiales de

la existencia: creciente pobreza, violencia, narcotráfico, inseguridad, crisis económicas, corrupción, que facilitan el que el posible consumo cultural de las audiencias: teatro, cine, museos, exposiciones, festivales, en lugar de diversificarse y ampliarse, se constriña cada vez más hacia un consumo mediático, y en particular, hacia un «monoconsumo televisivo».

Todo lo anterior fagocita el que los medios hayan adquirido la omnipresencia y centralidad que tienen actualmente. Pero, paradójicamente, los límites de los medios son sus audiencias. Son ellas las que podrían hacer, y así lo han hecho en muchas ocasiones, que los medios estén a su

servicio, en vez de en su contra. Son las audiencias, las sociedades mismas, las que tendrían la posibilidad de llevar a la práctica la sugerencia de Popper (1993), y de tantos otros, de poner bajo control a los medios.

Ni la denuncia estéril, ni las complacencias acríticas consideran que los medios de difusión modernos son mucho más que sólo medios. Son lenguajes, metáforas, dispositivos tecnológicos, escenarios donde se genera, se gana o se pierde el poder; son mediaciones y mediadores...

2. Las audiencias

No obstante los múltiples estudios realizados con y desde las audiencias de los medios, éstas siguen siendo un interrogante empírico. La preocupación sobre las audiencias se ha manifestado de diversas maneras y continúa sin ser satisfecha. El título de un libro que se ha convertido en clásico sobre el tema (Ang, 1991), *Desesperadamente buscando a la audiencia*, ilustra sintéticamente esta preocupación.

¿Quién es la audiencia? ¿Qué son las audiencias, además de televidentes, radioescuchas o lectores anónimos? ¿Qué son, más allá de datos estadísticos sobre preferencias programáticas, horario de exposición a los medios, o en todo caso, conjunto abstracto de expectativas para ver, leer o escuchar?

Sobre las audiencias se ha dicho mucho, pero realmente sabemos poco. Un libro brasileño reciente (Wilton de Sousa, 1994), *El sujeto, lado oculto de la recepción*, precisamente sugiere la necesidad de una búsqueda más profunda sobre las audiencias.

Para las agencias de *rating* y empresas comerciales de medios, las audiencias son cifras, son segmentos cuantitativos en los que se divide la sociedad con respecto a su exposición y preferencias a algún medio. Desde otra perspectiva, la de los anunciantes, las audiencias son potencia-

les consumidores de los productos y servicios publicitados en los medios, a las que hay que convencer de sus bondades.

Desde la academia, intuimos que la audiencia es muchas cosas a la vez, aunque todavía no comprendamos bien sus múltiples roles y mediaciones, porque mientras se es

audiencia, no se deja de ser sujetos sociales, históricos y culturales.

Hay diferentes criterios de segmentación de las audiencias: la edad, el género, el lugar de residencia, el estrato socioeconómico, el nivel educativo y, por supuesto, las preferencias programáticas y las situaciones concretas de recepción son todos criterios posibles, e indicadores a su vez, de distintos tipos de recepción.

Desde una perspectiva simplemente humana, las audiencias somos todos, con nuestras resistencias y complacencias a consumir lo ofertado en los medios, con nuestras visio-

nes y ambiciones de y hacia los medios. Todos, con nuestras destrezas cognoscitivas, hábitos comunicativos, pero también con nuestras deficiencias analíticas, carencias informativas, necesidades de comunicación y reconocimiento. Las audiencias somos sujetos capaces de tomar distancia de los medios y sus mensajes, pero también sujetos ansiosos de encontrar en ellos lo espectacular, lo novedoso, lo insólito, todo eso que nos emocione, nos estremezca, nos divierta y nos haga salir, aunque sea por momentos, de nuestra rutina y existencia cotidiana.

Desde una perspectiva comunicacional, las audiencias son sujetos comunicantes, capaces de realizar escuchas, lecturas y (tele, cine) *videncias* inteligentes, críticas y productivas, aunque también —como

sugiere Kaplún (1996)— capaces de «enchufarse al televisor para desenchufarse del mundo» y de «colgarse al *walkman* para aislarse del entorno y entrar en una especie de autismo».

Las audiencias también son sujetos situados, pertenecientes a varias instituciones simultáneamente, de donde adquieren sus iden-

Las audiencias somos sujetos capaces de tomar distancia de los medios y sus mensajes, pero también sujetos ansiosos de encontrar en ellos lo espectacular, lo novedoso, lo insólito, todo eso que nos emocione, nos estremezca, nos divierta y nos haga salir, aunque sea por momentos, de nuestra rutina y existencia cotidiana.

tidades y producen sentido a sus prácticas, capaces de organizarse, de disintir, de manifestarse públicamente, de defender sus derechos a la comunicación, aunque también capaces de enajenarse ante los contenidos de los medios, de ser recipientes pasivos de sus mensajes.

Las audiencias son también sujetos culturales, capaces de significar su producción material y simbólica, pero también de reproducir sin cuestionar las significaciones ofrecidas en los medios. En tanto sujetos, las audiencias son activas y, a veces, hiperactivas, capaces de construir a partir de su vinculación con los medios, pero también de dispersarse y perderse en lo banal, vehiculado por ellos.

Como audiencia no se nace. Las audiencias se van haciendo de distintas maneras, aunque quizá la predominante sea la manera auspiciada por los mismos medios: audiencias pasivas, acríticas, simplemente *espectadoras* (Orozco, 1996b). Además, no siempre se es audiencia de la misma manera. La interacción que las audiencias entablan con los medios de hecho varía no sólo de medio a medio, sino de acuerdo a los distintos géneros programáticos, y también con relación a diferentes prácticas y hábitos socioculturales. Las audiencias se van constituyendo en lo que son, fundamentalmente a través de sus procesos de recepción-interacción con los diversos medios y como resultado de las mediaciones que ahí intervienen.

Reconocer la variada y variable «hechura» de las audiencias, además de ser un doble desafío a su investigación y a su educación frente a los medios, da sentido y relevancia al trabajo pedagógico que busca transformar sus procesos de recepción.

3. Las mediaciones

Martín-Barbero (1986) ha definido a las mediaciones como «el lugar desde donde se otorga el sentido a la comunicación». El mundo del trabajo, el de la política, la producción cultural, son entonces fuentes de mediación de los procesos comunicativos. Pero, además de éstas, hay otras muchas mediaciones. La etnia, el género, las identidades de la audiencia, las instituciones sociales a las que pertenece y los movimientos y organizaciones ciudadanas en las que participa, son también mediaciones que van conformando el resultado de sus interacciones con los medios. Los mismos medios y sus características intrínsecas, determinaciones políticas y económicas, sus lógicas de producción y transmisión, sus lealtades y estilos, son una mediación. Así como lo son las mismas audiencias, siempre situa-

das, tanto como miembros de una cultura y de varias comunidades de interpretación, como en tanto individuos con un desarrollo específico, repertorios, esquemas mentales y guiones para su actuación social (Orozco, 1996).

El «juego de la mediación múltiple» tanto en los medios, como en las audiencias, como en sus procesos de recepción, es lo que finalmente define lo que los medios logran, y lo que las audiencias se apropian, negocian o rechazan de los medios, así como el uso que hacen de ellos. Más que en la emisión, es justamente en el «largo y complejo» *proceso* de la recepción, donde se produce la comunicación, donde se le da su sentido. Un sentido que no es autónomo completamente de lo propuesto por los medios, pero que tampoco está restringido a eso. La autonomía de la audiencia es una autonomía relativa, ya que si bien tiene cierta libertad y creatividad, por ejemplo para resemantizar los contenidos y formas mediáticas, lo hace siem-

Como audiencia no se nace. Las audiencias se van haciendo de distintas maneras, aunque quizá la predominante sea la manera auspiciada por los mismos medios: audiencias pasivas, acríticas, simplemente *espectadoras*.

pre dentro de ciertos límites y condiciones que no son de su propia creación y que escapan a su control. La emancipación de las audiencias, vía su educación crítica y la diversificación de la oferta mediática con la que interactúan, son, como la democracia, objetivos siempre alcanzables.

Si se toma en serio lo anterior, la consecuencia es que son las mediaciones los objetos de estudio, y a la vez de trabajo pedagógico, en la vinculación medios-audiencias. Una rearticulación de las mediaciones, vía su explicitación y reflexión entre la audiencia, es una de las posibles estrategias de intervención pedagógica frente a los medios.

Enfocarse en las mediaciones como punto de entrada para explorar los procesos de comunicación y sus componentes significa además cambiar las preguntas y el lugar desde donde se formulan. Así, en lugar de hacer las ya clásicas interrogantes: ¿Qué hacen los medios con la audiencia? y ¿Qué hacen las audiencias con los medios? Habrá que preguntarse: ¿Cómo se manifiestan las mediaciones en los procesos de recepción de determinados segmentos de audiencia? y ¿cómo las mediaciones conforman las negociaciones de significado, las apropiaciones y los usos que las audiencias hacen de los medios y sus mensajes?

Si tradicionalmente las preguntas para indagar acerca de la relación medios-audiencias se planteaban desde los modelos teóricos de la comunicación: «efectos de los medios», «usos y gratificaciones», «opinión pública», «análisis semióticos», se hace necesario incluir, además, otros campos disciplinarios desde donde preguntar. Por ejemplo, desde la

sociología de la cultura, la antropología, el derecho, la historia, la economía, la educación, el psicoanálisis, la psicología social, pero sobre todo, es fundamental preguntar desde el mismo proceso de la recepción. El modelo de «análisis crítico de la audiencia» justamente es un marco propicio para desarrollar diseños empíricos de investigación que apunten a lo específico del intercambio comunicativo (Jensen, 1987).

Independientemente de pensar una serie de preguntas pertinentes para profundizar el conocimiento sobre la audiencia, los medios y sus vinculaciones, es importante subrayar la urgencia de *tematizar y problematizar*, tanto para la investigación como para la educación de las audiencias, los diversos ámbitos, niveles de influencia y fuentes de mediación que conforman la compleja y variada interacción comunicativa.

La asignatura pendiente para la investigación de medios, audiencias y mediaciones, así como para el trabajo pedagógico con las audien-

cias es la de generar un conocimiento, *con* y *desde* las propias audiencias, que permita retroalimentar sus procesos particulares de recepción, apropiación y usos de los medios.

Un conocimiento que sea útil para explicitar con y para las mismas audiencias, los distintos componentes del proceso comunicativo y sus interconexiones y que les posibilite modificar sus procesos de escucha, lectura y videncias frente a los medios, fortaleciendo sus competencias comunicativas, organizativas y participativas para trascender su condición de espectadores a *interlocutores* de los medios.

¿Qué hacen los medios con la audiencia? y ¿Qué hacen las audiencias con los medios? Habrá que preguntarse: ¿Cómo se manifiestan las mediaciones en los procesos de recepción de determinados segmentos de audiencia? y ¿cómo las mediaciones conforman las negociaciones de significado, las apropiaciones y los usos que las audiencias hacen de los medios y sus mensajes?

Referencias

ANG, Y. (1991): *Desperating seeking the audience*. Londres, Routledge.
 CASTELLS, M. (1995): «La mediocracia», en *El País*, 30 de enero, España.
 JENSEN, K.B. (1987): «Qualitative Audience Research. Towards an Integrative Approach to Reception», en *Critical Studies in Mass Communication*, 4. Estados Unidos, SCA.
 KAPLÚN, M. (1996): «Ni impuesta ni amada. La recepción televisiva y sus tierras incógnitas», en OROZCO, G.: *Televisión y audiencias: un enfoque cualitativo*. Madrid/México, La Torre/PROIICOM, Universidad Iberoamericana (en prensa).
 MARTÍN-BARBERO J. (1986): *De los medios a las mediaciones*. México, Gily.
 MARTÍN-BARBERO J. (1996): «La televisión o el mal de ojo de los intelectuales», en *Número*, mayo. Bogotá, Colombia.
 OROZCO, G. (1995): «Escuela y TV: hacia una alianza por nuevos motivos», en Documento base de discusión del *Congreso Mundial de Educación para los Medios*. La Coruña, España.
 OROZCO, G. (1996a): «TV y audiencias: una relación que requiere ser reglamentada», en OROZCO, G.: *Televisión y*

audiencias: un enfoque cualitativo. Madrid/México, La Torre/PROIICOM, Universidad Iberoamericana (en prensa).
 OROZCO, G. (1996b): «De espectadores a interlocutores, desafío de los medios a fin de milenio», en Conferencia inaugural de la *Cátedra UNESCO de Comunicación Social*. Bogotá, Universidad Pontificia Javeriana (manuscrito).
 POPPER, K. (1994): (citado por GALÁN: *El País*, 18 de septiembre), España.
 POSTMAN, N. (1991): *Divertirse hastamorar*. Barcelona, La Tempestad.
 PISCITELLI, A. (1995): «Paleo-neo-y post-televisión», en GOMEZMONT, C.: *La metamorfosis de la TV*. México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos del PROIICOM, 8.
 VILCHES, L. (1993): *La televisión. Los efectos del bien y el mal*. Barcelona, Paidós.
 WILTON DE SOUSA, M. (1994): *Sujeito, o lado oculto do receptor*. Brasil, USP, Editora Brasiliense.

Guillermo Orozco Gómez es profesor de la Universidad Iberoamericana y de la Universidad de Guadalajara de México.



Enrique Martínez-Salanova para COMUNICAR '97

Dedicatorias

Estoy anticuado/a, frustrado/a; debo de salir del museo y actualizarme un poco en esto de las nuevas tecnologías.

A Atahualpa

Propuestas para la educación y la comunicación

M^a Teresa Quiroz
Perú

Estamos inmersos en una cultura audiovisual que obliga a las instituciones educativas a reflexionar sobre la validez actual de sus concepciones didácticas y sobre la funcionalidad de sus proyectos educativos. La autora nos aporta ideas y propuestas que nos acercarán a una Pedagogía de la Comunicación que nos permita integrar en las aulas los medios de comunicación como fuentes diversificadas de información y formación, haciendo un uso provechoso de sus lenguajes y códigos expresivos.

Plantear la relación entre la educación y los medios masivos de comunicación significa reflexionar acerca del papel que tiene actualmente la comunicación en la cultura de los educandos, en su vida cotidiana y en la organización de su tiempo, y cuáles son las necesidades y las demandas de los escolares frente a los medios de comunicación, así como considerar de qué modo la cultura audiovisual y el desarrollo creciente de la tecnología vienen produciendo cambios en la sensibilidad y los modos de percepción de los educandos. Todo ello conduce a vincular la escuela y la comunicación masiva en relación a los contenidos que transmiten, a las prácticas sociales y cotidianas que suponen y a los cambios que se vienen produciendo para comprender los retos que significa la comunicación hoy en día para la escuela.

1. Los medios masivos de comunicación y la tecnología

Los medios de comunicación masiva se han extendido de tal modo en la vida social que han pasado a formar parte del modo de vida de las sociedades actuales. La televisión, el cine, la radio, la prensa y los videojuegos, más allá de sus diferencias, se han incorporado a la vida cotidiana familiar, y a las prácticas de entretenimiento. En particular los medios audiovisuales y específicamente la televisión, se han convertido en parte decisiva de la historia de la mirada y la percepción, hoy convertidas en el campo principal de la cultura. Las imágenes a domicilio han alterado las coordenadas de espacio y tiempo de las personas, han estimulado las narrativas orales y visuales y disuelto viejos cortes culturales¹.

Las rápidas transformaciones tecnológi-

cas que cambian la relación del hombre con los objetos y las realidades, porque lo acercan a lugares, escenarios, acontecimientos y situaciones de todo tipo, al lado de la globalización de la economía, propician vinculaciones más allá de las fronteras de los países, a través de relaciones de mercado de productos de todo tipo, particularmente simbólicos. En el mundo actual se comparte un conjunto de objetos que han perdido su sentido de localización y cuyas referencias sociales se han desenraizado y han pasado a ser parte de imaginarios comunes (películas, música, por ejemplo). Los medios masivos de comunicación se han convertido en espacios de legitimidad, función análoga a la que la escuela tuvo en algún momento, aunque su capacidad de socialización no sea ingenua.

2. Los usuarios de los medios

Los cambios en los modos de percepción y el desarrollo de nuevas sensibilidades se ha producido directamente en relación a la cultura audiovisual. El niño promedio de hoy conoce la televisión desde que nace, aprende a manipular objetos, obtiene el mejor rendimiento de sus funciones cognoscitivas por la intervención de factores no cognoscitivos: capacidades de movilización, de concentración, de organización, de control. Esto nos lleva a considerar la velocidad de los cambios. Si bien a los adultos la revolución electrónica los sorprendió y tuvieron que acomodarse y adaptarse a los cambios, las innovaciones tecnológicas que se producen en las grandes metrópolis del mundo nos llegan en plazos más breves, lo cual constituye probablemente una diferencia esencial en cuanto al modo de percibir las innovaciones hoy en día. Los niños han crecido en un ambiente marcadamente dominado

por la tecnología y la velocidad y no son conscientes de haber hecho algún esfuerzo por ajustarse a las variaciones tecnológicas. Han

crecido a otro ritmo y su percepción de lo tecnológico no está marcada por rupturas: el mundo de las máquinas lo tienen totalmente interiorizado.

El lenguaje audiovisual ha transformado nuestra sensibilidad a través de la celeridad de las imágenes, el ritmo intenso, el color, los efectos especiales. Los cambios que se producen entre la cultura organizada exclusivamente sobre la escritura y la introducción de la informática afectan la lectura y la propia producción de sentido. Se alteran el sentido del orden, se rompe la secuencia, y la celeridad y la eficacia se han convertido en valores de primer orden.

Frente a esto, hay que tomar en cuenta que el universo cultural de los niños y jóvenes de nuestro país no es el producto exclusivo de la cultura que circula a través de los medios masivos de comunicación. Es muy diverso y guarda relación con sus condiciones de existencia, el tipo de educación que reciben, el tamaño de la familia, la ocupación de sus padres, el acceso a bienes culturales, los espacios de socialización en los que se desenvuelven, las actividades que realizan para entretenerse, el barrio donde viven. Todo ello en el contexto de otras características como el sexo y la edad, aspectos a partir de los cuales se sitúan frente al mundo, formulan sus expectativas y desarrollan sus posibilidades.

3. La televisión y los niños

Es innegable que más allá del mayor o menor poder que se les atribuya a los medios masivos en general, éstos han producido una revolución en el espectador. Y es que la cultura de masas no actúa sólo en el momento en que

Los programas de televisión pueden satisfacer importantes necesidades afectivas, que son útiles para el crecimiento de los niños. Frente a la televisión los receptores efectúan resignificaciones y «apropiaciones educativas» sorprendentes e inesperadas.

se accede a ciertos aparatos o instrumentos técnicos (el televisor o la radio, por ejemplo), sino que su presencia se prolonga en los distintos espacios de la vida social cotidiana. Cuando los jóvenes tararean las canciones de moda, cuando los niños buscan las galletas que la publicidad ofrece y las comen en la calle invitando a sus amigos, cuando llevan puesto el polo con la inscripción conocida, ya no están en ningún caso frente al aparato de radio o televisión, están mirándose a la cara unos a otros, se están comunicando, más allá de la presencia del medio electrónico. Es en el cuerpo, en el rostro, en la manera de hablar, en lo que se come, en lo que se canta, donde la cultura de masas se muestra a cada instante.

La televisión es el medio de comunicación que en el momento presente ejerce el poder de seducción más importante y transfiere —cierto que de modo diferente en cada caso—, y más allá del aparato de televisión mismo, elementos para la comunicación cotidiana, un lenguaje, patrones de belleza y éxito, la información de lo que ocurre en el país y fuera de él. Estos elementos se combinan con otros muchos que vienen de los espacios sociales de existencia, de los grupos de pertenencia, de la ciudad o el campo, de la situación de riqueza o pobreza, de los amigos, de las familias, escuelas, o tantas otras instancias de socialización.

Definitivamente no podemos pensar la comunicación televisiva sólo desde la televisión, sino más bien desde la sociedad y sus relaciones, desde la cual este aparato tecnológico se convierte en medio de comunicación.

Es innegable que más allá del mayor o menor poder que se les atribuya a los medios masivos en general, éstos han producido una revolución en el espectador. Y es que la cultura de masas no actúa sólo en el momento en que se accede a ciertos aparatos o instrumentos técnicos (el televisor o la radio, por ejemplo), sino que su presencia se prolonga en los distintos espacios de la vida social.

Este enfoque de la televisión nos lleva a considerar los siguientes aspectos:

- La necesidad de superar el concepto de televidente pasivo, considerando al niño como un sujeto que activamente busca, selecciona, omite, y construye síntesis dinámicas con los signos televisivos puestos a su disposición. El supuesto básico es que el televidente no es un

objeto ante el televisor, sino un sujeto activo y constructivista. Esta concepción del televidente como sujeto propone un *quiebre* con las antiguas concepciones del televidente como un ser pasivo, vacío psicológica y culturalmente².

- Que el niño es selectivo ante los programas, tal como lo demuestran diversas investigaciones. Esto imposibilita que los productores de programas puedan imponer a los niños los gustos y preferencias por programas y nos obliga a conocer y a respetar las motivaciones de los niños ante la televisión, justamente para conocer cuáles son las principales necesidades y motivaciones que la televisión satisface.

- La necesidad de desarrollar serias investigaciones con metodologías cuantitativas y cualitativas que permitan conocer, más allá de las preferencias por uno u otro programa

o producto, al niño-televidente como un sujeto elaborador de significaciones en su interacción con el texto televisivo.

- El cambio cultural inaugurado por los medios de comunicación y acentuado por la televisión, que destruye parcialmente la estratificación elaborada desde el siglo XVI en adelante por la escuela, según la cual los niños eran segmentados por sexo, edad y condición socio-económica, para ser expuestos a conte-

nidos culturales ordenados y apropiados a la evolución psicológica del infante y del joven. Esta segmentación institucionalizada en doce o catorce años de escolaridad con su dosificación curricular de elementos culturales es contrarrestada actualmente por la televisión, la cual convoca sin distingos de edad y proporciona información, modelos humanos, y conflictos, cuyo visionado a menudo queda al interés del niño y en algunos casos al criterio de los padres. De esta forma ocurre una mutación cultural importante, según la cual la televisión destruye parcialmente la dosificación cultural para la infancia, e inserta al niño en una cultura masiva compartida heterogéneamente. La televisión genera entonces un nuevo ambiente de socialización cultural, el cual no es simétrico ni con la escuela ni con los productos mediales especialmente preparados para los niños. Los niños en su relación con la televisión deben ser considerados en este nuevo entorno, que altera una tradición de tres o cuatro siglos de dosificación cultural estratificada³.

- Los estudios de recepción televisiva demuestran de modo consistente que el televidente se relaciona con los programas de televisión más afectivamente que de modo analítico o conceptual. Esto se produce a través del lenguaje audiovisual, que a través de las imágenes (con gran incidencia afectiva) facilitan el espectáculo visual y la comunicación no verbal. Asimismo es especialmente apto para narrar historias, tiene una enorme riqueza potencial de comunicación y porque la polisemia de la imagen visual es el fundamento de la capacidad resignificadora del receptor, reforzada con el código evocador de la música y el sonido.

- Los programas de televisión pueden satisfacer importantes necesidades afectivas, que son útiles para el crecimiento de los niños. Frente a la televisión, los receptores efectúan resignificaciones y «apropiaciones educativas» sorprendentes e inesperadas. Los niños hacen «lecturas educativas» de algunos programas de la televisión, proceso que permite

descubrir un valioso y potencialmente amplio aporte educativo no-tradicional de los programas habituales de la televisión.

4. La escuela y los medios de comunicación

Hay muchos factores que confluyen en la formación del niño y del joven de hoy. Pensarlo desde una visión purista según la cual no debe contagiarse del universo del consumo masivo y debe estar dedicado a la formación de su espíritu, a la creación, a los cuentos de hadas, es una irrealdad. Concebirlo por otra parte como un ser robotizado, conectado a través de las nuevas tecnologías a los juegos electrónicos, repetidor pasivo de todo lo que ve a través de la televisión, es también un error. El asunto es bastante más complejo porque las experiencias de los niños de hoy son muy diversas.

Por estas razones es muy importante evaluar los contenidos que vienen de la escuela y de los medios de comunicación. Por muchas razones la comunicación está definitivamente asociada a la educación. Por una parte, porque las teorías educativas que se elaboran como respuesta a la crisis de la institución escolar y las nuevas estrategias ponen de relieve la necesidad del intercambio comunicativo entre el maestro y el alumno, entre la escuela y la realidad. Por otra, porque los medios de comunicación y su soporte tecnológico, al lado de las posibilidades de la informática, amplifican las posibilidades educativas.

También porque el conocimiento de la realidad no proviene exclusivamente del texto escrito y porque los más jóvenes se educan en gran medida fuera de la escuela. Sus referentes de conocimiento, sus imágenes, sus valores y sus expectativas guardan relación cercana con la comunicación y sus mensajes.

En ese sentido la relación del educando con la realidad, tradicionalmente planteada a través de su experiencia personal y sensible y por todo aquello que la familia y especialmente el maestro en la escuela proporcionaba, administrando la información y los modelos de interpretación de la realidad, es hoy en día

distinta. El desarrollo de la comunicación audiovisual facilita una visión y un conocimiento mucho más directo, las fuentes de información están mucho más diversificadas y la intervención y participación posibilitadas por la tecnología son mayores y crecientes. Por tal motivo, la escuela no puede dar la espalda a estos hechos y por el contrario deberá dar cuenta, explicitar, ayudar a interpretar todo este conjunto de referentes que hoy los niños y los jóvenes manejan, a fin de integrarlos, conocer los diferentes lenguajes y aprovecharlos.

Parte de la cultura juvenil tiene que ver, aunque no exclusivamente, con una serie de símbolos y mensajes que están más allá de la escuela y que conforman la subjetividad y expectativas de los más jóvenes.

Si hoy en día la creatividad del educando se alimenta de visiones, ideas y valores de distinta factura, la escuela tiene ante sí el reto de estimular nuevas formas de experimentación y creación en los educandos, haciendo uso de los instrumentos técnicos y de las posibilidades que la comunicación masiva aporta. Si la imagen tecnológica tiene en algunos casos la virtud de captar aspectos que la imagen natural no le permite, se trata de dialogar con los escolares acerca de las posibilidades de una y otra y volver al examen de la realidad para comprenderla mejor. Tal es la función educativa. Por tal razón, la discusión acerca de las posibilidades expresivas de la imagen, de su lenguaje y de su utilización son hoy capitales en la educación. Ello no implica que el maestro deje de incentivar la experiencia directa, que el «ruido» de la vida urbana oculta, el color de los espacios, el sonido de los animales, el comportamiento de las personas. Comprender e integrar ambos niveles de la experiencia contri-

La escuela tiene ante sí el reto de estimular nuevas formas de experimentación y creación en los educandos, haciendo uso de los instrumentos técnicos y de las posibilidades que la comunicación masiva aporta.

buirá a desarrollar una educación integral.

En las sugerencias que se están proponiendo existe el supuesto de que la televisión puede enriquecer a la escuela estimulando una pedagogía más activa, motivando a los niños y enriqueciendo el hábitat cultural de los sectores más deprimidos. La escuela requiere asumir los lenguajes audiovisuales y no puede seguir enseñando a través de un currículum que dura muchos años con sólo el lenguaje verbal y escrito, como si fuese el único existente: la escritura, caligrafía, ortografía, lectura, sintaxis, gramática, literatura... Es importante introducir a los escolares en la estética de los medios y de los géneros audiovisuales.

5. Hacia una Pedagogía de la Comunicación

La Pedagogía de la Comunicación es un campo que vincula la educación, la tecnología y la comunicación y sus medios, desde una perspectiva interdisciplinaria. Implica una potenciación de la educación en cuanto a su carácter comunicativo y en cuanto a la utilización o aprovechamiento de los medios y, al mismo tiempo,

una potenciación y perfeccionamiento de los medios, en cuanto a su dimensión cultural y formativa⁴.

Actualmente se debate ampliamente acerca de la llamada «Pedagogía de la Imagen», diferenciándola de lo que ha sido la pedagogía por la imagen que privilegió la imagen exclusivamente como apoyo a aquello que se quiere decir o comunicar.

En la Pedagogía de la Imagen se destaca la imagen y su soporte tecnológico como expresiones de «algo». La imagen como sentido y por lo que comunica. En esa línea, para el usuario sujeto de la pedagogía, se trata de tener acceso a la imagen como un ejercicio de sensibilización de su percepción al mismo tiempo

que se descubren las estructuras lógicas que gobiernan las representaciones de las cosas y las intencionalidades comunicativas de sus autores⁵. Educar para que los escolares puedan interpretar el sentido de la imagen, desarrollen su sensibilidad ante ésta y descubran la intención comunicativa que encierra.

Desde esta postura es posible trabajar con distintos tipos de imágenes, las del cine, la televisión, el vídeo. Incorporar en la escuela el estudio de la comunicación a través de la imagen puede permitir conocer su lenguaje y sus propias gramáticas, pero por otra parte desarrollar la experiencia perceptiva propia del escolar frente a la imagen. Se trata de «enseñar a mirar», enfatizando no solamente aquello que se observa, sino el papel del receptor, y el «lugar» desde el que se ve. Es decir, hacer evidentes las diferencias culturales, los puntos de vista previos, el contexto social que ubica «al que ve». Las distintas miradas, según desde dónde se mire, con qué propósito y a partir de qué referentes, constituyen un campo de trabajo importantísimo para develar el diferenciado panorama cultural en nuestra sociedad. Pero además le proporciona al educando un gran valor como «sujeto cultural», diferente de otros, cuyo lugar y opinión es reconocido.

Trabajar en la escuela con la imagen implica distintas líneas de acción. Se puede utilizar la imagen como expresión de un sentido de las cosas, dado por algunos a quienes hay que identificar y conocer. Es decir, la imagen comunica un sentido, proporciona un saber, incluso una opinión. Conocer quién lo dice, con qué intención, constituye un ejercicio que permite identificar a aquéllos que intervienen

en el proceso de comunicación. Pero además, es posible caminar hacia un objetivo en el cual el escolar tenga una intervención más activa. A través de la imagen es posible decir cosas, comunicar, interactuar, imitar o reproducir la

realidad, incluso sustituir la palabra escrita. No solamente lo pueden hacer otros. La fotografía, por ejemplo, es una gran herramienta en este objetivo. Este otro nivel educativo parte del hecho de que el receptor puede ser activo, que el escolar no solamente tiene que conocer las visiones de los otros, puede ocupar el lugar del productor de ideas, sensaciones, visiones de las cosas. No solamente analiza las imágenes de los otros, produce sus propias formas comunicativas. He aquí lo que podemos llamar el otro lado del proceso educativo: la aventura de la experimentación, adueñarse del lenguaje, tentar la propia representación de la realidad, comunicarse utilizando otras formas.

Si las imágenes que vemos a diario a través de los medios masivos de comunicación, sean éstas informativas o de ficción, implican un modo de mirar, que tiene que ver con el modo de mirar de una civilización, conocer el modo en que se representan las imágenes significa conocer el modo en que la sociedad se representa a sí misma. En una imagen está concentrada la tecnología, el conocimiento y la percepción que la tradición y la educación de una sociedad permiten utilizar como significación y comunicación de algo⁶.

Estudiar la imagen conduce a captar su contenido y su expresión. En el caso específico de la televisión, no se trata sólo de decodificar los mensajes, y alcanzar a descifrar lo que quiso ser dicho y el lenguaje empleado, sino de entender lo que se comunica en el contexto de

La Pedagogía de la Comunicación es un campo que vincula la educación, la tecnología y la comunicación y sus medios, desde una perspectiva interdisciplinaria. Implica una potenciación de la educación en cuanto a su carácter comunicativo y en cuanto a la utilización o aprovechamiento de los medios.

la cultura dominante, de los modos de entender la realidad. No se trata de incentivar entre los escolares la actitud de «analistas de mensajes», más bien ubicar el mensaje, según el caso, en su sentido social, político o cultural. Añadirle a ello el punto de partida personal, las «raíces» desde las que se habla. Este proceso les permite a los escolares conocerse mejor y entender la diversidad cultural del mundo. Esto significa tomar en consideración la experiencia personal del escolar, sus gustos y preferencias. La relación con la imagen no es sólo una relación intelectual, es sensitiva, afectiva, de disfrute. Dar cuenta de ello es indispensable.

Los medios de comunicación tienden a desarrollar competencias adecuadas y procesos mentales especializados que facilitan una labor de aprendizaje a través de ellos. Parte de la cultura de los jóvenes de hoy está atravesada por los medios masivos de comunicación. Existe una «cultura audiovisual» que forma parte del modo de mirar y sentir de nuestros tiempos. La escuela tiene que dar cuenta de esto y la pedagogía de la comunicación puede incorporar a la enseñanza elementos que tomen en consideración la diversidad de modos de comprensión y expresión. Más aún, la televisión como conjunto discursivo y social, más allá de su función artística o electrodoméstica, funciona como un mapa enciclopédico donde el espectador puede encontrar reflejado y transformado un mundo real o imaginario. La televisión, por sus enormes recursos intertextuales, representa un medio privilegiado de aprendizaje no formal⁷.

Hay que asumir que el nuevo entorno cultural televisivo que socializa a los niños se encuentra entremezclado con los adultos. Es necesario resemantizar al televidente infantil tratándolo como sujeto activo, creativo, con destrezas y capacidades. Ofrecerle los recursos y las formas modernas de realización de programas. Esta renovación exige la incorporación del mundo tecnológico (vídeo, compu-

tación, juegos electrónicos) a los programas para niños. Experimentar con programas con formas interactivas de relación con los niños como las llamadas telefónicas. Trabajar multimedialmente buscando integrar programas de televisión con diarios, revistas, álbumes, juegos creativos y didácticos, cassettes de música, etc.

El entorno humano es cada vez más comunicacional y estamos, por lo tanto, ante la necesidad de un cambio radical en la educación debido a las transformaciones ocurridas y que han alterado los modos de socialización. No se trata de una simple puesta al día, hay una urgente necesidad de revisar nuestras concepciones y proyectos educativos. Lo dramático de los países latinoamericanos y de un país como el Perú, es que estamos en una sociedad muy fragmentada, en la cual la distancia entre unos y otros es abismal y las posibilidades de acceso a los bienes culturales es muy diferenciada.

Notas

¹ LANDI, O. (1992): *Devórame otra vez. Qué hizo la televisión con la gente. Qué hace la gente con la televisión*. Buenos Aires, Planeta-Espejo de la Argentina.

² FUENZALIDA, V. (1994): «Socialización y televisión», ponencia presentada en el Congreso Internacional «Transformaciones culturales, educación y medios masivos». Buenos Aires, Senado de la Nación, 8-10 de junio de 1994.

³ FUENZALIDA, V. (1994): «Motivación de los niños hacia la TV: una mirada desde la recepción», Documento de Trabajo 32/94 de la Dirección de programación de la Televisión Nacional de Chile. Santiago de Chile, octubre.

⁴ SANSIVENS, M. (1988): «Hacia una Pedagogía de la Comunicación», en *Comunicación y Educación*. Barcelona, Paidós.

⁵ VILCHES, L. (1988): «Teoría de la imagen, Pedagogía de la imagen», en *Comunicación y Educación*. Barcelona, Paidós.

⁶ *Ibid.*

⁷ FUENZALIDA, V. (1994): *Motivaciones de los niños hacia la TV*. Op. cit.

María Teresa Quiroz es decana de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Lima (Perú).



Antonio López Alcántara para COMUNICAR '97



Temas

Más allá de la planificación en la «Educación en Medios de Comunicación»

Julio Cabero
España

El proceso formativo de los docentes, para poder utilizar didácticamente y de forma racional y crítica los medios de comunicación social, debe contemplar una serie de elementos formativos y organizativos. En este artículo, se presentan una serie de recomendaciones para concretar la formación de los educadores. En concreto, se hace referencia a estrategias metodológicas y propuestas organizativas que favorecerán el proceso formativo del profesorado y se repara en la importancia crucial del período formativo inicial, así como en la necesidad de un perfeccionamiento continuado.

Afortunadamente cada vez va siendo menos necesario justificar los motivos que nos llevan a plantearnos la necesidad de incorporar en los planes de formación de estudiantes y profesores, contenidos y actividades relacionadas con la «Educación en Medios de Comunicación», para la utilización crítica y plural de los medios de comunicación social. Esta falta de justificación se viene expresando por diversos hechos y acontecimientos, como por ejemplo, la aparición tanto en nuestro contexto (Romero, Duarte y Cabero, 1995), como en el latinoamericano (Aguaded y Cabero, 1995) de diversas propuestas institucionalizadas y curricularizadas, para dar respuesta a esta necesidad de formación, la publicación constante de obras monográficas sobre la temática, o la realización de proyectos de investigación para el desarrollo de materiales o la validación de propuestas formativas.

Los argumentos que se han ofrecido para reclamar la «Educación en Medios de Comunicación» han sido diversos, y así uno de los autores más representativos en la misma, como es Masterman (1993: 16-17), nos presenta siete motivos para ello:

1. El elevado índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea.
2. La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación.
3. El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación a través de los medios.
4. La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales.
5. La creciente importancia de la comunicación en información visual en todas las áreas.

6. La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.

7. El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.

A estos argumentos podríamos incorporar dos: el hecho de que los medios no sólo reflejan una realidad, sino, lo que es más importante, que crean una realidad específica; y el papel significativo que desempeñan como instrumentos culturales en nuestra sociedad. En relación al último de los aspectos comentados, ya se empieza a decir que en un futuro cercano, no sólo existirán los analfabetos en códigos verbales, sino también, analfabetos en instrumentos tecnológicos-culturales que se movilizan en la sociedad. Acontecimiento que posiblemente nos lleve a que las diferencias entre los países no se deban tanto a su pertenencia a una sociedad industrial o agrícola, sino más bien a su ubicación o no en una sociedad que utilice y movilice los diferentes medios de comunicación social y las denominadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Al respecto nos tememos que las separaciones que se establezcan entre los pueblos en este nuevo marco tecnológico y social, originarán diferencias más radicales y penosas que las ocasionadas hasta la fecha por otros elementos dinamizadores de la sociedad.

Por otra parte, no debemos olvidar la diversidad de funciones que los medios de comunicación están desempeñando tanto en las

sociedades denominadas desarrolladas, como en vías de desarrollo. Funciones que aún sabiendo que vienen claramente diferenciadas según la corriente o escuela en la cual nos

desenvolvamos (Wolf, 1987), podríamos especificarlas desde una perspectiva general, y sin la pretensión de acotar el tema en las siguientes: informativa, vigilancia del contexto social, conferir prestigio social, reformar las normas sociales, entretenimiento y diversión, política, y educativa/formativa.

También debemos considerar los beneficios que se le suponen a la Educación en Medios que Considine (1995) en un reciente trabajo sintetiza en: es una competencia y no un curso, investigación basada en la enseñanza reflexiva y crítica, fomenta el aprendizaje afectivo y psicomotor en adición a los objetivos cognitivos, potencia el aprendizaje en grupo y el trabajo colaborativo, basados en recursos y centrados en el estudiante, persigue el uso y la producción de medios por los estudiantes, fomenta un modelo de profesor como facilitador de recursos y aprendizaje, no como mero transmisor de información, y conecta el currículum de la escuela con el currículum de la vida.

Realizadas estas matizaciones, digamos que nuestro interés en el presente artículo no se va a centrar ni en la necesidad de reclamar la formación en medios de comunicación, ni en presentar algunas de las tendencias actuales que sobre las mismas se están llevando a cabo en nuestro contexto latinoamericano y europeo, sino más bien en señalar e identificar

El reconocimiento por parte de la comunidad científica de que los «estudios en materia de comunicación» no son ni una novedad ni una moda, sino una exigencia de adaptación de los currículos formativos a las nuevas necesidades que la sociedad va demandando y planteando, como consecuencia de su evolución y el desarrollo científico; es lo que repercutirá directamente para su implantación, potenciación, consolidación y desarrollo dentro de la comunidad científica.

algunas medidas que deben de adoptarse «antes de» o en «paralelo a» la incorporación de planes específicos de formación. Planes de formación que, por lo general, deberán responder a alcanzar dos objetivos básicos: la capacitación de los estudiantes en una actitud crítica hacia los medios de comunicación, y la adquisición de habilidades para que puedan no sólo utilizarlos, sino también expresarse y comunicarse con ellos.

Es decir, en líneas generales, lo que venimos a decir es que, para nosotros, no es suficiente con la mera introducción de planes para la «Educación en Medios de Comunicación», aunque ellos se desarrollen desde la perspectiva más significativa, como puede ser la incorporación de asignaturas en los planes de formación de alumnos y maestros, con los máximos rangos de importancia, sino que además deben de atenderse a otros aspectos para su puesta en funcionamiento y desarrollo. En definitiva, como desde una perspectiva general, apunta Salinas (1992, 261): «Pero el divorcio existente entre las instituciones educativas y la comunicación de masas no radica exclusivamente en la introducción de los medios en la escuela. Se hace necesaria, además, una renovación de los objetivos, de los contenidos, de los métodos, de las técnicas pedagógicas».

1. Elementos a contemplar para la «Educación en Medios de Comunicación»

Los últimos comentarios realizados creemos que expresan con suficiente claridad que, para nosotros, el desarrollo de planes y actividades para la Educación en Medios de Comunicación pasa no sólo por la implantación de actividades regladas de formación, como la incorporación de asignaturas

en el currículum escolar, sino que deben de adoptarse otro tipo de medidas. En esta línea que comentamos, Butts (1993, 243-244) recoge las recomendaciones formuladas por los participantes en el coloquio «Education aux médias et nouvelles orientations», organizado por la UNESCO con la colaboración del «British Film Institute» y el «Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information». Dichas recomendaciones son las siguientes:

1. La motivación de los estudiantes, de manera que se tengan en cuenta sus gustos y preferencias, así como partir de las experiencias iniciales que tengan sobre los medios.
2. La fuerte motivación de los profesores que las impartan.

3. Su presencia notable y significativa en los planes de estudio.

4. Necesidad de formación y perfeccionamiento del profesorado.

4. Los programas de formación deben de especificarse con claridad en lo que respecta al diseño y objetivos que se pretendan alcanzar.

5. La necesidad de colaboración de grupos de profesionales y de la comunicación que forman parte de la Educación para los Medios.

6. La necesidad de contar con recursos instrumentales convenientes y suficientes.

7. Y su concepción como algo más significativo que una simple aportación a los programas de estudio previamente establecidos.

Las diferencias entre los países no se deben tanto a su pertenencia a una sociedad industrial o agrícola, sino más bien a su ubicación o no en una sociedad que utilice y movilice los diferentes medios de comunicación social y las denominadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Nosotros vamos a centrarnos en nuestro trabajo en aquéllos que, a nuestra manera de ver, son más significativos para el desarrollo e implantación de la Educación en materia de Comunicación, los cuales los concretamos en los siguientes:

a) Reconocimiento y valor científico-cultural.

b) Estrategias y metodologías didácticas a emplear.

c) Formación y perfeccionamiento del profesorado.

d) Presencia de medios en las instituciones educativas.

e) Diseño y desarrollo de materiales para el profesor y los estudiantes.

f) Nuevas estructuras organizativas en los centros.

A continuación pasaremos a realizar algunas breves referencias a los aspectos citados.

a) Reconocimiento y valor científico-cultural

Posiblemente éste sea uno de los aspectos más importantes, ya que el reconocimiento por parte de la comunidad científica de que los «estudios en materia de comunicación» no son ni una novedad ni una moda, sino una exigencia de adaptación de los currículos formativos a las nuevas necesidades que la sociedad va demandando y planteando, como consecuencia de su evolución y el desarrollo científico, es lo que repercutirá directamente para su implantación, potenciación, consolidación y desarrollo dentro de la comunidad científica.

Este reconocimiento se hace más necesario y crítico, si además tenemos en cuenta, como afirma Salinas (1995, 64), que existe una fuerte separación entre la educación y los medios de comunicación, argumentado por el autor, con tres motivos fundamentales:

- «La consideración de la misión cultural de la escuela como sagrada y de todo lo que cuestiona dicha hegemonía como nefasto...

- La interiorización de la oposición de los estereotipos de 'escuela' (rigor, disciplina,

trabajo, aburrimiento...) y 'medios de comunicación' (diversión, reposo, libertad...).

- El mantenimiento del clima-clase recae en el profesor. La transmisión de conocimientos

se basa en el principio de autoridad, representado por un profesor –que sabe– que comunica a un alumno –que no sabe–, siendo la palabra hablada buena aliada en esta situación».

De estos tres motivos apuntados, para nosotros, el segundo quizás sea más el significativo, ya que ambas instituciones se tienden a presentar con principios irreconciliables: la diversión y el espectáculo para los medios de comunicación y la seriedad y el proceso de enseñanza-aprendizaje para la institución escolar, necesitándose irremediablemente tender a un acercamiento entre ellos.

Este cambio de mentalidad no sólo debe de desarrollarse desde una perspectiva general, sino también concreta

en nuestra cultura escolar, donde se tiende a presentar disciplinas de máxima significación académica y disciplinas de acompañamiento al currículum del alumno. Desde nuestro punto de vista, se deben empezar a manejar otras ideas, que giren en torno a la necesidad de la formación integral del ciudadano, donde su formación para la recepción y asimilación de los medios y los mensajes que ellos transmiten, tengan una presencia en la misma. Esta formación, como señala Considine (1995, 37): «[...] puede ser concebida como un medio de facilitar la integración de destrezas de pensamiento crítico, estético, el estudio de la significación de los mensajes, y el estudio de las implicaciones sociales y políticas del texto de los medios».

Este reconocimiento pasa necesariamente

Debemos tener siempre presente que la formación en medios de comunicación es una competencia a adquirir, no simplemente un curso. Por ello es conveniente que se perciba no sólo como una actividad reglada académica a impartir o recibir, sino como una actividad a entroncar con diversas parcelas del currículum.

porque estos estudios cuentan con un bagaje de contenidos con cierta rigurosidad científica y abandonen la línea seguida por algunos de sus implementadores de intentar crear una cruzada casi mesiánica para salvar a los receptores, y más concretamente a los alumnos, de los poderes «satánicos» y pervertidos que los medios de comunicación tienen, y que conducen a la «destrucción» de los valores establecidos en nuestra cultura.

Mi propia experiencia, cuando he participado en algunos de los cursos y actividades o he revisado algunos de los trabajos desarrollados por estos nuevos «mesías», me sugiere que llegan a aportar tanta creatividad e imaginación a la decodificación de los mensajes, que, o bien ellos son los únicos capaces de observar y extraer las «informaciones» que aparentemente se presentan en los medios, o bien, el receptor, a fin de no caer en la estupidez y falta de capacidad de diagnóstico visual, reconoce que observa todo y más de lo que se le comenta. Frente a esta perspectiva de demonización consideramos que deben darse otras perspectivas que tiendan hacia la rigurosidad y profundización científica.

Nosotros estamos de acuerdo con Butts (1993) cuando señala que los programas de formación en medios deben especificar claramente los diseños que utilizarán, los objetivos generales y específicos que pretenden alcanzar, y justificar las estrategias pedagógicas que los ponen en funcionamiento. A algunos de estos aspectos, nos referiremos en el apartado siguiente. Aquí solamente queremos reclamar la necesidad de realizarlos, incluso de forma más apremiante que en otras actividades formativas, ya que en las relacionadas con medios fácilmente se puede caer en conceder un protagonismo excesivo al medio, es decir, caer en la fascinación de la máquina, y olvidarnos

de los elementos conceptuales.

Por último, señalar la necesidad de un cambio de actitud tanto de los profesores, como de los estudiantes y sus padres, hacia la valía y significatividad que estos estudios pueden tener. Así como, si al implantar estos estudios, a los que organizan y dirigen la actividad educativa en los centros, no les destinan medios y recursos suficientes, se les asignan los horarios más ingratos, e imparte la asignatura el último profesor que se incorpora al centro; el currículum oculto que estamos trasladando es el de ser una disciplina de menor significación e importancia.

Debemos asumir de entrada que el profesor es una pieza clave tanto para la introducción de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías, como para el desarrollo de la Educación para los Medios.

b) Estrategias y metodologías didácticas a emplear

Ya aludimos a la necesidad de prestar especial atención a las estrategias y metodologías que se utilicen en el

desarrollo de la Educación para los Medios. Al respecto, algunos de los principios generales que de acuerdo con nuestra perspectiva, deben dirigir esta formación son los siguientes:

- Su enseñanza debe de estar dirigida por la práctica y la reflexión crítica sobre la misma, tanto a nivel de producción como en el análisis de los mensajes y medios existentes.
- Aun reconociendo el valor de la práctica, no debemos caer en el error de olvidarnos de su fundamentación teórica. La teoría y la práctica deben ir unidas en este tipo de formación.
- Debe tenderse hacia la autoexpresión de los estudiantes con los medios. La decodificación y formación de los mensajes por parte de los receptores es una estrategia significativa a utilizar en la «Educación para los Medios».
- Toda propuesta debe de iniciarse con un perfeccionamiento audiovisual, que tenga como objetivo la identificación del mayor número de objetos y de sonidos posibles, acostumbrando

a los alumnos a una recepción activa y crítica hacia los mensajes transmitidos. Tal perfeccionamiento debe de comenzar con imágenes fijas, hasta llegar posteriormente a imágenes en movimiento; comenzar con imágenes analógicas y posteriormente centrarse en las digitales.

- El aprendizaje deberá partir de aquellos medios con los que los sujetos tengan algún tipo de experiencia, para posteriormente tender hacia los más novedosos. El mayor esfuerzo deberá de dedicarse a los medios más cercanos al contexto sociocultural de los receptores.

- Una vez adquiridas las destrezas descriptivas y técnicas, es cuando se debe desarrollar la interpretativa y crítica. Se debe de tratar que el sujeto encuentre, no que reproduzca, lo que otros han encontrado.

- Se debe comenzar con el análisis de documentos con niveles de iconicidad lo más cercano a la realidad, para progresivamente ir ampliando su nivel de abstracción.

- No movernos exclusivamente en una línea catastrofista. Frente al paradigma satánico, el paradigma de la colaboración.

- Extenderse a diferentes medios, no sólo limitarse a los impresos y televisivos. Y tender a diferentes tipos de códigos, no sólo a los icónicos-visuales, sino también a los icónicos-sonoros y no sólo a los estáticos, sino también a los cinéticos.

Un cambio importante que, a nuestra manera de entender, debe de darse en las estrategias didácticas a utilizar en su enseñanza, radica en no sólo tender a que los sujetos reproduzcan los patrones de observación y «descubrimiento» que los productores, diseñadores de cursos o implementadores de los mismos afirman observar, sino también diri-

girse a que los participantes desarrollen sus propias «formas de ver». Recordando que no somos receptores pasivos de información, sino procesadores activos y conscientes de la misma, y que tan importante es lo que el medio tiende a aportar al sujeto, como lo que el sujeto le aporta al medio.

Como se ha puesto de manifiesto desde la teoría hipodérmica de la investigación en medios de comunicación de masas, en la cual se suponía que los receptores reaccionarían ante la exposición de los medios de forma previsible, hasta los nuevos paradigmas de investigación, en los que se admite que el efecto de los medios sobre los individuos es menos significativo de lo que se había afirmado y que su influencia se centra en el refuerzo de actitudes previamente incorporadas en el repertorio cognitivo del sujeto (Cabero y otros, 1996), se ha producido un cambio cualitativo significativo, donde se admite que los medios más que tener una influencia directa y única sobre los individuos, producen un significado en interacción con un grupo de variables.

Para finalizar señalar que debemos tener siempre presente que la formación en medios de comunicación es una competencia a adquirir, no simplemente un curso. Por ello es conveniente que se perciba no sólo como una actividad reglada académica a impartir o recibir, sino como una actividad a entroncar con diversas parcelas del currículum.

c) Formación y perfeccionamiento del profesorado

Debemos asumir de entrada que el profesor es una

pieza clave tanto para la introducción de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías, como para el desarrollo de la Educación para los Medios. Frente a esta significación,

Para la realización de actividades regladas para la formación, no es suficiente con incorporar una asignatura en los planes de estudio, sino que paralelamente se debe dotar a los centros y profesores de los medios necesarios para ello.

nos encontramos que el número de especialistas con que se cuenta para el desarrollo e impartición de esta temática es más bien limitado, como consecuencia de lo reciente de estos estudios y de la práctica inexistencia de contenidos específicos en esta temática en los planes de formación y perfeccionamiento del profesorado.

Como hemos puesto de manifiesto en diferentes trabajos e investigaciones (Cabero, 1995), independientemente de que los profesores en nuestro contexto cultural apoyan su actividad profesional de enseñanza en el libro de texto, cuando les preguntamos tanto a aquéllos que estaban en activo como en formación (López-Arenas y otros, 1987/88; Cabero y otros, 1994), respecto a cómo se consideran de formados para la inserción curricular de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías, la mayoría nos informaban que poseían una baja formación para la utilización de estos instrumentos de enseñanza. Formación, que por otra parte, afirmaban que era menor en lo referido a su utilización didáctica, que en lo relativo a su manejo instrumental y técnico. Tal ignorancia se ampliaba, y en algunos medios de forma considerable, cuando hacíamos referencia a la producción y diseño de medios específicos, lo que nos llevaba a señalar que los profesores son más consumidores que productores de medios.

Aunque, como hemos expuesto anteriormente, nos encontramos con una mayoritaria falta de formación, es cierto que se están desarrollando medidas para paliarla, tales como la incorporación en los nuevos planes de estudio de los diplomados en Magisterio de diversas asignaturas que pueden ayudar a aminorarla. Ahora bien, aunque ello es importante, no es suficiente, ya que debemos también reflexionar respecto a cómo debe de abordarse esta formación. En este aspecto que comentamos, nos encontramos con diferentes perspectivas. Como expusimos en otro trabajo (Cabero, 1989) que deben de abarcar diversas dimensiones como son: curricular, psicológica, semiológica, tecnológico-didáctica, instrumental, in-

vestigadora, crítica, organizativa y actitudinal. Por su parte Blázquez (1994) ha señalado recientemente el siguiente decálogo de finalidades formativas del profesorado en materia de medios de comunicación y nuevas tecnologías: despertar el sentido crítico, relativizar el «inmenso» poder de los medios, abarcar el análisis de contenido de los medios como expresión creadora, conocer los sustratos ocultos de los medios, conocer las directrices actuales sobre los medios, conocimiento y uso de los denominados medios audiovisuales, formación para la investigación sobre los medios, pautas para convertir en conocimientos sistemáticos los saberes desorganizados que los niños y jóvenes obtienen de los *mass-media*, un mínimo de conocimiento técnico, y repensar las repercusiones en la enseñanza de los nuevos canales tanto a niveles organizativos como sobre los contenidos y metodologías. Lo importante para nosotros radica en que tanto si nos movemos en la primera de las propuestas, como en la segunda, o teniendo en cuenta que ambas pueden combinarse, debemos hacer una llamada de atención respecto a que esta formación sobrepasa los aspectos exclusivamente técnicos e instrumentales.

No nos gustaría finalizar este apartado sin señalar la significación que puede tener contemplar como principios de trabajo, la denominada formación en centros y la consideración de un esquema de trabajo dentro de una enseñanza reflexiva (Villar, 1995).

d) Presencia de medios en las instituciones educativas

Creemos que no es necesario extendernos en demasía en este aspecto ya que, como perfectamente puede entenderse, la formación en medios de comunicación exige que éstos se encuentren en los centros y desgraciadamente su presencia en las instituciones educativas es bastante precaria, aunque en aras de la verdad también debemos reconocer que en los últimos años su presencia en los centros españoles ha aumentado considerablemente gracias al esfuerzo de las diferentes administraciones, a los

propios centros y a las asociaciones de padres de estudiantes.

Para la realización de actividades regladas para la formación, no es suficiente con incorporar una asignatura en los planes de estudio, sino que paralelamente se debe dotar a los centros y profesores de los medios necesarios para ello. Es incoherente formar a los estudiantes en medios de comunicación, cuando no los tenemos a nuestra disposición para llevar a cabo esta actividad, o realizarla con medios diferentes a los que se necesitan.

Señalar por último que los medios que se pongan a disposición para esta actividad, deben poseer diversas características que, a nuestra manera de ver, independientemente de su arquitectura tecnológica y ergonómica, se sintetizan en dos: servir no sólo para la reproducción, sino también para la construcción de mensajes; y el posible uso que de ellos realicen los estudiantes.

e) Diseño y desarrollo de materiales para el profesor y los estudiantes

Un programa de Educación en Medios no sólo requiere que profesor y estudiante cuenten con recursos técnicos suficientes, sino también que tengan a su disposición medios para la transmisión de información, la ejemplificación y la investigación. Estos medios deben estar contruidos en diferentes soportes técnicos y, al mismo tiempo, soportar diferentes códigos: verbales e icónicos, estáticos y en movimiento.

Para nosotros lo importante no es sólo que estos materiales puedan estar a disposición de los alumnos, aspecto en sí mismo ya interesante, sino que se movilicen principios de diseños que los hagan atractivos, fáciles de compren-

der, adecuados a los principios de la Educación para los Medios, y que sugieran actividades que respondan a los instrumentos que profesores y alumnos puedan movilizar en sus contextos socioculturales.

En este sentido, creemos que es de destacar la tesis doctoral que está desarrollando en este momento J. Ignacio Aguaded en la Universidad de Huelva para la elaboración de un curso de Educación en Medios de Comunicación. Ésta aportará principios válidos de referencias, tanto para la evaluación, como para el diseño de materiales para la Educación sobre los Medios de Comunicación, y más concretamente en el caso de la televisión.

Referente al aspecto del diseño, no podemos olvidarnos de las exigencias que, de acuerdo con Salinas (1995, 69-71), los materiales que se produzcan para la enseñanza, deben:

- Estimular en el alumno la actividad intelectual y el deseo de acudir a otros medios y recursos.
- Asegurar la fijación de cada elemento aprendido para que puedan ser la base de otros nuevos aprendizajes.
- Permitir cierta flexibilidad en su utilización.
- Presentar contenidos que se integren en el medio afectivo, social y cultural del alumno destinatario.
- Tener claramente delimitada la audiencia a la cual van destinados.
- Adaptarse a las características específicas del medio.
- Reunir condiciones que los hagan adaptables a las características de un entorno tecnológicamente limitado, como es el de nuestros centros.

Los medios no funcionan en un contexto vacío, sino que más bien lo hacen en un contexto complejo e incierto, donde los resultados y la eficacia que se consiga con ellos dependerá de la interacción de un número de variables, que van desde las materiales e instrumentales hasta las personales y organizativas.

• Facilitar una práctica educativa activa y eficaz.

f) Nuevas estructuras organizativas en los centros

Nuestras últimas referencias van a ir dirigidas a asumir que los medios no funcionan en un contexto vacío, sino que más bien lo hacen en un contexto complejo e incierto, donde los resultados y la eficacia que se consiga con ellos dependerá de la interacción de un número de variables, que van desde las materiales e instrumentales hasta las personales y organizativas.

Empieza ya a ser tradicional en nuestro contexto educativo el término «orgware» formulado en 1979 por Dobrov en oposición a los tradicionales «hardware» y «software». Con aquél, el autor quería hacer referencia al componente organizativo y estructural de un sistema tecnológico, que desempeñaba una clara función para asegurar el funcionamiento del mismo.

Al respecto, nosotros hemos llamado recientemente la atención (Duarte y Cabero, 1993), en relación al comportamiento diferente que los medios de comunicación tienen, según se incorporen a un modelo de organización de centro tradicional o versátil. El primero viene caracterizado por ser un centro encerrado en sí mismo, la existencia de una dirección unipersonal, la aceptación de un currículum uniforme, el uso de una metodología no diferenciada, la existencia de una disciplina formal, la evaluación discontinua, el agrupamiento rígido de los alumnos, la consideración del profesor como autosuficiente para desempeñar todo el proce-

so de enseñanza-aprendizaje, y la uniformidad del espacio y el tiempo. Mientras el segundo modelo se concreta en: ser un centro abierto a su entorno, la existencia de una dirección participativa, asumir un currículum diferenciado, la tendencia al uso de una metodología individualizada, la utilización de una disciplina centrada en las exigencias de la actividad y

de la relación social, la utilización de un modelo de evaluación continua, el agrupamiento flexible de los alumnos, la tendencia a utilizar una enseñanza en equipo, y asumir la diversidad del espacio y horarios flexibles.

Con respecto a los medios —que es lo que aquí a nosotros más nos puede interesar— el primer modelo se caracteriza por la escasez de recursos, mientras que en el segundo se tiende a potenciar su presencia variada, tanto en lo que respecta a los instrumentos como a los códigos que soportan. Por otra parte, en el primero, los medios suelen cumplir exclusivamente funciones de transmisión de información y de motivación a los estudiantes, sirviendo también en algunos casos de apoyo a las tareas administrativas de los centros. Por el contrario, en los modelos versátiles, se tiende a incorporar los medios en la propia práctica del profesor, facilitando que éste inter-

La mera presencia de los medios, más la decisión de que se realicen planes formativos para la Educación en Medios, son necesarios pero no suficientes, ya que deben ir en consonancia con otros aspectos: desde la formación y el perfeccionamiento del profesorado, hasta la estructura organizativa donde los medios se insertan, sin olvidarnos de la modificación de actitudes hacia los mismos.

tervenga en el proceso de selección y adquisición. No debemos olvidarnos tampoco que desde esta perspectiva, los medios amplían su campo de funciones a desempeñar, además de las usuales de transmisión y motivación, entre ellas nos encontramos con el análisis de la realidad circundante, de gran aplicación en el terreno de la Educación para los Medios.

Es necesario tener presente que la estructura interna organizativa que se establezca en el centro favorecerá su aplicación concreta en la enseñanza. En este sentido, remitimos al lector interesado al reciente trabajo de Lorenzo (1996), donde nos habla de tres soluciones destacables desde la organización escolar para la integración de los recursos didácticos y tecnológicos en los centros: los talleres y los rincones, el departamento de actividades complementarias y extraescolares, y los centros de recursos. Independientemente de la opción que se elija, lo que a nosotros aquí nos interesa destacar es que la simple presencia de los medios no es suficiente, se necesita además que se establezcan medidas organizativas, en cuanto a aspectos económicos (mantenimiento, nueva adquisición, reparaciones...), tiempo de utilización, espacios de acceso, personal encargado de su custodia y mantenimiento...

Para finalizar, señalar de nuevo que lo que hemos querido destacar en el presente artículo es que la mera presencia de los medios, más la decisión de que se realicen planes formativos para la Educación en Medios, son necesarios pero no suficientes, ya que deben ir en consonancia con otros aspectos: desde la formación y el perfeccionamiento del profesorado, hasta la estructura organizativa donde los medios se insertan, sin olvidarnos de la modificación de actitudes hacia los mismos.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, J. I. y CABERO, J. (1995): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía-Sede Iberoamericana de La Rábida.
- APARICI, R. (Coord.) (1993): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre.
- BLÁZQUEZ, F. (1994): «Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros», en BLÁZQUEZ, F. y otros (Coords.): *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación*. Sevilla, Alfar, 257-268.
- BUTTS, D. (1993): «Des stratégies pour l'éducation aux médias», en BAZALGETTE, C. y otros: *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. París, UNESCO, 242-247.
- CABERO, J. (1989): «La formación del profesorado en medios audiovisuales», en *El siglo que viene*, 4-5, 14-19.
- CABERO, J. (1995): «Medios audiovisuales y nuevas tecnologías de la información y comunicación en el contexto hispano», en AGUADED, J. I. y CABERO, J. (Dirs.): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía-Sede Iberoamericana de La Rábida, 49-69.
- CABERO, J. y otros (1994): «La formación inicial de los profesores en medios audiovisuales», en BLÁZQUEZ, F. y otros: *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación*. Sevilla, Alfar, 357-370.
- CABERO, J. y otros (1996): *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesorado y de la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Memoria de investigación.
- CONSIDINE, D. (1995): «Are we there yet? An update on the media literacy movement», en *Educational Technology*, XXXV, 4, 32-43.
- DOBROV, G. M. (1979): «La technologie en tant qu'organisation», en *Revue Internationale des Sciences Sociales*. XXXI, 4, 628-648.
- DUARTE, A. y CABERO, J. (1993): «Modelos de organización de centros y medios de enseñanza», en CORONEL, J. M. y otros (Eds.): *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, 701-720.
- LÓPEZ-ARENAS, J. M. y otros (1987/88): «Actitudes hacia los medios: un estudio piloto», en *Cuestiones Pedagógicas*, 4-5, 141-148.
- LORENZO, M. (1996): «La organización de los medios y recursos en los centros educativos», en CABERO, J. y otros (Coords.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II*. Sevilla, CMI-DE-SAV de la Universidad de Sevilla, 9-40.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.
- ROMERO, R., DUARTE, A. y CABERO, J. (1995): «Los medios de comunicación en el ámbito curricular», en VILLAR, L. M. y CABERO, J. (Coords.): *Aspectos críticos de una Reforma Educativa*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 75-93.
- SALINAS, J. (1992): «Mass-media y educación social», en COLOM, A. y colbs: *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea, 252-276.
- SALINAS, J. (1995): «Cambios en la comunicación, cambios en la educación», en VILLAR, L. M. y CABERO, J. (Coords.): *Aspectos críticos de una Reforma Educativa*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 61-73.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.) (1995): *Unciclo de enseñanza reflexiva*, Bilbao, Mensajero.
- WOLF, M. (1987): *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona, Paidós.

*Julio Cabero Almenara es director del
Secretariado de Recursos Audiovisuales y
profesor de la Universidad de Sevilla.*

¡Escuela e imagen, hoy!

Francisco Trápaga
Cuba

¿Qué función cumple la escuela en la actualidad?, ¿seguirá siendo su labor la de informar y transmitir conocimientos?, ¿pueden ocupar su lugar los medios de comunicación? Con cuestiones como éstas el autor nos invita a reflexionar sobre la influencia educativa ejercida hoy en día por la «escuela paralela» de los medios de comunicación y también a plantearnos la validez de las actuales y tradicionales concepciones formativas y, sobre todo, a analizar las consecuencias educativas derivadas del uso racional de los medios en las aulas.

El hombre no puede vivir separado de las imágenes, cada individuo tiene su propio universo *imaginal*, algunos más y otros menos poblados, y cada uno tiene aquellas imágenes que pudieran llamarse la clave de su vida.

En esa amalgama de imágenes que es la vida, la Escuela debe cumplir una función de vital importancia; ha de ser un elemento promotor y configurador de imágenes.

Aunque esto es una evidencia aceptada por todos los que de una u otra forma están relacionados con la educación y los medios de comunicación, lo cierto es que las cosas no siempre resultan en el sentido deseado.

Se habla con insistencia de esta responsabilidad de la Escuela, porque el incremento en el flujo de información audiovisual que actualmente reciben los niños y jóvenes fuera del marco de su enseñanza académica, cuestiona

todo el contenido de la actividad escolar, fenómeno impulsado por la creciente masificación de los medios de comunicación, que incluyen desde los periódicos y revistas, la tradicional radio y la novedosa televisión, hasta los vídeos, entre otros.

Hoy, de la misma manera en que se aprende a comprender el lenguaje oral en la voz de la familia, los niños se introducen en el lenguaje audiovisual a través de la televisión; más tarde, la escuela los lleva al mundo de la palabra escrita y, les ofrece información sobre la estructura del lenguaje verbal; sin embargo, con el lenguaje audiovisual, aún hay una cierta tradición de descuido.

En nuestros días se reconoce que el concepto de la alfabetización –en su más amplia acepción– tiene un alcance que va más allá de la capacitación básica para la lectura, la escri-

tura y los cálculos aritméticos sencillos, éste se amplifica a un conjunto de capacidades intelectuales que permitan la obtención y procesamiento de información significativa.

La escritura no se desarrolló solamente por el uso refinado de unos pocos, sino por el uso y el abuso de todos. Aunque parezca contradictorio, la imprenta no terminó con el manuscrito, sino que posibilitó su multiplicación y difusión; así todos pudieron manosear la escritura. El lenguaje audiovisual nació tecnificado por lo que ha exigido un mundo más calificado que el que necesitó la escritura.

1. Educación y comunicación: recuento

Encontramos, pues, conviviendo junto a las nuevas tecnologías, antiguos problemas, no siempre resueltos. Problemas que se tornan más acuciantes en nuestras postergadas sociedades latinoamericanas y tercermundistas.

Al encontrarse inmerso en un mar de mensajes audiovisuales, la vida cotidiana de un individuo, hoy, ha modificado sus relaciones sociales; mientras que por una parte su desarrollo cultural ha sido notablemente enriquecido, por otra parte también puede haber sido seriamente dañado. Para muchos seres humanos, las dosis sistemáticas de imágenes que reciben, equivalen a una droga, de la cual dependen.

El énfasis hecho por los especialistas asistentes al Encuentro Regional de Alto Nivel sobre Políticas Culturales Audiovisuales en América Latina y el Caribe (1991), referido a la necesidad de establecer programas de Educación para los Medios Audiovisuales a través de los cuales pueda aprenderse la «lectura» y «escri-

tura» del lenguaje audiovisual y queden erradicados para siempre los analfabetismos tecnológicos, ha encontrado como contrapartida, la casi total inexistencia de políticas culturales que redimensionen al audiovisual como lo que sustancialmente debe ser, instrumento de creación y no sólo transmisor de manifestaciones culturales y educativas.

El problema que principalmente se ha presentado en la práctica pedagógica como consecuencia de esta situación es que una cierta tradición docente, para la cual lo primero debe ser el verbo, ha desestimado el extraor-

dinario poder de atracción que el cine y la televisión ejercen sobre millones de seres humanos, y especialmente sobre los niños. Así, al analfabetismo de la letra, mal que abunda en la mayor parte de nuestros países, vino a sumarse el analfabetismo de la imagen, padecimiento común, aún en aquellos que pudieron asistir a una escuela.

¿Cuáles son las funciones de la escuela en estos tiempos? La penetración del audiovisual en el aula y más aún, en la vida de la sociedad, cuestiona las tradiciones pedagógicas de la gran mayoría de los educadores. ¿Seguirá siendo la labor informativa la tarea predominante en la escuela hoy cuando los estudiantes existen en un mundo colmado de canales informativos?

Esta «escuela paralela» de los medios ha irrumpido abruptamente en el panorama social, poniendo en crisis no sólo el concepto tradicional de

«escuela», sino también muchos de los pilares básicos de la sociedad: la visión de la vida, la cultura, las relaciones familiares, el ocio, el consumo, etc. (Aguaded, 1995).

¿Cuáles son las funciones de la escuela en estos tiempos? La penetración del audiovisual en el aula y más aún, en la vida de la sociedad, cuestiona las tradiciones pedagógicas de la gran mayoría de los educadores. ¿Seguirá siendo la labor informativa la tarea predominante en la escuela hoy cuando los estudiantes existen en un mundo colmado de canales informativos?

Este modo visual que invade nuestras vidas, constituye un cuerpo de datos que, como el lenguaje, puede utilizarse para componer y comprender mensajes situados a niveles muy distintos de utilidad, desde lo puramente funcional hasta las elevadas regiones de la expresión artística.

Luego entonces, lo razonable, desde esta perspectiva, es estrechar el vínculo de la escuela y los medios de comunicación en aras de desarrollar un espectador con capacidad crítica, sujeto capaz de reflexionar y discriminar los elementos de manipulación que pueda haber en las propuestas comunicacionales y preparado para respuestas expresivas y originales, nacidas de sus aspiraciones como ser social. La fuerza cultural y planetaria del cine, la fotografía, la televisión, el vídeo y las computadoras en la conformación de la imagen que el hombre tiene de sí mismo, define la urgencia de una alfabetización audiovisual, tanto para los educadores como para los escolares, porque todos estos medios masivos de comunicación, y otros no citados, existen con independencia de nuestro deseo y además el mundo está dispuesto a renunciar a ellos.

2. Comunicación y educación: acercamiento

Ya en nuestros días se ha producido una aproximación entre comunicadores y educadores, y hoy día existe un marcado interés por parte de los maestros, quienes reconocen la eficacia instructiva y educativa del cine, el vídeo y la computación, cuando se los emplea como medios gráficos para la enseñanza objetiva de la Historia, la Geografía y las Ciencias Naturales, entre otras, por la preponderancia

de que goza, justamente, la imagen representativa.

En la conducta de los hombres se evidencia una tendencia a la información visual; la

búsqueda de un apoyo visual al conocimiento se debe principalmente al carácter directo de la información y a su proximidad a la experiencia real. ¿Cuántos televidentes del mundo han podido presenciar un acontecimiento trascendente, como, por ejemplo, el lanzamiento de una nave espacial? ¿Hubiesen obtenido una información igualmente viva de la acción, momento a momento, mediante un reportaje escrito o hablado por más detallado y elocuente que fuera?

La visión es una experiencia directa y el uso de datos visuales para suministrar información constituye la máxima aproximación que puede conseguirse a la naturaleza auténtica de la realidad.

A las interrogantes tales como: ¿qué ofrecen los medios de comunicación de masas?, ¿cuál es su impacto sobre los niños y adolescentes?, ha venido a sumarse otra cuestión: ¿qué hace la audiencia con los mensajes?, y ahora se ha añadido otra, que puede ser considerada centro de interés de la escuela con la mirada dirigida hacia el siglo XXI: ¿qué puede hacerse para facilitar una comprensión profunda del universo de imágenes puestas a nuestro alcance?

Es una evidencia universal que la televisión, como principal medio de comunicación audiovisual, está sólidamente ligada a la vida moderna; pero también se ha vuelto evidente que su influencia es enorme, que tiene una capacidad de llegada verdaderamente impresionante y muy en especial sobre quienes están todavía en tiempo de formación.

Las producciones audiovisuales educativas deben ser la fuente primaria para desarrollar una educación para la recepción; sin embargo, lamentablemente, muchas de las realizaciones cinematográficas o televisivas hechas con intenciones «educativas» se vieron condenadas al bostezo de los alumnos.

La idea de que la televisión es poderosa, para bien o para mal, no se la cuestionan ni los especialistas, ni el sentir común de las personas sin formación especializada y confirma lo que se aprecia especialmente en la familia, en ese ámbito íntimo en el cual «la pequeña pantalla» penetra con una facilidad asombrosa.

La televisión entra en el hogar sin autorización alguna y, ¿cuál es la dificultad? Que la escuela podría tener problemas si intentara presentar a sus estudiantes cuestiones que el mensaje televisivo muestra sin pudor, ni vacilación.

Los padres, muchas veces, no desean, ni permiten que sus hijos vean películas y programas que aprecian inadecuados para ellos; sin embargo, la mayoría de las veces, los niños están informados de todos los detalles. Lo que los pequeños necesitan son indicaciones sanas y adecuadas para su propio resguardo personal, cosa que los padres, la escuela y la televisión podrán hacer si actúan mancomunadamente.

Por tal motivo, es en este punto donde han de insertarse, de forma organizada y metódica, las mediaciones que instituciones tales como la familia y la escuela deben ejercer, como una de las maneras de formar espectadores con capacidad para la verdadera interpretación de los mensajes audiovisuales que abrumadoramente llegan por doquier; lo que hagan o dejen de hacer la familia y la escuela con respecto a la televisión y los niños, tiene efectos no sólo en su cantidad de exposición ante el medio, sino también sobre el tipo de preferencia programática, gustos y opiniones sobre lo que se le ofrece y

sobre la forma de apropiarse de sus contenidos.

Porque hoy el hombre despliega su tiempo y calidad de espectador, sobre todo ante el televisor, que mediatiza cada día más su vida, haciendo de puente no sólo entre el espectador y la obra específicamente televisiva, sino además entre el espectador y el resto del mundo, en función del partido de fútbol o de béisbol, del recital musical u otro espectáculo vinculado ahora, mediante la televisión, a un público muchísimo mayor que el de la expectación en vivo (Rojas, 1994). Esta interacción que se establece con los medios de comunicación es susceptible de ser modificada en la dirección que se considere apropiada, lo que corrobora la

importancia de una educación para la recepción, a través de la cual se abra el camino para que el disfrute de estos medios audiovisuales de comunicación llegue a convertirse en una experiencia grata y a la vez de aprendizaje, mucho más intensa y productiva de lo que actualmente es y más acorde con el tipo de relaciones sociales que deben promover los educadores.

Las producciones audiovisuales educativas deben ser la fuente primaria para desarrollar una educación para la recepción; sin embargo, lamentablemente, muchas de las realizaciones cinematográficas o televisivas hechas con intenciones «educativas» se vieron condenadas al bostezo de los alumnos al no considerar, en su justa dimensión, el elemento artístico, consustancial a una obra audiovisual.

El arte educa, en la medida que es arte, y esta sencilla verdad es muchas veces desconocida, confundiéndose el enfoque didáctico con un didactismo plano que no se aparta de una

Cuando educandos y educadores puedan penetrar en los vericuetos de la gramática y la sintaxis de imágenes y sonidos... por un proceso creativo que posibilite la utilización de los medios de comunicación como medios de expresión, se estará produciendo una interacción de la escuela con los medios, elemento transformador hacia una educación plena.

concepción pedagógica escolástica y de un modelo extemporáneo de la comunicación. Esta síntesis de una práctica *contenidista* en educación y de fórmulas verticales y autoritarias en comunicación ha dado como resultado la reiteración de esquemas retóricos que no logran ni activar intelectualmente y, menos aún, conmover emocionalmente. El cine, la televisión o el vídeo son considerados como «medios auxiliares» (?) de la educación, en tanto soportes de contenidos de diferentes asignaturas, sin embargo el conocimiento de pedagogos y maestros puede hacer que los medios de comunicación como colaboradores del proceso docente no se limiten al empleo de éstos como meras ilustraciones.

Resulta obvio el valor que tienen como instrumentos de trabajo docente, pues además de posibilitar la reducción del tiempo destinado al tratamiento de los temas, incrementan la efectividad de las clases.

Un programa audiovisual es insustituible cuando se trata de mostrar el micromundo, el macromundo, los procesos internos de los fenómenos, tecnologías, industrias, los cambios temporales y espaciales, el mundo cósmico, entre otros. Por otra parte, permiten modificar las escalas de tiempo, distancia, recrear hechos históricos, etc.

Otro elemento que apoya la prioridad que debe concedérsele a la audiovisualidad en la escuela está basado en el papel que éstos tienen, no sólo como fuente de conocimiento científico, sino también como promotores del desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales, elementos de motivaciones y formadores de valores éticos y estéticos.

Por esto, entre otras razones, se considera que la escuela puede ofrecer una importante contribución a la formación de individuos plenamente identificados con los medios de comunicación, cuando en las aulas los mensa-

jes audiovisuales aborden además de los temas docentes o educativos, aquellos materiales que en su contexto habitual los medios ofrecen.

Cuando educandos y educadores puedan penetrar en los vericuetos de la gramática y la sintaxis de imágenes y sonidos, no por la incansable repetición de conjugaciones, sino por un proceso creativo que posibilite la utilización de los medios de comunicación como medios de expresión, se estará produciendo una interacción de la escuela con los medios, elemento transformador hacia una educación plena.

Para todos los que estamos preocupados por la imágenes que, cotidianamente, reciben nuestros hijos, la constatación de que en nuestros espectadores, incluidos el público infantil y juvenil, predominan hábitos y preferencias por el consumo de audiovisuales, caracterizados por la búsqueda de un entretenimiento ba-

nal, en los que la producción de las grandes transnacionales juega un papel determinante, es una realidad que debemos afrontar.

Éstas son dificultades que podemos resolver, pues la educación audiovisual es un propósito que ha encontrado eco en nuestros países y pese a privaciones económicas e inestabilidades sociales, han surgido iniciativas educativas que propician la participación activa del niño ante el lenguaje audiovisual.

Durante los últimos años se han organizado en Latinoamérica numerosos proyectos de

Si la infancia de tiempos atrás conocía al mundo a través de la cultura circundante, de la experiencia familiar y, más tarde, de la escuela y de los libros, hoy en día, a todo esto se adiciona una invasión de imágenes, sonidos, movimientos que, ya antes que el niño domine el habla y los elementos más rudimentarios del raciocinio lógico, está actuando sobre su emoción e inteligencia.

este tipo, muchos son los obstáculos que deben ser vencidos, pero estamos en un momento en que se hace impostergable una respuesta que aúne esfuerzos creadores, especialistas, investigadores y pedagogos; respuesta que no ha de circunscribirse al ámbito de la producción y distribución de materiales cinematográficos o televisivos, sino abierta fundamentalmente a cómo encarar los problemas de la educación audiovisual de niños y jóvenes.

Algunas de las experiencias de los talleres de cine desarrollados en Cuba para educar al niño en el séptimo arte, se han centrado en el trabajo con los grados intermedios de enseñanza primaria. Los avances en las esferas intelectual y afectiva y el caudal de conocimientos que ya tiene un escolar de 3º ó 4º grado, (8-9 años) son armas que posee y de las que quiere hacer uso. Si como espectador desea ver a los buenos combatir y vencer, es capaz de asumir una postura de distanciamiento que le deja disfrutar de lo espectacular de la aventura y percatarse, a su vez, de su carácter inverosímil: la frase «tremendo paquete» acuña el surgimiento de esa incipiente actitud crítica (Ramos, 1994).

Consideraciones finales

La educación no es una finalidad específica de la comunicación audiovisual. La educación es un fenómeno social que corresponde a la escuela, la familia y la comunidad. La comunicación audiovisual es un prodigio de este siglo y entre otras finalidades puede tener la educativa. Puede ser insustituible en la escuela, pero nunca podrá sustituir a ésta. Es un elemento de suma utilidad para el docente, pero jamás será otra escuela.

El proceso educativo será tanto más completo cuanto más opere sobre todas las características surgidas de la pluralidad sensorial, será más pleno cuando atienda y estimule los distintos aspectos de la complejidad humana.

Abrir la educación y a los educandos a la recepción, a los efectos de medios variados, es la única forma de propiciar la formación de individuos maduros, amplios de mente, aptos

para recibir sensibilidades, informaciones o conocimientos sin restricción de fuentes.

Si la infancia de tiempos atrás conocía al mundo a través de la cultura circundante, de la experiencia familiar y, más tarde, de la escuela y de los libros, hoy en día, a todo esto se adiciona una invasión de imágenes, sonidos, movimientos que, ya antes que el niño domine el habla y los elementos más rudimentarios del raciocinio lógico, está actuando sobre su emoción e inteligencia.

Corresponde a los profesores y padres estimular la conciencia crítica de los niños, interpretar, paso a paso, para ellos y sobre todo con ellos los procesos de comportamiento y acción que emanan de los estímulos despertados por las producciones audiovisuales, principalmente por el cine y la televisión.

La escuela tiene como uno de sus propósitos, en estos tiempos, educar para la integración en la sociedad. Para avanzar en esta línea de conducta, más temprano que tarde, los medios de comunicación estarán incorporados a los diseños curriculares, como contenidos a enseñar en las aulas y con la mirada puesta en la influencia que la escuela, como centro cultural de la comunidad, puede ejercer sobre ésta.

Referencias

- AGUADED J.I. (1995): «La educación para la comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano», en AGUADED J.I. y CABERO, J. (Dir.): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de La Rábida.
- BIASUTTO GARCÍA, M. (1995): «Desde el lenguaje publicitario hacia la acción didáctica», en *Comunicar*, 5. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- BURCH, N. (1985): *Praxis del cine*. Madrid, Fundamentos.
- CABRERA SALORT, R. (1995): «Escuela e imagen», en *El universo audiovisual del niño latinoamericano*. La Habana, XVII Festival del Nuevo Cine Latinoamericano.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1995): «La televisión como recurso educativo en el contexto iberoamericano», en AGUADED J.I. y CABERO, J. (Dir.): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de La Rábida.
- DESNOES, E. (1978): «Cinematografía Educativa», en *Revolución y cultura*. La Habana, Cuba, septiembre.

FELDMAM, S. (1986): *La realización cinematográfica*. México, Gedisa.

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (Dir.) (1995): «Visión de los profesores sobre el medio televisivo», en *Comunicar*, 5. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

GARCÍA, P. (Dir.) (1995): «Educar con televisión», en AGUADED J.I. y CABERO, J. (Dir.): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de La Rábida.

GONZÁLEZ, F.F. y AZZOLINI, S. (1995): «Los efectos de la televisión. Un análisis multidimensional para una solución sistémica», en *La Educación y el mensaje televisivo*. Argentina, Fundación Navarro Viola, Argentina.

LEISECA, M. (1976): «Cine para la educación, nuevo medio de enseñanza», en *Educación*, 22. La Habana, Cuba, julio-septiembre

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1995): «La televisión como generadora de un nuevo espacio educativo», en *Pedagogía '95*. La Habana, Cuba, Conferencias Especiales.

MERLO FLORES, T. (1996): «Por qué vemos televisión», en *La educación y el mensaje televisivo*. Fundación Navarro Viola.

NAJMÍAS LITTLE, L. (1992): «Cine científico: Recursos expresivos y alternativas de la imagen», en *Pedagogía '93*, Cursos pre-congreso.

PLASENCIA (1887): «Cine científico», en *Bohemia*. La Habana, Cuba, 27 de febrero.

RAMOS RIBERO, P. (1994): «Del otro lado de la imagen», en *Educación*, 82. La Habana, Cuba, Pueblo y Educación.

RAMOS RIVERO, P. (1995): «2001, Odisea en el espacio audiovisual», en *El universo audiovisual del niño latinoamericano*. La Habana, XVII Festival del Nuevo Cine Latinoamericano.

REGO, O. (1980): «Cinematografía Educativa», en *Bohemia*. La Habana, Cuba, 11 de julio.

ROJAS BEZ, J. (1994): «Audiovisualidad, estética y educación: lo uno y lo diverso», en *Educación*, 83. La Habana, Cuba, Pueblo y Educación, septiembre-diciembre.

ROJAS BEZ, J. (1987): *Artes, cine, videotape: límites y confluencias*. Holguín, Premio de la Ciudad.

ROJAS BEZ, J.: «Sexo, Erotismo, pomografía y cine: un reto a la educación contemporánea», ponencia presentada en *Pedagogía '97*.

TRÁPAGA MARISCAL, F. (1995): «Escuela e imagen en el siglo XXI», en *Pedagogía '95*. La Habana, Cuba, Mesa Redonda.

TRÁPAGA MARISCAL, F.: *Cined: 25 años de cine científico*, en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dir.) (1995): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de La Rábida.

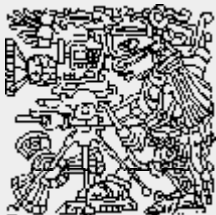
Francisco Trápaga Mariscal es profesor de Cinematografía Educativa (CINED) en La Habana (Cuba).



Antes de inventarse la tele, los olmecas ya habían encontrado la postura correcta para verla.



Antonio López Alcántara para COMUNICAR '97



Temas

Un enfoque antropológico en la Educación para los Medios de Comunicación Social

La lectura dinámica de los signos

María Josefa Domínguez
Colombia

Enseñar a leer la realidad que nos presentan los medios de comunicación es necesario pero no suficiente, pues también es preciso capacitar a las personas para que puedan expresarse utilizando sus códigos y lenguajes de forma objetiva y crítica. La autora, a partir de la experiencia de un proyecto de investigación, incluye en su artículo argumentos razonados para intentar convertir los medios de comunicación social en vehículos de personalización de niños y jóvenes.

Hace más de una década venimos realizando el proyecto de investigación: «Influencia de los medios de comunicación social en los niños», con el respaldo de la Universidad Industrial de Santander (Colombia). La primera etapa de la investigación se realizó en la ciudad de Bucaramanga, una ciudad intermedia de Colombia. El universo de la investigación se resumió así: 6.072 niños de 4 a 12 años, 750 familias y 735 maestros, fueron entrevistados y encuestados, en 82 barrios de la ciudad, y participaron 1.067 estudiantes universitarios de Ingenierías y de Medicina. Las hipótesis que se plantearon en un inicio y que fueron comprobadas, fueron las siguientes:

1. Los medios de comunicación social (MCS) no propician la identidad nacional.
2. Tampoco propician la identidad personal. Los niños tienden a identificarse con los personajes ficticios que presentan los MCS.
3. Los MCS tienden a reforzar la agresivi-

dad y la violencia en los niños a través de algunos modelos que presentan.

4. La sociedad de consumo explota la mentalidad infantil, creando en los niños necesidades ficticias.

5. Los MCS contribuyen a presentar el dinero como el supremo valor del hombre.

Durante todo el transcurso de la investigación que consta de tres grandes etapas, se ha aplicado el proceso antropológico de *la lectura dinámica de los signos*.

En vista de que este proceso es eminentemente dialéctico, no podíamos quedarnos con los resultados del trabajo de campo realizado en la primera etapa y consignado en el libro *Los niños y los MCS*¹. El proceso nos impelía dar una respuesta a la problemática y saber si los resultados detectados en Bucaramanga eran válidos para todo el país y para algunos países de América Latina. Esta fue una de las tareas de la segunda etapa, que patrocinó la UNESCO.

También se inició la elaboración del libro *Activos y creativos con los MCS*², que presenta, no solamente el marco teórico, que sustenta la propuesta de Educación a los Medios, sino también la aplicación de la *lectura dinámica de los signos*, a diferentes formatos de los MCS, a manera de orientaciones alternativas, para padres, maestros y demás profesionales que están en relación con los niños en el campo de la educación formal, no formal e informal.

El eje de las dos primeras etapas del proyecto de investigación y el de la tercera, en la cual estamos empeñados, es eminentemente antropológico: Se busca la plenitud de la personalización del niño, a través de la asunción dinámica de su ser, así como de la realidad que lo rodea.

Se pretende que el niño, desde los primeros años de su infancia, asuma la tarea maravillosa de realizarse cada vez más como persona, con todo lo que ello implica. Persona, es decir, alguien situado en un «aquí» y en un «ahora». El aquí: América Latina; el ahora: las vísperas del año 2.000. Persona, esto es, alguien capaz de pronunciar su propia palabra; alguien con una voz propia que debe hacer oír; alguien con valores que debe hacer crecer; alguien con derechos que se deben respetar en la práctica; alguien con potencialidad de amar y de ser amado; alguien que debe desempeñar en la historia un papel único, decisivo e insustituible; alguien, en fin, que toma sobre sí la tarea maravillosa de construir, con los otros, un presente y un futuro promisorios. Digo un presente porque no debemos esperar a los años por venir, para que el niño se sienta responsable de la historia. Él,

desde ya, si sabemos acompañarlo respetuosa y alegremente, podrá comprometerse, en la medida de sus posibilidades, a transformar en más justo y más humano el ambiente que lo rodea.

En ningún momento el enfoque que presento es una simple aplicación de tecnología educativa; sería demasiado pobre quedarnos ahí. *La lectura dinámica de los signos*, más que una metodología, es una antropología, una posición ante la persona humana inserta en una realidad en donde cada uno la percibimos de una manera diferente y a la cual debemos dar una respuesta única, irrepetible, insustituible, de acuerdo a nuestro contexto geográfico, histórico, de raza, de sexo, de religión, de cultura y de nivel socioeconómico, entre otros.

Leer esa realidad, cuestionarla, interpretarla y presentar respuestas creativas es el punto al que quiero que lleguemos con los niños. ¿Por qué no comprometernos a acompañarlos en esa aventura y, como «aventura», vivirla de manera lúdica, es decir, sintiéndonos felices de participar, jugando con los niños a la lectura de la realidad de nuestro entorno y de la realidad que nos presentan los MCS?

¿Por qué no comprometernos a acompañarlos en esa aventura y, como «aventura», vivirla de manera lúdica, es decir, sintiéndonos felices de participar, jugando con los niños a la lectura de la realidad de nuestro entorno y de la realidad que nos presentan los MCS?

Estoy invitándoles, padres de familia, maestros, comunicadores sociales, profesionales en distintas disciplinas, todos los que tenemos que ver con los niños, a que asumamos nuestro papel mediador entre los niños y los MCS; entre la realidad y los niños. Hay una gran tarea por hacer y hasta ahora no se ha emprendido de veras.

Les propongo recorrer, a manera de síntesis, las cinco etapas acumulativas del proceso

Leer esa realidad, cuestionarla, interpretarla y presentar respuestas creativas es el punto al que quiero que lleguemos con los niños. ¿Por qué no comprometernos a acompañarlos en esa aventura y, como «aventura», vivirla de manera lúdica, es decir, sintiéndonos felices de participar, jugando con los niños a la lectura de la realidad de nuestro entorno y de la realidad que nos presentan los MCS?

de la *lectura dinámica de los signos* que, de ponerlo en práctica en nuestras instituciones educativas, podría dar un vuelco a nuestra educación para la realidad «real» y para la realidad vehiculada a través de los MCS, pues toma la persona del niño en su totalidad para hacerla crecer y llevarla a su plenitud:

1. Educación para la objetividad: Enseña a hacer la lectura denotativa de los mensajes. Ejercita los sentidos al máximo. A través de la denotación el niño aprende a detallar, a tener en cuenta hasta los elementos aparentemente más insignificantes, pero que al formar parte de un todo, cobran un significado esencial. La realidad será siempre su marco de referencia. Por la relación que se da entre la denotación y la connotación irá reforzando el niño las bases para su futuro como científico y logrando, con las informaciones recibidas, un juego de asociaciones enriquecedoras, y no un simple cúmulo de conocimientos almacenados, sin procesar.

Si además de lo anterior, el niño ha aprendido, por ejemplo, a denotar y a connotar la gramática del lenguaje audiovisual —sonidos, expresiones, planos, angulaciones, color, tamaño, iluminación, movimientos de cámara y demás—, ejercitando de esta manera muy especial los sentidos del oído y de la vista, tendrá muchísimos más elementos para analizar los mensajes que recibe y contará con una cantidad mayor de recursos, si esta gramática la utiliza para crear sus propios mensajes, valiéndose de una cámara de vídeo, o de fotografía o de una filmadora, o de una grabadora, o de un computador, o de una hoja grande de papel.

Si los sentidos del niño se han ejercitado en la percepción consciente, no se quedará

pasivo frente a las circunstancias de la vida, o a los mensajes que le llevan por medio del cine, la prensa, la radio, la televisión y el vídeo, como el simple espectador que experimenta, en forma indiferente, las sensaciones, sino que decodifica e interpreta esa realidad, poniendo en juego su inteligencia, su voluntad, su memoria y su sensibilidad.

2. Educación de la subjetividad: Orienta la realización de la lectura connotativa de los signos. Ejercita la sensibilidad, los sentimientos, las vivencias psíquicas codificadas adquiridas en el contexto cultural. Cada individuo percibe de manera diferente la realidad y los mensajes provenientes de ella; como ya había afirmado anteriormente, el contacto del yo íntimo con los objetos, las personas, los acontecimientos, etc. están condicionados por una

serie de experiencias psíquicas que subjetivamente tiene cada ser humano. Esta subjetividad (connotación) puede ser aclarada magníficamente por la objetividad (denotación) descubierta a partir de la realidad.

El hogar, la escuela, el ambiente histórico social, a través de todos los tiempos y los MCS, así como la publicidad, desde sus inicios, han «impuesto» las connotaciones de quienes los presiden y conforman. Casi nadie puede escapar a la influencia de esas connotaciones, generalmente no basadas en la objetividad científica.

El enfoque antropológico de la *lectura dinámica de los signos*, que les propongo, nos invita a superar a nosotros, adultos, y a los niños, las connotaciones «prefabricadas». Nos lanza dialécticamente a la tercera etapa.

3. Educación para el análisis crítico: Alecciona para la reflexión penetrante. Ejerci-

El niño que ha contraído, desde muy pequeño, con la ayuda de los educadores, el hábito de denotar la realidad, connotarla y reflexionar sobre ella, desemboca necesariamente en un compromiso en términos de acción.

ta las capacidades intelectuales. El niño que ha participado en el proceso de la *lectura dinámica de los signos* sabe que la denotación y la connotación, o bien la connotación y la denotación, son la base indispensable para profundizar los mensajes provenientes de la realidad o de los MCS; comprende que para asumirlos dinámicamente debe saber buscar, con el ejercicio de sus facultades intelectuales, el origen de esa realidad.

Si se trata de los mensajes de los MCS, superará las simples apariencias que hablan inmediatamente a sus sentidos y a su emotividad y descubrirá que detrás de ellas, hay una intención clara —la del emisor— que muchas veces lo único que pretende es persuadirlo con falsos halagos y expectativas o confundirlo con verdades a medias, o bien crearle complejos de superioridad o de inferioridad. Asimismo sacará mucho provecho de los mensajes que propenden a colaborar en su crecimiento personal y en el de sus semejantes. Gracias a su sentido crítico, que irá desarrollando progresivamente, detectará los diversos estereotipos vehiculados por la publicidad, las historietas, las películas, las telenovelas, los concursos, etc.

Su conciencia crítica le ayudará a descubrir los «anzuelos» con los cuales se quiere, por ejemplo, acaparar sintonía, y a elegir calidad y contenido en los programas, los periódicos, los noticieros, las películas, las historietas, la música y las demás manifestaciones audiovisuales. Si a través de la cuidadosa percepción, el niño ha hecho acopio inteligente de la información recibida, el sentido crítico le llevará a asociar integralmente lo visto u oído en los mensajes de los MCS, con otra serie de conocimientos asimilados ya con anterioridad. Éstos, a su vez, se verán enriquecidos con los aportes de los MCS.

Acompañemos a los niños y a los jóvenes a «leer dinámicamente» la realidad «real» y la realidad que le presentan los MCS. Pero, sobre todo; acompañemos a los niños en la aventura maravillosa de ser personas.

4. Educación para la respuesta transformadora: Propicia la acción y el compromiso. Ejercita la libertad. El niño que ha contraído, desde muy pequeño, con la ayuda de los educadores, el hábito de denotar la realidad, connotarla y reflexionar sobre ella, desemboca necesariamente en un compromiso en términos de acción.

En esta acción comprometida se ejercita la libertad del hombre libre, en plenitud.

Como el niño ha tenido la vivencia de comunicación, gracias a los trabajos grupales, esenciales en la *lectura dinámica de los signos*, ha aprendido a escuchar al «otro» y a descubrirlo como «otro». Por esta *dialogicidad* se produce una actitud amorosa de encuentro, respetuoso de las características individuales, que lo llevan, por una parte, a aceptar el ritmo de las otras personas y, por otra, a incentivar acciones conjuntas que conduzcan a realizaciones originales y concretas.

Si los MCS son abordados utilizando el proceso antropológico de la *lectura dinámica de los signos*, tanto la familia, como la escuela, en el plano personal y grupal, podrán asumir, con el niño, un compromiso frente a los MCS. Por ejemplo, cuando se trata de estimular a los productores de los MCS por sus programas o por sus escritos o se quiere sentar la voz de protesta, por la mediocridad, la superficialidad o la falsedad de los mensajes.

Pero tanto el adulto como el niño no se contentarán con esto; presentarán soluciones alternativas valiéndose, si es posible, de los mismos lenguajes y de la misma tecnología; crearán mensajes que vehiculen los verdaderos valores humanos de manera artística, amable, graciosa, divertida, imaginativa e interesante. Es preciso acompañar a los niños en sus pequeños o en sus grandes compromisos.

5. Educación para la expresión nueva:

Fomenta la creatividad. Asumir dinámicamente la realidad es la tarea dialéctica que se propone este proceso. La dinamicidad implica aquí la creatividad, con la cual el hombre se sitúa ante los acontecimientos para darles respuestas nuevas, acordes con su condición de persona en camino. El hombre sólo podrá liberarse, de hecho, cuando él sea capaz de ser el creador de sus propias expresiones.

Los MCS se presentan hoy al hombre como instrumentos con los cuales –y a través de los cuales– puede transmitir sus nuevas expresiones y significaciones. No basta, entonces, que el niño con el adulto, lea imágenes quietas, imágenes en movimiento, sonidos y signos lingüísticos, es preciso que sea capaz de comunicarse creativamente con fotografías, historietas, caricaturas, produciendo películas en vídeo o en film, programas de televisión, haciendo canciones, programas *radiales*, escribiendo artículos periodísticos, guiones, cuentos, etc., elaborando programas en computador, y muchas cosas más.

Todas estas creaciones podrán los adultos con los niños aportarlas a los MCS que, a su vez, se convertirán en vehículo de la «voz del niño». Hay que motivar al niño para que todas sus producciones tengan el máximo de calidad; esto se logrará en la medida en que los adultos lo acompañen respetuosamente, desde sus primeros pasos en este campo y le permitan manifestar espontáneamente sus expresiones creativas; asimismo, proporcionando al niño un entorno libre de mediocridad y de pasividad ¡Es una grande y retadora tarea la que se nos presenta a nosotros los educadores! Si queremos que los niños lleguen a ser creadores, tenemos que serlo primero nosotros. Nuestro testimonio de creatividad ante los niños será la mejor lección para lograr esta aparente pero decisiva utopía.

Todo este proceso de la *lectura dinámica de los signos*, eminentemente dialéctico en sus

cinco etapas antes descritas, se practica, en los llamados *laboratorios de educación para los medios de comunicación social*.

Cada laboratorio reúne un total de 50 personas: padres de familia, maestros, educadores, líderes comunitarios, etc., durante cinco días, quienes vivencian el proceso, con la *lectura dinámica de la «Realidad»* y con la *lectura dinámica de la «realidad»* vehiculada a través de los diferentes formatos de los *media*.

Estos laboratorios se están realizando en Colombia y en algunas ciudades de América Latina. Se pretende preparar agentes multiplicadores del proceso de la *lectura dinámica de los signos*, con el fin de que ellos a su vez, acompañen a los niños y a los jóvenes a sacar el máximo provecho de los medios de comunicación social, con sentido crítico y espíritu creativo.

Con el fin de lograr una retroalimentación de los egresados de los laboratorios se edita y distribuye entre ellos el boletín *Activos y creativos*, cuatro veces al año y se mantiene correspondencia con los participantes.

Un llamado final: Tratemos de luchar para que no se subutilicen los medios de comunicación social. Hagamos todo lo posible para que ellos se conviertan en vehículos de personalización de niños y jóvenes.

Acompañemos a los niños y a los jóvenes a «leer dinámicamente» la realidad «real» y la realidad que le presentan los MCS. Pero, sobre todo ¡Acompañemos a los niños en la aventura maravillosa de ser personas!

Notas

¹ DOMÍNGUEZ, M.J. (1985): *Los niños y los medios de comunicación*. Bogotá, Antares.

² DOMÍNGUEZ, M.J. (1990): *Activos y creativos con los MCS*. Bucaramanga (Colombia), UNESCO.

María Josefa Domínguez Benítez es profesora de la Universidad Industrial de Santander en Bucaramanga (Colombia).



Antonio Lopez Alcantara para COMUNICAR · 97



Temas

Vinculación, Tecnología y Valores en procesos educativos

La comunicación como espacio y el espacio para la comunicación

Miguel Reyes
Chile

El proceso natural de la comunicación es una forma de relación en que las personas aportan y comparten parte de su esencia. La educación, entendida como un proceso de diálogo en que convergen comunicaciones interpersonales, colectivas y objetivas, se convierte en un espacio comunicativo en el que los medios tienen su marcada influencia. En este artículo se analiza, desde un punto filosófico, la complejidad de la realidad comunicativa y se repasa en la importancia de considerar, desde el punto de vista educativo, las implicaciones que tiene el uso de las tecnologías y medios de comunicación en los procesos formativos.

Aproximarse al tema de las comunicaciones es hoy en día como aproximarse al contexto, al continente o al Universo. En especial, cuando las tecnologías de comunicación saturan y sobresaturan el espacio humano. Tal como la antigua metáfora insinúa «los árboles no nos dejan ver el bosque», así también, podríamos parafrasear los muchos medios de comunicación no nos dejan comunicarnos.

Obviamente la comunicación es previa a las tecnologías y el tema emergente es –a nuestro juicio– ¿cómo se entrecruzan la comunicación humana y las tecnologías de comunicación?, ¿cómo definir el espacio de *interfaces* hombre máquina; en especial, para poder ubicar en este espacio los procesos educativos e interpretarlos con determinados modelos de valores?

Al aproximarnos a este tema queremos definir un par de fenómenos: *vinculación* y

tecnología de comunicación (como variables). El primero representa los niveles de profundidad en que la realidad y las personas en particular se relacionan entre sí; entendemos como *vinculación* la forma de unión o aproximación de las partes de la realidad entre sí. El segundo fenómeno, *tecnologías de comunicación*, las entendemos como recursos interactivos para el traspaso de información, que operan con mayor o menor participación de los actores.

1. Vinculación: fenómenos básicos

1.1. La relación es base del Universo

Yo me aproximo al Universo. Delante de mis ojos se abre la realidad. Ese algo del Universo y el todo en el Universo están en relación. No nos resulta posible ver, pensar o imaginar algo en el Universo –una galaxia, un

hoyo negro o la más ínfima partícula subatómica— que no diga *relación* con algo. Esta relación no significa «acuerdo» o convergencia. Las relaciones en el Universo pueden ser también malas relaciones o relaciones divergentes, como dos polos positivos que se repelen. Esta forma de relación que podría llamarse de rechazo no niega la relación misma, antes bien la específica.

Ese trozo de la realidad que percibimos por primero, ése que es lo más simple de la realidad, el primer dato que reconocemos como tal y que nos hace decir en primera instancia «ya lo vi», y en segunda instancia «lo conozco». Ese dato primario es, en verdad, una relación. No percibimos una información aislada sino un elemento en cuanto relacionado con otro elemento; el «dato primario»¹ es, precisamente un elemento X en cuanto es distinto de Y. X e Y se relacionan y esa relación R los une y los separa. Por ejemplo, si miramos al cielo de día no vemos las estrellas, a pesar de que están allí. Sucede que X e Y aparecen idénticos a nuestra vista, X, la luz de la estrella es aparentemente igual a Y, la luz del sol. Ante mi mirada no existe un «dato primario». La función de R, que es pues unir y separar a X de Y, no se puede cumplir.

Relación: Fenómeno base del universo
«dato primario» = algo distinto de algo
X - R - Y

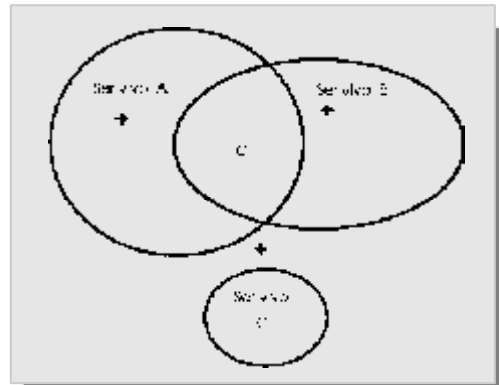
1.2. La vida, primera comunicación

La comunicación es una forma de relación, sólo que a diferencia de las simples relaciones, ésta es necesariamente convergente, porque es *una puesta en común*. La comunicación es el fenómeno básico de la vida, una forma específica de relación convergente de dos seres vivos que aportan algo de su esencia.

Existe un respeto casi sagrado a la vida, en especial a la vida vegetal. Al mirar la bahía de Valparaíso, cubierta por la capa multicolor que le puso la civilización, también en parte

corroída por el descuido contaminante, nos preguntamos: ...¿Qué sucedería si la civilización, a gusto o a disgusto, abandonara esta bahía? Y nos quedan pocas dudas, vemos la vida vegetal recuperando los lugares perdidos, los espacios desde donde ha sido desplazada; extendiéndose, desde los rincones a los que fue relegada y «ordenada» en prados, jardines y plazas, hasta la totalidad del área.

Esas ciudades escondidas en el follaje de las selvas amazónicas que alguna vez fueron habitadas por nuestros antepasados, son el antecedente que me da la certeza de la fuerza de la vida vegetal, como forma «superior» de vida. Es porque la vida es una de las expresiones primarias de la comunicación. La vida es, justamente, la puesta en común de las categorías esenciales de dos seres (o de uno si encontramos una especie hermafrodita).



Esa puesta en común hace participar, o hace partes de un todo a los comunicantes en un proceso en que sus propias existencias se han involucrado, han aportado parte de su propia esencia para un «proyecto» co-participado (subconsciente o conscientemente) que se llama descendencia y que en algunos casos tiene nombre propio.

Comunicación: Fenómeno vital
dos seres en tensión convergente
«lo común» es esencial

1.3. La comunión humana: de la idea al amor

Si lo que quiero no es sólo aproximarme a alguien sino entrar verdaderamente en intimidad, entonces estoy en el umbral de la comunicación humana, más precisamente de la comunión. A diferencia del resto de la naturaleza, la persona es un ser capaz de entrar en *comunión* con sus semejantes (y también con Dios).

Entendemos por *comunicación humana* un modo específico de relación en la que las personas participan de alguna de las expresiones propias de su ser, como la razón o la capacidad de compromiso (libertad) en una forma con sentido para los comunicantes². No se trata de establecer simplemente relación como el contacto físico, se trata precisamente de poner en común –en forma análoga y más específica que en la comunicación de la vida– lo esencial de la persona humana; sus ideas y/o sus afectos.

La comunión supera las estructuras clásicas de la comunicación, no existe un emisor y un receptor. La comunión es un fenómeno análogo a ser en otro, no es con otro.

La idea tiene la «magia», está más allá de los términos, de los medios; las ideas como expresiones de la razón superan la existencia humana y constituyen por sí un ámbito de existencia atemporal, imperecedera y trascendente.

Las ideas, buenas *omalas ideas*, generan, más allá de cada persona, el espacio común que constituye a la comunidad –común unidad– humana y las encamina. La comunión de ideas mueve a las distintas colectividades de la humanidad a hacer la historia, a levantar banderas y a subordinar la vida a los ideales.

Y el afecto... *ñición*... fijación, compromiso y amor. ¿Quién es el emisor y quién es el receptor en el amor?

La comunión de afectos y compromiso es –a nuestro entender– un proceso de doble sentido y de una dirección. La dirección del amor pasa por dos personas y el sentido es convergente. También el amor trasciende más allá

de la existencia personal de los amantes y se constituye por sí –como la idea– en fuerza motriz y matriz de las más heroicas, geniales y santas acciones humanas.

Como el mundo del afecto no es lógico, sólo la metáfora y la alegoría se atreven a expresarlo. De allí que todas las artes –la poesía, la música y la pintura– se «la jueguen» por esta forma de comunión.

La Humanidad ha tardado más de veinte siglos en valorar el afecto, porque ha sido confundido con la tendencia instintiva. ¿Cómo distinguir la pasión del amor?... Por el compromiso. La pasión se padece y comprime, el amor, en cambio, es responsable y liberador.

Comunión: Fenómeno humano
intelectual: la idea
afectivo: el amor

En el sentido en que venimos revisando los fenómenos de vinculación es posible imaginar la comunicación como el espacio en el cual nos movemos, vivimos y estamos. La relación se constituye en el cristal con el cual observamos la realidad y la comunión como el *cúlmine* de un proceso evolutivo en el que el principal actor es el cosmos en todos sus niveles, sin excluir a la Humanidad.

Por ejemplo: El conocimiento es una relación

Estoy frente al Universo con todos los sentidos abiertos a la experiencia de aproximación. Más aún, tengo la mente dispuesta a conocer, la memoria libre para registrar, mi inteligencia toda, ordenada desde su ser mismo para aislar, conocer e integrar la información en conjuntos coherentes que tengan sentido para mí.

¿Cómo conozco? Más allá de todas las posibles discusiones de la teoría del conocimiento, lo que me parece indiscutible es que *me aproximo al Universo* y en alguna forma intento establecer una relación.

Es una forma de posesión. De alguna manera espero que una porción del Universo en sí forme parte del Universo en mí. Digo que quiero conocer el Universo, pero, ¿qué es conocer el Universo?

Me atrevería a decir que es intentar una ecuación

U en sí = U en mí

en la que U en sí, es la realidad misma; U en mí, es lo que entiendo y a la igualdad la llamo pretenciosamente «verdad».

Conocer no es proponer una identidad, es, en términos literarios, construir una metáfora; una analogía en que los elementos *analogados* tienden a ser aproximados al máximo en la ecuación de *verdad*, que se construye sobre la base o fundamento de que el Universo en sí es *accesible* y que el Universo en mí es una *representación*.

Ecuaciones erradas

Lo falso tiene que ver con un error de la ecuación de verdad. Uno de los elementos de la ecuación *no es honesto*. A menudo sucede que el primer elemento de la ecuación –es decir, la realidad, no está presente en cuanto tal– sino en algunos aspectos de ella. Lo que aparece a los sentidos es un fenómeno que esconde información oculta o transparente. La máxima luminosidad de la realidad la hace, a veces, invisible a los ojos y, otras veces, algunos aspectos complejos o escondidos en un ángulo no visible, hacen que el universo en sí *no sea honesto*.

La ecuación puede fallar también, porque en mí veo lo que quiero ver. Estoy más dispuesto a imaginar lo que deseo que a observar la realidad desapasionadamente; entonces la verdad también falla, porque no somos honestos en la construcción del Universo en mí. Lo que procuramos no es un conocimiento de la verdad, es más bien una re-confirmación de nuestra premisa o nuestro punto de vista.

El conocimiento es una relación

Nos aproximamos a las cosas para establecer una relación con ellas.

- **Motivos:**

- a) El uso natural de la naturaleza
- b) La curiosidad de conocer «por dentro» la realidad

- **Resultado:**

La ecuación de verdad

Universo en sí = Universo en mí

- **Ecuaciones erradas:**

El Universo se me muestra oculto

Veo lo que quiero ver

Para terminar este punto diremos que en el momento en que tú –es una referencia al lector– y yo estemos dispuestos a comunicarnos, estamos estableciendo una relación inicial de conocimiento. Ni tú ni yo estamos objetivamente ubicados. Hemos asumido libremente un punto de vista, y esto es natural porque somos sujetos (subjetivos); sin embargo, en el primer intento de aproximación, es necesario disminuir los riesgos de error para iniciar una acción que va más allá de nuestros sentidos, los traspasa para compartir

2. Tecnologías en la comunicación

El desarrollo de las tecnologías de comunicación continúa estableciendo como aparentes prioridades los recursos sobre los actores.

¿Cómo y por qué se desarrollan tan vertiginosamente hoy en día las tecnologías de comunicación? Es una cuestión que no pretendemos clarificar aquí.

Sin embargo, lo que nos resulta obvio es que no son los sistemas educacionales los que invitan a las empresas a producir tal o cual adelanto tecnológico; más bien son los adelantos tecnológicos los que llegan a los diversos sectores de la sociedad, empezando por las empresas, la banca, etc., para, por último, llegar al sistema educacional.

Intentaremos ordenar los recursos tecnológicos desde el punto de vista de la participación de los agentes que los utilizan.

2.1. Medios audiovisuales

Los medios audiovisuales son recursos neutros en cuanto que ellos no tienen un mensaje propio que transmitir; ellos simplemente muestran lo que los sujetos que les utilizan quieren proponer. Están «disponibles» para el arte, para la ideología y/o para los procesos educativos.

Un ejemplo de estos recursos es el proyector de diapositivas o el retroproyector; pueden ser utilizados indistintamente para mostrar una fórmula de Física, un informe financiero o una técnica deportiva. (Recuerdo a un profesor universitario, que comentaba que entre su *set* de diapositivas, todas con «aburridas» ecuaciones y fórmulas, tenía un desnudo femenino «para despertar a la audiencia»).

Tal vez, la única «actuación» propia de estos medios es el hecho de que imponen sus propios *insumos* y, por ende, un cierto lenguaje. No podríamos, por ejemplo, utilizar un retroproyector sin transparencias, sin lápices apropiados, etc., o una *cassettera* de música sin cassettes y energía eléctrica. Por otro lado, sin «entender» el lenguaje del audiovisual en un diaporama poético, el montaje puede resultar «terriblemente lento» para un adolescente.

2.2. Medios de comunicación social

La televisión es una tecnología de comunicación, y lo es también la radio; sin embargo es necesario distinguir de qué estamos hablando. ¿Por qué no es lo mismo utilizar un cassette de vídeo instruccional preparado para hacer una clase de Francés que conectarse a un cable de TV europeo?

Las empresas que asumen como función propia, la difusión de mensajes heterogéneos para un vasto «público» son llamados «medios de masa», medios de comunicación social (MCS) o «instrumentos de difusión del pensamiento».

A diferencia de los medios audiovisuales, estos medios de comunicación no pueden ser neutros, tienen una posición y deben difundir esa posición para formar en sus audiencias una «corriente de opinión». Ellos existen en la medida que son capaces de crear y/o interpretar una manera de ver el mundo de un grupo heterogéneo y «masivo», numéricamente significativo de la sociedad.

Los MCS son normalmente empresas, por esa razón son agencias complejas de emisión de mensajes, con diferentes funciones declaradas (entretener, informar, educar) y con múltiples relaciones de entorno, como por

ejemplo con las agencias de noticias, las agencias de publicidad, las productoras de programas, etc.

Comunicar –léase difundir– es para los MCS una condición para su propia existencia, sin mantener «cautiva» a su audiencia –que es su propio producto– no podrían acarrear los recursos de los auspiciadores. La función no declarada de los MCS es persuadir.

2.3. Redes telemáticas

La utopía de la participación horizontal (¿democracia?) parece que se aproxima con las redes telemáticas. Al menos parece ser, en el presente, que operan con mucha anarquía, con lo cual se apartan bastante de los fenómenos de mera difusión de pensamiento que se expresan tan claramente en los MCS.

Es verdad que las comunicaciones de Internet pasan desde Chile por el hemisferio

Los MCS son normalmente empresas, por esa razón son agencias complejas de emisión de mensajes, con diferentes funciones declaradas (entretener, informar, educar) y con múltiples relaciones de entorno.

norte antes de conectarnos con los vecinos de allende Los Andes.

Sin embargo, la libertad –o libertinaje según el cristal con que se mire– con que los «usuarios» de redes se expresan, por una parte, en el uso del idioma, de la gramática y de la ortografía y, por otra, en el tratamiento de los temas que se discuten a través de redes, llama profundamente la atención respecto al tema de *quién es el agente* en las redes.

Sin lugar a duda, estamos enfrentados a una tecnología de comunicación estructurada de modo tal que permite la presencia y participación sincrónica de multiagentes en diversos rincones de un país y del planeta.

La condición reticular de la tecnología causa otro fenómeno novedoso, como el hecho de que la periferia no existe. Todos y cualquier punto (nodo) de la red, pueden, en un instante, ser el centro.

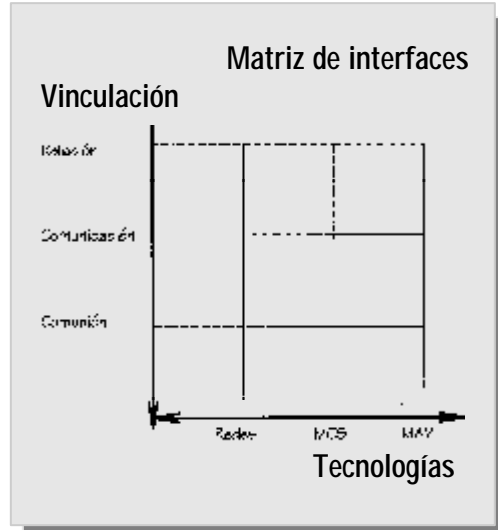
Tecnologías en la comunicación

- Medios audiovisuales
 - Recursos neutros disponibles
 - Imponen un lenguaje
- Medios de comunicación social
 - Agentes/empresas difusores y formadores de opinión
- Redes telemáticas
 - Multiagentes sin periferia y anárquicos

Primera y segunda matriz de interfaces

Si consideramos las dos variables que hemos venido analizando para entender las comunicaciones, la una relacionada con los niveles de profundidad del vínculo y la otra que se refiere a las tecnologías de comunicación ordenadas por el nivel de participación que posibilita a los actores de la comunicación, es posible construir un plano vectorial que se semeja al que presentamos a continuación

Estamos precisamente intentando definir el «espacio para la comunicación».



En este plano es posible imaginar las comunicaciones (o relaciones) como fenómenos o procesos que pueden producirse en diversa profundidad y con diversas tecnologías. La abscisa de la tecnología se abre hacia los dos sentidos porque, evidentemente, está en desarrollo y si aproximamos los niveles de vinculación al máximo, es posible que nos encontremos con el amor.

3. Comunicación educativa

La comunicación educativa es una forma específica de comunicación humana que se puede definir como un *proceso dialógico* en el que personas se participan un contenido de aprendizaje en una forma significativa para el educador y el educando con el propósito de aportar a la plenitud personal del educando.

3.1. La educación como proceso dialógico³. Criterios

Al definir la educación como un *proceso dialógico*, establecemos ciertos criterios que, como un sistema de filtros, permiten distinguirla de otras formas de comunicación.

Estos criterios se pueden denominar: polaridad, participación y convergencia.

Polaridad significa que el (los) sujeto(s) asume(n) posiciones distintas y complementa-

rias; una que enseña, otra que aprende; una que sabe, otra que ignora; una que emite, otra que recibe, etc. Esta característica determina una «vertiente» inconfundible de todo proceso educativo. Si esa «vertiente» está ausente, por ejemplo, todos quieren enseñar a la vez o todos ignoran, entonces el proceso no puede ser educativo. Las personas que asumen una posición en el proceso (por ejemplo, aprendiz) pueden, obviamente, cambiar de posición, pero para el proceso mismo siempre existe una diferente y complementaria posición.

Participación significa compromiso de agentes. No existe un paciente en el proceso educativo o un receptor pasivo. Las acciones que se ejecutan en cada posición polar son diversas pero siempre se identifican con *verbos de acción*. Esta característica distingue a los procesos educativos de los procesos terapéuticos que, por muy beneficiosos que sean para el paciente, no son educativos.

Convergencia es el atributo que permite determinar no sólo que la comunicación sea tal, sino que, en el caso específico de las comunicaciones educativas, la convergencia *encamina las acciones hacia un propósito común*. Que las acciones sean convergentes no significa que sean iguales, ni que tengan el mismo punto de partida, tampoco significa que deban ser contemporáneas; ni siquiera significa que se llegue al punto en común. Significa simplemente que las acciones se encaminan hacia un punto común que debe ser una operacionalización del propósito. A nuestro entender, la plenitud personal del educando.

3.2. Formas de comunicación educativa

Las comunicaciones humanas, y en particular las comunicaciones educativas, se pueden expresar, al menos, de tres formas diversas: comunicaciones interpersonales, colectivas y objetivas. Estas formas de comunicación responden a modos distintos de estructura. Por ejemplo, en las comunicaciones interpersonales los sujetos son únicos, como una madre y su hijo, ninguno de los dos son reemplazables.

En las comunicaciones colectivas existe

un consenso de grupo que está tácito antes de iniciar la comunicación misma, es el caso de la audiencia «cautiva» de un animador de TV. En las comunicaciones objetivas el propósito es la transmisión de un principio que tiene un carácter de validez científica. En la comunicación objetiva no tiene importancia quién es la persona que emite o recibe el mensaje, lo que importa es la validez y veracidad del mensaje en toda circunstancia.

3.3. Algunos procesos educativos

De acuerdo con estos criterios, es posible reconocer, en el espacio vectorial que hemos construido, algunos procesos educativos que resultan particularmente significativos por las *implicancias* que tiene el uso de las tecnologías de comunicación.

Algunos procesos educativos

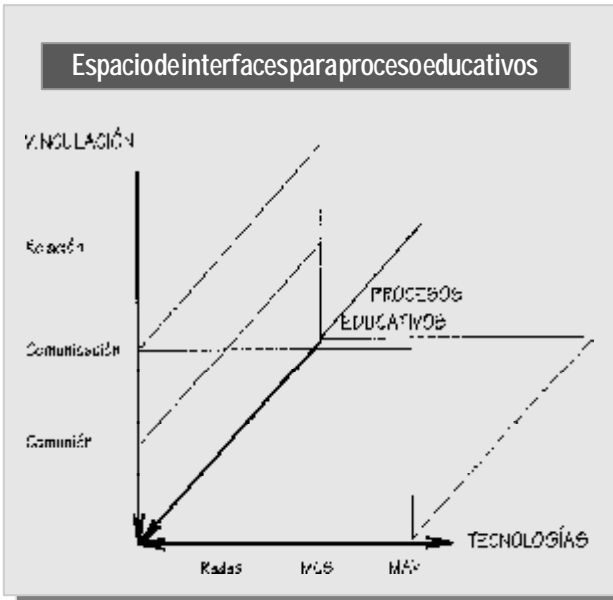
- **Pedagogía de MCS**
 - Disciplina para el desarrollo de criterios en el uso de los mensajes de MCS.
- **Eduredmática**
 - Ambiente abierto de aprendizaje compartido por red computacional.
- **Robótica educativa**
 - Construcción del aprendizaje por simulaciones automatizadas.
- **Aprendizaje asistido por realidad virtual**
 - Micromundo de percepciones para la construcción de aprendizajes.

No es nuestra intención analizar en este momento cada una de las posibles formas de darse de los procesos educativos, simplemente, al enumerarlos, nos parece pertinente referir la reflexión y el análisis de estos procesos, sus ventajas y sus posibles riesgos, a otro momento o a otros trabajos anteriores⁴.

Agregar la componente educativa en el plano vectorial significa generar propiamente el espacio para la comunicación que insinuamos anteriormente. En este espacio es posible

reconocer múltiples formas de los procesos educativos, con tecnologías más o menos interactivas y con propósitos más o menos profundos en la ordenada de la vinculación.

Procesos meramente relacionales, funcio-



nales –instructor-instruido– en los que los propósitos no van más allá de la transmisión de la información, pueden ser óptimos procesos relacionales, pero no necesariamente procesos educativos. Por otra parte, tareas como la educación para el desarrollo de la afectividad y/o la creatividad están posiblemente en el espacio de interfaces, independientemente de las tecnologías que se utilicen.

4. Un modelo axiológico de interfaces hombre-máquina:

4.1. El «Nuevo Leonardo»

Proponer un modelo de valores en la relación hombre-tecnología es, sin duda, un compromiso o una toma de posición. No es posible pensar que *objetivamente* se puedan ordenar estas relaciones. En las próximas líneas, nos atrevemos a replantear un modelo que años

atrás ya fuera propuesto con el nombre de «El Nuevo Leonardo»⁵.

El modelo propone un nuevo integrador, análogo a Leonardo Da Vinci, último de los integradores personales del saber. Éste integrador es, hoy día, el hombre en simbiosis con una tecnología de comunicación, el computador; un modelo dual con definiciones de roles y mutuas dependencias. La *unidad personal* representa los valores de interioridad y la *unidad humanizada*, los valores de exterioridad. A los primeros se puede llamar «concienciación» y a los segundos «sabiduría».

4.2. Los valores de interioridad

Cocienciación la entendemos como la concentración consciente de un universo que se *complejifica*, y se pueden distinguir al menos cuatro conjuntos, cada uno de los cuales se puede orientar en una o más direcciones de acción.

Conciencia de sí significa comprensión y aprecio del propio ser en su forma esencial de persona y en su condición existencial que le hace estar ubicado en el tiempo y en el espacio.

Conciencia de la alteridad es el descubrimiento del otro como conciencia análoga y alterna. Sin el tú no es posible alcanzar la plenitud del yo. Esta conciencia proyecta respeto y abre el diálogo. Es a todas luces el fundamento esencial de la tarea educadora.

Conciencia de la relegación es la conciencia de la relación del hombre con el Trascendente. No es un límite externo, es más bien la conciencia de la dimensión formalmente constitutiva del hombre que le hace ser libre. Libre del sin sentido y del vértigo de la caída hacia la nada.

La conciencia de dominio es la que establece la relación del hombre con la naturaleza, puesta ahí para ser dominada y humanizada. No implica, por supuesto, desconocer sus leyes

y respetarlas, pero el patentar y signar la naturaleza es precisamente humanizarla.

4.3. Los valores de exterioridad

La unidad humanizada (computador) presenta también valores del modelo, las podemos denominar, pretenciosamente, sabiduría. Es porque la información está en esta unidad de almacenamiento y proceso y, virtualmente, es ésta la que sabe. Las direcciones del saber son infinitas, sin embargo se pueden intentar reconocer cuáles son los troncos estructurales primordiales del crecimiento del árbol del saber. Este intento nos llevó (a comienzos de los ochenta) a visualizar tres direcciones: micromundo, macromundo y biomundo. Micromundo o mundo subatómico es el reconocimiento de la ínfima parte del Universo que aún no puede ser reconocida. El átomo como unidad indivisible continua siendo hoy una realidad por descubrir.

El macromundo nos orienta a la búsqueda del límite del Universo conocido y nos *reposesiona* en el cosmos. Micromundo y macromundo ubican al integrador en el punto intermedio desde el cual se mueve el dominio comprensivo del saber.

El tercer dominio del saber es el biomundo, el espacio de la investigación por la vida y la ingeniería genética. El proceso milenar de evolución ha pasado a ser dominio del saber integrado del hombre con su máquina.

Integrar conciencia y sabiduría es la tarea fundamental del Nuevo Leonardo como modelo de educador. Esta tarea integradora permite distribuir funciones sin entrar en insensatas competencias entre el hombre y la tecnología.

5. A modo de conclusión

Con una fuerza que mezcla la curiosidad infantil y la energía conquistadora, el hombre busca un orden y un principio para entender la realidad. Procurar ordenar el mundo natural, humano y humanizado (tecnológico) desde la

comunicación es, sin duda, un desafío.

5.1. ¿Cómo transitar desde la relación al amor?

Éste es, sin lugar a dudas, el más importante camino por andar. Todo desarrollo de tecnología de comunicación posibilita una mayor humanidad y aproxima a los seres humanos entre sí y a su plena realización. Estos pasos no son menos necesarios que compartir una idea, besar a tu pareja o abrazar a tu hermano. Si la relación es principio del cosmos, el Amor es fin. Alfa y Omega son sin duda dos nombres para una misma realidad.

Notas

¹ LÓPEZ, L. (1970): *Introducción a la Lógica*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

² Asumen la función de emisor o de perceptor del mensaje.

³ Cfr. REYES, M. (1980): «Educación como diálogo. Tres criterios para distinguir procesos educativos», en *Perspectiva Educacional*, 5. Santiago, Universidad de Chile.

⁴ Se puede consultar: REYES, M. y MÉNDEZ, A. (1993): «Systematic Development of Media Education in Chile», en *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 22, 1 y la serie de cuatro textos de REYES, M., MÉNDEZ A. y Otros (1993): *Educación para la Comunicación*. Chile, U_{PLACED}-CIME.

REYES, M. y SALDAÑO, A. (1994): «Educación asistida porredcomputacional: Eduredmática», en *VII Encuentro de Informática y Computación Educacional*, Concepción. SALDAÑO, A. y ROJAS, T. (1993): «Modèle d'Apprentissage en Robotique Pédagogique», en *IV Colloque International sur la Robotique Pédagogique*. Bélgica, Universidad de Lieja. También de los mismos autores (1994): «Microambientes abiertos de aprendizaje asistidos por la Robótica Educativa», en *1^{er} Encuentro Juvenil de Informática y Computación Educativa*. Santiago de Chile, Universidad Diego Portales.

⁵ Cfr. REYES, M. (1982): «El Nuevo Leonardo. Modelo teórico axiológico del educador para inicios del tercer milenio», en *Diálogos educacionales*, 2. Valparaíso, Académica Superior de Ciencias Pedagógicas.

⁶ Este trabajo ha sido preparado con la colaboración de Antonio Saldaño Mella.

Miguel Reyes es profesor de Filosofía y director del Centro de Investigación de Medios para la Educación (CIME) en la Universidad de Playa Ancha de Chile.



Antonio López Alcantara para COMUNICAR '97

Educación en una sociedad de información

Natalia Bernabeu
España

La preocupación de los países y administraciones por educar a una sociedad que vive en la era de las comunicaciones lleva a organizar una serie de propuestas formativas innovadoras que tratan de dar respuesta a las nuevas necesidades reales y actuales. En este sentido, la autora de este artículo presenta una visión histórica y actual del panorama formativo que intenta concretar la idea de favorecer el uso crítico y plural de los medios en las aulas dentro del ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia español.

1. Un poco de historia

En 1985 el Ministerio de Educación y Ciencia –que iniciaba en esos años el largo camino de la Reforma Educativa– puso en marcha con carácter experimental el Programa Prensa-Escuela –con el fin de favorecer el uso crítico y plural de la prensa en las aulas– y los Proyectos Atenea (Medios informáticos) y Mercurio (Medios audiovisuales), para la incorporación de las nuevas tecnologías en las enseñanzas no universitarias. En 1987, los dos últimos se integraron en el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC).

Durante todos estos años, estos programas han venido trabajando de forma paralela en los siguientes frentes:

• **El equipamiento de los centros educativos.** Para conseguir que los docentes incor-

poraran estos nuevos medios y materiales a su práctica educativa, se facilitó la llegada a los colegios e institutos de periódicos y revistas y del necesario equipamiento y material audiovisual e informático.

• **Las actividades de formación.** Se realizaron una serie de cursos centralizados de larga duración que permitieron crear un núcleo de docentes expertos en cada materia. Éstos, a su vez, participaron en las actividades de formación del profesorado que se llevaron a cabo a nivel provincial y local.

• **El asesoramiento.** Se creó la figura de *responsable* de cada uno de los programas en los centros dedicados a la formación del profesorado. En los primeros años, cada Centro de Profesores y Recursos (CPR) tenía un responsable Prensa-Escuela a tiempo parcial –un docente con 6 horas de reducción en su horario

lectivo—, un asesor del Programa Mercurio y otro del Programa Atenea, los dos a tiempo completo. Cada centro escolar que participaba en estos dos últimos programas, tenía también reconocidas las figuras de responsable de medios audiovisuales y responsable de medios informáticos, con tres horas de reducción en su horario lectivo.

• **Las convocatorias de Premios y Proyectos específicos.** Cada curso escolar se realizaban las convocatorias de los Premios Prensa-Escuela y de los Proyectos Atenea y Mercurio. Los Premios Prensa-Escuela galardonaban experiencias escolares llevadas a cabo por grupos de alumnos y profesores que utilizaran la prensa como recurso didáctico. Las convocatorias de los Proyectos Mercurio y Atenea seleccionaban los mejores proyectos presentados por los centros educativos a los que se les daba la formación inicial y la dotación material y económica necesaria para que pudieran llevarlos a cabo.

Los Premios Prensa-Escuela dejaron de convocarse a partir del curso 94-95 y se incluyeron, modificados, en otras convocatorias: La Educación en materia de Comunicación pasó a ser un ámbito prioritario de los *Premios Educación y Sociedad*—cuyo objetivo era potenciar la elaboración de materiales curriculares que contemplaran el tratamiento de los temas transversales—, y de los *Proyectos de Innovación* que concedía anualmente el Centro de Desarrollo Curricular.

• **La elaboración de materiales.** A través de las diferentes acciones de formación, publicaciones, convocatorias de premios y proyectos, etc., los distintos programas elaboraron una serie de documentos y materiales de apoyo que se enviaron a los CPRs y a los centros educativos con el objetivo de orientar a los

docentes sobre las formas de utilización de estos medios en el aula.

• **Creación de distintos servicios de documentación educativa destinados al profesorado.** Destacan la Mediateca de Nuevas Tecnologías y Educación, el Proyecto Platea (Plan Telemático para la Enseñanza y el Aprendizaje) y el Servicio Telemático Prensa-Escuela.

La Mediateca de Nuevas Tecnologías y Educación ofrece al profesorado un centro de documentación con libros y revistas, una videoteca compuesta por vídeos comerciales y de producción propia, y una programoteca.

El Proyecto Platea tiene como principal objetivo la incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros escolares. Gestiona un centro servidor Ibertex con diferentes servicios: bases de datos (pro-

gramoteca, videoteca y documentos), correo electrónico, informaciones, teletutoría, etc. Cuenta también con un centro servidor Internet/Infovía que facilita el uso de esta red de comunicación. En la actualidad tienen acceso a Internet unos 850 centros educativos aproximadamente y 177 Centros de Profesores y Recursos. El Centro servidor ofrece al profesorado distintas secciones entre las que destacan: *Recursos para el aula* que recoge documentos y materiales útiles para la práctica docente; *Telémaco*, revista electrónica; y *Ágora*, espacio en el que los centros, los profesores y los escolares pueden colocar sus propias páginas Web.

El Servicio Telemático Prensa-Escuela se encarga de seleccionar, gestionar y difundir experiencias de aula, materiales e investigaciones que utilizan como recurso didáctico o tienen como objeto de estudio los mensajes y documentos producidos por los medios de

El nuevo currículo define como contenidos de aprendizaje de las distintas áreas y en los distintos niveles de enseñanza, una serie de conceptos, procedimientos y actitudes que tienen que ver con la Educación en materia de Comunicación.

comunicación social, para facilitar su integración en la práctica educativa. Está formado por cuatro bases de datos que suministran información sobre experiencias de aula llevadas a cabo en España y en el extranjero, materiales didácticos, documentación especializada y referencias de colaboradores del *Programa Prensa-Escuela*.

El principal usuario de este servicio es el profesorado de centros públicos y privados que puede acceder a él a través de los terminales instalados en los Centros de Profesores y Recursos (CPRs) con ayuda de una clave de acceso intransferible para cada centro. En la actualidad se está estudiando la incorporación de estas cuatro bases de datos al centro servidor del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) y se prevé que, a medio plazo, el *Servicio Telemático Prensa-Escuela* sea de acceso público a través de *Internet* y/o *Infovía* sin la necesidad de ninguna clave de acceso para su consulta.

• **Introducción de estos contenidos en el currículo.**

En estos años se estaban perfilando los contenidos del nuevo currículo de la Reforma Educativa y desde los distintos programas se trabajó para que la presencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías fuera significativa. Así, el nuevo currículo define como contenidos de aprendizaje de las distintas áreas y en los distintos niveles de enseñanza, una serie de conceptos, procedimientos y actitudes que tienen que ver con la Educación en materia de Comunicación. En líneas generales se refieren a:

– **La educación en los medios:** el currículo incluye los conceptos básicos relativos a la lectura entendida en un sentido amplio: dife-

rentes códigos (verbales, visuales, sonoros y audiovisuales); medios de comunicación social: prensa, radio, televisión y cine; fuentes de información y tratamiento de la misma; distintos soportes en los que esta puede aparecer; lugares de almacenamiento y consulta de documentos: bibliotecas, hemerotecas, fonotecas, videotecas; nuevos medios técnicos y posibilidades de uso, etc.

– **La educación con los medios:** el currículo insiste en la adquisición de procedimientos como la lectura crítica y comprensiva de mensajes mediáticos, la utilización de variadas fuentes de información y documentación, la adquisición de técnicas de trabajo científico; estrategias de recogida, selección, archivo, recuperación y transmisión de la información.

– **La educación ante los medios:** el currículo señala la necesidad de desarrollar determinados valores en relación con la abundancia de información que ofrece nuestra sociedad: actitudes de consumo selectivo, análisis crítico de los mensajes, contraste con la realidad, postura activa ante los medios, formación de un criterio propio y educación en valores. Además de aparecer estos contenidos en las áreas tradicionales, se incorporan nuevas materias optativas que abordan contenidos específicos relacionados con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías: sirvan de ejemplo las de *Procesos de comunicación* en el segundo ciclo de Educación Secunda-

ria Obligatoria (ESO) y la de *Comunicación audiovisual* en el nuevo Bachillerato.

Durante los últimos diez años, por tanto, han convivido en España los Programas Prensa-Escuela, Mercurio y Atenea. La propia naturaleza de los medios que se intentaban introducir en las aulas determinó el que inicialmente

Durante los últimos diez años, por tanto, han convivido en España los Programas Prensa-Escuela, Mercurio y Atenea. La propia naturaleza de los medios que se intentaban introducir en las aulas determinó el que inicialmente se proporcionaran más o menos fondos y recursos a cada uno de ellos.

te se proporcionarán más o menos fondos y recursos a cada uno de ellos. El medio prensa es asequible y barato, utiliza el código verbo-visual y participa, por tanto, de la tradición de la palabra escrita: no era necesario dominar ningún tipo de tecnología. Por eso hicieron falta menos recursos iniciales y, en cambio, los resultados pedagógicos fueron inmediatos. Muy pronto los docentes llevaron a cabo numerosas experiencias de gran creatividad y eficacia educativa.

Los programas Mercurio y Atenea exigieron un mayor aporte económico para los centros a los que había que equipar con los aparatos de lectura y reproducción necesarios. La formación exigía familiarizar a los docentes con estas tecnologías y sus lenguajes y, por eso, los resultados tardaron algo más en percibirse en los centros. Pero en uno y otro caso, las autoridades educativas apostaron por la innovación y aportaron recursos dentro de las limitaciones que imponían otras prioridades exigidas por el proceso de implantación de la Reforma. El desarrollo de la propia sociedad y de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, la aparición de los nuevos soportes y materiales multimedia, etc. son aspectos que han demostrado que los tres programas eran complementarios y que todos ellos constituyen una fuente de recursos de primer orden para desarrollar la Educación en materia de Comunicación en los centros educativos.

2. El Programa Prensa-Escuela

El Programa Prensa-Escuela se creó en 1985, a través de un convenio con la Asocia-

ción de Editores de Diarios Españoles (AEDE) que se comprometía a colaborar con el Sistema Educativo. Aunque sin olvidar los medios audiovisuales, el Programa se centró en la prensa escrita por ser el medio de comunicación que con más profundidad analiza la información, el más asequible y fácil de manejar, y por la necesidad de compensar desde el Sistema Educativo el desequilibrio excesivo entre medios audiovisuales y escritos.

La capacitación de los docentes fue un objetivo prioritario del Programa Prensa-Escuela desde su creación. Ésta se llevó a cabo en varias fases bien diferenciadas:

La primera fase experimental se desarrolló a lo largo de los años 1985 a 1988. El MEC convocó anualmente cursos de formación dirigidos a profesores de toda España. Tuvieron una duración de 3 a 5 días y fueron impartidos por expertos en comunicación y pedagogía. Su contenido se centraba en la utilización innovadora de la prensa escrita en la enseñanza. En esta fase realizaron actividades relacionadas con este uso innovador de

la prensa unos 2000 docentes.

La segunda fase de desarrollo se inició en 1988 y duró hasta 1992. En estos años el Programa Prensa-Escuela se incluyó en el Plan Marco de Formación del MEC. Se siguieron realizando actividades de ámbito local y regional en las que participaron más de 5000 docentes y, además, se convocaron cursos de ámbito nacional para profesores de toda España que fueron seleccionados atendiendo a su experiencia previa en el uso de la prensa en las aulas. Eran cursos de larga duración (cuatro semanas presenciales y el diseño y puesta en

El desarrollo de la propia sociedad y de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, la aparición de los nuevos soportes y materiales multimedia, etc. son aspectos que han demostrado que los tres programas eran complementarios y que todos ellos constituyen una fuente de recursos de primer orden para desarrollar la Educación en materia de Comunicación en los centros educativos.

práctica de un proyecto personal en el Centro de Profesores). En ellos se abordaban contenidos de psicopedagogía, de medios de comunicación y su relación con la enseñanza, y otros referidos a la estructura y funcionamiento de los Centros de Profesores. Los docentes, una vez recibida la formación, se convertían en Responsables del Programa Prensa-Escuela en los Centros de Profesores y se comprometían a colaborar en actividades de formación y asesoramiento durante dos años.

En 1992, el Programa Prensa-Escuela pasó a formar parte del Gabinete de Temas Transversales de la Subdirección de Programas Experimentales, que se convirtió en el año 93 en el Centro de Desarrollo Curricular, entrando así en la fase final de generalización que se ha desarrollado hasta la actualidad. En esta etapa, el contenido del Programa Prensa-Escuela se amplió y prestó atención a todos los medios impresos, auditivos y visuales. Por otra parte, una vez introducidos los medios de comunicación como contenidos del nuevo currículo se vio la necesidad de reflexionar sobre el marco teórico que definiera la Educación en materia de Comunicación como contenido transversal junto a otros temas transversales y en relación con ellos. También variaron las estrategias para la formación del profesorado. Se siguieron realizando un gran número de actividades relacionadas con medios de comunicación en la educación, a nivel local y regional, pero desde los servicios centrales del Ministerio no se realizaron ya cursos de ámbito nacional para profesores de aula. El nuevo planteamiento se centró en dar formación a asesores de las Unidades de Programas Educativos de las Direcciones Provinciales del MEC y asesores de los Centros de Profesores y Recursos.

3. Una escuela que eduque para la vida. El enfoque transversal de la Educación en materia de Comunicación

3.1. Los Temas Transversales

Una de las propuestas más ambiciosas de la Reforma es la inclusión en el currículo de la

Educación en Valores a través de los Temas Transversales. Estos tienen como objetivo una educación intelectual y moral, educación integral y armónica que choca con una realidad inarmónica y conflictiva que conocemos de modo incompleto y fragmentario a través de nuestras propias vivencias y, cada vez más, a través de los distintos medios de información y comunicación.

Los Temas Transversales constituyen una respuesta del Sistema Educativo a las necesidades de la sociedad. Los problemas ambientales, la violencia, el subdesarrollo, el consumismo, la influencia de los medios de comunicación, los problemas de salud, los distintos tipos de discriminación, son situaciones conflictivas, reales, que exigen respuestas contundentes, actitudes personales, actuaciones concretas en el medio social. Por eso, los Temas Transversales hablan de educar para vivir de forma más armónica con el mundo que nos rodea, transformando la realidad cuando sea necesario.

Todos ellos plantean valores y actitudes que tienen entre sí una relación profunda y suponen un cambio de perspectiva:

- Proponen partir de una *mirada crítica a la sociedad* que lleve a reconocer las situaciones conflictivas e injustas. Así, habrá que detectar la violencia física y estructural, la discriminación sexual, el injusto reparto de los recursos naturales a nivel mundial, el tratamiento desigual que se da a unas regiones u otras del planeta en los medios de comunicación, la injusticia básica de la imposibilidad de acceso a los medios de los países menos desarrollados, etc. Para ello será necesario aportar a los alumnos las claves suficientes para analizar esas situaciones: sus orígenes, sus causas, los intereses en juego, la situación actual, las posibles soluciones.

- Insisten en la necesidad de que haya un *intercambio real de experiencias* y opiniones. A través de estrategias propuestas como los dilemas éticos, los diálogos clarificadores o la comprensión crítica del problema, se valora la importancia de la comunicación para

mantener contacto con los demás, para afirmar los propios puntos de vista, para comparar sentimientos, para identificarse con el otro, y para ampliar, en fin, las dimensiones de la propia personalidad.

- Reconocen que la finalidad de este intercambio comunicativo con los otros es producir una **clarificación de valores**. Los escolares deben ir creando un criterio personal y elaborar y asumir principios generales de valor que les ayuden a enjuiciar la realidad. Así, por ejemplo, a través de una lectura crítica de los medios de comunicación, que ponga en evidencia los intentos de manipulación de la realidad (mezcla de información y opinión, de realidad y ficción, deformación de la realidad en los mensajes publicitarios, etc.) se conseguirá que los alumnos y alumnas valoren la veracidad y objetividad como elementos básicos de una buena información.

- El objetivo fundamental es fomentar un **cambio de actitudes** que lleve a establecer nuevos vínculos con el entorno social. La meta es conseguir que los alumnos y alumnas hagan suyo un comportamiento acorde con los principios y normas que han ido asumiendo. Que adopten una **actitud personal activa** que les lleve a construir formas más justas de convivencia. Así, consumir de forma selectiva los medios de comunicación, adquirir hábitos de alimentación más sanos, eliminar las actitudes personales que dañan el medio ambiente, comportarse de forma solidaria con los compañeros, etc.

Estas propuestas son profundamente innovadoras y modifican aspectos esenciales de la vida escolar:

- Exigen **partir de un consenso**: los docentes han de ponerse de acuerdo acerca de los valores y actitudes que quieren trabajarse en el aula y analizar las dificultades y problemas para ello (currículo oculto, organización del centro, etc.).

- Determinan la necesidad de una **nueva metodología** en la que se redefinan los papeles de profesores y alumnos. La escuela deja de ser un lugar de información para convertirse en un lugar de investigación y reflexión.

- Necesitan **nuevos espacios educativos** de comunicación e intercambio.

- Demandan **cauces de participación** de los escolares, de los padres y las madres, y del entorno social en la vida del centro.

A través de una lectura crítica de los medios de comunicación, que ponga en evidencia los intentos de manipulación de la realidad (mezcla de información y opinión, de realidad y ficción, deformación de la realidad en los mensajes publicitarios, etc.) se conseguirá que los alumnos y alumnas valoren la veracidad y objetividad como elementos básicos de una buena información.

3.2. La Educación en materia de Comunicación

Nadie duda que hoy en día es difícil educar en valores sin contar con los medios de comunicación. La Educación en materia de Comunicación responde a demandas

específicas que la actual sociedad hace al sistema educativo:

- La necesidad de dotar a los alumnos y alumnas de **hábitos de lectura entendida en sentido amplio**: la gran difusión de los medios de comunicación de masas y las variadas ofertas de ocio de la sociedad de consumo han hecho retroceder las competencias lectoras de los jóvenes. Desde distintos sectores de la sociedad se ha llamado la atención sobre esta realidad y, con frecuencia, se ha reclamado la necesidad de una **nueva alfabetización** que, al mismo tiempo que fomente los hábitos de lectura, enseñe a leer todo tipo de textos y códigos. Se considera necesario que la ense-

ñanza escolar contribuya a crear lectores competentes en la utilización de diversos tipos de textos, a promover actitudes reflexivas y críticas ante los distintos medios de transmisión y difusión de la cultura escrita y a despertar interés por la lectura como medio de entretenimiento y ocio.

- La necesidad de que la escuela ofrezca a los ciudadanos *estrategias de acceso a la información* y de trabajo investigativo que les facilite la autoformación permanente.

- La necesidad de que los alumnos asuman los *valores* de una sociedad pluralista y democrática.

El enfoque transversal de la Educación en materia de Comunicación se propone los siguientes objetivos: La formación de niños, niñas y jóvenes de ambos sexos para que sean receptores críticos, selectivos y activos ante los mensajes que reciben a través de los distintos medios masivos; el fomento de la cultura comunicativa en el centro escolar y la formación ética.

3.3. Receptores críticos

A la hora de hacer de nuestros alumnos y alumnas receptores activos ante los medios de comunicación de masas, hemos de tener en cuenta los estudios de los psicólogos de la comunicación que establecen el comportamiento del receptor ante los medios. Gerhard Maletzke señala que el receptor selecciona los mensajes en virtud de su propia personalidad, de su ambiente social, de la imagen que tiene de sí mismo, de la «compulsión» del medio sobre él y de la imagen que tiene del propio medio¹.

Los sociólogos de la comunicación de masas han prestado un interés creciente en los

últimos años al comportamiento del receptor. La teoría de «los usos y gratificaciones» le otorga un papel activo: éste consume los medios masivos en la medida en que satisfacen sus propias necesidades personales. Hemos de entender, por tanto, que nuestros alumnos, a la hora de leer una revista, ver un programa de televisión, valorar un anuncio publicitario o seleccionar un videojuego o programa de ordenador, se guiarán por su propia personalidad, sus necesidades, el atractivo que el medio ejerza sobre él y su propio ambiente familiar y social.

Los estudios recientes sobre «Investigación de la Recepción» insisten en este papel activo del receptor. Pretenden estudiar, por una parte, «qué hace el receptor con los medios

de información y sus mensajes, cómo interactúan con ellos y qué papel juegan la cultura y las instituciones sociales en la mediación de los procesos de recepción»². Como señala G. Orozco, lo importante es «la manera de exponerse a los mensajes de los medios: pasiva o activamente, crítica o acríticamente, individual o colectivamente». No hay que olvidar que el receptor de los medios es, al mismo tiempo, muchas cosas a la vez: es una persona con unos condicionantes, una historia, un ambiente social y familiar, etc.

La Educación en materia de Comunicación parte del principio de que el protagonista del trabajo en el aula es el alumno: el principio del receptor activo es un valor clave.

La cultura comunicativa en el aula lleva a pensar en una escuela que desarrolle las actitudes de convivencia, cooperación y solidaridad; que motive a la investigación y a la indagación; una escuela abierta a la vida, en la que el diálogo y la negociación de saberes sean instrumentos para el aprendizaje.

3.4. Cultura comunicativa

La esencia de la escuela es la comunicación. Para que ésta exista deben darse dos condiciones: que haya espacios de interacción —lugares en los cuales los individuos se expre-

sen libremente— y que se estimule en el aula el uso de los lenguajes: oral, visual, corporal...

En los últimos años la escuela se ha cerrado sobre sí misma y ha olvidado su función de foro, de espacio de reflexión. Se ha ido convirtiendo en un mundo ficticio, aislado del mundo real exterior. Allí, donde la palabra es materia prima de trabajo, no hay intercambio entre los docentes, éstos no contactan con sus alumnos, el centro escolar no se relaciona con su entorno social: han desaparecido los espacios de comunicación. Romper esta tendencia y fomentar una dinámica comunicativa en el centro será la primera tarea que habrá que afrontar para transformar verdaderamente la escuela.

La cultura comunicativa en el aula lleva a pensar en una escuela que desarrolle las actitudes de convivencia, cooperación y solidaridad; que motive a la investigación y a la indagación; una escuela abierta a la vida, en la que el diálogo y la negociación de saberes sean instrumentos para el aprendizaje³.

La cultura comunicativa supone que hay que ceder la palabra a los alumnos, escucharlos, respetarlos y valorarlos; y que la institución escolar debe abrirse al mundo. Por eso no pueden ignorar los medios de comunicación: se trata de familiarizar a los alumnos y prepararlos para entender el código a través del cual reciben el mayor caudal de información.

Atender a esta cultura comunicativa supone, entre otras cosas, introducir una metodología participativa; abordar estrategias de lectura de todo tipo de informaciones en los más diversos soportes y utilizar nuevos recursos y materiales; establecer cauces de información y comunicación entre los miembros de la comunidad educativa; favorecer la cooperación y el intercambio con el exterior; crear espacios educativos que faciliten los nuevos aprendizajes y fomentar entre alumnos y profesores las técnicas de trabajo investigativo y de acceso a la información.

3.5. Formación ética

La finalidad principal de la Educación en

materia de Comunicación es la formación de los alumnos y alumnas en los valores que sustentan nuestra sociedad democrática. No se trata de crear buenos periodistas, sino seres humanos completos. Por eso, el docente habrá de tener en cuenta a la hora de trabajar con sus alumnos que es necesario fomentar la autoestima y el autorrespeto de los propios alumnos y alumnas; buscar, en lo posible, la colaboración con sus familias y favorecer un consumo adecuado y unos hábitos saludables en relación con los medios.

Al mismo tiempo habrá de propiciar la reflexión sobre las características del discurso de los medios audiovisuales, fundamentalmente la televisión, e intentar que los niños y jóvenes tomen conciencia de su realidad personal como receptores y consumidores de los productos mediáticos. Nuestra tarea será ayudarles a conseguir un distanciamiento crítico que les permita liberarse de la fascinación de las imágenes y romper las actitudes conformistas y superficiales que propicia la recepción acrítica de mensajes televisivos.

Por otra parte, es importante que valoren la función social de los medios de comunicación de masas y los nuevos medios técnicos y su importancia como instrumentos de cooperación y solidaridad entre los pueblos; y que sean capaces de interpretar su propia realidad y comprometerse con el mundo que les rodea.

4. Otras acciones que han favorecido la Educación en materia de Comunicación: el Programa de Bibliotecas Escolares

4.1. La mediateca escolar

La necesidad de nuevos espacios educativos y de una organización más flexible de espacios y horarios es uno de los aspectos prioritarios que se plantean cuando se aborda la Educación en Valores en los centros educativos. En el caso de la Educación en materia de Comunicación, además del espacio tradicional del aula y los que pueda ofrecer el entorno familiar y social del centro, el espacio por excelencia es la mediateca escolar.

Hasta la fecha, los centros han contado con bibliotecas más o menos dotadas, generalmente poco organizadas y que ofrecen escasos servicios. En algunos casos concretos, sobre todo en centros de Secundaria, existen salas de informática. Menos suerte tuvieron las salas de medios audiovisuales: los centros optaron por habilitar carritos móviles con la dotación básica para la lectura de documentos en formato vídeo. Esta organización determinaba un uso limitado de estos medios, como apoyo didáctico a las distintas áreas.

La evolución de la sociedad y la nueva concepción de la educación obligan a un replanteamiento de las funciones y características de la tradicional biblioteca escolar que se concibe —ahora que la escuela asume nuevos objetivos educativos— como un centro de recursos multimedia, que funciona al mismo tiempo como biblioteca tradicional con materiales impresos; como hemeroteca y como mediateca con materiales audiovisuales e informáticos. Este centro de recursos o mediateca ha de contar con una colección organizada y centralizada de materiales diversos y prestar al centro educativo múltiples servicios de información, ofreciendo acceso —por diferentes vías— a fuentes de información y materiales complementarios que se encuentran en el exterior. Ha de ser, además, un lugar que favorezca el estudio, la investigación, el descubrimiento, la autoformación y la lectura de todo tipo de códigos⁴.

En la mediateca escolar se ofrecen al alumnado recursos de todo tipo: desde los tradicionales documentos impresos hasta los más sofisticados documentos electrónicos y aparatos para su lectura. La irrupción y el desarrollo de las nuevas tecnologías obliga a prestar

atención a los nuevos soportes de difusión de la información: CD-ROM, discos compactos, vídeo interactivo, programas de ordenador, televisión por cable y por satélite, videotex, teletexto, bases de datos en línea, etc.

Los nuevos responsables tienen la suerte de poder contar con docentes expertos, formados a lo largo de los últimos años, que desde sus centros de trabajo siguen apostando por una educación integral que tenga como aliados a los medios de comunicación y de información.

4.2. El Programa de Bibliotecas Escolares

A partir del curso 94-95 la Dirección General de Renovación Pedagógica creó un grupo de trabajo, ubicado en el Centro de Desarrollo Curricular, para diseñar, organizar y llevar a cabo un nuevo Programa de Bibliotecas Escolares que pretendía desarrollar una de las medidas de calidad de la enseñanza definidas por el Ministerio⁵.

Se planteó la necesidad de iniciar un programa que a medio plazo permitiera a todos los centros educativos contar con una mediateca escolar

convertida en activo centro de recursos multimedia al servicio de alumnos y profesores y dedicado a actividades pedagógicas.

Después de una etapa de reflexión en la que se elaboró el proyecto básico⁶, se pusieron en marcha toda una serie de acciones que se desarrollaron a lo largo del último curso 95-96. Entre ellas destacan la puesta en marcha de un programa piloto en veinte centros escolares de Educación Primaria y de Educación Secundaria, el estudio de las características que debe tener un programa informático para la automatización de las bibliotecas escolares, la creación de bases de datos de documentos de lectura y de consulta, ya catalogados, para simplificar el proceso técnico, el inicio de una línea de publicaciones y diversas iniciativas para la formación del profesorado.

5. La situación actual

El cambio político producido en España

ha modificado profundamente la situación anterior. Han desaparecido las unidades del antiguo Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) que potenciaban estos temas: no existen ya ni la Dirección General de Renovación Pedagógica ni el Centro de Desarrollo Curricular. La mayoría de las personas que, como asesores técnicos docentes, coordinaban el Programa Prensa-Escuela y el Programa de Bibliotecas Escolares han vuelto a sus centros educativos. Dada la necesidad prioritaria de reducir gastos –expresada de forma reiterada por la nueva Administración– es realista pensar que las acciones en este campo desaparecerán o se reducirán de forma significativa.

Lo realizado en todos estos años –la trayectoria del Programa Prensa-Escuela y los Proyectos Mercurio y Atenea– facilitará que los medios de información y comunicación se sigan utilizando en las aulas. El apoyo de la Reforma a la Educación en Valores, concretada en los Temas Transversales, permite pensar que éstos se incluirán en el currículo escolar. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el caso del Programa de Bibliotecas Escolares: estaba dando sus primeros pasos y desarrollaba un proyecto piloto que en su primer año había obtenido excelentes resultados. Las personas que hemos llevado a cabo este proyecto somos conscientes de que transformar las precarias bibliotecas escolares en verdaderas mediatecas exige un gran esfuerzo presupuestario y humano. Y somos conscientes también de que las actuales circunstancias políticas y económicas no parecen las más adecuadas para que este esfuerzo se realice.

En la nueva estructura del nuevo Ministerio de Educación y Cultura (MEC) quedan dos

organismos que tienen mucho que decir: El Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC), interesado también en crear en los centros mediatecas escolares y ampliar el número de colegios e institutos que tengan acceso a Internet, y el nuevo Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) que ha asumido la mayoría de las funciones del antiguo Centro de Desarrollo Curricular. Es de desear que uno y otro se interesen en lo sucesivo por estos temas y avancen con entusiasmo por el camino ya iniciado. Todos los que creemos en una educación no discriminatoria y en igualdad de oportunidades deseamos que sea así. Los nuevos responsables tienen la suerte de poder contar con docentes expertos –formados a lo largo de los últimos años–, que desde sus centros de trabajo siguen apostando por una educación integral que tenga como aliados a los medios de comunicación y de información.

Notas

¹ BENITO, Á. (1992): *Fundamentos de teoría general de la información*. Madrid, Pirámide.

² Orozco Gómez, Guillermo. *Al rescate de los medios*. México, Universidad Iberoamericana, 1994.

³ OEI (1995): *Enseñemos aprendiendo con el periódico*. OEI, Santafé de Bogotá.

⁴ *La biblioteca escolar en el contexto de la Reforma Educativa*. Madrid, MEC, 1995.

⁵ En el documento *Centros Educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, MEC, 1994, en la página 124, se nombra como medida 14 para favorecer la calidad de la enseñanza la siguiente: «Se impulsará y facilitará la utilización de las bibliotecas de los centros por los alumnos».

⁶ Ver nota 4.

Natalia Bernabeu Morón es catedrática de Educación Secundaria en Madrid.

Temas

El diario en la escuela y la formación de valores

Ana M^ª Castiglione
Argentina

La autora nos presenta las características de un programa educativo que, a partir del uso de la prensa en el aula como recurso para la formación en valores, pretende relacionar los contenidos curriculares con los acontecimientos de la actualidad, convirtiéndolos en conocimientos socialmente significativos y, al mismo tiempo, formar lectores críticos capaces de investigar y de aprender valores empleando los periódicos como fuentes de información.

La realidad de Santiago del Estero¹ y probablemente la de vastas regiones de Latinoamérica parece empeñarse en refutar aquello del genial Cortázar, cuando escribió narrando acerca de los cotidianos usos de los diarios: «...luego se lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis».

La pobreza y la postergación de la población rural de nuestra provincia determinan que un diario de días pasados llegue a constituirse en el único material impreso al que acceden miles de niños en las escuelas. Por otro lado, más de 2000 adultos santiaguenses se alfabetizan diariamente con el exclusivo recurso del periódico.

En este contexto, el Programa de «El diario en la escuela» que, coordinado por ADIRA,

se desarrolla en Santiago del Estero, adquiere una dimensión social de proporciones considerables.

Ahora bien, ¿es válido sostener que esta función social compensatoria sea el único fundamento para legitimar un programa de utilización de diarios en la escuela?

«La demanda más global es la responsabilidad por la generación y distribución del conocimiento. La escuela es la institución a través de la cual deben llegar todos aquellos saberes que se consideran imprescindibles para participar en la sociedad. A partir de esa demanda es que se dice que un Sistema Educativo no es de calidad si no transmite conocimiento socialmente válido» (Filmus, 1993). Desde una postura coincidente, se plantea la necesidad de una «intertextualidad en los aprendizajes». Intertextualidad que implica la

integración de los saberes desde una horizontalidad (Cullen, 1994). Intertextualidad –agregamos– en la que el conocimiento relacionado con la actualidad se constituye en un elemento decisivo de la interacción.

Accesibilidad de la información, relación de los contenidos curriculares con la actualidad, conocimientos socialmente significativos, lectura crítica de la información: éstos son algunos de los ejes en los que se articula el Programa de «El diario en la escuela». Es a partir de esa dimensión social básica que se legitima esta propuesta, en la que se precisa profundizar en permanente diálogo con la teoría a fin de:

- Esclarecer el sentido de diversas prácticas escolares vinculadas con esta temática.
- Resignificar objetivos y prácticas, a la luz de los nuevos aportes y de las demandas de la sociedad hacia la institución escolar.

1. De la realidad informativa al compromiso con lo social

«En segundo lugar, aparecen otras demandas de la sociedad, que no son demandas generales sino específicas, porque surgen de las interrelaciones del Sistema Educativo con otros subsistemas. El sistema cultural demanda al Sistema Educativo lo que se llama –en términos globales– la formación de la identidad nacional, o sea la transmisión nacional de los valores que aseguren la reproducción de la sociedad en la cual está funcionando» (Filmus, 1993).

Es este aspecto el que nos interesa desarrollar para superar una perspectiva que enfatiza la idea del diario «como transmisor de informaciones» y transitar caminos hacia la investigación en torno a la enseñanza de los valores con los periódicos como recursos.

En este sentido, resulta significativo el hecho de que en una encuesta aplicada a 350 docentes santiagueños, sólo el 4% reconociera como función de los periódicos en la sociedad la de formar opinión o persuadir, mientras que el resto contestó aludiendo a otras funciones, predominantemente informativas.

Sin llegar a un exhaustivo análisis que nos permitiría inferir las conceptualizaciones, creencias y prejuicios que tienen los docentes respecto del perfil de los periódicos, surgen algunos interrogantes: ¿qué utilización didáctica es razonable esperar de un docente que sólo «internalizó» que los diarios «informan»?

Una investigación realizada por Morduchowicz y Caterberg (1993) con niños de diferentes provincias de la Argentina, concluyó en que los alumnos en cuyos aprendizajes escolares estuvo presente el diario, incrementaron su nivel de comprensión e información sobre lo social, pero en lo que no se observaron diferencias significativas fue en las actitudes.

«Aunque si bien el terreno de las actitudes y valores requiere de una evaluación más compleja, se trata de un plano en el que corresponde profundizar» (Fidanza, 1993).

Insistimos: nos interesa rescatar el valor de los periódicos en tanto recursos para el desarrollo de competencias en el orden de los valores.

«No nos interesa la información por la información misma... El deber de la escuela no es sólo distribuir información o enseñar a procurarla, sino también enseñar a procesarla, interpretarla o evaluarla... Valoramos una información que permita aprender a reflexionar, tomar decisiones

y actuar» (Morduchowicz, 1993).

Es la característica del diario como texto social, la que nos induce a postularlo como un recurso para la formación de valores.

A diferencia del texto escolar, que observa una larga tradición caracterizada por la ausencia de conflictos en el tratamiento de los temas, los periódicos ofrecen la posibilidad de contacto con los hechos desde la complejidad de versiones, matices o interpretaciones.

«Estábamos en una etapa preelectoral, les pregunté a mis alumnos de primer grado quién era el candidato a gobernador de la provincia, todos conocían al de las otras provincias limítrofes, a través de la TV por cable, y sólo uno pudo contestar adecuadamente, pues en su casa los padres leían el periódico de la provincia».

El testimonio de la docente se enmarca en una problemática frecuente en las regiones limítrofes de nuestra provincia: la dificultad para definir la pertenencia a la comunidad provincial.

Ello remite a la cuestión de la identidad, entendida como un dispositivo para superar la incertidumbre frente a un mundo en permanente cambio. Y la cuestión de la identidad se asienta en la de la formación de valores.

«Ninguna cultura puede superar los límites del estar aquí (identidad), del estar con (relación), del estar por (libertad)... La identidad se construye como el autorreconocimiento, la relación como encuentro con los otros y la inserción en la naturaleza como cuidado... Esas respuestas o criterios generales de acción son los valores. Es decir, las direcciones constantes que van a adoptar las personas y las culturas en sus comportamientos» (Onetto, 1994).

Ahora bien, ¿de qué manera el docente podrá hacer operativa la enseñanza de los valores a través de los periódicos?

2. El diario como recurso para los procedimientos de la neutralidad y la beligerancia

Muchos docentes hablan del «riesgo de trabajar con los diarios» en el sentido de que nunca se sabe qué noticias traerá el diario, o por la posibilidad de encontrar ciertos temas difíciles que provoquen la consiguiente duda

en torno a cómo orientar el contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Precisamente el periódico se presenta como el recurso privilegiado para el abordaje de cuestiones *controversiales*. A diferencia del texto escolar, que observa una larga tradición caracterizada por la ausencia de conflictos en el tratamiento de los temas, los periódicos ofrecen la posibilidad de contacto con los hechos desde la complejidad de versiones, matices o interpretaciones.

Rescatamos el planteo de Jaime Trilla, al proponer la neutralidad y la beligerancia estratégicas para la enseñanza de cuestiones socialmente controvertidas. La neutralidad y la beligerancia no son tanto maneras de ser o de pensar, cuanto maneras de actuar en determinadas situaciones. Son los procedimientos que los docentes deliberadamente aplicarán para las cuestiones en las que hay diferentes puntos de vista.

«Me puse a pensar que no podía seguir enseñando el tema de la autonomía provincial como todos los años, como una hora de conmemoración. Sobre todo considerando que las noticias nos enfrentaban con la realidad de un gobierno intervenido, por el cual dependíamos totalmente del gobierno central. O por qué trabajar el día del Idioma, partiendo de la lengua heredada de la cultura española y no a través de la noticia referida a las comunidades que aún hablan lenguas autóctonas» (Lilia, docente de nivel primario).

«Yo continúo enseñando que las Malvinas son argentinas, mientras que en los periódicos muchas noticias indican que éste es un conflicto no resuelto...», comenta una maestra.

Es la diversidad, propia de una sociedad

Los periódicos se presentan como un recurso didáctico con un gran potencial, pero en estrecha dependencia. No es posible pensar en ejercer la neutralidad o la beligerancia en un ámbito que no admite la pluralidad. Ni creer que se tiende a ésta, mientras persistimos en el planteo de actividades didácticas limitadas.

democrática y pluralista y reflejada en los medios, la que le exige al docente tomar posesión. «El discurso escolar no puede ser una continuidad del familiar o del social, pues trabaja sobre los saberes adquiridos... los resignifica...» (Puiggrós, 1995). La decisión pedagógica procedimental se presenta como una alternativa con dos opciones: la neutralidad o la beligerancia. La neutralidad consiste básicamente en tratar de no influir en los alumnos, evitando el tema controvertido (neutralidad pasiva) o facilitando el debate del tema y las posiciones enfrentadas, pero manteniendo la decisión de no influir (neutralidad activa). Mientras que con el procedimiento de la beligerancia lo que se trata es de influir. Consideramos crucial la distinción entre beligerancia positiva, definida como la acción de defensa de una opción determinada, y la beligerancia negativa, que consiste en la crítica a las opciones contrarias.

¿Pero cómo decidir, si no existen argumentos definitivos para avalar una u otra posición? Ésta será una opción que se resolverá en cada caso y en función de los valores puestos en juego. En el esquema de caracterización de valores propuesto por Trilla:

A. Valores compartidos, aceptados en el contexto social general (valores universales: verdad, justicia, libertad, declaraciones de principios o derechos, reglas de juego democráticas, etc.).

B. Valores no compartidos, contradictorios respecto de A (contravalores). Se perciben como antagónicos de los anteriores (intolerancia, racismo, discriminación).

C. Valores que sin participar de un con-

senso generalizado, se acepta que puedan ser asumidos y defendidos por un grupo. No son antagónicos de los compartidos, pero pueden entrar en contradicción con valores correspondientes a concepciones religiosas, éticas y estéticas.

¿Cómo vincular esta conceptualización con la utilización del periódico de acuerdo con el aspecto que intentamos privilegiar? Ello exigirá del educador no sólo un adecuado conocimiento del perfil de los periódicos que utiliza, sino también una evaluación de los valores subyacentes en cada información periodística. Ya sea por las características del acontecimiento, por las conductas de los protagonistas, la repercusión en la sociedad, o por la opinión del periodista. Es este análisis el que le permitirá al docente plantearse un modelo para la acción. Coincidimos en que ante los valores de tipo A, la educación debe ser beligerantemente positiva: que el educando conozca y asuma valores compartidos. Mientras que ante

los valores B se ejercerá una beligerancia negativa.

«¿Cómo puedo tomar la noticia de la expulsión de la Cámara Legislativa de un diputado electo, por haber participado en el estallido social? ¿Voy a decirles a los alumnos que es un acto justo, si el diputado sólo participó expresando en el momento de la rebelión la corrupción de los gobernantes?», se pregunta un docente, al ser interrogado sobre la conveniencia del abordaje del tema del estallido social² en el aula.

Son los acontecimientos y las noticias que connotan valores C las que ofrecen mayores dificultades, en cuanto a la decisión de uno u

La Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina (ADIRA) impulsa el Programa «El diario en la escuela» desde 1987, desarrollando diversas acciones para fortalecer la utilización de este medio en la educación. Ha realizado más de 400 Jornadas de capacitación y organizado diez congresos nacionales, en los que participaron 1000 docentes argentinos en cada uno de ellos.

otro procedimiento. En el ejemplo anterior, si bien el docente no puede defender una opción por la violencia, asume que el pueblo obró para terminar con una situación de injusticia y de avasallamiento de sus derechos. Ante estas cuestiones, luego de un cuidadoso análisis decidirá por la neutralidad o la beligerancia, pero con el objetivo de que sea el alumno el que elucide cuál es el conflicto implícito y pueda optar autónomamente.

Consideramos que este planteo constituye un aporte para la propuesta de la formación de valores. Un aporte que es preciso profundizar a través del análisis de todos los factores involucrados en la cuestión de valores. Y que es necesario complementar con la evaluación de los elementos puestos en juego en toda intervención didáctica. Entre ellos, los periódicos se presentan como un recurso didáctico con un gran potencial, pero en estrecha dependencia.

No es posible pensar en ejercer la neutralidad o la beligerancia en un ámbito que no admite la pluralidad. Ni creer que se tiende a ésta, mientras persistimos en el planteo de actividades didácticas limitadas. En palabras de una docente:

«La posibilidad de discutir en el aula significó el inicio del verdadero aprendizaje. El de descubrir el valor de la responsabilidad en la comunidad, en definitiva, de sentirse partícipes de esta comunidad».

Notas

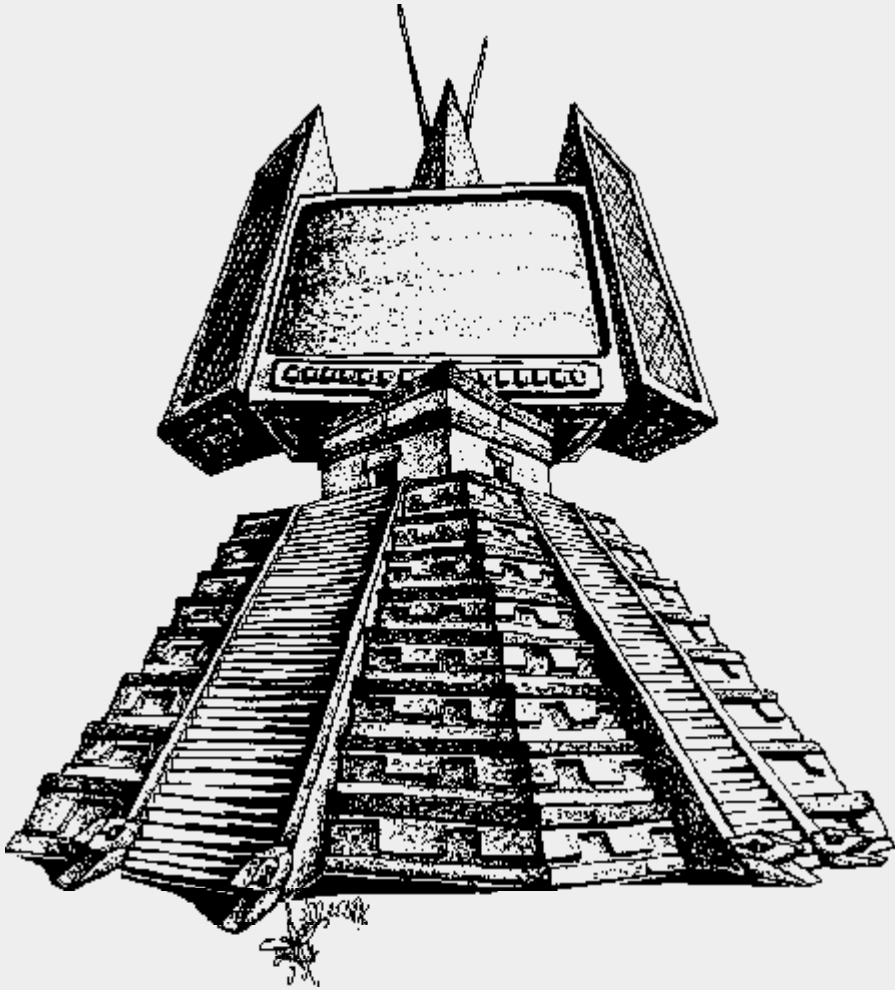
¹ Santiago del Estero es una extensa provincia ubicada al noroeste de la República Argentina. Se encuentra entre las tres provincias argentinas que poseen índices de analfabetismo más elevado. En el último censo, se determinó que el 34% de los hogares de la provincia tienen necesidades básicas insatisfechas. Se estima que diez millones de hectáreas de bosque fueron desforestadas en los últimos 50 años.

² El estallido social fue una rebelión popular, ocurrida en 1993 en Santiago del Estero, en la que el pueblo para protestar por las injusticias y la corrupción de los funcionarios salió a las calles y arrasó con los edificios del gobierno y las casas de los políticos.

Referencias

- ADIRA (1994): *Actas del VII Congreso Nacional de «El diario en la escuela»*. Santiago del Estero.
- CORTÁZAR, J. (1993): *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- FILMUS, D. y OTROS (1993): *¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires, Tesis Editorial.
- MORDUCHOWICZ, R. (1993): *El diario, un texto social*. Buenos Aires, Aique.
- MORDUCHOWICZ, R. (1992): «Seño, ¿vio lo que dijo el diario?», en *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, Flacso.
- ONETTO, F. (1994): *Con los valores, ¿quién se anima?* Buenos Aires, Bunum.
- PUIGGRÓS, A. (1995): *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Espasa.
- TRILLA, Jaume (1992): *El profesory los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona, Paidós.

Ana María Castiglione es profesora de la Universidad Nacional de Santiago del Estero y responsable del Programa «El diario en la escuela» del diario «El Liberal» de Argentina.



Antonio López Alcantara para COMUNICAR '97

Temas

Diez pistas posibles para introducir la televisión en la escuela latinoamericana

Sergio Sarmiento
Francia

Los docentes deben crear las condiciones de aprendizaje necesarias para que sus alumnos y alumnas desarrollen una autonomía crítica frente a los medios de comunicación y sus contenidos. En este artículo se aboga por proyectos educativos que integren los medios con el propósito de formar ciudadanos críticos capaces de analizar, decodificar, entender y producir mensajes audiovisuales.

1. Un proyecto educativo que integre la televisión

Parafraseando la fórmula utilizada por J.M. Escudero¹ refiriéndose a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, podemos afirmar que no se trata de integrar la TV en un proyecto educativo, sino más bien de un proyecto educativo que integre la televisión. Es más importante el proyecto que el medio en sí mismo.

Pero es común encontrar docentes y responsables políticos del Sistema Educativo que deciden en primer lugar: «Hay que hacer algo con la TV» (o con las computadoras, o con Internet, o con cualquier otra tecnología), y después se dicen: «Pero, ¿qué vamos a hacer?». Fascinados por el medio en sí y atribuyéndole el poder de transformar la educación y de mejorar la calidad de la misma, se suele pensar

primero en el medio y después en la finalidad². Esto representa un verdadero problema de sentido. Esta cuestión necesita una reflexión sobre la filosofía de la educación, ya que no se puede hablar de educación sin definir los fines. Aunque esto parezca muy abstracto, todas las *derivadas* que encontramos tanto en las clases como en los diferentes niveles de decisión política, se deben a una ausencia de sentido. Por ejemplo: ¿cómo puede un docente seleccionar las metodologías adecuadas si no sabe para qué está haciendo lo que hace? Esto no es nada nuevo ni original, pero si insisto y comienzo por este aspecto es porque constato que un buen número de experiencias que se apartan de los objetivos que debería perseguir la educación para los medios –en la perspectiva en la que será presentada en este artículo– carecen de dicho fundamento.

Esta reflexión en torno a qué tipo de sujeto se quiere formar, con qué finalidad, para qué tipo de sociedad... concierne tanto a los docentes como a los responsables del Sistema Educativo.

Actualmente, resulta indispensable contar con la voluntad política de reconocer la legitimidad de la Educación para los Medios en el Sistema Educativo en los textos oficiales (contenidos curriculares, decretos, reglamentaciones...) y en los recursos necesarios para su aplicación. Pero aunque esta voluntad política aún no haya sido pronunciada en la mayoría de los países, desde que los medios existen, siempre ha habido docentes que han comprendido la importancia de los mismos y que los han incorporado en sus prácticas educativas.

Dicho de otra manera: el reconocimiento «oficial» de la Educación para los Medios en todos los niveles del Sistema Educativo depende de la decisión política; el trabajo de los docentes en el aula pasa por la toma de conciencia de la importancia de tener en cuenta dicha formación.

Cabe destacar que muchos docentes saben aprovechar los «textos oficiales» (aunque en ellos la Educación para los Medios no aparezca de manera explícita), para introducir los medios en su trabajo cotidiano. De esta manera concilian los objetivos del programa con los de la Educación para los Medios.

2. Formar un ciudadano crítico para la vida en democracia

Ciudadano crítico, conciencia crítica, espíritu crítico, juicio crítico, sentido crítico... En todos los programas de Educación para los Medios encontramos una de estas expresiones: desde los que se fundan en una concep-

ción religiosa hasta aquéllos que defienden una concepción laica de la educación; desde la concepción más autoritaria a la más libertaria; desde la más maniquea a la que tiene en cuenta la complejidad de la realidad...

Veamos, por ejemplo, cómo esta misma idea de formar «el espíritu crítico» puede entenderse de distintas maneras: enseñar a los chicos lo que está «bien» y lo que está «mal» en la televisión; tomar conciencia de la ausencia de determinados valores; aprender el lenguaje de los medios; leer los mensajes ocultos de los medios; percibir las dimensiones socioeconómicas y políticas de los medios; desarrollar la autonomía crítica...

Personalmente creo que la formación de un ciudadano crítico para la vida en democra-

cia —en el campo de la Educación para los Medios—, pasa por el desarrollo de la autonomía crítica. Para ello el docente debe crear las condiciones de aprendizaje necesarias para que el alumno desarrolle su autonomía crítica frente a los medios y sus contenidos.

Esta forma de entender el objetivo principal de la Educación para los Medios se concibe desde una concepción pedagógica no directiva. Entendemos por pedagogías no directivas³, las teorías y las prácticas que, en lugar de imponerse desde el exterior al niño, se desarrollan a partir de sus necesidades, deseos y posibilidades de expresión. El carácter fundamental de lo que se suele también llamar «las nuevas pedagogías» consiste

en el respeto del sujeto (de sus valores, de sus creencias, de su personalidad, de su ritmo...).

Fortalecer nuestras democracias latinoamericanas pasa también —entre otras cosas— por la formación de un ciudadano crítico. Dicha formación exige actualmente una reflexión

Fortalecer nuestras democracias latinoamericanas pasa también —entre otras cosas— por la formación de un ciudadano crítico. Dicha formación exige actualmente una reflexión sobre la complejidad del sistema de los medios que ocupan un lugar sumamente importante en nuestras sociedades.

sobre la complejidad del sistema de los medios que ocupan un lugar sumamente importante en nuestras sociedades.

El desarrollo de la autonomía crítica de los niños y de los jóvenes constituye un objetivo necesario para la formación de un futuro ciudadano libre y responsable.

3. No sólo la televisión, sino el conjunto de los medios

Los responsables de esta publicación me solicitaron un artículo sobre la televisión y la educación. Pero lo que refleja mejor mi visión sobre este tema es el trabajo sobre el conjunto de los medios de comunicación.

En el complejo sistema mass-mediático, los diferentes medios masivos de comunicación se complementan, se interrelacionan, se citan, se completan, hablan de ellos mismos, se critican. Por eso pienso que abordar el trabajo sobre uno de estos medios sin tener en cuenta los otros no es lo más adecuado.

Importa poco si el programa se llama «Recepción activa de la TV», «La TV en la escuela», «Prensa-Educación» o «El diario en la escuela»... Lo importante es que en cada uno de ellos se tenga en cuenta el sistema de los medios en su conjunto. De hecho, muchos de estos programas lo entienden así.

De la misma manera un docente, por razones didácticas o en función de los recursos con los que cuenta, puede optar por el trabajo sobre uno de estos medios, sin perder la perspectiva de una visión global del fenómeno de la comunicación de masas.

4. Los medios como objetos de estudio

En la Educación para los Medios –tal como nosotros la entendemos– el vector principal y distintivo lo constituye el trabajo sobre

los medios como objetos de estudio. Considerar a los medios como objetos de estudio consiste en abordar el análisis de los contextos sociales de producción, de circulación y de consumo de los discursos de los medios.

Los medios pueden ser utilizados para actualizar o para ilustrar los contenidos curriculares, como un recurso para el aprendizaje de los contenidos de una disciplina o para que los alumnos produzcan sus propios mensajes. En estos casos los objetivos son diferentes de los que perseguimos en el marco de nuestra forma de entender la Educación para los Medios, aunque no son incompatibles con los otros.

Geneviève Jacquinot afirma que «la TV para aprender y la TV a aprender son dos actividades complementarias»⁴. Es decir que un docente de Historia, por ejemplo, puede utilizar un documento audiovisual para enseñar los contenidos de su disciplina y abordar con sus alumnos el estudio de la construcción de dichos documentos. Jacquinot cita en el mismo texto los resultados de una investigación realizada por el INRP (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica). Dicho estudio demostró que los niños entre 11 y 13 años –salvo raras excepciones– consideraron a un telefilm sobre Cristóbal Colón como una reproducción de la realidad, aunque fueron muy hábiles para identificar y describir los recursos utilizados en la puesta en escena. Es decir que el conocimiento sobre la TV –según la investigadora francesa– «no conduce automáticamente a una lectura más crítica de los mensajes televisivos» si no se poseen también los conocimientos de Historia.

Por eso reitero que las dos dimensiones son importantes, pero si subrayo lo del trabajo sobre los medios como objetos de estudio es

Los medios pueden ser utilizados para actualizar o para ilustrar los contenidos curriculares, como un recurso para el aprendizaje de los contenidos de una disciplina o para que los alumnos produzcan sus propios mensajes.

porque he observado que, en general, la preocupación por los contenidos de la disciplina en sí misma reduce a la mínima expresión el trabajo sobre los medios en sí mismos. Esto se resolvería si existieran contenidos curriculares oficiales que incluyeran al estudio de los medios como objetos de estudio y no como auxiliares o como recursos para el aprendizaje solamente. Pero teniendo en cuenta el objetivo fundamental que le atribuimos a la Educación para los Medios (la formación de un ciudadano crítico), el estudio de los medios como objetos de estudio resulta indispensable.

5. El principio fundamental de la Educación para los Medios

El principio fundamental de la Educación para los Medios –enunciado por Masterman– es el de la no transparencia de los medios de comunicación⁵. Se suele considerar a los medios como «ventanas abiertas al mundo» o como «espejos de la realidad». En realidad, los medios no reflejan la realidad: los medios construyen la realidad. Es decir, que los medios nos muestran diferentes representaciones de lo real. Dichas construcciones constituyen siempre una visión parcial de la realidad.

Partiendo del principio de que los discursos de los medios son construcciones, todo trabajo sobre los medios se organiza en torno a una reflexión sobre lo real y la representación de lo real a través del conocimiento del funcionamiento de los medios.

No se trata de inculcar en los niños una actitud de desconfianza total hacia los medios, sino más bien de promover el desarrollo de la capacidad para interrogarse sobre las condiciones de producción y para situar todo mensaje de los medios como el resultado de la voluntad de una o varias personas, de captar el sentido de esta voluntad y de situarse con respecto a ella.

6. Análisis, producción y participación

Existen acciones de Educación para los Medios que se limitan al análisis de los medios; otras, a la producción; y otras que tienen en cuenta los dos.

Para mí –y en esto coincido con muchos colegas–, análisis y producción representan dos momentos complementarios en el aprendizaje de los medios. ¿Es necesario comenzar por análisis o por la producción? Es el docente el que debe elegir en función de los objetivos establecidos, los recursos con los que cuenta, la metodología...

No creo que las actividades de producción produzcan como resultado automático la

capacidad de análisis. Algunos sostienen que cuando los chicos producen un periódico escolar, por ejemplo, aprenden al mismo tiempo a analizar los otros periódicos (los «verdaderos» periódicos –como los llaman los chicos–). En mi opinión, la producción puede contribuir a un mejor análisis, pero no puede reemplazarlo.

Es cierto que posibilitar que los chicos expresen lo que sienten y lo que piensan constituye un objetivo fundamental en la formación del futuro ciudadano. Daniel Prieto, en su propuesta para el trabajo sobre «La televisión en la escuela» habla del riesgo de una «mutilación discursiva» cuando a un niño se le niegan las posibilidades de práctica discursiva, cuando se lo reduce a la fascinación y a la repetición...». Daniel Prieto afirma que «una de las formas de abandono de los niños corresponde a la mutilación discursiva»⁶.

Pero paralelamente, también en la perspectiva de la formación del futuro ciudadano, es necesario que los alumnos comprendan los contextos sociales de producción y de consumo de los medios. Para ello se requiere detenerse en un momento u otro del proceso de aprendizaje, en el análisis de los medios en sí.

Sería deseable que la educación para los medios incite en los alumnos el deseo de participar, de actuar, de implicarse en la realidad social en la que viven.

Recapitulando: estoy totalmente de acuerdo con la producción entendida como un proceso para acompañar la expresión de los jóvenes y como uno de los aspectos que completa los conocimientos adquiridos a través del análisis. Con lo que no coincido es con el hecho de hacer de la producción un objetivo en sí misma. En esos casos, la preocupación por un producto final «perfecto» –técnicamente hablando– acapara toda la atención y nos aparta de los objetivos fundamentales de la Educación para los Medios.

Pero además sería deseable que la Educación para los Medios incite en los alumnos el deseo de participar, de actuar, de implicarse en la realidad social en la que viven. La participación sería el resultado de la toma de conciencia de un problema determinado que moviliza en los chicos el deseo de realizar acciones concretas para contribuir al mejoramiento de la situación. Por ejemplo: colaborar en la campaña de vacunación de los niños en el barrio, enviar una carta a un responsable político o al director de un diario, organizar una campaña para informar a los vecinos acerca de un problema determinado, asumir un protagonismo y un mayor compromiso en el consejo de clase o de la escuela...

La participación se presenta como una alternativa para no limitarnos al «verbalismo» que predomina en muchas de nuestras escuelas todavía.

7. Análisis de la complejidad

Las primeras propuestas de Educación para los Medios se limitaron al análisis de los mensajes. Actualmente sabemos que es necesario abordar el estudio de los contextos sociales de producción y de consumo. Para ello,

diferentes enfoques son complementarios para abordar la complejidad del sistema de los medios: el enfoque sociológico, el enfoque semiótico, los estudios sobre la recepción y el estudio de los aspectos técnicos⁷.

El enfoque sociológico nos permite abordar el estudio del lugar que ocupan los medios en nuestras sociedades, los medios como industrias culturales, la economía de los medios, la internacionalización de los sistemas de comunicación, las relaciones entre el poder político y los medios de comunicación...

Desde el enfoque semiótico se aborda el análisis de los discursos de los medios, en su forma y contenido. Algunos autores se refieren a este aspecto como el estudio de la «retórica» o del «lenguaje de los medios».

Los estudios sobre la recepción nos permiten abordar el estudio sobre de qué manera los discursos de los medios

son recibidos por el receptor, los procesos de negociación de sentido de los mensajes de los medios, los hábitos de consumo, el impacto de los diferentes géneros, de qué manera las diferentes lecturas se encuentran relacionadas con las diferencias individuales y sociales, la segmentación de las audiencias, las motivaciones del público...

El estudio de los aspectos técnicos también es necesario para poder comprender cómo funciona cada medio «por dentro»; es decir, conocer el funcionamiento técnico de cada medio, el rol de estos aspectos en la producción de los discursos, la utilización de las nuevas tecnologías, las manipulaciones de las imágenes...

La enumeración de estos enfoques no quiere decir que el docente debe tratar todos al

Hoy sabemos que si bien existe una influencia de los medios sobre los individuos, la misma se ejerce indirectamente a mediano y largo plazo y de manera acumulativa. El público no es tan pasivo como se lo consideraba: los receptores participan en el sentido atribuido al mensaje de los medios de comunicación.

mismo tiempo. En función de criterios didácticos, podemos privilegiar el trabajo desde uno u otro enfoque en un momento del proceso de aprendizaje. Lo importante es no perder la visión global de los aspectos que se combinan en el análisis de los medios.

8. Partir de los receptores

El principio pedagógico –conocido por todos los docentes, aunque no siempre tenido en cuenta– proclama la necesidad de «partir del alumno, del niño, de sus necesidades e intereses».

Pero como nuestra propuesta consiste en el trabajo sobre los medios, utilizo la expresión «partir de los receptores» para subrayar la importancia de comenzar por conocer cómo nuestros alumnos se relacionan con los medios; cómo los consumen; en lo que se refiere a la televisión, qué emisiones prefieren y cuáles rechazan; qué aprenden los chicos de los medios; cómo interpretan los distintos mensajes que reciben de los medios...

Los estudios sobre la recepción nos han aportado conocimientos valiosísimos para la comprensión del tipo de relaciones que se establecen entre los medios y los receptores⁸. Los primeros estudios sobre la comunicación de masas atribuyeron a los medios un poder enorme. El público fue considerado como pasivo, compuesto por individuos aislados y vulnerables frente al poder de los medios.

Hoy sabemos que si bien existe una influencia de los medios sobre los individuos, la misma se ejerce indirectamente a mediano y largo plazo y de manera acumulativa. El público no es tan pasivo como se lo consideraba: los receptores participan en el sentido atribuido al mensaje de los medios de comunicación. Entre la instancia de producción y la instancia de recepción se

produce una negociación del sentido en la que intervienen diferentes factores: la edad, el sexo, la historia personal, el contexto familiar y el contexto socio-económico-cultural, el nivel de formación...

Por lo tanto existe la posibilidad de diferentes lecturas de los mensajes de los medios, «de interpretaciones distintas a las buscadas por los emisores».

Reconocer que existen distintas lecturas posibles de los mensajes de los medios significa que, en la dinámica de la clase, es necesario partir de la «lectura» que realizan los alumnos.

9. La concepción de la educación y las teorías sobre la comunicación de masas

Cada docente introduce los medios en sus prácticas educativas a partir de su manera de entender la educación y a partir de su visión de los medios. Seguramente habrán escuchado a un docente que piensa que «los chicos no leen porque miran demasiado la TV»; otro que considera «que los chicos son más violentos porque imitan los modelos que les presenta la TV»; y un tercero que cree que «los chicos de

hoy son más despiertos gracias a la TV». Si estos docentes introducen la TV en sus clases, las «mediaciones pedagógicas» serán diferentes porque cada uno parte de una visión diferente del medio: los dos primeros la introducirán para combatir los efectos negativos de la TV sobre los niños. El tercero lo hará en la perspectiva de utilizar la TV como una aliada al aprendizaje de los alumnos.

Pero en el caso de que encontremos dos docentes que compartan la misma visión de

los medios, probablemente cada uno de ellos tenga una concepción de la educación diferente lo que daría como resultado dos prácticas de Educación para los Medios diferentes.

Reconocer que existen distintas lecturas posibles de los mensajes de los medios significa que, en la dinámica de la clase, es necesario partir de la «lectura» que realizan los alumnos.

Toda acción en el campo de la Educación para los Medios es el resultado de una concepción de la educación y de una teoría sobre los medios. De manera consciente o inconsciente, explícita o implícita, completa o parcial, detrás de cada acción de Educación para los Medios existe una «teoría» de la educación y una «teoría» sobre la comunicación de masas.

Desde hace un poco más de tres años, en la mayoría de los cursos o talleres que animo sobre la educación para los medios, comienzo por solicitar a los participantes que respondan por escrito a estas dos preguntas:

- Para mí, ¿qué es la educación?, o ¿para qué educo?
- Para mí, ¿qué son los medios de comunicación?, ¿para qué sirven?

A partir de esta reflexión, los docentes toman conciencia de sus propias concepciones, lo que representa un buen punto de partida para plantearnos el para qué de la Educación para los Medios y sobre la base de qué modelos teóricos.

10. Una visión positiva de los medios no es incompatible con una actitud crítica

En mi opinión, la propuesta de Daniel Prieto Castillo para el trabajo sobre «La televisión en la escuela» refleja bien este equilibrio que consiste en evitar «una descalificación en bloque» de los medios de comunicación sin caer «en una actitud acrítica, sobre todo si los analizamos desde el ángulo de la educación»⁹.

Muchas de las acciones de Educación para los Medios se fundan en una visión negativa (apocalíptica) de los medios, hacen de la crítica el objeto más importante, acusan a los me-

dios de todos los males sociales e intentan vacunar a los niños contra la influencia que ejercen los medios sobre sus valores y comportamientos. El modelo pedagógico que sostiene dichas prácticas está caracterizado por el «paternalismo» con el que se intenta proteger a los niños contra los efectos de los medios.

Este enfoque presenta un problema desde un punto de vista pedagógico. Sabemos que a la mayoría de los chicos (y de los adultos) les encanta la TV. El proceso y los resultados del aprendizaje serán diferentes si se comienza por criticar, por descalificar, en lugar de tratar de comprender por qué se ejerce esta fascinación.

Para comprender mejor lo que viven los chicos con los medios, es necesario, en primer lugar, reflexionar sobre la relación que nosotros (los adultos) establecemos con los medios. En lo que se refiere a la TV, la dimensión del placer es tan importante en nuestra vida como en la vida de los chicos. ¿Por qué negarla? ¿Por qué culpabilizarnos? Sabemos que todas las imágenes que consumimos son el resultado de una fabricación, pero al

mismo tiempo tenemos la necesidad de ser «espectadores-creyentes», según la expresión utilizada por Frédéric Lambert. Como lo explica Daniel Prieto, es importante «el reconocimiento de la necesidad de lo lúdico, de que uno no acude a la pantalla sólo porque lo empuja su capacidad crítica y su estupidez; existe la necesidad del juego, de la gratificación con la imagen y la palabra, es imposible negar esa vertiente del ser humano»¹⁰.

Resumiendo. Por un lado, tener una visión positiva de los medios no es incompatible con una actitud crítica. Pero como no se puede

Para comprender mejor lo que viven los chicos con los medios, es necesario, en primer lugar, reflexionar sobre la relación que nosotros (los adultos) establecemos con los medios. En lo que se refiere a la TV, la dimensión del placer es tan importante en nuestra vida como en la vida de los chicos. ¿Por qué negarla? ¿Por qué culpabilizarnos?

criticar lo que no se conoce, la formación de los docentes resulta indispensable. Y por otro lado, una actitud crítica no es incompatible con la dimensión del placer.

Notas

¹ ESCUDERO, J.M. (1993): «L'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication à laical», en *Médiascope*, 5. Versailles, CRDP.

² SARMIENTO, S. (1993): «A propósito de las teorías de la comunicación y los programas de Educación para los Medios». Documento policopiado. Los Andes, Mendoza, pág. 16.

³ Lo nuevo de estas «nuevas pedagogías» se funda en la relación a lo político que las organiza. Por eso utilizo la expresión en plural porque al interior de lo que entendemos por pedagogías no directivas existen diferentes modelos: desde la concepción rogeriana de la educación, cuyo proyecto político se traduce en la conservación de la sociedad liberal, hasta las concepciones más «transformadoras» como, entre otras, las de Célestin Freinet o de Paolo Freire.

⁴ JACQUINOT, G. (1994): «Las grandes tendencias de la Educación para los Medios en Francia», en *Actas del I Congreso Nacional «La televisión en la escuela»*; pp.74-83.

⁵ MASTERMAN L. y MARIET, F. (1994): *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Consejo de Europa, pág. 34.

⁶ PRIETO CASTILLO, D. (1994): *La televisión: críticas y defensas, 1*. (Serie: La televisión en la escuela, Colección: Volver a leer). Mendoza (Argentina), Ediciones Culturales, 1994, pág. 24.

⁷ SARMIENTO, S. (1993): *A propósito de las estrategias de aprendizaje para «La televisión en la escuela»*, documento policopiado, 2, Los Andes, Mendoza.

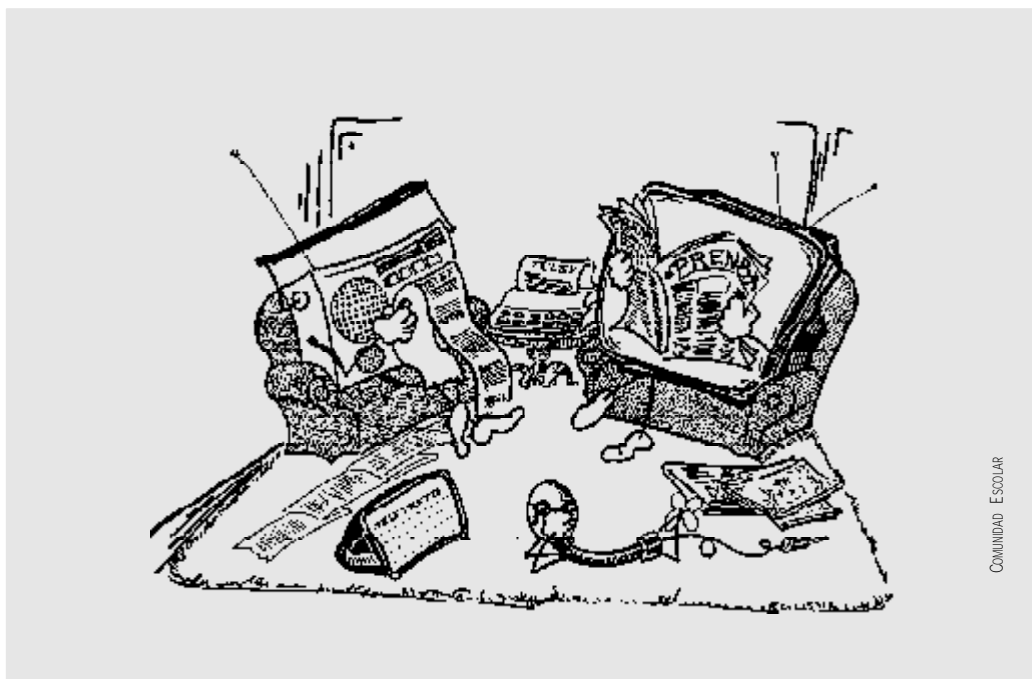
⁸ En América Latina podemos destacar entre otros, los trabajos realizados por Valerio FUENZALIDA, María Elena HERMOSILLA y el equipo de CENECA (Chile) y por Guillermo OROZCO y su equipo de investigadores de la Universidad Iberoamericana de Méjico.

⁹ PRIETO CASTILLO, D.: Ídem, pág. 70.

¹⁰ Ídem, pág. 66.

Nota final: Este artículo ha sido escrito a título personal y no como la expresión de la institución en la que trabajo.

Sergio Sarmiento es responsable de estudios en el CLEMI de París (Francia) y colaborador en los Programas «El diario en la escuela» y «La televisión en la escuela» de Mendoza (Argentina).



Temas

La televisión en el nuevo diseño curricular español

José Ignacio Aguaded
España

La televisión es uno de los medios más influyentes en la educación informal de las personas. Para orientarnos en su correcto uso en el ámbito educativo, el autor nos presenta el marco conceptual para lograr su explotación didáctica en el aula, incluyendo también una referencia detallada de la consideración que este medio tiene dentro de los currículos de los diferentes niveles y áreas del Sistema Educativo español.

1. El marco conceptual: la explotación didáctica de la televisión en el aula

La explotación didáctica de la televisión en la enseñanza puede enfocarse desde múltiples ámbitos de desarrollo: televisión educativa, vídeos didácticos, visionado y análisis de programas de televisión en conjunción con las parcelas curriculares o interdisciplinariamente, análisis creativo de los mensajes audiovisuales, conocimiento del mundo televisivo (programaciones, historia, tecnologías, etc.), recreaciones del medio (cambio de bandas sonoras o visuales, alteraciones de secuencias...), etc. Reseñamos brevemente estas diferentes parcelas, a fin de conocer algunas propuestas generales que, para la explotación didáctica de la televisión en las aulas, podemos realizar en el marco del nuevo diseño curricular:

- **La televisión educativa** tiene sus primeras experiencias en la década de los sesenta.

Frente a la programación convencional, establece sus diferencias en la presentación de los contenidos y en el tratamiento de las materias escolares. En la actualidad, de nuevo en España, tras varios intentos anteriores, se ha reavivado la necesidad de contar con programaciones educativas en las televisiones, que normalmente compaginan el estudio de idiomas, documentales científicos, informativos, con programas de historia, sociedad, consumo, medicina, artes, ecología, naturaleza...

Los avances tecnológicos permiten ya, por otro lado, la captación por vía satélite de otros canales que emiten programaciones educativas como Eutelsat II y Eurostep y más recientemente los satélites Astra e Hispasat, donde se emite la Televisión Educativa Iberoamericana. Canal Sur TV –canal autonómico andaluz– ha puesto también en marcha su propia televisión educativa.

La utilización de la televisión educativa en los centros escolares puede ser de gran utilidad, siempre que se parta de una programación previa que sincronice los contenidos curriculares con los programas televisivos. Pero además un buen uso requiere contar también con adecuados aparatos de recepción de la imagen, puesto que, por ejemplo, el visionado para grandes grupos de alumnos con pequeños monitores no facilita el aprendizaje en óptimas condiciones. En este sentido, los centros que hagan un uso didáctico de la televisión, de una forma sistemática, deben contar con macropantallas, buenos sistemas de grabación magnetoscópicas para repeticiones de imágenes, adecuados sistemas de audición, etc.

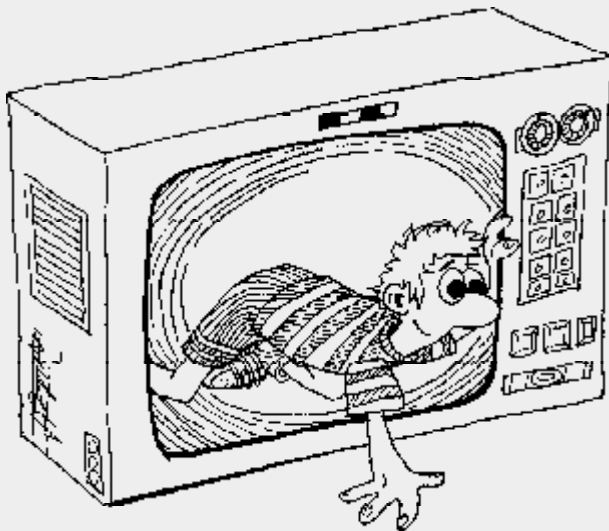
• **Visionado de programas televisivos**, de carácter informativo, documentales, de ocio, infantiles, incluso películas cinematográficas de calidad didáctica, como complemento y auxiliar didáctico en todas las disciplinas del currículum.

Los chicos tienen en el medio televisivo una fuente privilegiada para la información sobre los más diversos aspectos de su currículum, de una forma motivante y globalizadora, como es la combinación sincronizada de lo sonoro con la imagen en movimiento. Para el

visionado de programas televisivos, normalmente se acudirá al medio vídeo que facilita esta labor.

Como es lógico, el uso de la televisión en esta parcela no puede servir para aumentar el ya abusivo e indiscriminado consumo de los hogares. El visionado en el aula debe estar siempre planificado, adaptado a las actividades que se desarrollan y a las temáticas curriculares que se imparten y además acompañado de una plataforma reflexiva que sirva para aprender con el medio nuevas facetas de conocimiento, descubriendo –en la medida del desarrollo madurativo de los alumnos/as– sus resortes comunicativos.

Esta faceta general de uso didáctico del medio televisivo se centra en su explotación como complemento curricular y como auxiliar pedagógico con potencialidades de utilización en todas las materias del currículum –dado que la televisión puede ser recurso didáctico de apoyo en cualquiera de las áreas–, y en todos los niveles –ya que al mismo tiempo este recurso audiovisual puede ser empleado, con diferentes grados de profundización, en todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta la propia Universidad, teniendo en la Educación Primaria y Secundaria sus períodos



más privilegiados de uso, tanto por el propio grado de desarrollo psicológico alcanzado por los alumnos/as, como por los hábitos televisivos que se tienen ya a estas edades—.

Por ello, podemos en este sentido afirmar que la utilización didáctica de la televisión como complemento curricular —que atraviesa el currículum de forma horizontal y vertical— hace que este medio pueda ser considerado como un «eje transversal» del currículum, e incluso como algunos autores han propuesto —y recogemos más adelante— como una transversal de transversales.

• **Análisis crítico y creativo de los mensajes televisivos.** El marco del aula es, sin duda alguna, el contexto más adecuado para la reflexión y el estudio del espectáculo audiovisual que encierra la «caja mágica» y que niños y jóvenes reciben a diario en sus casas. El entorno de la clase, el trabajo en pequeños grupos, los visionados repetidos, las estrategias de observación, juicio crítico y «recreación» y una amplia, variada y enriquecida batería de actividades pueden ser recursos excepcionales para que entiendan mejor los mensajes televisivos y, al mismo tiempo, sepan responder mejor y más conscientemente a sus estímulos.

Este ámbito de explotación didáctica de la televisión incide plenamente en el desarrollo de la «competencia comunicativa y televisiva» de nuestros alumnos/as, a través de un plan intencionado de racionalización del consumo y aprovechamiento de la vertiente lúdica del medio.

• **Conocimiento del medio,** estudiando su historia, su tecnología, sus programaciones, su impacto social, su futuro... La televisión es un universo electrónico que se ha incorporado de tal forma a nuestro mundo cotidiano que no

nos extraña su presencia en bares, lugares públicos e incluso en los espacios más privilegiados de nuestros hogares: sala de estar, cocina e incluso habitaciones. Por ello, al igual que se

estudian otros ámbitos de conocimiento en el aula de relevancia social o histórica, la televisión requiere, por méritos propios, un tratamiento individualizado por su influencia social, en general, y en la vida de los alumnos/as, en particular.

En esta línea, es fundamental el análisis del mundo de la televisión por dentro, no tanto con fines profesionalizadores —ya que en la educación obligatoria no debe tenderse a una excesiva especialización— sino más bien para abrir perspectivas sociales a los alumnos/as que les permitan situarse ante su realidad y su

entorno cercano, donde este medio de comunicación tiene tanta trascendencia. No se trata por ello de descubrir las facetas tecnológicas del medio —propias de una especialización periodística— sino más bien de revelar los aspectos del medio que repercuten en una mejora de la competencia televisiva, en su doble dimensión de lectura crítica y escritura creativa, esto es, en la medida en que el conocimiento de los recursos audiovisuales desarrolle y afiance una «televidencia» activa, en definitiva, más crítica y creativa.

• **Recreación del medio,** elaborando los propios chicos sus alternativas audiovisuales al medio a través del juego creativo de cambio de bandas sonoras, manipulaciones de las imágenes, montajes de películas originales a través del soporte vídeo, spots publicitarios, etc.

Este ámbito de explotación pedagógica es también básico, en la medida en que nuestros planteamientos parten de la base de que un proceso de crítica a los medios debe ir necesari-

La utilización didáctica de la televisión como complemento curricular —que atraviesa el currículum de forma horizontal y vertical— hace que este medio pueda ser considerado como un «eje transversal» del currículum.

riamente acompañado con estrategias creativas, ya que el grado de desmitificación y de «develamiento» de los resortes audiovisuales está directamente relacionado con la capacidad de simular y «experimentar» por propia iniciativa los procesos de comunicación; es decir, sólo en la medida en que el alumno/a se enfrenta al acto de producción audiovisual, será capaz de percibir el proceso de construcción de realidad que todo mensaje audiovisual conlleva, y por ello, será capaz de adoptar las estrategias de distanciamiento necesarias para ser un «buen telespectador».

• **Emisora de televisión.** A partir de una adecuada planificación didáctica que parta de las necesidades reales de los alumnos/as y del entorno social, es posible poner en funcionamiento emisoras de televisión en el propio centro. El aparataje no tiene que ser excesivamente costoso ni complicado, al menos si no hay grandes pretensiones. Como la radio, la televisión ofrece en el currículum la posibilidad de interrelacionar todo el contexto educativo, a través de un medio globalizador que trae consigo por su propia dinámica implicaciones directas en la comunidad escolar.

En zonas caracterizadas por déficits socioculturales, en pueblos aislados, en zonas marginales, en espacios rurales e incluso en centros que quieran poner en marcha procesos innovadores de la enseñanza con la ayuda de tecnologías más o menos avanzadas, una sencilla emisora de televisión puede ser un especial revulsivo, no sólo para la comunidad escolar –alumnos, profesores y padres–, sino también para todos los sectores sociales de la población o barriada.

Cabe también la posibilidad de participar

periódicamente –bien mediante grupos fijos o diferentes– en emisoras de televisión local que en muchos casos estarían dispuestas a programar espacios para niños y chavales, e incorporar así nuevas audiencias a su emisora.

Todas estas propuestas deben ser siempre analizadas y responder a objetivos pedagógicos muy definidos, pues la práctica ha demostrado que, al contacto con los medios tecnológicos, se sucumbe fácilmente a su magia y encanto y se olvida desgraciadamente que lo importante es el proceso de aprendizaje, siendo bastante más secundario los instrumentos para conseguirlo y los medios para alcanzarlo.

La televisión ofrece, pues, múltiples posibilidades de desarrollo en el aula, que no deben convertirse, sin más, en un aumento de las ya excesivas horas de televisión que los chicos soportan a diario, sino más bien en una vía para que descubran este nuevo lenguaje de expresión, este novedoso y ya consagrado código que sirve de vehículo y fuente de información para los ciudadanos de hoy.

2. La televisión en el modelo curricular de la LOGSE

Un diseño curricular abierto y flexible, con notable porosidad a los contextos donde se produce el acto educativo, sin duda exige la convergencia de múltiples recursos, de nuevos ámbitos relevantes de conocimiento y de una mayor inmersión en la realidad cotidiana para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La televisión, dentro de las coordenadas propias de la «Educación en Medios de Comunicación» –como hemos visto– es un óptimo instrumen-

to en estos tres niveles: como auxiliar y recurso de aprendizaje en todas las etapas y en todas las áreas, aunque evidentemente con bastantes

Sólo en la medida en que el alumno/a se enfrenta al acto de producción audiovisual, será capaz de percibir el proceso de construcción de realidad que todo mensaje audiovisual conlleva, y por ello, será capaz de adoptar las estrategias de distanciamiento necesarias para ser un «buen telespectador».

modalidades y variantes en función de los grados y de las materias; como nuevo ámbito de conocimiento, de fuerte relevancia social que ha de ser conocido por su enorme incidencia en la vida social y la necesidad de hacer frente juiciosamente a sus mensajes; y finalmente, como técnica creativa o lenguaje comunicativo, para expresar los alumnos y alumnas sus propias cosmovisiones vitales.

La Reforma del Sistema Educativo de 1990 es, por ello, una plataforma privilegiada para la incorporación de la televisión –de una forma planificada y sistemática– en el currículum, desde una doble vertiente:

- **Como eje transversal del currículum**, dentro de la «Educación en Medios de Comunicación», atravesando todo el sistema tanto vertical (desde Infantil, Primaria y Secundaria hasta Bachillerato y Educación de las Personas Adultas), como horizontalmente (en todas las áreas y materias curriculares y en los temas transversales).

Esta dimensión de la televisión afecta por ello a todos los profesores del centro y la propia comunidad escolar que, a partir de la asunción de la trascendencia de este medio social en la vida de los chicos, asumen la necesidad de desarrollar un tratamiento educativo planificado que incorpore este medio de comunicación en el proceso de enseñanza en su triple vertiente ya mencionada.

- **Como área de conocimiento o taller de trabajo**. Junto al tratamiento interdisciplinar y globalizador de los medios de comunicación en todos los niveles y áreas, la LOGSE con-

templa también otras modalidades de incorporación: los talleres en Educación Primaria y las optativas en Educación Secundaria.

Los talleres para la Educación Primaria dedicados a los medios –prensa, radio, televisión– no han desarrollado normativa y su implementación está en función de los propios centros que, a partir de sus necesidades sociales y la propia formación docente, seleccionan

de un amplio abanico de posibilidades aquéllos que consideran más idóneos para su contexto. Estos talleres, insertados en el horario escolar, son complementos curriculares y en algunos casos son alternativas a otras materias como la Enseñanza Religiosa, la Ética, etc.

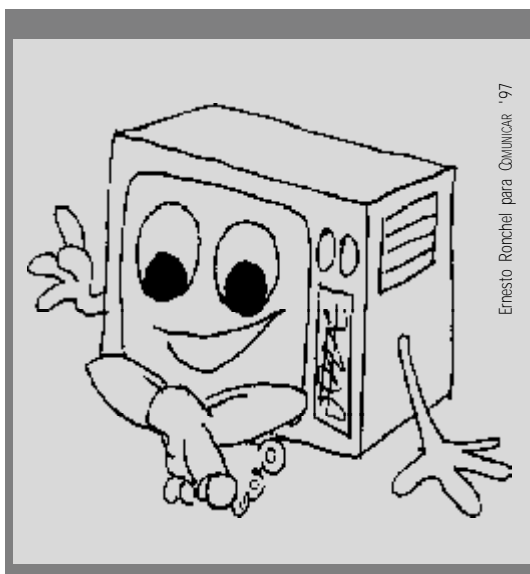
En Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, la presencia de los medios de comunicación está en la actualidad mucho más sistemati-

zada y regulada, a través de normativas que recogen explícitamente los contenidos que han de tener en su calidad de optativas. En la Comunidad Autónoma Andaluza se concretan esencialmente en las materias: «Información y Comunicación» en ESO y «Medios de Comunicación» en Bachillerato, aunque también habría de incorporar, en su faceta creativa, la optativa de «Imagen y Expresión».

En el ámbito del Ministerio de Educación, «Procesos de Comunicación» en ESO y «Comunicación Audiovisual» en Bachillerato, junto a la ya citada «Imagen y Expresión».

2.1. En el diseño curricular general: la «Educación en Medios de Comunicación»

La televisión, en el marco de la «Educa-



ción en Medios de Comunicación», no debe entenderse tanto como nuevos saberes que hay que añadir a los ya recargados programas escolares, sino más bien como medio dentro de este eje transversal, presente a lo largo de todo el currículum escolar, que fomenta la cultura comunicativa, la «competencia» necesaria para hacer de la escuela una plataforma que fomente lectores, receptores y telespectadores críticos y autónomos, capaces de conocer los nuevos lenguajes audiovisuales y expresarse autónoma y creativamente con sus nuevos símbolos.

Si concebimos la televisión como un simple instrumento tecnológico facilitador de la enseñanza, es obvio que no cabe considerar la comunicación audiovisual desde un planteamiento de transversalidad, puesto que, aunque este medio como recurso puede estar presente directa o indirectamente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, su misión en esta parcela es esencialmente de apoyo didáctico, como instrumento facilitador, al servicio de una metodología. Esta visión reduccionista, y a la vez tan extendida, de limitar la televisión a su faceta exclusivamente de recurso audiovisual para la enseñanza, ha traído consigo confusión, sin permitir encuadrar este medio dentro de una perspectiva de conjunto en el eje transversal de la «Educación en Medios de Comunicación», cuyo objetivo básico es la alfabetización audiovisual para la formación de ciudadanos críticos y autónomos que conozcan y lean de manera crítica y usen creativamente los nuevos len-

guajes de comprensión y expresión de la realidad.

La administración educativa española – central y autonómica –, en el proceso de Reforma educativa que estamos viviendo, ha apostado, más o menos con una cierta decisión, por

la inclusión de la «Educación en Medios de Comunicación» en los nuevos diseños curriculares. Tanto en los objetivos de etapas y ciclos, como en los de las distintas áreas curriculares, se recoge, ya de forma implícita o explícita, la necesidad del uso de los medios de comunicación como nuevos contenidos relevantes, como instrumentos de conocimiento e interpretación del mundo y como nuevos medios tecnológicos accesibles a todos los ciudadanos/as. Sin embargo, en una de las incoherencias más llamativas del modelo de Reforma, criticada ya desde diversos foros, ha faltado la decidida apuesta de convertir la «Educación en Medios de Comunicación» en un área transversal más, junto a otros ámbitos ya reconocidos, como la Educación Ambiental, la Educación del Consumidor, la Educación para la Paz, etc. Esta decisión de política curricular hubiera incidido en una mayor formación del profesorado en este ámbito específico y hubiera permitido la presencia de la televisión y otros medios de comunicación de una forma más planificada en el currículum.

Desde la década de los setenta, la UNESCO viene insistiendo en la trascendencia de este nuevo ámbito de conocimiento para la formación de receptores críticos y autónomos, si se

La televisión, en el marco de la «Educación en Medios de Comunicación», no debe entenderse tanto como nuevos saberes que hay que añadir a los ya recargados programas escolares, sino más bien como medio dentro de este eje transversal, presente a lo largo de todo el currículum escolar, que fomenta la cultura comunicativa, la «competencia comunicativa» necesaria para hacer de la escuela una plataforma que fomente lectores, receptores y telespectadores críticos y autónomos.

trabaja desde un punto de vista transversal, que englobe no sólo las distintas materias o disciplinas, sino también los diferentes ciclos y etapas educativas. La «Educación en Medios de Comunicación», contiene en sí todos los rasgos definitorios de los temas transversales, en cuanto que permite acercar la escuela a realidades sociales altamente significativas, favoreciendo la adquisición de valores, normas y estrategias de actuación personal y social que trasciende, al tiempo que las engloba y superpone, a las clásicas disciplinas, abarcando todos los niveles del sistema escolar. Pero junto a la aportación de este ámbito nuevo de conocimiento, la «Educación en Medios de Comunicación» se complementa con la presencia de tecnologías e instrumentos propios que permiten desarrollar, no sólo el análisis, sino también la investigación y la producción con sus propios «medios». Las posibilidades que ofrece el tratamiento de los medios de comunicación para el acercamiento de los alumnos/as a la realidad cotidiana no se limita sólo a contenidos informativos o conceptuales, sino que pueden incluir –con una dinámica didáctica adecuada– recursos para la motivación, para el descubrimiento y la creación de sus propios mensajes de respuesta al medio.

La trascendencia de la comunicación audiovisual es, sin duda, clave en la progresiva implicación de los alumnos y alumnas en su propio proyecto de vida (dimensión ética). La formación de lectores críticos y creativos con los medios no tiene sentido si no es dentro de un consenso de valores; lo que llama F. Lucini la «ética de mínimos». La presencia plural e innovadora de los medios en las aulas fomenta «el arte de aprender a vivir y de humanizar el mundo con la esperanza de

transformarlo». Conocer críticamente los medios y saber emplear los nuevos lenguajes de forma creativa rompe definitivamente el distanciamiento entre lo que la escuela enseña y lo que los niños y chicos viven en sus hogares y en la calle.

Pero además, la propia experiencia personal de las profesoras y profesores que se han aventurado a utilizar los medios en sus aulas puede dar fe de que los medios no sólo están presentes en todas las áreas y en todos los niveles, sino que además, pueden actuar, como una «transversal de transversales», al ser unos privilegiados instrumentos de integración de los saberes de las distintas áreas transversales.

En definitiva, un tratamiento globalizado de la televisión en la enseñanza, tiene que estar encuadrada dentro del eje transversal de la «Educación en Medios de Comunicación» para dar coherencia y sentido a su explotación didáctica y para enriquecer todo un proceso que atraviesa de arriba a abajo y de derecha a izquierda todo el mapa curricular.

La presencia de materias optativas garantiza más fielmente el estudio de la comunicación audiovisual, fundamentalmente en sus vertientes crítica y creativa, dado que la dimensión de auxiliar didáctico afecta y está presente de una manera más directa en todas las materias y niveles.

2.2. En el marco curricular específico: ámbitos disciplinares: optativas de Secundaria y Bachillerato

Junto al tratamiento globalizado en Primaria e interdisciplinar en Secundaria y Bachillerato, la integración que ofrece más posibilidades didácticas al eje transversal de la «Educación en Medios de Comunicación» es su uso específico en varias materias optativas. Si bien es verdad

que la influencia de la comunicación afecta a todos los alumnos y alumnas y que por ello su tratamiento no puede reducirse a la mera opcionalidad, también es cierto que con unos currículos tan sobrecargados de áreas y materias, la presencia de materias optativas garan-

tiza más fielmente el estudio de la comunicación audiovisual, fundamentalmente en sus vertientes crítica y creativa, dado que la dimensión de auxiliar didáctico afecta y está presente de una manera más directa en todas las materias y niveles, como ya hemos señalado.

En la Comunidad Autónoma Andaluza

• *Optativa «Información y Comunicación»*

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía incluye en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, en su último curso –cuarto–, la materia optativa «Información y Comunicación».

La justificación básica de esta materia se centra en la necesidad de potenciar la «competencia comunicativa» de los alumnos/as para mejorar su comprensión y expresión de los mensajes y los procesos comunicativos, con el objeto de «formar individuos críticos y receptores activos». Es por ello fundamental –se insiste– la comprensión de los mecanismos de funcionamiento de los medios, sus valores, sus modelos sociales... para entender su influencia y repercusiones en el desarrollo de la sociedad. Por otro lado, es necesario potenciar la producción de mensajes audiovisuales a través de tecnologías de la comunicación, de forma que los chicos se familiaricen con los nuevos lenguajes y recursos comunicativos.

En este contexto, los objetivos que se marca esta optativa tienden al conocimiento y

análisis crítico de los procesos de comunicación en sus diferentes vertientes, con actitudes reflexivas y activas, que permitan interpretar el contenido de los mensajes y el funciona-

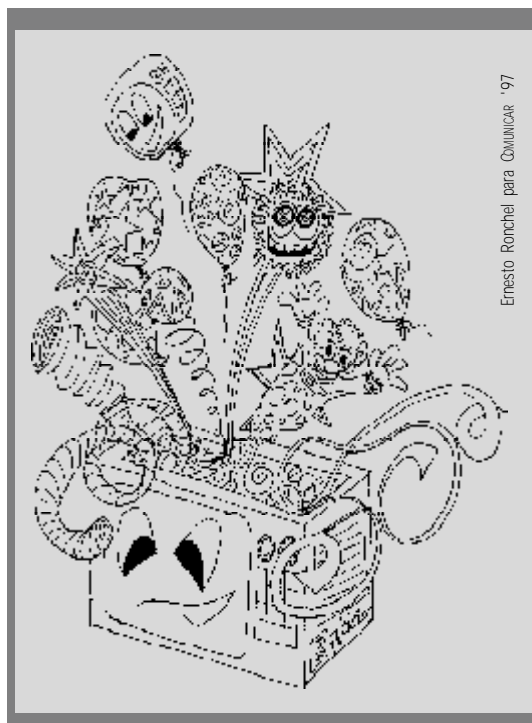
miento de las tecnologías de la información, al tiempo que facilitan la producción de mensajes que desarrollen las vertientes expresivas y lúdicas de los alumnos.

Los contenidos de la materia se subdividen conceptualmente en dos grandes bloques. Por un lado, la comunicación, en la que se analizan tanto las vertientes lingüísticas y semiológicas de los procesos comunicativos, como los eventos históricos que han hecho posible esta sociedad tecnológica y de la información. Por otro

lado –y en su segundo bloque– se propone un seguimiento de todas las fases del proceso de la comunicación, desde la búsqueda y recepción de la información a través de las distintas fuentes, hasta la producción de los mensajes audiovisuales (ideas, guiones, edición y producción) y sus diferentes formas de difusión.

En cuanto a contenidos procedimentales, se propone el análisis de los elementos del acto comunicativo, el acceso a las diversas fuentes de información, el tratamiento de la información, la comprensión crítica de los mensajes en sus diferentes códigos y en sus intenciones y la utilización de los medios para la producción.

Respecto a las actitudes que hay que desarrollar en esta optativa, se señalan como aspectos básicos el intercambio comunicativo, la



Ernesto Ronchel para COMUNICAR '97

actitud crítica ante el caudal informativo, la valoración de las posibilidades de los medios para la creación y difusión de ideas y el interés en participar como comunicador activo y creativo.

Metodológicamente, esta optativa ha de plantearse desde una actitud investigativa, con una metodología activa, basada en la resolución crítica de los problemas, desde una visión interdisciplinar que mezcle y potencie la diversidad de recursos audiovisuales. Por ello, las actividades han de ser siempre significativas y próximas a las necesidades e intereses del grupo, trabajándose las mismas desde una triple perspectiva:

- **Actividades conceptuales:** conferencias, charlas, mesas redondas, explicaciones, exposiciones, trabajos...

- **Actividades prácticas:** edición de revistas, elaboración de programas de radio, televisión, filmaciones...

- **Actividades procedimentales:** comentario y crítica de grabaciones, análisis comparativos, seguimiento de una noticia...

Finalmente, en cuanto a los criterios de evaluación de esta optativa, se establecen sugerencias que deben ser tenidas en cuenta en los siguientes ámbitos:

1. Potenciación del aprendizaje autónomo del alumno/a.
2. Fomento de la expresión personal a través de los nuevos lenguajes.
3. Conocimiento funcional de la comunicación para utilizar correctamente los medios.
4. Desarrollo de la participación y el trabajo en equipo.

5. Destrezas en el procesamiento de la información.

• **Optativa «Medios de Comunicación»**

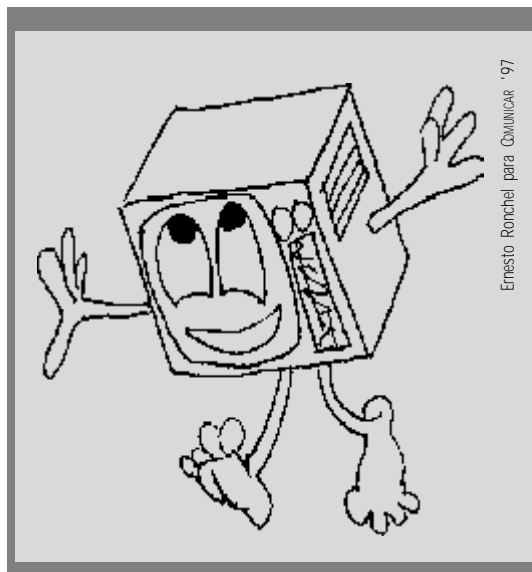
Esta materia –del diseño curricular andaluz– se presenta en el primer curso del nuevo Bachillerato, correspondiente a las cuatro modalidades: Artes, Humanidades, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, como comple-

mento y especialización –según su legislación correspondiente– a las destrezas y conceptos que los alumnos/as han ido trabajando en la Educación Primaria y Secundaria respecto de los medios de comunicación. El desarrollo de la percepción consciente y activa sigue siendo la meta básica de esta optativa que tiende hacia el conocimiento de los diferentes medios de comunicación, la decodificación de sus mensajes

y el fomento de respuestas creativas.

Como objetivos, esta optativa se plantea el conocimiento de la evolución de las distintas formas de comunicación, profundizando en sus lenguajes y técnicas informativas y comprendiendo el funcionamiento y uso de las tecnologías a través de actitudes activas, reflexivas y críticas, que conlleva la interpretación de sus mensajes y la valoración de sus usos tecnológicos. Finalmente, un objetivo básico de esta materia es, junto a la capacidad interpretativa, el desarrollo de las virtualidades comunicativas y expresivas de los alumnos, a través del trabajo participativo en equipo, con actitudes solidarias y activas.

Los bloques de contenido que se plantean son tres: la comunicación como hecho social a



través de las distintas formas de comunicación en la historia de la Humanidad, los cambios que produce en la sociedad actual y las actitudes que podemos adoptar ante la comunicación. En segundo lugar, el bloque temático dedicado a analizar los diferentes elementos de la comunicación (emisor, receptor...) y las formas peculiares que adoptan en los medios. En este sentido, se propone reflexionar también sobre el proceso comunicativo y otros elementos influyentes en la comunicación, como la estética, las formas de presentación, etc. Finalmente, el tercer bloque temático se centra en los elementos tecnológicos de la comunicación, desmenuzando cada uno de los medios audiovisuales, así como las diferentes fases en la producción de los mensajes (guionización, edición...).

Finalmente, respecto a los criterios evaluadores, se mantiene la línea establecida en la optativa de la ESO, centrándose especialmente en los siguientes ámbitos:

1. Fomento del aprendizaje autónomo.
2. Desarrollo de la capacidad de resolución de problemas.
3. Incentivación de la participación y el trabajo en equipo.
4. Favorecimiento del procesamiento de la información.
5. Estimulación positiva para el uso reflexivo y crítico de los medios de comunicación.

• *Optativa «Imagen y Expresión»*

Encuadrada dentro de los talleres artísticos y experimentales, el Taller de «Imagen y Expresión» es otra de las optativas de la Educación Secundaria Obligatoria que en los cursos tercero y cuarto se imparten directamente

relacionadas con los medios de comunicación. Concebida como un laboratorio de la expresión y la creación en el campo de la imagen, esta asignatura se estructura en las dos líneas generales que definen la Educación Plástica y Visual: saber ver y saber hacer.

Como objetivos básicos de esta optativa se plantean el análisis crítico de las imágenes desde una óptica creativa, conociendo sus valores expresivos, informativos y propagandísticos y profundizando en los sistemas de producción de la obra plástica y de los medios de comunicación. El diseño y la producción de

imágenes y mensajes audiovisuales en diferentes soportes con actitudes solidarias, activas y participativas, relacionando la creación con el análisis crítico, es también un eje central de esta materia que potencia tanto la perspectiva del emisor –creador de mensajes–, como del receptor, intérprete activo de los mismos.

Los contenidos giran en torno a los siguientes ejes temáticos: el diseño expresivo, el diseño informativo, el diseño publicitario, la fotografía expresiva y el cine/vídeo.

En el ámbito del Ministerio de Educación

En el territorio del MEC (Ministerio de Educación), las optativas que se ofertan en Educación Secundaria y Bachillerato difieren con respecto a las propuestas y analizadas en la Comunidad Autónoma,

aunque se mantiene una coherencia y progresividad, dentro de un paralelismo evidentemente consensuado. Brevemente analizamos la propuesta del Ministerio.

• *Optativa «Procesos de comunicación»*

Esta optativa de cuarto de ESO en el

El diseño y la producción de imágenes y mensajes audiovisuales en diferentes soportes con actitudes solidarias, activas y participativas, relacionando la creación con el análisis crítico, es también un eje central de esta materia que potencia tanto la perspectiva del emisor –creador de mensajes–, como del receptor, intérprete activo de los mismos.

ámbito del MEC es paralela a la planteada en la Comunidad Andaluza como «Información y Comunicación». Sus objetivos se centran especialmente en el conocimiento y análisis de los procesos de comunicación en sus diferentes dimensiones, comprendiendo los mensajes emitidos a través de las nuevas tecnologías, desde actitudes reflexivas y críticas, y produciendo textos audiovisuales para desarrollar las capacidades expresivas y lúdicas.

Los bloques de contenidos conceptuales de la materia se estructuran, igual que su homóloga andaluza, en dos grandes ámbitos: la comunicación y el proceso de la comunicación. Sus contenidos procedimentales giran también en torno a la reflexión sobre el acto comunicativo, las fuentes de información, el tratamiento de la información, la observación de los mecanismos de manipulación informativa, el estudio de los símbolos culturales de la imagen... En el campo actitudinal, destaca la valoración del intercambio comunicativo, la actitud crítica y la valoración de los medios, así como el interés por la participación y producción creativa de las alumnas y alumnos.

La propuesta de desarrollo que se propone se centra en cinco Unidades Didácticas generales:

1. La comunicación.
2. Las fuentes de la información.
3. Análisis y selección de la información.
4. Producción.
5. Difusión.

Además se incluye un trabajo práctico, generalmente multimedia, que corona toda la fase más teórica, con una producción original de los alumnos en equipo, reflejo de todo el proceso investigativo generado por la comunicación.

• *Optativa «Comunicación Audiovisual»*

La percepción de la realidad se debe hoy en gran parte a los medios de comunicación. Ésta es la premisa básica que justifica esta optativa en el contexto del nuevo Bachillerato de la LOGSE. La comunicación audiovisual, como un fenómeno global que es necesario conocer en sus dimensiones tecnológicas, formales y sociales, viene avalada por el hecho de que los medios no sólo representan y transmiten la realidad, sino que además, y en cierto modo, la crean.

Los objetivos generales de esta materia se centran en la adquisición de la «competencia comunicativa audiovisual» que permita participar activamente en la sociedad, identificando los mecanismos y valores de los «media» e interpretando y produciendo mensajes audiovisuales.

Los contenidos de la asignatura giran en tres grandes ejes: los aspectos tecnológicos, expresivos y las repercusiones de los medios audiovisuales. Los bloques temáticos que se proponen son:

1. Las tecnologías audiovisuales: la imagen y el sonido, el registro y la producción audiovisual (fotografía, cine, sonido y vídeo) y la transmisión audiovisual.

2. Nuevos desarrollos tecnológicos.

3. La comunicación audiovisual.

4. Los lenguajes audiovisuales: géneros, espacio y composición, movimiento, tiempo, montaje y sonido, la

televisión y la radio.

5. Tecnologías audiovisuales y realidad.

Como criterios evaluadores se proponen:

1. La capacidad de registrar imágenes y sonidos.

2. El conocimiento en la gestación de las imágenes y los sonidos.

La comunicación audiovisual, como un fenómeno global que es necesario conocer en sus dimensiones tecnológicas, formales y sociales, viene avalada por el hecho de que los medios no sólo representan y transmiten la realidad, sino que además, y en cierto modo, la crean.

3. El análisis de imágenes fijas y en movimiento, descriptiva y significativamente.

4. Análisis formal de los mensajes audiovisuales, en cuanto a estructuras narrativas, recursos estilísticos y expresivos...

5. Elaboración de guiones literarios y técnicos.

6. Producción de mensajes.

7. Reflexión sobre la influencia de los medios de comunicación y sus consiguientes transformaciones sociales.

8. Enjuiciar la calidad de los productos audiovisuales.

• **Optativa «Imagen»**

Esta materia –impartida dentro de la modalidad de Artes– se centra en el estudio de la imagen como objeto de análisis y creación, esto es, percepción y producción. Los ámbitos disciplinares que trabaja son la Estética, la Plástica y la Técnica y los medios empleados abarcan imagen fija, móvil e integrada, desde una perspectiva didáctica que abarca tanto la vertiente de «enseñar-aprender a ver» como la de «enseñar-aprender a hacer». Las unidades didácticas de esta optativa analizan la teoría de la imagen, los aspectos plásticos de la imagen, la percepción visual, el diseño de la imagen y el análisis de los diferentes medios: fotografía, publicidad, cine, televisión, cómic, ordenador...

Esta materia tiene, por tanto, un enfoque comunicativo claro, orientado especialmente a su vertiente creativa y de producción, en el contexto de una asignatura encuadrada en la modalidad artística del Bachillerato. Sin embargo, esta singularidad no evita que oferte también un tratamiento interpretativo de la

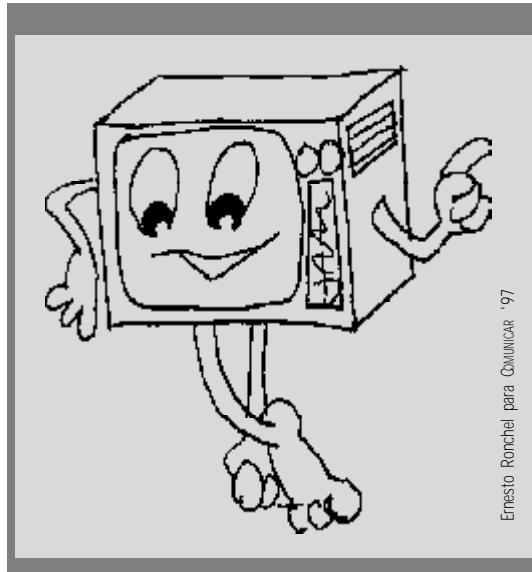
comunicación, concretamente en la unidad de «La televisión» se trabaja con las siguientes coordenadas (tipo: imagen móvil; parámetro: percepción; niveles: interpretación y apreciación; campo: comunicación).

La finalidad que se plantea la unidad es conocer la tipología y los elementos constituyentes del medio televisivo para entender cómo y por qué son posibles sus imágenes, desde la vertiente de sus intenciones estéticas y comunicativas. Se propone también buscar fórmulas alternativas a las emitidas por las cadenas convencionales, adoptando siempre una actitud crítica, positiva o negativa, ante el poder infor-

mativo de este medio.

Como contenidos conceptuales de esta unidad se propone el análisis de la historia de la televisión, las características de la imagen televisiva, la singularidad del medio televisivo (programación, lenguaje, publicidad...) y los elementos intervinientes en la televisión. En el ámbito de las actitudes, se propone trabajar en la toma de conciencia del poder informativo/manipulativo del medio, desarrollando en el campo de los procedimientos criterios de interpretación y de indagación de la programación televisiva.

En definitiva, esta optativa introduce conceptos y teorías generales de la imagen, estudio de la imagen fija en sus diferentes medios, análisis de la imagen en movimiento (entre otras, la televisión) y finalmente incorpora como expresiones artísticas esenciales de la sociedad actual los lenguajes integrados como el cartel, la ilustración y el multimedia.

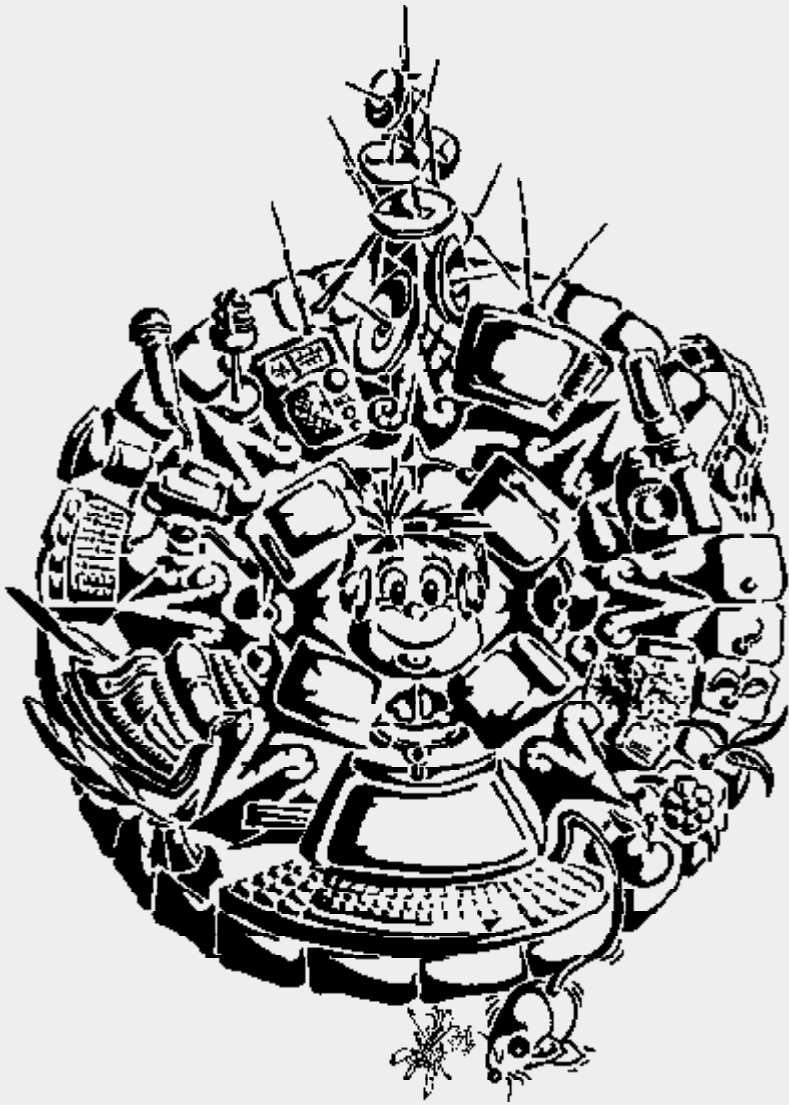


Ernesto Ronchel para COMUNICAR '97

Referencias seleccionadas

- AGUADED GÓMEZ, J.I. (1994): «La imagen de la imagen», en *Comunicar*, 4. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- ALCOCER, B. y HERNÁNDEZ, A. (1992): «Televisión escolar», en *Simposio Andaluz: Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1981): *Los teleniños*. Barcelona, Laia.
- ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos. Teleniños privados*. Barcelona, La Torre.
- BECERRA y OTROS (1994): *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio*. Imago, Granada.
- BETHENCOURT, T. (1991): *Qué es la televisión*. Madrid, Granada.
- CABERO, J. (1994): «Retomando un medio. La televisión educativa», en VARIOS: *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla, SAV/CMIDE.
- CHALVON y OTROS (1982): *El niño ante la televisión*. Barcelona, Juventud.
- CEBRIÁN, M. (1992): *La televisión: ver para creer*. Málaga, Aynadamar.
- COROMINAS, A. (1994): *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona, Graó.
- DÍAZ CASTILLO y GRUPO IMAGO (1994): «Gozo y culpa: análisis de dos tentaciones», en *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio*. Imago, Granada.
- EDWARDS, CORTÉS y HERMOSILLA (1987): *Mujer TV*. Chile, Ceneca.
- FERRÉS, J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Paidós.
- FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M.E. (1991): *El televidente activo. Manual para la recepción activa de televisión*. Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria.
- GRAVIZ, A. y POZO, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, Herder.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1995): *Materiales Curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria. Optativas*. Sevilla, Consejería de Educación.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1996): «Medios de Comunicación», en Suplemento de «Materiales» de *Acento andaluz*, 1. Málaga, Consejería de Educación.
- MARCH, J. y PRIETO, M. (1994): «Análisis de la televisión en la Generación TV», en *Comunicar*, 4. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- MARCH, J.C. (Coord.) (1994): *La Generación TV*. Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública.
- MARIET, F. (1994): *Déjenlos ver la televisión*. Barcelona, Urano.
- MARTÍNEZ, E. (1994): «Educación para la lectura crítica de la televisión», en *Comunicar*, 4. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1992): *Los procesos de comunicación. Materiales didácticos. ESO*. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1992): *Comunicación audiovisual. Materiales didácticos. Bachillerato*. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1993): *Imagen. Materiales didácticos. Bachillerato*. Madrid, MEC.
- MONESCILLO, M. y AGUADED, J.I. (1992): «Propuestas formativas en medios desde los equipos de profesores», en *Simposium andaluz: Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- MORILLA JARÉN, M. (1994): «Televisión escolar 'Las Montañas'», en *Comunicar*, 3. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- MUÑOZ, J.J. y PEDRERO, L.M. (1996): *La televisión y los niños*. Salamanca, Cervantes.
- PARDO, F. Y J.R. (1985): *Esto es televisión*. Barcelona, Salvat, Temas clave.
- PEYRÚ, G. (1993): *Papa, ¿puedo ver la tele?* Barcelona, Paidós.
- RICO, L. (1992): *Televisión: fábrica de mentiras*. Madrid, Espasa.
- VALLEJONÁGERA, A. (1996): *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión*. Madrid, Temas de hoy.
- YARCE, J. (1993): *Televisión y familia*. Madrid, Palabra.
- WOLTON, D. (1995): *Elogio del gran público*. Madrid, Gedisa.

José Ignacio Aguaded Gómez es profesor de la Universidad de Huelva y presidente del Grupo COMUNICAR. Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación.



Antonio López Alcantara para COMUNICAR '97

Temas

Propuesta teórica-metodológica para formar facilitadores en la educación formal

Aprender a ver televisión

.....

Gustavo Hernández
Venezuela

Enseñar a ver la televisión debe ser uno de los objetivos presentes en toda escuela. En este artículo se presenta un Manual de Educación para la Televisión que contiene una propuesta metodológica para lograr que los alumnos y alumnas puedan llegar a aprender a mirar y hacer un uso racional del medio televisivo, para lo que se considera indispensable la implicación de la escuela y la familia.

En virtud de que los niños permanecen más tiempo frente a la televisión que en la misma escuela, hemos diseñado un *Manual de Educación para la Televisión* con la finalidad de adiestrar a maestros, profesores, animadores culturales, entre otros, para que enseñen a niños y adolescentes en un método de lectura activa de la televisión, dentro del Sistema escolar formal.

1. Un visión general del problema

En Venezuela, el Sistema escolar formal contempla en la asignatura de Castellano y Literatura del séptimo año del Ciclo Básico, un capítulo destinado a la Educación para los Medios (EPM). Esta iniciativa nos parece por demás encomiable; más aún si advertimos que estas prácticas educativas en muchos países no forman parte del currículum escolar.

No obstante al evaluar la EPM en la asignatura antes mencionada, hemos constatado que la misma acusa una gran deficiencia en cuanto a sus contenidos, falta de creatividad en las actividades a desarrollar por los niños en clase y ausencia de métodos para el análisis de los medios.

Aunada a esta situación, en la actualidad el Magisterio no cuenta con programas que capaciten a docentes en EPM. Esto se explica, en parte, porque la bibliografía especializada sobre el tema es escasa. No dudamos en afirmar, entonces, que lo que priva es la improvisación y de(formación) conceptual y filosófica en torno a esta modalidad pedagógica.

Con respecto a las prácticas de EPM en nuestro sistema informal de educación, éstas han sido aisladas y efímeras. Durante las décadas de los setenta y ochenta apenas llegan a la

decena las experiencias y propuestas teóricas-metodológicas en este tipo de enseñanza. Estas iniciativas han surgido de grupos alternativos de comunicación, comunidades de base, centros católicos, así como también de las Universidades. Éste es el caso de la Universidad Central de Venezuela, que a través del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO-Ucv) viene trabajando en esta línea de investigación desde 1990. Durante estos años de experiencia, hemos constatado que no es suficiente incentivar la percepción activa-crítica de la televisión en niños y adolescentes, dejando a un lado a los mediadores del proceso educativo (profesores, maestros, padres de familia). Así, hemos cometido el error de colocar primero la carreta y luego el caballo, por lo que esta labor educativa se pierde una vez que culminan los cursos de pedagogía para la televisión, toda vez que no existe un programa permanente de carácter holístico que abarque la escuela y la familia, como un sistema dinámico e interconectado. Nuestra preocupación apunta a la educación formal, sin perder de vista la familia, que supondría la etapa subsiguiente de nuestro proyecto. No obstante, atendiendo a la primera fase, hemos diseñado un *Manual de Educación para la TV (EPATV)*, para formar facilitadores en el sistema escolar *normado*.

2. ¿Por qué se justifica la EPATV en Venezuela?

Diferentes estudios que se han realizado en el ININCO, desde 1990, han demostrado que la programación en Venezuela es sumamente violenta. Violenta, no sólo por sus contenidos en programas infantiles, seriales, noticieros, etc., sino también en los espacios publicitarios y promociones de la *planta*. Sobre todo en estos dos últimos géneros, imperan las escenas dosificadas de agresividad, a través de un montaje trepidante de imágenes que fraccionan epilépticamente un programa en más de 30 porciones. El peso que la difusión de crímenes, explosiones y formas encarnizadas de agresión que mantienen en la franja progra-

mática los canales de televisión, hace cada vez más remota la posibilidad de contar con programas alternativos de alta calidad, con temáticas orientadas a reforzar genuinos valores culturales. Los estudios han constatado también que aun cuando la producción nacional en algunas ocasiones supera en tiempo de transmisión a la extranjera, esto no implica que se esté abonando el terreno para el desarrollo cualitativo de una programación diversificada. La televisión venezolana limita su producción nacional fundamentalmente hacia el género informativo (noticiario, noticias, opinión, etc.), las telenovelas, los tradicionales espectáculos musicales y los juegos de envite y azar. Es notoria la ausencia de programas educativos que contribuyan a complementar el trabajo que realiza el docente en el Sistema escolar formal e informal; mientras que los programas de corte histórico, científico y geográfico tienden a ocupar un espacio cada vez más reducido en los canales de televisión.

En una reciente investigación realizada en ININCO, en el marco del proyecto institucional «Televisión y niños: comunicación y educación para la percepción activa de la TV», se pudo constatar que en un día de programación se exhibieron 2.189 actos de violencia y que la promoción de programas de planta ocupa el segundo lugar después del género argumental en cuanto a transmisión de violencia. Aquel género, en 24 horas de programación, exhibió 714 actos de violencia física, de los cuales 307 fueron por armas de fuego, 206 por puñetazos y 123 por patadas y cabezazos. El género cine presentó 737 escenas violentas, de las cuales 265 corresponden a armas de fuego, 208 a puñetazos y 131 a patadas y cabezazos. Obsérvese que en un minuto de promoción de programas se muestran más actos de violencia física que en 90 minutos convencionales de exhibición del género cine (ININCO-Fernández, 1994). A esto tenemos que añadir que los decretos y resoluciones emanados por el Ministerio de Transporte y Comunicaciones de Venezuela, que *norman* los espacios infantiles y juveniles,

son incesantemente transgredidos por la televisión pública y privada del país.

3. La propuesta: Enseñar a ver televisión

El Manual de EPATV que proponemos al Ministerio de Educación de Venezuela tiene como objetivo medular enseñar a maestros, profesores, promotores culturales en la enseñanza de la televisión, con miras a que se conviertan en multiplicadores de esta modalidad educativa en el Sistema escolar formal. A estos multiplicadores del proceso educativo los denominaremos facilitadores. Son ellos los que estimulan la dinámica de intercambio entre los participantes (educandos) sobre la base de indicaciones y herramientas conceptuales básicas para la realización de las actividades.

El Manual de EPATV se divide en dos partes. En la primera se exponen algunas orientaciones pedagógicas generales que no pretenden en ningún momento ser un mero recetario para un mejor uso de la televisión, sino que más bien son ideas, sugerencias y planes de acción que se desprenden de las experiencias que se han llevado a cabo en Latinoamérica y el mundo, y concretamente en el reciente estudio piloto que se realizó en los albergues de la Fundación del Niño, en noviembre de 1993¹. La segunda parte se estructura en cinco módulos temáticos que giran en torno al análisis de los sistemas visual, sonoro y narrativo de los géneros televisivos. Cada módulo, a su vez, está dividido por un programa desglosado en objetivos terminales, contenidos, actividades y recursos, así como también de un cuerpo de fichas teóricas y de respuestas para afianzar el aprendizaje de los contenidos. El Manual cuenta con una serie de lecturas complementarias que refieren a las características generales de la telenovela, la publicidad y los seriales, además de un glosario que puntualiza en los contenidos teóricos de cada módulo. Finalmente, se ha elaborado un material de apoyo audiovisual (MAAV) en el que se destacan los ejemplos más representativos de cada módulo y los segmentos a

analizar en el mismo. El reto de los participantes es optimizar el MAAV sobre la base de las actividades lúdicas que se desarrollen en cada módulo.

El modelo pedagógico que proponemos en el Manual se opone al modelo autoritario, vertical y unidireccional de la educación tradicional. Este tipo de educación limita la capacidad crítica y reflexiva del alumno ya que: a) El educador es quien siempre habla y tiene la razón; b) Es quien prescribe reglas para la memorización del conocimiento y c) Es quien determina el contenido a depositar en el educando mientras que éste está condenado al silencio, es siempre quien escucha y es quien debe reproducir fielmente las nociones inculcadas por el educador. A tal efecto, el diálogo, el intercambio del consaber, la creatividad y todo indicio de reflexión, de participación y de observación lógica del fenómeno social queda sesgado.

2. La Educación para la TV no es masificada. Consideramos que los cursos de enseñanza de la televisión no deben de exceder de 20 alumnos para que todos tengan la posibilidad de intervenir. Además, el ambiente de clase debe ser adecuadamente ventilado e iluminado. Creemos que dos horas semanales de clase es un tiempo óptimo para realizar sin inconvenientes esta modalidad educativa. Por ejemplo, el docente puede administrar una hora para la exhibición de los materiales audiovisuales y la otra para que los educandos participen, confronten y realicen actividades que les permitan, bajo el *monitoreo* del educador, arribar a conclusiones sobre lo visionado.

3. Recomendamos que los manuales de EPATV, dirigido a niños y adolescentes, tomen en cuenta la actividad lúdica ya que representa un excelente recurso pedagógico que facilita el aprendizaje de conceptos que ostentan un alto nivel de complejidad. Nos referimos concretamente a los que pertenecen al campo de la televisión y a la semiótica de la comunicación. Asimismo, el juego estimula el ejercicio de la imaginación y de la expresión. Por ejemplo, un niño puede leer en voz alta un

periódico e imaginar que lo hace en un estudio de televisión. Además, el juego contribuye a estimular la sociabilidad, la participación y el diálogo dentro de un mundo mágico de reglas.

En la actividad lúdica no hay perdedores ni ganadores. Lo que se valora es el conocimiento adquirido a través del juego y los aportes que se puedan ofrecer en torno a una problemática específica. Por otra parte, una manera de adaptar el manual al contexto del educando consiste en aplicar una encuesta que sondee sus preferencias televisivas. De esta forma, el docente garantiza la motivación en el grupo, al seleccionar el elenco de temas y de programas más apropiados para la realización de las actividades que han sido estipuladas en el curso. Para que los juegos cumplan con el objetivo de entretener y educar a la vez, deben ajustarse a una serie de variables como la edad,

el sexo, el contexto sociocultural y el nivel cognitivo del educando.

4. No se concibe la EPATV sin el correspondiente apoyo audiovisual. Es como enseñar literatura sin los textos pertinentes o aprender a pintar sin pinceles. Por ello los liceos y colegios, mínimamente, tendrán que estar equipados con una *videogradora* y un televisor de diecinueve pulgadas, que permita una visión óptima del material exhibido.

5. El método de enseñanza es inductivo. A partir de la exhibición de un programa de televisión o de los segmentos más representativos del mismo, se pueden organizar una serie de actividades lúdicas orientadas a la problematización del material visionado. Con ello se estimula la curiosidad y el desarrollo de habilidades lógicas en el educando. Queda excluida la transmisión de conocimientos en forma

MÓDULO I: ¿Cómo identificar la realidad visual?

Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos
<p>Al finalizar el módulo, el docente tendrá capacidad para identificar los componentes del sistema de la realidad visual.</p>	<p>1. Sistema de la realidad visual. Puesta en escena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apariencia física de personajes. <ul style="list-style-type: none"> – Rasgos físicos dominantes. – Defectos físicos dramatizados. – Tipo de vestuario, maquillaje... • Aspecto del espacio escénico. <ul style="list-style-type: none"> – Accesorios, decorado, iluminación. • La kinésica: mímica, gesto... • La proxémica (distancias íntima, amistosa, social-negocios, protocolar). • Lo escrito visual (topográfico, tipográfico). <p>Códigos de registro de puesta en escena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuadre, escalas de plano, angulaciones, movimientos de cámara, articulación de planos (corte, sobreimpresión, disolvencias, fundido en negro). Profundidad de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar las actividades de la ficha técnica. • Leer las respuestas de la ficha técnica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Televisor • Videogradora • Material de apoyo audiovisual EPATV • Bibliográficos: <ul style="list-style-type: none"> – CEBRIAN HERREROS (1978): <i>Introducción al lenguaje de la televisión</i>, Barcelona, Pirámide. – <i>Guía de análisis filmico y cinematográfico</i>. Escuela de Artes, Mención Cine. – Materiales compilados y redactados por Alfredo Roffé (mimeo).

MÓDULO II: ¿Cómo identificar la realidad sonora?

Objetivo	Contenido	Actividades	Recursos
1. Al finalizar este módulo, el docente estará en capacidad de identificar los componentes del sistema de la realidad sonora.	<p>Sistema de la realidad sonora</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sonido (diegético y extradiegético). – Intensidad, tono y timbre. – La palabra, música, ruidos. • La música. – Funciones de la música. • Tipos de ruidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer la ficha teórica. • Realizar las actividades de la ficha práctica. • Leer respuestas de la ficha práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Televisor • Videogradora • Material de apoyo audiovisual EPATV • Bibliográficos: <ul style="list-style-type: none"> – CEBRIÁN HERREROS (1978): <i>Introducción al lenguaje de la televisión</i>, Madrid, Pirámide. – <i>Guía de Análisis fílmico y cinematográfico</i>. Escuela de Artes, Mención Cine. – Materiales compilados y redactados por Alfredo Roffé (mimeo).

lineal y autoritaria ya que niega la posibilidad de que se produzca el diálogo, la participación y la disertación. Posteriormente, una vez que los educandos hayan analizado y contextualizado el material televisivo, estarán en capacidad de realizar una síntesis de los aspectos más importantes que se debatieron en la reunión. Al final, el docente ayudará a aclarar los conceptos que no fueron comprendidos. De manera que no se pretende que el educador enseñe unidireccionalmente al grupo, sino que el grupo sea quien aprenda en la medida que participa en las actividades.

Señalada la estructura fundamental de la segunda parte del Manual, por razones de espacio, mostraremos los tres primeros módulos que lo componen.

4. A manera de conclusión

Concebimos la Educación para la TV como una pedagogía de carácter holístico en la que deben intervenir mancomunadamente la escuela y la familia, como principales instancias socializadoras del proceso educativo del niño y adolescente. Incentivar la actitud crítica y creativa ante el medio no es suficiente, ya

que debe trascender al medio en sí, para asentarse en la realidad cotidiana, por demás compleja y conflictiva. Es importante, en este sentido, propiciar un tipo de pedagogía que contemple aspectos básicos tales como el carácter ético de la comunicación, los derechos de los usuarios en el campo de las comunicaciones, la posibilidad de formar no sólo perceptores críticos de los mensajes, sino también emisores con propuestas alternativas, que aunque sea a nivel microsociedad, den cabida a otros contenidos que respondan a las genuinas necesidades de la sociedad en que vive. La competencia comunicativa hay que desmitificarla. No es patrimonio de una cofradía de especialistas provenientes de los institutos y universidades. Es por esto que el componente ético de la comunicación hay que enseñarlo y problematizarlo en el Sistema educativo formal e informal. La actitud activa y crítica es un proceso de largo alcance que debe ser comprendido en su prolija complejidad. Sectorializar el conocimiento, anclar en el mensaje omitiendo la dinámica constante de la sociedad, se erige como un craso error. Hay que comprender los medios en su relación con el Estado, la familia

MÓDULO III: En torno al sistema narrativo audiovisual

Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos
Al finalizar este módulo, el docente tendrá capacidad para identificar los componentes del sistema narrativo audiovisual.	<p>Sistema narrativo Audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo del relato. <ul style="list-style-type: none"> – Tiempo físico. – Tiempo narrativo. – Modificación del tiempo de la narración. <ul style="list-style-type: none"> – Plano secuencia. – Elipsis. – Analepsis. – Prolepsis. – Distensión. • El personaje en el relato. <ul style="list-style-type: none"> – Orden del relato: circular, cíclico, lineal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer la ficha teórica. • Realizar las actividades de la ficha práctica. • Leer fichas de respuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Televisor • Videgrabadora • Material de apoyo audiovisual EPATV • Bibliográficos: <ul style="list-style-type: none"> – CEBRIÁN HERREROS (1978): <i>Introducción al lenguaje de la televisión</i>. Madrid. – CASSETTI y DI CHIO (1991): <i>Cómo analizar un film</i>. Barcelona, Paidós.

y la escuela. Sólo así podremos encarar el problema de la televisión y de los medios en general de manera integral. Hoy en día pienso más en una pedagogía orientada a la ecología de la comunicación, que en una EPM. Este tipo de pedagogía supone conocer los hábitos de consumo de los perceptores, hasta las implicaciones socioculturales de las nuevas tecnologías del ocio (*walkman*, vídeo-juegos, multimedia, vídeo-clubs). De esta forma, la familia y la escuela tendrán la posibilidad de mediar en la relación niños-televisión, niños-ecología comunicacional, con miras a que comprendan, sin aspavientos, la avasallante era de la comunicación que les ha tocado vivir.

Notas

¹ Esta investigación consistió en enseñar a un grupo de niños a identificar la violencia física y verbal que se difunde por televisión. Los resultados de esta investigación fueron presentados en el V Congreso de Pedagogía de la Imagen, celebrado en La Coruña (España) en 1995.

Referencias

BIASUTTO, M.A. (1995): «Noticia y mensaje: lectura e interpretación en los medios», en *Comunicar*, Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

CASSETTI, F. y DI CHIO, F. (1991): *Cómo analizar un film*. Barcelona, Paidós.

CEBRIÁN HERREROS, M. (1978): *Introducción al lenguaje de la televisión, una perspectiva semiótica*. Barcelona, Pirámide.

FERNÁNDEZ, B. (1995): «Domingo de psicópatas. (Análisis cuantitativo y cualitativo de la violencia televisiva de los canales 2, 4, 8 y 10 del día domingo 24 de julio de 1994)» en Tesis de Grado, Escuela de Comunicación Social, Universidad Central de Venezuela, Caracas, (mimeo).

FERRÉS, J. (1994): *Televisión y Educación*. Barcelona, Paidós.

HERNÁNDEZ, G. (1994): *La programación televisiva en 1994*. Caracas, ININCO-UCV (mimeo).

KAPLÚN, M. (1995): «Continuidades y rupturas en las búsquedas de un comunicador-educador», ponencia presentada en el *IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen*. La Coruña, España, (mimeo).

OROZCO, G. y CHARLES, M. (1990): *Hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas.

SAFAR, E. (1990): *La programación venezolana de televisión*. Caracas, ININCO-UCV (mimeo).

SOARES, I. (1995): «Manifiesto de la Educación para la Comunicación en los países en vías de desarrollo», ponencia presentada en el *IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen*. La Coruña, España (mimeo).

Gustavo Hernández Díaz es profesor del Instituto de Investigaciones de la Comunicación de la Universidad Central de Venezuela.

Influencias de la exposición a la televisión en los escolares

Francisco Fernández, Ximena Sánchez y Gladys Villarroel
Chile

El proceso de socialización de las personas está fuertemente influenciado por unas variables estructurales determinadas; entre ellas la televisión juega un papel importante. Los autores de este artículo nos presentan los resultados de varias investigaciones referidas a los modos de socialización familiar y de exposición a la televisión de acuerdo al género y considerando la clase social como variable independiente.

1. La socialización y los roles de género

La socialización es el proceso por el cual una persona adquiere las habilidades y conductas necesarias para la vida social. Comienza cuando el niño nace y continúa durante su vida. A través de la interacción con los adultos que lo rodean, el niño aprende los modos de vida de su grupo y los roles que los miembros del grupo esperan de él. Entre los roles más significativos para el desarrollo de los individuos se encuentran los referidos al género. Los roles de género se refieren al conjunto de comportamientos, actitudes, obligaciones y privilegios que la sociedad le asigna a cada sexo.

Los estudios sobre roles de género muestran que las distintas culturas establecen pautas de conducta consideradas apropiadas se-

gún los sexos, observándose diferencias más rígidas entre hombre y mujer en las sociedades tradicionales que en las modernas. En las sociedades tradicionales se asignan al hombre características como franqueza, ambición, fuerza, independencia, valentía, agresividad, autoconfianza, capacidad para disociar el amor del sexo y para frenar las emociones. La mujer, al contrario, debe ser amable, gentil, bondadosa, cariñosa, comprensiva, simpática, preocupada de su apariencia, ordenada, tranquila, necesitada de seguridad y emocionalmente expresiva (Alcalay, 1983; Werner y Williams, 1985, en Light, 1991).

En las sociedades modernas, las expectativas de comportamiento de hombres y mujeres se caracterizan más que por una igualdad,

por una tendencia a ella, pues si bien la mujer ha tenido mayor acceso a la educación, al trabajo remunerado y a otras esferas sociales, ésta aún desempeña roles tradicionales como madre, esposa y dueña de casa. Por otra parte, el hombre mantiene sus roles tradicionales y escasamente asume algunos roles complementarios que requiere la sociedad actual. Aunque no se puede negar que en la sociedad moderna los roles asignados a las mujeres y hombres han sufrido algunos cambios, es preciso reconocer también que aún no se logra equipararlos. Esto se explica fundamentalmente por el hecho de que la internalización de los roles de género ocurre principalmente durante la socialización primaria en la familia, agente de socialización en el cual aún están arraigados muchos de los patrones culturales tradicionales.

1.1. La influencia de los padres

La familia del niño es uno de los agentes de socialización más importantes. De las características de la familia y su ubicación en el sistema de clases sociales dependerán, en gran parte, las posibilidades de desarrollo del niño. Sobre la influencia de la clase social en la socialización, hay numerosos estudios que comprueban que las familias socializan a sus niños de manera diferente de acuerdo a la clase social.

Broom y Selznick (1973) distinguen dos tipos de patrones de socialización. Uno orientado a la obediencia y otro a la participación, denominados socialización represiva y socialización participatoria, respectivamente.

La socialización represiva o autoritaria se da generalmente en el estrato bajo; se caracteriza por el énfasis que ponen los adultos sobre la obediencia del niño, el respeto a la autoridad y a los controles externos. Este tipo de socialización se centra en la obediencia, habiendo

una exagerada supervisión de los adultos sobre el niño. La iniciativa individual y el deseo de explorar y crear se ven coartados ya que el niño no debe pensar por sí mismo, son los adultos los que deben pensar por él. La necesidad de que el niño obedezca las reglas impuestas por los adultos origina un tipo de sistema de comunicación cerrado, en el cual el adulto no dialoga con el niño, sino ordena lo que éste debe hacer. La socialización represiva se asocia, además, con una organización familiar en que los miembros consiguen su cohesión básicamente a través de la complementariedad de los roles tradicionales. El padre es el proveedor y la madre la dueña de casa (Kornarovsky, 1962, en Broom y Selznick, 1973). En estas familias

Es indudable que en la actualidad a los padres y a la escuela se han sumado los medios masivos de comunicación como agentes de socialización en los roles de género.

la socialización consiste principalmente en la enseñanza de roles y la transmisión de expectativas de conducta tradicionales. De allí que la socialización se mantenga con los otros significativos. La familia representa un conjunto de otros significativos, los cuales se convierten en modelos para el niño, éste debe imitar dichos modelos; por ello, el énfasis se pone esencialmente en el desempeño de los roles tradicionales, más que en la comprensión de los medios y fines.

Si se relacionan estos planteamientos con los de Bernstein (1973-1990), veremos que la socialización represiva es propia de las familias posicionales, las cuales se caracterizan por un sistema de roles cerrados que limita la variedad de alternativas ofrecidas a la iniciativa individual. En estas familias el niño se desenvuelve en un sistema de relaciones preestablecido, en que los roles que corresponden a cada uno de los miembros de la familia, han sido ya definidos y prácticamente resulta imposible cambiarlos. De existir alguna flexibilidad en términos de la posibilidad de toma de decisiones, ésta va a depender del tipo de acti-

vidad a realizar y de las diferencias de género de los niños. Este último aspecto reviste una importancia fundamental para comprender más profundamente el proceso a través del cual transmiten e internalizan los modos de vida las familias del estrato bajo, donde los niños asumen y responden a un patrón formal de obligaciones y derechos dependiendo de las características de sus estatus adscritos tales como edad, sexo y parentesco.

La socialización participatoria se lleva a cabo generalmente en familias de estratos medios y altos, y se caracteriza por enfatizar los premios más que los castigos, reforzando la conducta apropiada; la conducta equivocada se extingue a través del acto positivo del premio a la conducta correcta.

La socialización participatoria provee al niño de la libertad para probar cosas por sí mismo y explorar el mundo en sus propios términos; esto no significa que el niño sea dejado solo, necesita también de la supervisión del adulto; sin embargo, ésta es de tipo general más que detallado e intrusivo. En otras palabras existe control, pero éste se basa en el examen de los motivos individuales y personales. Las reglas sociales no son impuestas, más bien son construidas por el niño con la colaboración del adulto. Como resultado, el niño es más autónomo y responsable de sus actos. La comunicación entre adulto y niño toma la forma de diálogo, por lo que se espera que el niño transmita al adulto sus necesidades y deseos y que explice sus respuestas. La socialización participatoria se asocia con una organización familiar en que la cohesión se logra a través de las actividades conjuntas y el desarrollo de metas familiares comunes. Los

roles tradicionales son modificados dependiendo de las habilidades e inclinaciones de sus miembros y las metas familiares son muy variadas.

En este tipo de organización familiar, la comunicación entre los miembros es necesaria debido a que sólo algunas metas y actividades son determinadas por una noción fija de lo que es «correcto». Estas familias sirven más como un otro generalizado para el niño. La socialización dentro de ese contexto de metas y actividades compartidas es menos directa y dependiente de la imitación y de reglas específicas de socialización que en la familia tradicional. Se enfatiza aquí la comprensión de los medios y los fines y no el desempeño de los roles preestablecidos.

Al respecto, Bernstein (1973-1990) plantea que la socialización participatoria es propia de las familias personales o centradas en la persona, en las cuales los roles formales o preestablecidos son menos preponderantes y las decisiones tienden a ser más colectivas. En este tipo de familia, el sistema de roles está siempre evocando, acomodando y asimilando los distintos intereses y atributos de sus miembros, por lo que éstos están siempre construyendo sus roles más que asumiendo un conjunto de roles ya establecidos.

La socialización que se relaciona con el rol de género y con su tipología empieza desde que el niño nace. Aun cuando los recién nacidos –tanto niños como niñas– no se diferencian sino por sus

genitales, los padres tienden a describirlos en forma distinta. Ellos ven a sus hijas como suaves, afectivas, dependientes y glamorosas; y a sus hijos como fuertes, activos, asertivos y

Entre los medios de comunicación de masas, la televisión juega un papel importante en la socialización de los roles de género; la televisión reafirma los roles tradicionales a través de los estereotipos de género, mostrando a las mujeres como sinónimos de belleza, sensualidad, dulzura, abnegación y a los hombres como fuertes, valientes, heroicos y llenos de poder.

agresivos. Estas percepciones diferenciales de las características de sus hijos e hijas son el punto de partida para las expectativas de comportamiento de éstos durante las distintas etapas de su desarrollo.

A medida que los niños van creciendo, los padres no sólo hacen distinciones casuales entre sus hijos e hijas, sino que manifiestan explícitamente sus expectativas de comportamiento diferencial, convirtiéndose ello en verdaderas lecciones sobre comportamiento adecuado de género. Para lograr tales comportamientos y características en sus descendientes, premian y estimulan las conductas adecuadas para cada sexo y castigan las inadecuadas (Light, 1991).

Si bien hay indicios de que el comportamiento paternal en relación a la socialización en los roles de género está cambiando en particular para con las mujeres (Hoffman, 1984), aún existen grupos, especialmente de clase baja, en los que se continúa manteniendo un patrón tradicional de socialización en los roles de género (Sánchez y Villarroel, 1992).

1.2. La influencia de los medios de comunicación

Es indudable que en la actualidad a los padres y a la escuela se han sumado los medios masivos de comunicación como agentes de socialización en los roles de género.

Entre los medios de comunicación de masas, la televisión juega un papel importante en la socialización de los roles de género; la televisión reafirma los roles tradicionales a través de los estereotipos de género, mostrando a las mujeres como sinónimos de belleza, sensualidad, dulzura, abnegación y a los hombres como fuertes, valientes, heroicos y llenos de poder.

Varios estudios realizados en otras sociedades muestran que los programas de televi-

sión y la publicidad refuerzan los estereotipos de los roles de género. Por ejemplo, Nielsen (1985) señala que en los programas de niños,

existía más del doble de personajes masculinos que femeninos y que a los hombres se los presentaba en forma más favorable, siendo más activos y constructivos y recibiendo recompensa por ello; Basow (1986), en tanto, indica que las mujeres aparecían como más respetuosas y manipuladoras, teniendo menos empleo que los personajes masculinos o realizando «trabajos para mujeres», tales como secretarías, enfermeras, profesoras, etc. Por el contrario, los perso-

najes masculinos eran siempre detectives, oficiales de policía, abogados, médicos, etc. Además, los personajes masculinos, que estaban presentes en una proporción dos a uno, eran más competentes y seguros de sí mismos (Light, 1991).

Observando avisos, seriales y películas exhibidas en la televisión chilena, Avilés y Cardemil (1987) concluyeron que los avisos comerciales, seriales y películas refuerzan las imágenes tradicionales de mujer y de hombre; las mujeres cumplen los roles que se espera de ellas: madres, esposas y dueñas de casa y sólo acompañan a los varones, que son los protagonistas de las historias.

Actualmente los medios de comunicación han alcanzado una difusión sin precedentes. Diarios, revistas, cine, radio y, sobre todo, la televisión, son usados por una cantidad muy significativa y creciente de personas quienes dedican muchas horas a captar los mensajes difundidos por estos medios. Tal situación tiene un claro efecto socializador: una buena parte de la construcción social de la realidad está determinada por los medios de comunicación masiva (Fernández, 1992).

Recientes enfoques referidos al uso de los medios de comunicación dejan de lado la

Es indudable que en la actualidad a los padres y a la escuela se han sumado los medios masivos de comunicación como agentes de socialización en los roles de género.

visión tradicional de considerar a la audiencia como una masa pasiva. Es el usuario quien decide si utiliza o no los medios, qué medio usar, qué programa ver, etc. Las preferencias en estas decisiones están fuertemente determinadas por los valores, creencias o actitudes que han conformado otras agencias de socialización, particularmente la familia (Fernández, 1992). Cabe esperar, pues, que las diferencias en la socialización familiar determinadas por la clase social se expresen también en un uso diferencial de la televisión y una distinta percepción de los mensajes de acuerdo a la clase social. Lo anterior pone en evidencia que todos estos agentes contribuyen a formar en los niños distintas imágenes de sí mismos y del mundo según sus sexos. Por ello, mientras más tradicional sea la socialización, en términos de los roles de género, más probabilidades existen de que niños y niñas vean el mundo desde la perspectiva de lo que se espera de ellos/as.

2. Metodología

Se presentan a continuación algunos resultados de investigaciones relativas a los modos de socialización familiar y exposición a la televisión de acuerdo al género, considerando a la clase social como una variable independiente central en el análisis explicativo.

2.1. Universo

Todos los niños que cursan cuarto año básico en establecimientos educacionales urbanos mixtos de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar (Chile), cuyas edades fluctúan entre ocho años y seis meses a diez años, sin diagnóstico de problemas de aprendizaje y sus madres o madres sustitutas.

2.2. Muestra

Se tomó una muestra aleatoria del 20% de los establecimientos educacionales señalados en el punto anterior. A continuación se seleccionaron, aleatoriamente, tres niños y tres niñas de cada establecimiento, lo cual dio una muestra teórica de 251 casos. En el trabajo de campo se logró una muestra definitiva de 239 alumnos, ello supone una pérdida del 4% de la muestra inicial.

2.3. Recolección de la información

Para recolectar la información de terreno se entrevistó mediante una cédula a la madre o madre sustituta del niño. Dicha cédula contenía los siguientes instrumentos de medición:

• *Pauta de estratificación.*

Consideró dos indicadores, la ocupación y la educación del jefe de hogar, siguiendo los planteamientos teóricos de Bernstein (1973-1990). Se distinguieron cuatro clases: clase baja-baja, clase baja, clase media-baja y clase media superior.

• *Pauta para caracterizar los modos de socialización familiar.* Compuesta por 25 preguntas que eran indicadores de las siguientes cinco dimensiones (cinco preguntas por dimensión): a) Autoridad; b) Toma de decisiones; c) Comunicación intrafamiliar; d) Estructura de roles; e) Premio-castigo. Se establecieron dos modos de socialización familiar: participativo y repressivo.

• *Pauta para determinar la exposición a los medios masivos de la familia y el niño.* Compuesta por 19 preguntas. Se determinaron la exposición de la madre o sustituta a la radio, diarios y televisión y del niño a la tele-

Las diferencias en la socialización familiar determinadas por la clase social se expresen también en un uso diferencial de la televisión y una distinta percepción de los mensajes de acuerdo a la clase social. Lo anterior pone en evidencia que todos estos agentes contribuyen a formar en los niños distintas imágenes de sí mismos y del mundo según sus sexos.

visión, según la información proporcionada.

2.4. Validez y confiabilidad

Los instrumentos utilizados fueron sometidos a una prueba (pretest) en una muestra. Se utilizó el juicio de expertos para ajustar los instrumentos antes y después del pretest. Se trabajó, además, con validez de contenido, para establecer que los instrumentos midieran los fenómenos estudiados con respecto a los antecedentes teóricos de esta investigación.

3. Resultados

3.1 Modo de socialización, según género

Se aprecia en el cuadro 1 que no hay relación entre modo de socialización y género. En ambos géneros, el modo de socialización mayoritario es el participativo, en 3 de cada 4.

MODO DE SOCIALIZACION	GÉNERO	
	Niños	Niñas
Participativo	76%	75%
Represivo	24%	25%
TOTAL	100	100
n° de casos:	1120	1110

$\chi^2 = 0,051$; $\sigma = 0,821$; G.L. = 1

Cuadro 1. Modo de socialización, según género

3.2 Modo de socialización según clase social

Se ve en el cuadro 2 una relación directa entre modo de socialización y clase social en los cuadros presentados.

MODO DE SOCIALIZACION	CLASE SOCIAL			
	Baja-Baja	Baja	Medio-Baja	Medio
Participativo	57%	70%	81%	92%
Represivo	43%	30%	19%	8%
TOTAL	100	100	100	100
n° de casos:	48	170	161	150

$\chi^2 = 9,49178$; $\sigma = 0,00036$; G.L. = 3

Cuadro 2. Modo de socialización, según clase social

3.3. Modo de socialización y clase social, según género

El cuadro 3 de la página siguiente muestra que al controlar por género la relación entre modo de socialización y clase social, se mantiene la tendencia de la relación original, pero se modifica su fuerza. Es muy alta la relación entre modo de socialización y clase en los niños y menor en las niñas.

3.4 Modo de socialización y género, según clase social

Como comprobamos en el cuadro 4 de la página siguiente «Modo de socialización y género según clase social», al controlar por clase la relación entre modo de socialización familiar y género, sólo la clase baja-baja muestra una tendencia a que haya diferencias en el modo de socialización de acuerdo al género (alfa=0,172).

Se ve una mayor proporción del modo de socialización represivo en los niños (52%) que en las niñas (32%).

Destaca que sean los niños de clase baja-baja la única de las categorías sociales analizadas en que hay una mayor proporción de socialización represiva (52%) que participativa (48%).

Se observa que en la clase media prácticamente no existen diferencias en el modo de socialización de acuerdo al género.

3.5 Horas de exposición semanal a la televisión, según género

El cuadro 5 muestra diferencias significativas en el número de horas semanales de exposición a la televisión de acuerdo al género.

Los niños ven más horas semanales de televisión; casi una cuarta parte de los niños ven más de 25 horas de televisión semanales, frente al 11% de las niñas.

3.6 Horas de exposición semanal a la televisión, según modo de socialización

Los porcentajes del cuadro 6 indican que los niños y niñas socializados represivamente tienden a ver menos televisión que quienes

MODO DE SOCIALIZA- CIÓN	GÉNERO							
	Niños				Niñas			
	CLASE SOCIAL				CLASE SOCIAL			
	Baja-Baja	Baja	Media- Baja	Media	Baja-Baja	Baja	Media Baja	Media
Participativo	48%	76%	84%	93%	68%	64%	78%	91%
Represivo	52%	24%	16%	7%	32%	36%	22%	9%
TOTAL (N° de casos)	100 (27)	100 (34)	100 (32)	100 (27)	100 (19)	100 (36)	100 (32)	100 (23)

$$\chi^2 = 16,71; \alpha = 0,00081; \text{G.L.} = 3$$

$$\chi^2 = 6,5; \alpha = 0,104; \text{G.L.} = 3$$

Cuadro 3. Modo de socialización y clase social, según género

CLASE BAJA-BAJA			CLASE BAJA		
MODO DE SOCIALIZACIÓN	GÉNERO		MODO DE SOCIALIZACIÓN	GÉNERO	
	Niños	Niñas		Niños	Niñas
Participativo	48%	88%	Participativo	76%	64%
Represivo	52%	32%	Represivo	24%	36%
TOTAL (N° de casos)	100 (27)	100 (19)	TOTAL (N° de casos)	100 (34)	100 (36)
$\chi^2 = 1,86; \alpha = 0,172; \text{G.L.} = 1$			$\chi^2 = 1,38; \alpha = 0,250; \text{G.L.} = 1$		
CLASE MEDIA-BAJA			CLASE MEDIA		
MODO DE SOCIALIZACIÓN	GÉNERO		MODO DE SOCIALIZACIÓN	GÉNERO	
	Niños	Niñas		Niños	Niñas
Participativo	84%	78%	Participativo	93%	91%
Represivo	16%	22%	Represivo	7%	9%
TOTAL (N° de casos)	100 (32)	100 (32)	TOTAL (N° de casos)	100 (27)	100 (23)
$\chi^2 = 0,40; \alpha = 0,51; \text{G.L.} = 1$			$\chi^2 = 0,082; \alpha = 0,86; \text{G.L.} = 1$		

Cuadro 4. Modo de socialización y género, según clase social

reciben una socialización participativa. Sin embargo, las diferencias no son significativas de acuerdo al test de χ^2 .

3.7 Horas de exposición semanal a la televisión, según clase social

Los datos observados en el cuadro 7 de la página siguiente indican que no hay diferencias en cuanto al número de horas de exposición semanal a la televisión según clase social.

3.8 Horas de exposición semanal a la televisión y género, según modo de socialización

El cuadro 8 muestra que al controlar la relación entre género y horas de exposición semanal a la televisión –de acuerdo al modo de socialización–, las diferencias observadas de acuerdo al género tienden a disminuir en el caso del modo de socialización participativo y tienden a aumentar en el caso del modo de socialización represivo.

Como observamos en el cuadro 8, la prueba de χ^2 no corresponde por haber 33,3% de celdas con frecuencias teóricas menores de 5.

3.9 Horas de exposición semanal a la televisión y modo de socialización, según género

Los datos permiten plantear que, en el caso de los niños, no se observan diferencias en las horas de exposición semanal a la televisión y el modo de socialización. Sin embargo, entre las niñas sí se observan diferencias –es-

tadísticamente significativas– en las horas de exposición semanal a la televisión y el modo de socialización: las niñas que son socializadas participativamente ven más horas de televisión a la semana que aquellas socializadas represivamente.

6. Conclusiones

A partir de los antecedentes teóricos examinados y de los datos expuestos, es posible concluir lo siguiente:

- Concordando con los planteamientos teóricos presentados se encontró una relación directa y fuerte entre el modo de socialización y la clase social de los sujetos estudiados. La proporción de quienes reciben una socialización participativa aumenta en la medida que se asciende en la escala de estratificación. Estos antecedentes confirman la importancia de la clase social como variable explicativa de las características diferenciales que asumen los procesos sociales, en este caso, la socialización.

- Al analizar la relación entre el modo de socialización y el género no se observaron diferencias, encontrándose proporciones prácticamente iguales de los dos modos de socialización establecidos en niños y niñas, con un alto predominio del modo de socialización participativo. Al respecto, es importante señalar que la socialización participativa es una característica de la sociedad moderna, al igual

HORAS DE EXPOSICIÓN SEMANAL A LA TELEVISIÓN	GÉNERO	
	niños	niñas
1-2	42%	48%
13-24	34%	46%
25 y más	24%	6%
TOTAL	130	100
(N° de casos)	1130	1130

$\chi^2 = 6.47453; \alpha = 0.0144; G.L. = 1$

Cuadro 5. Horas de exposición semanal a la televisión, según género

HORAS DE EXPOSICIÓN SEMANAL A LA TELEVISIÓN	MODO DE SOCIALIZACIÓN	
	Participativo	Represivo
1-12	51	52
13-24	42	53
25 y más	19	15
TOTAL	100	100
(N° de casos)	1171	152

$\chi^2 = 2.26; \alpha = 0.283; G.L. = 2$

Cuadro 6. Horas de exposición semanal a la televisión, según modo de socialización

HORAS DE EXPOSICIÓN SEMANAL A LA TELEVISIÓN	CLASE SOCIAL			
	Baja-Baja	Baja	Media-Baja	Media
1 - 12	42%	38%	42%	51%
13 - 24	38%	48%	39%	31%
25 y más	20%	14%	19%	18%
TOTAL (N° de casos)	100 (50)	100 (71)	100 (62)	100 (49)

$\chi^2 = 4, 227; \alpha = 0, 645; G.L. = 6$

Cuadro 7. Horas de exposición semanal a la televisión, según clase social

HORAS DE EXPOSICIÓN SEMANAL A LA TELEVISIÓN	MODO DE SOCIALIZACIÓN			
	Participativo		Represivo	
	GÉNERO		GÉNERO	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
1 - 12	41%	37%	44%	60%
13 - 24	36%	49%	28%	40%
25 y más	23%	14%	30%	-
TOTAL (N° de casos)	100 (90)	100 (81)	100 (27)	100 (25)

$\chi^2 = 4, 2834; \alpha = 0, 11745; G.L. = 2$

Cuadro 8. Horas de exposición semanal a la televisión y género, según modo de socialización

HORAS DE EXPOSICIÓN SEMANAL A LA TELEVISIÓN	GÉNERO			
	Niños		Niñas	
	MODO DE SOCIALIZACIÓN		MODO DE SOCIALIZACIÓN	
	Participativo	Represivo	Participativo	Represivo
1 - 12	41%	44%	37%	60%
13 - 24	36%	26%	49%	40%
25 y más	23%	30%	14%	-
TOTAL (N° de Casos)	100 (90)	100 (27)	100 (81)	100 (25)

$\chi^2 = 0, 96506 \alpha = 0, 6172 G. L. = 2 \quad \chi^2 = 8, 1244; \alpha = 0, 0467; G.L. = 2$

Cuadro 9. Horas de exposición semanal a la televisión y modo de socialización, según género

que la no diferenciación por género en los modos de socialización, lo cual permitiría explicar los resultados encontrados, atendiendo al proceso de modernización que ha experimentado la sociedad chilena, en especial en sectores urbanos medios y altos.

- Al controlar por la variable género la relación entre clase social y modo de socialización, la relación observada sigue siendo fuerte en los niños y disminuye su intensidad en las niñas. En el caso de los varones, llama la atención la mayor proporción de sujetos con socialización represiva en la clase baja-baja comparativamente con las otras clases sociales. Se estima importante recalcar que ésta es la única categoría en la que hay un mayor porcentaje de socialización represiva que participativa. Estos antecedentes pueden estimarse indicativos de la persistencia de las formas de socialización más tradicionales en la clase baja-baja, algunas de las cuales se aplican más rigurosamente en los niños concordando con una estructura más tradicional de socialización.

- Al estudiar la relación entre el modo de socialización y el género controlando por clase social, puede apreciarse que sólo en la clase baja-baja se encuentra una diferencia importante entre el modo de socialización y el género, presentando los niños una mayor proporción de socialización represiva que las niñas. Esta diferencia es menor en las clases baja y media-baja siendo prácticamente inexistente en la clase media. Los resultados observados son concordantes con planteamientos teóricos que señalan que la socialización represiva se da mayoritariamente en las clases bajas, donde persisten por más tiempo formas tradicionales de vida que conllevan características culturales que dificultan su incorporación a los procesos de cambio social.

El proceso de socialización y sus particulares características están fuertemente influenciadas por variables estructurales como la clase social, la cual influye en cómo las distintas familias socializan a sus hijos e hijas.

- Al relacionar exposición a la televisión y género se constata una fuerte relación entre dichas variables, los niños ven más televisión que las niñas. Estos resultados no podrían explicarse, en este caso, por las características del modo de socialización tal como lo hemos estudiado puesto que no encontramos diferencias en el modo de socialización de acuerdo al género. Habría que explorar otros aspectos del proceso de socialización no considerados en este trabajo, así como características propias del proceso y motivaciones de la exposición a

los medios de los niños y las niñas para explicarse estos resultados. Hasta qué punto la programación infantil satisface más las expectativas o necesidades de los niños que las de las niñas es un tema que cabría abordar en futuras investigaciones.

- Concordando con lo señalado al estudiar la relación entre la exposición semanal a la televisión y modo de socialización familiar, se observó una tendencia a que los niños y niñas socializados de forma represiva vieran menos televisión que aquellos cuya socialización se caracteriza por contenidos participatorios.

Al respecto es importante mencionar que la socialización represiva, centrada en la obediencia, se caracteriza por un fuerte control de los adultos sobre los menores.

- No se encontró relación entre la clase social y las horas de exposición semanal a la televisión. Niños y niñas, independientemente de su clase social, muestran una alta exposición a la televisión medida en términos del número de horas semanales que dedican a ver televisión.

- Al controlar la relación entre género y horas de exposición semanal a la televisión, de acuerdo al modo de socialización (participativo-represivo), las diferencias observadas con respecto a la relación del género y exposición a la

televisión, disminuyen en el caso de la socialización participatoria y tienden a aumentar en el caso de la socialización represiva. Al respecto se puede decir que nuevamente las características de la socialización permiten entregar antecedentes para explicar la exposición de los niños y niñas a la televisión.

- Al estudiar la exposición semanal de los sujetos a la televisión y el modo de socialización (participativo-represivo) controlando la variable género, se constató que en el caso de los niños no se advierten diferencias. Sin embargo, entre las niñas existen diferencias estadísticamente significativas según las características de su proceso de socialización, observándose mayor exposición a la televisión entre las niñas socializadas en forma participativa. Es importante destacar, por lo tanto, que nuevamente las características del proceso de socialización entregan antecedentes que permiten explicar la exposición a la televisión.

- Finalmente, cabe señalar que el proceso de socialización y sus particulares características están fuertemente influenciadas, como se mencionó en los antecedentes teóricos, por variables estructurales como la clase social, la cual influye en cómo las distintas familias socializan a sus hijos e hijas, estableciendo –desde la perspectiva del género– distintos modelos de comportamiento, pautas y normas sociales cuya internalización tiene consecuencias importantes en el desempeño de los roles en los diferentes contextos y ambientes sociales.

Notas

Los datos analizados en este trabajo provienen del Proyecto de Investigación EDUI 119596 de la Dirección de Investigación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación y del Proyecto Fondecyt90-1282.

Referencias

ALCALAY, M. (1988): «Educación e identidad femenina», en *Revista de Educación*, 143. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

BASOW, S. (1986): *Gender stereotypes*. Pacific Grove, Ca. Books Cole.

BERNSTEIN, B. (1973-1990): «Social Class Language and Socialization», en *Class, codes and control*. London, Routledge and Kegan Paul.

BROOM, L. y SELZNICK, P. (1972): *Sociología*. México, Universal.

CARDEMIL, C. (1987): «Discurso pedagógico e invisibilidad de las niñas en el aula», en *Cuadernos de Educación*. Santiago de Chile, diciembre.

FERNÁNDEZ, F. (1992): «Efectos persuasivos y cognitivos de los medios de comunicación de masas», en BARCELÓ, J. (Ed.): *Persuasión, retórica y filosofía*. Santiago de Chile, Editorial de Economía y Administración.

FERNÁNDEZ, F. (1995): «Familia, televisión y socialización del niño», en *Talón de Aquiles*, 1. (Santiago, Chile).

HOFFMANN, C. (1984): «A Comparison of Adult 'Males' and 'Females' Interactions with Girls and Boys», en *Sex roles*, vol. 11 (9/10).

LAMB, M. y OTROS (1980): «Reinforcement and Punishment among Preschoolers: Characteristics, Effects and Correlates», en *Child development*, 51.

LIGHT, D. y OTROS (1991): *Sociología*. Bogotá, McGraw-Hill.

NIELSEN, A. (1985): Datos de la Compañía Nielsen, citados por LIGHT, D.

SÁNCHEZ, X. y VILLARROEL, G. (1991): «Clase social y modos de socialización familiar», en *Diálogos educacionales*, 17-18. Valparaíso (Chile), UPLACED.

SANDLER y OTROS (1980): *Human sexuality: current perspectives*. Tampa, Florida. Mariner Publishing Co.

TORO, A.M. (1984): «La mujer en el Sistema Escolar», en *Signos*, 3. Santiago de Chile, Asociación de Educadores.

VILLARROEL, G. (1991): «La televisión y la distorsión de la realidad. El rol desmitificador de padres y profesores», en *Diálogos educacionales*, 17-18. Valparaíso, UPLACED.

WEINERMAN, C. y BARCK, R. (1987): *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires, Ides.

Francisco Fernández Mateo es sociólogo y profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.

Ximena Sánchez Segura es socióloga y profesora de la Universidad de Playa Ancha en Valparaíso en Chile.

Gladys Villarroel Rosende es profesora de la Universidad Católica de Valparaíso y de la de Playa Ancha de Valparaíso en Chile.

Dedicatorias



Estamos muy preocupados. No sabemos qué hacer ya para subir nuestro nivel de audiencia.

A los habitantes de la Isla de Pasacua y a sus moais.

Enrique Martínez-Salarova para COMUNICAR '97

Temas

El aprendizaje de la televisión en escuelas de Mendoza en Argentina

Daniel Prieto
Argentina

Afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje pasa necesariamente por diseñar proyectos que se inspiren en las necesidades que sienten o tienen los alumnos y docentes. En este artículo su autor nos presenta las características de un proyecto llevado a cabo en Argentina diseñado con la finalidad de educar en la lectura y uso crítico de la televisión y nos apunta los logros alcanzados con la aplicación del mismo.

1. Presentación

En la ciudad de Mendoza, República Argentina, se trabajó en 1994 el Proyecto «La televisión en la escuela», destinado a docentes de Escuelas Primarias, con el propósito de educar para la lectura y el uso de ese recurso televisivo con fines educativos. El Proyecto fue organizado por la Dirección General de Escuelas, el Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología de Mendoza, y los Canales 7 y 9 de Televisión. La coordinación estuvo a cargo de Daniel Prieto Castillo y trabajaron como capacitadores Cecilia Pincolini, María Julia Amadeo, María Elvira Echeverría, Armando Maturana y Alejandro Cobos. Colaboró con tareas de asesoría Sergio Sarmiento.

Los logros obtenidos fueron:

1. 850 maestros de Primaria capacitados en análisis de los programas y en el uso de la

televisión como acompañamiento curricular.

2. Experiencias directas de esos maestros con sus alumnos en ambas líneas de empleo de la televisión.

3. Una metodología de trabajo con los educadores probada y útil para ser replicada con otros establecimientos, tanto de Mendoza como en el resto del país.

4. Cinco libros publicados y probados en terreno que constituyen la base para otros cursos, mediante sistema de educación a distancia. Los títulos de esas obras son: *La televisión, críticas y defensas*, *Elementos para el análisis de la imagen y el sonido*, *El relato televisivo*, *Los formatos televisivos* y *La televisión y el niño*.

5. Dentro de ese mismo programa, tuvo lugar en el mes de octubre de 1994 el I Congreso Nacional sobre la Televisión en la Escuela,

con la presencia de 1500 personas. El Congreso incluyó conferencias generales, presentación de experiencias, lectura de ponencias, talleres y exhibición de vídeos educativos. Las presentaciones principales estuvieron a cargo de especialistas del país y del extranjero (Colombia, Chile y Francia).

2. La propuesta

Ésos son los datos. En este momento revisamos nuestra práctica a fin de abrir alternativas para el programa en países de la región. La propuesta se organizó sobre las siguientes bases: no se puede descalificar lo que no se conoce y no se puede enseñar lo que no se conoce. Planteamos además lo siguiente: el mundo adulto es siempre responsable de los modelos sociales que, para bien o para mal, ofrece a los niños para que se apropien de ellos.

Difusora de modelos no es sólo la televisión, sin duda, también lo son la familia, la escuela, distintas organizaciones, las iglesias... por mencionar sólo algunas posibilidades.

Entendemos por modelo social una propuesta de conducta o de percepción de la realidad y de uno mismo que se expresa a través de la conducta y la percepción de otros. Dicho de otra forma: el modelo no se predica, sino que aparece encarnado en alguien, vivido por alguien, y de allí proviene su fuerza. Pues bien, los modelos tradicionales propios de la familia y la escuela han sido puestos a prueba en nuestro tiempo por una enorme oferta de otros modelos, a través de la propuesta cotidiana de la televisión.

Es a estos últimos hacia donde se dirige la atención, ya que su capacidad de lograr adhesiones y de generalizar conductas y percepciones, resulta imposible de negar. No estamos señalando una relación mecánica entre el programa y las reacciones de los televi-

dentos, pero no podemos dejar de destacar la profusión y la influencia de los modelos sociales.

En tanto educadores, nuestra atención se dirige al reconocimiento de esos modelos, a fin de comprobar su presencia en las relaciones cotidianas y de mediar entre ellos y los propósitos que perseguimos con la promoción y el acompañamiento del aprendizaje de los niños.

Como asumimos la responsabilidad por los modelos sociales que ofrecemos desde nuestra práctica educativa, también pedimos a otros que lo hagan y nos proponemos nosotros mismos una revisión de dichas propuestas.

1. Lanzar una línea de crítica implacable de los estereotipos y de las propuestas ideológicas de la programación.

2. Centrarnos en la producción televisiva, en el ideal de que cada educador fuera capaz de elaborar con los niños pequeños programas educativos.

3. Detenernos exclusivamente en lo educativo, en producciones dedicadas o a acompañar el currículum o a ofrecer pequeñas obras maestras a los chicos.

4. Enfrentarnos directamente con la televisión que a diario llega a los hogares de niños y educadores para trabajar desde ella y con ella.

Nos decidimos por el último camino, por una sencilla razón: la educación también se mueve siempre entre lo cercano y lo lejano, y en ese juego la televisión ocupa un lugar importante.

Una opción semejante compromete muchos esfuerzos:

1. El cuidadoso trabajo sobre los programas a fin de avanzar sin descalificaciones

a priori.

2. El compromiso de aprender primero televisión, antes que pasar a predicar sobre qué hacer con ella.

Incorporar la televisión a la escuela como recurso para el aprendizaje, significa ir mucho más allá de la adquisición de un aparato o de ofrecer de cuando en cuando a los niños y jóvenes algún programa.

3. Por esto último, la inmersión en revisiones críticas del medio, el lenguaje de la imagen y el sonido, el modo en que se estructuran los relatos y los formatos televisivos.

El itinerario que seguimos quedó enmarcado en los cinco libros producidos y trabajados por los maestros mendocinos: *La televisión, críticas y defensas*, *Apuntes sobre la imagen y el sonido*, *El relato televisivo*, *Los formatos televisivos* y *La televisión y el niño*.

Colocamos como punto de llegada este último tema, y no de partida, precisamente, porque insistimos en una primera inmersión en el dominio de ese medio.

3. Capacitación de maestros

Me detendré ahora en una presentación de los momentos centrales de esta propuesta que hemos llevado adelante con más de 800 maestros mendocinos. Recorreré cada uno de los cinco módulos de aprendizaje a fin de mostrar sus líneas conceptuales básicas. En cuanto a la metodología, cada educador trabajó los cinco textos en los cuales figuran propuestas teórico-metodológicas y prácticas para ser resueltas de manera individual y grupal. El proceso se completo duró ocho meses, ya que consideramos que el aprendizaje de la televisión es demasiado serio como para confiarlo a unos pocos encuentros presenciales o a algún taller.

4. Desde el aprendizaje, todo

El primer texto tuvo la siguiente finalidad, expresada en aquello dicho por Ortega y Gasset, «el hombre es el único animal que antes de comer, no come». Es decir, cocina, se lava las manos, conversa. Pues bien, antes de meterse con la televisión, no hacerlo y reflexionar sobre ello desde el aprendizaje. El eje del primer libro, *La televi-*

sión, críticas y defensas, pasa precisamente por ahí, y se sintetiza en el siguiente texto:

«Incorporar la televisión a la escuela como recurso para el aprendizaje, significa ir mucho más allá de la adquisición de un aparato o de ofrecer de cuando en cuando a los niños y jóvenes algún programa. Significa comprender las reglas de juego y apropiarse de los recursos de relato y de narración; significa utilizar los programas como desencadenantes de tareas grupales, de reflexiones, de búsqueda de información en otras fuentes.

Comprometidos con el aprendizaje, tenemos todo el derecho, y la obligación, de analizar y criticar los programas orientados a confundir o a frustrar el aprendizaje. Para eso las viejas técnicas de análisis de los mensajes, que tan poco han entrado a la escuela, siguen teniendo valor siempre que las incorporemos a una lectura más respetuosa del fenómeno, y no a una descalificación en bloque.

Comprometidos con el aprendizaje, necesitamos escuchar a los niños y a los jóvenes acerca de la manera en que perciben y viven su relación con la TV. Es desde estas instancias desde donde podremos dialogar y construir alternativas para la reflexión y la acción.

La descalificación y el escándalo no suelen construir nada bueno. No es posible pretender el diálogo, si se parte de un ataque a lo que viene a constituir un punto de referencia importante para nuestros interlocutores.

Comprometidos con el aprendizaje, necesitamos escuchar a los padres, interactuar con ellos para compartir nuestros conocimientos sobre el medio y para aprender de sus percepciones. No suele haber mucha distancia entre las percepciones de un niño y las de su hogar, y no digo

Comprometidos con el aprendizaje, necesitamos escuchar a los niños y a los jóvenes acerca de la manera en que perciben y viven su relación con la TV. Es desde estas instancias desde donde podremos dialogar y construir alternativas para la reflexión y la acción.

esto para descalificar a nadie, sino simplemente como una comprobación.

Comprometidos con el aprendizaje, nos toca a nosotros someternos a un largo proceso de aprendizaje, porque de lo contrario estaremos hablando siempre de un medio que no conocemos a fondo».

El uso de los medios se inscribe de lleno en la concepción general del aprendizaje y en el modo de promoverlo.

Poco y nada podremos esperar en esta línea de alguien que en el resto de sus actividades educativas se desentiende por completo de sus interlocutores, para centrar toda práctica en su palabra y en la exigencia de devolver respuestas esperadas.

Apropiarse de los medios de comunicación significa en primer lugar apropiarse de todos los recursos de la comunicación en favor de la educación. Sólo desde esto último es posible aquello.

Pero le añadimos algo más a la discusión: el papel de la escuela y de la familia como instancias mediadoras de la televisión y del mundo en general. Mediar desde y para el aprendizaje, asumir la responsabilidad por ese entorno del niño, resultaba, por supuesto, fundamental.

Por ello nació con ese libro la siguiente afirmación:

«Cuando pensamos en la televisión, en su influencia, en su posible uso para el trabajo escolar, no podemos hacerlo desde fuera de nuestra relación general con el niño. No nos engañemos: un niño abandonado a la influencia del medio es un niño abandonado también en otros frentes. No podemos echarle la culpa a la pantalla de lo que no hemos ofrecido a nuestros chicos».

Tres temas básicos, entonces: la apropiación del medio desde la escuela, la mediación

y el reconocimiento de lo que significa ser niño, de su posibilidad de abandono, de la responsabilidad de los mayores por él.

5. Hacia la imagen y el sonido

Si aclaramos por qué nos detenemos en el mundo de la televisión, toca de inmediato trabajar lo que significa su lenguaje básico, el de la palabra, la imagen y el sonido. Llevamos muchos años insistiendo a través de escritos y en cursos y seminarios, en que ese lenguaje está muy lejos de haber entrado en la escuela, sobre todo en lo que se refiere a sus detalles, a la manera en que se organizan los elementos para llevarnos determinada información, para atraer-

nos, fascinarnos.

La clave primera del segundo libro del proceso de capacitación, *Apuntes sobre la imagen y el sonido*, fue lo relativo a cómo se conforman las imágenes, cómo se organiza este sistema tan familiar. De allí el siguiente fragmento de esa obra:

«Usted puede empezar por donde quiera la percepción de la imagen, al menos en teoría, porque siempre habrá elementos colocados de manera de llamarle la atención. Pero hay una diferencia inmensa con la experiencia: en la fotografía la figura y el fondo han sido elegidos por otro para usted. Más aún, cada detalle ha sido seleccionado por otro para que usted capte un mensaje. Nada está allí por casualidad. Todo tiene una razón de ser, todo ha sido cuidadosamente programado para atraer su atención».

La diferencia, para bien o para mal, es así: en la vida diaria usted orienta su atención como quiere y hacia donde quiere (según su historia, su edad, su base cultural...); en su relación con las imágenes usted ve lo que otros han previsto que vea. Esta afirmación tiene un

No nos engañemos: un niño abandonado a la influencia del medio es un niño abandonado también en otros frentes. No podemos echarle la culpa a la pantalla de lo que no hemos ofrecido a nuestros chicos.

sentido general. También es cierto que usted puede ver otras cosas, puede leer de manera diferente; pero no siempre es así y en todo caso hay propuestas masivas, como la publicidad, que basan su éxito en una lectura más o menos similar entre millones de personas.

Si digo «para bien o para mal» es porque usted puede ser motivado a orientar su mirada hacia la violencia y la exhibición del horror (cuerpos destrozados, por ejemplo) o bien hacia detalles en los cuales encuentra claves para pensar algo, para alegrarse, para sentir de manera diferente. En la peor imagen (en el sentido de una exhibición que tengo derecho a rechazar como espectador) y en la mejor, siempre alguien ha elegido por nosotros.

Recordemos lo señalado anteriormente: la imagen no es una copia fiel de la realidad, siempre están en juego en ella la representación, la intencionalidad, la construcción y la expresión.

Digámoslo con toda fuerza: la imagen nos ofrece ángulos de la realidad, facetas, recortes, visiones, en las cuales no nos detenemos en la vida diaria. En este sentido, estamos ante un medio maravilloso de acercamiento a los detalles del contexto. Pero siempre hay que recordar que tales acercamientos responden a una iniciativa de alguien, a una decisión sobre qué mirar en la cual no hemos participado.

Esta selección, tanto para la imagen fija como para la que vemos en movimiento, se apoya en el lenguaje de la imagen, en sus reglas de juego para atraer y para simular todo lo que nos hace vivir en dos dimensiones un mundo tridimensional.

Puedo mirar todo el día sin ver esos deta-

lles de la imagen, y el poder de cualquier elemento del mundo de la televisión se juega precisamente en los detalles.

En el texto aparece hasta la obsesión la palabra cámara, porque nos interesa sobre todo mostrar cómo ella se acerca a un cuerpo, cómo corre ese ojo por todos los rincones de una ciudad, cómo pega saltos increíbles en el lenguaje del videoclip, cómo se detiene morosamente en un amanecer. Es ese modo de percepción que otros hacen por nosotros el que nos interesó destacar para su reconocimiento. Por ello propusimos textos como éste: «Hoy, en este final del segundo milenio, podemos acceder a todo tipo de imágenes, en las cuales figuran lo mejor y lo peor del ser humano. El ansia de ver y de oír no parece tener límites. En Estados Unidos se viene hablando de poner a disposición del usuario común 500 canales en forma simultánea. Sumemos a ello la industria del vídeo, de las empresas editoriales, de lo que se viene abriendo con el uso de la computadora... Y éste es nuestro

mundo, el inevitable mundo en que nos toca vivir y en el que viven nuestros hijos».

¿Qué hacer frente a tanta oferta de imágenes y sonidos? El juicio y la descalificación en bloque no ayudan demasiado. Es como cerrar los ojos o sumergir la cabeza en un agujero, a la manera del avestruz. Tampoco ayudan las actitudes puramente ingenuas, el dejarse vivir y llevar por esa oferta, como nos ha venido sucediendo en muchos casos.

Ni una actitud ni otra son buenas para la escuela. En la primera se cierra el diálogo con los niños, se rechaza lo que ocupa buena parte de sus vidas cotidianas. En la segunda, se pier-

La imagen nos ofrece ángulos de la realidad, facetas, recortes, visiones, en las cuales no nos detenemos en la vida diaria. En este sentido, estamos ante un medio maravilloso de acercamiento a los detalles del contexto. Pero siempre hay que recordar que tales acercamientos responden a una iniciativa de alguien, a una decisión sobre qué mirar en la cual no hemos participado.

de la capacidad de análisis y, por lo tanto, no queda ningún espacio para la mediación.

Si por medio de las imágenes y el sonido nos llega lo mejor y lo peor del ser humano, tenemos el derecho, y la obligación en el caso de la escuela de leer esa oferta con ojos críticos; tenemos el derecho y la obligación de dedicar parte de nuestra tarea a dialogar con los chicos con respecto a lo que ven y sienten; tenemos el derecho y la obligación de preocuparnos por ese fantástico desarrollo, porque en él se juega también el aprendizaje, nos guste o no.

Por eso, antes que un juicio a las imágenes, proponemos un conocimiento de las mismas, un acercamiento a la programación, una relación con lo que ven los niños, para poder trabajar desde allí con un propósito pedagógico. Por supuesto que habrá programas plenos de violencia y de invitaciones al egoísmo, pero no tenemos otra alternativa que trabajar desde ellos y no de antemano, contra ellos. Con descalificaciones no se ha educado a nadie, y mucho menos cuando las mismas aluden a algo tan cercano como los programas televisivos.

El aprendizaje de la imagen y del sonido no es sencillo. Se requiere de un lento proceso de apropiación de conceptos y, sobre todo, de un afinamiento perceptual que no suele darnos la escuela. Y esto vale tanto para los niños como para los adultos, incluidos entre estos últimos muchos educadores.

6. La magia del relato

¿Cuál es el elemento más atractivo de la televisión? Sin duda la personalización, el hecho de ver ante nosotros seres de ficción, caricaturas animadas, personajes del mundo del espectáculo y de la política. No es posible comprender casi

nada de la pantalla, si no se asoma al complejo universo del relato televisivo.

Dimos mucha importancia en el tercer libro, *El relato televisivo*, a la relación entre el relato y la vida cotidiana, porque la televisión habla directamente a ésta y lo hace a través de sus personajes: «Somos esencialmente nuestra vida cotidiana. Somos los seres que nos rodean, la historia familiar, las experiencias personales y grupales, los sueños, las ilusiones y las desilusiones, los espacios, los objetos...

Por todo ello nos llega más un lenguaje que hable de la vida que otro utilizado como si ésta no existiera. No votamos propuestas expresadas con un rigor científico, no atendemos a llamados en claves matemáticas o físicas. Lo hacemos, en cambio, cuando la palabra viene dirigida a nosotros, cuando nos habla de cerca,

cuando lo dicho llega en boca de otros seres que viven, sienten y esperan como nosotros».

Nos asomamos a la vida a través de otras vidas y vamos tejiendo nuestros días en relación con el otro. Por eso en la pantalla tenemos tanta presencia de seres con sus conflictos, sus ambientes, sus espacios y objetos, sus sueños y luchas, sus triunfos y frustraciones.

Ese tercer texto tuvo como eje lo siguiente:

«El relato es uno de los más humanos recursos de comunicación. El hecho de que nos acompañe desde nuestra infancia y de que no desaparezca nunca de nuestra vida no deja de ser fantástico. Una estrategia discursiva con tanta permanencia, algo debe poseer en su forma de decirnos,

de hacernos vivir otras vidas y situaciones.

Tampoco es casual que buena parte del tiempo de la televisión esté ocupado por programas de ese tipo. Ni que tengamos año a año

¿Cuál es el elemento más atractivo de la televisión? Sin duda la personalización, el hecho de ver ante nosotros seres de ficción, caricaturas animadas, personajes del mundo del espectáculo y de la política. No es posible comprender casi nada de la pantalla, si no se asoma al complejo universo del relato televisivo.

la entrega de los óscaros a películas-relato, ni que los personajes de la pantalla se alcen como verdaderos ídolos sociales, con todo lo que ello significa en lo relativo a modelos a imitar.

La presencia de esta estrategia no ha sido nunca muy clara en la escuela. Sin duda no se la excluye, pero no hemos reflexionado lo suficiente en torno a su valor y a sus posibilidades de expresión y comunicación.

Con la pantalla como una realidad de la vida cotidiana de muchos de los chicos, el relato pasa a ser un alimento cotidiano. Y en ese alimento están las hipérbolas, las inferencias analógicas, las experiencias decisivas, los conflictos y su modo de solucionarlos.

Nosotros no apoyamos un análisis de los relatos destinado a descalificarlos en todas sus dimensiones. Creemos que encierran riquísimos elementos imposibles de desconocer en la historia del hombre y en las relaciones cotidianas.

Tampoco estamos de acuerdo con justificarlos sin más, como si nada tuvieran que ver con la creación de modelos para los niños. Y nos oponemos abiertamente a la violencia indiscriminada, destructiva, cualquiera sea el motivo que pretenda sostenerla.

De todos los temas que me ha tocado trabajar en mi vida en el terreno de la comunicación y la educación –es decir, en los últimos 33 años– es éste el que más me ha apasionado. Ello por más de una causa: en mis años mozos escribí novelas y cuentos –no dejo de hacerlo, pero por entonces quería ser sólo autor de esos géneros– y me maravilló siempre cómo se van urdiendo las vidas en el papel o en la pantalla; no hay nada más hermoso que dialogar con alguien con capacidad narrativa –las largas conversaciones que mantuvimos con don Juan

Draghi Lucero fueron para mí una delicia–, con capacidad de hacer vivir lo que expresa; el relato constituye un punto de encuentro entre los seres y entre las culturas que ellos portan.

Uno de los errores más graves que puede cometer un establecimiento educativo es establecer una división tajante entre ciencia, conocimiento y relato. Cuando eso sucede, queda fuera una enorme parte de la experiencia cotidiana de los niños.

Nos toca acercarnos a esa estrategia discursiva y comprender su valor para transmitir información, afectos, juego, modelos de conducta, claves para comprender una situación, estereotipos..., entre tantas otras posibilidades.

Nos toca aceptar que si se mantiene en toda cultura conocida esa forma de comunicación es porque toca fibras

muy profundas de la condición humana, de nuestra condición y la de los niños».

Relato y televisión, entonces, relato y vida cotidiana, relato y escuela, espacios donde la trama del discurso, de lo vivido, dicho y recreado por el lenguaje, es donde se mueven, crecen nuestros niños.

7. La forma televisiva

Inmersa en la ley del espectáculo, la televisión necesita organizar todos sus recursos para no apartarse de ella. Eso significa que en sus diferentes formatos –los de información, de dramatización y de entretenimiento– y toda la programación a que dan lugar, se juega siempre en el horizonte del ser visto, del ser presentado espectacularmente a alguien.

Por eso, el eje de nuestro cuarto libro, *Los formatos televisivos*, fue el siguiente texto: «... partir de una comprobación, de un hecho indiscutible: el de la reducción a la ley del

Inmersa en la ley del espectáculo, la televisión necesita organizar todos sus recursos para no apartarse de ella... En sus diferentes formatos, los de información, de dramatización y de entretenimiento, se juega siempre en el horizonte del ser visto, del ser presentado.

espectáculo de toda la programación televisiva, es decir, el de la reducción a la ley de la preparación de algo para ser visto.

Si no partimos de eso no podremos reconocer la lógica de los formatos televisivos, porque todos ellos, de información, de dramatización y de entretenimiento, están atravesados por el espectáculo; es decir, insisto, funcionan sobre la lógica de algo preparado para ser visto.

¿Contradicción con la realidad? Sí y no. Cuando me detengo ante un amanecer no vivo la intermediación de una cámara, de alguien eligiendo por mí, sino que percibo directamente esa línea de luz empujada en desbaratar las entrañas de la noche y en borrar las estrellas. Eso está claro. Pero no lo está tanto por qué nos arreglamos para salir al centro un sábado por la noche para asistir a un casamiento. ¿No hay en nuestra vestimenta, en la manera de peinarnos, de acicalarnos, una preparación para ser vistos? ¿Y qué sucede con nuestra casa, con el jardín, con los adornos y las pinturas con que nos vamos rodeando? Todo, sin duda, tiene como función el hacernos más llevadero, acogedor el entorno. Pero también está allí para ser visto.

No pretendo reducir de ninguna manera la vida al espectáculo —hay, en este sentido, seres y familias más espectaculares que otras, siempre en el sentido de prepararse para ser visto—, pero no podemos dejar de reconocer el peso que la mirada del otro tiene sobre nuestra apariencia y nuestro entorno.

La diferencia con la realidad es que en los medios esa preparación se juega al infinito, con los recursos visuales y auditivos suficien-

tes como para llegar a nuestros sentidos con una riqueza inimaginable años atrás.

Último tramo del camino en ese recorrido por las características del medio: los formatos. Vivimos en permanente relación con ellos, los conocemos en su generalidad, forman parte del medio ambiente de los niños. Dimos aquí especial importancia al videoclip y reconocimos la necesidad de no rechazar en bloque ese lenguaje de la fragmentación y las discontinuidades.

Forma privilegiada del espectáculo es el clip porque: «El cuerpo humano ejerce un atractivo muy grande, tanto por su variedad como por la posibilidad de acercarse a él desde distintos ángulos. Esto ha sido reconocido hace ya siglos por la pintura y la escultura, con todas las variantes que van desde el arte de la Grecia Clásica hasta nuestros días. Pero donde la figura ha adquirido una fuerza tremenda ha sido en la pantalla, tanto del cine como de la televisión. No hay que ir muy lejos para comprobar esto: la publicidad, por ejemplo, juega de manera permanente con la figura, tanto del hombre como de la mujer.

Parte del atractivo del clip proviene de ese diálogo constante, a través de acercamientos, de ángulos de visión, de multiplicación de planos en relación con el cuerpo. Si observamos un vídeo, encontramos que ese diálogo se produce con los músicos en general, con detalles de sus rostros y de sus cuerpos, y con la teatra-

lización basada en historias que sugiere la letra o en todo un despliegue de imágenes sin mayor relación —al menos en apariencia— con lo que la canción expresa.

El clip es un formato destinado a poner en

Y es que aprender a leer la televisión significa también aprender a leer la corporalidad, la manera en que nuestros cuerpos y los ajenos se desenvuelven en un espacio. La cámara permite acercamientos que ni siquiera con la mirada somos capaces de hacer, y eso encanta, por todos los detalles del rostro y de la figura humana...

cuerpo la música, a hacerla pasar por la silueta de modelos y de cantantes. Eso atrae, porque siempre el cuerpo humano, sea en la danza, en la escultura, en la pintura, en la pantalla en general, ha sido un punto de atracción como parte del espectáculo».

Y es que aprender a leer la televisión significa también aprender a leer la corporalidad, la manera en que nuestros cuerpos y los ajenos se desenvuelven en un espacio. La cámara permite acercamientos que ni siquiera con la mirada somos capaces de hacer, y eso encanta, por los detalles del rostro y la figura humana...

8. Las prácticas de aprendizaje

En el quinto libro, *El niño y la televisión*, volvimos a la nunca agotada cuestión del aprendizaje. Por eso incluimos en esa obra el siguiente texto:

¿Qué significa aprender?

«La respuesta a ella es tan importante para un educador como la que el médico debiera dar a qué significa la vida? o un pintor a ¿qué significa expresarse?

Me hice esa pregunta hace ya muchos años y nunca he terminado de responderla. Pienso que el día que deje de hacerla habrá comenzado a perder el entusiasmo por educar. Y perder el entusiasmo es perderse a uno mismo, es derrumbarse en un océano de sinsentido, de tedio, de incapacidad de sentir el crecimiento del otro.

Aprender significa apropiarse del mundo y de uno mismo. No es sólo desarrollar habilidades, competencias. Es apropiarse. Hacer propio, hacer algo parte de mí, incorporarlo a mi ser, ensanchar mi ser, llegar hasta aquel horizonte y hacerlo mío».

Lo cual deriva en lo siguiente: todo nuestro trabajo de tantos meses consistió en el intento de apropiarnos del lenguaje y de las estrategias espectaculares de la televisión para colaborar con los niños en el proceso de apropiación no sólo del medio, sino también de recursos para leerlo críticamente y para utilizarlo como intermediario con el propio contexto.

Pero para ello hacen falta prácticas de aprendizaje. Lo cual nos pone en situación de reflexionar sobre la niñez misma. Comencé el último libro con un primer capítulo titulado «Elogio de la serenidad». El título tiene todo el sentido: nos toca a los educadores, a los mayores, sembrar serenidad en el contexto y en la vida de nuestros hijos.

Parto de una afirmación que nadie podrá poner en duda: la infancia es el período más precario, más débil, más frágil de la existencia de un ser humano. Y contra esa fragilidad son lanzados a cada instante todo tipo de proyectiles.

No tengo el más mínimo interés en comenzar a desparramar culpas hacia todos los lados.

Pero hay un hecho: la responsabilidad por la infancia corresponde al mundo adulto.

Los niños son seres con todas las potencialidades del universo, con toda la libertad por delante; sin embargo su niñez es, en primer lugar, lo que hacemos los adultos de ella.

Si inyectamos sistemáticamente frenesí y violencia, haremos una niñez frenética y violenta. Afirmamos con fuerza, en ese sentido, que toda violencia sembrada en la niñez, fructifica».

Luego de esas precisiones, ofrecemos en el último libro alternativas para la práctica de los educadores con sus niños en las líneas:

Nos toca a nosotros, los educadores de este tiempo, relacionarnos con uno de los medios más complejos que haya producido la historia del hombre, con todo lo que ello implica desde el punto de vista de la lectura y del seguimiento de tanta oferta vestida espectacularmente, es decir, para ser vista.

- La televisión como punto de comunicación con los niños.
- La televisión como punto de encuentro entre distintos discursos.
- La televisión como sistema expresivo.
- La televisión como ventana y espejo del contexto social.
- La televisión como difusora de modelos sociales.
- La televisión como sistema de autorreferencias.

Lo que nos lleva a reconocer que no todo proceso de comunicación es tan sencillo como para dejarlo en algunos acercamientos superficiales, y mucho menos cuando de televisión se trata.

El último texto dedica especial atención a las prácticas de aprendizaje, lo que significa una tarea con los educadores para proponerles algunas líneas generales, con toda la confianza en su iniciativa y creatividad para ampliarlas, adaptarlas a sus contextos y edades de los niños, a sus específicas condiciones de trabajo.

9. Aprender y desaprender

Todo ese camino, todo un proceso de cinco libros, de prácticas y encuentros para compartir conceptos y experiencias, tuvo como objetivo fundamental: aprender en primer lugar la televisión para intentar luego desaprender lo que hemos venido apropiando sin límites, sin frenos, sin medida.

Aprender lo más posible la complejidad del medio para luego dialogar con él, revisar sus propuestas de modelos sociales, revisar lo

que nos ha quedado como manera de percibir el mundo y a nosotros mismos.

Y aprender y desaprender sin intentos de poner por delante nuestras prevenciones, que la descalificación nunca fue buena compañera del aprendizaje.

Nos toca a nosotros, los educadores de este tiempo, relacionarnos con uno de los medios más complejos que haya producido la historia del hombre, con todo lo que ello implica desde el punto de vista de la lectura y del seguimiento de tanta oferta vestida espectacularmente, es decir, para ser vista.

Como no podemos enfrentar tal complejidad con simplezas, lo más adecuado es detenerse en el medio mismo y en sus juegos, apropiarse de ellos, llevarlos al terreno del análisis y del aprendizaje, promover en nuestros niños capacidades para una percepción diferente y un uso de algunos programas con una intención educativa.

Aprender y desaprender, entonces. Primero en nosotros mismos, y luego en los niños, en las relaciones con la familia, porque no podemos avanzar en esto solos, sino en compañía, en un proceso de interaprendizaje en el cual ofrezcamos a los pequeños toda nuestra responsabilidad de adultos, toda la mediación necesaria para orientarse en este cada vez más complejo y rico mundo.

Daniel Prieto Castillo es secretario académico de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza), Argentina.

La televisión: la nueva agencia cultural en la escuela

José Luis Olivari
Chile

La televisión se nos presenta como una agencia de cultura y socialización, por ello se hace necesario el conocer y usar sus técnicas y lenguajes. El autor nos detalla una experiencia chilena que puede servir de referencia para aquellos docentes y comunicadores que intenten defender y poner en práctica planteamientos teórico-prácticos con la intención de integrar la televisión en el ámbito educativo.

El presente trabajo plantea la televisión como una importante agencia de influencia cultural y socializadora, de cuyo lenguaje audiovisual es preciso «apropiarse» con el objeto de avanzar hacia nuevas síntesis culturales. Tal apropiación del lenguaje y del medio televisivo aparece necesaria para el desarrollo cultural, social y político de la sociedad actual. Es por ello que en este nuevo marco tecnológico, que multiplica la oferta televisiva y constituyen nuevos emisores locales, a la luz de este nuevo planteamiento, una educación para los medios meramente reactiva y crítica ante los medios, ya aparece desfasada ante el nuevo escenario en el que nos encontramos.

1. Diversidad de mensajes

Un primer elemento que constituye un componente básico del concepto de lo educa-

tivo en el ámbito televisivo es que la televisión aparece ante sus receptores como un medio que transmite programas y géneros muy diversos entre sí. Desde el punto de vista de la recepción, el televidente va realizando un proceso de aprendizaje y *tipologización* de la diversidad de géneros. Este proceso de reconocimiento conduce al televidente a una relación diversificada, según los géneros que se le ofrecen. El receptor no entabla una relación unívoca con el medio, sino que diversifica según los diferentes programas y géneros.

2. Primacía de la emoción

Un segundo elemento por descartar es la relación básicamente emocional entre el televidente y la televisión. La información televisiva es recibida más emocional que analíticamente. Ante una información sesgada, la rabia

es la reacción primaria. Los eventos deportivos despiertan excitación, ansiedad y suspenso; los personajes y documentales despiertan curiosidad; las narraciones de ficción presentan el atractivo de otros mundos, horizontes y problemas; los personajes provocan identificación, reconocimiento, explotación de otras situaciones y otras soluciones a problemas compartidos, pero también la emoción de la aventura, del presupuesto, odio y amor.

Los diversos géneros de la televisión prioritariamente emocionan al destinatario, incluso antes del programa, con las expectativas despertadas, durante la emisión, pero también en la elaboración posterior del recuerdo emocional, individual o comentado. La explicación de esta relación sustantivamente emocional es el lenguaje audiovisual elaborado a través de máquinas electrónicas. Este lenguaje es dinámico, afectivo, asociativo, sintético y holístico, y tiene las siguientes características:

a) Signos concretos

Los signos audiovisuales son imágenes visuales de personas o cosas concretas y particulares; las imágenes audiovisuales no son signos abstractos como las palabras, las cuales por su *desconcreción* permiten la generalización, y así constituyen la base semiótica de la ciencia y la filosofía. En cambio, por su característica concreta, las imágenes son más apropiadas al espectáculo visual.

b) Signos dinámicos

Los signos audiovisuales no son estáticos, sino dinámicos: aparecen en una secuencia temporal; este dinamismo temporal diferencia a los mensajes audiovisuales de una fotografía, una pintura, una imagen gráfica, un diario o

revista, una escultura; obras en las cuales los signos se nos despliegan en su totalidad especialmente, pero obras que no están objetivadas, en cuanto obras en una sucesión dinámica en el tiempo. Por esta característica dinámico-temporal, el lenguaje audiovisual es muy apto para narrar historias.

Los diversos géneros de la televisión prioritariamente emocionan al destinatario, incluso antes del programa con las expectativas despertadas, durante la emisión, pero también en la elaboración posterior del recuerdo emocional.

c) Riqueza informativa

La imagen icónica, aun la imagen estática de la fotografía, es portadora de una gran cantidad de signos, y por tanto tiene una enorme riqueza potencial de comunicación.

Si se compara el signo lingüístico «mujer» con el signo constituido por una «imagen icónica de mujer» se comprende fácilmente que el primero es un signo que abstrae de toda particularidad para quedarse con un concepto universal; en cambio, la imagen

es concreta, plena de particularidades que nos entregan mucha información aproximada acerca del color del pelo y ojos, forma del rostro, estatura, edad, raza, vestuario, estrato social, etc.

d) Potencial afectivo

Esta riqueza informacional concreta de la imagen icónica otorga a estos signos una poderosa dimensión afectiva; en efecto, ellos con mucha más facilidad que el signo lingüístico provocan recuerdos, asociaciones, sentimientos y emociones.

La imagen visual privilegia la comunicación a través de signos gestuales y no verbales, que impactan más afectiva que analíticamente: agrado y desagrado, simpatía o antipatía, atractivo y repulsión se suscitan con más facilidad ante imágenes audiovisuales que ante palabras. Para hacer más enfática la emocionalidad del mensaje, la musicalización agrega señales fuertemente afectivas.

e) Polisemia

La riqueza informacional es la base de la llamada polisemia de la imagen visual. Según Roland Barthes, la polisemia implica una cadena flotante de significados, entre los cuales el lector puede elegir algunos e ignorar los otros.

La imprecisión del significado es máxima en la imagen que no está acompañada con palabras; por ello, no abundan los mensajes, sólo son imágenes; los comunicadores necesitan el texto lingüístico –escrito u oral– para precisar al destinatario lo que se quiere significar. Pero aun cuando las palabras limiten la pluralidad de significados y orienten hacia las interpretaciones intencionalmente buscadas, la imagen conserva su riqueza polisémica básica y su tendencia dinámica a disociarse de las constricciones que el emisor intenta imponerle a través de la palabra. La polisemia es el fundamento textual de la capacidad resignificadora del receptor.

f) Musicalización

La banda sonora musical orienta hacia el adecuado tono afectivo que debe rodear a una imagen; la música acentúa emocionalmente las escenas épicas o de humor, romance, suspenso, disgusto, ansiedad, felicidad o tristeza, las películas de terror perderían gran parte de su impacto si se les suprimiera la banda sonora; incluso en muchas de esas producciones la banda sonora es más importante que la calidad de la narración verbal. Pero la música, al actuar sobre un registro humano emocional, provoca asociaciones e identificaciones que el emisor no tiene posibilidad de limitar o circunscribir. La polisemia de la imagen se ve reforzada, enton-

ces, con el código evocador de la música y del sonido.

g) Percepciones asociativas

El televidente asocia entre sí imágenes, palabras, sonidos. Construye una síntesis juntando imágenes polisémicas con información articulada en palabras y con música, elemento básicamente emocional. Pero además, asocia géneros muy diversos entre sí.

El modo asociativo de percepción es muy diferente al modo analítico que establecen la palabra oral y la escritura. La palabra analiza el mundo referencial, abstrae y generaliza, desconcretiza y toma distancia, opera con una lógica de secuencia lineal, asocia en la longitud diacrónica del discurso; el lenguaje audio-

visual asocia sincrónicamente entre varios códigos. Con la palabra se puede analizar la coherencia interna del discurso lineal, pero la imagen audiovisual sepulta la consistencia con la redundancia de asociaciones simultáneas.

h) Diferente eficiencia del lenguaje verbal

El lenguaje verbal (oral o escrito) es abstracto, racional, analítico, lineal, diferenciador, constituye la base semiótica de la lógica, la filosofía y la ciencia por dos mil quinientos años en la historia de Occidente.

Mientras el lenguaje verbal se objetiva en los libros y se institucionaliza en la enseñanza escolar o universitaria, el lenguaje televisivo se objetiva más adecuadamente en la ficción narrativa y en el espec-

táculo lúdico. Como lenguaje polisémico y *glamoroso* afecta más a la fantasía y a la afectividad que a la racionalidad humana.

El lenguaje verbal es el fundamento de la

Mientras el lenguaje verbal se objetiva en los libros y se institucionaliza en la enseñanza escolar o universitaria, el lenguaje televisivo se objetiva más adecuadamente en la ficción narrativa y en el espectáculo lúdico. Como lenguaje polisémico y *glamoroso* afecta más a la fantasía y a la afectividad que a la racionalidad humana.

cultura racional interesada en la causalidad científica y en las doctrinas políticas, filosóficas y teológicas; el lenguaje televisivo, por el contrario, es más proporcionado a la *entretención* lúdica, al espectáculo y a la narración de historias.

Por ello, el recuerdo de los textos verbales es más preciso y diferenciado (articulado, en el sentido de su etimología latina: unidad diferenciada) que el recuerdo de los mensajes audiovisuales; en este caso, el recuerdo es más afectivo y globalizador.

Esta diferencia en los lenguajes provoca un enorme choque cultural, no sólo de obras distintas, sino de incomprendimientos y resentimientos, y de exigencias inadecuadas. La cultura racionalista exige una televisión que difunda la alta cultura y la escuela, pero los códigos visuales y musicales del lenguaje televisivo inevitablemente tienden a la ficción, a la fantasía y al ludismo.

La relación más emocional con la televisión nos permite extraer dos consecuencias: a) Es irreal pedir a la televisión la eficiencia analítica y ordenadora del mensaje articulado; y b) Una crítica a la tradición racionalista que únicamente valora los géneros televisivos analítico-concientizadores, como la información, los documentales, la telescuola tradicional, etc. Desde un punto de vista positivo, esto implica la revalorización de varios géneros televisivos que han sido desprestigiados por el racionalismo como «meramente» lúdicos, de *entretención* ligera, narrativa distractora de las «cosas importantes de la vida».

El lenguaje lúdico-afectivo de la televisión genera expresiones e interpretaciones culturales que son chocantes y desconcertantes para nuestra cultura racionalista. En la medida que valoremos y nos apropiemos del lenguaje televisivo, del espectáculo y del en-

tretenimiento televisivo, podremos generar programas infantiles diferentes y complementarios al aporte cultural del lenguaje verbal y escolar.

El gran desafío de la televisión infantil es abandonar las concepciones «escolarizadoras» de la televisión y descubrir el potencial cultural del lenguaje lúdico-afectivo de la televisión.

Un autor francés, Pierre Babin, emplea la recepción estereofónica para descubrir lo valioso de la nueva situación cultural, los lenguajes analíticos verbales se complementarían con el lenguaje afectivo-lúdico de la televisión, y ambos en conjunto nos permitirían una percepción estereofónica de la realidad (Babin, 1991).

El gran desafío de la televisión infantil es abandonar las concepciones «escolarizadoras» de la televisión y descubrir el potencial cultural del lenguaje lúdico-afectivo de la televisión.

3. El nuevo hogar como situación de recepción

Un tercer elemento deseable es la situación de recepción televisiva en el hogar. La desatención hacia la nueva situación de recepción y hacia el destinatario del mensaje televisivo ha llevado a querer aplicar a la televisión la estética del cine; la televisión era «la pantalla chica». Sobre la base de una estética del cine, que afirma la primacía de la imagen sobre la palabra, muchos realizadores de televisión son acusados de abuso del código lingüístico y el género de la telenovela en Latinoamérica es considerado subdesarrollado por su redundancia verbal.

Los estudios de recepción televisiva señalan que ocurre un proceso de «apropiación educativa», por el cual muchos televidentes resignifican como «educativos» programas que presentan situaciones, conductas o información que ellos sienten necesarias para conducirse en la vida diaria, colectiva y personal.

La apropiación educativa en una actividad del televidente ante géneros muy diversos,

la mayoría de los cuales tiene un significado básico de *entretención*. La resignificación educativa es extraída activamente por el receptor desde el interior de un género y de un texto de entretención.

La resignificación educativa, por una parte, amplía la influencia educativa de la televisión a más programas que los explícita y deliberadamente definidos por el emisor como culturales o educativos (telescuola formal, programas culturales, etc.) Por otra parte, la apropiación diferencial del televidente señala que no toda influencia educativa es *lograble*, aún cuando sea intentada deliberadamente por un emisor. El receptor otorga audiencia y se apropia de aquello hacia lo cual el/ella siente motivaciones.

Sabemos muy poco de las apropiaciones educativas que efectúan los niños acerca de los programas de televisión. Es muy importante, entonces, avanzar en el estudio de las resignificaciones que el niño efectúa ante la televisión. En otros trabajos mencionaremos algunos aspectos avanzados en este campo.

Pero si bien cine y televisión comparten la imagen visual, el lenguaje y el sonido es el contexto de recepción y la diferente relación con el destinatario lo que altera el trabajo del creador. La imagen visual debe adaptarse al contexto de la pantalla televisiva y la palabra asume destacada y explícitamente la función de contacto con un destinatario huidizo y solicitado por los múltiples ruidos perturbadores del hogar. En el destinatario cautivo del cine –acomodado en un contexto especialmente acondicionado para impedir su distracción– la función de contacto puede descansar en la visualización de las imágenes en la pantalla gigante y en la capacidad de atracción dramática de la narración. Pero en la televisión, la pequeñez de la pantalla, la situación de la cotidianidad «ruidosa» del hogar, la tentación de la competencia televisiva y la pérdida de atención ante la prolongada programación, obliga al realizador a poner de relieve la función de contacto, trabajándola destacadamente a través del código lingüístico.

Por lo tanto, las condiciones de recepción aparecen no como externas a la comunicación televisiva, sino constitutivas del proceso de significación.

4. El contexto cultural

Un cuarto elemento que conviene destacar es la fuerte influencia del contexto histórico-cultural en la elaboración que el televidente hace de los diversos programas televisivos. Las diferencias entre riqueza y pobreza llevan a relacionarse diversamente con el televisor. Para quien dispone de abundantes ingresos, el aparato receptor de televisión es sólo una entre varias alternativas de *entretención*, agrado e información. Para el pobre que apenas tiene cómo subsistir y para quien vive confinado territorialmente –como la gran mayoría de las masas urbanas y rurales en América Latina– el televisor adquiere un inmenso valor como fuente de contacto con otros horizontes y como gratificación ante una vida con pocas alternativas.

Para una persona de recursos, la publicidad televisiva aparece como oferta posible de consumo; en situaciones de miseria y hambre, la excitante publicidad de comidas y bebidas aparece como agresión violenta, especialmente hacia los niños, quienes no pueden comprender –pero sufren– la carencia de esos apetitosos alimentos.

Lo que semantizamos como «violencia televisiva» no es unívoco; en este caso, ese significado no está dado por el referente, ni por la intencionalidad del emisor ni por la elaboración semiótica; está construido en la interacción entre un determinado mensaje con un televidente situado en cierto contexto social. Ese mismo mensaje tiene otra significación para otro televidente situado en otro contexto económico e histórico.

Los grupos sociales y sus prácticas aparecen como importantes fuentes elaboradoras de significación, capaces de resistir y de derogar la credibilidad de los mensajes masivos. Si bien el televidente aparece a menudo físicamente aislado, es sin embargo, un receptor

culturalmente situado y socialmente constituido. Y este haz de relaciones socioculturales que es el televidente interactúa con los diversos mensajes televisivos para elaborar finalmente el significado existencial y concreto.

4.1. Educación para manejarse en la vida cotidiana

Según los estudios de recepción, los intereses educativos que satisfacen diferentes géneros de televisión están más vinculados con la calidad de la vida cotidiana para la familia, con el desarrollo personal, social y económico de los grupos sociales.

La necesidad de modelos afectivos, por ejemplo, lleva a los jóvenes a observar con gran curiosidad las conductas afectivas en los personajes de telenovela: la «declaración» amorosa o la ruptura del compromiso, las conductas en la relación, lo permitido o prohibido, todo ello es extraído con avidez de las telenovelas y otros géneros narrativos.

Ante conflictos o sentimientos reconocidos como propios, se quiere saber diferentes formas de actuación y nuevas conductas. La emoción del interés y la curiosidad emerge ante diferentes soluciones por problemas habituales, como los conflictos familiares, el amor, los celos, la atracción extramatrimonial, las traiciones a la amistad, los desafíos laborales, la emigración del campo a la ciudad, nuevas situaciones de vida, conflictos religiosos, etc. (Fuenzalida y Hermosilla, 1991).

El género *magazine* interesa como fuente educativa en torno a necesidades relacionadas con la calidad de vida del hogar, el cuidado de los hijos, las relaciones de pareja, etc.

En el género gran reportaje, tipo «Informe Especial», se reconocen los graves y dramáticos problemas sociales que afectan la propia

vida cotidiana. Entonces adquiere un valor cultural y educativo, pues capacita para enfrentar esa cruda realidad.

Como es posible constatar, estas necesidades educativas sentidas por la audiencia están más relacionadas con los problemas de su vida cotidiana y no con las temáticas propias de la enseñanza escolar ni con el análisis político-académico sobre las causas y soluciones macrosociales a los problemas. En la meta de «escolarización» la televisión no aparece atractiva ni eficiente.

Si la televisión «educa» mejor en temas relacionados con la vida cotidiana, esto señala que es preciso investigar la audiencia infantil para conocer el tipo de «educación» que los niños extraen de la televisión en relación a sus propios intereses cotidianos.

Para el pobre que apenas tiene cómo subsistir y para quien vive confinado territorialmente —como la gran mayoría de las masas urbanas y rurales en América Latina— el televisor adquiere un inmenso valor como fuente de contacto con otros horizontes y como gratificación ante una vida con pocas alternativas.

5. El significado existencial

Los trabajos de investigación de CENECA con diversos grupos socio-culturales han permitido concluir que además del significado intencional propuesto a un mensaje por su emisor o del significado inminente que puede ser detectado por el semiótico, existe un significado existencial: la relación concreta construida entre un texto televisivo determinado en un género y sus televidentes históricamente situados.

Así, el significado existencial aparece como fruto de una actividad constructivista de un receptor situado en un determinado contexto socio-cultural, ante una proposición de sentido que exhibe un mensaje.

Los datos de recepción entre mujeres pobladoras muestran una manera de ver televisión a partir de la pobreza urbana. También ha sido posible constatar una semantización cam-

pesina y juvenil de la programación televisiva, en este caso, la apropiación de la programación televisiva es ambigua: confirma y refuerza tendencias a la autodesvalorización en sectores campesinos, presenta diferentes y atrayentes modelos femeninos que interactúan con otras tendencias extratelevisivas (educativas y laborales), para dinamizar las transformaciones en las aspiraciones femeninas; a los jóvenes campesinos la TV ofrece modelos ficcionales ante diversos aspectos de la vida afectiva, escolar, familiar o laboral.

La apropiación del material diverso ofrecido por la TV a partir de su realidad socio-cultural ocurre, pues, como un proceso de reconocimiento de algunas semejanzas y contrastación de disimilitudes. El proceso de identificación emocional con personajes y conflictos ficcionales supone una memoria (personal o colectiva) que permite reconocer y apropiarse del mensaje; lo que reviven los campesinos adultos acerca de una serie norteamericana, muy diferente a su propia condición campesina, son algunos problemas rurales semejantes y los anhelos de una vida familiar de esfuerzo conjunto y de respeto a la mujer.

También el reconocimiento permite apropiarse, a través del mecanismo de proyección, de los personajes y situaciones que ofrecen «modelos anticipatorios» para conductas y conflictos previsibles; el reconocimiento aquí opera, no a través de la memoria, sino de la fantasía de la imaginación prospectiva del futuro.

Desde la recepción, la identificación no aparece como «un perder identidad por un convertirse en un otro ajeno» (es decir, la alienación como pérdida de identidad individual o colectiva), sino, por el contrario, como un apropiarse de lo ajeno y nuevo, reconocido por alguna analogía como uno mismo. La

afectación a la identidad campesina, que fue posible constatar en la investigación, opera por la ausencia televisiva que confirma una imagen como grupo sin valores dignos de ser exhibidos públicamente, sin aprecio en su calidad de productores de bienes económicos, ni como agentes sociales, marginados de los debates ciudadanos. La alienación, como crisis de identidad que reforzaría la televisión, sería más bien una improductividad cultural, económica y socio-política; esta improductividad es significada con la ausencia de la pantalla. Este concepto de alienación remite más a procesos improductivos que a «objetos o productos alienadores» (como ropa, modas, bienes de consumo o mensajes).

5.1. La televisión revaloriza la vida cotidiana

Desde la Ilustración en adelante, la vida socio-política y la visibilidad pública ha sido considerada como el espacio más significativo de la vida humana. El ámbito de la vida privada ha sido relativamente desvalorizado; algunas ideologías lo han descalificado como el espacio de la alienación psicológica e histórica, según ellas, sólo en la vida pública se podrían desarrollar las potencialidades humanas y participar de la Historia.

La TV, en cambio, aparece como una masiva agencia cuyos mensajes se refieren (cuantitativamente) más a la vida cotidiana y privada que a la vida social, pública, política. La mayor parte de los programas –sean ficcionales o

producidos en estudio– hablan continuamente de lo cotidiano y privado: de la casa, de los hijos, cocina, modas, productos comerciales para el consumo del hogar, los efectos y desgracias del amor, ficciones con historias cotidianas de personas comunes y corrientes.

El iluminismo racionalista considera la

Los problemas y conflictos de la vida cotidiana aparecen retomados –transformados, fantaseados y estereotipados– por el género telenovela, pero finalmente reconocibles y objeto de interés, identificación y comparación con la propia experiencia existencial.

narrativa de las telenovelas –centrada en la afectividad privada– como el género televisivo expresivo de la máxima alienación; su exportación desde América Latina hacia países europeos, árabes y orientales, sólo reflejaría el embrutecimiento de las masas y la astucia de los comerciantes de lo audiovisual.

Pero los estudios de recepción televisiva muestran una perspectiva muy diferente; muchísima gente se reconoce e identifica con ese mundo privado y familiar, donde se privilegian las reacciones afectivas y las pasiones humanas. Los problemas y conflictos de la vida cotidiana aparecen retomados –transformados, fantaseados y estereotipados– por el género telenovela, pero finalmente reconocibles y objeto de interés, identificación y comparación con la propia experiencia existencial. Lo héroes y heroínas de esa ficción son sentidos más cercanos a la gente común y corriente (*ordinary people*).

La TV aparece, entonces, como una agencia cultural que rescata y redime lo privado, que valoriza la vida cotidiana de los televidentes. En diversos géneros aparece o se representa la historia de cada día con sus quehaceres y contingencia; la cual es la historia real de miles de personas. Historia cotidiana que no es asumida en la gran narración épica de la TV –serie de acción y films– con sus héroes y heroínas, que enfrentan regular e invenciblemente grandiosas aventuras, historia cotidiana (con minúscula), que tampoco aparecen en el acontecer noticioso, dominado por las grandes figuras públicas, internacionales y nacionales, que hacen la Historia (con mayúscula); la temática cotidiana aparece allí distanciada doblemente, representada por los dirigentes sociales y generali-

zada, es decir, abstraída de lo vivencial cotidiano y particular de la gente.

Con el reaprecio de la vida cotidiana adquieren densidad ontológica e histórica asuntos que en el otro *ethos* cultural se consideraban preocupaciones secundarias: el hogar, la familia, las relaciones afectivas, el agrado, el placer, las rupturas afectivas, la enfermedad y el dolor individual (es decir el mal personal y no sólo el mal social), la lucha por mejorar la calidad de vida en su dimensión de bienes materiales junto con bienes afectivos y estéticos.

Con su lenguaje lúdico y sus programas ficcionales, la TV está contribuyendo a una profunda mutación cultural, por la cual la vida pública ya no será el espacio más valorado y la dimensión más significativa y privilegiada en la vida humana.

A esto puede contribuir a uno de los impactos culturales más fuertes de la TV; y sin embargo, es extremadamente poco perceptible y aún más invisible en el caso de los niños. Junto a las ventajas que puede traer este impacto cultural, revalorizador de ciertas zonas de la vida humana, conviene anotar también el riesgo de acentuar una cultura individualista, excluyente de la vinculación política y de una cultura de la solidaridad.

Vida grupal, contexto socio-económico y géneros televisivos son, entonces, mediaciones culturales que participan dinámicamente en el proceso de construcción de sentido que realiza el receptor.

En síntesis, los nuevos datos procedentes de la investigación de la recepción llevan a concluir que entre el televidente y el texto televisivo en lugar de ocurrir una relación cau-

En síntesis, los nuevos datos procedentes de la investigación de la recepción llevan a concluir que entre el televidente y el texto televisivo en lugar de ocurrir una relación causal y unidireccional en uno y otro sentido, ocurre una relación dialéctica. El significado existencial es construido por un receptor culturalmente situado...

sal y unidireccional en uno y otro sentido, ocurre una relación dialéctica. El significado existencial es construido por un receptor culturalmente situado, interactuando con la proposición de sentido que le ofrece el texto televisivo, enmarcado en un género determinado.

5.2. La cultura de la hibridización

El medio televisivo, expandido cada vez más al planeta, genera una *hibridización* y un mestizaje cultural, en el cual será más difícil definir la cultura como producto nacional originario, puro e incontaminado de otras influencias. Lo folclórico y lo *hollywoodense* se entrecruzan; lo popular urbano con el *Miami Style*; lo andino con lo japonés y lo europeo. El preservacionismo, el aislacionismo y el *apartheid* cultural, la búsqueda de raíces nacionales diferenciadoras se estrellan con la realidad chocante con el hibridismo y la desterritorialización cultural, como lo hace notar el antropólogo García Canclini. La TV es actual *melting pot* de la cultura híbrida.

Herder y otros grandes lingüistas alemanes de fines de siglo XVIII y comienzos del XIX afirmaban que la lengua materna era la creadora del «espíritu de los pueblos». Entonces, la desterritorialización no se restringe únicamente a la no coincidencia entre territorio geográfico y cultural. El lenguaje audiovisual estaría haciendo estallar las estrechas relaciones entre lo cultural y la lengua materna.

La nueva cultura híbrida es el hábitat cultural en que crecen ahora ya mismo los niños. Ella hace comparecer la vida cotidiana de otros países, con sus conductas y actitudes. En la narrativa ficcional americana aparece, por ejemplo, el divorcio y una mayor permisividad sexual, no tanto como modelos que serían deliberadamente propuestos por malvados productores, sino como reflejo de conductas cotidianas en esas culturas diferentes.

Frente a esa cultura híbrida en que vivirán más y más los niños, no parecen aconsejables ni las reacciones que atribuyen intenciones

conspirativas a esos programas televisivos, ni tampoco la censura, o el aislacionismo (por lo demás ya tecnológicamente imposible con el vídeo, el cable y la antena parabólica).

En Chile, la «media education» no reviste un carácter ideológico reactivo, sino bien interactivo entre dos agencias de socialización –la escuela y la TV– que deben complementarse y potenciarse mutuamente a nivel de la recepción.

La experiencia de GENECA permite concluir que éste es un tema percibido como necesario por los educadores. También ha permitido diagnosticar la capacitación de los maestros y padres de familia en la recepción activa de TV; es un motor clave para el impulso de la actividad, en forma especial en los centros educacionales que atienden a sectores sociales pobres, los más carentes frente al impacto de los mensajes, siendo los mayores consumidores.

5.3. Aplicación de la metodología

Aun cuando no hemos finalizado el proceso de capacitación de profesores y padres de familia, se han realizado actividades de recepción activa aplicando algunos contenidos de la metodología.

En algunas escuelas se han utilizado, con muy buen resultado, unidades de publicidad, telenovelas y *especiales* de prensa, como asimismo se han aplicado diagnósticos de recepción sobre hábitos y modalidades de consumo de TV.

En ese aspecto estamos trabajando en las escuelas en una doble perspectiva de aplicación:

1. Formación de una conciencia crítica frente a mensajes que ofrece la TV. Es una prioridad de nuestro programa y por ello instamos a los docentes a que los niños y jóvenes socialicen percepciones y visiones propias respecto a la construcción del mundo que hoy los canales de la televisión abierta y el cable ofrecen.

Los espacios educativos en el aula han sido múltiples: horas de orientación escolar,

jefatura de curso, asignaturas de Filosofía, Psicología, Religión e Idiomas, incluso áreas más duras, como Biología, Física y Matemáticas.

Asimismo, hemos diagnosticado la necesidad de incluir una unidad extra de capacitación, destinada al análisis y producción de programas juveniles de *mix-media*, *talk shows* que contengan vídeoclips, entrevistas, etc. Esto, dado el fuerte interés que ha cobrado la programación musical de cable, como MTV retransmitido parcialmente a través de la TV abierta, como asimismo la aparición de un nuevo canal juvenil nacional (*rock and pop*), que jerarquiza música, temática y sensibilidades de *rock* y *pop*, *punk* y *rap* chileno.

Por otra parte, con relación a las audiencias infantiles, estamos trabajando con los profesores, dibujos animados (*Cartoonnetworks*) en cable y retransmitidos parcialmente a través de la TV abierta, en todos los canales nacionales.

Al respecto, los profesores han producido *talk shows* con sus propias vivencias y gustos musicales y estéticos, como una manera de ejercitar la metodología CENECA.

2. También se ha consolidado la idea de una vinculación entre educación y los géneros televisivos, para su aplicación en el currículum. Ejemplos:

- Breves informativos *noticiosos* y *especiales de prensa* (programas de gran reportaje) y su aplicación a asignaturas de Historia, Educación Cívica y Castellano.

- Programas del tipo de *talk shows* y vídeoclips y su aplicación a asignaturas de Castellano, Idiomas, Filosofía, Psicología y Ciencias Naturales.

Asimismo, los spots televisivos como construcción de mundo se aplican eficazmente a la orientación escolar y, además, su uso como estructura publicitaria se extiende a todas las asignaturas del currículum.

Esto significó para el equipo de CENECA

elaborar metodológicamente la estrategia enfatizando el trabajar:

- A partir de diagnósticos, reforzando la profesionalización del docente al incorporar la perspectiva comunicacional de la investigación a su quehacer, conocimiento hasta ahora desconocido en su práctica educativa.

- Utilizar un enfoque curricular concordante con las perspectivas comunicacionales y que se apoya en generar la actividad del receptor, utilizando formas didácticas problematizadoras que requieren técnicas activo-participativas que fomentan la dinámica grupal.

En este sentido, son una contribución a las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación promovidas por el Estado chileno, en cuanto apoyan la renovación metodológica, favoreciendo la relación profesor-alumno y promoviendo, entre otras cosas, la creatividad, la expresividad y la autoestima en los alumnos.

Como conclusión, las principales dificultades que se advierten durante la implementación de la estrategia han sido la administración del sistema educacional municipal chileno, caracterizado por un recargo de actividades de los docentes que deja escaso tiempo para la innovación y el trabajo colectivo, junto a un proceso de modernización de la infraestructura escolar ya insuficiente e inadecuada.

Finalmente se agrega el diseño y el uso de procedimientos e instrumentos apropiados de evaluación que introducen criterios cualitativos y propios de las ciencias de la comunicación. Esta dinámica de evaluación abre un horizonte nuevo de capacitación a docentes en diagnósticos, tanto de recepción televisiva, como de elaboración de estrategias metodológicas de inserción de la TV en el aula.

José Luis Olivari es investigador y coordinador del Programa del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA).

Temas

Diseño instruccional de los medios y estrategias cognitivas

.....

Elena Dorrego
Venezuela

En este artículo se pone de manifiesto la importancia de tomar en cuenta los aportes de los enfoques cognitivos a la hora de diseñar propuestas educativas que nos permitan desarrollar estrategias que capaciten a los alumnos y alumnas para procesar adecuadamente la información requerida para aprender. En esta línea, se propone un modelo para elaborar y desarrollar diseños instruccionales de los medios de comunicación.

Cuando realizamos el diseño requerido para satisfacer una necesidad instruccional, una de las fases más importantes la constituye la selección del medio adecuado. Para ello debemos considerar diversos factores que condicionan esa selección, a fin de que el medio elegido posea las características apropiadas para transmitir de manera efectiva el mensaje requerido para el aprendizaje. Pero además es importante considerar que el medio también puede utilizarse para desarrollar destrezas requeridas para el procesamiento de la información transmitida en el contenido del mensaje, como por ejemplo, estrategias de codificación y de elaboración. O sea, que el medio puede tener dos funciones: transmitir mensajes y desarrollar las destrezas requeridas para procesar la información contenida en el mensaje.

Pero no siempre se ha dado esa importancia a los medios instruccionales, lo cual se

hace evidente cuando vemos los diferentes enfoques que han fundamentado su estudio a través del tiempo. Así, cuando se consideraba que los estudiantes eran reactivos, y que respondían a estímulos externos diseñados para controlar su conducta, la investigación se dirigió a la búsqueda del medio que mejor pudiese influenciar su aprendizaje (Clark y Salomon, 1986). Se desarrollan entonces estudios comparativos, los cuales generalmente no obtuvieron diferencias significativas en sus resultados.

Lumsdaine (1963) presenta una revisión del estado del arte, en el *Handbook of Research on Teaching*, la cual permite identificar las características de las investigaciones de los medios para esa época. En su revisión, aún cuando reconoce la existencia de trabajos realizados por educadores y psicólogos, dirigidos a proporcionar *lineamientos* para el diseño y

uso de medios instruccionales, enfatiza la concepción de la investigación «como una indagación empírica que obtiene nuevos *datos conductuales* –datos obtenidos y usados para propósitos específicos de aplicación (tecnológicos) o a contribuir en cuanto a principios y métodos»– los cuales representan tanto una ciencia como una tecnología de la instrucción (p. 584).

En su revisión Lumsdaine toca categorías de variables que afectan el aprendizaje, definidas pedagógicamente o psicológicamente, más que agrupadas en términos de los medios. Así se refiere a presentaciones instruccionales autocontenidas, como son las películas instruccionales y medios afines, la instrucción a través del audio, la televisión instruccional, y programas y equipos autoinstruccionales. Ahora bien, como señalan Clark y Salomon (1986), las variables y factores reseñados por Lumsdaine no son genéricos a los medios que los investigadores pretendieron estudiar, por lo que los resultados obtenidos en sus estudios no necesariamente deben considerarse como un efecto de los medios utilizados; constituyen muestra de lo que se ha llamado investigación *con* los medios.

Posteriormente, en el *Second Handbook of Research on Teaching*, Levie y Dickie (1973) destacan los cambios surgidos en el enfoque de los estudios de los medios. Se enfatiza la importancia de la adecuada selección del medio, en función de las tareas de aprendizaje y las características de los estudiantes. No obstante, según estos autores, no estaba clara para la época la concepción de medio instruccional, lo que daba lugar a que se continuase realizan-

do estudios pobremente conceptualizados, particularmente aquéllos dirigidos a comparar la efectividad de un medio en relación a otro. Plantean entonces Levie y Dickie que una conceptualización más productiva debería especificar variables relevantes en términos de los atributos de los medios más que en términos de los mismos medios (p. 860).

Comienza así a desarrollarse un nuevo enfoque que se basa en los aspectos cognoscitivos del aprendizaje más que en los conductuales, y que intenta formular una nueva conceptualización de los medios instruccionales, lo que daría lugar a un nuevo modelo de investigación en esta área. Salomon y Clark

(1986), en el *Third Handbook of Research on Teaching*, reseñan las características de este nuevo enfoque investigativo de los medios. En el mismo se presta más atención a la forma en que diferentes atributos de los medios interactúan con los procesos cognoscitivos para influenciar el aprendizaje, por lo que «se hace necesario examinar cómo elementos específicos de un mensaje instruccional podrían afectar o activar cogniciones particulares para ciertos estudiantes bajo condiciones específicas de la tarea» (p. 467).

En este sentido, la investigación sobre los modos de presentación de la información intrínsecos a cada medio y las clases de operaciones mentales que ellos facilitan, tiene importantes implicaciones para la instrucción. Las hipótesis ahora, en este nuevo enfoque, se refieren a «las interacciones de los atributos de

medios particulares, métodos de enseñanza, tareas, y características de los alumnos, y focalizadas en las consecuencias cognoscitivas

Cuando realizamos el diseño requerido para satisfacer una necesidad instruccional, una de las fases más importantes la constituye la selección del medio adecuado. Para ello debemos considerar diversos factores que condicionan esa selección, a fin de que el medio elegido posea las características apropiadas para transmitir de manera efectiva el mensaje requerido para el aprendizaje.

de diferentes combinaciones para diferentes estudiantes» (p. 466).

Dentro de este enfoque, encontramos diversas investigaciones que confirman la importancia que el enfoque cognoscitivo asigna a las estrategias que el alumno utiliza para procesar la información, y a las características que dicho alumno posee, las cuales afectan los procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información (Alexander, 1994; Cennamo, 1991; Davou, 1991; Dorrego, 1995; entre otros).

1. Desarrollo de estrategias cognitivas

El enfoque del procesamiento de la información es una versión de la psicología cognoscitiva, que ha ejercido gran influencia en la educación, al considerar al individuo como un ser activo, responsable de la construcción de su conocimiento, y en consecuencia, que la instrucción debe ser dirigida a desarrollar en el individuo estrategias que faciliten la selección, percepción, procesamiento y recuperación de la información. Su mayor importancia radica en el supuesto de que las actividades cognoscitivas que el estudiante desarrolla al aprender, pueden ser modificadas, para hacerlas más efectivas, a través de la instrucción.

Gagné y Glaser (1987: 66) definen las estrategias cognoscitivas como un conjunto de procesos de control mediante los cuales el alumno puede manejar sus procesos de atención, aprendizaje, *recordación* y pensamiento. Dentro de estas estrategias, se pueden distinguir las estrategias para aprender, entre las cuales hallamos las estrategias de atención, las de reconocimiento de patrones, estrategias de codificación, y de elaboración, entre otras; estrategias para recordar, entre las que se en-

cuentran estrategias de adquisición, de retención y de evocación; las estrategias para la solución de problemas; y las estrategias para la

auto-regulación, generalmente conocidas como metacognición (Poggioli, 1990).

Las estrategias de ensayo o repaso, según Poggioli (1990), se agrupan en: 1) Estrategias que promueven la atención hacia aspectos relevantes del material y la tarea y que conducen a representaciones más elaboradas y significativas (por ejemplo, estrategias de codificación); y 2) Estrategias que enfatizan la organización del material durante el aprendizaje y el recuerdo (p. 60). Las estrategias de codificación facilitan la adquisición de las características estructurales del material en el momento de su presenta-

ción. Estas estrategias parecen establecer las bases para un procesamiento semántico más profundo.

Otras estrategias de adquisición de conocimiento son las estrategias de elaboración, las cuales utiliza el alumno cuando crea alguna construcción simbólica que al combinarla con la nueva información que va a aprender, la hace más significativa (Hernández y García, 1991; Morles, 1991; Poggioli, 1990). La elaboración ocurre cuando el alumno utiliza el conocimiento que ya tiene almacenado en la memoria de largo alcance, para ampliar, extender, o modificar nueva información en la memoria de corto alcance, durante su transferencia a la de largo alcance (Hannafin y Rieber, 1990; Hernández y García, 1991).

Las estrategias de elaboración pueden ser de tipo *imaginal*, las cuales implican la formación de una imagen mental para aprender un material, y de tipo *verbal*, cuando se relaciona el nuevo material con conocimientos y experiencias previas, para hacerlo significativo.

El enfoque del procesamiento de la información es una versión de la psicología cognoscitiva, que ha ejercido gran influencia en la educación, al considerar al individuo como un ser activo, responsable de la construcción de su conocimiento.

Las investigaciones sobre estrategias de elaboración de tipo *imaginal* han utilizado éstas para aprender pares de palabras, vocabulario de lenguas extranjeras, y también para aprender textos. Se ha encontrado que no siempre facilitan el aprendizaje de textos, particularmente cuando son muy largos o los sujetos son niños muy pequeños. En el caso de aprendizajes más complejos, como es el aprendizaje de textos, se utilizan estrategias *verbales*, las cuales incluyen parafrasear, que permiten organizar un texto de manera tal que se pueda hacer un recuento personal del mismo; hacer inferencias acerca del significado de un texto; la activación y construcción de esquemas; pensar en analogías; uso de la estructura del texto; y elaborar resúmenes (Poggioli, 1990).

La interrogación elaborativa, que consiste en la presentación de preguntas dirigidas a estimular la formulación de elaboraciones e inferencias acerca de la información que va a ser aprendida, facilita la adquisición de hechos en párrafos (información verbal), (Woloshyn y otros, 1990).

Interesan particularmente, dentro de las estrategias de elaboración, las inferencias, que se suelen definir «como aquel tipo de actividades cognitivas a través de las cuales el sujeto obtiene informaciones nuevas a partir de informaciones ya disponibles» (González, 1991: 124). Hacer inferencias es una estrategia cognoscitiva cuyo propósito es construir significado; las inferencias facilitan el establecimiento de conexiones entre los diferentes elementos de la información, y sirven para integrar la información al conocimiento previo del individuo.

Hernández y García (1991) señalan la necesidad instruccional de mejorar la comprensión inferida; indican que debe entrenarse

a los alumnos para que practiquen preguntas inferidas sobre el texto, así como darles instrucciones para hacer inferencias. Presentan estos autores una taxonomía de preguntas inferenciales, la cual comprende: 1) Comprensión lectora directa; 2) Inferencia por cambio de significante; 3) Inferencia conceptual simple; 4) Inferencia relacional; y 5) Inferencia hipotética.

Otro tipo de estrategias de adquisición de conocimientos lo constituyen las estrategias de organización, mediante las cuales el alumno transforma la información en otras formas más fáciles de comprender, es decir, traduce la información a otras formas de presentación para facilitar su comprensión. Dentro de estas estrategias se mencionan algunas para materiales verbales, tales como la agrupación y ordenación de ítems en categorías taxonómicas, elaboración de esquemas, creación de jerarquías, diagramas de flujo, mapas, árboles semánticos, entre otras.

2. Algunas sugerencias instruccionales

Las investigaciones en el área de las estrategias de aprendizaje ofrecen un conjunto de sugerencias para guiar las posibles aplicaciones en la instrucción. Así para facilitar estrategias de ensayo, Poggioli (1990) propone: activar el conocimiento base de los estudiantes de manera que éste interactúe con la estrategia de ensayo y con la información nueva; establecer las estructuras de los dominios específicos cuando se trata de información referida a un dominio en particular; promover en los estudiantes el recuerdo de la información mediante la crea-

ción de asociaciones múltiples inter-ítems, las cuales se generan al mezclar los estímulos.

Otras sugerencias para facilitar estrategias de elaboración son las siguientes: estimu-

El modelo para el diseño de los medios comprende la determinación de las estrategias cognoscitivas requeridas en la situación, así como la selección de los eventos apropiados para desarrollar dichas estrategias.

lar en los estudiantes la elaboración de inferencias; activar esquemas de conocimiento apropiados, ya que éstos ofrecen un marco semántico para interpretar y asimilar información nueva; incluir analogías en el texto inicial y relacionarlas con un material análogo incluido en el texto adicional.

3. Modelo para el diseño instruccional del medio

Para el diseño instruccional del medio se propone el modelo que se presenta en la figura de esta página.

Comprende varias fases, de las cuales sólo vamos a detallar las siguientes:

Fase 2: Esta fase comprende varios aspectos: análisis estructural, conductas de entrada, requisitos previos y procesos cognoscitivos implicados.

Los procesos cognoscitivos implicados en el aprendizaje (codificación, elaboración, etc.) deben establecerse en esta fase, ya que determinarán luego los eventos adecuados para facilitar las estrategias cognoscitivas requeridas para el procesamiento de la información.

Fase 4: Esta fase comprende lo siguiente:

a) La selección de las estrategias instruccionales; b) La selección y organización del contenido; y c) La especificación de las variables técnicas del medio.

Selección de las estrategias instruccio-

nales. Consta de: a) La selección de los eventos específicos a ser presentados en el material, atendiendo a las fases del aprendizaje y a los procesos cognoscitivos que se desea facilitar; y b) La determinación de la modalidad de presentación, es decir, la estructura mediante la cual es transmitido el mensaje.

A continuación se presenta un ejemplo del diseño de las estrategias instruccionales incluidas en dos vídeos instruccionales para la enseñanza de «La media aritmética». Los eventos que comprenden esas estrategias están dirigidos a facilitar las fases del aprendizaje propuestas por Gagné (1979), y a facilitar el desarrollo de estrategias cognitivas para el procesamiento de la información, en este caso, de codificación y de elaboración.

La tabla de la página siguiente muestra el ejemplo antes señalado. Como puede observarse, en las tablas sólo aparecen las casillas correspondientes a las fases para las cuales se diseñaron eventos, según fuese requerido.

4. Comentario final

Se ha puesto de manifiesto la importancia de tomar en cuenta los aportes de los enfoques cognoscitivos al diseñar la instrucción, de manera que se facilite no sólo el logro de los aprendizajes previstos, sino también el desarrollo de estrategias cognoscitivas que ayuden a procesar adecuadamente la información re-

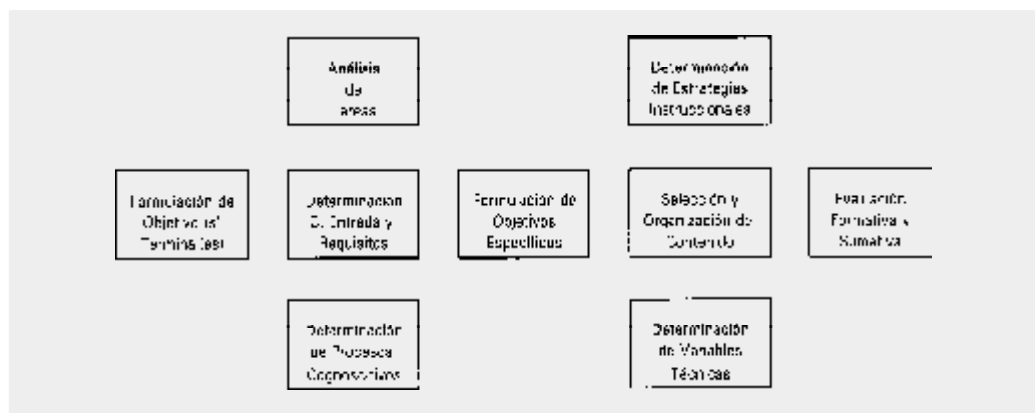


Figura 1. Modelo para el diseño instruccional del medio

Fuente: D. ORREGO, E. (1994): Actas del III Congreso Iberoamericano de Informática y Educación. Lisboa.

	EVENTOS PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS	VIDEO 1 ESTRATEGIAS DE ENBAYO	VIDEO 2 ESTRATEGIAS DE ELABORACION
ACTIVAR LA MOTIVACION	Al comenzar el video se hacen una serie de preguntas iniciales que funcionan como un Organizador Previo. Dichos preguntas se refieren a atribuciones familiares, cotidianas y reales en las cuales se utiliza un promedio y son situaciones que admiten que el estudiante presente una reflexión sobre el uso del término promedio.		
INFORMAR EL OBJETIVO		El narrador con ayuda de varias imágenes, expone los aprendizajes que se pretenden alcanzar.	
ESTIMULAR EL RECUERDO DE CONDUCTAS DE ENTRADA		Se repasa el concepto de variable, así como la clasificación de las mismas en variables y atributos, se dan ejemplos diversos de ambas.	
PRESENTAR EL ESTIMULO	Se explican los casos en los que el promedio es una medida de tendencia central dando ejemplos, se muestra el concepto de promedio.		Teniendo en cuenta cada uno de las situaciones expuestas en la fase de motivación (Org. Previo), y antes de exponer lo que es promedio se hacen preguntas de inferencia en las cuales el alumno debe inferir lo que significa o promedio en cada una de las situaciones.
PROPORCIONAR ORIENTACION	Se dan diversos ejemplos de promedios y se explican los casos en los que el promedio tiene significado.		Se da respuesta a cada una de las preguntas de inferencia que se hicieron.

querida para el logro de esos aprendizajes. Se ha evidenciado que las estrategias cognitivas pueden ser enseñadas, y por tanto, deben ser consideradas al diseñar los diferentes componentes de la instrucción.

Por ello, el modelo presentado para el diseño de los medios comprende, entre sus fases, la determinación de las estrategias cognitivas requeridas en la situación particular que se está diseñando, así como la selección de los eventos apropiados para desarrollar dichas estrategias.

Referencias

ALEXANDER, P., KULIKOWICH, J. y JETTON, T.

(1994): «The role of subject-matter and interest in the processing of linear and nonlinear texts», en *Review of Educational Research*, 2, vol. 64.

CLARK, R. y SALOMON, G. (1986): «Media in teaching», en WITTRICK, M. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York, MacMillan Publishing.

DAVOU, B. y OTROS (1991): «The interplay of Knowledge and abilities in the processing of text», en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 61.

DORREGO, E. (1994): «Modelo para el diseño, producción y evaluación formativa de materiales instruccionales», en *Actas del II Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*. Lisboa.

DORREGO, E. (1995): «Investigación sobre los efectos de los eventos instruccionales en las estrategias de aprendizaje a través de los medios», en AGUADED, J.I. y CABERO, J.: *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía.

GAGNÉ, E. (1985): *The cognitive psychology of school learning*. USA, Little, Brown and Co.

GAGNÉ, R. (1979): *Las condiciones del aprendizaje*. México, Interamericana.

GAGNÉ, R. y GLASER, R. (1987): «Foundations in learning research», en GAGNÉ, R. (Ed.): *Instructional Technology: Foundations*. USA, LEA Publishers.

GONZÁLEZ, M. (1991): «Las inferencias durante el proceso lector», en PUENTE, A.: *Comprensión de la lectura y acción docente*. Salamanca, Fundación Sánchez Ruipérez.

HANNAFIN, M. y RIEBER, L. (1990): «Psychological foundations of instructional design for emerging computer-based instructional technology: I y II», en *Educational Technology Research and Development*, 2, vol 37.

HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L. (1991): *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid, Pirámide.

LEVIE, W. y DICKIE, K. (1973): «The analysis and application of media», en TRAVERS, R.: *Second Handbook of Research on Teaching*. USA, Rand McNally & Co.

LUMSDAINE, A. (1963): «Instruments and media of instruction», en GAGE, N.: *Handbook of Research on Teaching*. USA, Rand McNally & Co.

MORLES, A. (1991): «El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente», en PUENTE, A. (Ed.): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Salamanca, Fundación Sánchez Ruipérez.

POGGIOLI, L. (1989): «Estrategias cognoscitivas: una revisión teórica y empírica», en PUENTE, A.: *Psicología cognoscitiva: desarrollo y perspectivas*. Caracas, McGraw Hill.

POGGIOLI, L. (1990): *Desarrollo de habilidades cognitivas. De la teoría a la práctica*. Caracas, Universidad Pedagógica El Libertador, (mimeo).

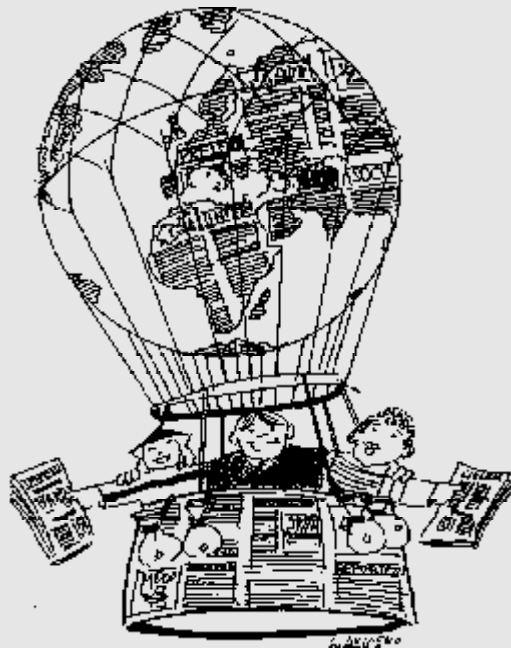
RÍOS C. (1991): «Metacognición y comprensión de la lectura», en PUENTE, A. (Ed.): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Salamanca, Fundación Sánchez Ruipérez.

RUIZ, C. y RÍOS, P. (1992): *Estrategias Cognitivas*. Caracas, (inédito).

RYDER, J. y REDDING, R. (1991): «Integrando el análisis de tarea cognoscitivo en el desarrollo de sistemas instruccionales», en *ETR&D*, 3, vol. 41. (Traducción de Benhamu y Dorrego).

WOLOSHYN y OTROS (1990): «Elaborative interrogation facilitates adult learning of factual paragraphs», en *Journal of Educational Psychology*, 3, vol 82.

Elena Dorrego es coordinadora del Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la Universidad Central de Venezuela y directora de la revista «Reverso» de Venezuela.





Enrique Martínez Salanova para 'Comunicar' '97

Temas

Lectura de la imagen

Sonia Ferradini y Renée Tedesco
Uruguay

El lenguaje de las imágenes es, sin duda, un medio de expresión que las personas deben comprender y aprender a usar. En este artículo se nos presenta una original propuesta para trabajar en el aula la lectura de imágenes, con la finalidad de capacitar a los alumnos y alumnas para que lleguen a usarlas como recurso expresivo personal empleando sus códigos comunicativos.

Pretendemos realizar una introducción al tema de la imagen, considerando las exigencias de la sociedad actual, que supone el dominio de los lenguajes por los que se expresa el mundo moderno.

A lo largo de la historia, el hombre fue buscando formas de reproducir la realidad y de comunicarse. Así fueron surgiendo distintos códigos y en la actualidad las imágenes y los sonidos tienen gran influencia en la comunicación humana.

Los llamados medios de comunicación, especialmente la televisión, han permitido la familiarización con los signos audiovisuales. Las palabras, los sonidos, las imágenes –como señala F. Gutiérrez– no son lenguajes diferentes, sino formas de expresión de un único lenguaje, el lenguaje total.

La importancia que la imagen tiene en la

vida de cualquier ciudadano contemporáneo refuerza la necesidad de educar desde la escuela hacia un «lenguaje total». Tradicionalmente, se le otorgaba a la imagen y a la comunicación audiovisual un carácter secundario en el aula y eso trajo como consecuencia una falta de preparación para interpretar los múltiples mensajes audiovisuales del entorno.

La iniciación a la comunicación audiovisual tiene su principal aliado en el análisis de la cantidad de imágenes que nos rodean a diario. Nos corresponde a los docentes orientar la construcción de conceptos que permitan al alumno interpretar y utilizar las distintas clases de signos.

El trabajo con la imagen en los centros educativos debe convertirse en un eje central del proceso enseñanza-aprendizaje. J.I. Agueda indica que: «Una escuela comprometida

con la realidad social ha de ofrecer un conocimiento creativo del lenguaje audiovisual, una pedagogía comunicacional que ofrezca resortes de interpretación y recreación de los nuevos códigos».

1. Concepto de imagen

De acuerdo a las raíces etimológicas, podemos considerar: del latín *imago*... figura, sombra, imitación; del griego *eikon*: icono, retrato. En el enfoque semiológico de Pierce *icono* significa «todo signo que originariamente tiene cierta semejanza con el objeto a que se refiere». Moles define *imagen* como «un soporte de comunicación visual que materializa un fragmento del universo».

Si es un signo la imagen, no es la realidad, sino que la representa. Según Prieto Castillo, la imagen es entonces:

- Representación, porque de alguna forma estamos en presencia de un sector de la realidad.

- Intencionalidad, porque dicho sector ha sido recortado entre otros, ha sido presentado de una forma determinada y no de otra.

- Construcción, porque al recordar puedo añadir, por montaje o edición, elementos que cambien totalmente el sentido de lo representado en primera instancia.

- Expresión, porque a través de la imagen, es posible comunicar información, emociones, sentimientos de todo tipo. Sí podemos afirmar que ninguna imagen es copia de la realidad, siempre existe en ella intencionalidades, recortes, comunicaciones y expresiones.

F. Gutiérrez considera las siguientes características de la imagen:

- Recreación de la realidad: «aunque analógicamente está relacionada con el objeto que representa, se distingue en cuanto que forma

una realidad ontológicamente distinta».

- Inmediatez: «Las imágenes como representación de formas (contornos) se imponen fuertemente al hombre con la atracción de la inmediatez perceptiva. Esta inmediatez provoca comportamientos empáticos, razón por la cual la comunicación social genera actitudes de participación».

- La imagen forma de expresión: «Por las imágenes –y los sonidos– nos comunicamos con nuestros semejantes. Es un lenguaje que ha existido desde las épocas más remotas».

- La imagen es significativa: «... Se nos presenta cargada de una intención, con posibilidades de comunicar un mensaje».

En la actualidad contamos con un recurso excelente de comunicación: la televisión, cuyas imágenes están en función

de quien las mira. Estas imágenes están pensadas para llegar al destinatario con múltiples finalidades: informarlo, convencerlo, impactarlo, entretenerlo, entre otras.

2. Uso de la imagen

Para comprender la imagen hay que saber leerla, o sea, que hay que atender no sólo a la identificación de los elementos que presenta a través de distintos recursos expresivos –significante–, sino también al contenido inmaterial del signo –significado–.

Aparici y Matilla proponen diferenciar en la lectura de las imágenes una fase objetiva, dedicada al análisis de los elementos básicos de la imagen (línea, punto, forma, color, luz, encuadre, sonido, etc.), una descripción conceptual de la misma (personas-objetos-ambientes-localizaciones) y un estudio descriptivo global de las imágenes en función de sus características elementales (iconocidad o abs-

En la actualidad contamos con un recurso excelente de comunicación: la televisión, cuyas imágenes están en función de quien las mira. Estas imágenes están pensadas para llegar al destinatario con múltiples finalidades: informarlo, convencerlo, impactarlo, entretenerlo, entre otras.

tracción, monosemia o polisemia...).

Barthes propone tres momentos para la lectura de la imagen (que en la práctica difícilmente se dan separados):

- Captación de elementos... enumerar.
- Captación iconográfica... describir.
- Interpretación general.

La imagen, por lo general, es polisémica; su lectura es múltiple, implica diversos significados. Por lo tanto, es necesario distinguir la lectura denotativa (identificación de los elementos que presenta la imagen, enumerar y describir las representaciones sin incorporar valoraciones personales) y la lectura connotativa (interpretación del signo-imagen).

Gutiérrez señala: «salta a la vista que existe una relación directa entre el signo y el objeto que es el valor denotativo u objetivo del signo y que existe una relación de signo-objeto-sujeto que hace referencia a sus valores connotativos o subjetivos».

Una imagen puede ser denotada de la misma manera por diversas personas pero connotada, interpretada de forma diferente por las mismas.

En la lectura de la imagen, tenemos que considerar entonces al emisor; ya que el mensaje no sólo está dado por el qué se dice sino también por la forma en cómo se dice y para ello tenemos que conocer los elementos técnicos de la imagen y al receptor ya que en la connotación de imágenes incide el llamado por algunos autores «mano referencial» o sea todas las vivencias y los aprendizajes del sujeto.

La realidad es interpretada de manera

subjetiva a través de la imagen; por ello el receptor ha de recorrer el proceso contrario: de la imagen a la realidad, analizando los contenidos, las intenciones y los valores sociales que el emisor de la imagen ha querido transmitir.

Según Vilches «las cosas no las vemos, sino que las percibimos y la percepción es un proceso creativo que nos permite relacionarnos con nuestro entorno físico y social».

En un próximo artículo desarrollaremos el tema refiriéndonos a todos los elementos que intervienen en la lectura de la imagen y a los aspectos a considerar para reconocer la mediación técnico-retórica que existe entre la imagen y la realidad.

Referencias

- AGUADED GÓMEZ, J.I. (1993): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- GRAVIZA, y POZO, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, Herder.
- GUTIÉRREZ, F.: *El lenguaje total*. Madrid, Popular.
- PRIETO CASTILLO, D. (1994): Apuntes sobre la imagen y el sonido. Mendoza (Argentina).
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1988): *Comunicación y Educación*. Barcelona, Paidós.
- VARIOS: *Diálogos Educativos*, 7. Valparaíso (Chile), Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Sonia Ferradini Arena es responsable del Proyecto Nacional de Medios de Comunicación y Educación de Uruguay.

Renée Tedesco Prieto es directora del CESCAD (Centro de Sensibilización y Capacitación a Docentes en Audiovisuales) del Consejo de Educación Primaria de Uruguay.

Si quiero saber qué pasa
en cualquier lugar del mundo,
con el periódico inundo
mi mente de información
y sin salir de mi casa,
en mi mundo yo me hundo.

Dedicatorias

*Y que me perdone José
Hernández por este
horrible plagio a su
métrica en «Martín Fierro».*



Enrique Martínez-Salariva para *COMUNICAR* '97

Temas

Cuántos somos, quiénes somos y cómo somos

Periódicos escolares

Ausenda Vieira y Teresa Fonseca
Portugal

Las autoras presentan el resultado de una investigación diseñada y desarrollada con la finalidad de hacer un estudio y profundizar en las características diferenciales de los periódicos escolares que se realizan en los centros educativos portugueses. Se trata de un trabajo que pretende dar a conocer la incidencia e interrelación de las distintas variables que intervienen en la producción de la prensa escolar y de establecer las tipologías de periódicos en función de sus características.

1. ¿Por qué y para qué?

El trabajo que, desde hace unos cuatro años, el Instituto de Innovación Educativa viene desarrollando en el área de Educación en Medios de Comunicación en las escuelas de las diferentes regiones de Portugal, nos ha permitido constatar cómo se ha producido un aumento bastante significativo en la realización de periódicos escolares. Y fue precisamente esta constatación la que nos inspiró para emprender un estudio que nos explicara este fenómeno que nos parece generador, no sólo de diferentes actitudes en el proceso de aprendizaje, sino también de nuevas dinámicas educativas, pues consideramos que el proceso de producción del periódico escolar contiene en sí mismo inmensas potencialidades generadoras de un aprendizaje integrador, significativo, funcional e interdisciplinar.

Este aprendizaje, que se va sedimentando y construyendo a lo largo de varias etapas del

proceso, permite desarrollar en el alumno capacidades y actitudes en las áreas del «saber ser», «saber hacer» y del «saber». A nuestro entender, son las siguientes:

- Trabajar en equipo.
- Crear y desarrollar relaciones interpersonales que admitan el derecho a las diferencias e incentiven el respeto y la tolerancia.
- Interactuar con el medio del entorno social y natural, interesándose por los problemas que se dan en él y proponiendo posibles soluciones.
- Ejercitar la libertad de expresión en una perspectiva de construcción de la identidad y del reconocimiento de ésta en el interior de una identidad colectiva.
- Adquirir y desarrollar el espíritu crítico, el sentido de la responsabilidad, la autonomía y creatividad, el sentido estético, así como las capacidades para obtener, seleccionar y organizar la información.

- Desarrollar la comprensión y expresión oral, escrita y gráfica, autoperfeccionando las formas de comunicarse.

- Diversificar las fuentes de información y de conocimiento para complementar los saberes.

Pero, el estudio o análisis interpretativo de cualquier realidad implica, antes de nada, el obtener la mayor información posible sobre ella. En este sentido, tratamos de hacer una «radiografía nacional» de nuestro objeto de estudio y para ello procedimos a recoger información a través de una investigación simple y exhaustiva, empleando un cuestionario, que nos permitió no sólo identificar el número de escuelas de los ciclos segundo y tercero de la Enseñanza Básica y Secundaria que producen periódicos escolares, sino también caracterizar esos mismos periódicos.

El presente artículo tiene como principal objetivo el divulgar los resultados a los que llegamos, con la finalidad de dar a conocer la realidad de nuestras escuelas portuguesas en lo relativo al área de producción de información escrita empleando la prensa como medio de expresión y comunicación.

2. ¿Cuántos somos?

De los 1022 cuestionarios enviados recibimos 771 respuestas, que corresponde a un 75%.

En el análisis e interpretación de los datos, partiendo del presupuesto de que los centros que no dieron respuesta no producían prensa escrita, concluimos que a nivel nacional el 54,2% de las escuelas, de segundo y tercer ciclos de Enseñanza Básica y Secundaria, producen periódicos escolares.

El trabajo que, desde hace unos cuatro años, el Instituto de Innovación Educativa viene desarrollando en el área de Educación en Medios de Comunicación en las escuelas de las diferentes regiones de Portugal, nos ha permitido constatar cómo se ha producido un aumento bastante significativo en la realización de periódicos escolares.

Si hacemos un análisis por separado y comparamos los distintos centros, teniendo en cuenta la tipología de la institución educativa, tutelados por cada Organismo Regional de Educación, podemos apreciar el porcentaje de escuelas productoras de prensa escolar.

3. ¿Quiénes somos?

El caracterizar los periódicos escolares que se producen en las escuelas portuguesas significó para nosotros el hacer un análisis, desde una perspectiva interaccionista, de los factores básicos de sus «personalidades». Para lograrlo, seleccionamos los siguientes campos de observación:

- Identidad, organización y funcionamiento.
- Líneas de orientación.
- Formas de colaboración.
- Sistemas de financiación, distribución y ventas.
- Técnicas de producción.
- Inserción en el entorno social.

A la vez, en cada una de estas categorías o campos de observación, se determinaron grupos de indicadores más concretos a los cuales no haremos referencia para no alargar este artículo. Por consiguiente, abordaremos solamente aquéllos que nos parecen más fundamentales en relación con la realidad que deseamos ilustrar.

3.1. Identidad

En relación al año de producción, verificamos que el 70% de los periódicos existentes en los finales de 1993 fueron fundados durante el

período de 1989-1993, hecho que debe estar íntimamente relacionado con los nuevos desafíos propuestos por la Reforma Educativa que apuntan –como todos sabemos– a la utiliza-

ción de nuevas metodologías y recursos educativos diversificados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la existencia de un espacio de formación interdisciplinar integrado en la nueva estructura curricular.

En relación al número de páginas, apreciamos que es variable en el 72,7% de los periódicos, por lo que concluimos que existe cierta flexibilidad en la organización del espacio del periódico, lo cual permite potenciar en los alumnos el desarrollo de mecanismos de apropiación de este mismo espacio.

En función de los datos recabados, observamos que en un 73,9% de las situaciones la

responsabilidad de la publicación es compartida por alumnos y profesores, lo que puede constituir un indicador de cambio en el proceso comunicativo, pues una opción como ésta implica que el sentido de la comunicación se desplace de la verticalidad hacia la horizontalidad.

3.2. Organización y funcionamiento

Del análisis de las respuestas sobre las formas de estructuración de los grupos de trabajo en las escuelas que hacen periódicos escolares concluimos que el 26,6% están estructurados por equipos. Este modelo de orga-

Producción de periódicos, según el tipo de escuela y administración educativa

	Clase de escuela	Nº escuelas existentes	Nº escuelas con periódicos	Porcentaje
N O R T E	Esc. Preparatoria	70	64	91,4%
	Esc. C+S	132	71	53,8%
	Esc. Secundaria	128	73	57,0%
C E N T R O	Esc. Preparatoria	53	37	69,8%
	Esc. C+H	73	39	53,4%
	Esc. Secundaria	82	41	50,0%
L I B O R A	Esc. Preparatoria	88	32	36,4%
	Esc. C+H	98	59	60,0%
	Esc. Secundaria	157	67	42,7%
A L T E R N O	Esc. Preparatoria	19	9	47,4%
	Esc. C+S	34	22	64,7%
	Esc. Secundaria	28	8	28,6%
A L G A R	Esc. Preparatoria	8	2	25,0%
	Esc. C+B	18	6	33,3%
	Esc. Secundaria	15	4	26,7%
M A D E I R A	Esc. Preparatoria	1	1	100,0%
	Esc. C+S	13	4	30,8%
	Esc. Secundaria	5	2	40,0%
A C O R D E S	Esc. Preparatoria	5	3	60,0%
	Esc. C+H	15	7	46,7%
	Esc. Secundaria	8	3	37,5%

nización es, a nuestro parecer, el que crea mejores condiciones para que se desarrollen las capacidades, asociadas al proceso de producción, tanto de responsabilidad, como de organización, creatividad y autonomía.

3.3. Líneas de orientación

La caracterización de las líneas de orientación se centró en identificar las opciones editoriales y en detectar y tipificar las dinámicas potenciadas por el proceso de producción de los periódicos escolares. En lo que concierne al Proyecto Educativo de Centro, el análisis de frecuencias puso de manifiesto que en el 87,1% de las escuelas el periódico materializa los principios orientadores de dicho Proyecto Educativo; pudiéndose de aquí deducir que muchos de los periódicos escolares son considerados como proyectos pedagógicos que permiten operativizar las finalidades y objetivos del mencionado Proyecto. En relación a las distintas Áreas, comprobamos que en un 79,1% de los casos los periódicos funcionan como su soporte, por lo que éstos se concretan en una o más modalidades.

La articulación que se da entre los periódicos escolares, el Proyecto Educativo y las distintas Áreas nos permite concluir que el periódico escolar no es un proyecto marginal y descontextualizado, sino todo lo contrario, un proyecto integrado en la vida de la escuela.

3.4. Formas de colaboración

Los periódicos escolares, en términos de material publicado, son fundamentalmente, de acuerdo con los datos obtenidos, un producto de los propios alumnos en el cual se evidencia la colaboración y el apoyo de los profesores. Pero, no obstante, también constatamos que la participación de los alumnos no es, en la mayoría de los casos, espontánea, sino que tiene que haber una estimulación externa que los implique. Esta falta de espontaneidad puede tener alguna relación con el hecho de que el periódico escolar esté o no insertado dentro de un proyecto más amplio de Educación en Medios de Comunicación.

3.5. Financiación, distribución y ventas

En cuanto a las fuentes de financiación, comprobamos que los recursos económicos que permiten la publicación de los periódicos escolares se obtienen fundamentalmente de los presupuestos oficiales asignados a las escuelas, lo cual evidencia la ausencia de una estrategia de autofinanciación como forma de garantizar y asegurar la continuidad del proyecto.

La distribución y venta de los periódicos en un 47,4% de los casos son realizadas en la propia escuela, en tanto que en un 52,6% de las escuelas existe ya una estrategia de distribución del producto final que sobrepasa los límites del recinto escolar.

3.6. Inserción en el entorno social

La interacción con la prensa local o regional, que verificamos en un 31,2% de las escuelas, viene a propiciar –desde nuestro punto de vista– la comprensión de la lógica de funcionamiento, el conocimiento de las distintas formas de organización dentro de la empresa periodística y la comprobación de las distintas fases que se dan en el proceso de producción de la información.

4. Cómo somos

La imagen que tienen de sus propios periódicos nos llegó a través de las respuestas que dieron a una serie de preguntas incluidas en un cuestionario. De acuerdo con los datos se puede afirmar que los ítems «adecuación al destinatario» y «aceptación por la comunidad escolar» fueron los que registraron el mayor porcentaje de respuestas posicionadas en los dos escalones más elevados de la escala destinada para contestar. Este aspecto no constituye algo inesperado, en la medida en que los ítems mencionados corresponden a las preocupaciones prioritarias de quien produce un periódico.

Al establecer la correlación entre las distintas variables verificamos que todas, aunque en distinto grado, están asociadas; existiendo una relación directa moderada entre «cepta-

ción por la comunidad escolar» y «aceptación por el entorno». Esta relación nos pone de manifiesto que cuando el responsable da valor a una de estas variables, evidentemente también está dando, aunque con intensidad diferente, valor a la otra variable.

Como teníamos datos suficientes, procedimos a un análisis para tratar de verificar si la diferenciación interna de los contenidos temáticos de los distintos periódicos escolares dependía o no de los siguientes indicadores: coordinación de los equipos, selección del material a publicar, implicación de las distintas

Áreas y tipos y formas de participación.

Con respecto a la coordinación de los equipos comprobamos que la probabilidad de diferenciación de las secciones y contenidos varía ligeramente según el modelo adoptado, siendo mayor cuando la coordinación es llevada sólo por profesores.

En cuanto a los criterios de selección del material a publicar, es curioso cómo observamos, contrariamente a lo que en un principio podría suponerse, que no tienen influencia en la probabilidad de diferenciación.

El que el periódico escolar funcione o no,

Perfil I	<ul style="list-style-type: none"> • Periódico de gran tirada, estructurado por equipos. • Funciona como soporte de las distintas Áreas y tiene relación con la prensa local y regional. • Los subsidios son su principal fuente de financiación. • La venta ambulante y en otras escuelas de la zona son los vectores estratégicos para su difusión.
Perfil II	<ul style="list-style-type: none"> • Periódico de pequeña tirada, funcionando en grupo informal con definición previa de tareas. • En su mayor parte el espacio de publicación es dedicado a temas de la escuela, aunque muestra tendencia a incluir temas del entorno exterior al centro. • Atribuye gran importancia a la publicación de artículos de profesores y de padres. • La implicación de los alumnos es fundamentalmente resultado de solicitar su participación.
Perfil III	<ul style="list-style-type: none"> • Periódico de pequeña tirada que procura autofinanciarse a través de la publicidad y la venta. • La coordinación de los equipos cuenta con los alumnos, que participan en la selección de los materiales a publicar. • Los temas publicados preferentemente están referidos a la escuela y al entorno próximo. • La participación espontánea de los alumnos organizados en pequeños grupos es la principal forma de participación.
Perfil IV	<ul style="list-style-type: none"> • La tirada no es relevante en su caracterización. • La organización responde al modelo de grupo informal con la definición previa de tareas. • La mayoría de los artículos, escritos por los alumnos, son de responsabilidad individual y surgen cuando son solicitados. • La venta y la divulgación se hace dentro de la escuela.

como soporte de las Áreas tiene una influencia en la probabilidad de diferenciación de los contenidos, principalmente cuando el periódico da informaciones referidas a las actividades realizadas o divulga artículos de variada naturaleza, especialmente de contenido científico, intentando profundizar en los contenidos y conocimientos.

De acuerdo con nuestras perspectivas, los tipos y formas de participación de los alumnos en el periódico escolar ejercen su influencia en la probabilidad de diferenciación, dependiendo ésta de la estimulación y motivación recibida, de la participación individual y en pequeño grupo.

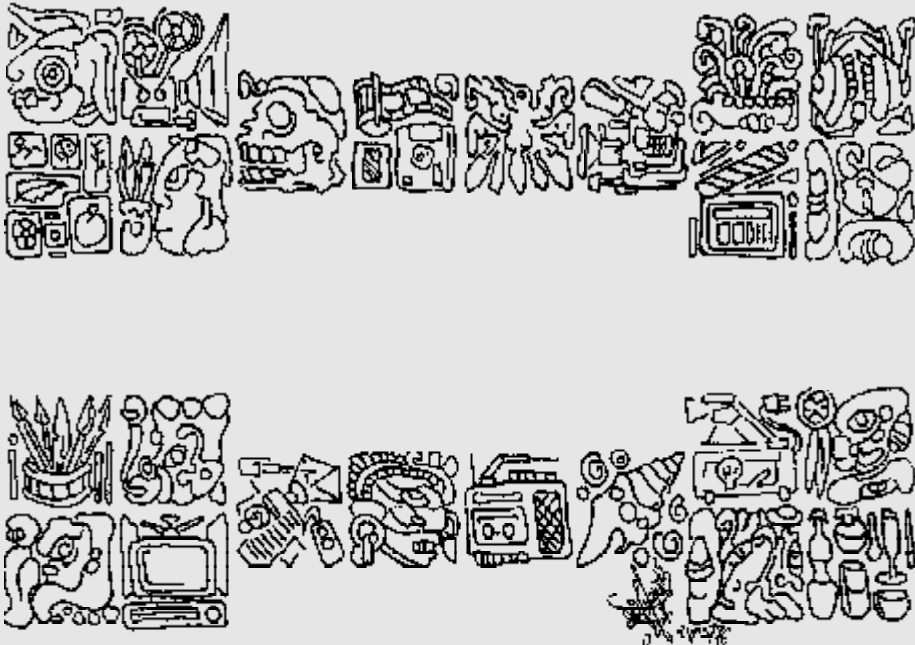
En consecuencia, de este análisis concluimos que existen diferencias significativas en los contenidos de los distintos periódicos en cuanto producto final. Esta evidencia nos llevó a detectar los indicadores que los discrimina-

ban para pasar después a determinar cuatro perfiles diferentes que nos permitieran agrupar los periódicos según sus características. Así, procedimos al tratamiento conjunto de varios indicadores, comprobándose que la implicación de las Áreas y los tipos y formas de participación de los alumnos eran los indicadores discriminatorios de los perfiles.

De la interpretación de los resultados de este tratamiento, podemos afirmar que, dentro del universo estudiado, es posible encontrar cuatro perfiles de periódicos cuyas principales características presentamos en el gráfico.

Ausenda Vieira y Teresa Fonseca son profesoras del Instituto de Innovación Educativa del Ministerio de Educación de Portugal.

Traducción del portugués por Manuel Monescillo Palomo.



Enseñar y aprender en un espacio cibernético

.....

**Rosalía Vargas
Portugal**

La consideración de Internet como recurso educativo y elemento de estudio nos lleva a plantearnos una serie de interrogantes que ponen en evidencia algunas prácticas y metodologías educativas tradicionales. La autora –partiendo de una experiencia de un grupo de alumnos– nos presenta una serie de reflexiones que apuntan a la integración de estas nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en nuestras aulas.

«¡Gracias, Barcelona!». Con esta sincera y espontánea expresión, el grupo de alumnos de la Escuela Secundaria «Julio Dantas» de Lagos (Portugal), agradecía a los compañeros Lorente, Mateo y Jardiel la colaboración en el proyecto «Raíces de la cultura occidental. El arte en la Roma Antigua» (la dirección de Internet que da acceso a los contenidos de este trabajo que, al mismo tiempo, nos puede conducir a los textos originales es: <http://WWW.telepac.pt/projroots/projfinal.html>). Era la primera vez que un grupo de esta Escuela realiza un trabajo utilizando como recurso y apoyo Internet. Podemos imaginar la curiosidad manifestada por estos alumnos cibernautas en busca de palabras clave que les llevaran a los lugares deseados.

Ante estas situaciones, los docentes se convierten en imprescindibles guías que van a permitir que los aprendizajes sean efectivos.

Un buen punto de partida es el escoger un servicio de búsqueda eficiente, como por ejemplo «Alta Vista», entrando por la dirección <http://WWW.altavista.digital.com/> y, una vez en él, seleccionar los criterios de búsqueda necesarios, a través de la opción *Advanced Search*. Así, pueden encontrarse novecientas cuarenta y cinco mil quinientas cuarenta referencias para *Media* y mil setecientos dos para *Educacional* (aterrorizados podemos quedar con el número 196.823.646 que indica, en este ejemplo, las referencias ignoradas).

Ante estas tecnologías de la comunicación, se produce una extraña paradoja, pues nos encontramos ante el camino más rápido para llegar al conocimiento y, al mismo tiempo, ante la vía más directa para poder descubrir lo mucho que ignoramos. En este sentido, y desde los tiempos en que el saber circulaba directamente del maestro al discípulo en un

espacio manejable y cercano, la filosofía siempre nos alertó de que el saber lleva a conocer mejor nuestro estado de ignorancia. Cuando se está expuesto a una multiplicidad de aprendizajes se favorece el acceso al saber y, al mismo tiempo, nos fragiliza porque nos sentimos vulnerables ante la creciente sobrecarga de conocimientos. Sólo la escuela podrá afianzar nuestras posibilidades ante una pérdida de referencias, porque ella continuará siendo un sólido campo de contextos que —como un mapa— facilitará las indicaciones para poder afrontar los nuevos saberes.

Lo cierto es que con estas nuevas tecnologías se está logrando superar el concepto del entorno cerrado y limitado —ciudad, región, país...—, pues en su espacio virtual se nos presentan e introducen en escuelas, bibliotecas, museos, tiendas, bancos, centros de investigación... Según estudios recientes realizados en Estados Unidos, los jóvenes pasan hoy más tiempo en Internet que frente a la pantalla de la televisión. Más que cualquier otro, este indicador suscita en los educadores ligados a comunicación una doble cuestión. ¿Estamos delante de la emergencia de un nuevo medio? Quedan pocas dudas cuando se sabe que, cada vez más, los periódicos, emisoras de radio y, sobre todo, las televisiones de todo el mundo reestructuran sus programas e incorporan la edición electrónica, utilizan el ciberespacio y se encuadran en un contexto de interactividad sin precedentes, en que el telespectador, oyente o lector puede enviar directamente a los programas vídeos, músicas, su voz o sus textos. Tómese como ejemplo muy reciente el último disco de David

Bowie, disponible en Internet antes que en cualquier otro circuito de divulgación.

Decía Pablo Neruda: «inclinado en las tardes tiro mis tristes redes a tus ojos oceánicos. Allí se estira y arde en la más alta hoguera mi soledad que da vueltas como un náufrago». Sin duda que las redes de Internet son diferentes de aquellas a que Neruda se refiere, pero no se puede negar que existen algunos puntos comunes en ambas realidades; pues en la red electrónica también es grande el océano y algunas veces nos sentimos náufragos en la búsqueda del conocimiento, aunque lo cierto es que cuando nos perdemos en esta tela de araña, buceando en una entramada combinación de informaciones muy estimulantes, seguimos aprendiendo.

La realidad cambiante y los avances tecnológicos exigen que la escuela sea una institución integradora de las nuevas tecnologías, un lugar de innovación que se adapte a las exigencias de interrelación y redistribución del saber. En este sentido, con el uso de los nuevos medios y códigos, las competencias personales de los alumnos tomarán un proyección más activa y constructiva en su aprendizaje y las de los

profesores se definirán por una línea de enseñanza que permita guiar a sus alumnos y mediar en los procesos de búsqueda, análisis... de la información. La red de las redes —así se considera a Internet— nos ofrece brújulas de orientación para hacer una búsqueda selectiva. Aquí se dibuja claramente el papel del profesor, cada vez más en su labor de facilitador del aprendizaje y cada vez menos en el de transmisor de conocimientos, un



ofrece brújulas de orientación para hacer una búsqueda selectiva. Aquí se dibuja claramente el papel del profesor, cada vez más en su labor de facilitador del aprendizaje y cada vez menos en el de transmisor de conocimientos, un

profesor que deberá plantearse como objetivo general el que sus alumnos adquieran las competencias básicas que les permitan llegar a ser autónomos en su aprendizaje, facilitando y propiciando su participación activa y el que pueda compartir las experiencias con los otros.

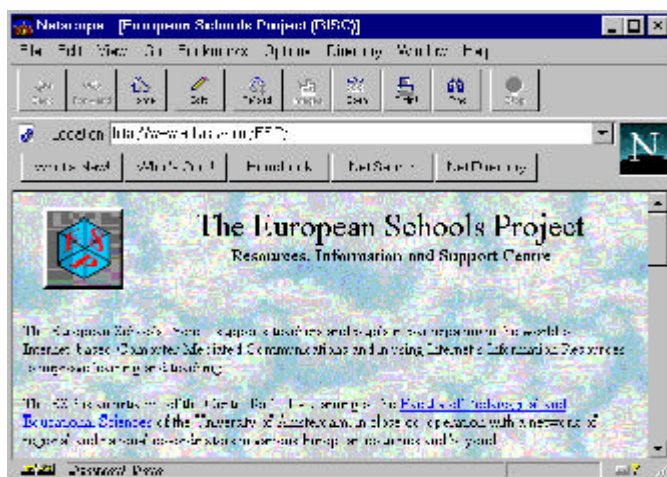
Internet tiene una lógica de comunicación circular, y puede decirse que laberíntica, en que los puntos de información están interconectados. El que los alumnos lleguen a descubrir esas conexiones, desenredando esa *telaraña de araña*, es el desafío que los profesores deben afrontar asumiendo el papel de guías lúcidos, informados y creativos. Esta tarea exige una pedagogía colectiva e imaginativa que –sin despreciar las aportaciones de las metodologías tradicionalmente conocidas, aprendidas y experimentadas–, permita rentabilizar los nuevos instrumentos tecnológicos de que disponemos.

Ante este escenario, más real que imaginario, Internet no puede ser vista sólo como un recurso, sino que debe ser considerada también como un objeto de estudio en el contexto de la Educación en Medios de Comunicación. ¿Cómo educar a los jóvenes para que puedan utilizar este vehículo expresivo y comunicativo? ¿Estamos trazando un contexto ideal de escuela, educación y sociedad? Para los más negativos, el pesimismo no tiene límites y dirán que la red cerrada de instrucciones burocráticas impide la libre circulación de la información y de la comunicación, que estos sistemas innovadores, al no estar suficientemente divulgados, van a

ser elementos cada vez más reproductores de desigualdades, porque las escuelas no disponen de los recursos que les permitan acceder a la información de la «mágica red». Nosotros no podemos admitir hoy, como afirmaba Richelieu, que un Estado sería monstruoso si todos sus súbditos estuvieran instruidos, porque la educación no se considera como un elemento selectivo que favorece sólo a un determinado grupo de personas, aunque lo que sí debemos aceptar es que el conocimiento se adquiere progresivamente, en distintas situaciones de aprendizaje, a distintos ritmos y empleando recursos y medios diferentes.

Las nuevas tecnologías potencian experiencias innovadoras, pero su utilización y evolución en el contexto escolar pasan por la previa formación de los profesores que, en última instancia, son los que deberán desempeñar el papel de potenciadores de su uso creativo y crítico. Pero una de las cuestiones que podrían plantearse, ante el hecho de que los profesores han de cumplir calendarios

apretados y cubrir programas muy extensos, sería: ¿La introducción de las nuevas tecnologías no puede tener un carácter negativo? Más que una perturbación, debería afrontarse como un desafío que apunta a una situación de cambio que



rompería ciertas rutinas metodológicas.

Por deformación profesional puede haber profesores que se consideren más aptos que otros compañeros para utilizar esos nuevos equipos, pero debe pensarse que en las distintas áreas –tecnológicas, humanidades, cien-

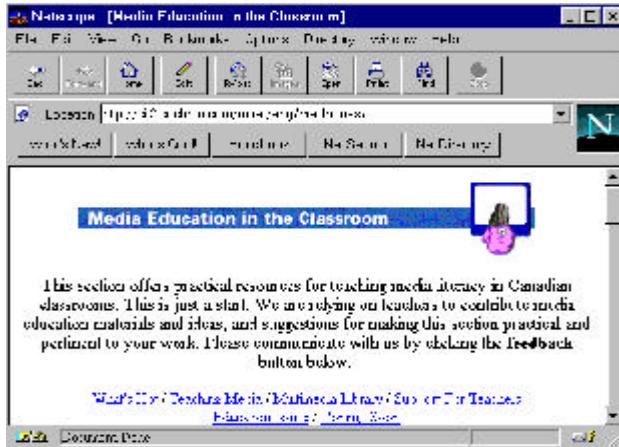
cias exactas y naturales...— su utilización es necesaria y obligada; hoy más que nunca podemos superar las barreras que impiden que los profesores de Educación Visual, Biología, Educación Física, Filosofía, Historia, Idiomas... tengan acceso a las fuentes que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal vez nos encontremos en un momento clave que permite experimentar la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Todo lo anterior apunta a una necesaria formación generalizada de los docentes para evitar un acceso desigual al conocimiento que las nuevas tecnologías están imponiendo.

Pero, ¿qué ofrecen realmente las nuevas tecnologías a la educación?, ¿el futuro de las escuelas pasa necesariamente por ellas? Los recursos disponibles son muchos, por ejemplo: vídeos interactivos, CD-ROM y CDI, redes electrónicas y, dentro de ellas, el correo electrónico, bases de datos, audio y teleconferencias... Estos recursos permiten el acceso a una mayor cantidad de informaciones y estudiar y conocer de forma más atractiva, pero para lograrlo hay que conocerlos y saber usarlos. Es fácil entusiasmar a los alumnos utilizando los medios de comunicación y los multimedia; y, podríamos decir que es realmente sencillo dejarnos entusiasmar, como profesores, por el interés mostrado por los propios alumnos al intentar llegar a conocerlos y por la sencillez aparente con que consiguen emplearlos en poco tiempo.

Como ventajas, podemos señalar que el estar frente a una neutral e impersonal pan-

talla puede darnos la seguridad, la confianza y la tranquilidad necesaria que —sin temor a errores y juicios de personas— favorece la resolución de problemas personales y facilita

la comunicación. A pesar de esto, es preciso tener en cuenta que las herramientas de que hoy disponemos no significan la ausencia de la palabra, sino que son la propia expresión, elementos facilitadores de una comunicación eficaz y multivariada que



esté al servicio del aprendizaje.

Pero Internet no es sólo un recurso para estudiantes, sino que funciona también como una red extremadamente útil para todos aquéllos que se interesan por la Educación en Medios de Comunicación. En la red encontramos numerosísimos recursos y espacios de discusión sobre cuestiones relacionadas con este tema específico. Así, podremos encontrar artículos temáticos, investigaciones, estadísticas sobre la utilización de los distintos medios, ofertas para colaborar en proyectos interescolares y puntos de contacto para contar con una relación de los recursos educativos disponibles. La lista es demasiado extensa para hacer aquí una descripción completa. En las tablas podemos encontrar algunos puntos de partida para conocer de forma directa y personal, utilizando Internet, algunas informaciones en este sentido. ¡Ánimo, experimente y... buena navegación!

Rosalía Vargas es adjunta del Gabinete del Ministro de Ciencia y Tecnología de Portugal.

Traducción del portugués por Manuel Monescillo Palomo.

COMUNICAR

P

lataformas

iberoamericanas

Instituciones

Experiencias

Direcciones

Bases de datos



Plataformas



Televisión Educativa Iberoamericana

Televisión Educativa Iberoamericana

E

l Programa de la Televisión Educativa Iberoamericana fue aprobado por la Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Madrid en el año 1992. En junio de ese mismo año, se creó la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI) para encargarse en exclusiva de la gestión del proyecto. Los 128 socios que inicialmente se adhirieron al proyecto de televisión educativa se han incrementado hasta los 280 que existen en la actualidad. Entre estos socios se encuentran los Ministerios de Educación de los países iberoamericanos, numerosas universidades y fundaciones, redes regionales de

televisión, la agencia EFE, etc. y a todos ellos la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana les ofrece un nuevo estilo de cooperación y participación en la difusión de la cultura iberoamericana, un útil instrumento para la formación de docentes y profesionales y un nuevo concepto de educación interactiva a distancia. Además, los socios participan de formas variadas en los proyectos de ATEI: recibiendo diariamente las emisiones, proponiendo producciones propias para su inclusión en la programación, participando en co-producciones, ofertando cursos de características y niveles variados, participando en talleres de formación de recursos humanos, etc.

Cubriendo dos horas diarias, se inician en abril de 1994 las emisiones regulares que en septiembre de 1995 llegan a España y Portugal. Estas emisiones se distribuyen en tres espacios fundamentales: «Entre Todos», donde se incluyen programas culturales dirigidos a un público adulto sin requerimientos educativos especiales; «Taller Abierto», dirigido a profesores de enseñanza media y formación ocupacional para ofrecer a los docentes material didáctico audiovisual y «Universidad», cuyo objetivo es hacer llegar a las instituciones asociadas cursos de alto nivel para la especialización y actualización de los graduados.

Plataformas



Cine Iberoamericano

Desde hace 22 años, y de forma ininterrumpida, viene celebrándose en la ciudad de Huelva (España) el Festival de Cine Iberoamericano, que pretende un acercamiento entre las dos orillas atlánticas, hermanándolas a partir de uno de los medios de comunicación más emblemáticos de nuestro siglo, el cine.

El Festival reúne, en unos días de actividad frenética, a todos aquéllos que se dedican a «hacer cine»: directores, productores, técnicos, actores, guionistas... así como a todos aquéllos que se dedican a «hablar de lo que pasa»: periodistas, articulistas, críticos, historiadores..., haciendo posible un foro de debate único en su género, no sólo por la enorme cantidad de países y culturas distintas que agrupa sino por lo que conlleva de conocimiento de realidades distintas a las propias y de fructífero intercambio de experiencias.

Con el objetivo primordial que se ha señalado a sí mismo, intentar un mejor conocimiento y difusión de las producciones de allende el océano, el Festival ha conseguido en estos años convertir el cine iberoamericano en punto de mira de la cinematografía internacional, actuando como fuerza que abre mercados y diseña nuevas posibilidades en el ámbito del séptimo arte. En este sentido, personalidades relevantes de todo el mundo se han dado cita en Huelva a lo largo de estos veintidos años y todas ellas sin excepción han expresado su deseo de que una experiencia como ésta no se pierda.

Pero quizás la parte más interesante de este acontecimiento que ha convertido a la ciudad de Huelva en lugar privilegiado para el estudioso del cine o de la realidad iberoamericana sea precisamente esta posibilidad única que se le brinda al mundo del cine iberoamericano de poseer un lugar para el encuentro y la discusión.

Para los docentes, este Festival supone una prueba más de la vigencia que los medios de comunicación tienen en nuestra sociedad, medios que, a través de este evento onubense, se convierten a su vez en recursos inimitables para el conocimiento de esa realidad tan cercana y tan lejana al mismo tiempo que es para nosotros Iberoamérica. El Festival de Cine Iberoamericano puede convertirse en modelo a seguir por cuantos deseamos por encima de todas las cosas un acercamiento mayor entre las culturas –sean éstas las que sean– y una utilización cada vez más racional de los medios de comunicación en el aula con el objetivo de convertir a nuestros alumnos en receptores críticos y activos del sorprendente mundo para el que les educamos.

Plataformas



Revistas Iberoamericanas

Creada en Brasil en septiembre de 1982, la Red de Revistas de Comunicación y Cultura –entre las que se encuentra COMUNICAR– se propone apoyar a las diferentes instituciones dedicadas a la reflexión teórica, a la investigación y a la enseñanza de la comunicación. El principal objetivo de esta Red es constituirse en agente movilizador de la producción, distribución e intercambio de revistas vinculadas con la comunicación en el ámbito iberoamericano.

La Red se encuentra actualmente formada por las siguientes revistas:

- **Anuario Ininco.** Universidad Central de Venezuela (Venezuela)
- **Arandu.** Organizaciones Católicas de Comunicación (Ecuador)
- **Biblioteconomia e Comunicação.** Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil)
- **Candela.** Montevideo (Uruguay)
- **Comunicação e Sociedade.** Instituto Metodista de Ensino Superior (Brasil)
- **Comunicación y Medios.** Universidad de Chile. Santiago (Chile)
- **Comunicación UPB.** Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín (Colombia)
- **Comunicación y Sociedad.** Universidad de Guadalajara (México)
- **Comunicación. Estudios Venezolanos.** Centro Gumilla Comunicación (Venezuela)
- **Comunicar.** Colectivo Andaluz de Educación en Medios de Comunicación (Andalucía. España)
- **Contratexto.** Universidad de Lima (Perú)
- **Chasqui.** Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina
- **Dia-Logos de la Comunicación.** Federación Latinoamericana de Facult. Comunicación (Perú)
- **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas.** Universidad de Colima (México)
- **Intercom.** Revista Brasileira Comunicação. São Paulo (Brasil)
- **Medios Educación Comunicación.** Buenos Aires (Argentina)
- **Revista de Comunicações e Artes.** Escola de Comunicações e Artes (Brasil)
- **Revista Comunicarte.** Instituto de Artes e Comunicações (Brasil)
- **Revista Boliviana de Comunicación.** La Paz (Bolívia)
- **Revista de Comunicación Social.** Universidad Federal de Ceará (Brasil)
- **Signo y Pensamiento.** Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)
- **Tecnología y Comunicación Educativas.** TCE (México)
- **Telos.** Fundación para el Desarrollo Social de las Comunicaciones (España)
- **UCBC Informa.** União Cristã Brasileira de Comunicação Social (Brasil)
- **Versión.** Estudios de Comunicación y Política. Universidad Autónoma Metropolitana (México)

Plataformas

Universidad Iberoamericana



La Universidad Internacional de Andalucía cuenta con dos sedes, una de las cuales, denominada Santa María de La Rábida, se sitúa en Palos de la Frontera (Huelva) y dedica su línea de investigación, debido a su emplazamiento en el más emblemático de los lugares colombinos, a los estudios sobre Iberoamérica y a las relaciones entre ésta y Europa, que encuentran en esta Sede un punto de comunicación y coordinación en sus esfuerzos por mantener una amistad continua y fructífera.

A lo largo de su corta, pero intensa trayectoria, esta Sede se ha consolidado como centro de estudios sobre América Latina y el Caribe —es la única Universidad en Europa dedicada en exclusiva a este tema— y se ha caracterizado por una actividad inusitada en el campo de la docencia de postgrado, que cuenta con innumerables cursos de doctorado, al mismo tiempo que se han celebrado docenas de eventos culturales y científicos: seminarios, congresos, jornadas, encuentros internacionales, etc. con una variedad que testifican el carácter interdisciplinar de esta Universidad.

La actividad docente de la Sede se estructura en una serie de áreas, de las cuales destacamos por su interés para nosotros, el ámbito de comunicación, dedicada a la creación y mantenimiento de un espacio iberoamericano que debe intensificar sus relaciones, especialmente en el terreno de la industria audiovisual.

Buena muestra de ello es el número de actividades que la Sede dedica a estos temas en sus cursos de verano, en los que han destacado títulos tan sugerentes como «Medios de Comunicación y Educación en el Contexto Iberoamericano», «Producir para TV, con TV y sin TV: experiencias en el mundo audiovisual iberoamericano», o «Cine y sociedad en Iberoamérica».

La Sede cuenta con un Centro Andaluz de Estudios Iberoamericanos, que coordina los proyectos de cooperación en materia científica que se desarrollan entre las distintas Universidades, al mismo tiempo que impulsa nuevos proyectos y fomenta tanto los estudios interdisciplinarios como los contactos a todos los niveles entre las dos orillas. Además, existe un Centro de Documentación Científica sobre Iberoamérica, cuyo objetivo principal es proporcionar, a través de su conexión con las redes informáticas iberoamericanas y europeas, la información necesaria para uso de los equipos investigadores, así como un Servicio Audiovisual Universitario Iberoamericano que pretende tanto elaborar un banco de imagen y sonido de contenido iberoamericano para la utilización de los investigadores de todo el mundo como contribuir a la difusión de la producción audiovisual de las Universidades y a la formación e intercambio de experiencias técnicas e ideas a través de la celebración de encuentros y seminarios sobre el tema.

Por último, la Sede cuenta con un Centro de Prensa especializado en Iberoamérica al que pueden acceder los medios de comunicación de todo el mundo con el objetivo de establecer contacto para la difusión de cualquier actividad relacionada con estos temas.

Plataformas

WWW Universidades Iberoamericanas

Internet es hoy la principal plataforma de comunicación informática del mundo. Esta «red de redes», que tan alejada nació de la lengua castellana y portuguesa, va siendo cada vez más un vehículo imprescindible para la

ARGENTINA

Universidad de Buenos Aires www.uba.ar
 Universidad de Córdoba www.famaf.uncor.edu.ar
 Universidad Nacional de Cuyo www.uncu.edu.ar
 Universidad Nacional del Litoral www.unl.edu.ar
 Universidad de La Plata www.mdp.edu.ar
 Universidad Patagonia Austral www.riu.edu.ar/ufpda.html
 Universidad Nacional del Sur uns.edu.ar
 Universidad Nacional de San Luis inter2.unsl.edu.ar

BOLIVIA

Universidad Andina S. Bolívar www.uasb.nch.edu.bo

BRASIL

Universidade Federal da Bahia www.ufba.br
 Universidade de Brasília www.unb.br
 Universidade Católica de Brasília www.ucb.br
 Universidade de Campinas www.unicamp.br
 Universidade Cat. de Campinas www.puccamp.br
 Universidade Federal de Ceará www.ufc.br
 Universidade Fed. Espírito Santo www.ufes.br
 Universidade Federal Fluminense www.uff.br
 Universidade Est. Norte Flumin www.uenf.br
 Universidade Federal de Goiás www.ufg.br
 Universidade Fed. Minas Gerais dcc.ufmg.br
 Universidade Fed. de Pernambuco www.di.ufpe.br
 Universidade Estadual Paulista www.unesp.br
 Universidade Católica do Paraná www.pucpr.br
 Universidade Federal do Paraná www.ufpr.br
 Universidade Cat. de Pelotas www.ucpel.fche.br
 Universidade Fed. de Pelotas www.ufpel.tcc.br
 Universidade Católica do Rio Grande www.usc.pucrs.br
 Universidade Federal Rio Grande www.cesup.frgs.br
 Universidade Católica Rio Janeiro www.puc-rio.br
 Universidade Estadual Rio Janeiro www.uerj.br
 Universidade Fed. Rio de Janeiro www.urj.br
 Universidade Estado S. Catarina www.udesc.br
 Universidade Federal S. Catarina www.ufsc.br
 Universidade Federal Sta. Maria www.usfm.br
 Universidade Católica São Paulo www.puscsp.br
 Universidade Federal São Paulo www.epm.br
 Universidade de São Paulo www.usp.br
 Universidade Interna. Educación www.ciet.senai.br
 Universidade Pesquisa Engenharia www.cdpee.fing.br
 Escola Admon. de Empresas www.fea.br
 Escola C. Campinas www.fcc.br
 Escola de Engenharia www.uff.br
 Escola Técnica F. Ceará www.etfce.br
 Escola Técnica F. Goiás www.etfgo.br
 Instituto Analisis Social ax.ibase.br
 Instituto Física www.if.uff.br
 Instituto Matemática Pura www.impa.br
 Instituto Medicina Social www.ims.urj.br

CHILE

Red Universidades de Chile reulen.reuna.cl
 Universidad de Atacama www.uda.cl
 Universidad de Bio Bio www.dci.ubiobio.cl
 Universidad de Chile www.u Chile.cl
 Universidad de Concepción aquila.dpi.udec.cl

Universidad de Diego Portales mbulnes.ccentral.udp.cl
 Universidad de la Frontera www.enlaces.ufro.cl
 Pontificia Univ. Católica de Chile puc.media.ing.puc.cl
 Universidad Católica del Norte npedro.cecun.ucn.cl
 Universidad Técnica Sta. Maria www.inf.utfsm.cl
 Universidad de Santiago www.usach.cl
 Universidad de Talca www.atalca.cl
 Universidad de Valparaíso www.ucv.cl

COLOMBIA

Universidad de Antioquia www.udea.edu.co
 Universidad de Antonio Nariño www.uanarino.edu.co
 Universidad de EAFIT www.eafit.edu.co
 Universidad Industrial Santander www.uis.edu.co
 Universidad Nacional www.usc.unal.edu.co
 Universidad de Los Andes www.unianandes.edu.co
 Universidad del Norte www.guayacan.uninorte.edu.co
 Universidad del Valle www.univalle.edu.co
 Pontificia Universidad Católica www.javeriana.edu.co
 Universidad Pontificia Boliviana www.upb.edu.co

COSTA RICA

Universidad de Costa Rica www.ucr.ac.cr
 Universidad (Estancia) www.uned.ac.cr
 Instituto Nacional Biodiver www.inbio.ac.cr
 Instituto Tecnológico www.cic.itcr.ac.cr
 Universidad Latina www.ulatina.ac.cr
 Universidad Latinoamericana es.ulacit.ac.cr
 Universidad Anónima www.una.ac.cr

ECUADOR

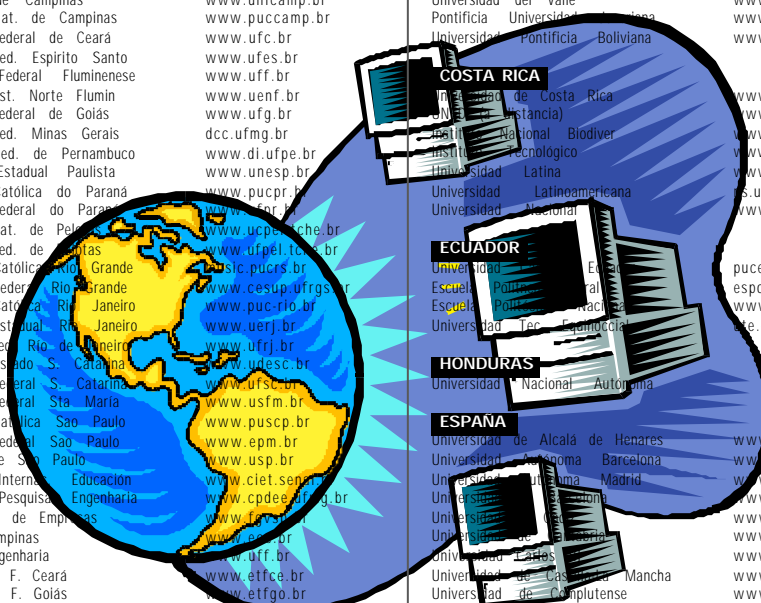
Universidad Ecuatoriana puce.edu.ec
 Escuela Politécnica espol.edu.ec
 Escuela Politécnica www.poi.edu.ec
 Universidad Tecnológica ute.edu.ec

HONDURAS

Universidad Nacional Autónoma www.hondunet.net/unah.htm

ESPAÑA

Universidad de Alcalá de Henares www.uah.es
 Universidad Autónoma Barcelona www.uab.es
 Universidad Autónoma Madrid www.uam.es
 Universidad de Burgos www.ub.es
 Universidad de Cantabria www.uca.es
 Universidad de Castilla-La Mancha www.unicam.es
 Universidad Carlos III www.uc3m.es
 Universidad de Caserta www.ucma.es
 Universidad de Complutense www.uclm.es
 Universidad de Córdoba www.uco.es
 Universidad de Extremadura www.unex.es
 Universidad de Granada www.ugr.es
 Universidad de Huelva www.uhu.es
 Universidad Jaime I de Castellón www.uji.es
 Universidad de La Coruña www.six.udc.es
 Universidad de La Rioja www.urioja.es
 Universidad de León www.uleon.es
 Universidad de Málaga www.uma.es
 Universidad de Murcia www.um.es
 Universidad de Navarra www.unav.es



Plataformas

WWW Universidades Iberoamericanas

comunicación entre todos los hispano y lusohablantes. En esta «selva mediática» es fundamental saber buscar y encontrar. En el universo iberoamericano, las Universidades nos tienen mucho que decir. Aquí están sus servidores...

Universidad Internacional Andalucía	www.uniara.uia.es
Universidad de Oviedo	www.uniovi.es
Universidad de País Vasco	www.ehu.es
Universidad Politécnica Catalunya	www.upc.es
Universidad Politécnica Madrid	www.upm.es
Universidad Pompeu Fabra	www.upf.es
Universidad Pontificia Comillas	www.upco.es
Universidad de Salamanca	www.usal.es
Universidad de Santiago	www.usc.es
Universidad de Sevilla	www.us.es
Uned (A distancia)	www.uned.es
Universidad de Valencia	www.uv.es
Universidad de Valladolid	www.uva.es
Universidad de Vigo	www.uvigo.es
Universidad de Zaragoza	www.unizar.es

MEXICO

Asociación de Univ. Anáhuac	www.anuies.mx
Universidad Autónoma de Puebla	www.buap.mx
Universidad Aut. Benito Juárez	www.uabjo.mx
Universidad Aut. Aguascalientes	www.uaa.mx:8001
Universidad Aut. Baja California	info.rec.uabc.mx
Universidad Aut. California Sur	www.uabcs.mx
Universidad Autónoma de Campeche	www.uacam.mx
Universidad Autónoma de Chihuahua	www.uachnet.mx
Universidad A. Ciudad Juárez	www.uacj.mx/index.html
Universidad Autónoma de Coahuila	www.sal.uadec.mx
Universidad Autónoma de Guerrero	www.uagro.mx
Universidad Autónoma de Nayarit	www.uan.mx
Universidad Aut. de Nuevo Laredo	www.dsi.uanl.mx
Universidad Autónoma Querétaro	www.uaq.mx
Aut. S. Luis Potosí	www.uaslp.mx
Universidad Autónoma de Sinaloa	www.uasnet.mx
Universidad Autónoma de Tabasco	www.ujat.mx
Universidad Aut. de Tamaulipas	www.uat.mx
Universidad Autónoma de Tlaxcala	www.uady.mx
Universidad Autónoma de Zacatecas	www.uefz.mx
Universidad Autónoma Est. Mexicana	www.uaemex.mx
Universidad Autónoma Est. Morelos	www.uaem.mx
Universidad Aut. Metropolitana de Coahuila	donatihu.uam.mx
Universidad de Coahuila	www.ucol.mx
Universidad de Guadalajara	www.udg.mx
Universidad de Guanajuato	www.ugto.mx
Universidad de Sonora	www.uson.mx
Universidad Juárez de Durango	www.ujed.mx
Universidad Michoacana de Sancti Spiritus	www.ucmich.mx
Universidad N. Aut. de México	www.uec.unam.mx:2500
Universidad Pedagógica Nacional Veracruzana	www.upn.mx
Universidad Veracruzana	www.coacade.uv.mx
Universidad Aut. Guadalajara de las Américas	www.gol.uag.mx
Universidad Iberoamericana La Salle	info.pue.udlap.mx
Universidad Popular Aut. Puebla	www.uia.mx
Universidad Regiomontana, A.C.	www.uilsa.mx
Universidad Tecnológica de Morelos	sun1.pue.upaep.mx
Instituto Tecnológico Monterrey	www.ur.mx
Instituto Tecnológico de Sonora	www.unitec.mx
Instituto Politécnico Nacional	www.mty.itesm.mx
Instituto Tecnológico Hermosillo	yaqui.itson.mx
	www.ipn.mx
	sahuaro.ith.mx

Instituto Tecnológico de León	www.itl-sep.mx
Instituto Tecnológico de Mérida	uxmal.itemcer.conacyt.mx
Instituto Tecnológico de Mexicali	www.digit.seit.mx
Instituto Tecnológico de Oaxaca	www.itox.mx
Instituto Tecnológico de Saltillo	www.its.mx

NICARAGUA

Universidad Autónoma Americana	www.uam.rain.ni
Universidad de Nicaragua	www.uca.rain.ni
Universidad Nac. Ingeniería	gopher://uugate.uni.ni

PANAMA

Red Académica y de Investigación	www.pa
Universidad de Panamá	www.unpma.pa
Universidad S. Mª La Antigua	www.usma.ac.pa
Universidad Tecnológica Panamá	www.utp.ac.pa

PERU

Red Científica Peruana	www.rep.net.pe
Universidad Católica de Peru	www.pucp.edu.pe
Universidad de Lima	www.ulima.edu.pe
Universidad Per. Cs. Aplicadas	www.upc.edu.pe
Univ. Adm. de Negocios	www.esan.edu.pe

PORTUGAL

Universidade de Acores	www.uac.pt
Universidade de Algarve	www.ualg.pt
Universidade de Aveiro	www.ua.pt
Universidade de Beira Interior	www.ubi.pt
Universidade de Coimbra	www.uc.pt
Universidade de Évora	www.uevora.pt
Universidade de Faro	www.ufes
Universidade de Vila Rica	www.uma.pt
Universidade de Viseu	www.uviseu.pt
Universidade de Nova Friburgo	www.uininho.pt
Universidade de Porto	www.up.pt
Universidade de Portucalense	www.uportu.pt
Universidade Técnica de Lisboa	www.utl.pt

PUERTO RICO

Universidad Interamericana	coqui@astro.inter.edu
Universidad Pontificia	www.upr.edu
Universidad de Puerto Rico	www.upr.clu.edu
Universidad de Sagrado Corazón	www.usc.clu.edu

URUGUAY

Universidad Católica	ucudal2.edu.uy
Universidad de la República	www.rau.edu.uy
Instituto de Física	www.fisica.edu.uy

VENEZUELA

Red de Universidades Nacionales	dino.conicit.ve
Universidad de los Andes	www.ing.ula.ve
Universidad de Carabobo	gopher://thor.uc.ve
Universidad Católica Andrés Bello	www.ucab.edu.ve
Universidad Central de Venezuela	www.sagi.ucv.edu.ve
Universidad de Nueva Esparta	www.une.edu.ve
Universidad Simón Bolívar	www.usb.ve
Universidad del Zulia	www.luz.ve

Extraído de «Diálogo Iberoamericano, 5»

Plataformas

Colombia



Proyecto Iberoamericano de Medios de Comunicación y Educación

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) viene estructurando un Proyecto de cobertura iberoamericana sobre el tema de Medios de Comunicación y Educación. En total, son catorce los países que participan en él, entre los que se cuentan Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

La sede de la coordinación de las actividades está en Santafé de Bogotá y el Proyecto tiene representación en cada uno de los países mencionados, donde existe un responsable nacional. Éste se encarga de dinamizarlo en su país por medio de diferentes acciones: capacitación de docentes, seguimiento y evaluación y búsqueda de estrategias para la extensión y generalización del proyecto. La mayoría de los responsables nacionales son funcionarios de los Ministerios de Educación de los países, aun cuando en algunos casos son personas que trabajan con otras organizaciones delegadas por los propios Ministerios para llevar a cabo el proyecto.

En algunos países existen convenios firmados entre los Ministerios de Educación, los medios de comunicación y la OEI, lo que permite lograr un compromiso de cooperación más eficaz. De estos convenios se desprenden comités de corte administrativo, teórico y metodológico, que se encargan del diseño de políticas, de la evaluación, del seguimiento y la investigación; de la producción de materiales y de las acciones de capacitación, dirigidas tanto a formadores y docentes como a grupos regionales del interior de cada país.

De otra parte, entre los diferentes proyectos nacionales se han establecido redes de comunicación que permiten una rápida y permanente actualización y dinamizan el desarrollo de los diferentes proyectos. Con este mismo fin se están estructurando bases de datos de experiencias y directorios de expertos. Existe, además, un periódico del Proyecto: «Iberoamérica conoce», que se publica trimestralmente.

La OEI asiste a los proyectos nacionales organizando talleres de capacitación y de administración del proyecto y proporcionando asistencia en la producción de materiales, en la investigación y en las acciones de evaluación. También realiza labores de asesoramiento en temas específicos con el fin de favorecer el desarrollo de los diferentes proyectos nacionales.

Cada año se realizan reuniones con los responsables nacionales para evaluar todos los aspectos del desarrollo del proyecto en cada uno de sus países: se analizan aspectos administrativos, pedagógicos, metodológicos, de alianzas estratégicas, etc. En estas reuniones se diseñan también líneas conjuntas de actuación para favorecer el desarrollo de las acciones en cada uno de los casos.

Josué Hernán Serrano
Director del Proyecto Iberoamericano «Medios de Comunicación y Educación».
Colombia

Plataformas

Colombia



PRENSA-ESCUELA

Programa Prensa-Escuela Colombiano

Hace cuatro años se inició en Colombia el Programa Prensa-Escuela con el propósito de fortalecer la lectura en el país, y de contribuir a la formación de mejores ciudadanos. Este Programa se caracteriza por tener una sólida estructura administrativa, en la cual participan miembros del Ministerio de Educación Nacional, de los periódicos afiliados a la Asociación de Diarios Colombianos y de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); y por contar con la activa participación de los principales periódicos colombianos que han incluido dentro de sus organigramas, departamentos dedicados a la promoción del Programa en los centros educativos de enseñanza Básica, Primaria y Secundaria.

Esta unión de esfuerzos, mediante la firma de un convenio de cooperación entre el Ministerio, ha permitido con el inicio de actividades de investigación con Universidades del país, así como la formación de docentes en la lectura de prensa y actividades recientes hacia la intermediación de comunicación con la educación.

En la actualidad el Programa Prensa Escuela se ha fortalecido y ha ampliado su cobertura a casi todo el territorio nacional. Maestros y alumnos asisten a talleres de formación y diseñan multitud de actividades que les permiten conectar los acontecimientos cotidianos de su localidad y del mundo con los conocimientos del aula. Así enriquecen su quehacer escolar con las amplias posibilidades que brinda el trabajo con la prensa, y crean diariamente nuevas estrategias de trabajo tanto con los diarios como con otros medios de comunicación.



PRENSA-ESCUELA

En el país, promoviendo el uso de la prensa y, especialmente, estas actividades de otros medios de comunicación y su relación con la educación.

Actualmente el Programa Colombiano se ha ampliado su cobertura a casi todo el territorio nacional.

Rosario Gómez Duarte

Directora del Programa Prensa-Escuela de Colombia

Plataformas

España



Servicio Telemático Prensa-Escuela

Es un servicio de apoyo al Programa Prensa-Escuela que se encarga de seleccionar, gestionar y difundir experiencias de aula, materiales e investigaciones que utilizan como recurso didáctico o tienen como objeto de estudio los mensajes y documentos producidos por los medios de comunicación social, para facilitar su integración en la práctica educativa.

Sus objetivos son generalizar y perfeccionar la actualización didáctica del profesorado en una materia no cubierta por su formación básica y contribuir al establecimiento de una red informática educativa especializada en Educación en materia de Comunicación.

Está formado por cuatro bases de datos que suministran información sobre experiencias de aula llevadas a cabo en España y en el extranjero, materiales didácticos, documentación especializada y referencias de colaboradores del Programa Prensa-Escuela.

El principal usuario de este servicio es el profesorado de centros públicos y privados que puede acceder a él a través de los terminales instalados en los Centros de Profesores y Recursos (CPRs), con ayuda de una clave de acceso intransferible para cada centro.

Base de Datos de Desarrollo Curricular

Se trata de una colección de informaciones de tipo muy diverso, cuyo objetivo fundamental es el de proporcionar al profesorado el acceso a aquellos recursos documentales útiles para la elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de los proyectos educativos y curriculares de las distintas etapas, de la programación de los departamentos didácticos y de las programaciones de aula. Además, la base de datos es un recurso documental de gran utilidad para los Centros de Profesores y Recursos (CPR), a los que permitirá organizar sus propios fondos bibliográficos y prestar ciertos servicios al profesorado de su zona.

Esta fuente de información, por tanto, proporcionará también bibliografía sobre y recursos para introducir los medios de comunicación en la enseñanza y trabajar en las aulas el tema transversal *Educación en materia de Comunicación*.

Ya se puede consultar por Ibertex a través del servidor de platea del Programa de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (PNTIC). En el menú principal, se selecciona la opción 2: *Bases de Datos*, y a continuación, la opción número 1: *Desarrollo Curricular*. En un futuro está previsto editar un CD-ROM que recogerá también este fondo documental.

Rafael González
Becario del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Plataformas

Argentina



Grupo de Investigación y Enseñanza de los Medios (GIEM)

El Grupo de Investigación y Enseñanza de los Medios (GIEM) se formó en Buenos Aires, (República Argentina) hace tres años, en el marco del Posgrado en Medios Audiovisuales de la Universidad de Buenos Aires. Está integrado por: Ana Nydia Fuentes, Ana Luz Chieffo y Stella Maris Muiños de Britos, equipo multidisciplinario, especializado en comunicación audiovisual y educación. En él se integran también otros especialistas, según las etapas del proceso de investigación o las necesidades de producción.

Este Grupo se ocupa, particularmente, de la vinculación comunicación-medios-educación y ha desarrollado actividades educativas en tres áreas espe-

1) Talleres de alfabetización de alumnos de nivel integral del campo de la comunicación con las restantes

2) Capacitaciones, de distintos niveles disciplinares, en las áreas de la Imagen y Imágenes. Se trabaja audiovisual como objeto de estudio y como recurso didáctico.

3) Investigación en imagen fija e imagen en movimiento y elaboración de

que apoyen la documentación y ayuden a los docentes a la actualización de conocimientos y a la introducción de estos contenidos en su tarea de aula: banco de imágenes, banco de experiencias y materiales en distintos soportes.

Desde el libro de texto a la realidad virtual, los textos verbales y no verbales son analizados en sus diferentes aspectos teniendo en cuenta las peculiaridades de cada lenguaje y favoreciendo la *lectura* de los mensajes desde otra perspectiva.

La producción o *escritura* con diferentes lenguajes teniendo en cuenta la pertinencia de cada uno de ellos según las necesidades comunicacionales constituye una etapa central.

En este proceso, los educadores desempeñan otros roles: son alfabetizadores audiovisuales, productores de sus propios mensajes y orientadores en los procesos de análisis y producción de los estudiantes.



cupa, particularmente, de la vinculación comunicación-medios-educación y ha desarrollado actividades educativas en tres áreas espe-

alfabetización, análisis de materiales dirigidos a la comunicación en los ámbitos del currículo, de la formación de educadores y campos de la Pedagogía con la comunicación audiovisual como objeto de estudio y como recurso didáctico.

Investigación en imagen fija e imagen en movimiento y elaboración de

que apoyen la documentación y ayuden a los docentes a la actualización de conocimientos y a la introducción de estos contenidos en su tarea de aula: banco de imágenes, banco de experiencias y materiales en distintos soportes.

Desde el libro de texto a la realidad virtual, los textos verbales y no verbales son analizados en sus diferentes aspectos teniendo en cuenta las peculiaridades de cada lenguaje y favoreciendo la *lectura* de los mensajes desde otra perspectiva.

La producción o *escritura* con diferentes lenguajes teniendo en cuenta la pertinencia de cada uno de ellos según las necesidades comunicacionales constituye una etapa central.

En este proceso, los educadores desempeñan otros roles: son alfabetizadores audiovisuales, productores de sus propios mensajes y orientadores en los procesos de análisis y producción de los estudiantes.

Stella Maris Muiños de Britos

Plataformas

Argentina



Programa «El diario en la escuela»

El Programa «El diario en la escuela» que impulsa la Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina, ADIRA, comenzó en 1987 con el lanzamiento del primer Congreso Nacional de «El diario en la escuela», en la ciudad de Buenos Aires. En él participaron 150 docentes de todo el país y se definieron los objetivos que sustentan el Proyecto: 1. Fortalecer la lectura reflexiva del diario y promover la recepción crítica; 2. Actualizar los contenidos curriculares utilizando la información periodística para incorporar temas de actualidad en la clase; 3. Estimular la expresión crítica. Fortalecer el rol de los alumnos como emisores y productores de mensajes.

Estos ejes se sintetizan en un objetivo más global: utilizar el diario en la escuela para contribuir a la formación de los alumnos como ciudadanos democráticos, bien informados, sensibles ante los problemas de la comunidad, participativos y solidarios en la búsqueda de soluciones.

Desde 1995, en el marco de la Reforma Educativa que instala explícitamente el tratamiento de los medios de comunicación en prácticamente todas las áreas de la enseñanza. ADIRA ha ampliado la reflexión y el debate para incluir, además del diario, los medios de comunicación en general.

Las acciones que desarrolla esta asociación para la consolidación del Programa en todo el país son las siguientes:

- Jornadas de capacitación: Encuentros regionales de un día de duración, para cien o ciento cincuenta docentes, organizados por ADIRA y la empresa periodística local.
- Cuadernillos didácticos: Editados por la Asociación con periodicidad bimensual, durante el período lectivo. Ofrecen propuestas prácticas para introducir el diario en el aula en todos los niveles de enseñanza y se distribuyen entre 6.000 docentes de todo el país.
- Una sección fija: Sobre la utilización del diario en la escuela. La distribuye ADIRA y la incluyen más de treinta diarios del país.
- Congresos Nacionales: Cierran cada año el ciclo lectivo. En estos encuentros participan unos mil docentes de todo el país. Los paneles, ponencias, talleres, etc. están a cargo de especialistas en Educación, Comunicación y Sociología de Argentina y del exterior: investigadores y profesores de EEUU, Francia, España, Israel, Suecia e Inglaterra, entre otros.
- Semana «El diario en la escuela»: Durante una semana al año –entre septiembre y octubre–, las empresas periodísticas intensifican sus acciones dirigidas a las escuelas.
- Investigaciones: Dirigidas a evaluar los resultados del Programa. Se ha constatado que los alumnos que participan en él tienen un mayor nivel de información y expresan actitudes más democráticas.
- Entrega gratuita de diarios de devolución: Un número importante de empresas entregan estos ejemplares todas las semanas a las escuelas que así lo solicitan.

Todas estas actividades están coordinadas por la Lic. Roxana Morduchowicz, directora del Programa de ADIRA desde su creación.

Romana Morduchowicz
Directora del Programa «El diario en la escuela»

Plataformas

Costa Rica



Proyecto de Medios de Comunicación y Educación

Se inicia como Proyecto Prensa-Escuela en el año 1989, y desde 1992 se amplía a todos los medios de comunicación. Su objetivo es incorporar a la práctica docente los medios de comunicación masiva: no sólo la prensa, sino también la radio y la televisión.

A lo largo de todo este período, se ha capacitado a grupos de educadores en distintas comunidades del país, siendo la prensa el área más desarrollada hasta el momento. En la actualidad, se está iniciando la implementación de la televisión en el aula, con un gran apoyo de las autoridades educativas y de los propios medios de comunicación. Para ello se han planificado una serie de talleres dirigidos a educadores que deberán desarrollar el trabajo con los estudiantes y con los padres de familia.

Se está elaborando también una guía metodológica sobre las posibilidades educativas de la radio. Este documento servirá de base para formar a los docentes que ya han recibido formación en las áreas de prensa y televisión.

Los medios de comunicación del país colaboran activamente en tareas educativas. Destaca el proyecto «La Nación en el aula», desarrollado por el diario de más tirada, *La Nación*, y dirigido por la licenciada Carmen Ugalde. Este proyecto organiza actividades de capacitación dirigidas, especialmente, a los docentes de centros educativos privados y publica con el periódico un suplemento semanal dirigido a los estudiantes. Estos suplementos son coleccionables y desarrollan los contenidos programáticos oficiales. Además, para completarlos, se ponen a la venta unas guías de trabajo.

Vilma Madriz Kingsbury

Responsable nacional del Proyecto de Medios de Comunicación y Educación

Universidad de Sevilla
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías
 Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 3ª
 Avda. Ramón y Cajal 1. 41005 Sevilla

Plataformas

México



Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)

El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) tiene como uno de sus principales objetivos la formación y capacitación de los educadores en el área de la tecnología educativa. Para ello ha venido trabajando en varios proyectos con el fin de aprovechar los aspectos didácticos de los medios audiovisuales, sobre todo en el área escolar.

Las principales acciones llevadas a cabo son las siguientes:

- Realización de una investigación sobre el desarrollo de los niños mexicanos que permita integrar estos conocimientos dentro del programa educativo oficial.
- Elaboración de un modelo para una propuesta integral de aprovechamiento de las posibilidades educativas de los medios, dirigido a maestros, padres y niños.

Este modelo pretende conseguir la participación activa de los educandos en su propio proceso formativo, con el fin de desarrollar su capacidad crítica y ampliar sus capacidades creativas y expresivas, tomando como base los valores y actitudes, el conocimiento de la realidad y la ampliación de las capacidades y habilidades.

El programa de formación de profesores pone el énfasis en el nuevo papel del docente como guía y facilitador del trabajo en el aula y en el desarrollo de destrezas analíticas. Las actividades dirigidas a las familias abordan la problematización de la relación familiar con los medios masivos de comunicación, los aspectos socioafectivos en la relación familia-niño y el papel mediador de los padres en la interacción de los niños con los medios. El trabajo con los menores enfatiza la propia experiencia del niño como receptor de los medios; el contenido, la estructura y el lenguaje de los diversos medios; y el niño como sujeto cultural.

- Desarrollo de varios talleres sobre Educación para los Medios.

En la actualidad se está diseñando un curso a distancia, que se espera poder transmitir vía satélite, sobre el uso pedagógico de la televisión. Está dirigido a maestros de Educación Básica. El desarrollo de los contenidos lo realiza un equipo multidisciplinario coordinado por la psicóloga Irene Martínez Zarandona.

El contenido del curso es el siguiente: a) La televisión en la cultura actual del magisterio; b) La Educación para los Medios; c) La barra televisiva; d) El lenguaje audiovisual de la televisión; e) La televisión infantil; f) La publicidad; g) Los *reality show* (docudramas); h) Las telenovelas; i) Los noticieros; y j) Actividades con medios.

También se está trabajando la metodología de evaluación para que el curso tenga valor curricular para los docentes inscritos dentro de la carrera magistral.

- Elaboración de materiales de apoyo a las distintas actividades de formación: manuales y guías, antologías, vídeos, etc.

Patricia Avila Muñoz

COMUNICAR

Miscelánea

Apuntes

Informaciones

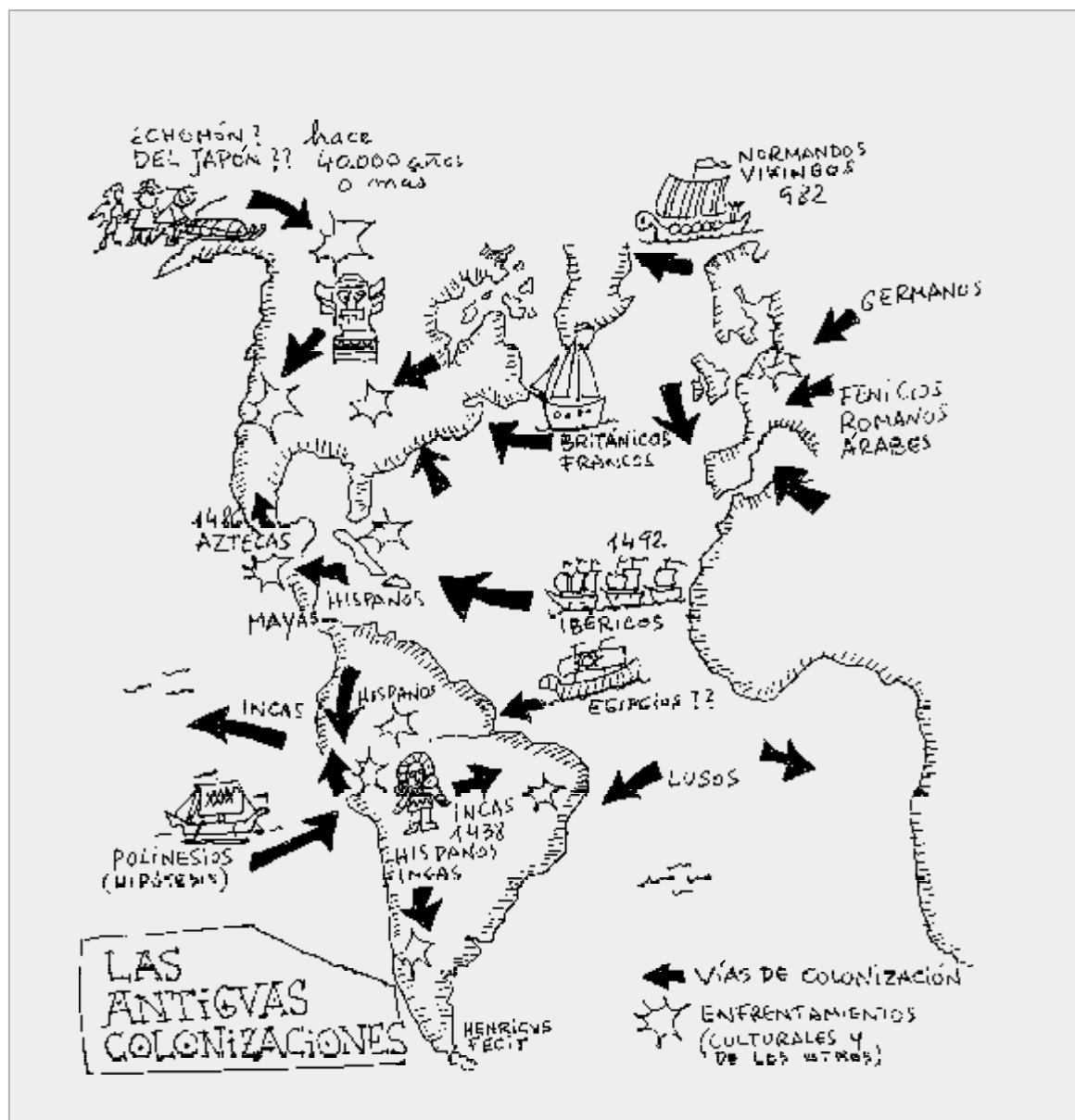
Fichas didácticas

Reseñas



Apuntes

Las antiguas colonizaciones...



Apuntes

... y las nuevas colonizaciones



Enrique Martínez-Salarova para Comunicar '97

Actualidad

Informaciones



Foro internacional de investigadores Los jóvenes y los medios



Con el objeto de reunir en un encuentro internacional a los expertos e investigadores que, a nivel mundial, analizan y estudian los efectos y relaciones que las nuevas generaciones establecen con la televisión, se va a celebrar en París, el próximo mes de abril (del 21 al 25), el Foro internacional de investigadores «Los jóvenes y los medios de comunicación, mañana. Problemáticas y perspectivas». En el incomparable marco de la UNESCO, y bajo su patrocinio, junto al Consejo Superior del Audiovisual de Francia, este foro mundial contará con la presencia de profesores y co-

municadores de los cinco continentes, siendo sus idiomas oficiales el inglés, el francés y el español.

El objetivo básico del Foro es analizar las diferentes perspectivas de investigación que se están desarrollando actualmente en el mundo para conocer las interacciones que los niños y jóvenes de hoy establecen con los medios de comunicación, a fin de poder desarrollar estrategias de intervención que permi-

tan un mejor conocimiento y uso de la prensa, la radio, la televisión...

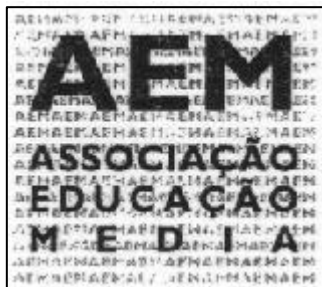
El Foro, que se desarrollará en cinco días, tendrá diferentes dinámicas, entre las que destacarán las ponencias, conferencias, mesas redondas, comunicaciones y talleres. Las temáticas girarán sobre «organismos de investigación», «producción, difusión e investigación», «educación para los medios» y el último día se conocerán las conclusiones del Foro que se elevarán a los organismos internacionales. Un buen marco para dinamizar la Educación para los Medios de Comunicación.



1º Encuentro Nacional en Portugal Educación y medios de comunicación

La reciente y ya dinámica Asociación de «Educación-Media» (AEM) ha puesto en marcha, desde su creación, un amplio plantel de actividades para dinamizar en nuestro país vecino la Educación en Medios de Comunicación.

La celebración de este 1º Encuentro Nacional el pasado mes de febrero (durante los días 20 y 21) ha sido una ocasión privilegiada de favorecer el contacto de cientos de profesores que a lo largo de todo el país vienen ya trabajando de forma planificada y sistemática con los medios de comunicación.



En las sesiones de este Encuentro destacó, entre otras actividades, una videoconferencia organizada con la participación de expertos de Inglaterra, Francia, España y de Portugal.

Además de la citada actividad, el Encuentro fue eminentemente práctico con el desarrollo de talleres (oficinas) en las que se desarrollaron temáticas como: Publicidad y subliminal, métodos de investigación, sonidos y radio, edición por ordenador, lectura de la imagen televisiva, periodismo profesional y escolar, el vídeo, el cine, internet, lectura de imágenes fijas... En definitiva, un amplio repertorio de temas de indudable interés para el uso de los medios de comunicación. Este Encuentro, sin duda, será un buen revulsivo.

Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

Celebradas en cinco provincias andaluzas por el Grupo Comunicar Jornadas provinciales de medios de comunicación en las aulas

Durante este curso, el Grupo Comunicar, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación, ha venido desarrollando un amplio plantel del de actividades de investigación y autoformación, de publicaciones y edición de materiales didácticos, y de organización de jornadas didácticas de medios de comunicación, todas ellas de ámbito provincial y con carácter de iniciación.

Sevilla, Málaga, Granada, Huelva, Jaén, y durante este mes de marzo Almería, han tenido la oportunidad de aglutinar a todos aquellos docentes interesados por hacer un uso crítico de los medios de comunicación en las aulas andaluzas.

Todas las Jornadas han desarrollado dinámicas similares, dado el grado de estructura y planificación conjunta de este Colectivo; así se han diversificado las actividades contando con ponencias, mesas redondas, comunicaciones, talleres, etc. inci-

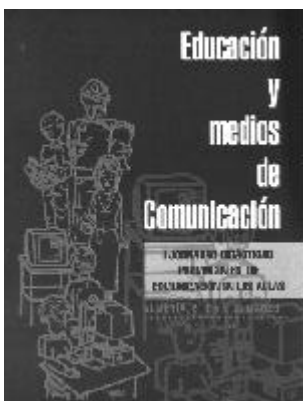
diendo todas ellas en el carácter práctico y de posible aplicación en las aulas.

En las provincias de Huelva y Sevilla era ésta ya la cuarta convocatoria de este tipo, centrándose en temas más específicos, como la radio y el consumo de los medios respectivamente. En el resto de las provincias, al ser la primera ocasión de aglutinar a nivel provincial al profesorado, las temáticas fueron más amplias y genéricas sobre los medios de comunicación.

En definitiva, esta primera experiencia de regionalización de las Jornadas ha sido, después de la evaluación, un importante éxito que tendrá continuidad durante el año 1997.



Carteles de las Jornadas de Sevilla y Málaga



Jornadas en Almería del Grupo Comunicar Educación y medios de comunicación

Con la coorganización de los CEPs de Almería y el Ejido y de la Delegación Provincial de Educación, el Grupo Comunicar ha organizado en Almería las I Jornadas de «Educación y Medios de Comunicación», con la finalidad de «abrir las puertas a todas aquellas personas que quieren entrar en el apasionante mundo de los medios de comunicación en sus relaciones con la educación».

Para ello, durante los días 6, 7 y 8 de marzo, van a tener cita en esta encantadora ciudad profesores y periodistas, junto a expertos como Manuel Fandos, Ignacio Aguaded, Miguel A. Biasutto, Juan M^a Casado, Enrique Martínez-Salanova, con el objetivo de analizar el presente y futuro de la integración curricular de los medios de comunicación en las aulas.

Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

1ª «Trobada» en Barcelona Educadores y comunicadores

El pasado enero se celebró en Barcelona la primera reunión de educadores y comunicadores de esta Comunidad Autónoma. El objetivo de este primer encuentro fue el plantear la posibilidad de crear un colectivo estable que vinculara permanentemente los dos ámbitos, fomentando los espacios de reflexión y debate, estableciendo bases de intervención y generando nexos y contactos a nivel de Cataluña.

En definitiva, este encuentro planteaba como uno de sus principales objetivos aglutinar a todo el colectivo de profesores y comuni-

cadres que desde hace ya tiempo vienen trabajando en la Educación en los Medios de Comunicación. Las áreas de trabajo que se van a desarrollar son, entre otras, la lectura crítica de los medios de comunicación, los estudios de recepción, el intercambio de experiencias, la concienciación de la opinión pública y la mejora de los contenidos, especialmente los televisivos. Al hilo de esta primera «trobada» ha salido a la luz el boletín «Mitjans» (Medios) como foro de comunicación y encuentro entre los comunicadores y los educadores catalanes.



Constituido en Brasil para Iberoamérica Núcleo de Comunicación y Educación

En la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de São Paulo (Brasil) se ha constituido el llamado «Núcleo de Comunicación y Educación» (NCE), al hilo de relevancia, legitimidad y significado social que la Educación en Medios de Comunicación va adquiriendo a nivel mundial, como se ha demostrado en la fundación en julio del «Consejo Mundial para la Educación en Medios» (World Council for Media Education).

Inicialmente, el NCE cuenta ya

con un directorio de más de 500 especialistas en 34 países que comenzarán ya a trabajar conjuntamente y de forma interconectada. Inicialmente se pretende elaborar el perfil de los especialistas en las diversas áreas de Educación y Comunicación, a través de un cuestionario que serán el inicio de una investigación conjunta de todos los expertos que participen en el NCE. El programa está coordinado por Ismar de Oliveira, representante para América Latina de WCME.

Debates sobre la Educación Audiovisual

El Programa de Comunicación Audiovisual del ICE de la Universidad de Barcelona está organizando durante este curso 96/97 un ciclo de debates sobre la Educación Audiovisual, con el objetivo de profundizar en diferentes aspectos de la comunicación a través de la imagen y el sonido.

Durante el primer trimestre se desarrollaron las siguientes temáticas: «La Educación Audiovisual en la Educación Infantil y Primaria» por Ana Graviz de la Universidad de Estocolmo, «Hábitos de recepción en el hogar y en la escuela», Encarna Larrey, profesora de Secundaria; «Tecnologías de la información y la comunicación: metáforas sociales», por Cristina Alonso, de la Universidad de Barcelona; y «La televisión educativa», por J. Manuel Pérez Tornero, de la Universidad Autónoma. En este segundo trimestre están ya programadas, dentro del ciclo, debates moderados por J. Ignacio Agüaded, profesor de la Universidad de Huelva; Montse Abad, miembro del Programa; y Amparo Moreno, profesora de la UAB.



Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

«El Club de las ideas», hacia una televisión educativa andaluza

Desde noviembre de 1996, Canal Sur Televisión ha puesto en marcha un proyecto relacionado con la televisión educativa que bajo el nombre de «El Club de las Ideas» pretende promover el encuentro de la comunidad educativa andaluza y fomentar la participación de todos en las tareas del Sistema Educativo, así como, al mismo tiempo, enseñar a utilizar la televisión como medio de comunicación y como recurso educativo, facilitando recursos audiovisuales para todas las áreas y difundiendo los rasgos de la cultura andaluza. El programa, grabado en el Centro de Producción de Canal Sur en Málaga, tiene formato de revista televisiva (de una hora aproximada de duración) y está compuesto por un conjunto de documentales, de temas semanales específicos y

por un espacio diario dedicado a cada uno de los niveles educativos (Educación Infantil y Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, Universidad y Educación de Personas Adultas).

Uno de los fines fundamentales de este programa es favorecer la existencia en la propia televisión de programas con un trasfondo cultural y formativo que demuestre las posibilidades educativas del medio y que transforme a su audiencia—en este caso, los andaluces— en comunidad educativa.

Entre los temas monográficos que han sido objeto de análisis durante el primer trimestre, destaca la semana monográfica dedicada al uso educativo de la televisión en la que se emitieron distintos reportajes realizados en centros educativos andalu-

ces con experiencias en medios de comunicación y en la que participaron como expertos el profesor Pérez Tornero de la Universidad Autónoma de Barcelona y ex-director de la televisión educativa de TVE; Pablo García, de Televisión Española; y J. Ignacio Agueded, profesor de la Universidad de Huelva y director de la Revista COMUNICAR.

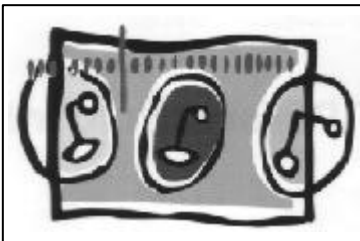
«El Club de las de las ideas» es, sin duda, el arranque de la televisión educativa andaluza, en la que el Canal autonómico y la propia Junta de Andalucía están implicados para hacer de este medio de comunicación público un verdadero servicio a los ciudadanos y ciudadanas que demandan una televisión de calidad que, junto a sus funciones lúdicas y de entretenimiento, ofrezca programas formativos.

Partiendo de las ideas de que la sociedad de la información debe ser

para todos y de que los medios de comunicación pueden derribar las antiguas barreras culturales, la Asociación de la Radiodifusión Pública por una Europa Multicultural (Public Broadcasting for a Multicultural Europe) organiza diversos premios, certámenes y conferencias, mediante los cuales difunde la idea de que la Europa del futuro estará conformada por una sociedad multicultural y

Public Broadcasting for a Multicultural Europe

multirracial en la que el papel de los medios de comunicación como agentes activos de educación será esen-



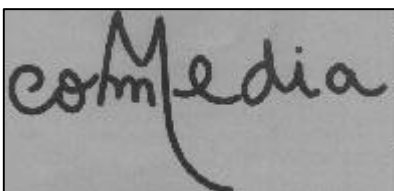
cial. Además, esta asociación intenta potenciar el aprecio de los europeos por su propia cultura, frenando la entrada de otros productos culturales, especialmente norteamericanos. Como ejemplo de sus actividades puede servir el programa «Medios de comunicación y xenofobia», desarrollado en diciembre de 1996 en Cataluña, donde se reflexionó sobre el tratamiento que los grupos étnicamente minoritarios reciben en los medios de comunicación.

Actualidad

Informaciones

**Editado por la Asociación «Educación-Media»
«Com Media», un nuevo boletín en Portugal**

La nueva Asociación nacional portuguesa «Educación-Media» ha iniciado su andadura, no sólo con la organización del Encuentro Nacional que reseñamos en otra página de esta sección, sino que además ha editado ya, desde junio de 1996, varios números de un nuevo boletín-revista que pretende ser el órgano de expresión de esta prometedora Asociación, cuyo objetivo más definido es la unión de los profesionales de la educación y los medios, en un foro común de debate y reflexión que redefina



sus roles en la nueva sociedad que estamos viviendo. Como indican en el boletín, «porque con la educación y con los medios, tal vez nos volvamos más lúcidos y más aptos para la acción.

La sede provisional de esta Asociación se encuentra en la Escola Su-

perior de Educação de Setúbal y participan en ella personas relacionadas con el mundo de la educación, así como profesionales de la comunicación (prensa, radio y TV.). En concreto, la Asociación ha tenido ya el mérito de aglutinar a los principales expertos que trabajan en las Universidades, en la administración y en otras entidades del país vecino, en torno a una idea común: favorecer ese necesario foro de debate que generalice la Educación en Medios de Comunicación en las escuelas portuguesas. La afinidad de esta Asociación con nuestro Colectivo, presagia, sin duda, un futuro común de actividades.

**International Conference on Technology Supported Learning
Online Educa Berlin**

La mayoría de las compañías están reconociendo el papel fundamental de reciclar a sus empleados en el uso de las tecnologías avanzadas, como Internet, tecnologías por satélite, etc. Online Educa Berlín es ya una gran plataforma de discusión y debate en Europa sobre este importante campo.

En 1996, 520 participantes de 48 países se dieron cita en «Educa Berlín». Como continuación de aquel foro, se celebrará este año la conferencia «Berlín '97», que tendrá lugar en el Hotel Intercontinental Berlín, desde el 29 al 31 de octubre de 1997. Las materias que se analizarán son, entre otras: entrenamiento en el proceso de Internet, Internet como fuente de aprendizaje, el acceso a la Universidad a través del uso de nuevas tecnologías, control de calidad, el rol del estado y de las instituciones europeas, profesores y entrenadores en los nuevos métodos de enseñanza, etc.



**II Jornadas Paz y Desarrollo
Medios de Comunicación y Educación Transformadora**

En los meses de octubre y noviembre pasados se celebró en Granada las II Jornadas Andaluzas de Educación para la Paz y el Desarrollo, organizadas colectivos como CEPA, ASPA, APDH y Entrepueblos, con la temática «Medios de Comunicación y Educación Transformadora».

Una educación sensibilizada con los problemas actuales debe contar con materias transversales, como son la Educación para la Paz, la Ecología... y también la Educación en Medios de Comunicación, ya que ésta es parte integrante de las transversales, abarcando a todas las asignaturas y niveles educativos. En estas Jornadas se puso en evidencia la conexión de los medios con el desarrollo de los pueblos.



Actualidad

Informaciones

Repertorio europeo de profesionales de Educación para los Medios Audiovisuales

La Asociación Europea para la Educación en Medios Audiovisuales (AEEMA), auspiciada por el Consejo de Europa acaba de editar en el mes de marzo un nuevo repertorio de profesionales expertos en los MAVs de todos los países miembros. Al igual que en años anteriores, este texto es un valioso documento para contactar con los profesores y comunicadores que vienen desarrollando investigaciones y experiencias en el uso de los medios.

Por otro lado, AEEMA sigue organizando numerosas actividades para sus asociados, entre las que destacan el encuentro con los parlamentarios en el propio seno del Parlamento Europeo y la organización, junto a Public Broadcasting for a Cultural Europe, del Encuentro Europeo «Media Education in a multicultural society» el pasado noviembre.



Editada por la Consejería de Educación «Andalucía Educativa», nueva revista para el profesorado andaluz

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha iniciado una nueva publicación, titulada «Andalucía Educativa» con la finalidad de ofrecer a los profesores y profesoras andaluzas un «vehículo de comunicación y debate» en la que se haga repaso periódico de la actualidad de la Comunidad en el ámbito educativo. La revista nace con una estructura bien definida en la que se incluyen informa-

ciones y opiniones a través de una amplia gama de secciones que incluye «Tribuna», «Temas claves», «Información», «Noticias», «Experiencias», «Conocer Andalucía», «La otra cara del profesor», «Los lectores quieren saber», «Televisión educativa», «Agenda» y «Legislación». La revista se envía de forma personal a todos los profesores y profesoras de la Comunidad Autónoma.



Organizados por el Servicio de Promoción de Consumidores Cursos de Educación del Consumidor de Medios

Junto a la Consejería de Educación y al Programa de Educación de las Personas Adultas, el Servicio de Promoción de los Consumidores de la Consejería de Trabajo e Industria sigue desarrollando actividades de educación del consumidor, dedicando una especial atención al usuario de los medios de comunicación.

El pasado septiembre en Torremolinos y en Diciembre en Granada se organizaron «Jornadas Regionales de

Educación del Consumidor» y de «Educación del Consumidor como Persona Adulta», contándose con un importante éxito de participación por parte de los profesores y de calidad en las ponencias y seminarios de trabajo. Para este año, se ha planificado la edición de un libro sobre el consumo de televisión en los escolares, con el título «La otra mirada a la tele», además de unas jornadas de educación del consumidor y usuario de televisión.



Prácticas

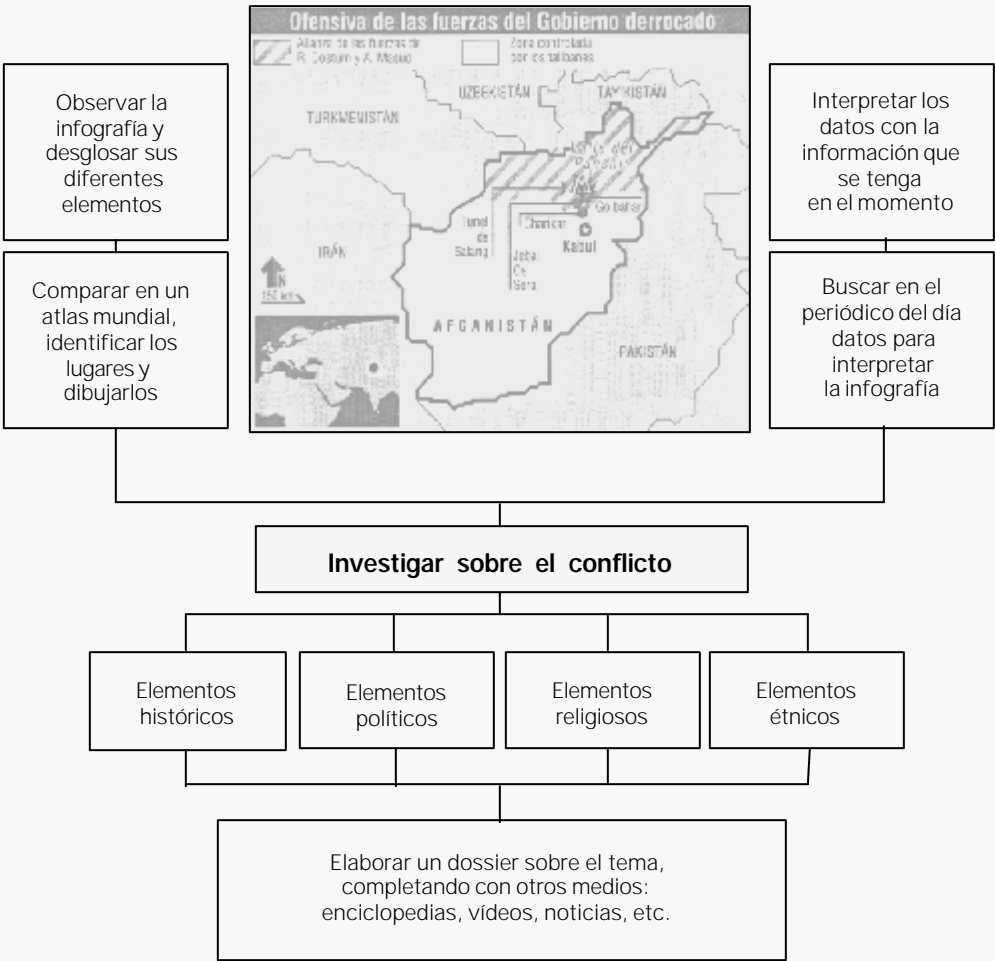
Ficha didáctica

Enrique Martínez Sánchez

Utilización de la infografía en las aulas

Objetivo: Iniciar en el uso de la infografía como soporte didáctico, base de documentación y recurso de investigación en las aulas.

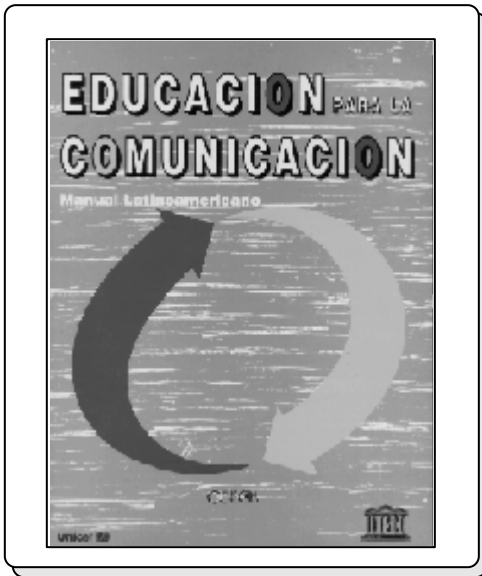
Ejemplo: Conflicto de Afganistán¹



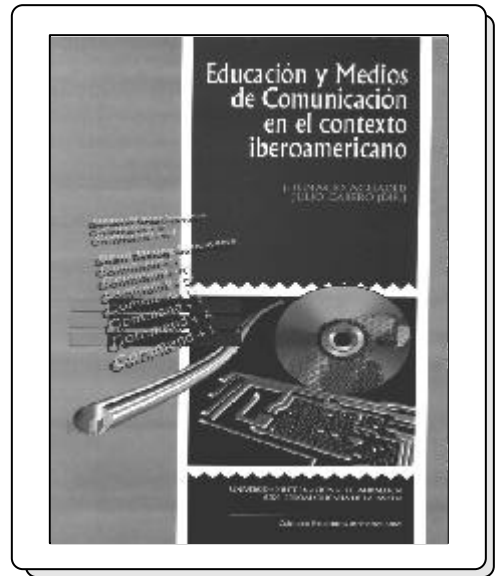
¹ Puede utilizarse cualquier infografía: astronomía, deportes, banca, bolsa, evolución del hombre, etc.

Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Amor Pérez Rodríguez

- *Educación para la comunicación*
- *CENECA/UNESCO/UNICEF*
- *Santiago de Chile, 1992*
- *351 páginas*



- *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano*
- *J. Ignacio Aguaded y J. Cabero (Dir.)*
- *Huelva, Universidad La Rábida, 1995*

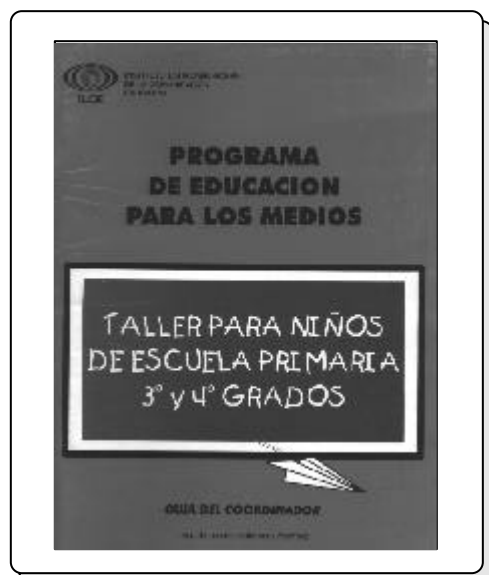
Este manual latinoamericano –como así se llama– es un emblemático y ya consagrado texto de lo que ha sido la evolución de la Educación en Medios de Comunicación en todo la región sudamericana, especialmente en su época de máximo apogeo, los años ochenta. La celebración de varios seminarios iberoamericanos que convocaron a los especialistas en la materia fue el punto de encuentro de experiencias e investigaciones de gran valor, reconocidas como la vanguardia en este ámbito a nivel mundial. Universidades, organismos no gubernamentales, iglesias y las propias administraciones educativas han colaborado desde distintas ópticas en afianzar la Educación para los Medios de Comunicación. Es este texto, por tanto, un documento imprescindible para todos aquellos docentes y comunicadores que quieran conocer la sorprendente riqueza de Iberoamérica en las posibilidades de integrar la comunicación de una manera liberadora y crítica en la educación.

La Universidad Internacional de Andalucía, en su sede Iberoamericana de la Rábida (Huelva), dedicada especialmente a temáticas americanistas, organizó en el verano de 1995 un Seminario Internacional dedicado al panorama actual de los medios de comunicación en sus relaciones con la educación en el contexto iberoamericano. Varias decenas de expertos de España, Portugal, Cuba, Venezuela, Argentina, Estados Unidos, Méjico, Alemania... se dieron cita para discutir el papel de la prensa, el cine, la televisión, los multimedia y otros medios de comunicación en la enseñanza. J. Ignacio Aguaded, de la Universidad de Huelva, y Julio Cabero, de la Universidad de Sevilla (directores del texto), junto a Roxana Morduchowicz, de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) fueron los responsables de coordinar el amplio plantel de profesores y becarios, cuyas reflexiones han tenido plasmación en este interesante texto, que recoge el conjunto de las ponencias y conferencias presentadas.

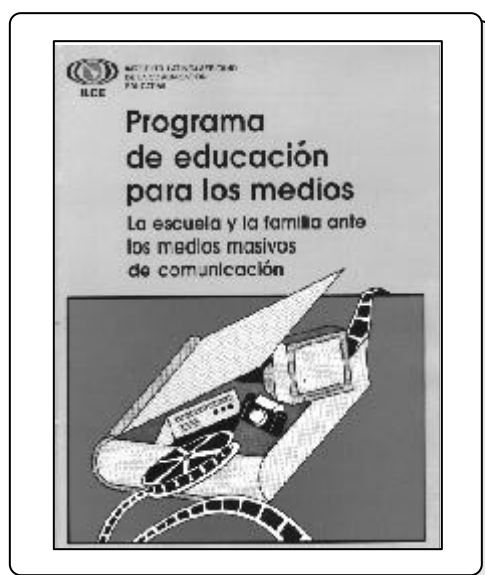
Publicaciones

R e s e ñ a s

José Ignacio Aguaded Gómez



- *Programa de Educación para los Medios Taller para niños de Escuela Primaria*
- *ILCE, México, 1994*
- *2 tomos (70 y 80 páginas)*



- *Programa de Educación para los Medios Taller de análisis de mensajes*
- *ILCE, México, 1988*
- *3 tomos (24, 248 y 340 páginas)*

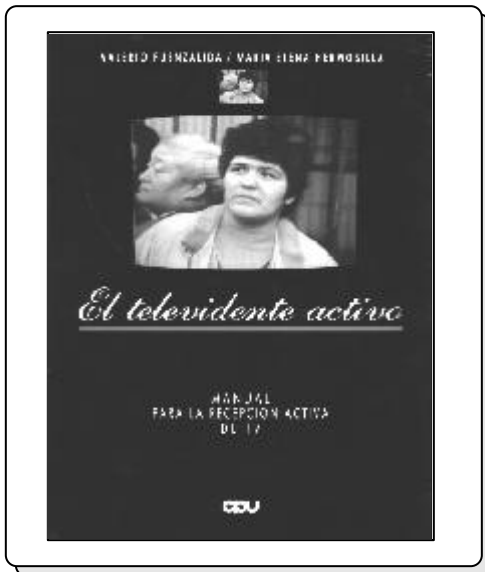
El Instituto Latinoamericano de la Comunicación educativa se ha distinguido en los últimos años por el desarrollo de múltiples actividades y publicaciones en el ámbito de la Educación en Medios de Comunicación, desarrollando un Programa específico de Educación para los Medios. El material que se reseñamos corresponde a una de estas colecciones, dedicadas en este caso a alumnos de Educación Primaria de 3º a 6º grados. A manera de taller, la propuesta metodológica, se desarrolla con estrategias lúdicas que combinan el conocimiento de los medios, con la manipulación, la creación artística y el desarrollo de la capacidad imaginativa de los niños. Los héroes televisivos, concursos, publicidad, reportajes, cómics... se dan cita en estas unidades didácticas, desarrolladas con el objeto de facilitar su desarrollo en el aula. Se echa en falta en los manuales la presencia de gráficos, ilustraciones e imágenes que completen los textos y ofrezcan recursos visuales para el aprendizaje.

Dentro de la colección de materiales desarrollados por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa de México, destaca, dentro de su Programa de Educación para los Medios, estas materiales dedicados al análisis de mensajes en los que se recogen, junto a una «Guía teórica metodológica», una «antología de lecturas de apoyo» y otro documento que analiza «la escuela y la familia ante los medios de comunicación». La colección completa ofrece, por ello, una síntesis de planteamientos de base y textos de apoyo para iniciar un uso sistemático de los medios en las aulas. Frente a los talleres de Educación Primaria –que reseñamos adjunto–, que ofrecían fichas prácticas de aplicación, en estos materiales encontramos más bien el sustento teórico y las fuentes complementarias. Se trata, en este sentido, de materiales más aptos para aquellos que busquen el enmarque conceptual de la Educación en Medios de Comunicación.

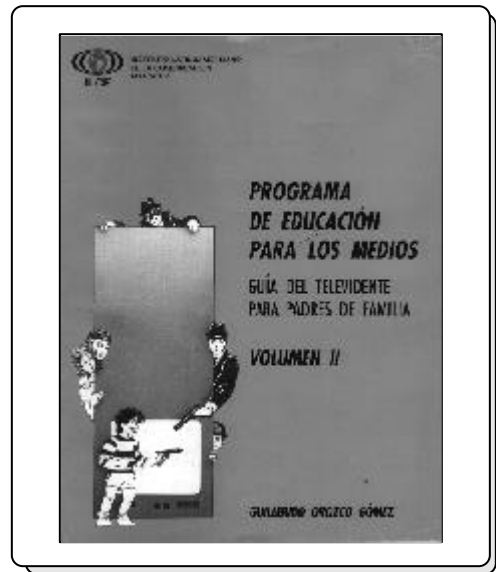
Publicaciones

R e s e ñ a s

Manuel Monescillo Palomo



- *El televidente activo. Manual para la recepción activa de la televisión*
- *V. Fuenzalida y M.E. Hermsilla*
- *CENECA, Santiago de Chile, 1991*



- *Programa de Educación para los Medios*
- *Guía del Televidente para padres de familia*
- *G. Orozco y M. Charles*
- *ILCE, México, 1994, 2 tomos*

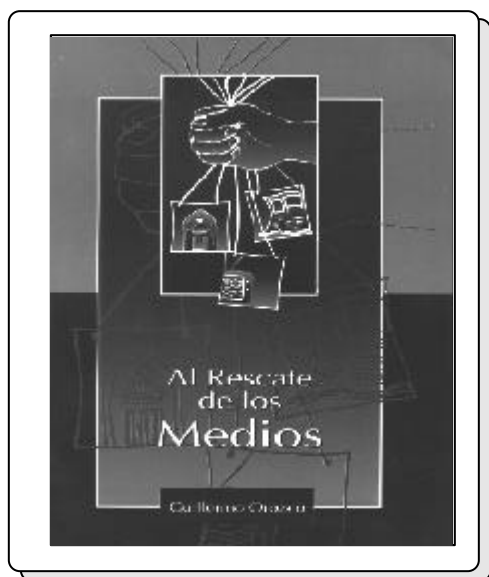
¿Por qué educar para la televisión? Éste es el núcleo fundamental que hace girar en este interesante texto que compila sintéticamente las principales aportaciones del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) de Chile, uno de los principales organismos de toda América Latina en la difusión de la Educación en Medios de Comunicación. El manual se inicia con un análisis de la influencia de la televisión en la sociedad actual y la necesidad de desarrollar estrategias de intervención en el aula. Repasa por ello algunas de las iniciativas que en Iberoamérica se han ido desarrollando en los últimos años, para luego centrarse en la propuesta concreta de CENECA, que gira básicamente en torno a la investigación de la recepción televisiva, para desarrollar propuestas metodológicas segmentadas y contextualizadas, ya que este Centro Cultural trabaja no sólo con escolares, sino también con otras capas de la población. En definitiva, un interesante manual de la experiencia iberoamericana.

Esta Guía del televidente—enfocada especialmente a padres de familia, pero también aplicable en el ámbito escolar—es otra de las colecciones del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, dentro de su Programa de Educación para los Medios. Estos dos textos ofrecen un material práctico y bien ilustrado con historietas infantiles para el desarrollo de sesiones que permitan a los padres profundizar con sus hijos en las relaciones que establecen con la televisión. Para ello se ofrecen un conjunto de unidades didácticas, con juegos y actividades lúdicas que trabajan el lenguaje de la televisión, las telenovelas, los programas de aventuras, las caricaturas, los «poderes» de la televisión, la «fabricación» de las noticias, la violencia en la programación, los spots publicitarios... todo ello enmarcado en el contexto de la televisión en el hogar y la familia. La interesante propuesta finaliza con la búsqueda de compromisos entre los miembros para el visionado de la televisión de otra manera.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Tomás Pedrosa Herrera



- *Al rescate de los medios*
- *Guillermo Orozco Gómez*
- *México, Universidad Iberoamericana*
- *160 páginas*

Este libro es la recopilación de ocho ensayos publicados en diversas revistas mexicanas en los que Guillermo Orozco reflexiona sobre el papel social que deben tener los estudiantes de comunicación y sobre cómo éstos deben orientar su trabajo en el futuro. La inspiración esencial en la que se sustentan todas las reflexiones consiste en el acercamiento que debe existir entre los medios de comunicación y la democracia: el profesional de la comunicación tiene el imperativo de democratizar los medios en los que trabaja. Por esto, Orozco sostiene que es necesario «formar comunicadores que trabajen por el rescate de los medios para sus audiencias». Este «rescate» sólo podrá ser realizado –en opinión del autor– por medio de la creciente participación de los diferentes segmentos sociales y de un fortalecimiento del pluralismo en el intercambio informativo. En definitiva, el presente libro indaga sobre la formación que se requiere para responder a los desafíos contemporáneos que plantea la comunicación.



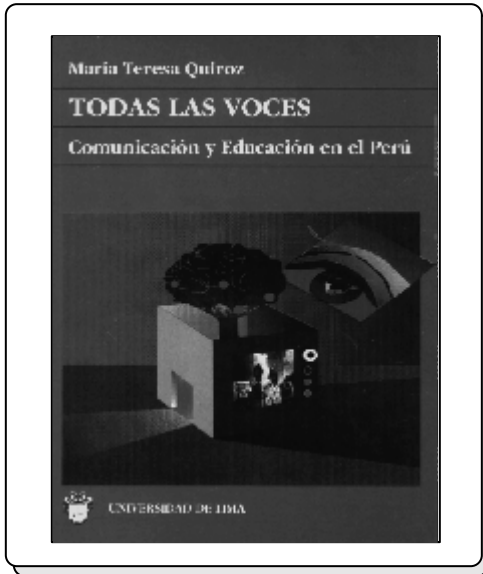
- *El mundo al alcance de la escuela*
- *R. Morduchowicz y otros*
- *Buenos Aires, Secretaría de Educación*
- *100 páginas*

La Dirección de Investigación Educativa de Argentina, desde 1989, se preocupa de incluir los medios de comunicación en las escuelas por medio del proyecto «El diario en la escuela» y este libro es buena muestra ya que se presenta como un material de consulta diaria para los maestros. Dividido en cuatro grandes secciones (Un poco de historia, Conozcamos los medios, Amplían nuestro mundo y Productores de mensajes), plantea la necesaria integración de los medios de comunicación en la escuela desde todas las perspectivas: ¿qué lugar ocupan los medios en nuestra sociedad?, ¿qué espacio deben tener los medios en clase?, ¿de qué manera hay que enseñar a los alumnos a enfrentarse de forma crítica a los abundantes mensajes que los medios lanzan diariamente?, etc. Cada una de las secciones incluye teorías, experiencias, actividades, sugerencias para las clases... Resultan especialmente interesantes las abundantes actividades para el conocimiento de los medios de comunicación.

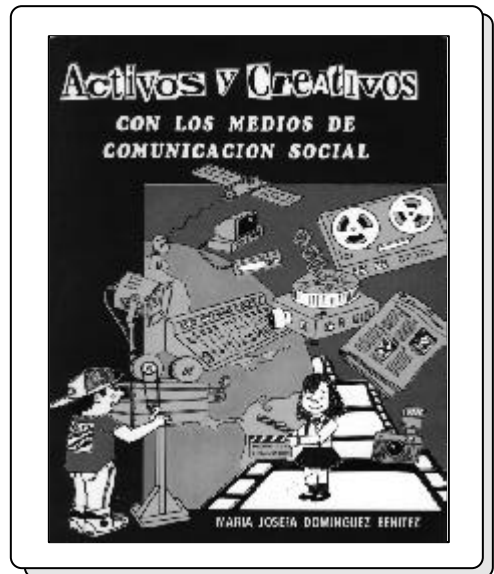
Publicaciones

R e s e ñ a s

Francisco Casado Maestre



- *Todas las voces*
- *María Teresa Quiroz*
- *Lima. Universidad, 1993*
- *300 páginas*



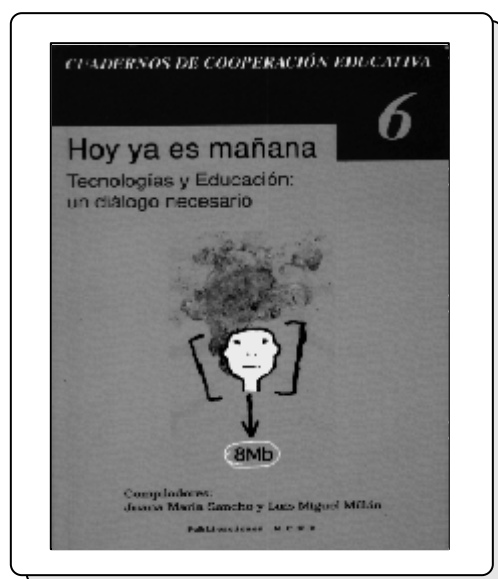
- *Activos y creativos con los medios*
- *María Josefa Domínguez Benítez*
- *Bucaramanga, Colombia, 1990*
- *239 páginas*

Este texto sintetiza la reflexión de varios años de investigación, realizando talleres de Educación para los Medios, señalándose los antecedentes entre la comunicación y la educación (capítulo primero), estudiando el papel socializador de los distintos medios y presentando un estudio realizado entre escolares de la ciudad de Huaraz durante 1989, en el que se reflejan los resultados de una encuesta aplicada a 40 colegios en 1990 de la ciudad de Lima sobre disponibilidad, acceso y consumo de medios masivos. El siguiente capítulo se refiere a la recepción crítica de la televisión y, para finalizar, se aporta una propuesta de actividades sobre comunicación y educación para poder desarrollarse en las escuelas, a través de unos programas integrales basados en la recepción crítica de la televisión. Las relaciones entre la educación y los medios de comunicación, a través de esta investigación, permiten demostrar que los medios de comunicación no son un temible enemigo de la educación.

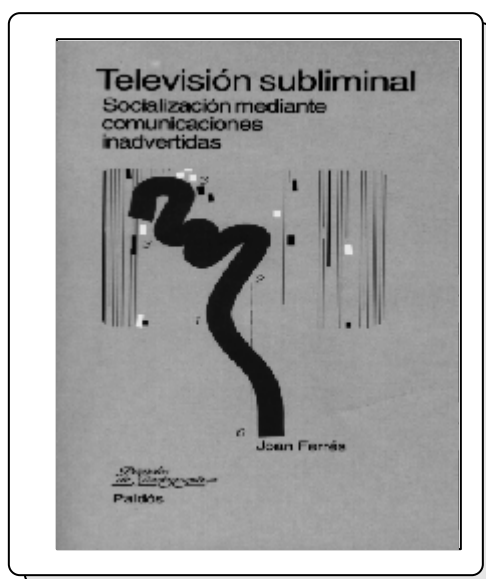
Este libro, patrocinado por la UNESCO, nos plantea, con una orientación clara y efectiva, cómo descifrar críticamente los mensajes de los medios de comunicación social y acompañar a los niños para que sean perceptores activos y creativos frente a los media. Para ello se nos explica el proceso de la «lectura dinámica de los signos», pretendiendo preparar a niños, jóvenes y adultos a asumir dinámicamente la realidad «real» y la realidad vehiculada a través de los medios de comunicación. Se presenta ejemplos muy prácticos de cómo realizar este proceso con algunos medios concretos. Y por último, se recoge el perfil de los alumnos que han vivenciado «la lectura dinámica de los signos» de la realidad y de los medios, con una percepción activa, conciencia crítica y un compromiso creador, con enormes resultados en su crecimiento integral y el desarrollo de sus sentidos, de su inteligencia, de su sensibilidad, de su conciencia crítica, de su vivencia de fraternidad universal, de su responsabilidad...

Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Teresa Fernández Martínez

- *Hoy ya es mañana*
- *J.M. Sancho y L.M. Millán (Comp.)*
- *Sevilla, M CEP, 1995*
- *338 páginas*



- *Televisión Subliminal*
- *Joan Ferrés*
- *Barcelona, Paidós, 1996*
- *320 páginas*

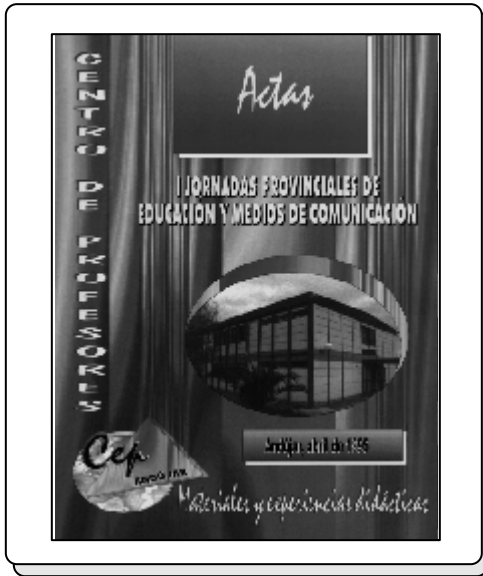
Este libro se expone una interesante serie de reflexiones sobre los medios de comunicación en el aula, llevados a cabo por docentes de todos los ámbitos y niveles, para los que—como la introducción nos aclara, «hoy ya es mañana»—, aludiendo a su trabajo en un campo que para muchos docentes todavía puede situarse en el futuro. Los compiladores deseaban un libro que respondiese tanto a la necesidad como a la dificultad de trabajar con una enorme diversidad de soportes como los que hoy en día disponemos para el tratamiento de la información y su uso en educación. El libro recoge resultados de investigaciones y reflexiones sobre ellos de gran variación tanto en niveles, como en medios y metodología. Un texto ameno que reflexiona pausadamente sobre la tan deseada como necesaria integración de los medios de comunicación en la enseñanza, desde la óptica plural que ofrecen sus muchos colaboradores que analizan las más variadas facetas y medios de la comunicación.

El autor parte del convencimiento de que gran parte de los efectos socializadores de la televisión no son evidentes sino de carácter subliminal. No podemos acercarnos al análisis de este poderoso medio de forma racional y verbalizada, sino a través de las emociones y del inconsciente. Ferrés nos ofrece las claves para el descubrimiento de la lógica de estas comunicaciones inadvertidas, que pasan por un análisis detallado de sentimientos como la seducción, la fascinación, la excitación... tanto como por una investigación rigurosa del funcionamiento de los medios. El libro repasa temas tan interesantes como falsos mitos en la autocomprensión, el proceso de la seducción, la fascinación de las estrellas y los parámetros de belleza de nuestro tiempo, los estereotipos, la información como una forma más de seducción y el ámbito rey en el campo de lo subliminal: la publicidad. En definitiva, un texto recomendable para todos aquéllos que quieran profundizar en los vericuetos de la publicidad.

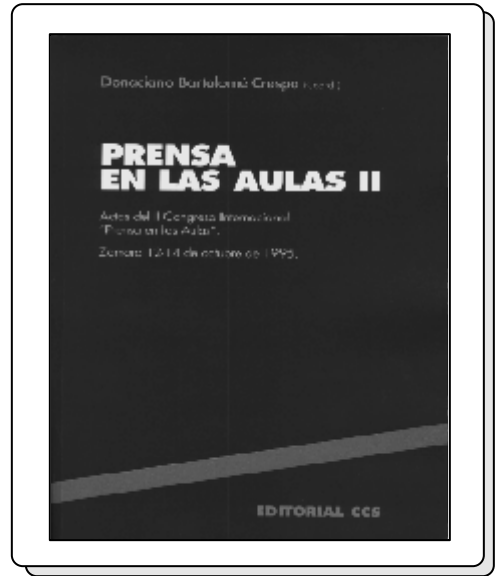
Publicaciones

R e s e ñ a s

Juan Jesús Pallarés



- *I Jornadas Provinciales de Educación y Medios de Comunicación*
- *Andújar (Jaén), CEP 1996*
- *96 páginas*



- *Prensa en las aulas II*
- *Donaciano Bartolomé Crespo (Coord.)*
- *Madrid, CCS, 1996*
- *424 páginas*

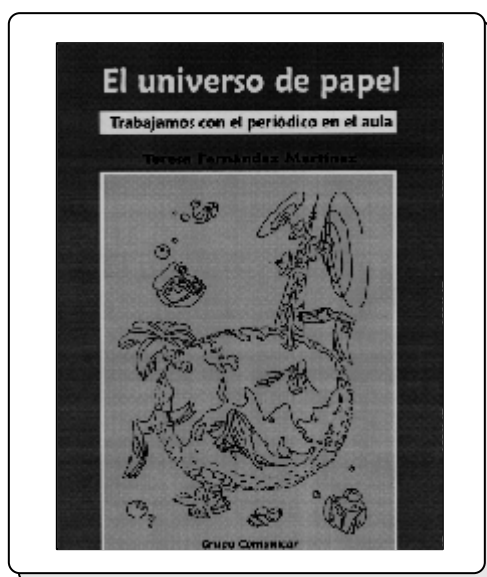
El avance tecnológico y la amplia profusión de medios con la que convivimos cada día, hace necesaria y obligatoria una puesta al día en estos temas por parte de toda la comunidad educativa. Para abordar y profundizar en ese conocimiento de los medios y aprovechar al máximo sus posibilidades ¿qué mejor actividad que unas jornadas teórico-prácticas (ponencias y talleres)? Esta obra (actas) nos ofrece un resumen del trabajo llevado a cabo en estas Jornadas, como culminación de un trabajo, como posibilidad de acercamiento para todos los que no pudieron estar presentes y como oferta de ideas, actividades y experiencias didácticas para todos aquellos que sienten la necesidad de acercarse a esa realidad que nos circunda y con la que estamos obligados a convivir. Trabajos de Pablo García, de TVE, sobre televisión y enseñanza, de J. Ignacio Aguaded y Rafael Quintana, del Grupo COMUNICAR, sobre la educación en medios, de Miguel Ruiz, sobre radio, junto a otros completan este interesante texto.

En esta obra, coordinada por el profesor Bartolomé, se presentan los trabajos expuestos en el II Congreso Internacional «Prensa en las aulas», celebrado en Zamora durante el mes de octubre de 1995. A juzgar por la calidad de los ponentes-autores –de renombre nacional e internacional–, la cantidad de personas que participan –más de cuarenta autores– y la profundidad con que se aborda el análisis de los medios, esta obra se convierte en una auténtica enciclopedia para el análisis de los medios, así como para su tratamiento didáctico. Si las conferencias publicadas son de gran interés, dada la experiencia y el conocimiento de los autores, no es menos interesante la aportación de las comunicaciones, que no tienen desperdicio alguno. A lo largo de nueve conferencias y veinticinco comunicaciones se profundiza en el análisis de los medios y se exponen experiencias concretas que son de gran riqueza, pues centran el uso de los medios en las posibilidades, limitaciones y sugerencias de, para y con los medios.

Publicaciones

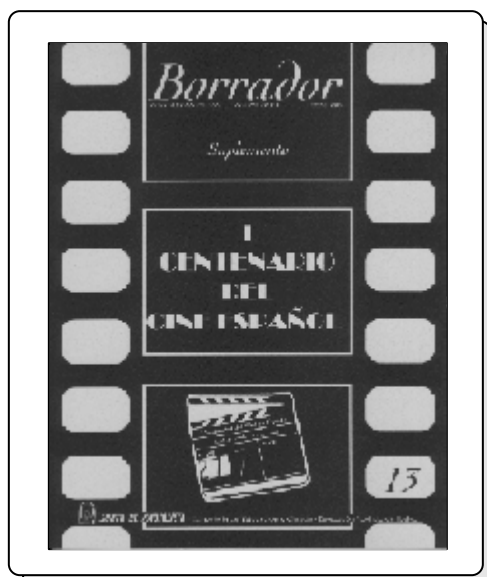
R e s e ñ a s

José Ignacio Aguaded Gómez



- *El universo de papel. Trabajamos con el periódico en el aula*
- Teresa Fernández Martínez
- Grupo COMUNICAR, Huelva, 1997

Este libro puede ser manual para cualquier asignatura sobre medios de comunicación o un recurso puntual para dinamizar una clase con una actividad que nos aleje de la rutina cotidiana. Pero la autora se dirige principalmente hacia el profesor que apenas sabe nada sobre los medios de comunicación y que desea comenzar a utilizar los medios en su aula. Así, se le propone aprender sobre estos poderosos recursos al mismo tiempo que sus alumnos, a partir de actividades de conocimiento del periódico y de investigación y producción con él. Se acompaña de abundantes guiones y fichas didácticas que ayudan a su incorporación en la práctica. Aunque la prensa se convierte en el medio conductor—por resultar el más fácil para comenzar—, también pueden hallarse actividades para trabajar con los otros medios y—lo que es más importante—el modelo seguido para la investigación y el trabajo con el periódico, puede usarse igualmente con la televisión, la radio, el cine...



- *Revista Borrador. Centenario del cine*
- Consejería de Educación y Ciencia
- Huelva Número 13, Otoño, 1996
- Suplemento especial; 67 páginas

La revista Borrador—editada por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Huelva—dedica su número 13 a la celebración del I centenario del cine en España, y lo hace—cómo no podía ser de otra manera—desde una perspectiva didáctica en la que el profesor puede descubrir que el cine no es simplemente un entretenimiento o un negocio, sino un medio de enormes posibilidades didácticas en el aula debido tanto a su diversidad—que lo convierte en recurso interdisciplinar por excelencia— como a la capacidad de motivación inherente a su carácter y que no podemos negarle en los albores del siglo XXI. En este sentido, la revista ofrece artículos que relacionan el cine con distintas disciplinas, materias y diseños curriculares de la Enseñanza Secundaria a través del análisis de guiones, escenas, publicidad... El número se completa con una bibliografía para saber más sobre este apasionante ensamblaje del cine y la enseñanza. En definitiva, un material útil y entretenido.

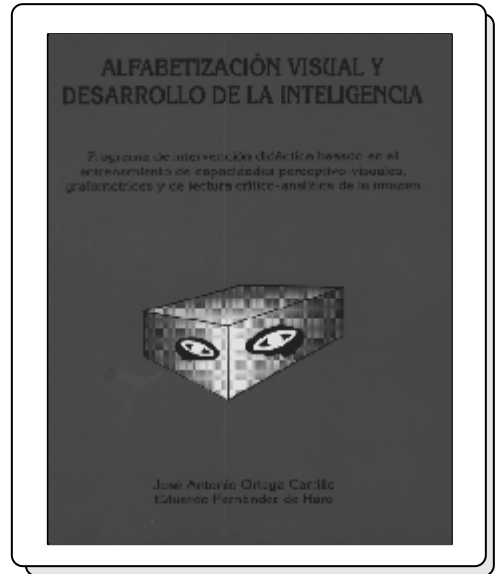
Publicaciones

R e s e ñ a s

Juan Manuel Méndez Garrido



- *Aprende conmigo. Latelevisión en el centro*
- *Grupo Spectus*
- *Madrid, La Torre/MEC, 1996*
- *112 páginas*



- *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia*
- *José A. Ortega y Eduardo Fernández*
- *Granada, Fund. Educación y Futuro, 1996*
- *408 páginas*

Con este libro, sus autores intentan acercar e integrar la televisión en nuestras aulas, para poderla usar como un medio didáctico. Pretende ser una guía didáctica para el profesorado de ESO y Bachillerato, pues también existe editado un libro del alumno. Para ello, se desarrollan seis temas: «¿Qué es la televisión?», «La programación televisiva», «La televisión: una ficción», «La información en televisión», «La publicidad en televisión» y «La influencia de la televisión». En todos ellos se sigue un mismo esquema de trabajo y con este orden: referencias bibliográficas con textos, desarrollo de la programación, sugerencias didácticas, actividades de evaluación, solucionario a las actividades, pautas para la creación de un soporte videográfico y bibliografía. La obra se completa con otros apartados donde se recogen una posible temporalización de los seis temas, sugerencias sobre los criterios de evaluación a seguir y, por último, una propuesta de trabajo con los padres.

Esta publicación recoge los aspectos más relevantes de la tesis doctoral titulada «La alfabetización visual de las personas adultas como premisa para la lectura crítica de la imagen». Se concreta en un programa de intervención didáctica basado en el entrenamiento de capacidades perceptivo-visuales, grafomotrices y de lectura crítico-analítica de la imagen. En la primera parte, se sientan las bases teórico-científicas sobre las que se articula la propuesta metodológica de alfabetización visual. Según los autores, con este trabajo se intenta contribuir a la construcción de una teoría ecológica e interdisciplinar de la comunicación visual que sirva de fundamento a la pedagogía de la imagen. En sus páginas se recopilan diversas aportaciones científicas que permiten aproximarnos a la filosofía de la imagen, a la gramática de la percepción visual, al lenguaje de la imagen. En la segunda parte, se expone el programa de intervención didáctica sobre alfabetización visual y desarrollo cognitivo aplicado en Centros de Adultos.

COMUNICAR

Revista de Educación en Medios de Comunicación

Próximos títulos

Temas monográficos

Educación en Valores y
Medios de Comunicación en el aula

Los medios de los Medios
Mediatecas en las aulas

Educación para la Salud
y Medios de Comunicación

Mujeres y Hombres en los Medios

Los Medios de Comunicación
en los Proyectos Curriculares

Periódicos escolares

El Tutor y los Medios de Comunicación

La Familia, los Medios y la Escuela

«COMUNICAR» es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación.

Si está interesado/a en colaborar en los próximos números, puede remitirnos sus trabajos y comunicaciones (ver normas de colaboración, pág. 207).

En tiempos de
comunicación...



“COMUNICAR”

Un foro abierto para la
Educación en Medios de Comunicación

Para conocer y comprender los nuevos lenguajes...

Para crear y recrear con los nuevos medios...

**Suscríbase y
colabore con sus trabajos**

Publicaciones

El Grupo COMUNICAR es una asociación de profesores y periodistas de Andalucía que, sin ánimo lucrativo, pretende incentivar a la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos) para el uso didáctico crítico, creativo y plural de los medios de comunicación en las aulas.

PUBLICACIÓN	PRECIO	CANT.	IMPORTE
Revista «Comunicar»			
• Suscripción anual 97/98 (números 9 y 10)	2600 pts.	—	—
• Comunica 1: Aprender con los medios	1350 pts.	—	—
• Comunica 2: Comunicar en el aula	1350 pts.	—	—
• Comunicar 3: Imágenes y sonidos en el aula	1350 pts.	—	—
• Comunicar 4: Leer los medios en el aula.....	1350 pts.	—	—
• Comunicar 5: Publicidad, ¿cómo la vemos?	1350 pts.	—	—
• Comunicar 6: La televisión en las aulas	1350 pts.	—	—
• Comunicar 7: ¿Qué vemos? ¿Qué consumimos?.....	1350 pts.	—	—
• Comunicar 8: La Educación en Medios de Comunicación.....	1600 pts.	—	—
Colección «Prensa y Educación»			
• II Congreso Andaluz Prensa Educación.....	1900 pts.	—	—
• Profesores Dinamizadores de Prensa	1800 pts.	—	—
• Medios audiovisuales para profesores.....	2250 pts.	—	—
• Enseñar y Aprender con prensa, radio y TV.....	2600 pts.	—	—
• Cómo enseñar y aprender la actualidad	2000 pts.	—	—
• Enseñar y aprender la actualidad con los medios	1850 pts.	—	—
• Televisión y educación.....	1500 pts.	—	—
Monografías «Aula de Comunicación»			
• Comunicación audiovisual	1500 pts.	—	—
• Unidades didácticas de Prensa en Primaria	1350 pts.	—	—
• El periódico en la Educación de Adultos.....	1500 pts.	—	—
• Juega con la imagen. Imagina juegos	1350 pts.	—	—
• El universo de papel. Trabajamos con el periódico	1600 pts.	—	—
Murales «Prensa Escuela»			
«Investigar con prensa» (5), «Imágenes de la prensa» (6), «Tu ciudad y los medios» (7), «Publicidad» (8), «Educación Ambiental y Medios» (9), «La tele y nosotros» (10), «Investigamos el cine» (11), «El cómic» (12).....	Gratis	—	—

Importe total: _____

Ficha de pedidos

Forma de pago

- Talón nominativo a favor de «Grupo COMUNICAR» (sin gastos de envío)
 - Contrarreembolso (se añadirán 495 pts. de gastos de envío y 1.395 pts. desde otros países)
 - Giro postal o transferencia bancaria a la c/c Caja Postal 1302 2390 72 0019089614
Para facturación, adjuntar número CIF
- En renovaciones a «COMUNICAR», indiquen, por favor, el nº suscriptor

Nombre o Centro

Domicilio

Población Código

Provincia Teléfono

Persona de contacto (para centros)

Importe total (incluidos -si procede- los gastos de envío del reembolso):

FechaFirma o sello (centros):

Enviar a: Grupo COMUNICAR. Apdo. Correos 527. 21080 Huelva

Colaboraciones

Normas de publicación

«COMUNICAR» es una revista educativa de carácter internivelar (desde Educación Infantil, Primaria y Secundaria, hasta Universidad y Adultos) que pretende fomentar el intercambio de ideas, la reflexión compartida entre periodistas y docentes y el auto-perfeccionamiento de los profesionales de la enseñanza en el ámbito de los medios de comunicación en la educación.

• **Temática:** Serán publicados en «COMUNICAR» los trabajos y artículos inéditos enviados por los suscriptores, colaboradores y lectores de la revista que versen sobre proyectos, investigaciones, reflexiones, propuestas o experiencias en la utilización didáctica plural e innovadora de los medios de comunicación en la enseñanza, en sus diferentes vertientes y niveles.

• **Soporte:** Los trabajos se presentarán obligatoriamente en doble soporte: copia en papel y disco informático para PC (WordPerfect o cualquier otro procesador de textos del entorno Windows).

• **Extensión:** Los artículos tendrán una extensión de entre cuatro y ocho folios, incluyendo referencias bibliográficas (con un máximo de veinte), tablas, gráficos y fotografías. Estos últimos tendrán que ser necesariamente originales, con calidad gráfica para su reproducción.

• **Estructura:** En cada colaboración, figurará en la primera página el título, autor/es (con un máximo de dos) así como un resumen—entrada— del artículo de seis/ocho líneas. Al final del texto se incluirá nuevamente el nombre del autor/es, centro/s de trabajo, así como varios sumarios (textos literales entresacados del artículo para resaltarlos).

• **Referencias:** Al final del artículo se recogerá, en caso de que se estime oportuno, la lista de referencias bibliográficas empleadas por orden alfabético, siguiendo los siguientes criterios:

• **Libros:** Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis: título de la obra en cursiva. Lugar de edición, editorial.

• **Revistas:** Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis: título del trabajo entrecomillado, nombre y número de la revista en cursiva; página primera y última del artículo dentro de la revista.

• **Publicación:** El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los trabajos en el número que estime más oportuno, así como la facultad de introducir modificaciones conforme a estas normas. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por estimarse ajenos a la línea editorial, serán devueltos a sus autores. Los autores de los artículos publicados recibirán un ejemplar.

• **Correspondencia:** Se acusará recibo de los trabajos recibidos, pero no se mantendrá otro tipo de correspondencia ni se devolverán los originales de los artículos publicados.

• **Envío:** Los trabajos se remitirán postalmente, especificando la dirección y el teléfono de contacto, a la sede de «COMUNICAR».

Revista «COMUNICAR»
Apdo. 527. 21080 Huelva. España

«COMUNICAR» no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos publicados.

COMUNICAR

Revista de Educación en Medios de Comunicación



Temas

Experiencias

Propuestas

Reflexiones

Investigaciones

Informaciones

Fichas didácticas

Plataformas

Apuntes

Reseña



Grupo Comunicar

Colectivo Andaluz para la Educación
en Medios de Comunicación

Apdo 527. 21080 Huelva. España (Spain)

«COMUNICAR»

DL: H-189-93

ISSN: 1134-3478