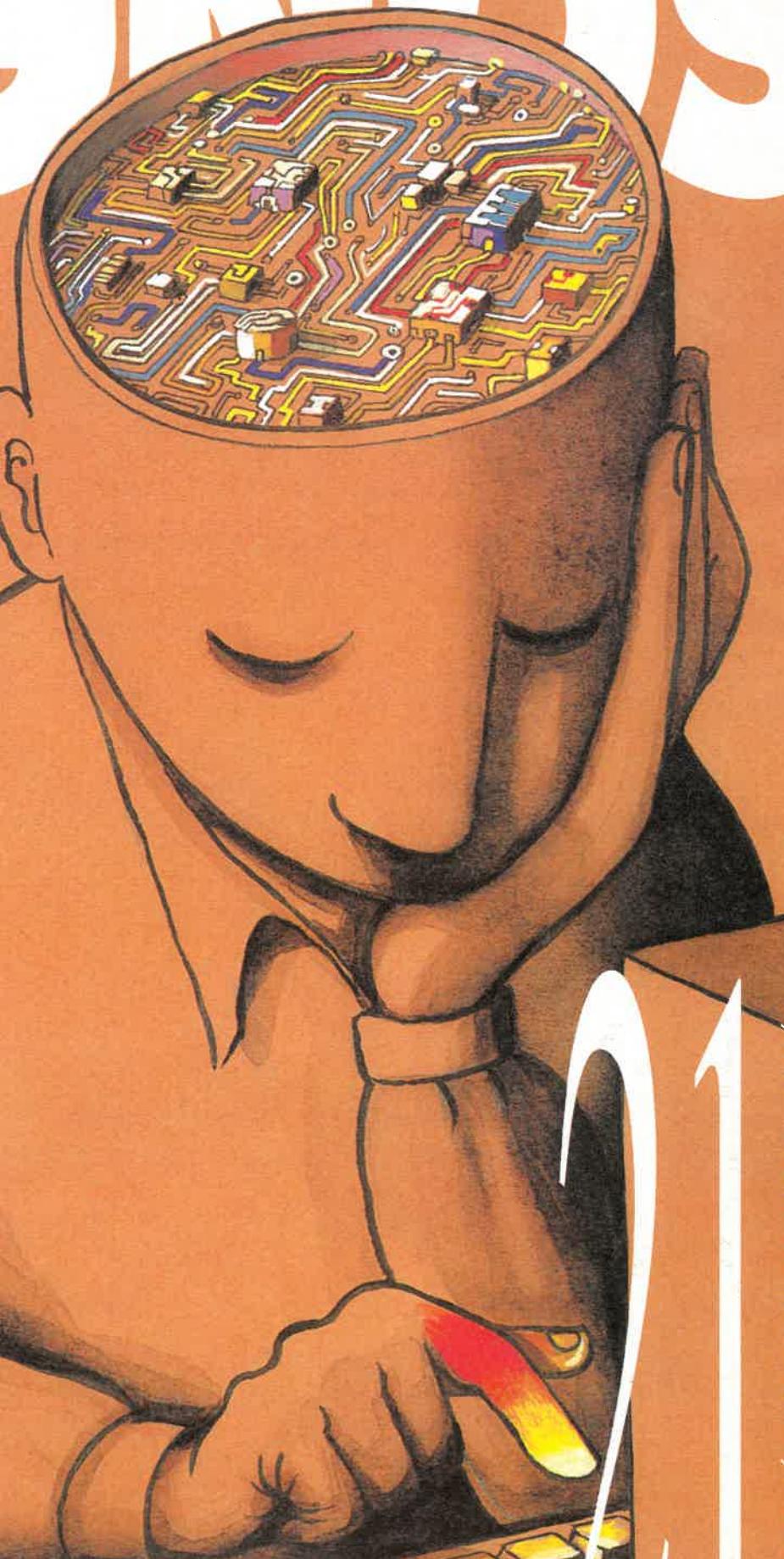


SIGUIMOS

1600 pesetas

COMUNICACIÓN DE MASAS,
LENGUAJES
Y EDUCACIÓN



833
693
1996

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Año 8 • Número 21 • Abril-Junio 1997

Está prohibida la reproducción de cualquier parte de esta publicación, salvo autorización expresa por escrito. La redacción no devuelve los originales no solicitados ni mantiene correspondencia sobre los mismos.

SIGNOS no comparte necesariamente las opiniones firmadas por sus colaboradores.

DIRECTOR
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL
Consejo del Centro de Profesores y Recursos de Gijón

CONSEJO DE REDACCIÓN
Martín Cabrejas, Carlos Lomas, Jorge Antuña, Javier Tamargo y José Angel A. Cienfuegos

CONSEJO ASESOR
Carlos López, Jorge Antuña, Josefina Muñoz, Amparo Tusón, Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel Ángel Murcia, Guillermo Palicio, Roberto García, José María Rozada, Clara Llata, Carlos Rodríguez, Luci Nussbaum, Martín Cabrejas, Horacio Gutiérrez, José Ángel A. Cienfuegos, Rosa Calvo, Inés Miret, Pura Gil, Jurjo Torres, José Gimeno Sacristán, Segundo Fidalgo, Ángel Pérez Gómez, Antoni Zabala, Javier Tamargo, Mariano Martín Gordillo, César Coll, Luisa Telenit, José Manuel Zamora, Jesús Villa, Santiago Trujillo

DISEÑO GRÁFICO Y PORTADA
CARLOS LOMAS

ILUSTRACION DE PORTADA
Selçuk (*Le Monde diplomatique*)

ADMINISTRACIÓN
*Maria Fernanda Leonato
Amada Sebastián*

EDITA
*Centro de Profesores de Gijón
Magnus Blikstad 58
33207 GIJÓN (ASTURIAS)
Telfs.: (98) 5342100 - 5354807
Fax: (98) 535 48 63
CORREO ELECTRÓNICO
cepgijon@airastur.es
INFORMACIÓN DE **SIGNOS**
<http://usuarios.airastur.es/cepgijon/index.htm>*

COMPOSICIÓN: riter
IMPRESIÓN: Lidergraf
DISTRIBUCIÓN
SIGLO XXI
Plaza, 5 - 28043 Madrid
SUSCRIPCIONES Y NÚMEROS
ATRASADOS
BTP Distribuciones
Cortijo 56 - 33212 GIJÓN
Teléfono: (98) 532 32 23/532 37 47
Fax: (98) 530 09 64
Depósito Legal:
AS-4507/90
ISSN: 1131-8600
Printed and made in Spain

Este número 21 de **SIGNOS**, impreso en papel Marteleto 240 gramos (portadas) y Registro 140 gramos (interiores), ha sido elaborado con los tipos de letra American Typewriter medium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvetica Condensada y Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva.

S U M A R I O

3

Editorial

4

EDUARDO GALEANO

Hacia una sociedad de la incomunicación

6

JOSÉ MANUEL PÉREZ TORNERO

De la escritura al hipermedia

12

PABLO DEL RÍO

Conciencia y alfabetización

20

MIQUEL RODRIGO ALSINA

Por un uso crítico de la prensa

26

AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ

¿Es un libro? ¿Es una película? ¿Es un cómic?

32

JUAN ANTONIO PÉREZ-MILLÁN

El modo de expresión cinematográfico

38

JOAN FERRÉS

La construcción de los valores en la televisión

44

LOLO RICO

Infancia y televisión

50

CARLOS LOMAS

El masaje de los mensajes publicitarios

58

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA
Internet: un paisaje de poder y desigualdades

66

*Medios de comunicación de masas, lenguajes y educación.
Lecturas y materiales.*

70

MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN
La formación de la conciencia

72

Libros

Como era previsible, en los últimos tiempos asistimos en educación al auge de los aires neoliberales que elogian la bondad del mercado y la libertad de elección de centro educativo a la vez que enarbolan el sofisma de la **calidad total** de la enseñanza. En nombre de la **libre competencia** en el mercado escolar (a imagen y semejanza de la libre competencia de las empresas en el mercado económico) se están poniendo en marcha, sin prisa pero sin pausa, una serie de medidas orientadas a apoyar a la enseñanza privada en detrimento de un mayor compromiso con la escuela pública. La educación pasa así a convertirse cada vez más en una mercancía sometida a las leyes de la oferta y de la demanda en detrimento de su valor como derecho de todos. La transferencia al escenario educativo de la máxima postmoderna de que uno es lo que uno puede comprar corre el riesgo, bajo esta lógica de **servicio al cliente**, de trasladar a la educación lo que caracteriza fundamentalmente a los clientes: la desigualdad. El eufemismo con el que se expresaba la ministra de Educación y Cultura hace unos meses ("He recibido un sistema que tiene un 31% de centros de titularidad privada y un 69% de titularidad pública. Mi intención es que esta situación **evolucione** conforme a las demandas sociales") confirma los peores augurios: corren malos tiempos para la educación pública.

Pese a la lentitud y a la ocultación con que a menudo se están haciendo las cosas en educación, los indicios de este auge neoliberal son demasiado obvios como para ser ignorados: aumenta el dinero público para subvencionar a los centros privados de educación infantil y primaria mientras se devalúan los programas de educación compensatoria, se eliminan centros de innovación pedagógica, disminuyen los especialistas y el personal de apoyo a los centros, aumenta la ratio en las aulas y empeoran las condiciones de trabajo de los enseñantes de la escuela pública. La educación secundaria obligatoria asiste a una lenta pero terca voluntad de acentuar su dimensión selectiva y se vacían de contenido los aspectos más progresistas de la LOGSE (una ley, por cierto, votada por todos menos por el Partido Popular) mientras el desmantelamiento de los aspectos más comprensivos del currículo parece ser uno de los objetivos de las **comisiones de expertos** constituidas por el Ministerio de Educación y Cultura al calor de las presiones de algunos sectores confesionales y corporativos.

Finalmente el decreto de libertad de (s)elección de centro que regula la admisión del alumnado va a consagrarse en bastantes casos una jerarquía de centros escolares en la que algunos centros privados confirmarán su tendencia a acoger a esos alumnos que, por su origen socioeconómico, tienen bastante más fácil el acceso al éxito escolar y a la promoción social. De esta manera, se justifican ciertos discursos sobre la calidad en educación que ponen el acento en la homogeneización de la población que escolarizan y no en la innovación didáctica y en la atención educativa a la diversidad personal y social del alumnado.

Es cierto que algunas de estas políticas tenían su antecedente inmediato en las políticas de la última época de la Administración socialista. También lo es que otras comunidades de diferente signo político y con competencias plenas en educación están cayendo en semejantes tentaciones neoliberales y muestran cierta desconfianza ante las posibilidades de mejora de la enseñanza pública. Sin embargo, a quienes hemos ejercido el derecho a la crítica en el pasado con los unos no nos consuela certificar hoy el empeoramiento de la situación con los otros.

En ese contexto, no deja de ser significativa la ausencia de ideas y de proyectos referidos a la formación continua del profesorado. Quienes en su programa electoral proclamaban a los cuatro vientos el desmantelamiento de los Centros de Profesores han optado ahora por someter a estas instituciones a una lenta agonía. A la sensible reducción del número de asesores de formación se une una sensación de incertidumbre en la que nada se sabe (o al menos nada se dice) sobre el futuro de estas instituciones que surgieron -conviene recordarlo porque la memoria es frágil- en medio del creciente des prestigio y escaso empuje innovador de los ICES y del alejamiento de la mayoría de las escuelas y facultades universitarias del mundo real de la enseñanza primaria y secundaria.

Es verdad que el creciente **valor de cambio** de la formación continua y algunas prácticas de formación y asesoramiento, junto a la resistencia a los cambios educativos del sector más conservador de la enseñanza, han proyectado sobre los Centros de Profesores algunas sombras de duda y bastantes estereotipos. Pese a ello, el fomento de la reflexión sobre lo que se hace en las aulas y el ejercicio del pensamiento crítico entre los enseñantes siguen justificando la existencia de los Centros de Profesores. Aunque a algunos no les gusten y sigan a la búsqueda de la cuadratura del círculo.

HACIA UNA SOCIEDAD DE LA INCOMUNICACIÓN

N

unca el mundo ha sido económicamente tan desigual. Ni tan igualador, por el contrario, en lo que respecta a las ideas y a las costumbres. Una uniformización obligatoria, hostil a la diversidad cultural del planeta. La nivelación cultural ni siquiera se puede medir. Los medios de comunicación de masas de la era electrónica, al servicio de la incomunicación humana, están imponiendo la adoración unánime de los valores de la sociedad neoliberal.

Nunca la tecnología de las comunicaciones ha sido tan perfeccionada; y, sin embargo, nuestro mundo se parece cada día más a un reino de mudos. La propiedad de los medios de comunicación de masas se concentra cada vez más en menos manos; los medios de comunicación de masas dominantes están controlados por un pequeño número de poderosos que tienen el poder de dirigirse a la inmensa mayoría de los ciudadanos del planeta. Nunca una minoría ha mantenido a tantos hombres en la incomunicación. El número de quienes tienen el derecho de escuchar y de mirar no cesa de crecer mientras se reduce vertiginosamente el número de quienes tienen el privilegio de informar, de expresarse, de crear. La dictadura de la palabra única y de la imagen única, tan devastadora como la del partido único, impone por todas partes un mismo modo de vida y concede el título de ciudadano ejemplar a aquél que es consumidor dócil, espectador pasivo, fabricado en serie, a escala planetaria, según el modelo propuesto por la televisión comercial americana.

El ejemplo de la mejor televisión pública europea no ha conseguido internacionalizarse; por el contrario, las cuatro esquinas del globo, y la misma Europa, han sido conquistadas por este venenoso cóctel de sangre, de Valium y de publicidad que caracteriza la televisión privada de los Estados Unidos.

En este mundo sin alma que los medios de comunicación de masas nos presentan como el único mundo posible, los pueblos han sido reemplazados por los mercados; los ciudadanos, por los consumidores; las naciones, por las empresas; las relaciones humanas, por las competencias comerciales.

Nunca la economía mundial ha sido tan poco democrática, y nunca el mundo ha sido tan escandalosamente injusto. Las desigualdades se han duplicado en treinta años, según las cifras de las Naciones Unidas y del Banco Mundial. En 1960, la franja más rica (20%) de la humanidad era treinta veces más rica que el 20 % de los más pobres. En 1990, los primeros eran sesenta veces más ricos que los demás. (...)

Este mundo del fin de siglo, paradisíaco para algunos e infernal para la inmensa mayoría, está marcado al rojo vivo por una doble paradoja. En primer lugar, la economía mundial necesita un mercado en expansión perpetua para que las tasas de beneficio no se hundan. Al mismo tiempo, necesita, por la misma razón, brazos que trabajen a un precio vil en los países del Sur y del Este. Segunda paradoja, corolario de la primera: el Norte dicta, de manera cada vez más autoritaria, órdenes a esos países del Sur y del Este con el fin de que importen y consuman más, pero lo que se multiplica en ellos son las mafias, la corrupción y la inseguridad. Las neosociedades del consumo emiten mensajes de muerte.



"Los medios de comunicación de masas de la era electrónica, al servicio de la incomunicación humana, están imponiendo la adoración unánime de los valores de la sociedad neoliberal. Nunca una minoría ha mantenido a tantos hombres en la incomunicación. El número de quienes tienen el derecho de escuchar y de mirar no cesa de crecer mientras se reduce vertiginosamente el número de quienes tienen el privilegio de informar, de expresarse, de crear. La dictadura de la palabra única y de la imagen única concede el título de ciudadano ejemplar a aquél que es consumidor dócil, espectador pasivo, fabricado en serie según el modelo propuesto por la televisión comercial"

La varita mágica de los créditos y una deuda exterior que se infla hasta la explosión permiten asegurar nuevos productos inútiles a la minoría de los consumidores. La televisión se encarga de transformar en necesidades reales las demandas artificiales que el Norte inventa sin cesar y expande con éxito sobre el conjunto del planeta. Así, todos estamos invitados en el momento actual a coger nuestro billete para el crucero de la modernización. Aunque, en las aguas gélidas del mercado, los naufragos sean más numerosos que los que se divierten a bordo.

Para los millones de jóvenes del Sur, condenados al desempleo o a salarios de miseria, la publicidad no estimula la demanda sino la violencia. Los medios de comunicación de masas les repiten sin cesar: *"Quien nada tiene no es nada. Quien no tiene coche o zapatos de marca no existe, es un desecho"*. El culto al consumo se impone de este modo a los millones de alumnos de la escuela del crimen. Las ciudades explotan, y en su seno, con más intensidad, explota la delincuencia.

Apropiándose de las cosas que le permiten existir, cada delincuente quiere ser el igual de su víctima. La televisión propone un servicio completo: no sólo actúa de tal manera que confunde calidad de vida y cantidad de objetos sino que, además, ofrece cotidianamente cursos audiovisuales de violencia que los videojuegos completan. El crimen es el espectáculo más apreciado de la pequeña pantalla. *"Pega antes de que te peguen"*, aconsejan los juguetes electrónicos. *"Estás solo, cuenta sólo contigo"*. Coches que vuelan por los aires, personas que estallan: *"Tú también puedes matar"*.

El sistema que rige el mundo y que ahora se llama, pudorosamente, economía de mercado se hunde cada vez más en la impunidad. Los medios de comunicación de masas dominantes muestran la actualidad como un espectáculo fugaz, ajeno a la realidad, vacío de memoria; ayudan a ahondar las desigualdades. (...)

Coches invencibles, jabones prodigiosos, perfumes excitantes, analgésicos mágicos: a través de la pequeña pantalla, el mercado hipnotiza al ciudadano-consumidor. Pero a veces, entre anuncio y anuncio, la televisión exhibe algunas imágenes del hambre y de la guerra. Estos horrores, estas fatalidades, llegan de otro mundo, del infierno, y no hacen más que subrayar el carácter paradisiaco de la sociedad del consumo.

Los amos de la información, en la era de la informática, denominan comunicación al monólogo del poder. La universal libertad de expresión consiste en actuar de tal manera que la periferia del mundo obedezca las órdenes emitidas por el centro sin tener el derecho de rechazar los valores que éste le impone. La clientela de las industrias culturales no tiene fronteras: es un supermercado de dimensión mundial en el que el control social se ejerce a escala planetaria. La ofensiva envilecedora de la incomunicación nos obliga a medir la importancia del desafío cultural. Más que nunca hay que enfrentarse a todo esto en un momento en que los medios de comunicación de masas, en este fin de siglo, quisieran persuadirnos de que abandonemos la esperanza como se abandona a un caballo agotado.

EDUARDO GALEANO*



(*) **Eduardo Galeano** es escritor y ensayista uruguayo. Autor, entre otras obras, de *Memoria del fuego. Días y noches de amor y de guerra. Las venas abiertas de América Latina* y *El libro de los abrazos*. Este texto es un fragmento de un artículo originalmente publicado en francés en el número de octubre de 1996 de *Le Monde Diplomatique* (traducción al castellano de **Carlos Lomas** y **Amparo Tusón**).



© MARISOL GALLEGO

LENGUAJES

En este artículo se alude al cambio que introducen los lenguajes de los medios de comunicación (verbales, icónicos, visuales, espaciales...) en el modo tradicional de participar en el intercambio comunicativo

y a sus efectos en la es-

fera de la sensibilidad, la psicología y las mentalidades de las personas. Con el auge de nuevas formas de mediación los procesos de control y de representación del mundo son cada vez menos verbales y más icónicos. Por otra parte, la digitalización de la información abre nuevas posibilidades de codificación y de manipulación de los lenguajes que invitan a considerar la conveniencia de adquirir una nueva racionalidad lingüística, una "competencia comunicativa" de naturaleza semiológica que capacite tanto para comprender los lenguajes y los mensajes de los hipermedia -que se difunden en redes multimedia- como para actuar de manera adecuada y eficaz en las nuevas situaciones de comunicación que construyen estos textos. El artículo concluye con una serie de orientaciones pedagógicas dirigidas a facilitar una nueva alfabetización en el conocimiento y en el uso de estos nuevos lenguajes.

DE LA ESCRITURA AL HIPERMEDIA

La nueva competencia comunicativa

JOSÉ MANUEL PÉREZ TORNERO*

Tal vez no se pueda demostrar, pero probablemente el primer lenguaje de la humanidad fue gestual. Una señal de la mano intentando asir algún objeto, una dirección de la mirada o un movimiento del cuerpo pudieron servir como soporte material para las primeras convenciones comunicativas. El lenguaje oral no pudo desconectarse, en sus principios, de la gestualidad. El *aquí y ahora* del lenguaje de los gestos fueron también las circunstancias de la oralidad, una oralidad que inicialmente siempre se sostuvo en la interacción conversacional. De ahí que los actos de comunicación presentasen una fisicidad precisa y dispusiesen de una materialidad inmediata y natural en la que apoyarse. Lo oral, en una voz; lo gestual, en un cuerpo. Y esto les otorgaba un tiempo y un espacio que implicaba a emisores y receptores por igual.

Una nueva conciencia del lenguaje

Todo cambia con los procesos de mediación. Los medios son soportes que registran o representan y trasladan signos y lenguajes preexistentes (McLuhan, 1995). Alteran, pues, las condiciones de tiempo y espacio originales. Lo oral es atrapado por la grafía de la escritura mientras lo gestual lo es, en su caso, por la pintura o el dibujo. Algo se pierde y algo se gana en este proceso de mediación. Se gana en alcance espacial, en dominio del tiempo, en distanciamiento y en conciencia de los usuarios sobre sus propios lenguajes. Se pierde, en cambio, en inmediatez, en realismo, en presencia. La mediación introduce la ausencia del sujeto en la situación de comunicación y potencia el sentimiento de autonomía e independencia del mensaje, en definitiva del binomio medio/signos.

Pero lo que, sobre todo, cambia con la mediación es la conciencia del sujeto sobre el lenguaje que usa. En un momento de oralidad y gestualidad inmediatas, es difícil separar la expresión de quien se expresa y el signo de su ejecutor. Entonces es difícil que el sujeto disponga del grado de reflexión necesario como para adquirir conciencia de los procesos y estructuras del lenguaje que está usando. Si el mensaje y, en consecuencia, el lenguaje no se percibía como autónomo, ¿de qué forma se iba a construir sobre él un saber abstracto y preciso?

Muy probablemente fue la escritura la mediación más importante de que iba a disponer el lenguaje oral para fomentar un grado de conciencia suficiente sobre el lenguaje verbal. Ésta supuso para lo verbal la mediación distanciadora. Las palabras quedaban inscritas en un texto. Su carácter efímero y ocasional se trascendía y se alcanzaba un cierto grado de fijación y de permanencia en el tiempo. Con la escritura se recrean nuevas situaciones de comunicación. Ya no hay un *aquí y ahora* único y obligado para emisor y receptor. Los textos escritos

permiten otras relaciones, otros espacios y otros tiempos. Separan emisor y receptor, pero, a la vez, separan a éstos del mensaje y del lenguaje.

Y, sin embargo, el carácter mediador de la escritura -que en términos comunicativos es notorio- no se llega a apreciar suficientemente desde un punto de vista lingüístico. Se tiene la sensación de que se está ante el mismo fenómeno. Y justamente por ello se produce entonces un deslizamiento teórico-metodológico que es ya histórico y endémico: la identificación del lenguaje verbal -del Lenguaje con mayúsculas- con el lenguaje oral escriturado. Quienes estudian el lenguaje -desde los gramáticos a los lingüistas, incluso los analistas del discurso- operan desde hace tiempo como si fuese lo mismo estudiar el registro escrito del lenguaje -además no cualquier escritura, sino la escritura alfabetica en concreto- que el lenguaje verbal en sí mismo.

hohe Qualität
¡Cuántas confusiones y simplificaciones hay en ello! Primero se piensa que el lenguaje verbal es sólo oral y se abandona toda la consideración por aquello que lo rodea y lo completa (o lo recrea): lo gestual, el entorno objetual, el vestido e infinitud de semióticas que se sintetizan con lo oral. Segundo, más allá, se tiende a confundir lo oral con la escritura; ¡cómo si la escritura transcribiese de un modo cristalino y transparente todos los elementos de la oralidad! En tercer lugar, finalmente, se desplaza la atención desde la situación de comunicación original - la que más arriba hemos dicho que tenía una fisicidad determinada y una materialidad concreta - a la nueva situación creada por la escritura que es, siempre, sin embargo, una comunicación mediada, distante.

La mediación, entonces, se hace invisible para muchos investigadores y estudiosos y desaparece del foco de atención. La ecuación, reconocida es más o menos, la siguiente: lenguaje=palabra=escritura. Estudiar el lenguaje es, por tanto, analizar la escritura.

Cuando en los estudios lingüísticos en las universidades o en las aulas se está potenciando esta ecuación en realidad no se está estudiando el lenguaje verbal, sino la literatura gráfica, la producción de sentido generada por la escritura y en función de su mediación específica. Se está abandonado, por tanto, la consideración de la comunicación y del lenguaje en sentido estricto y amplio;

La competencia comunicativa

Lo que se ha denominado *competencia comunicativa* casi nunca ha dejado de estar referida al lenguaje oral y a su versión escrita (Cf. Hymes, 1972). Por ello se ha relacionado con las capacidades semánticas y sintácticas del lenguaje verbal pero, sobre todo, a aquéllas que se traslucían en la escritura. En este sentido, lo que ha sido un proceso derivado de una simplificación metodológica se ha convertido en un axioma científico. Un axioma que, en cierta manera, ha fundado

la práctica de la lingüística y del análisis del discurso. De esta manera se ha considerado, que el centro del lenguaje verbal - pero muchas veces del Lenguaje - es la oralidad escrita.

Esto ha tenido consecuencias positivas y negativas. Entre las positivas, la más importante es la siguiente: hemos podido adquirir un conocimiento sistemático y explicativo del lenguaje en la medida en que hemos objetivado - mediante su registro empírico - su estudio. Entre las negativas, la más importante: hemos otorgado al lenguaje escrito una centralidad en el hecho lingüístico muy discutible.

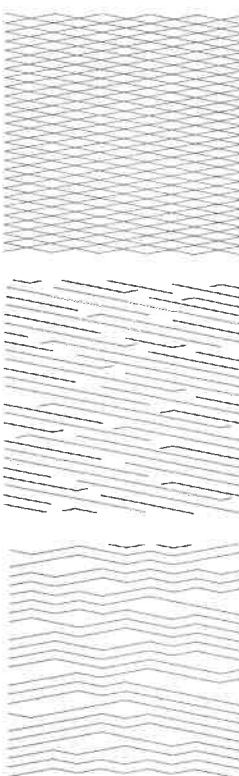
El dominio de los textos

En realidad, la centralidad del lenguaje no es sólo una opción teórica. De hecho, los textos ganaron mucho espacio social y mucha fuerza en virtud de su multiplicación y abundancia. En definitiva, gracias a la imprenta. El mundo social se convirtió, de ese modo, en un tejido textual. Se multiplicó el flujo de información que tenía como soporte el papel impreso -antes había sido el pergamino-. La humanidad empezó a existir -o a representar su existencia- mediante los libros. Y con ello el lenguaje oral -que un día fue central y clave- retrocede ante lo impreso. Cambian, así, las sensibilidades, las psicologías y hasta las mentalidades. En cierta forma, la profecía teórica de la centralidad de lo escrito - latente en la gramática y en la lingüística - se autocomplía en la materialidad social histórica. El tejido textual y libreco estaba construyendo la comunicación a su medida. Era el nuevo formato de la existencia.

Tiempo, espacio y sintaxis signicas se hacen textuales, o sea, verbo-gráficas y lineales, como lo es el renglón de la escritura. La mediación de lo escrito altera las condiciones de la memoria, del acceso al tiempo y de la distancia. Vivimos -desde hace tiempo- la era de los textos, bajo su dominio y en el entorno de sus rituales específicos.

Pero con el paso del tiempo surge una nueva escritura, si la podemos llamar así. A través del dibujo, la pintura, la fotografía, el cine y el video aparecen nuevas formas de mediación y de registro de los lenguajes que el desarrollo del texto había obviado y hecho desaparecer - de algún modo había convertido en quasi invisibles. Son los lenguajes del cuerpo, los no verbales, los gestos, los espacios vividos, la iconicidad y sus abstrac-

"Los medios son soportes que representan y trasladan signos y lenguajes preexistentes. Algo se pierde y algo se gana en este proceso de mediación. Se gana en alcance espacial, en dominio del tiempo, en distanciamiento y en conciencia. Se pierde, en cambio, en inmediatez, en realismo, en presencia. La mediación introduce la ausencia del sujeto en la situación de comunicación"



© EMIL RUDER

ciones y convenciones... Miradas de lenguajes que formaban y forman parte de la comunicación.

Por el impacto de estas nuevas mediaciones, por su extensión y por su fuerza, lo textual empieza a retroceder socialmente. Nos estamos refiriendo menos a la lectura -que en los últimos siglos nunca ha dejado de aumentar su peso social- como al hecho de su centralidad cultural y a su quasi monopolio comunicativo. La esfera pública se halla hoy plena de mediaciones icónicas, gestuales, visuales, espaciales (Cf. Debray, 1994). La comunicación y la imaginación se basan cada vez más en ellas. También los procesos de control y de clasificación del mundo son cada vez menos verbales y más icónicos. La identidad personal que se ha basado en los nombres y en las palabras se empieza a basar en las apariencias y en la imagen. Los ordenadores las pueden registrar y reconocer: no en vano están aprendiendo a identificar caras y voces. Las crónicas y la historia se practica de modo audiovisual con menor mediación del texto escrito. El teléfono sustituye a la escritura y el futuro del correo electrónico será audiovisual. Los escáner y los videos confieren cada vez más peso a lo icónico. La televisión es la más potente narradora de historias en la actualidad (Pérez Tornero, 1994).

Pero el gran cambio está en sus inicios. La digitalización (de cualquier tipo de información) está abriendo enormes posibilidades de codificación y manipulación de los lenguajes que hasta hoy eran bastante inaccesibles al control y al análisis humano, es decir, de aquellos que están más allá de la palabra (Negroponte, 1995). Con ello ganamos conciencia sobre estas *nuevas* semióticas, nos distanciamos - como en su día hicimos con el lenguaje verbal - y adquirimos mayor reflexión sobre nuestras conductas comunicativas... Pero, sobre todo, está surgiendo una nueva escritura, la escritura de las imágenes.

Si consideramos la suma de reflexión y conciencia que se ha conseguido y añadimos a ello la operatividad que da la recién estrenada posibilidad sistemática de manipulación de esos *nuevos* lenguajes, podemos hablar del surgimiento de una nueva comprensión, de una nueva racionalidad lingüística. El concepto de *competencia comunicativa* puede, por tanto, extenderse y ampliarse.

Si reducimos el concepto de competencia al lenguaje verbal y escrito, dejaremos de pres-

tar atención a los cambios más sustanciales de nuestra época. Estaremos usando una teoría retroactiva que explicará los fenómenos de ayer y nos oscurecerá el reconocimiento de los actuales y, sobre todo, de los futuros.

Requerimos, por contra, un concepto de *competencia comunicativa* ampliado en, por lo menos, dos sentidos: a) tiene que estar referida a diversas semióticas - podríamos hablar, pues, de *competencia semiológica*; y b) debe tener en cuenta, al mismo tiempo, los diferentes procesos de mediación, no sólo los libresco/textuales.

La nueva escritura icónica

¿Qué tipo de escritura es la que surge hoy en día de la mano, sobre todo, de la digitalización de la imagen?

El iconismo tradicional, (el de la fotografía, el dibujo y la pintura realista, la película de cine o el vídeo) se basaba en la correspondencia entre el objeto representado y su propia representación. La posibilidad de manipulación humana ante un objeto-modelo era poca. Se podía elegir el encuadre, el punto de vista, y resaltar o exagerar algunos rasgos de la composición de la figura. Poca libertad, a fin de cuentas.

El dibujo o la pintura no figurativas introducían ya un proceso de distanciamiento con respecto a la realidad y con respecto a la misma operación de representación. No había ya que asumir nada externo. Se plasmaban las percepciones, las imaginaciones o incluso las alucinaciones de la persona; o, en todo caso, se *desrealizaba* el objeto modelo hasta convertirlo en una figura más racional -más intelectual- que real. Así, el campo de libertad aumentaba considerablemente, tanto que se podía incluso simular la realidad creando figuras inexistentes y produciendo mundos posibles semejantes a la realidad pero ficticios...

Pero atendamos a las limitaciones de este proceso. Era trabajoso, lento y dependía de la habilidad de una persona. Cada acto creativo era único y difícil. Y, pese a todo, la sensación de realidad que provocaba en el espectador era siempre deficiente.

Sin embargo, cuando aparece la posibilidad de manipular y construir imágenes mediante procesos digitales la situación cambia radicalmente. Surge entonces la posibilidad de crear mundos posibles - cercanos a la realidad o no - mediante la ayuda de los ordenadores,



"Un concepto de competencia comunicativa más integral podría modificar las prácticas educativas. Los docentes presentarían a los alumnos el estudio de la comunicación verbal y no verbal y de los factores ligados a la situación comunicativa y a los problemas reales de la interpretación. El lenguaje se explicaría como una práctica y podría introducirse en ella la experiencia vital de los alumnos"

ahorriendo tiempo y evitando las dificultades y trabajos que conllevaba hasta ahora el estilo artesanal. La sensación de realidad de estos mundos posibles nuevos no deja de aumentar con el paso de los años y es probable que pueda ser muy grande al cabo de una década o de menos. La facilidad con la que se manejan los recursos del tratamiento gráfico de la imagen hacen que éstos sean accesibles a infinidad de personas. Y, en conjunto, la circulación de los mensajes producidos por estos procedimientos se multiplica. En consecuencia, son más las personas que adquieren conciencia de las posibilidades de los nuevos recursos visuales y mayor el grado de objetivación de un sistema -el de la representación y de la construcción icónica- que hasta ahora se había mantenido en los ámbitos de la intuición y casi de la magia. Dentro de poco resultará tan sencillo, o casi, comunicarse mediante la combinación de imágenes que los discursos - cualquier tipo de discurso - ganarán una proporción icónica muy considerable.

La digitalización de la imagen está propiciando la consolidación de una escritura que juegue las mismas funciones que la escritura alfabetica jugó en su día respecto al lenguaje oral. Sirve la digitalización, como antaño sirvió aquella escritura, para segmentar el *continuum* de la representación, para poner de relieve sus estructuras -que son en gran parte perceptivas-, para potenciar el modelo de mediación que va asociado a la transmisión de imágenes icónicas -como en su día la escritura potenció la mediación del libro-. Sirve también para extender una nueva competencia comunicativa que revisa la hasta ahora dominante, es decir, la textual.

La nueva escritura icónica está dando paso también a la aparición de una nueva forma de abstracción (Levy, 1991), con lo cual esa especie de privilegio atribuido a la escritura, la capacidad de abstraer, se está perdiendo a ojos vista.

La abstracción propia del lenguaje era la que se basaba en la correspondencia entre las palabras y conceptos. Las palabras señalaban y constituyan las clases y los tipos, es decir, las categorías, a partir de la combinación de semas en sememas; o sea, de rasgos semánticos combinables. Las nuevas imágenes permiten la abstracción mediante la esquematización, reducción y simplificación de los objetos representados. De este modo, los esquemas se convierten en los elementos claves de una nueva racionalización. Llegan a ser

"La esfera pública se halla hoy plena de mediaciones icónicas, gestuales, visuales, espaciales. La comunicación y la imaginación se basan cada vez más en ellas. También los procesos de control y de clasificación del mundo son cada vez menos verbales y más icónicos. La identidad personal que se ha basado en los nombres y en las palabras se empieza a basar en las apariencias y en la imagen"

modelos perceptivos casi tan potentes desde el punto de vista de su capacidad de constituir categorías como los sememas lo han sido en el lenguaje verbal.

De hecho, la esquematización siempre ha existido como pauta de abstracción de los objetos reales y como instrumento para construir categorías. Pero lo que ahora está sucediendo es que estos procedimientos de abstracción están siendo codificados y permiten su asimilación y su uso por un sinfín de individuos. De ahí que estén constituyendo, poco a poco, un lenguaje cada vez más accesible y manipulable.

La nueva situación de mediación

Con esta escritura y estos nuevos medios que le acompañan se consolida una situación de comunicación muy diferente a la propiciada por el texto escrito. Los denominados *hipermedios* - que se expanden en redes multimedia - representan la nueva situación.

Los textos tradicionales eran secuenciales y lineales, postulaban una dirección y un recorrido de lectura. Marcaban además una dinámica temporal y espacial específica y establecían una distancia determinada entre receptor y emisor. Poco de todo ello permanece (Cf. Landow, 1995).

Los *hipermedia* son como el reverso de la moneda. No permiten un recorrido, sino muchos. Su estructura difícilmente reconoce un sólo sentido que permita establecer un principio y un fin, más bien es laberíntica y probabilística. Además, están conectados a redes de tal extensión y capacidad que están construyendo un

tiempo global que parece simultáneo y real y que, de hecho está anulando a los tiempos con que la humanidad ha forjado su historia hasta el momento. El contacto entre emisor y receptor que, aunque distanciado, permitía el texto queda ahora a expensas de una interactividad poliédrica que se juega no sólo en el eje de la enunciación, sino en relación con el mensaje y con su entorno intertextual. Finalmente, no hay predominio de lo escrito sino convergencia de muchos lenguajes y signos, hibridación y mixtura.

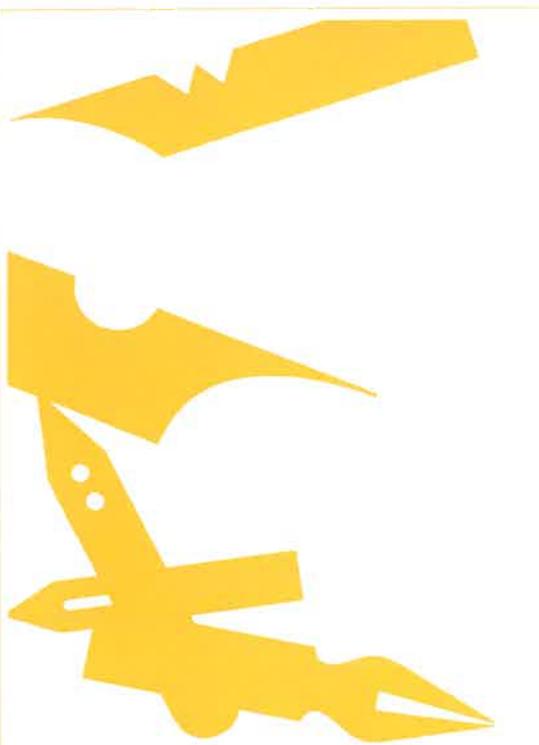
Texto e *hipermedia* son, pues, dos estadios de una evolución. Marcan dos soportes privilegiados de fases culturales diversas y señalan dos tipos de competencias diferentes. Una que podemos llamar *textual*, la otra que deberíamos denominar *hipermedia*. La nueva competencia *hipermedia* sería, por tanto, la combinación de una capacidad sobre múltiples lenguajes que convergen y, al mismo tiempo, la destreza para gobernarse en una situación de comunicación que construyen las nuevas redes telemáticas *multimedia*.

A la teoría de nuestro tiempo le corresponde teorizar la nueva competencia.

Una nueva enseñanza del lenguaje

A la educación de nuestro tiempo le toca incorporar a sus prácticas y a sus teorías este nuevo concepto de competencia. Las clases de lengua -que con frecuencia se han plegado más de lo debido a los anticuados planes de estudio oficiales y, cómo no, a los temarios de las pruebas de selectividad- han sido tradicionalmente escriturocéntricas, por un lado, y obsesivas con el tema de la morfología y la sintaxis, por otro. A juzgar por su

insistencia, hablar debe consistir apenas en hilar relaciones sintácticas que quedan recogidas en frases escritas, que luego pueden ser convertidas en *arbolitos* o en figuras analíticas semejantes. De este modo, los estudiantes aprenden -o deberían aprender- a distinguir sintagmas, núcleos, predicados, determinantes, etc. También deberían ser capaces de reproducir los "arbolitos" hasta la saciedad o de conocer al dedillo la metafísica de los valores morfológicos y sintácticos de partículas tan singulares como "se"... Más allá de ellos, algunas nociones de semántica formal: sinonimia, polisemia, campo semántico... Apenas más. Es decir, atracción de sintaxis escriturocéntrica, empacho de morfología y atis-



© ARMIN HOFMAN

bos de semántica. Nada de pragmática, nada de usos de lenguaje, nada, en definitiva, que recuerde la vitalidad del lenguaje.

Las consecuencias no se hacen notar: los estudiantes piensan que la gramática es algo aburrido y que el estudio del lenguaje es sólo gramatical. No llegan asociar el lenguaje con la realidad de su práctica comunicativa cotidiana... Y el distanciamiento con la asignatura crece y crece.

Un concepto de *competencia comunicativa* más integral -es decir, más sujeta a los hechos y menos a los preconceptos- podría modificar las prácticas docentes. Los docentes presentarían a los alumnos el estudio de una comunidad empírica plural: la comunicación verbal, la no verbal, los factores ligados a la situación de comunicación, a la realidad material y cultural, a los problemas reales de interpretación... El lenguaje se explicaría como una práctica y podría introducirse en ella la experiencia vital de los alumnos.

En consecuencia, el estudio del lenguaje -enfocado desde este punto de vista- no sería sólo gramática, ni siquiera lingüística. Debería integrar las aportaciones de la teoría de la comunicación, de la semiología, del análisis del discurso, de la mediología, de la sociología del lenguaje, de la etnometodología, etc. Es decir, sería un estudio interdisciplinar, o sea, lo que nunca debería dejar de ser.

No estamos proponiendo introducir un nuevo galimatías disciplinario en la asignatura de Lengua. Ni mucho menos. En realidad, las nociones que se pueden conjugar, aún proviniendo de diferentes disciplinas, son básicas y fáciles de asimilar. Lo que pretendemos es volver a situar el estudio del lenguaje en un enfoque más provechoso, empírico y práctico. De este modo, ganaremos en amplitud de miras y empezaremos a reconocer nuevos lenguajes que no son sólo verbales y que utilizamos en nuestras prácticas diarias: el lenguaje de la imagen, de las formas y los espacios. Reconoceremos, también, la función de las mediaciones y sus consecuencias. Y, en general, los procesos de comunicación nos resultarían más accesibles y comprensibles.

Un concepto ampliado y renovado de *competencia comunicativa* se corresponde mejor con una sociedad mediática como la que nos toca vivir. El lenguaje, los lenguajes, son vehículos de expresión, comunicación

y medios de racionalización, independientemente de si su sustancia es oral o gráfica, más allá de que sus unidades sean palabras o cualquier otro tipo de signos. Si tradicionalmente, hemos prestado más atención al lenguaje verbal y escrito es, probablemente, por su trascendencia -que nadie discute- en nuestra cultura y en la constitución de la misma humanidad. Pero es también por razón de inercia académica y por las características particulares de los medios de que disponíamos socialmente: preferentemente los relacionados con la imprenta. Si ahora, con las transformaciones en las telecomunicaciones, con la informática y con los progresos tecnológicos, disponemos de nuevos medios, hemos avanzado en la digitalización de las señales, en la construcción de programas de generación de imagen y de escritura audiovisual, ¿por qué perder la oportunidad de incorporar todos esos lenguajes a la reflexión y al estudio?

Precisamente una sociedad de la información, a la que nos estamos aproximando a pasos agigantados, exige una nueva alfabetización basada en los nuevos medios y en los nuevos lenguajes. La escritura y la lectura no sólo conservan, sino que acrecientan su importancia en la actualidad. Pero, en paralelo, crece la urgencia de reconocer el fenómeno de la comunicación y la expresión en su realidad integral. Y a ello deben dedicarse los mejores esfuerzos de los centros de enseñanza.

© José Manuel Pérez Tornero
es director del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y profesor de Teoría de la Comunicación y de Semiótica (teléfono de contacto: 93-674 73 43).

© ARMIN HOFMAN

Referencias bibliográficas

- DEBRAY, R. (1994): *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona. Paidós.
HYMES, D. (1972): "On communicative competence", en J.B. Pride y J. Holmes, eds., *Sociolinguistics*. Harmondsworth. Penguin Books
LANDOW, G. P. (1995): *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona. Paidós.
LEVY, P. (1991): *L'idéographie dynamique*. París. La Découverte
MCCLUHAN, M. (1995): *Para comprender los medios*. Barcelona. Paidós
NEGROPONTE, N. (1995): *El mundo digital*. Barcelona. Ediciones B.
PÉREZ TORNERO, J. M. (1994): *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona. Paidós.

LENGUAJES

La tradición educativa ha ligado el dominio de los aspectos centrales de la condición humana (el pensamiento y la apropiación de los contenidos de las identidades culturales o nacionales) al aprendizaje de la

lectura y de la escritura.

Aprender a leer y escribir equivalía así a acceder a una especie de código mágico y universal del pensamiento, y asimismo a un acervo universal de la ciencia y a otro, más limitado y hondo, del sentimiento y de la personalidad, de la propia cultura. Estos dos aspectos de la lectoescritura, de cábala simbólica universal uno, de herencia cultural y sentimental otro, han permanecido como valores esenciales en el debate social, político y pedagógico. Es cierto que en los últimos tiempos se abre y encarna una batalla entre la primera dimensión y la segunda. La primera sostiene que el código universal cognitivo prima sobre el contenido cultural afectivo y la lectoescritura es sobre todo una cuestión de codificación, una herramienta del pensamiento universal, y no tanto un instrumento de identidad y enculturización, como enfatiza la segunda.

CONCIENCIA Y ALFABETIZACIÓN

Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura

PABLO DEL RÍO*

El New London Group (1996) ha podido así decir que “la pedagogía de la alfabetización ha equivalido tradicionalmente a enseñar y aprender a leer y escribir en las formas estandarizadas, encuadradas y oficiales del lenguaje nacional. En otras palabras, la pedagogía de la alfabetización ha sido un proyecto cuidadosamente restringido: restringido a formas de lenguaje formalizadas, monolingüísticas, monoculturales y sometidas a normas”.

Leer y escribir como vías para “aprender lo humano”

En este escenario, las cosas se van a ir complicando en ambas dimensiones. Por una parte, la aparición histórica y el rápidísimo desarrollo de nuevos *medios* (televisión, redes, ordenador, multimedia) y de nuevos *sistemas simbólicos* (informáticos, audiovisuales, ideográficos, etc) y la progresiva extensión del *polilingüismo* como pauta hacen que la codificación lectoescrita sea menos simple, menos universal y menos estática. Por otra parte, la batalla por la identidad de las *culturas* se va a ir polarizando cada vez más hacia el dominio en el mercado de los modelos y repertorios culturales propios y en su apropiación por los ciudadanos, estando estos repertorios escritos en los diversos sistemas simbólicos (alfabéticos, audiovisuales, hipertextuales, etc). Por supuesto, esta interpretación de la situación puede no ser compartida por las fuerzas institucionales dominantes que pueden seguir tratando de suponer, y de imponer así, un patrón propio disfrazado de global o universal.

De cualquier modo, el ideal democratizador a través de la “enseñanza de las letras” de la escuela de hace cien años se enfrenta así, ante el nuevo siglo, con la necesidad de actualizarse y definir la primera y modélica lucha por la generalización de la alfabetización lectoescrita, como una nueva, compleja y -por qué no- excitante batalla por la generalización de una multidimensional “alfabetización global” (del Río, 1993) o pedagogía de las multialfabetizaciones (*Pedagogy of multiliteracies: The New London Group*, 1996).

En un artículo anterior (del Río, 1993) repasábamos la trayectoria histórica y los enfoques actuales ante la alfabetización y la enseñanza de la lectoescritura para acabar proponiendo esta ampliación de enfoque y objetivos. En este artículo, y dando esos hechos por conocidos, trataremos de traer a la mente de los lectores las ideas teóricas y los problemas educativos actuales que nos permitan tener una visión apropiada de este nuevo escenario de la lectoescritura que marca ya nuestros programas educativos y culturales para el siglo que viene.

¿Qué son las campanas, dónde las oímos y por quién doblan? Una introducción a los útiles de la mediación y la representación

El entorno animal y biológico se nos impone directamente. La atención natural (involuntaria) expresa esa intrusión de los estímulos sobre nuestra mente, que reacciona y, por decirlo así, está guiada y programada por el entorno ecológico natural, por sus percepciones (valencias o *affordances*) o posibilidades de acción (*effectivities*) (Gibson, 1979). Fue mérito de Pavlov descubrir cómo convertir esa reactividad directa y natural al medio del animal o del hombre en un mecanismo manejable por el científico y poder así condicionar estímulos intermedios (estímulos condicionados) a las valencias y efectividades naturales (estímulos incondicionados). Pavlov descubrió cómo tocar la campana al animal para provecho del campanero.

Fue mérito de Vygotski (1982 y 1984) descubrir el mecanismo mismo de la mediación tanto en los términos de Pavlov (definiéndola como *estímulo-medio*) como en los términos de las ciencias de la cultura (definiéndola como psicotecnia del intelecto y como psicotecnia del sentimiento). Vygotski comprendió que todo útil cultural, todo signo, todo artefacto o medio, no son sino mediaciones estructuralmente asimilables a la campana de Pavlov. Por decirlo así, se dio cuenta de que el truco excelsio de la humanidad consistió en aprender a tocarse la campana a sí misma. El hombre, dice Vygotski, aprende primero inconscientemente a condicionar a otros, a compartir estímulos que transmite a los demás (el hombre fue para sí mismo el primer animal doméstico) y que luego aprende a dirigirse a sí mismo. Al aprenderse a darse a sí mismo órdenes desde fuera, al transmitir los estímulos, el hombre se domina a sí mismo desde el propio entorno ecológico que a él le domina. No cambia las leyes sino que las hace actuar en su provecho. No trasciende totalmente el entorno físico presente que domina al ser biológico sino que inserta en él mediadores que le dan las órdenes (*affordances, effectivities*) que él mismo quiere: programamos el despertador, representamos los eventos en sonidos, gestos, trazos, diseñamos las iglesias desde mecanismos sublimes y complejos de *mise en scène*, escribimos o representamos los eventos no presentes en mitos y novelas. Hemos colonizado el entorno biológico para constituirlo en un entorno hecho a nuestra conveniencia, en un *entorno cultural*. El mecanismo de la *interiorización* que más tarde nos permite incorporar bajo la piel los mediadores culturales construidos fuera de la piel es un mecanismo esencial, pero el de la mediación cultural externa es el primero y el más importante.

A Marx y Engels les apasiona la obra de las herramientas eficientes (las armas, la azada, la rueda) y las hazañas del *homo faber*. A Vygotski le deslumbran no esas herramientas que cambian al entorno física-

mente sino aquellas otras que nos cambian a nosotros mismos, que cambian la propia mente humana y que actúan físicamente sobre el entorno no con objetivos físicos, sino psicológicos, constituyéndolo propiamente en un entorno cultural... Como el pueblo, la ciudad, la casa, la mesa y la cartera. Como el aula: ¿qué hay en el aula que sea natural, como no sean las moscas que se infiltran por la ventana? Todo en ella pertenece al universo de lo re-presentacional, de lo culturalmente mediado, y permite insertar en un entorno sensorial limitado un mundo representacional ilimitado: todo un mundo de historias, de realidades transmitidas mediante los útiles de la cultura (un perro se echaría a dormir en la esquina tras un primer reconocimiento de un aula convencional; un alumno, si él o el maestro no dominan este juego cultural de las mediaciones, también).

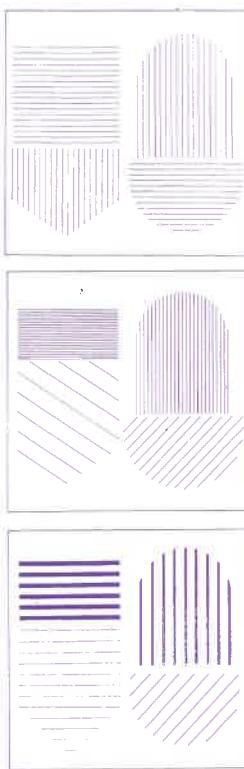
Nuestro mundo está pues construido sobre mediaciones espaciales, marcos o escenarios culturales, campanarios a su vez repletos de mediadores que representan e introducen cosas y eventos y nos tocan todo un mundo de campanas que hemos forjado a lo largo de nuestra historia cultural.

De manera un tanto convencional e informal, casi mediante lo que en metodología de análisis de contenidos se denomina “técnica de los montones” (y que viene a ser la misma técnica taxonómica de los primeros naturalistas, desde Aristóteles a Linneo), podríamos clasificar las entidades culturales o las mediaciones en cinco grandes familias. Al menos eso es lo que yo propongo (del Río, *en prensa*) como guía puramente práctica para intentar clarificar la inmensa selva de mediadores en que estamos sumergidos y que, por eso mismo, nos resultan invisibles o transparentes (el pez es el último en conocer la existencia del agua, decía McLuhan).

Estas cinco familias de mediadores serían:

1. Los marcos, escenarios culturales o *zonas sincréticas de representación* (del Río, 1990)
2. Los artefactos culturales y *medios de comunicación*
3. Los *sistemas simbólicos*, códigos y lenguajes
4. Las *estructuras formales* de representación de carácter semántico (intermedias entre sistemas simbólicos y los contenidos).

“El ideal democratizador a través de la enseñanza de las letras” de la escuela de hace cien años se enfrenta así, ante el nuevo siglo, con una nueva, compleja y -por qué no- excitante batalla por la generalización de una multidimensional alfabetización global”



© ARMIN HOFMAN

5. Los *contenidos vitales* transmitidos: mitos, modelos de mundo y de vida, realidades o virtualidades representadas.

Lo que voy a proponer en este artículo es que la *alfabetización global* debe llevar al conocimiento crítico -al conocimiento suficiente para su dominio cotidiano- de esas cinco familias de mediadores, tanto en cuanto a su operatividad y uso eficiente (conocimiento funcional) como en cuanto a su mecanismo (metaconocimiento).

Este enfoque de la alfabetización supone desde luego una cierta antropología sobre nosotros mismos. El antropólogo o el psicólogo cultural descomponen y analizan de arriba a abajo el mecanismo de construcción de conciencia y del hecho humano de una determinada cultura. Un mecanismo simétrico y complementario sería el del cineasta, cuando analiza de abajo a arriba, para componer desde sus elementos básicos, el mundo cultural real o de ficción presentado en un film (*mise en scène*) o el del educador en su más profundo sentido. El proceso histórico cultural ha venido realizando de manera evolutiva y real la construcción que virtualmente y de modo abreviado realizan ahora el educador, el cineasta o el novelista.

Una alfabetización global completa debe ser capaz de hacer bien dos cosas: “leer la realidad cultural” y “escribir la realidad cultural”.

Escenarios, medios y artefactos

Vygotski (1984) definió muy bien el proceso de mediación en base a los operadores más primitivos de esta mediación, a los que él denominaba “instrumentos psicológicos” (como una regla, la tabla de multiplicar -hoy calculadora-, la agenda, el libro o las cartas del tarot). Por nuestra parte (Río, 1987, 1993 y 1994; Alvarez, 1996) hemos procurado ofrecer un modelo de integración espacial y cultural de los operadores culturales, tal como están distribuidos en la cultura. Los escenarios de la actividad biológica quedan estructurados como marcos y escenarios culturales: el pupitre o la mesa de trabajo, la hoja de papel, la pantalla de cine, televisor u ordenador, la habitación, la plaza, el aula, la iglesia, el campo de fútbol, la discoteca....En ellos realizamos la *mise en scène* de la representación. En ellos se insertan los medios, en estos los sistemas

simbólicos, en todos ellos los mitos y contenidos....

Cada mente personal implica una cultura personal y cada cultura personal unos escenarios culturales personales. Cuando Thompson (1995) señala que el gran problema de la comunicación actual es la "deslocalización" se refiere a la transformación profunda que, desde el medio humano primigenio de la representación en interacción directa (la polis de Platón, cuyo tamaño ideal estaba determinado por la posibilidad de interactuar directamente hablando todos los ciudadanos) nos ha traído a lo que Habermas denomina *esfera pública*, cuyos límites y organización no están aún claros para los teóricos de la cultura actual. Y efectivamente, la esfera pública o es una abstracción o es un sistema concreto más complejo pero análogo funcionalmente al anterior, de mediadores insertos y relacionados entre sí. Parece haberse extendido entre los críticos postmodernos de la cultura la opinión de que esta insertividad y relación es cambiante, caótica, desigual (estructural y políticamente) y algo chapucera. La insertividad y organización racional de los operadores en los nuevos escenarios culturales no parece haberse garantizado mediante una buena *mise en scène* psico-cultural. El niño de hoy tiene así que aprender a moverse en un mundo cultural y a dominar unos escenarios e instrumentos psicológicos más caóticos, complejos y peligrosos que en tiempos de Platón. En él hay sirenas y tiburones, bosques impenetrables y tormentas. Guiar al niño en ese aprendizaje y dotarle de buenos mapas y guía de viajeros es parte esencial de la tarea educativa de la alfabetización global.

Los sistemas simbólicos: del "dominio de las letras" al de todos los símbolos

Como ha señalado Salomon (1979), los contenidos culturales que se transmiten a través de los distintos medios (el lienzo, el libro, el periódico, el film, la radio, la televisión, el ordenador) se codifican en sistemas simbólicos. La apropiación de la materia, de la lógica y de las normas, de los mecanismos y de las técnicas de esos sistemas simbólicos constituye la tarea más explícita y clásica de la alfabetización (por el aprendizaje de las "letras" o componentes de la escritura alfábética) o alfabetizaciones. El siglo que ter-



"El niño de hoy tiene que aprender a moverse en un mundo cultural y a dominar unos escenarios e instrumentos psicológicos más caóticos, complejos y peligrosos. Guiar al niño en ese aprendizaje y dotarle de buenos mapas y guía de viajeros es parte esencial de la tarea educativa de la alfabetización global"

mina ha supuesto la irrupción de un conjunto poderoso de sistemas simbólicos no verbales o no predominante verbales. Unos y otros, medios y sistemas simbólicos, han aceptado además una lógica de concurrencia simultánea y utilización combinada. Como señala el New London Group (1996) el ideal del fordismo de la sociedad industrial avanzada (el trabajo guiado por una norma única verticalmente impuesta y comunicada en manuales verbales de instrucciones), los modelos alfábético-letrados unilineales de texto y discurso y el uso de un único sistema verbal ceden hoy el paso a modelos abiertos y dialógicos de trabajo, a múltiples textos y discursos y a diversos códigos tanto verbales como no verbales. El dominio de esas escrituras como una polifonía de sistemas simbólicos debe suponer un cambio profundo para la escuela. De la lógica de la monodia debe pasar a la de la orquesta y la polifonía.

Sin embargo, es preciso ver ese cambio de una manera constructiva, aprovechando los aspectos centrales de las teorías sobre la alfabetización lectoescrita para guiar desde lo que ya sabemos nuestra tarea ante la novedad de las alfabetizaciones en general. Olson (1995) ha defendido muy lúcidamente que "la escritura no es una mera transcripción del habla, sino que más bien proporciona un modelo conceptual para el habla". Olson, en lugar de suponer un modelo universal del lenguaje al que la escritura (la alfábética como escalón más alto y como culminación de otros intentos más imperfectos, como la ideográfica, logográfica o silábica) se iría progresiva e históricamente ajustando, contempla las escrituras como sistemas simbólicos emergentes en sí mismos que intentan ajustarse dificultosamente y que interactúan con el sistema simbólico del habla. Y al hacerlo, al aprender a leer y escribir, aprendemos un o unos sistemas simbólicos distintos del habla y que a la vez nos sirven como una especie de modelo de contraste para comprender ésta y para pensar en el lenguaje oral. Pero, al igual que ilumina metacognitivamente ciertas partes del habla, la escritura nos ciega respecto a otras. De ahí que la llegada de los sistemas simbólicos múltiples, lejos de ser vista como un engorroso aumento de la entropía o del ruido, deba contemplarse como una amplia avenida, trenzada de múltiples vías, hacia la comprensión multidimensional y recíproca de los sistemas simbólicos en sus características generales y específicas.

"Los contenidos culturales que se transmiten a través de los distintos medios se codifican en sistemas simbólicos. El siglo que termina ha supuesto la irrupción de un conjunto de sistemas simbólicos no verbales. El dominio de esas escrituras como una polifonía de sistemas simbólicos debe suponer un cambio profundo para la escuela"

La alfabetización global nos debe proporcionar un kit de heurísticos para apropiarnos y dominar la simbolización en general.

El contenido de los medios culturales y educativos sólo es accesible si uno se apodera metacognitivamente, críticamente, del envoltorio, y los sistemas simbólicos son la parte más visible de ese embalaje. Pero hay partes menos visibles. Las *estructuras formales* de representación (intermedias entre sistemas simbólicos y contenidos) de carácter semántico son aprendidas en general inconscientemente: lenguajes sociales y géneros (Bajtin), formatos, esquemas, categorías o conceptos populares y científicos y, en general, los procesos retóricos, las estructuras semióticas y lingüísticas, los patrones estables de representación en cualquier medio, sistema simbólico y temática de contenido. Parcelas enormes del conocimiento de la cultura, las artes y la comunicación están presentes en los currículos universitarios (e incluso en los de educación secundaria y primaria en menor medida) para garantizar el conocimiento teórico y práctico de estas estructuras.

Al igual que las estructuras más visibles del lenguaje verbal se definen y enseñan en los modelos cognitivos jerarquizados de enseñanza de la lectoescritura, es preciso actualizar ese *corpus* de alfabetización mediante la enseñanza de dichas estructuras formales. El formato y el género, la narrativa y los conceptos, la puesta en escena y los *scripts*, por ejemplo, son troquelados invisibles que actúan sobre el niño sometiéndole a una categorización inconsciente, sin que éste pueda ver el sentido último del discurso.

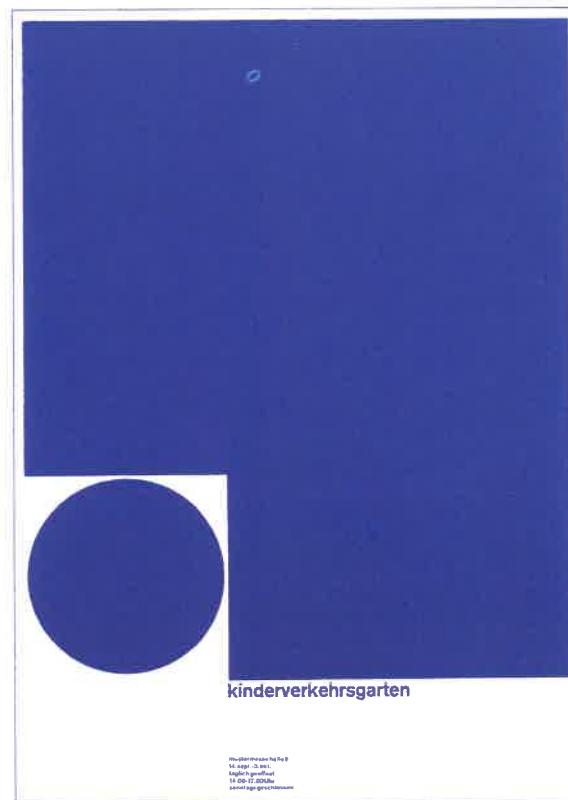
De la psicotecnia del intelecto a la del sentimiento: leer y escribir la vida

Como en las muñecas rusas, todas estas representaciones o herramientas del significado llevan a una última y esencial herramienta del sentido que vuelve a definir realmente, en el fondo y no sólo en la forma, la aventura humana. Las representaciones remiten unas a otras y la última referencia es justamente aquella que refiere a nosotros mismos.

La vida como novela: Unamuno (1926) afirmaba que las novelas, por encima de todo, son modelos de representación sobre la vida para guiar y crear la acción de la vida misma. Igual que el diario es un instrumento de escritura que permite que uno "se lea a sí mismo" y al hacerlo aprenda a "escribirse mejor", la novela debería permitir que uno lea a otros para aprender a escribirse a sí mismo. Dicho de otro modo: las novelas no deberían leerse si no se es capaz de escribirlas o no llevan al deseo de escribirlas.

Las "novelas de la vida" pueden no ser explícitas, no estar escritas en material simbólico objetivo que podamos leer pasando las hojas, subrayando y tomando apuntes. Pueden estar distribuidas y situadas en la cultura, repartidas en el acervo oral, los refranes, el folklore, los rituales de actividades muy pautadas pero cuya lógica y orden están insertos en sus escenarios reales y no descritos y recogidos en ningún manual de instrucciones. Si la comunidad es culturalmente densa y estable, uno puede vivir esa novela compartida y distribuida sin hacerla nunca plenamente consciente, pero no obstante participando profundamente de ella, según se despliega en el afán diario: bautizos, bodas, entierros, ritos, tertulias.....

Pero, en la medida en que los relatos situados y los sistemas culturales muy trabados y fuertes aunque implícitos se han ido debilitando por el cambio hacia estructuras urbanas masificadas y fragmentadas, las posibilidades de vivir la vida participando en estas novelas compartidas y situadas se han ido así mismo problematizando. Las novelas situadas y compartidas se han hecho más problemáticas y azarosas (las de las *tribus urbanas* que las escriben aventureramente en el asfalto, por ejemplo) o se han sustituido por experiencias biopsíquicas in-



dividuales (drogas) o por novelas situadas hechas de retazos fragmentados que se sitúan en diversos escenarios no siempre bien articulados entre sí. Es la cultura del *zapping* en los modelos de vida. La novela vital se convierte imperceptiblemente (igual que el cine actual, que nos da una sucesión de breves episodios encadenados e hilvanados más mal que bien con una estructura global débil) en el encadenamiento azaroso y errático de contenidos vitales y míticos fragmentados.

Ese proceso se puede combatir y se combate con dos mecanismos de reestructuración narrativa de la autobiografía: bien participando en grupos culturales civiles que luchan comunitariamente por escribir su *sociobiografía* (y por tanto por recomponer los sistemas comunitarios de sociobiografía tanto situada como simbólica), bien intentando construir individualmente una novela o *biografía personal*. En este caso, el individuo debe luchar duramente por escribir su vida y su novela en un entorno que no es amigable, que no es sinomórfico con ella.

Unamuno distinguía tres niveles de novela: personal o del individuo, de la comunidad cultural propia (nacional, por ejemplo) y de la humanidad toda. La integración exitosa y no agresiva de las tres fue un objetivo en su vida, lo que le llevaba a actuaciones en cada nivel que estaban ligadas a los otros niveles. El dominio metacognitivo de Unamuno de estas mediaciones finales, a las que todas remiten (las que definen el "programa", finalidad y contenido narrativo de nuestra vida) puede servir de ejemplo de lo que una alfabetización global debe buscar. Los contenidos de la vida personal, nacional, de toda la humanidad (e incluso más allá) deben ser explícitos, deben hacerse conscientes analizando el "curriculum" de la vida que nos da toda nuestra cultura.

La vida como sentimiento y propósito. Decía Vygotski que los sentimientos y la intencionalidad nos distinguen de la mente animal aún más que el razonamiento y el pensamiento. Es cierto que los psicólogos han tendido a divulgar la idea de que lo último es más cosa de la educación y lo primero sería más cosa de la herencia natural. La tesis histórico-cultural de las mediaciones sostiene que los sistemas simbólicos (el lenguaje, la escritura, las matemáticas, etc) constituyen una cons-

trucción histórica y cultural de un conjunto de herramientas y técnicas psicológicas del pensamiento (para atender, percibir, pensar y recordar mejor mediante los útiles culturales) que debemos expandir y de las que debemos apropiarnos cada nueva generación (psicotecnia del intelecto). Pero también los sistemas artísticos, narrativos, rituales, el juego y la religión, constituyen un repertorio invaluable de útiles para construir el sentimiento, la intención, la voluntad y la libertad (psicotecnia del sentimiento). Construir los sentimientos prosociales, construir al yo y al otro interactivos (juego) y narrativos (novela, teatro, cine), ligar las emociones a representaciones culturales de la vida y de nosotros mismos (poesía, melodrama), construir la biografía y la autobiografía...resultan tan vitales o más para la humanidad que el dominio de los útiles del pensamiento sobre la construcción de la directividad y el sentimiento por la cultura, ver Vygotski, 1970 y del Río y Alvarez, 1995, 1996a y b).

El problema es que, de la misma manera que se ha normativizado (es decir, concentrado la variabilidad amplia de la cultura en una variabilidad más restringida que se ajusta aproximadamente a la "curva normal" o curva de Gauss) la pedagogía del pensamiento, no lo ha hecho del mismo modo la pedagogía de la vida (o lo ha hecho por omisión y dejando el campo libre a la actuación de los medios de comunicación de masas). Jürgen Schriewer (1996) señala que en ningún otro ámbito político como en el de la educación están tan normativizadas las políticas públicas, ni en la económica, la social o la medioambiental. Con el agravante de que esa normativización implica a la vez la globalización, la internacionalización o la normativización universal. Aunque no se aborda ésta dialógicamente, sino mediante la imposición o universalización de una visión particular del mundo.

La pedagogía punk. Este problema básico de qué mundo y modelo de vida construye nuestra cultura (que abarca el currículum escolar, los medios de comunicación la cultura cotidiana) ha quedado sin embargo fuera de los grandes tópicos oficiales de trabajo en la educación y en la enseñanza de la lectoescritura. Por eso Donaldo Macedo, en la tradición de Freire, señala que la escuela norteamericana enseña al niño a leer la palabra pero



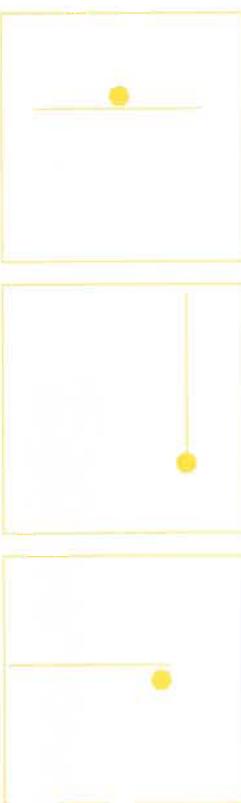
no el mundo (*read the word, not the world*). Por eso Robert Miklitsch (1994) denomina acertadamente y con bastante ironía “pedagogía punk” a la que, pese a todo, se ocupa de ello.

Miklitsch, que a través de la enseñanza de lengua y literatura ve inescapable enseñar sobre los medios de comunicación y la cultura, señala que la intervención en el mundo real (la política) no sólo debe ser permisible, sino imperativa, para los educadores. Su tesis es simple: todo educador interviene, ya sea explícita, ya sea implícitamente, en la política y en la orientación social, de modo que es mucho más honesto y democrático hacerlo explícitamente. Miklitsch replantea el problema de la ideología en la educación. Los medios de comunicación transmiten la ideología dominante, como señalaban Marx y Engels o teóricos actuales en comunicación como Fiske (1990). Y esta ideología, para Milkitsch, supondría hoy la sustitución de los productos culturales ofrecidos antes como mensaje artístico o propuesta de actividad (*ocio: leisure*) por otros cuya finalidad básica es el entretenimiento y la inactividad (*entertainment*). El qué hacer hoy es sustituido por el qué ver hoy.

Analizar pues el modelo de mundo, de vida, de humanidad, de actividad propuesto por los medios y por la cultura actual en su totalidad sería el aspecto final del sentido de una pedagogía cultural de la alfabetización. Si McLuhan sostenía que el medio, más que el contenido, es el que nos cambia o nos reestructura funcionalmente (*el medio es el mensaje*), el enfoque vygotskiano, unamuniano, o incluso de la *punk pedagogy*, sin despojar de valor a los útiles y medios del significado, nos devuelve a las mediaciones comunicativas últimas que soportan el valor funcional directivo para definir y guiar nuestra vida. Podemos contemplar esas dietas culturales que proporciona el mundo cultural actual como *culturas personales* (Heidmets, 1985) o, puesto que estamos hablando como educadores, como *culturas infantiles* (New London Group, 1996). Como tales habrá que analizarlas para comprender el mundo cultural exterior y el eventual mundo interior de cada niño.

Este enfoque de reivindicación del corazón frente a la razón en la enseñanza de los útiles culturales ha sido planteado por Barone (1994). Frente a la pedagogía de la “objetividad intelectual”, Jonathan Kozol (1967) defendía -como un contrapeso ne-

“El contenido de los medios culturales y educativos sólo es accesible si uno se apodera críticamente del envoltorio y los sistemas simbólicos son la parte más visible de ese embalaje. Las estructuras formales de representación son aprendidas en general inconscientemente. Es preciso actualizar el corpus de alfabetización mediante la enseñanza de esas estructuras formales”



■ EMIL HODER

cesario en el entorno cultural de tradición instrumental y racionalista de los Estados Unidos- la del “compromiso apasionado”. En la misma tradición sartriana de lo que debe ser la obra literaria (aquella que debe despertar la conciencia de la humanidad y la *idea y el sentimiento* de la solidaridad) Rorty (1989) cree que los textos literarios deben ayudar a ver y sentir la novela de la humanidad como una aventura común más allá de diferencias y discriminaciones. Kozol (1992), cree que los textos educativos deben abandonar el circunspecto y anodino estilo académico para pasar al iluminativo y apasionado hacer del arte. Un Vygotsky actuallizado hablaría aquí de compensar con la psicología y la pedagogía del arte la aproximación cognitiva en la enseñanza de los útiles de la alfabetización.

Este problema ha sido puesto de manifiesto en el nivel filosófico-moral por Habermas. Vivimos una cultura que enseña la ética como *pensamiento*, pero la *acción moral* no parece seguirse inevitablemente de ese pensamiento. Habermas, de algún modo, parece entender que a través de la *esfera pública* no sólo se ha extendido la comunicación racional sino que los medios ofertan los mitos y la arquitectura -a ratos sentimental, y muchos más ratos primitivamente y sensorialmente emocional- de la humanidad de nuestra época. Parece haberse abandonado a una oferta privada torpe e inconsciente la vieja tarea intelectual y artística de escribir lo que la sociología denomina “las grandes narrativas legitimantes” y de ofrecer a las nuevas generaciones mitologías y novelas para alimentar la autoconstrucción, tareas hasta hoy de la religión, el arte y la ciencia de los siglos precedentes.

Pero, en la perspectiva vygotskiana o unamuniana, al tiempo que se reivindican ambos niveles (el del pensamiento y el del sentimiento), no se acaba de aceptar esa forzosa separación que parece sugerir la frase “el corazón tiene razones que la razón desconoce”. Vygotski creas que sus psicologías abstracta (*psicotecnia del pensamiento*) y concreta (*psicotecnia del sentimiento*: juego, religión, arte) serán eventualmente articulables. Como lo cree Unamuno respecto a los componentes racional-europeo y sentimental-español del debate regeneracionista de hace ahora un siglo.

Reflexionar sobre la vida y la humanidad como quieren los filósofos cuando reivindican

su presencia necesaria en la educación no debe hacerse sin embargo desde la abstracción sin cultura sino desde los textos e imágenes que los medios, la cultura situada cotidiana y la propia educación formal ofrecen a los estudiantes. Alfabetizar en este sentido es sobre todo aprender a *leer el mundo*. Leerlo a través de sus claves instrumentales. Leerlo también leyendo a su vez las mediaciones mitológicas y narrativas que les ofrece su entorno cultural. Y, como quiere Unamuno, *leerlo para escribirlo*, para pasar de conocerlo a actuar y ser en él.

(*) **Pablo del Río** es decano y profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca (teléfono de contacto: 923-29 45 72, ext. 3135).

Referencias bibliográficas

- ALVAREZ, A. (1996): *Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- BARONE, TH. E. (1994): "On Kozol and Sartre and Educational Research as Socially Committed Literature". *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*. 16 (1), 93-102.
- FISKE, J. (1990): *Television Culture*. Nueva York, NY: Routledge.
- GIBSON, J. J. (1979): *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- HEIDMETS, M. (1985): "Environment as the mediator of human relationships: historical and ontogenetic aspects". En Gärling, T. Valsiner, J. (Eds) *Children within environments: toward a psychology of accident prevention*. Nueva York, NY: Plenum.
- KOZOL, J. (1967): *Death at an early age: the destruction of the hearts and minds of negro children in the boston public schools*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- KOZOL, J. (1992): *Savage inequalities: Children in America's Schools*. Nueva York, NY: Harper Collins.
- MIKLUSCH, R. (1994): "Punk Pedagogy or Performing Contradiction: The Risk and Rewards of Anti-Transference". *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*. 16 (1), 57-67.
- OLSON, D. (1995): "Writing and the mind". En Wertsch, del Río y Alvarez (eds), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. Trad cast. en Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. "La mente sociocultural".
- RÍO, P. DEL (1993): "Alfabetización global: la respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes". *Cuadernos de Pedagogía*, 1993, 216, 32-34.
- DEL RÍO, P. (1994): "Extra-cortical connections: the socio-cultural systems for conscious living". En J. V. Wertsch & J. D. Ramírez (Eds.): *Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol 2. Literacy and other forms of mediated action* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DEL RÍO, P. (1987): *El desarrollo de las competencias espaciales: el proceso de construcción de los instrumentos mentales*. Doctoral Dissertation, Universidad Complutense de Madrid.
- RÍO, P. DEL (1990): "La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sincrética de Representación: El espacio instrumental de la acción social". *Infancia y Aprendizaje* (51-52), 191-244.
- RÍO, P. DEL (en prensa): "La mediación cultural en cinco capítulos". Madrid. Fundació Infancia y Aprendizaje.
- RÍO, P. DEL Y ALVAREZ, A. (1995): "Tossing, praying and reasoning: The changing architectures of mind and agency". En J. V. Wertsch, P. del Río, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 215-247). Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- RÍO, P. DEL Y ALVAREZ, A. (1996): "Directivity: the cultural and educational construction of morality and agency. Some questions arising from the legacy of L.S. Vygotsky". *Anthropology and Education Quarterly, Special Issue: Vygotsky's theory of human development: an international perspective*. Elvira Souza Lima & Catherine Emtibovich. Eds. 26 (4) 384-409
- RÍO, P. DEL Y ALVAREZ, A. (1996): "Postmodern literacy: from Vygotski drama to audiovisual media effects". En la sesión *Contributions of cultural-historical theory to literacy research: An international perspective*. Vygotsky Centennial Conference: Vygotskian perspectives on literacy research, Chicago, feb. 1996. Puede encontrarse una versión abreviada de esta comunicación en A. Alvarez, "El drama es que no hay drama: algunas claves vygotskianas para el análisis y el diseño de los medios de comunicación". *Cultura y Educación*, 5 (en prensa).
- RORTY, R. (1989): *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge, MA: Cambridge Univ. Press.
- SALOMON, G. (1979): *Interaction of media, cognition and learning* 1979. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- SCHRIEWER, J. (1996): "Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada". En M.A. Pereyra (ed), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Ediciones Pomares.
- THE NEW LONDON GROUP (1996): "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review*. 66 (1), 60-92.
- UNAMUNO, M. DE (1926): *Comment on fait un roman*. Mercure de France, CLXXXVIII, año 37(670). (Trad cast: Cómo se hace una novela. Madrid, Aguilar).
- VYGOTSKI, L. S. (1982-1984): *Sobranie Sochinienij*. Moscú: Pedagogika. (Trad cast: *Obras Escogidas*. Madrid, Visor, 1995).
- VYGOTSKI, L.S.(1982): *Mislenie i rech (Pensamiento y lenguaje)*. En *Sobranie Sochinenie. Tom. 2. Problemi obshchi psjologii* (pp. 5-361)Moscú: Pedagógica. (Trad. cast: *Obras Escogidas Vol. II. Problemas de Psicología General*. Madrid, Visor, 1995).
- VYGOTSKI, L.S. (1984): "Orudie i znak v razvitiye rebenka (Instrumento y signo en el desarrollo del niño)". En *Sobranie sochinenie. Tom 6. Nauchonie Nasledstvo* (pp. 5-90). Moscú: Pedagogica. (Trad.cast:*Obras Escogidas Vol. II. Problemas de Psicología General*. Madrid, Visor, en prensa).
- VYGOTSKI, L.S. (1970): *Psjologija Iskussva*. Moscú: Mezhdunarodnaja Kniga. (Trad. cast: *Psicología del Arte*. Barcelona, Barral, 1978).

PRENSA

La sociedad europea actual sería incomprendible sin los medios de comunicación. Ya nadie cuestiona la importancia de estos medios en la configuración de lo social. De los medios de

comunicación clásicos,

la prensa es sin duda el que más información aporta y además contribuye enormemente a la creación de la opinión pública. La prensa constituye uno de los elementos esenciales de las democracias occidentales. Sin embargo, una de las exigencias democráticas para que los ciudadanos puedan utilizar adecuadamente estos medios de comunicación es que se les enseñe, ya en la escuela, a hacer una lectura crítica de los mismos. Es imprescindible que se enseñe a los estudiantes a interpretar adecuadamente los discursos periodísticos informativos.

POR UN USO CRÍTICO DE LA PRENSA

La construcción periodística de la realidad social

MIQUEL RODRIGO ALSINA*

Con este objetivo en este artículo se analizan, en primer lugar, las características de estos discursos periodísticos a partir de tres dimensiones: la dicotomía realidad/ficción, sus funciones comunicativas y el contrato pragmático propuesto. En segundo lugar, se ofrecen algunas indicaciones para realizar una lectura crítica de la prensa.

La prensa, entre la realidad y la ficción

Si partimos de la dicotomía realidad/ficción podríamos decir que el referente de los discursos periodísticos informativos es la realidad. No profundizaré en el carácter ontológico de esta realidad, pero deben hacerse una serie de precisiones. Al igual que la ficción, la realidad es una construcción cultural. A veces la frontera entre la ficción y la realidad es un frontera blanda, permeable. En ocasiones, los protagonistas de telenovelas han sido interpelados en su vida cotidiana por personas que se dirigían a ellos como si fueran los personajes de la telenovela¹. Además, a veces, utilizamos contenidos de ficción para exemplificar aspectos de la realidad social. En cualquier caso, a pesar de estas interferencias, los participantes de una cultura han de poder diferenciar lo que es la realidad de lo que es la ficción². En cualquier caso, una vez realizada esta diferenciación, la realidad ha de ser considerada verdadera, porque si fuera considerada falsa entraría en el campo de la ficción con apariencia de realidad. Así mismo, cada sociedad establece cuáles son los discursos *transmisores* de la verdad³.

Quizás la clave de bóveda de este dualismo está en la consensuabilidad de ciertos fenómenos. Es decir, hay determinados fenómenos que no necesitan demostración para que sean considerados como verdaderos. Esta consensuabilidad va a permitir la reducción de complejidad propia de las sociedades⁴.

Evidentemente toda sociedad necesita la aceptación poco discutida de ciertos fenómenos. Sin embargo, esta consensualidad, casi automática, puede verse alterada dando lugar a una polisemia de los conceptos. En estos casos la metacomunicación se hace necesaria ya que la convencionalidad semiótica es incierta y la opción del significado escogido debe ser explicitada. También podemos constatar que cuando los referentes pierden estabilidad y consensualidad lo que queda al descubierto más claramente es la posición del enunciador en relación al fenómeno descrito.

Así, por ejemplo, en Cataluña se habla de "España" o de "Estado español" no sólo para referirnos a la misma realidad geopolítica sino sobre todo para dejar patente nuestra postura ideológica sobre la misma. Además, cuando se habla de "país" o de "nación" el enunciador, para no dejar en la incertidumbre a su interlocutor, debe añadir si se refiere a Cataluña o a España.

En cualquier caso, la información periodística pretende ser un reflejo de la vida cotidiana, incluso en su excepcionalidad. El periodismo nos muestra lo que ha pasado,

lo que pasa y lo que podría pasar. En su producción discursiva, el periodista hace una interpretación de los acontecimientos que ha de estar en sintonía con las *encyclopedias* de sus destinatarios para que sea aceptada por éstos.

Las funciones comunicativas de la prensa

A los discursos periodísticos se les suele atribuir fundamentalmente la función de informar, de *hacer saber*. Sin embargo, un análisis más detallado de los mismos nos pone de manifiesto que se dan otras funciones comunicativas. Es decir que los discursos periodísticos no sólo pretenden informar (*hacer saber*) sino también persuadir (*hacer creer*), manipular (*hacer hacer*) y emocionar (*hacer sentir*).

Los diarios pueden cumplir la función de *hacer creer*, de persuadir. Por ejemplo, en los artículos de opinión, mediante diferentes estrategias argumentativas se pretende *hacer creer* la adecuación de un determinado punto de vista. También, a través de sus editoriales, el diario puede pretender manipular, en el sentido de *hacer hacer*. Es decir, el diario puede convertirse en un actor político que prescriba líneas de actuación a otros actores políticos (Borrat, 1989). Además, en el periodismo también se puede *hacer sentir* cuando mediante el fotoperiodismo se transmite un material periodístico que afecta a la sensibilidad del receptor⁵. Es evidente que ante determinados acontecimientos el periodismo tiende a emocionalizar los hechos. Sin embargo, se sigue considerando el discurso periodístico en general como un discurso eminentemente informativo, es decir, como un *hacer saber*.

Los contratos pragmáticos

Todo comunicador ha de tener en cuenta a sus destinatarios y la relación comunicativa que quiere establecer con ellos. En toda relación comunicativa se establecen una serie de contratos pragmáticos con los destinatarios, de forma que éstos hagan el uso adecuado, desde el punto de vista del comunicador, del discurso. El destinatario ha de saber cuál es la finalidad del mensaje, cómo se puede usar e incluso qué efectos puede producirle. En el caso de que el destinatario no aceptara el contrato pragmático propuesto por el comunicador, el discurso perdería su virtualidad.

¿Para qué sirve, en principio, la información periodística si no es para *hacer saber*? ¿Qué sucede si el destinatario no cree que determinada información sea verdad? Nos encontraríamos ante un saber cuestionado y la información no haría saber. Por consiguiente, para que un discurso sea efectivamente informativo debe darse un contrato pragmático fiduciario. Se ha de creer que aquello que dice es verdad, que ha sucedido realmente así⁶.

Si un diario, por ejemplo, no tiene credibilidad sus informaciones pierden virtualidad y no sirven para informarse. Durante la dictadura del general Franco este

contrato era para algunos sectores de la población muy débil y por consiguiente la credibilidad de los medios de comunicación era muy baja.

Este contrato pragmático fiduciario es fruto de la institucionalización y la legitimación del rol de periodista. Es decir, en la historia de nuestras sociedades el trabajo del periodista se ha ido profesionalizando hasta convertirse en el especialista cualificado que narra un tipo de acontecer diario⁷.

Pero no hay que pensar que este contrato pragmático fiduciario es inamovible. A pesar de la institucionalización del rol de periodista, los medios de comunicación han de luchar permanente por su credibilidad, por renovar diariamente este contrato. Para velar por el mismo, algunos diarios han instituido la figura del *defensor del lector*, que pretende ser una especie de cláusula de salvaguarda para velar por la veracidad del discurso periodístico informativo y hacer las rectificaciones necesarias si fuera procedente.

Hay que tener en cuenta que cualquier lector puede poner en duda una información concreta porque tiene otras informaciones distintas o porque hace una interpretación diferente de los hechos. Pensemos que un contrato es una propuesta de pacto para que las cosas sean de una manera y no de otra. Es decir, estamos en una negociación, aunque sea una de las partes - los medios de comunicación - la que hace las propuestas.

También es posible que algunos medios de comunicación aparentemente informativos no busquen llevar a cabo este *hacer saber* sino más bien un *hacer sentir*. La prensa sensacionalista a veces ha producido informaciones falsas, pero esto no les ha hecho perder lectores. Así, el diario sensacionalista norteamericano *Sun* inventó en el siglo pasado unas informaciones sobre "pruebas científicas" de la existencia de vida en la Luna. Cuando el engaño fue denunciado por otro diario, los lectores no se indignaron con el diario porque el fraude les había divertido (De Fleur y Ball-Rokeach, 1982:60). Hace unos años existía en España un autocalificado "Semanario de información" (sic) titulado *Noticias del Mundo* que en una portada (20-I-1995) recogía la supuesta fotografía de Jesucristo apareciendo en el cielo de Somalia y la victoria de un caballo de tres patas en una gran carrera. Evidentemente sólo un lector extremadamente ingenuo se creerá estas informaciones, mientras que otros simplemente pretenderán leer narraciones divertidas.

"A los discursos periodísticos se les suele atribuir fundamentalmente la función de informar, de hacer saber. Sin embargo, los discursos periodísticos no sólo pretenden informar (*hacer saber*) sino también persuadir (*hacer creer*), manipular (*hacer hacer*) y emocionar (*hacer sentir*)"

En ocasiones, este contrato pragmático fiduciario puede quedar en suspenso. Así, el 28 de diciembre de cada año, el día de los Santos Inocentes, los medios de comunicación introducen una información inventada. Este día hay un cambio de reglas, sin que se cuestione la credibilidad general del medio éste publica una noticia falsa. Hay una suspensión parcial del contrato pragmático fiduciario y se establece una especie de contrato pragmático lúdico por el que el lector intenta descubrir cuál es la noticia inventada. Esto se puede hacer porque el destinatario conoce el juego propuesto.

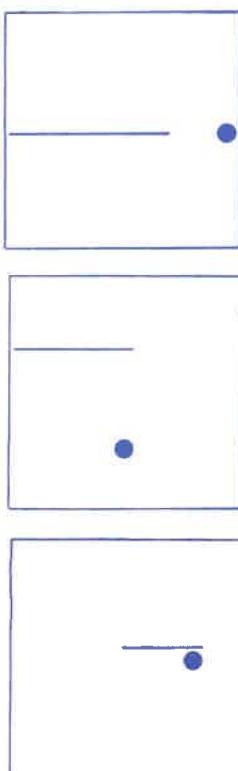
En muchas ocasiones, el hábito comunicativo de los lectores de prensa hace que no se planteen qué tipo de proceso comunicativo se está produciendo durante su consumo. Así, se consume la información de los diarios de forma poco crítica. El lector tiende a aceptar el contrato pragmático propuesto sin cuestionarse nada más. Lo que se trataría es de hacer entrar en crisis este contrato tal y como ahora se cumple. En mi opinión, es una exigencia democrática la formación de lectores de prensa más críticos.

Cómo ser un lector crítico

Los medios de comunicación en general y los diarios en particular se autodefinen como simples transmisores de la realidad social y al mismo tiempo se nos presentan ubicuos y omniscientes. Pero su ubicuidad y omnisciencia es autocumplidora, en el sentido que son los mismos medios los que construyen la realidad de todo lo que pasa. Así, saben todo lo que pasa porque son ellos los que establecen "todo" lo que pasa.

Hay que tener claro que los medios permiten la visibilidad de ciertas realidades, pero al mismo tiempo no reflejan otras muchas realidades. Además, en relación a los hechos sobre los que enfocan su atención, cada día está más claro que los productores de la información lo que hacen es interpretar los fenómenos sociales. Describiendo la realidad social la interpretan. Esta construcción de la realidad se hace con estrategias discursivas que son invisibles a los ojos del lector ingenuo.

Para que el contrato pragmático fiduciario sea aceptado por el destinatario, el periodista debe construir un discurso que parezca verídico. Para ello cita algunas fuentes utilizadas para convertir la noticia en algo verificable. Usa las comillas para poner en boca de los protagonistas sus declaraciones y justificar



© EMIL RUDER

así la objetividad de su trabajo. Estructura la noticia de forma adecuada, recogiendo en primer lugar los datos esenciales y así previene posibles críticas de sus superiores. A veces también aporta multitud de pruebas anecdóticas suplementarias para dar la impresión de que conoce hasta los detalles más nimios de lo que ha sucedido. En definitiva, se trata de crear un *efecto de verosimilitud* a partir de un discurso veridictorio, que sin embargo no garantiza absolutamente la veracidad.

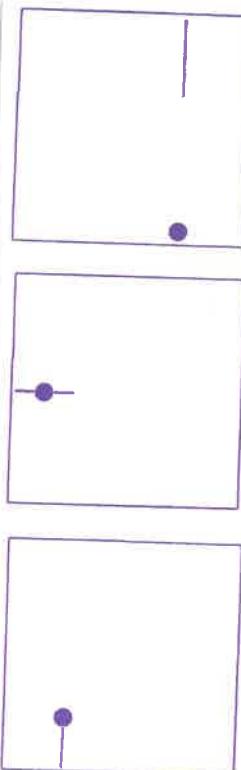
Tampoco hay que caer en el otro extremo y pensar que los periodistas mienten sistemáticamente. Aunque pueda haber casos de fraudes informativos no es ésta la característica esencial del trabajo periodístico. Lo que hace el periodista es interpretar los acontecimientos a partir de unas limitaciones personales y profesionales. Las limitaciones personales se dan por sus conocimientos y por su ideología. Las limitaciones profesionales hacen referencia al medio de comunicación para el que trabajan y a la proyección social de su actividad. Los intereses financieros, políticos y publicitarios ejercen un insoslayable control sobre la producción informativa.

El lector crítico es aquel que sabe interpretar la noticia. Entiende lo que dicen las noticias y sabe por qué y cómo las informaciones afirman lo que afirman. Veamos algunos elementos que un lector crítico debe tener en cuenta.

En primer lugar, en la selección y jerarquización del contenido de un medio se puede apreciar la orientación general del mismo. Los diarios no sólo dan cuenta de unos acontecimientos y no de otros, sino que además determinan la importancia de los mismos haciéndolos aparecer, por ejemplo, en la portada. Recordemos que el único diario de alcance nacional que no otorgó la portada a la información sobre el fallecimiento de Dolores Ubárruri fue el *ABC*.

En segundo lugar, también hay que percatarse de la relación co-textual de las informaciones. Es decir, no es lo mismo aparecer en una sección o en otra del periódico. Por ejemplo, si una información sobre un delito ecológico la sitúo en la información de sucesos, economía, sociedad o política, el significado de la información cambia notablemente.

En tercer lugar, debemos fijarnos en las fuentes citadas que se utilizan para interpretar los acontecimientos. El hecho que se dé voz a determinadas fuentes para interpretar, valorar y, en definitiva, opinar sobre el acontecimiento es un elemento fundamental en la construcción



© EMIL RUDER

**“¿Qué sucede
si el
destinatario
no cree que
determinada
información
sea verdad?
Nos encontra-
ríamos ante
un saber
cuestionado y
la información
no haría
saber.
Por
consiguiente,
para que un
discurso sea
efectivamente
informativo
se ha
de creer
que aquello
que dice
es verdad,
que ha
sucedido
realmente así”**

del sentido. En una reciente investigación hemos constatado que en las informaciones sobre minorías étnicas en diarios de élite europeos las fuentes más citadas no corresponden a las minorías étnicas sino que son fuentes políticas⁸.

En cuarto lugar, el periodista construye la noticia a partir de un modelo interpretativo. En la información sobre el terrorismo puede apreciarse claramente el modelo interpretativo que se utiliza para calificar a los actores. Así, durante el gobierno sandinista nicaragüense, los grupos de “La Contra” eran denominados por cierta prensa norteamericana como “la resistencia democrática” o “los luchadores de la libertad nicaragüense”, mientras que para el gobierno sandinista eran simplemente terroristas (Rodrigo, 1991). En relación con este punto es muy interesante hacer una lectura comparativa de un mismo acontecimiento en distintos diarios para descubrir distintos modelos interpretativos.

En quinto lugar, toda narración es una construcción retórica que el lector no tiene por qué aceptar sumisamente. En la noticia se hacen predicciones sobre las consecuencias del acontecimiento, se analizan las causas, se sacan algunas consecuencias, etc.

Veamos el siguiente titular de *El País* (2-III-1997, p.24): “Un taxista secuestrado pide ayuda con un móvil y acarrea un tiroteo sanguinario”. Luego, en la información, se puede apreciar que la supuesta implícita culpabilidad del taxista se debe a que éste, después de ser encerrado en el maletero de taxi por dos delincuentes, utilizó su móvil para llamar a la policía. Posteriormente, al localizar la policía a los delincuentes, se produjo un tiroteo en el que murieron un guardia civil y un delincuente.

En mi opinión, la interpretación crítica del lector debe ir acompañada de un cambio de mentalidad. No hay que ver en los medios de comunicación instituciones certificadoras de “la verdad”. La metáfora de los medios como “notarios de la realidad” es engañosa. Los diarios hacen interpretaciones de la realidad. Cuanto más se ajusten a la interpretación de la realidad que haría el lector si estuviera en el lugar del periodista, más creerá aquél que se trata de una descripción objetiva⁹.

Cuando, aún en estos casos, el lector sea consciente que se encuentra ante una construcción de la realidad social se habrá producido un cambio de mentalidad. El lector crítico es el que sabe por qué los medios afirman lo que afirman y comprende, además, que estas afirmaciones no son verdades absolutas.

"Los medios de comunicación construyen la realidad de todo lo que pasa. Saben todo lo que pasa porque son ellos los que establecen "todo" lo que pasa. Los medios permiten la visibilidad de ciertas realidades, pero al mismo tiempo no reflejan otras muchas realidades"

Notas

(1) A veces los medios contribuyen a fomentar esta confusión. Esto sucedió en el asesinato, en diciembre de 1993, de la actriz brasileña Daniella Pérez. Su supuesto asesino fue otro actor, Guilherme de Padua, que actuaba como su novio en la misma telenovela. En el tratamiento del principal diario de Brasil, *O GLOBO*, se producía una confusión permanente entre los acontecimientos reales y la propia telenovela. Eran dos narraciones que se iban confirmando hasta crear un visión unívoca de los personajes (Rodrigo y Veloso, 1994).

(2) Como afirma Schmidt (1991:10): "Desde el punto de vista social pragmático el dualismo "realidad-no realidad" es indispensable. Tanto el individuo como la sociedad han de poder responder a la pregunta ontológica casi automáticamente para poder preservar su identidad cognitiva y social".

(3) "Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su "política general" de la verdad: es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo como se sancionan unos y otros, las técnicas y procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad, el estatuto de quienes están a cargo de decir lo que funciona como verdadero" (Foucault 1981:143).

(4) Como señala Luhmann (1996:88-89), "la verdad es el medio que actúa como el portador de la reducción de la complejidad intersubjetiva. La confianza solamente es posible donde la verdad es posible, donde la gente puede llegar a un acuerdo acerca de alguna entidad dada que es obligatoria para una tercera parte. La verdad facilita este entendimiento y, de este modo, la reducción de la complejidad con la suposición de que la tercera parte también consideraría su posición como correcta. (...) La cantidad de complejidad que existe como socialmente disponible es inmensamente grande. Por lo tanto, el individuo solamente puede hacer uso de ella si se le presenta en una forma ya predisposta, simplificada y reducida". Esto es lo que hace la información periodística.

(5) En ocasiones se pueden romper las reglas tácitas de la sensibilidad colectiva y entonces se habla de periodismo sensacionalista. Por ejemplo, recordemos la polémica que se generó en Italia por la

publicación de las fotos de Federico Fellini durante su agonía en la UVI (*El País*, 23-X-93, contraportada).

(6) Como señala Luhmann (1996:89), "en otras palabras, tiene [el individuo] que ser capaz de depender y confiar en el proceso de información de otras personas (...); podría desconfiar de los diarios, pero aun así supone que las noticias al menos son noticias..."

(7) "En un entorno tan complejo este tipo de confianza ya no puede tomar la forma de confianza personal, aunque esta forma existe todavía (...) Su forma típica es la confianza en las habilidades especializadas y demostrables para procesar información, en la autoridad funcional..." (Luhmann 1996:89). Además, esta autoridad "no es cuestión de la sabiduría conferida por la gracia a unas pocas personas, sino un asunto de alguna competencia específica aprendida y practicada dentro del marco de la división del trabajo." Luhmann (1996:91).

(8) Se trata de un estudio (Rodrigo y Martínez, 1997) sobre el tratamiento de las minorías étnicas en ocho diarios europeos de élite (*ABC*, *El País*, *Le Figaro*, *Le Monde*, *Corriere della Sera*, *La Repubblica*, *The Times* y *The Guardian*).

(9) "Desde el punto de vista del receptor, la noción de objetividad se basa en un extraño juego que consiste más o menos en lo siguiente: un discurso sobre unos acontecimientos de actualidad será considerado objetivo cuando el receptor tenga la sensación que si él hubiera estado allí donde los acontecimientos se produjeron, los habría descrito más o menos de la misma manera." Verón (1990:14). Es decir que nos encontramos ante una negociación de subjetividades o intersubjetividad.



Referencias bibliográficas

BORRAT, H. (1989): *El periódico, actor político*. Barcelona. Gustavo Gili.

DE FLEUR, M. L. y BALL-ROKEACH, S. (1982): *Teorías de la comunicación de masas*. Barcelona. Paidós (original en inglés, 1982).

FOUCAULT, M. (1981): *Un diálogo sobre el poder*. Madrid. Alianza (original en francés).

LUHMANN, N. (1996): *Confianza*. Barcelona. Anthropos (original en alemán, 1973).

RODRIGO, M. (1991): *Los medios de comunicación ante el terrorismo*. Barcelona. Icaria.

RODRIGO, M. y MARTÍNEZ, M. (1997): "Minorías étnicas i premsa europea d'élit", en *Anàlisi*, nº 20, en prensa.

RODRIGO, M. y VELOSO, R. (1994): "Crônica de uma morte pré-determinada", en *Comunicação & política*, vol. 1 nº 2, diciembre 1994-marzo 1995, pp. 207-216.

SCHMIDT, S. J. (1991): "Més enllà de la realitat i la ficció? El destí del dualisme en l'era dels mitjans de comunicació de masses", en *Periodística*, nº 4, pp. 9-22.

VERÓN, E. (1990): "La construction sociale des événements", en *Periodística* nº 4, pp. 9-16.

(*) Miquel Rodrigo Alsina es profesor de Teoría de la Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93-581 11 95).



Descripción

Infancia y Aprendizaje es una revista de estudios e investigación especializada en la publicación de trabajos relacionados con la psicología del desarrollo y de la educación y con la psicopedagogía. Con una periodicidad trimestral, ha venido publicándose ininterrumpidamente desde 1978. Los trabajos publicados, rigurosamente originales, consisten en informes de investigación, informes de intervención y revisiones teóricas. Admite originales en castellano y en inglés. En ambos casos, los artículos incluyen un resumen extenso en el otro idioma, además de los dos resúmenes habituales en los dos idiomas. Ocasionalmente, los números de la revista incluyen también dossiers temáticos. Los originales sometidos a **Infancia y Aprendizaje** para su eventual publicación son objeto de una evaluación externa realizada por expertos. Todos los números incluyen además una sección de información bibliográfica con reseñas, comentarios críticos de novedades editoriales y dossiers documentales sobre temas de interés para investigadores y profesionales. Igualmente, en todos los números se incluye información sobre reuniones y congresos científicos y profesionales relacionados con la psicología del desarrollo y de la educación y con la psicopedagogía.

Público

Los trabajos publicados en **Infancia y Aprendizaje** están dirigidos a psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, orientadores, docentes, investigadores y otros profesionales interesados en los procesos educativos y en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Dirección 1996-1999

César Coll & Eduardo Martí. Universidad de Barcelona.

Redacción

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Tf.: 402 11 00 ext. 3421. Fax: 402 13 68. E-mail: indizaje@psi.ub.es.

Producción y suscripciones

Fundación Aprendizaje. Carretera de Canillas, 138. 28043 Madrid. Tf.: 388 38 74. Fax: 300 35 27.

CÓMIC

Espero que Superman me perdone el atrevimiento de utilizar una de las frases emblemáticas de sus aventuras (It's a bird? It's a plain?... It's Superman!), convenientemente transformada y adulterada, para titular este

trabajo. Pero resulta difícil

resistir la tentación, porque la frase resume con acierto la principal característica de este peculiar medio narrativo que es el cómic, a medio camino entre la narrativa escrita y la audiovisual. Porque los cómics son un medio impreso, y en esto se asemejan a los libros. Las historias que narran están contadas sobre el papel, mediante dibujos estáticos y textos escritos. Pero son un medio impreso muy peculiar porque el lenguaje empleado, un lenguaje verboíconico que se plasma en secuencias de viñetas en las que la elipsis narrativa tiene una función primordial, es el mismo que emplean otros medios audiovisuales, como el cine o la televisión.

**¿ES UN LIBRO?
¿ES UNA PELÍCULA?
¡ES UN CÓMIC!**

AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ*

En palabras de Julio Cortázar (1985), "es como un cine inmóvil, un relato en el que participan la imagen y la escritura, el guión con todo su contenido intelectual y los personajes representados por una pluma capaz de darles vida y conectarlos con la sensibilidad del lector-pectador."

1. Un medio peculiar

Además, desde un punto de vista sociológico, los cómics sufren todavía un cierto déficit de legitimidad que, pese a todos los avances, parece difícil de superar. De una de las carpetas en que guardo los trabajos periodísticos que recorto, casi con el único objetivo de que adquieran esa tonalidad amarillenta que el papel de periódico destila con el paso del tiempo, recupero un trabajo de Jacinto Antón¹ que, pese a los años transcurridos, sigue reflejando con exactitud la imagen que ofrecemos las personas apasionadas por algunas narrativas socialmente marginadas: "la opinión que tiene el lector de narrativa convencional del lector -aficionado u ocasional- de ciencia ficción [o de cómics, añado yo] es curiosa: lo ve como un bicho raro e incluso se pregunta, secretamente, qué otras desviaciones íntimas no acompañarán ese extraño rasgo externo de su carácter. Leer ciencia ficción [o cómics, sigo añadiendo yo] aún resulta sospechoso en este país. Por un lado, parece indicar un cierto embrutecimiento de la sensibilidad -hay tanto realmente importante por leer!-; por otro, una peligrosa tendencia al escapismo".

Pero si la consideración social no ha cambiado en estos últimos años, lo que sí ha cambiado, y mucho, es la oferta editorial. Me atrevo a afirmar que en este final de siglo no corren buenos tiempos para el cómic. Al menos, para el cómic de calidad, el que hace sólo diez o quince años vivió tiempos de gloria en nuestro país. Una visita a los quioscos o a una tienda especializada permite confirmar que mis temores no van descalinados, que la invasión del *manga* japonés es imparable y que lo es también el retroceso del llamado *cómic de autor*.

Sin embargo, en las encuestas sobre preferencias lectoras de la infancia y la adolescencia, siguen apareciendo los cómics como respuesta principal. Supongo que hay factores diversos detrás de esta respuesta, cuyo análisis ofrecería resultados muy interesantes. En pleno apogeo de la imagen televisiva y de los videojuegos, sorprende la atracción que los cómics ejercen sobre los lectores jóvenes, máxime teniendo en cuenta que los ejemplares que tienen a su alcance no son precisamente un modelo de calidad. Les gustan -y nos gustan también a muchos adultos- las historias que les cuentan a través del cine y de la televisión; pero también les gusta este peculiar medio narrativo que está a caballo entre los textos impresos y las imágenes audiovisuales.

2. Los cómics del mercado

En la actualidad se publican tres tipos de cómics: los cuadernos (el equivalente a los *comic-books* americanos), las revistas y los álbumes (Fernández Paz, 1989).

Los cuadernos, de aparición periódica y con personajes fijos, están dirigidos de modo mayoritario a un público infantil y juvenil. Hasta hace algunos años, casi todos eran de humor (repartiéndose la tarta entre los productos de la casa Disney y los de autores españoles, antes en Bruguera y ahora en Ediciones B) o de aventuras (dominados de modo abrumador por el numeroso censo de superhéroes de origen americano). A mediados de los años ochenta se inició la invasión paulatina de un nuevo tipo de cómics, los *mangas*, de origen japonés, que ahora, junto con los superhéroes, dominan este sector.

Las revistas, de mayor formato y precio más elevado que los cuadernos, se dirigen (cuesta resistir la tentación de utilizar los verbos en pasado) a un público juvenil o adulto y acostumbran a tener una periodicidad mensual. En ellas se reúnen diferentes narraciones, algunas seriadas; así como un conjunto de textos de diferente tipo. En España, tuvieron su edad dorada entre 1975 y 1990, pero en la actualidad las mejores han acabado por desaparecer, y sólo se mantienen algunas (entre las que destaca *El Víbora*, una cabecera casi mítica, pero también muy venida a menos).

La tercera modalidad de publicación son los álbumes. Casi siempre son de un solo autor y lo normal es que contengan una historia completa o un conjunto de historias con un nexo común. Estos álbumes se presentan en una edición más cuidada (mayor formato, tapa dura, papel de calidad), que los emparenta con los libros. Es en los álbumes donde se está refugiando el cómic de calidad, de manera que las producciones de autores imprescindibles, bien sean clásicos (Harold Foster, Will Eisner, Hergé, Milton Caniff, Hugo Pratt, etc.) o actuales (Miguelanxo Prado, Enki Bilal, Moebius, Schuiten, Daniel Torres, Comés, etc.) están hoy publicadas en álbum.

Pero, al igual que ocurre con el cine y con la televisión, los productos banales y repetitivos son los que copan los espacios de los quioscos, y cada vez es más difícil encontrar buenos cómics. El auge del *manga* japonés, leído por un gran número de adolescentes, resulta difícil de entender para los que conocen los magníficos cómics realizados en los últimos treinta años. En los manga encontramos -salvo contadas excepciones- la mayor simplicidad narrativa, casi siempre al servicio de unos argumentos banales en los que la violencia y el fetichismo sexual son las constantes que se repiten una y otra vez.

También esta banalización (con valiosas, pero minoritarias, excepciones) se da en el ámbito de la creación. Si exceptuamos los cómics infantiles, en los que no ha habido cambios significativos, una buena parte de los



autores, siguiendo la corriente dominante, han caído en el cómic descaradamente comercial. Las palabras de Carlos Sampayo, el creador de *Alack Sinner*, escritas hace casi diez años², cuando el fenómeno sólo estaba comenzando, son ahora más actuales que nunca: “Con frecuencia se atravesó la frontera que separa lo erótico de lo pornográfico, obedeciendo a una tendencia -muy humana- de lograr más ganancias realizando mayores ventas. Muchos editores y autores se dieron cuenta del negocio. (...) Las incursiones ginecológicas que hicieron muchos autores en los últimos años tienen, a mi juicio, una misión más útil que cumplir dentro de la pedagogía anatómica que en el arte de contar historias.”

3. El lenguaje de los cómics

El cómic es, fundamentalmente, un medio narrativo y sirve para contar historias. Lo que lo distingue de los otros medios narrativos con los que está emparentado es que las cuenta de un modo peculiar y propio, empleando un lenguaje y unos códigos específicos. Este lenguaje viene definido esencialmente por estos dos aspectos:

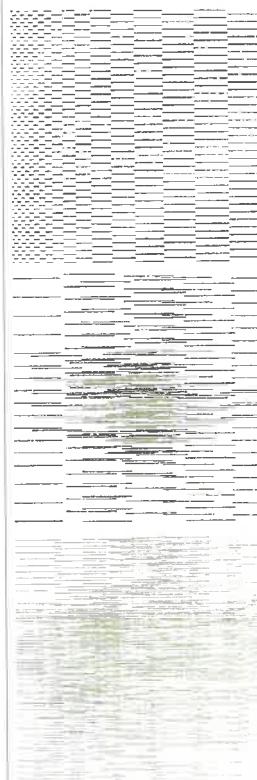
a) *Su carácter verboíconico*

El cómic cuenta una historia mediante el empleo de elementos icónicos (dibujos) y verbales (palabras). Estos dibujos y textos no están meramente yuxtapuestos, como podrían aparecer en aleluyas, carteles de ciego o cuentos ilustrados, sino que dentro del espacio de la viñeta se produce una síntesis entre ellos, que se rige por unas reglas perfectamente codificadas.

b) *La secuenciación basada en la elipsis narrativa*

El cómic cuenta una historia, pero lo hace de un modo peculiar. Para hacer avanzar la narración recurre a la secuenciación de las viñetas, que se leen, al menos en Occidente, de izquierda a derecha y de arriba a abajo. En cada viñeta está representado un cierto intervalo de la historia, definiendo un espacio y un tiempo determinados. Pero una viñeta no es equivalente a un fotograma de una película, ya que en ella está representada una acción que dura un tiempo determinado (piénsese en el ejemplo típico, con dos personas conversando). Por eso se ha dicho que una viñeta representa un “instante durativo” (Gubern, 1972). La narración avanza viñeta

“El auge del manga japonés, leído por un gran número de adolescentes, resulta difícil de entender. En los manga encontramos la mayor simplicidad narrativa, casi siempre al servicio de unos argumentos banales en los que la violencia y el fetichismo sexual son las constantes que se repiten una y otra vez”



© EMIL RUDER

a viñeta, de manera que en cada una de ellas sólo se representa una escena significativa del relato, obviando las intermedias. De este modo, entre viñeta y viñeta se produce una elipsis narrativa que puede ser mínima o tan amplia que sea preciso recurrir a un texto auxiliar para explicar el salto (temporal, pero también espacial) que puede haber entre una y otra. Somos nosotros, los lectores, quienes llenamos esos huecos cuando leemos el cómic³.

4. ¿Los cómics en el aula?

Es fácil entender que esta pregunta todavía tenga sentido para un sector del profesorado, pese a que ya han quedado atrás los tiempos oscuros en los que había que gastar una buena cantidad de tiempo y energía en explicar el estatus honorable de los cómics. Hay un número estimable de estudios sobre el medio (Gubern, 1972; Gasca y Gubern, 1988; Eco, 1968; Martín, 1987; etc.), algunos nombres forman parte ya del mundo de personajes célebres y respetables; en fin, el proceso de legitimización cultural del cómic está relativamente consolidado.

Sin embargo, no podemos olvidar que con los cómics aún se da un cierto rechazo, que tiene su origen en un abanico de prejuicios firmemente asentados. Algunos de estos prejuicios vienen de lejos, enraizados en la consideración del cómic como uno de los subproductos de la cultura de masas. Un cómic, de acuerdo con esta visión, no contendría más que historias banales, contadas de modo simple y superficial; valdrían para un rato de diversión, sin demasiadas pretensiones, pero para poco más. Como muchos de los cómics a los que hoy tienen acceso los niños y jóvenes son auténticos subproductos, esa idea no hace más que reforzarse en la práctica. Y se acaba juzgando a un medio -el cómic- por unos productos concretos -muchos de los títulos presentes en los quioscos- estableciendo así una injusta generalización. Los adultos ven los quioscos atestados de superhéroes mamporreros⁴, de heroínas que sufren continuos accesos de calor, de adolescentes japoneses con un obsesivo interés por la ropa interior, de animales antropomorfizados que repiten una y otra vez las mismas banalidades, y acaban por creer que esos son los únicos contenidos que caben en la narrativa dibujada. La dictadura del mercado (tan presente hoy en el cine y, sobre todo, en la televisión) acaba imponiendo unos productos hechos en serie,

desplazando los cómics de interés a un mercado minoritario o, sencillamente, al ostracismo.

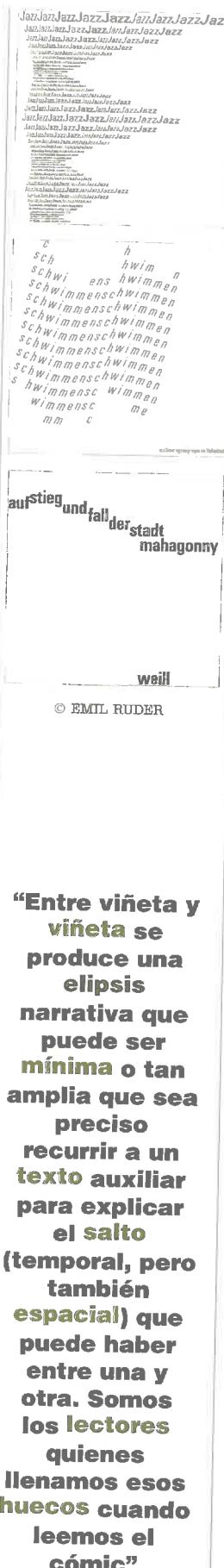
Ante un panorama así, ¿cuál debe ser el enfoque adecuado que, desde el ámbito educativo, debemos defender quienes creemos en las inmensas posibilidades de este medio? Pues el mismo que adoptamos cuando se trata de cine, de libros o de televisión. Porque todos los medios de comunicación deben entrar en las aulas, en una escuela que reconozca su existencia y su creciente importancia social, abandonando, de una vez por todas, la postura del aveSTRUZ, caracterizada por un deliberado olvido de estos medios, por un hacer como si no existiesen en la realidad. Una escuela que, en consecuencia, los utilice no sólo como una herramienta didáctica más (que eso sería quedarse en una dimensión muy superficial), sino que integre dentro de sus funciones el estudio de sus lenguajes y del papel social que desempeñan (Fernández y Díaz, 1990; Fernández Paz, 1992; Rodríguez Diéguez, 1988).

En consecuencia, desde las aulas también se debe favorecer la lectura de cómics de calidad, el análisis de su lenguaje (descubriendo sus inmensas posibilidades expresivas), el reconocimiento de los contenidos ideológicos que transmiten y, finalmente, la realización de modelos escolares (algo que los adolescentes ya hacen espontáneamente, a través de sus fanzines).

Claro que, para eso, antes tendremos que conocer nosotros, los profesores y profesoras, cuáles son los aspectos esenciales del lenguaje de los cómics. Porque la necesidad de que el trabajo con los *mass media* forme parte del currículo educativo es una aspiración que, al menos en la teoría, goza del asentimiento general. En la práctica, el trabajo con la prensa o con la televisión está más extendido, pero no ocurre lo mismo con los cómics, quizás porque aún se piensa que trabajar con ellos supone una pérdida de tiempo y que, en el mejor de los casos, debe abordarse de un modo marginal y anecdótico. Esta consideración, que nace de los prejuicios que el medio todavía despierta, debe ser modificada con urgencia, porque el trabajo con los cómics en las aulas, por numerosas razones que ya he expuesto en otro lugar (Fernández Paz, 1992), ofrece un amplísimo campo de posibilidades de aprovechamiento didáctico.

5. Leer y hacer cómics

Aceptada la necesidad de introducir en las aulas el trabajo con los cómics, es necesario



preguntarse cuál es el mejor medio de abordarlo. Mi propuesta, derivada de las clarificadoras palabras de Vázquez Montalbán (1977) sobre el trabajo con los *mass media*, abarca dos aspectos complementarios e interrelacionados: *leer* cómics y *hacer* cómics. Los dos responden a un mismo objetivo, que no es otro que el de que los alumnos y alumnas se adueñen de los códigos formales y narrativos propios del medio y que luego sean capaces de utilizarlos, convirtiéndose en autores de sus propios cómics.

De este modo, la lectura de cómics nos conducirá, además de a pasarlo bien leyéndolos, a la posibilidad de realizar un análisis formal e ideológico de ellos. Y la realización de cómics nos permitirá, entre otras cosas, utilizar de un modo consciente los recursos formales y narrativos desvelados en el análisis previo.

5.1. La formación de una "comicteca"

Si se va a trabajar con los cómics, un primer paso imprescindible es la formación de una "comicteca": un espacio reservado dentro de la biblioteca del centro o del aula en el que se reúne una selección de cómics, que son los que se utilizarán para su lectura y análisis. Una selección en la que puede haber aportaciones del alumnado, pero que debe contar sobre todo con aportaciones del profesorado y del centro.

Los cómics que los alumnos pueden aportar son los que ellos leen habitualmente. En muchos casos, se trata de títulos de baja calidad temática y formal. Si nos limitásemos a estas aportaciones, no sería posible que esta comicteca cumpliera su función. Porque se hace necesario que en ella haya una selección de cómics de calidad, tanto en el plano temático como en el formal. Esto se consigue a través de una adecuada selección de álbumes, tarea que corresponde al profesorado. En ellos, los alumnos podrán encontrar propuestas renovadoras, temas no habituales, etc.

5.2. El análisis formal e ideológico

En el trabajo con los cómics dentro del aula, el análisis de su lenguaje ocupa un lugar central. Este análisis tiene como objetivo que los alumnos lleguen a dominar esos elementos básicos que definen el lenguaje de los cómics. Y no sólo por curiosidad intelectual o porque nos parezca un contenido interesante, sino porque el aprendizaje de estos mecanismos expresivos y narrativos es imprescindible para proceder luego a la realización de sus propios cómics.

"Con los cómics aún se da un cierto rechazo, que tiene su origen en un abanico de prejuicios firmemente asentados. Algunos de estos prejuicios vienen de lejos, enraizados en la consideración del cómic como uno de los subproductos de la cultura de masas. Un cómic, de acuerdo con esta visión, no contendría más que historias banales"

Resulta obvio que este análisis debe hacerse con una metodología y una profundidad acorde con el alumnado con el que se trabaja. El procedimiento más adecuado para realizar este análisis formal es la "lectura" en grupos de un determinado cómic, que nos obligue a contar no sólo lo que ocurre en la narración sino también todos los recursos gráficos empleados, con su descripción y el comentario sobre la función que cumplen. Una actividad sugerida, porque, como acertadamente señala Juan Acevedo (1981), "la lectura de historietas supone un acto complejo de abstracción y de síntesis por parte del lector. La lectura de un lenguaje que evoca movimientos, sonidos y otros caracteres, partiendo de bases materiales distintas a las de estos atributos, no puede ser una lectura sencilla."

En este análisis formal, se deben trabajar, por lo menos, los siguientes aspectos:

a) Referidos a la articulación de la narración:

- concepto de tira y plana.
- la distribución en viñetas.
- las convenciones en la lectura de la página: la línea de indicatividad.
- la síntesis verboicónica,
- la secuenciación (con la comprensión de la elipsis narrativa)
- el montaje de las viñetas.

b) Referidos a las imágenes:

- la importancia del encuadre.
- los diferentes tipos de plano y su función.
- el punto de vista.
- el ángulo de visión y su función.
- la definición de los personajes: la gestualidad.
- los signos cinéticos.
- las metáforas visuales.

c) Referidos a los textos:

- los globos y su función. Tipología.
- los textos de apoyo. Clases y funciones.
- las onomatopeyas.

Pero, además de este análisis formal, está el amplio campo del análisis ideológico, más necesario si se tiene en cuenta que se corre el peligro de considerar a los cómics como un producto desideologizado, al calificarlos como algo banal y que sólo pretende entretenernos.

Sabemos que en todo cómic hay un contenido ideológico, como lo hay detrás de una película, una canción comercial o un anuncio publicitario. Cuando esta carga ideológica es evidente resulta menos peligrosa, porque somos conscientes de ella; es más peligrosa cuando se manifiesta de un modo difuso, en detalles subyacentes o aparentemente secundarios. De ahí la importancia de proceder a un análisis de los elementos ideológicos, de manera que seamos conscientes de su presencia y de la necesidad de una lectura crítica.

Son numerosos los trabajos que abordan esta lectura ideológica. Algunos de ellos constituyen ya una referencia imprescindible (Baur, 1978; Dorfman y Mattelart, 1972; Dorfman y Jofré, 1974; Eco, 1968; Ramírez, 1975) y nos sirven para elaborar propuestas para trabajar en el aula. Aún corriendo el riesgo de restringir la riqueza de un análisis de este tipo, yo propondría cuatro caminos para llevar a cabo esta disección ideológica de los cómics:

- el estudio de los personajes (sobre todo si se trata de una serie con personaje fijo⁵)
- el estudio de la historia que se cuenta, con especial atención a sus rasgos funcionales básicos
- el estudio del código de valores subyacente (maniqueísmo, sadismo, defensa de la Ley y el Orden, machismo⁶, etc.)
- el análisis de viñetas significativas.

5.3. La confección de cómics

Toda esta labor de lectura y análisis debe tener su culminación en la realización de sus propios cómics por parte del alumnado. Es evidente que la profundidad y la extensión de este trabajo dependerá de la edad y del nivel de los chicos y chicas con que se trabaje. Se trata, en cualquier caso, de un proceso complejo (la invención del argumento, su secuenciación, la elaboración del guión,



M. CALÉS

la planificación, la definición de los personajes, los sucesivos pasos de la realización gráfica...) que siempre debe finalizar con la publicación de los trabajos resultantes, realizando revistas escolares específicas y difundiéndolas en el entorno del centro.

Aunque se puede abordar desde una perspectiva interdisciplinar, el trabajo con los cómics tiene su lugar principal en el área de Lengua. La justificación es evidente. El cómic es un medio narrativo, sirve para contar historias. Todo el trabajo previo a la realización gráfica, fundamental aunque más tarde no se vea, es una labor lingüística. Como lo es también, en cierto modo, la plasmación de esa narración en imágenes, aunque para ello recurramos a contenidos del área de Expresión Artística, aquí al servicio de los materiales lingüísticos sobre los que se asiente la narración.

Un trabajo, en suma, que puede ser tan riguroso, motivador y apasionante como nosotros queramos. Un trabajo, además, inaplazable. Porque, como dijo Rodari (1995), "inventar y dibujar un cómic es un ejercicio mucho más útil, desde cualquier punto de vista, que desenvolver una redacción sobre el Día de la Madre o sobre el Día del Libro. Porque la historieta comporta: la invención de una historia, su tratamiento, su estructuración y organización en viñetas, la invención de los diálogos, la caracterización física y moral de los personajes, y otras cosas que los niños a veces, cuando son inteligentes, se divierten haciendo solos. Mientras que en la escuela sólo sacan suspensos en lengua".

Notas

(1) "Marcianos de ojos amarillos". *Babelia - EL PAÍS*, 7-3-1992.
 (2) Sampayo, Carlos (1988): "Un estado de ánimo". *Cómics. Clásicos y modernos*. EL PAÍS, Madrid.

(3) Dado que en nuestra cultura las narraciones basadas en la imagen secuenciada son algo habitual, podría pensarse que es algo "natural" esta lectura mediante la cual llenamos los momentos obviados en virtud de la elipsis narrativa. Nada más lejos de la realidad. No sólo es un proceso que precisa de una compleja interiorización, sino que cualquiera que trate con niños pequeños sabe que hay una edad en la que realizan ese aprendizaje (a través de la televisión y de los libros ilustrados, sobre todo), siendo una conquista que lleva su tiempo conseguir.

(4) No todos, felizmente. *Watchmen*, de Alan Moore y Dave Gibbon, es un cómic ejemplar en este sentido.

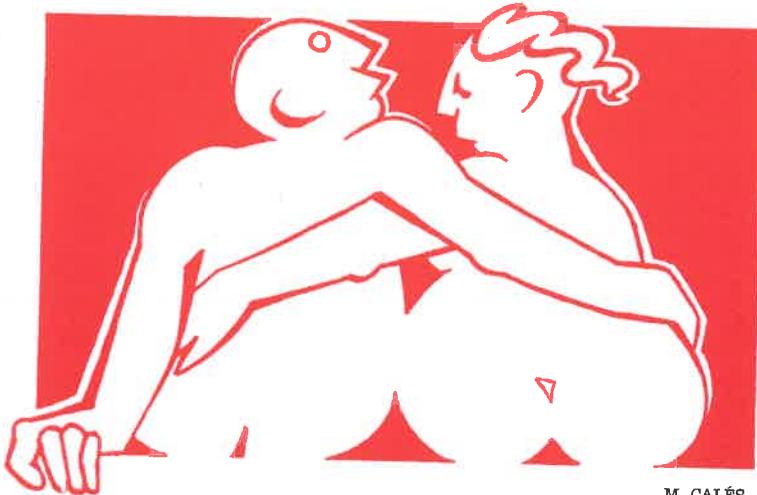
(5) Algunos de los libros citados en la bibliografía -Baur, 1978; Coma, 1984; Coma y Gubem, 1988- abordan en profundidad este apartado.

(6) En la adolescencia, y también en la edad adulta, los cómics son sobre todo una lectura masculina, algo que no ocurre en la infancia. En las revistas de cómics se pueden leer periódicas lamentaciones sobre este hecho, preguntándose por las causas que lo motivan. Uno se pregunta si estarán ciegos los que así escriben, dado que son evidentes las causas del rechazo. El problema, como es natural, no está en el medio, sino en la carga sexista explícita que contienen una mayoría de los cómics actuales.

(*) Agustín Fernández Paz es maestro en un colegio público de Vigo y autor, entre otros trabajos, de *Os cómics nas aulas* (teléfono de contacto: 986-22 64 34).

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, J. (1981): *Para hacer historietas*. Popular, Madrid.
 BAUR, E. K. (1978): *La historieta como experiencia didáctica*. Nueva Imagen, Buenos Aires.
 BEA, J. M. (1985): *La técnica del cómic*. InterImagen, Barcelona.
 COMA, J. (1984): *El ocaso de los héroes en los cómics de autor*. Península, Barcelona.



- COMA, J. y GUBERN, R. (1988): *Los cómics en Hollywood*. Plaza y Janés, Barcelona.
 CORTÁZAR, J. (1985): *Textos políticos*. Plaza y Janés, Barcelona.
 DORFMAN, A. y JOFRÉ, M. (1974): *Superman y sus amigos del alma*. Galerna, Buenos Aires.
 DORFMAN, A. y MATTELART, A. (1972): *Para leer al Pato Donald*. Siglo XXI, México.
 ECO, U. (1968): *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Lumen, Barcelona.
 FERNÁNDEZ, M. y DÍAZ, Ó. (1990): *El cómic en el aula*. Alhambra, Madrid.
 FERNÁNDEZ PAZ, A. (1989): *Para lermos cómics*. Consellería de Cultura, Santiago.
 FERNÁNDEZ PAZ, A. (1991): *Facermos cómics*. Xerais, Vigo.
 FERNÁNDEZ PAZ, A. (1992): *Os cómics nas aulas*. Xerais, Vigo.
 GASCA, L. y GUBERN, R. (1988): *El discurso del cómic*. Cátedra, Madrid.
 GUBERN, Román (1972): *El lenguaje de los cómics*. Península, Barcelona.
 MARTIN, Michel (1987): *Semiología de la imagen y pedagogía*. Narcea, Madrid.
 RAMÍREZ, J. A. (1975): *El cómic femenino en España*. Cuadernos para el Diálogo, Madrid.
 RODARI, G. (1995): *Gramática de la fantasía*. Libros del Bronce, Barcelona.
 RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1988): *El cómic y su utilización didáctica*. Gustavo Gili, Barcelona.
 VV. AA. (dir. Javier Coma) (1982): *Historia de los cómics* (4 tomos). Toutain Editor, Barcelona.
 VV. AA. (dir. Javier Coma) (1988): *Cómics. Clásicos y modernos*. EL PAÍS, Madrid.
 VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (1977): "Contra la violación". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 25. Enero, 1977.

CINE

Hace poco más de cien años, alguien –el nombre y la nacionalidad son seguramente lo de menos– dio al fin con una tecla que la humanidad llevaba siglos tratando de pulsar: en Francia, Estados Unidos o Alemania, gente

como los Lumière, Edison

o los Skladanowski consiguieron, por procedimientos similares, captar y proyectar sobre una pantalla plana imágenes que transmitían una sensación de movimiento continuado. Culminaba así un largo proceso de investigaciones técnicas y recreativas –animadas por distintas variantes de un mismo afán: el de producir a voluntad esa peculiar fascinación que ejerce sobre el ojo y sobre el cerebro humano la contemplación de unas representaciones dotadas de cierto «verismo»– y se iniciaba otro, no menos complejo, que iba a acabar convirtiéndose en el más formidable instrumento de comunicación del siglo XX. El cine y sus «hijos» –la televisión y el vídeo– experimentarían un desarrollo acelerado, a impulsos del enorme negocio que muy pronto demostraron ser, hasta llegar a invadir los más recónditos espacios de la vida cotidiana, con sus extraordinarias posibilidades de ofrecer sorpresas, emociones, disfrute, y también de conformar gustos, costumbres y modos de sentir y de pensar.

EL MODO DE EXPRESIÓN CINEMATOGRÁFICO Hacia una didáctica del audiovisual

JUAN ANTONIO PÉREZ-MILLÁN*



Al principio, quienes tuvieron en sus manos aquel aparato rudimentario llamado *cámara* optaron por utilizarlo alternativamente para dos fines principales: o bien recoger con ella acontecimientos que ocurrían de hecho con el fin de que pudieran ser contemplados por quienes no habían podido presenciarlos, o bien «crear» expresamente unos decorados, unos personajes y unas acciones con el exclusivo objeto de filmarlos y ofrecerlos así a la contemplación colectiva.

Se ponían en marcha así las dos grandes líneas de actuación que iban a animar el desarrollo industrial y expresivo del cine. La primera, conocida como «documental», satisfaría el deseo de *omnipresencia* –a título de curiosidad, información, conocimiento– e iba a conquistar cierto prestigio y respetabilidad, suscitando el interés de diversos sectores minoritarios. La segunda, basada en la «ficción», respondía a las expectativas de la fantasía, ofreciendo la posibilidad de «materializar» sueños y deseos, y por eso mismo quedaría relegada al ámbito frívolo de la *pura diversión*, aunque a la hora de la verdad resultara mucho más popular y rentable, convirtiéndose desde muy pronto en el auténtico motor del nuevo negocio.

Tendría que pasar mucho tiempo –todavía estamos en ello, por lo visto– para que se comprobara, sin embargo, que las diferencias entre esas dos variantes son mínimas. Independientemente del carácter real o no de la fuente de la que se obtienen las imágenes, el resultado no es jamás un reflejo, una reproducción del original, sino una recreación, una invención, un espectáculo, una manipulación, en suma, aunque no necesariamente negativa: la elección del punto de vista de la cámara y sus posibles desplazamientos, los límites del encuadre resultante, la duración de las tomas, las diversas formas de unirlas unas a otras, el ritmo –tanto interno de cada plano como del conjunto–, etc., son de hecho otras tantas opciones –conscientes o no, es lo de menos, pero en cualquier caso inevitables– con las que el autor o los autores modifican tan sustancialmente el material que al final apenas queda nada del hipotético reflejo inicial y todo, o casi todo, adquiere un sentido nuevo –o muchos posibles– en el seno del tipo de comunicación que se establece con el espectador...

La analogía

No obstante, hay por debajo de todo ello un fenómeno que era y sigue siendo fundamental para que las imágenes cinematográficas, percibidas por los sentidos, puedan ser reelaboradas y reorganizadas en el cerebro del espectador hasta adquirir así uno o más significados. Lo denominaremos «analogía», que es el parecido que esas imágenes conservan respecto a otras de las que el espectador posee ya una experiencia más o menos directa que le permite «ordenar» y re-conocer de alguna manera los nuevos estímulos hasta acabar comprendiéndolos y confiriéndoles un sentido determinado.

Esa analogía básica está en la raíz misma de la fascinación que siente el espectador al contemplar las imágenes y que tiene siempre un doble efecto, positivo y negativo: el positivo tiene que ver con el placer de la contemplación, con la identificación emocional que se produce entre el espectador y lo que contempla y con otros mecanismos que le permiten «creerse» lo que está viendo y «vivirlo» con una intensidad inusitada, olvidando momentáneamente que se trata de un juego, de un artificio. El negativo consiste en la consiguiente neutralización de la capacidad crítica, que induce al espectador a «bajar la guardia» frente a lo que observa, y en la predisposición a transferir sus posibles significados a la realidad que le rodea, precisamente de la mano de la misma analogía que le permitió entenderlo. Este doble efecto de la analogía, ese viaje de ida y vuelta que se produce constantemente en la mente del espectador, entre una hipotética realidad de partida, una re-presentación espectacular y siempre artificiosa, y otra vez la realidad exterior, sobre la que se proyectan los significados del espectáculo, constituyen la base misma de cualquier operación de análisis crítico de la expresión cinematográfica y audiovisual en general.

El cine y otras formas de expresión

Naturalmente, los pioneros del cine no tenían ésta ni ninguna otra construcción teórica en la cabeza cuando se esforzaban por buscar las mejores formas de filmar una acción «real» o una escena preparada de antemano. Se limitaban a tantear las posibilidades técnicas y expresivas del nuevo medio y fueron descubriendo trabajosamente, de manera intuitiva, por el método del ensayo y el error, o incluso por azar, recursos cada vez más complejos y depurados: la fuerza comunicativa del primer plano o de las distintas angulaciones de la cámara, el valor descriptivo de una panorámica, la potencia emocional de un «travelling», las posibilidades narrativas y dramáticas del montaje, la eficacia de la elipsis temporal y –más adelante, con la ayuda de una tecnología cada vez más desarrollada– el sonido, el color, los distintos formatos, los trucos más elaborados, hasta llegar a los hoy llamados «efectos especiales» y a los intentos de dotar a la imagen de apariencias tridimensionales o de fabricar a voluntad una «realidad virtual»...

Naturalmente, también, la aplicación sistemática de esos recursos, y su aceptación paulatina por parte del público –cada vez más capaz de admitir innovaciones parciales en la medida en que se sentía más seguro en la comprensión de lo ya establecido por la costumbre–, fueron creando un acervo de «convenciones» comunicativas de uso casi universal, una especie de *cultura cinematográfica* en la que cabían ya tanto las auto-referencias como las transgresiones... Máxime cuando empezaron a elaborarse las primeras teorías cinematográficas que trataban de explicar las características fundamentales del nuevo medio y, en algunos casos, incluso proponían *a priori* procedimientos y recursos

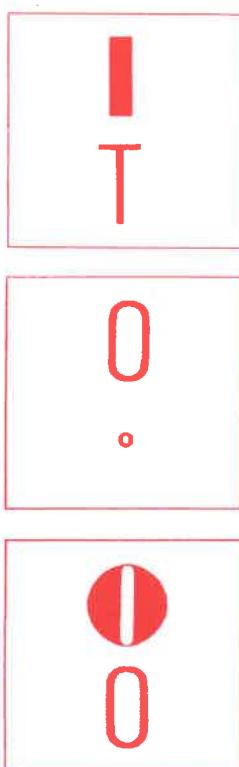
diferentes a los establecidos. Varias de esas teorías procedían, además, de creadores cinematográficos en ejercicio, como el ruso S.M. Eisenstein, por ejemplo, que unían a su práctica cinematográfica una reflexión que les permitía avanzar en el uso consciente de los instrumentos que disponían y llevar a cabo innovaciones expresivas de indudable interés. Pero siguió siendo verdad que los espectadores –soporte ineludible de la industria, con su decisión de pagar o no por contemplar un determinado tipo de espectáculo– sancionaban con su actitud masiva la «validez» o no de ciertas propuestas. Y que la industria cinematográfica, por su parte, valiéndose de un formidable aparato de propaganda y obsesionada por rentabilizar al máximo el nuevo negocio, hizo todo lo posible por imponer –a base de reiteración– modas, estilos y formas de expresión concretas, relegando al ostracismo cualquier ensayo demasiado radical de innovación y cualquier planteamiento verdaderamente «alternativo»...

Andando el tiempo, y perdidos en teorismos, abstracciones y esfuerzos diversos por encontrar en la expresión cinematográfica un trasunto de otras formas de comunicación ya consagradas por la costumbre, la cultura dominante o la «academia», muchos estudiosos del cine han tendido a olvidar el papel de la analogía en los procesos de significación audiovisual. Y así, se han deslizado –por tercera vez en la breve historia del cine, y con los mismos resultados negativos de las dos anteriores– por la pendiente de la trasposición mecánica entre los procedimientos con los que se explican el funcionamiento y las posibilidades de otros «lenguajes» y los que dan sentido al nuevo «discurso», compuesto por las imágenes en movimiento y por sonidos sincronizados.

El modelo literario

Porque cuando los primeros fabricantes de imágenes –ayunos todavía de teorías– quisieron dar al nuevo medio un aval y una respetabilidad cultural que lo liberasen de la burda consideración de «diversión de barraca de feria», recurrieron a la literatura, y más frecuentemente a la literatura dramática, al teatro. El resultado fue que el cine –que en principio podía tener un potencial comunicativo mucho más amplio y variado– se aferró a la «narrativa» convencional, al naturalismo literario decimonónico, y acabó acostumbrando a los espectadores a seguir un tipo determinado de

“La analogía es el parecido que las imágenes cinematográficas conservan respecto a otras de las que el espectador posee una experiencia más o menos directa que le permite ordenar y (re)conocer los nuevos estímulos hasta comprenderlos y conferirles un sentido determinado”



© EMIL RUDER

historias ilustradas y a rechazar otros intentos de comunicación: cualquier ensayo de experimentación no naturalista, como los propuestos por las vanguardias de los años veinte y particularmente por el surrealismo, fue recibido por el público como una rareza –si no como una simple tomadura de pelo– y recluido en el reducido asfixiante de las *minorías ilustradas* con lo que el mejor resultado de esos experimentos ha consistido casi siempre, a la larga, en introducir indirectamente, y como de tapadillo, ciertos recursos expresivos nuevos en la corriente mayoritaria convencional.

A comienzos de los años treinta, con la incorporación técnica del sonido a la banda de imágenes, se produjo una vuelta masiva a la literatura y al teatro como fuentes de inspiración de los diálogos y de otras formas de expresión verbal, que ahora adquirían nueva relevancia, una vez superados el lacionismo y las limitaciones de los intertítulos. En medio de una polémica resonante –muchos creadores, como Chaplin, vieron en los diálogos la muerte del cine como modo de expresión autónomo y temieron que se abandonase el afán investigador que había animado al cine mudo hasta entonces– las películas se llenaron de frases explicativas, conversaciones innecesarias y peroratas verbales sobre unas imágenes empobrecidas, planas y reiterativas. Ciertamente, el cine pudo superar en gran medida ese obstáculo y acabaron apareciendo directores y guionistas capaces de integrar la palabra como un elemento más y de recomponer un nuevo equilibrio en que ésta no fuera el elemento dominante. Pero todavía hoy se ven «adaptaciones» que son meras «ilustraciones» y películas en las que la palabra neutraliza, en vez de fecundar, la capacidad expresiva de las imágenes.

A lo largo de los años sesenta, algunos teóricos que buscaban a su manera una nueva «dignificación» del cine, en aras ahora de un supuesto interés académico que le permitiera entrar por fin en el olimpo de lo intelectualmente respetable, decidieron arrojar sobre el nuevo medio de expresión el pesado lastre de lo que la lingüística, la crítica literaria y otras disciplinas afines habían ido descubriendo –con indudable pertinencia en sus propios terrenos– a propósito del lenguaje verbal... Además de un evidente error conceptual de partida, el resultado fue la importación de un jerga explicativa que nada explicaba, el forzamiento abusivo del material

audiovisual para ajustarlo a toda costa a las categorías acuñadas para otros fines muy diferentes y el alejamiento quizá definitivo del público espectador de los discursos abstractos y autorreferentes que muchos explicadores utilizaban con fruición gremial y notable inanidad.

La educación audiovisual

Por todo ello, y porque la práctica y la penetración del audiovisual hasta las entrañas mismas del tejido social y de la vida cotidiana de los individuos que lo componen –por la vía de la televisión, del vídeo, etc.– han puesto en evidencia hoy la necesidad absoluta de una «educación» sistemática en este campo, se propone la vuelta a la analogía como punto de partida para un análisis crítico y productivo de esta forma de expresión genuina del siglo XX.

En síntesis, se trataría de compartir con los espectadores –especialmente, niños y adolescentes– el entendimiento del conjunto de «trucos» por los que la imagen sonora y en movimiento capta la atención de quien la contempla y produce esa fascinación a la que tantas veces nos hemos referido, incidiendo en el placer que proporciona su vertiente positiva y tratando de romper al mismo tiempo la negativa, que no es otra que el viaje de vuelta de la analogía. Cuando un espectador entusiasmado por el cine es capaz de entender paso a paso lo que éste tiene de artificio, sin perder por ello un ápice del placer que le produce contemplarlo, está en condiciones de quebrar la cadena que impulsa a proyectar sobre la realidad los mensajes que se desprenden de la pantalla y, en consecuencia, empieza a ponerse a salvo de cualquier tipo de manipulación de raíz económica, cultural o ideológica, al tiempo que disfruta –incluso con mayor intensidad– del objeto de su afición.

Por eso, un método que permita analizar críticamente el cine, la televisión y el vídeo en el contexto del aula debería pasar por la aceptación sin reservas de su capacidad de fascinación (sin establecer, por tanto, absurdas contraposiciones entre libros y cine, o entre lectura y televisión, que, por lo demás, serían batallas perdidas de antemano). Desde ahí, se pueden sugerir provechosamente –y más a modo de juego cómplice que de tarea escolar evaluable– numerosas tácticas para desmontar los artificios técnicos y expresivos por los que la imagen aparenta parecerse a la realidad: el cronometraje exacto de una



© EMIL RUDER

“El efecto negativo de la analogía consiste en la neutralización de la capacidad crítica, que induce al espectador a «bajar la guardia» frente a lo que observa, y en la predisposición a transferir sus posibles significados a la realidad que le rodea, de la mano de la misma analogía que le permitió entenderlo”

obra audiovisual o de un fragmento, a título de ejemplo; la identificación y el recuento de los planos que la componen; la determinación de la posición de la cámara desde la que se ha rodado cada toma, de los focos que la iluminan, de la composición dinámica que adoptan las «masas» (hechas de luces y sombras) en los límites del encuadre que constituye la pantalla e incluso, idealmente, «fuera de campo»; la detección de los diferentes movimientos tanto de la cámara como de las propias figuras, y las aportaciones significativas que llevan consigo; el reconocimiento y la enumeración exhaustiva de la cantidad de informaciones visuales y sonoras que contiene cada toma y las modificaciones que se producen con la unión sucesiva de unas tomas a otras; los recursos técnicos (corte directo, fundido, encadenado, sobreimpresión, cortinillas, etc.) utilizados para establecer esas uniones (montaje); la función expresiva del sonido –música, ruidos y voces– en síntesis dinámica y no como simple yuxtaposición a la imagen, etc., son pasos progresivos muy útiles en esa labor inicial de despiece al cabo de la cual quedará claro que todo el proceso comunicativo ha sido producto de una serie de artificios identificables y analizables.

Porque, a partir de ellos, se podrá establecer una comparación sistemática entre las percepciones habituales de fenómenos como el espacio, el tiempo o el movimiento, y el tratamiento o los diversos tratamientos que la creación audiovisual puede dar a esos mismos fenómenos, enmascarando de analogía las auténticas diferencias creativas que supone en sí misma. Y, a su vez, proponer sucesivamente una nueva reconstrucción argumental –ahora plenamente consciente–, una o varias interpretaciones del sentido que encierran o transmiten –toda vez que éste no es nunca algo unívoco o mecánico sino el resultado de la síntesis entre los estímulos que surgen de la pantalla y la experiencia sensorial, emocional e intelectual de cada espectador concreto– y hasta un análisis pormenorizado y crítico de los «valores» de todo tipo (sociales, ideológicos, morales) que de forma directa o indirecta dan por supuestos, refuerzan o imponen, convirtiéndolos, explícitamente o de manera insidiosa, en modelos o pautas de conducta...

Y para llevar a cabo todas estas operaciones no hacen falta ni el dominio de una jerga abstrusa –dado que los nom-

"La industria cinematográfica, valiéndose de un formidable aparato de propaganda y obsesionada por rentabilizar al máximo el nuevo negocio, hizo todo lo posible por imponer modas, estilos y formas de expresión concretas, relegando al ostracismo cualquier ensayo demasiado radical de innovación y cualquier planteamiento verdaderamente «alternativo»"

bres de los distintos mecanismos sólo tiene un valor instrumental, de simple reconocimiento—ni una erudición laboriosísima y libresca, sino una auténtica pasión comunicativa por la imagen —que será compartida sin la menor duda por los destinatarios de la propuesta—, paciencia y tiempo para proceder a los distintos desmontajes y reconstrucciones (aquí habría que subrayar el papel decisivo del vídeo como equipamiento que hace posible el trabajo analítico, y no como mero artefacto sustitutivo de la presencia o el esfuerzo creativo del enseñante) y un mínimo conocimiento de la evolución del modo de expresión cinematográfico para no incurrir en inútiles y aburridos «descubrimientos» de un mediterráneo al que, por lo general, los adolescentes de hoy han llegado hace ya mucho tiempo, por una vía puramente intuitiva o por efecto de la simple reiteración.

Porque se trata, en gran medida, de formular explícitamente, y mediante la práctica de un fértil «distanciamiento», unas intuiciones que todo teleadicto posee ya de modo reflejo, y ayudar al establecimiento de unas conexiones críticas que la analogía, y con ella la poderosa industria audiovisual —animada por intereses muy complejos—, se empeña en ocultar celosamente. Con el aliciente añadido de que el hábito del análisis contribuye decisivamente a romper la pasividad/sometimiento que el audiovisual tiende a fomentar en el receptor y ayuda a convertir a un puro es-

pectador pasivo en agente eficaz y consciente del sentido que las imágenes adquieren en su cerebro.

Al final tendremos un alumno apasionado por la imagen, capaz de disfrutarla en plenitud y a quien ningún adulto ha pretendido «apagar» o negar su pasión sino que ha sabido convertirse en cómplice de un mayor disfrute y, además, en colaborador eficaz en la adquisición de una capacidad crítica aplicable a otros muchos campos de la comunicación audiovisual...

El atajo de la publicidad

Si a primera vista resulta difícil desarrollar en el aula este método de análisis a partir de unas producciones tan complejas y de tanta duración como los largometrajes convencionales, existe sin embargo un género audiovisual que ofrece grandes ventajas, por su concisión, brevedad, intencionalidad explícita, cuidada elaboración y extraordinaria difusión: se trata de los «spots» publicitarios,

esas pequeñas, brillantes y omnipresentes cuñas que martillean obsesivamente los cerebros de los telespectadores hasta conseguir que se adquieran de modo masivo cachivaches y mejunjes absolutamente innecesarios, a la vez que condicionan —con más intensidad que ninguna otra forma de presión inventada hasta ahora, incluido el *lavado de cerebro* puro y duro— los gustos, las actitudes y los valores de una audiencia sometida indiscriminadamente a su bombardeo.

Además de su utilidad para estimular otras formas paralelas de crítica igualmente necesarias —como la crítica del consumo, de la obsesión por las marcas, de la ideología dominante en torno al mercado, a la competitividad, al prestigio, al sexismo, etc.—, los «spots» pueden emplearse a la perfección como materia de análisis audiovisual en sí mismos, entendiéndolos como brevísimas películas que se



juegan toda su capacidad comunicativa a la carta de la persuasión irracional. Así, es posible —y relativamente fácil— detectar con precisión su estructura narrativa, sus componentes visuales y sonoros y prácticamente todos los elementos característicos de la expresión cinematográfica, incluida la propuesta —directa e indirecta a la vez— de un universo de valores y una visión

del mundo acordes con el tipo de sociedad que proponen y defienden a ultranza.

Quizá la única cautela que cabría sugerir, finalmente, ante este tipo de trabajo sea la necesidad de no limitarse al mero «comentario de contenidos», más o menos bienintencionado e ideologizado –al estilo de los viejos «cineforums» de los años setenta, en los que se hablaba, por necesidad, de casi todo menos de cine–, y esforzarse en centrar el análisis en los elementos de la expresión audiovisual y en sus posibilidades comunicativas con la seguridad de que, a partir de él, será posible remontarse después, sin perder la concreción y el rigor necesarios, a cualquier esfera de interés común y de utilidad pedagógica. Porque si algo ha quedado claro tras un siglo de utilización intensiva de las imágenes en movimiento, y cuando éstas llegan permanente y hasta agresivamente al domicilio de cualquier ciudadano, es que la única auténtica defensa posible frente a sus constantes riesgos de manipulación consiste en el desarrollo y la implantación generalizada de una verdadera «pedagogía de la imagen».

(*)Juan Antonio Pérez Millán es coordinador de la Filmoteca de Castilla y León y profesor asociado de Cine en la Facultad de Bellas Artes de Salamanca (teléfono de contacto: 923-21 25 16).

Referencias bibliográficas

- ABRUZZESE, A. (1978): *La imagen filmica*. Gustavo Gili. Barcelona.
 ALONSO, M. y MATILLA, L. (1980): *Imágenes en libertad* (2 vol.). Nuestra Cultura. Madrid.
 ANDREW, J.D. (1978): *Las principales teorías cinematográficas*. Gustavo Gili. Barcelona.
 ARISTARCO, G. (1968): *Historia de las teorías cinematográficas*. Lumen. Barcelona.
 ARNHEIM, R. (1986): *El cine como arte*. Paidós. Barcelona.
 AUMONT, J. y MARIE, M. (1990): *Análisis del film*. Paidós. Barcelona.
 AUMONT, J. y otros (1995): *Estética del cine. Espacio filmico, montaje, narración, lenguaje*. Paidós. Barcelona.
 BALASZ, B. (1978): *El film. Evolución y esencia de un arte nuevo*. Gustavo Gili. Barcelona.
 BAZIN, A. (1966): *¿Qué es el cine?* Rialp. Madrid.
 BETTETINI, G. (1975): *Cine: lengua y escritura*. F.C.E. México.
 BETTETINI, G. (1986): *La conversación audiovisual*. Cátedra.



M. CALÉS

poráneo. Buenos Aires.

- METZ, C. (1973): *Lenguaje y cine*. Planeta. Barcelona.
 MITRY, J. (1986): *Estética y psicología del cine* (2 vol.). Siglo XXI. Madrid.
 MITRY, J. (1990): *La semiología, en tela de juicio (cine y lenguaje)*. Akal. Madrid.
 NOGUEZ, D. (1973): *Cinema. Théories, lectures*. Klincksieck. París.
 ROMAGUERA, J. y ALSINA, H. (1989): *Textos y manifiestos del cine*. Cátedra. Madrid.
 SABORIT, J. (1988): *La imagen publicitaria en televisión*. Cátedra. Madrid.
 SKLOVSKI, V. (1971): *Cine y lenguaje*. Anagrama. Barcelona.
 TUDOR, A. (1974): *Theories on film*. Secker and Warburg. Londres.
 DELLA VOLPE, G. (1967): *Lo verosímil filmico y otros ensayos de estética*. Ciencia Nueva. Madrid.
 VILLAFAÑE, J. (1987): *Introducción a la teoría de la imagen*. Cátedra. Madrid.
 WOLLEN, P. (1972): *Signs and meanings in the cinema*. Indiana University. Londres.
 ZUNZUNEGUI, S. (1989): *Pensar la imagen*. Cátedra. Madrid.

Madrid.

BORDWELL, D. (1996): *La narración en el cine de ficción*. Paidós. Barcelona.

CARMONA, R. (1991): *Cómo se comenta un texto filmico*. Cátedra. Madrid.

CASETTY, F. y DI CHIO, F. (1991): *Cómo analizar un film*. Paidós. Barcelona.

DELEUZE, G. (1984): *La imagen-movimiento*. Paidós. Barcelona.

DELLUC, L. (1985-1990): *Écrits cinématographiques* (3 vol.). Cinématographe Française. París.

EISENSTEIN, S.M. (1990): *Reflexiones de un cineasta*. Lumen. Barcelona.

EISENSTEIN, S.M. (1989): *Teoría y técnica cinematográficas*. Rialp. Madrid.

FRUTOS, F.J. (1996): *La fascinación de la mirada*. Junta de Castilla y León y Semana Internacional de Cine de Valladolid.

GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1993): *Narrativa audiovisual*. Cátedra. Madrid.

GAUTHIER, G. (1986): *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Cátedra. Madrid.

GONZÁLEZ REQUENA, J. (1995): *El análisis cinematográfico*. Ed. Complutense. Madrid.

KRACAUER, S. (1996): *Teoría del cine*. Paidós. Barcelona.

LAWSON, J.H. (1974): *El proceso creador del film*. Artiach. Madrid.

MARCORELLES, L. (1978): *Elementos para un nuevo cine*. Sigueme. Salamanca.

MARSOLAIS, G. (1974): *L'aventure du cinéma direct*. Seghers. París.

METZ, C. (1972): *Ensayos sobre la significación en el cine*. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires.

METZ, C. (1973): *Lenguaje y cine*. Planeta. Barcelona.

MITRY, J. (1986): *Estética y psicología del cine* (2 vol.). Siglo XXI. Madrid.

MITRY, J. (1990): *La semiología, en tela de juicio (cine y lenguaje)*. Akal. Madrid.

NOGUEZ, D. (1973): *Cinema. Théories, lectures*. Klincksieck. París.

ROMAGUERA, J. y ALSINA, H. (1989): *Textos y manifiestos del cine*. Cátedra. Madrid.

SABORIT, J. (1988): *La imagen publicitaria en televisión*. Cátedra. Madrid.

SKLOVSKI, V. (1971): *Cine y lenguaje*. Anagrama. Barcelona.

TUDOR, A. (1974): *Theories on film*. Secker and Warburg. Londres.

DELLA VOLPE, G. (1967): *Lo verosímil filmico y otros ensayos de estética*. Ciencia Nueva. Madrid.

VILLAFAÑE, J. (1987): *Introducción a la teoría de la imagen*. Cátedra. Madrid.

WOLLEN, P. (1972): *Signs and meanings in the cinema*. Indiana University. Londres.

ZUNZUNEGUI, S. (1989): *Pensar la imagen*. Cátedra. Madrid.

TELEVISIÓN

Aunque Einstein advirtió que toda teoría es asesinada tarde o temprano por la experiencia, puede considerarse vigente la sentencia popular según la cual no hay nada tan práctico como una buena teoría. O la de

Leonardo da Vinci afir-

mando que los que se enamoran de la práctica sin la teoría son como los pilotos sin timón ni brújula, que nunca podrán saber a dónde van. Viene todo ello a cuento, al abordar el tema de la televisión como inductora de valores, por cuanto abundan entre los enseñantes las reticencias ante todo lo que suene a elucidación y teoría y, en contrapartida, crece entre ellos la tendencia a acogerse a toda propuesta didáctica que se presente en forma de receta, práctica, cómoda y fácil de aplicar. El análisis de los efectos de la televisión y la praxis educativa que debería hacer frente a estos efectos son tareas que no deberían acometerse nunca sin un riguroso planteamiento teórico que los sustentaran. Si esto es válido para toda práctica, ha de serlo de manera especial en unos casos como éstos, en los que la ausencia de fundamentación teórica, o una fundamentación teórica deficiente, puede dar lugar a un tipo de educación equivocada o, cuanto menos, a la ausencia de una educación específica.

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS VALORES EN LA TELEVISIÓN

JOAN FERRÉS*

En el tema que nos ocupa, el de la construcción de los valores a partir del consumo de televisión, las deficiencias suelen provenir, a mi entender, del hecho de que la fundamentación teórica del constructivismo tiende a hacerse atendiendo de manera preferente, o incluso exclusiva, a la dimensión racional, reflexiva y consciente de los personas, ignorando así la complejidad del psiquismo humano. Sólo desde el cuestionamiento de estos principios racionalistas se puede realizar una adecuada aproximación al tema, una aproximación en la que se atienda a la totalidad de los complejos mecanismos psíquicos mediante los que se produce este proceso de construcción de los valores.

El proceso de socialización

Hablar de la construcción de los valores es hablar de socialización, entendida ésta como el proceso por el que las personas son inducidas a asumir una serie de conocimientos, creencias, convicciones y valores extraídos del entorno social.

Toda construcción es siempre un proceso personal en interacción con la sociedad, un proceso que se realiza inevitablemente desde construcciones previas y mediante una serie de herramientas que le han sido dadas a la persona por la propia sociedad. En el caso de la televisión, el espectador confiere sentido y valor a los signos visuales o verbales a partir de su competencia, de su conocimiento de los códigos y de sus experiencias (o construcciones) previas, y a partir de otros condicionamientos personales y culturales.

En la cultura occidental el educador, y el telespectador en general, tienden a considerar que en la experiencia televisiva la construcción de conocimiento, de sentido y de valor se realiza siempre desde la conciencia, ignorando que a menudo los mecanismos de construcción son inconscientes. Tienden a pensar que se construyen siempre desde el razonamiento, cuando con frecuencia construyen desde la racionalización. Tienen la convicción de que construyen siempre desde la lógica racional y la argumentación, cuando a menudo lo hacen desde la lógica emotiva, la transferencia y la asociación.

En definitiva, al hablar de los condicionamientos del telespectador, de sus experiencias previas y de las herramientas que utiliza, se tiende a hacer hincapié en la racionalidad, la reflexión, el análisis, la argumentación y la conciencia, olvidando o menospreciando los mecanismos emotivos y seductores, a menudo inconscientes.

El primado de la racionalidad

“El hombre es un animal racional”. La celebrada sentencia de Descartes ha hecho fortuna en la cultura

occidental, actuando a un tiempo como reflejo y como potenciación de una peculiar concepción de la personalidad humana. Según algunas corrientes del pensamiento constructivista, es estrictamente desde los parámetros de la racionalidad como se explica el comportamiento humano y, en consecuencia, es desde estos parámetros como se realiza cualquier aproximación a la experiencia televisiva.

En realidad, enfrentarse al fenómeno de la televisión como construcción de los valores obliga al analista a atender el peso incuestionable que en él adquieren las emociones. La experiencia televisiva genera en el receptor actitudes y comportamientos que difícilmente pueden comprenderse y justificarse desde los simples parámetros de la racionalidad. El hombre dominado por las emociones es a menudo un hombre en contradicción consigo mismo, en contradicción con su racionalidad. O, cuanto menos, es un hombre que se mueve por una lógica que nada tienen que ver con la lógica racional.

Algunas corrientes del pensamiento constructivista en boga se enfrentan al fenómeno de las emociones sin asumir estas contradicciones. En algunos casos, negando incluso que exista contradicción. O, por lo menos, sin acertar del todo a explicarla. En cualquier caso, negando que pueda hablarse de una lógica de las emociones diferenciada de la lógica racional. La cuestión adquiere una gran importancia para el educador que pretende aproximarse a los valores inducidos por la televisión, por cuanto la praxis escolar cotidiana está impregnada, consciente o inconscientemente, por esta línea de pensamiento.

De acuerdo con los postulados de la tradición racionalista occidental, las mencionadas corrientes cognitivistas proponen una relación de sentido único entre las emociones y la racionalidad. Siguiendo el modelo de los ordenadores, la inteligencia es considerada una facultad fría e hiper-racional. Las emociones, entendidas como un estado fáctico y no como un estado disposicional (sería emoción, por ejemplo, una situación de ira, no la tendencia a ser colérico), estarían siempre supeditadas a las cogniciones. Las emociones se explican atendiendo a cuatro factores¹. Una emoción es:

1. *Un estado fisiológico anormal*. Se considera que la emoción provoca cambios fisiológicos: aceleración del pulso y del ritmo respiratorio, aumento de la tensión muscular, dilatación de la pupila de los ojos, sudor, pálidez...

2. *Causada por una evaluación de una situación*. Aristóteles hablaba de la creencia como causa primaria del sentimiento. El modelo cognitivista al que aquí se hace referencia no habla de creencia sino de evaluación, y una evaluación supone una creencia más una valoración de la misma. Toda emoción es causada por la manera como concebimos el mundo. La evaluación comporta añadir a las creencias y conocimientos una relación con una escala de valores.

3. Que puede incluir deseos. Bastantes emociones tienen una dimensión apetitiva. La mayor parte de las evaluaciones generan deseos: liberarse de un peligro, proteger o favorecer a una persona...

4. Que puede dar lugar a una conducta. Algunas emociones no tienen un vínculo directo con la acción. Otras, como ciertos miedos, pueden incluso bloquearla. Pero la mayor parte de las emociones parecen ser movilizadoras, como indica etimológicamente el término *emoción* (del latín *movere*, que significa *move*). Hay ejemplos diversos de acciones: huir, luchar, desmayarse, echarse en brazos de la persona amada, besarla...

William Lyons escribe que “la conducta surge, racionalmente, del aspecto evaluativo, por medio de los deseos”. De manera inequívoca, pues, el filósofo cognitivista subraya el carácter racional y consciente de toda conducta. Algo que resulta manifiesto en muchos casos (el miedo al fuego surge del conocimiento, a partir de una experiencia directa o indirecta, de su naturaleza peligrosa), pero que no parece confirmarse en otros. La conducta del telespectador que sufre al contemplar un film, pese a saber racionalmente que aquello es falso, por ejemplo, pone de manifiesto que la realidad psíquica es bastante más compleja. O que las emociones se rigen por una lógica que no puede considerarse racional.

El funcionamiento del cerebro humano

Durante las últimas décadas los conocimientos disponibles sobre el funcionamiento del cerebro humano parecían avalar los planteamientos cognitivistas. En efecto, parecía demostrado que las informaciones que llegan a las zonas cerebrales que controlan las emociones (como el hipocampo y la amígdala) pasan antes por las que controlan los conocimientos (la corteza cerebral o neocáortex). Las señales sensoriales llegan desde los sentidos al tálamo y, a partir de aquí, al neocáortex, donde se analizan y se clasifican. Si estas señales tienen un componente emocional, llegan desde el neocáortex al hipocampo y a la amígdala, que desencadenan las correspondientes respuestas emotivas². Este proceso abonaría, pues, las tesis cognitivistas a las que aquí se ha hecho referencia.

“Al hablar de los condicionamientos del telespectador, de sus experiencias previas y de las herramientas que utiliza, se tiende a hacer hincapié en la racionalidad, la reflexión, el análisis, la argumentación y la conciencia, olvidando o menospreciando los mecanismos emotivos y seductores, a menudo inconscientes”



© EMIL RUDER

No obstante, descubrimientos recientes sobre el funcionamiento del cerebro humano demuestran que la amígdala y el hipocampo pueden generar una respuesta emotiva antes de que el neocáortex haya evaluado cualquier información. En efecto, se ha comprobado que algunas de las señales que son procesadas por el tálamo llegan, en una sola sinapsis, a la amígdala y al hipocampo sin pasar por el neocáortex. Es decir, utilizan una especie de atajo. Es una vía menos precisa que la conocida hasta ahora, la racional, pero mucho más rápida. Mientras la corteza cerebral o neocáortex realiza su trabajo de análisis y evaluación de los estímulos, tarea laboriosa, compleja y lenta, la amígdala y el hipocampo comparan estos estímulos, de manera rápida y casi automática, con estímulos similares que tienen almacenados.

Fisiológicamente hablando, cabe, pues, la posibilidad de que la amígdala y el hipocampo generen una respuesta emotiva antes de que el neocáortex haya podido evaluar racionalmente la información. El acceso directo a la amígdala, esta vía neuronal secundaria, es un camino más primitivo, menos informado y preciso, pero más rápido e intenso. Este atajo hace posible que, al percibir una realidad, sepamos si nos gusta o no antes de haberla podido evaluar racionalmente. Se basa en juicios intuitivos inmediatos. Sacrifica la exactitud a la velocidad, el análisis a la inmediatez.

En palabras de Joseph Le Doux, principal descubridor e investigador de esta vía rápida, “anatómicamente hablando, el sistema emocional puede actuar independientemente del neocáortex. Hay ciertas reacciones y recuerdos emocionales que se producen sin la más mínima participación cognitiva consciente”. Le Dou habla en este caso de “emociones pre-cognitivas”.

Este descubrimiento es capital para comprendernos como personas. Y, más en concreto, es fundamental para comprendernos como telespectadores. Sólo desde las emociones precognitivas se puede comprender el comportamiento del telespectador. Sólo puede comprenderse desde una concepción modular del cerebro, en la que la mente que *piensa* y la mente que *siente* interaccionan, aunque desde una cierta independencia o autonomía; incluso, en algunos casos, desde una cierta beligerancia o desde una mutua ignorancia.

Mente que *piensa* y mente que *siente* darían lugar a dos formas de conocimiento

o de comprensión, dependientes de facultades interrelacionadas pero relativamente independientes: la inteligencia racional y la inteligencia emocional. Pueden actuar de manera coordinada y armónica, pero también pueden ignorarse o incluso contradecirse. Es el caso de lo que algunos psicólogos denominan "secuestro de la racionalidad por parte de las emociones", secuestro que es admitido incluso por la justicia como atenuante en los crímenes pasionales.

Si la mente racional es analítica, la mente emocional es impulsiva. Si la mente racional es reflexiva y siempre consciente, la emocional es poco o nada reflexiva y mucho menos consciente; en algunos casos, absolutamente inconsciente.

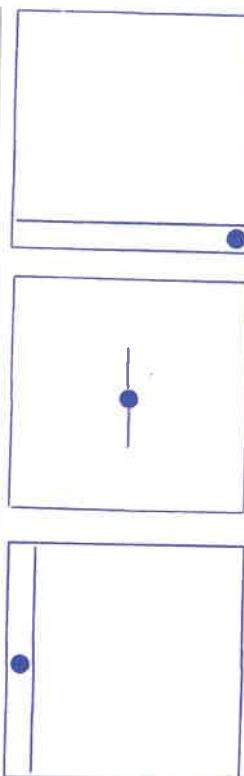
En definitiva, en algunos momentos de la vida el corazón puede resultar preponderante sobre la cabeza. Ocurre, muy a menudo, en la experiencia como telespectadores.

Palabra e imagen en el contexto emoción-razón

La mente racional necesita las palabras para comunicarse. Las emociones, en cambio, están mucho más cerca de la comunicación no verbal. En la comunicación interpersonal suelen expresarse de manera preferente por el tono, por las inflexiones de la voz o por los gestos. Especialistas en comunicación consideran que más del 90% de las informaciones emocionales se transmiten de manera no verbal y se captan a menudo de manera inconsciente.

Se sabe que muchos traumas que no pueden ser verbalizados encuentran una salida mediante el dibujo. Y es que las imágenes y la música están más cerca de la emoción y del inconsciente que la palabra. Verbalizar equivale a comenzar a controlar. "Cuando puedes poner palabras a lo que sientes, te apropiarás de ello", dice Henry Roth en su novela *Call It Sleep*. Al contrario de lo que ocurre con las palabras, en el caso de la comunicación audiovisual las imágenes y las músicas no necesitan pagar el peaje del paso por el intelecto para ser comprendidas y disfrutadas. Conectan con la emotividad por la vía directa, por la vía del atajo.

Si las emociones conectan de manera directa con las imágenes, los efectos socializadores de las imágenes sólo podrán comprenderse en profundidad desde el conocimiento de la lógica de las emociones.



© EMIL RUDER

"La experiencia televisiva genera en el receptor actitudes y comportamientos que difícilmente pueden comprenderse y justificarse desde los simples parámetros de la racionalidad. El hombre dominado por las emociones es a menudo un hombre en contradicción consigo mismo, es un hombre que se mueve por una lógica que nada tiene que ver con la lógica racional"

La lógica de las emociones

Los mecanismos psíquicos de identificación y de proyección que se activan en los espectadores de cine y de televisión en relación con los personajes que aparecen en la pantalla vulneran abiertamente los parámetros de la lógica racional³. El espectador del relato cinematográfico y televisivo no se identifica necesariamente con el personaje con el que tiene una mayor afinidad ideológica o ética. Es fácil encontrar ejemplos. El hecho de que, según los casos, el espectador se identifique con el personaje que vulnera la ley o con el que la defiende no depende tanto de su propia ideología y sistema de valores cuanto del punto de vista que han decidido adoptar el guionista y el realizador del relato. Depende igualmente del punto de vista adoptado por los autores, y no tanto de la ideología del espectador, que éste proyecte sentimientos hostiles hacia un personaje u otro.

Una pareja de forajidos como Bonnie Parker y Clyde Barrow, que cometieron a lo largo de dos años y medio toda clase de atropellos en el sudoeste de Estados Unidos, incluidos atracos a bancos y asesinatos (mataron por lo menos a doce policías), fueron convertidos en leyenda por el cine, que consiguió la identificación emotiva de los espectadores de todo el mundo, muchos de ellos burgueses o pertenecientes a la sociedad bienpensante y moralizadora.

Los procesos psíquicos de implicación emotiva se producen siguiendo una lógica que nada tiene que ver con la racionalidad. A menudo tampoco tienen que ver con la conciencia. No dependen de una evaluación racional de las situaciones sino de una asociación elemental, primaria, con tendencias y deseos no siempre conscientes. En realidad, tampoco deberían considerarse irrationales. Se trata simplemente de que siguen otra lógica, la de las emociones, que no es una lógica de la argumentación y el análisis sino de la transferencia, una lógica asociativa.

Los personajes, como las acciones y las situaciones narrativas, adquieren valor emotivo para el espectador como consecuencia no de una evaluación racional y consciente, sino de una simple transferencia, de una relación primaria y elemental, es decir, en función del agrado o desagrado que se produce como consecuencia de la conexión con experiencias previas igualmente agradables o desagradables.

"Al contrario de lo que ocurre con las palabras, en el caso de la comunicación audiovisual las imágenes y las músicas no necesitan pagar el peaje del paso por el intelecto para ser comprendidas y disfrutadas. Conectan con la emotividad por la vía directa, por la vía del atajo"

De la emoción a la significación

La lógica asociativa, la lógica de la transferencia, no explica sólo las emociones que genera la televisión. Explica también el hecho de que ésta pueda convertirse en inductora de valores. Y el hecho de que lo haga de una manera inadvertida y, en consecuencia, más peligrosa, porque el receptor no puede activar mecanismos de defensa. Es, pues, desde esta lógica como puede comprenderse el efecto socializador de la experiencia televisiva. Si la gratificación se comprende sólo desde las emociones, es desde ellas como se explican sus efectos socializadores. Es desde la emoción (desde la transferencia) como se llega a la significación, al sentido y, en consecuencia, al valor.

Una aproximación a la televisión como fábrica de valores comporta, pues, una aproximación a la televisión como fábrica de sueños. La televisión es la prolongación de Hollywood. Entretenimiento y socialización son dimensiones absolutamente interaccionadas, como lo son emoción y significación. Sólo desde el conocimiento de la emoción puede accederse al conocimiento de la significación y, en consecuencia, del sentido, del valor.

En los relatos cinematográficos y televisivos los personajes, las situaciones y las acciones adquieren sentido y valor mediante un doble juego de transferencias: una primera, de la que ya se ha hablado, de carácter emotivo, y una segunda de carácter ideológico y ético. Los personajes, las acciones y las situaciones se cargan de valor emotivo positivo o negativo por cuanto, según los casos,

tal como son presentadas por los autores, resultan agradables o desagradables, es decir, por cuanto son vividas transferencialmente como refuerzos o como amenazas para el *yo real* o para el *yo ideal* del espectador. En otras palabras, por cuanto conectan (se asocian) con experiencias previas, interiorizadas, de manera consciente o inconsciente, con una carga emotiva positiva o negativa.

En una segunda fase, la transferencia es ideológica o ética. El mundo de las emociones se rige por el pensamiento primario (asociativo, no analítico) y por el principio del placer (primario, elemental e igualmente asociativo). De acuerdo con el pensamiento primario y con el principio del placer, lo que resulta placentero en una primera instancia es bueno, y lo que resulta desagradable en una primera instancia es malo. Es el proceso que tiene lugar cuando el espectador del film *Bonnie and Clyde* se identifica con los protagonistas. Más allá de toda fundamentación ética, el espectador vive como positiva a la pareja de personajes porque los siente emotivamente como positivos. Y los siente emotivamente como positivos porque conectan con deseos más o menos ocultos: un confuso afán de libertad, de ruptura, de anarquía...

Esta doble transferencia se produce constantemente en las experiencias cinematográfica y televisiva, y explica cómo hemos ido interiorizando, a lo largo de la vida, una serie de valores. Mediante procesos transferenciales de este tipo se canoniza, por ejemplo, un determinado estereotipo de belleza

física, castigando los modelos que se le oponen. Mediante este tipo de procesos, y no mediante discursos o argumentaciones, se consagran socialmente determinadas profesiones y estilos de vida, anatematizando otros. Mediante este tipo de procesos, y no mediante razonamientos, se potencian los estereotipos sexuales, racistas o xenófobos...

Una formación pedagógica específica

No es extraño en el ámbito escolar encontrar a un profesional de la enseñanza defendiendo que no es preciso educar a los alumnos como telespectadores. Se suele ar-



gumentar, ante todo, que el currículum escolar ya está suficientemente cargado. Pero se aduce también que no hace falta una formación específica para la televisión, por cuanto toda educación sirve en el fondo para formar telespectadores.

Aproximaciones al universo de las emociones como las que aquí se han hecho ponen de manifiesto que esta postura es inaceptable. La enseñanza convencional se mueve en unas coordenadas que están en las antípodas de la lógica de las emociones. En consecuencia, la enseñanza tradicional no prepara, ni directa ni indirectamente, para un adecuado consumo de la televisión. Una persona *correctamente* educada desde el punto de vista del modelo tradicional será hábil en el ejercicio de la racionalidad, del análisis, de la reflexión y de la conciencia, pero tendrá serias lagunas en lo que atañe a los mecanismos emotivos, transferenciales, asociativos, inconscientes. Estará preparado para la argumentación, pero será vulnerable a la emoción.

Sólo desde una formación específica, que atienda a la lógica emotiva, podrán las nuevas generaciones hacer frente a la televisión como inductora de principios y de valores.

Una educación integradora

Las reticencias de los profesionales de la enseñanza ante las emociones afectan también a su incorporación al aula como recurso metodológico. Si la institución escolar acierta al acusar al espectador televisivo de quedarse a menudo en las emociones, cabe igualmente acusar a la institución escolar por el hecho de marginar casi del todo las emociones, seguramente por un prejuicio cultural. No se tiene en cuenta que la emoción puede ser disgregadora, pero también puede ser integradora. Puede desorganizar la vida, pero también puede organizarla. Puede paralizar, pero también puede movilizar. Puede adormecer, pero también puede despertar.

Una propuesta de educación integradora comporta saber conciliar la inteligencia racional y la inteligencia emocional. Lo ideal es armonizar los contrarios, aprovechar la fuerza derivada de ambas facultades, conseguir

que interaccionen armónicamente. Al paradigma del hombre como animal racional, liberado de los impulsos emocionales, debería sustituirle el paradigma del hombre integrador. La escuela debería no sólo enseñar *sobre* las emociones, sino también *con* las emociones.

Lo ideal es, en definitiva, acogerse a una metodología comprensiva, integradora⁴. Una metodología que acceda a la comprensión de poder socializador de las emociones partiendo de la fuerza dinamizadora de las propias emociones. Sólo desde la toma de conciencia de las emociones generadas por la televisión se puede hacer frente a su poder socializador. Sólo mediante el aprovechamiento de la energía emotiva, mediante su adecuada canalización, se pueden dar pasos algunos hacia un consumo equilibrado de la televisión como inductora de valores.

Notas

(1) Para profundizar en estos postulados filosóficos puede acudirse a la obra de William Lyons (1980), *Emotion*, publicada en España como *Emoción* (Anthropos, Barcelona, 1993).

(2) Para una ampliación de estas informaciones ver *Inteligencia emocional*, de Daniel Goleman, editado en España por Editorial Kairós, Barcelona, 1996.

(3) El autor ha desarrollado ampliamente estos contenidos en su obra *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas* (Paidós).

(4) El autor ha desarrollado metodologías de este tipo para el análisis de diferentes tipos de discursos televisivos en su obra *Televisión y educación* (Paidós).

(*) Joan Ferrés es profesor de Comunicación Audiovisual en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (teléfono de contacto: 93 - 542 23 44).

Referencias bibliográficas

- DURAN, X. (1996): *El cervell poliedric. Idees, sentiments i neurones*. Columna Bromera. Barcelona.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Paidós. Barcelona.
- FERRÉS, J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Paidós. Barcelona.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona.
- LYONS, W. (1993): *Emoción*. Anthropos. Barcelona.

TELEVISIÓN

Desde mi punto de vista -compartido por otros profesionales del medio- la televisión no ha creado todavía su propio lenguaje salvo en aquellos aspectos estrechamente vinculados al tiempo y al

espacio cuyo sentido ha

transformado, alterando el que parecía propio de nuestra naturaleza, para asimilarse a la visión espacial y temporal que aparece en nuestros sueños. Tanto el celuloide como la imagen electrónica inciden en todos nosotros al estar nuestra mente configurada con arreglo a su existencia. El hecho de poder ver lo inalcanzable, lo impensable incluso, salvando las barreras de la distancia geográfica y de la temporalidad - lo sucedido en el pasado y lo que está ocurriendo en este mismo instante- nos hace diferentes de los individuos que han habitado el mundo en otras épocas.

INFANCIA Y TELEVISIÓN

LOLO RICO*

En el ejercicio de nuestra profesión, los expertos en imagen llegamos a creer que *realmente* la estamos haciendo. Más aún, nos parece que la hemos *inventado* nosotros. Sin embargo, *todo es imagen* y lo era ya antes de que la grabáramos con nuestra cámara: un árbol, la expresión de un rostro, los espontáneos movimientos de cualquier niño... También la pintura y la escultura lo son. Y los ritos, las ceremonias, las danzas y los tótem son igualmente *imagen*. Nosotros lo único que hacemos es *reproducirla* -en el caso de la televisión, en el soporte del video- procurando plasmar la belleza, aportando al producto -cuando nos dejan- nuestro estilo y talante peculiar, pero siempre *re-presentando*, o sea, copiando, conformando, disponiendo o simbolizando algo que ya existía previamente. Realizar, en el terreno de la imagen, equivale a *re-crear* lo ya existente convirtiéndolo en arte. El cine nos ofrece numerosos ejemplos gracias a numerosos directores que han logrado magníficas creaciones (no así la televisión, convertida en un medio manido y estereotipado). La deplorable estética difundida desde la *pequeña pantalla* es como una enfermedad contagiosa que afecta a la *mirada*. Las imágenes *feas*, cuando no transmiten disgusto, degradan definitivamente al espectador.

Por otra parte, la televisión y el género de programas que nos proporciona remiten casi constantemente a los *sentimientos*, pero no como "emociones del alma referidas particularmente a ella y causadas, mantenidas y fortalecidas por algún movimiento del espíritu", como dijo Descartes, sino como *alteraciones* del ánimo que incumben a lo *instintivo*. Lejos de fomentarse deberían ser *controladas* por la razón con el fin de seleccionarlas, tanto desde el punto de vista estético como ético. Personalmente me resulta difícil separar lo que es bello y armónico de lo deseable como bien, aun reconociendo que *lo hermoso* no siempre es bueno y viceversa. No obstante, las excepciones vienen a confirmar la regla de que *lo antiestético* -*lo feo*- puede conducir a *lo malo*, puesto que ni siquiera hay contradicción entre ambos conceptos¹. Existe en la actualidad un dominio de la *técnica* cercano a la perfección, pero ha disminuido la *creatividad* que nos acerca a lo bello: "Mientras en la antigüedad -en una antigüedad ni siquiera tan remota- la sintonía entre el dato técnico y el dato creativo resultaba casi siempre *absoluta* (un gran maestro no podía dejar de ser el definitivo dueño de un elemento técnico equivalente), en días cercanos a nosotros la *sintonía* se pierde frecuentemente: puede subsistir el conocimiento *técnico* perfecto sin equivalencia en *expresividad*, siendo una de las dolorosas escisiones de nuestra época. Se ha perdido capacidad para valorar los conceptos *talento* y *genio* y a quienes poseen tan ricas características. Se sustituyen por *seudo-artistas* con *peligro de talento*, o sea, provistos de requisitos y nociones técnicas pero desprovistos de toda carga creativa y genial" (Dorfles, 1969:40-41). Esta situación habría que aplicársela di-

rectamente a la televisión, puesto que en el cine todavía se mantienen unos baremos que permiten una elevada cota de calidad.²

"¿Por qué uno es más crítico con el cine cuantas mas películas ve, y menos con la televisión mientras más horas se le dedica?", me preguntaba una adolescente en el coloquio posterior a una conferencia. La cuestión me ha hecho meditar. Indudablemente, ir al cine es un gesto *consciente y voluntario*: implica un desplazamiento y un cambio de actitud. Es indispensable abandonar cualquier actividad para trasladarse a la sala de exhibición. También se necesita sacar una entrada - lo cual significa hacer una inversión, por pequeña que sea- y una vez ante la pantalla mantenerse a oscuras el tiempo de duración del film, inactivos y en silencio, realizando un ejercicio de *atención* con el esfuerzo consiguiente. Dichas acciones se realizan con una *finalidad*: al cine se va a ver una película *concreta*, previamente seleccionada, esperando gozar con ella. Pasar un buen rato es la más elemental de las *razones* para acudir a la sala de proyección, aunque no excluya otras muchas, como analizar el trabajo del director y los actores, disfrutar de una estética determinada, el interés por el tema o el contenido ideológico, etc. Pero incluso para lograr el simple el entretenimiento, la película tiene que *gustar*. La toma de postura al respecto es inmediata y espontánea y, cuando la respuesta es positiva, difícilmente puede uno sustraerse a repasar placenteramente cuanto le ha cautivado. En caso contrario se ejercerá la crítica *deliberadamente*. Más aún, como al cine se suele acudir en compañía, las opiniones se expresarán en voz alta, dando lugar a un diálogo crítico y enriquecedor. El regreso a la vida cotidiana marca una ruptura con la *aproximación a la realidad* que propone el cine -y que llamaré *representación imaginaria*- que durante unas horas nos ha acaparado, dando lugar a un distanciamiento. Todo ello contribuye a que el impacto que nos producen determinadas películas sea superior al de la televisión pese a que el televisor forma parte del mobiliario de cualquier hogar.

El televisor como mobiliario

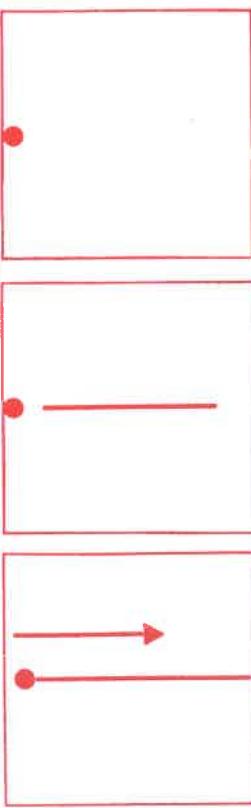
De hecho, el televisor es un mueble que necesita un soporte que suele ser otro mueble a su vez, y ambos ocupan un determinado espacio sustituyendo a otros utensilios o enseres. Generalmente el televisor está en constante funcionamiento emitiendo imágenes, palabras, música y efectos de sonido, puesto que conectarlo viene a ser *un gesto automático*. Es ante él donde se desarolla la vida cotidiana -de hecho se estudia, se efectúan las labores domésticas, se celebran las comidas familiares, se conversa, etc.- y no es necesario decir que verlo no requiere ningún desplazamiento, atención o esfuerzo. Ver la televisión implica un alto grado de automatismo gracias al cual, mientras más la vemos, menos capa-

citados estamos para la reflexión y el juicio crítico³. Algun autor (Mariet, 1994) mantiene que es precisamente esta característica de moblaje de la pequeña pantalla lo que la convierte en inocua e inofensiva. Difiero radicalmente de este criterio porque, desde mi punto de vista, el hecho de que ver y escuchar la televisión tenga *carácter automático* es uno de sus más graves inconvenientes. Si admitimos, y es difícil no hacerlo, que los poderes económicos y comerciales dictan los contenidos que aparecen en pantalla, será fácil entender que sus mensajes vayan modificando nuestro interior como la gota de agua erosiona la piedra. Y las gotas de agua se depositan en la preconsciencia, aguardando el momento idóneo para que la conciencia, definitivamente horadada, los deje aflorar para determinarla.

Si damos como válida la teoría de Levi-Strauss sobre rito y juego, podremos deducir que el televisor introduce el rito televisivo en la vida cotidiana⁴, rito que se refuerza por *la magia* que entraña aquello que existe y está próximo, pero cuya técnica y funcionamiento desconocemos. Más aún, dicha magia se refuerza por *el no conocimiento de su telos*. ¿Quién se plantea un objetivo al ver la televisión? Sin embargo, cualquier acto humano debe tener una finalidad consciente. El automatismo, o no la tendrá, o será de un género diferente al de un acto racional. El niño que hace los deberes o juega ante el televisor participa no sólo de lo que éste emite sino del medio en el que se emite y, cumpliendo con el *rito-juego*, se satura de imágenes en el sentido en que se combina un cuerpo con otro satisfaciendo al máximo su afinidad química. Si cuanto nos ofrece el televisor se realizara con atención y cuidado sería perfectamente posible una adhesión positiva al rito-juego, siendo lamentable que no se utilicen debidamente las posibilidades educativas.

De lo dicho con anterioridad parece desprenderse una contradicción: por un lado, el televisor es un objeto que cumple la función que le es propia al emitir imágenes y sonidos, recayendo sobre el hábito la culpabilidad de convertirlo en *mueble* en el sentido más peyorativo. Tenerlo conectado será un acto banal. Sin embargo, puesto que técnicamente la transmisión de las ondas sigue siendo para los no iniciados un misterio, el sentimiento de lo mágico y lo maravilloso permanece en el inconsciente. "Puedo dominar las imágenes", dice para sí mismo un niño cuando ma-

"La deplorable estética difundida desde la pequeña pantalla es como una enfermedad contagiosa que afecta a la mirada. Las imágenes feas, cuando no transmiten disgusto, degradan definitivamente al espectador"



© EMIL RUDER

neja el *zapping*, "luego soy tan poderoso como mis personajes preferidos, ídolos fascinantes que me hipnotizan. Incluso más, puesto que logro con facilidad que éstos actúen bajo mi dominio. Formo parte del prodigo". Y el *prodigo* impregna el mundo real, el ámbito del hogar y de la escuela, sustituyendo a familiares y maestros. Porque, también inconscientemente, la relación entre el televisor y el telespectador se va acentuando. Lo prodigioso va resultando paulatinamente más real, precisamente porque ha creado una irracionalidad que va proporcionándonos una *nueva manera de ser y de ver* y el *ritual del juego* suscita un cierto desprecio -más bien indiferencia- por el entorno y quienes lo pueblan. La máquina se ha convertido en fetiche, constantemente deseado, con el que se crea una fuerte relación -teleadicción- y se idolatra imponiendo lo onírico sobre el espacio y el tiempo real⁵.

Desde mi punto de vista, dadas las programaciones, no existe diferencia hoy, entre la televisión, la representación televisiva, la propaganda y la publicidad⁶. La televisión mueble convierte a los espectadores -especialmente a los niños y a los adolescentes, que son más dúctiles y ofrecen menos defensas- en *personajes de una ficción* que se corresponde con el mercado, *invalidando el mundo real* e impidiendo que se establezca con respecto a él algún género de compromiso.

El televisor en la escuela

He repetido en alguna otra ocasión que la televisión es enemiga de la escuela. Para los niños y los adolescentes, los adultos ya no son un modelo de identificación. Si la mala utilización de la pequeña pantalla está sustituyendo a la figura materna, según mi criterio, también suplanta a la del maestro o profesor, que no posee ya el prestigio suficiente al no pertenecer al grupo de *héroes televisivos* que acaparan la atención del telespectador infantil o juvenil. Hace unos meses escuché por azar a una madre pedir en un *videoclub* una determinada película, alegando que estaba basada en un libro que habían recomendado a su hijo en el colegio porque "si la veía se evitaba leerlo...".

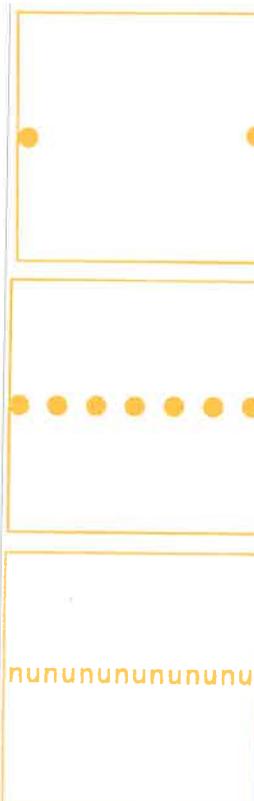
Quizá sea en el tema de la lectura donde más se manifiesta la enemistad entre el colegio y la pequeña pantalla. ¿Cómo es posible que quienes desconocen el placer de leer puedan

estudiar? Lógicamente les faltará hábito y velocidad lectora, comprendiendo escasamente aquello que leen. Como consecuencia, nos encontramos con el analfabetismo funcional⁷ que conduce inevitablemente al fracaso escolar.

El código fundamental, que sirve como modelo para los otros códigos, es la palabra. No puedo dejar de considerar -por más que últimamente pretendan hacerme creer lo contrario- al hombre como ser parlante. Sin poder precisar con exactitud la prioridad de la palabra sobre el pensamiento o del pensamiento sobre la palabra, puesto que entre ambos hay una estrecha interrelación, "es bien sabido y, según creo, universalmente aceptado, que los usos y las costumbres lingüísticos son capaces de influir, incluso de orientar, nuestras percepciones y pensamientos, o sea, que nuestro modo de ser -en el mundo- y nuestro modo de *Erleben* en ese mundo están directamente subordinados a la lengua que hablamos, al uso que hacemos de esa lengua, hasta el punto de permitir o impedir determinados conocimientos y experiencias sólo debido a nuestra posesión de un instrumento lingüístico más o menos idóneo" (Dorfles, 1969:125).

La palabra es una manifestación del pensamiento que ocupa un papel prioritario en la comunicación. Si tradicionalmente se accedía al pensamiento gracias a la escritura, ahora se accede a través de la imagen. La televisión ha creado un universo oral a base de exclamaciones, interjecciones y frases fragmentadas y rotas. La frecuencia de las imágenes y la velocidad a la cual se suceden impide que la estructura del lenguaje se desarrolle según sus leyes. Los mas jóvenes suelen imitar la jerga de la televisión y el resultado es un lenguaje roto, fragmentado, incorrecto y masificado. Me he referido a los jóvenes pero no es sólo en ellos en los que observo este fenómeno⁸.

No puedo dejar de mencionar el hecho de que la pequeña pantalla parece proporcionar abundante información pero, al no haber en los programadores de las distintas cadenas ni interés ni intención de carácter educativo, los conocimientos que aporta son inconexos y fragmentarios, impidiendo al telespectador alcanzar los conocimientos debidamente estructurados que requiere el proceso intelectual tradicionalmente asociado a la escritura y que el televisor, como fuente única de conocimiento, altera con su lenguaje fragmentado y el desinterés de los programadores por los métodos y las pedagogías.



EMIL RUDER

**"Si admitimos,
y es difícil no
hacerlo, que
los poderes
económicos y
comerciales
dictan los
contenidos
que aparecen
en pantalla,
será fácil
entender
que sus
mensajes
vayan
modificando
nuestro
interior
como
la gota de agua
erosiona
la piedra"**

No es fácil que las familias *estén en disposición* de utilizar debidamente las nuevas tecnologías en un futuro próximo, cuando todavía hoy se desconocen las técnicas para enseñar a ver televisión.⁹ Esto hace pensar que deben ser las escuelas las encargadas del aprendizaje. Me consta que este tema viene a aumentar el trabajo del profesorado con nuevas responsabilidades que no van acompañadas del apoyo ni de la familia ni de la Administración. Tampoco colaboran las televisiones públicas, al ofrecer a los niños toda suerte de contravalores desde la pequeña pantalla. Ni siquiera el propio Ministerio de Educación y Cultura está cumpliendo lo prometido en el famoso código deontológico que firmó en 1993 con las diferentes cadenas. La consecuencia de lo expuesto es negativa. La falta de preparación y de medios para que las escuelas puedan asumir el aprendizaje de la imagen contribuye a que nuestro método de enseñanza propicie el fracaso escolar. No deberían existir ya contradicciones entre la enseñanza basada en la letra impresa y la enseñanza basada en la imagen. Lo más conveniente sería tender hacia una educación *multimedial* que, revitalizando la lectura, añadiera los audiovisuales al aprendizaje, con el apoyo de una preparación para realizar adecuadamente su lectura. En definitiva, el ámbito para formar espectadores reflexivos y críticos de cine y televisión es la escuela, abarcando dos aspectos esenciales:

- 1.- La enseñanza a los alumnos.
- 2.- La conciencia crítica de los padres.

A los unos y a los otros convendrá exponerles las posibilidades educativas del medio que nos ocupa, aclarando que el que éstas sean mayores o menores dependerá tanto del receptor como del emisor. Sería conveniente llevar a su convencimiento las siguientes orientaciones.

1.- La televisión debe verse - los niños y los adultos- cuando no haya nada mejor que hacer y el programa interese verdaderamente.

2.- En consecuencia, será necesario seleccionar previamente aquellos programas que se deseen ver, con buen criterio y cierta anticipación, conectando y desconectando el televisor antes y después de cada uno de ellos.

3.- Los pequeños telespectadores deben instalarse ante el televisor acompañados por personas adultas y, de no poder ser, éstas deberán saber que es lo que están viendo.

"La televisión convierte a los espectadores -especialmente a los niños y a los adolescentes- en personajes de una ficción que se corresponde con el mercado, invalidando el mundo real e impidiendo que se establezca con respecto a él algún género de compromiso"

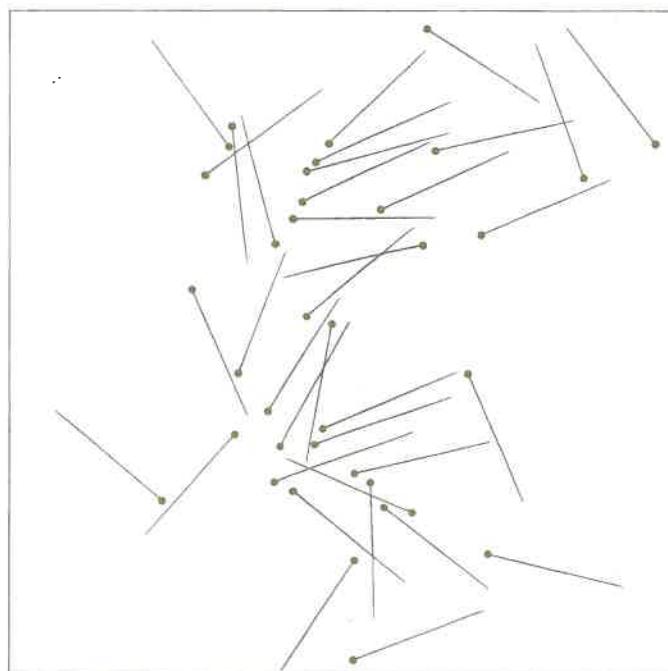
4.- En cualquier caso, el diálogo sobre los programas será un tema obligado en la escuela y en la familia.

5.- La televisión no es un *premio*, tampoco un *castigo* y, mucho menos, un estímulo para abrir el apetito.

6.- La narración oral, la lectura en voz alta, el juego imaginativo, en vez de imitativo, de lo que sale en la pequeña pantalla, los amigos, la conversación... son grandes motivaciones para la vida.

7.- El aprendizaje de lo que significa la imagen en movimiento, de los diferentes soportes, del significado de la *rejilla* de programación, de cómo se programa, de la razón por la cual unos dibujos animados tienen calidad y otros no, de cómo se elabora un programa de televisión, de las distintas fases de producción etc, favorece la posibilidad de formar telespectadores reflexivos y críticos.

8.- Por último, un programa para el medio televisivo es complejo y está de hecho relacionado con la casi totalidad de las materias escolares. Por consiguiente su elaboración puede involucrar a todas y a cada una de las áreas. El resultado podría ser excelente desde muchos ámbitos.



© ARMIN HOFMAN

Notas

(1) Se llega fácilmente a esta conclusión cuando comprobamos la cantidad de espectadores que disfrutan con escenas brutales y contenidos adecuados para mentes sádicas.

(2) Si aceptamos como válida la teoría de Christian Metz (1985:13 y 17) de que el espectador de cine mantiene con las películas "relaciones de objeto" aceptaremos también que existe en el cine la pretensión de mantenerlo o restablecerlo "dentro de la posición del buen objeto". (Christian Metz, "El significante imaginario", Communications N°23, París 1985, p. 13 y 17)

(3) "La televisión es un culto sentado en el ambiente familiar. En la República Federal de Alemania cada adulto se sienta por término medio dos horas y veinte minutos ante la pantalla durante los días laborables, y tres horas durante el fin de semana. Los niños entre tres y siete años lo hacen en cuclillas durante una hora, los de ocho a trece años hora y media. Esto tiene algo que ver con la capacidad de sentarse, y no sólo con el programa. Por eso, los mayores ven más que los jóvenes, las mujeres más que los hombres y las capas bajas más que las medias y altas". (Harry Pross, "La violencia de los símbolos sociales", Ed. Anthropos, Barcelona 1983, p. 86).

(4) También podemos decir con Harry Pross que "el ritual es supersímbolo que se une a otros simbolismos del lenguaje, la imagen y la expresión corporal". (Harry Pross, 1983:85).

(5) Para llegar a cumplirse lo que dice Ernest Cassier: "No hay nada que esté en mejores condiciones de adormecer todas nuestras fuerzas activas, de quitarnos nuestro juicio y nuestra capacidad de diferenciación crítica, nuestro sentimiento de la personalidad y nuestra responsabilidad individual, como la ejecución constante, uniforme y monótona de los mismos ritos". (citado por Harry Pross, 1983:117).

(6) "Como la propaganda y la publicidad establecen símbolos, regulan la casa de los valores. En la **política** dominada por la publicidad comercial, los estadistas corren tras los deseos y expectativas que la publicidad ha traducido a necesidad económica. Se crean ideas generales de lo que "hay que" tener. Las estrategias políticas prometen cumplir estos deseos para que los políticos sean elegidos y reelegidos. Pero no pueden satisfacer realmente estos deseos porque la publicidad va siempre por delante de ellos repartiendo nuevos estímulos de consumo. Siempre hay nuevas mercancías que adquieren **validez**, ritualizada en la información periódica." (Harry Pross, 1983:133).

(7) El cincuenta por cien de los habitantes de los Estados Unidos son analfabetos funcionales.

(8) Ni afamados periodistas, ni diputados, se han salvado de imitar el destrozo de la lengua que ha hecho Chiquito de la Calzada.

(9) A las dificultades expresadas en estas páginas respecto a la escasez de tiempo por motivos laborales, debemos añadir que a muchos padres el televisor les parece una inofensiva niñera y el que gran parte de ellos son acérrimos telespectadores, por lo que pueden carecer de la sensibilidad suficiente para educar en la imagen.

(*) **Lolo Rico** es escritora (teléfono de contacto: 91-365 61 76).

Referencias bibliográficas

DORFLES, Gillo (1969): *Nuevos ritos, nuevos mitos*. Lumen. Barcelona.

MARIET, François (1994): *Déjenles ver la televisión*. Urano, Barcelona.

METZ, Christian (1985): *El significante imaginario. Communications*, n°23, París.

PROSS, Harry (1983): *La violencia de los símbolos sociales*. Anthropos. Barcelona.



PROGRAMAS EDUCATIVOS MUNICIPALES



Difusión de la lectura.

Ver y entender el arte.

Descubrir el patrimonio.

Protección del Medio Ambiente.

Educación para el consumo.

Espectáculos: Cuentacuentos, teatro, música, cine, danza...

Ventana al cielo a través del planetario.

Conocimiento de la sociedad tradicional asturiana.

Subvenciones de proyectos escolares.

Orientación profesional.

Prevención de riesgos infantiles.

Igualdad de oportunidades y convivencia.

FUNDACION MUNICIPAL DE CULTURA,
EDUCACION Y UNIVERSIDAD POPULAR

Ayuntamiento de Gijón



"Toda publicidad 'dice' su producto pero 'cuenta' otra cosa. Al tocar el producto mediante el lenguaje publicitario los hombres le asignan sentido y transforman así su mero uso en experiencia del espíritu"
(Roland Barthes)

PUBLICIDAD

En nuestras sociedades la publicidad actúa como un crisol donde se funden los mitos de ayer y los ritos de hoy con el fin de obtener ese brebaje alucinante (y alucinógeno) con el que se construye la actual ideología espe(cta)cular

del objeto. Porque, además de informarnos sobre los objetos, el incesante mensaje de los mensajes publicitarios nos dice otras cosas. En el interior de los anuncios se alaban determinados estilos de vida, se elogian o condenan maneras de entender (y de hacer) el mundo, se fomentan o silencian ideologías, se persuade a las personas de la utilidad de ciertos hábitos y de la bondad de ciertas conductas y se vende un oasis de ensueño, de euforia y de perfección absoluta en el que se proclama a diestro y siniestro el intenso (y efímero) placer de los objetos y de las marcas. De este modo, el decir de los objetos (la estética de la publicidad) se convierte no sólo en una astucia comunicativa orientada a exhibir las cualidades de los productos sino también en una eficacísima herramienta con la que se construye la identidad sociocultural de los sujetos (la ética de la publicidad). Quizá el arte de seducir y convencer de la publicidad, al instalarnos en el paraíso terrenal de los objetos, no sea a la postre otra cosa que un modo de afirmar (categóricamente) lo absurdo (e irreal) de pensar el mundo de otra manera.

EL MASAJE DE LOS MENSAJES PUBLICITARIOS

La seducción de los objetos y la identidad de los sujetos*

CARLOS LOMAS**

Hace veinticuatro siglos un filósofo estoísta acometió la ardua tarea de edificar una retórica capaz de estudiar el arte de la persuasión entre las personas y las formas que adquiere el discurso en su afán de convencer a un auditorio. Si Aristóteles viviera hoy entre nosotros, estaría de acuerdo con Umberto Eco (1968) cuando éste afirma que hoy, en nuestras sociedades, no es ya el orador quien convence con el poder de la palabra a un auditorio sino los mensajes de la denominada *cultura de masas* quienes seducen a las audiencias “con finalidad de persuasión y de dominio”.

En efecto, en las últimas décadas asistimos al espectáculo cotidiano de los mensajes de la cultura de masas. Un aluvión inevitable e interminable de series y de concursos televisivos, de videoclips y de anuncios, de álbumes de historietas, de películas y *deculebrones* exhibe a todas horas formas verbales y visuales de una indudable eficacia comunicativa y nos invita a consumir fragmentos de esa otra realidad que construyen los relatos de la persuasión de masas. Los mensajes de los medios de comunicación y de la publicidad invaden espe(c)taclamente el escenario comunicativo con su parafernalia de textos (y de contextos) de ficción y reflejan en nuestras sociedades ese *acto de poder* que consiste en contar las cosas desde la visión (y en consecuencia desde la *versión*) de quien controla no sólo el decir sino también los canales de difusión a gran escala de tales mensajes.

Espacios públicos, deseos privados

En este contexto, y en una época en la que el descrédito de las utopías ha acabado por convertir a las mercancías en fetiches de un culto cada vez más devoto, fiel y cautivo, la publicidad erige una mitología (y una ideología) del objeto cotidiano capaz de situarnos ilusionariamente *a este lado del edén* (Lomas, 1996b), capaz de procurarnos cierto placer y capaz de seducir la mirada del deseo de las personas en un espectáculo de opulencia comunicativa que invade de forma creciente el paisaje urbano, el espacio de la prensa, el acontecimiento deportivo, el escenario cultural y el corazón de los programas de televisión. De ahí que el espacio público sea cada vez más un espacio publicitario y de ahí que la sociedad sea cada vez más, como escribiera el poeta Blas de Otero, “una embarcación sin rumbo acosada por la publicidad”.

En ese escenario público de los deseos privados que es la publicidad, los *modos del decir* publicitarios se constituyen en la forma de expresión por excelencia de un entorno comunicativo que invade a diario la vida de las personas con su desfile interminable de sugerencias, consignas e imágenes espe(c)taculares y fascinantes. El espectáculo de lo cotidiano se tiñe así de las formas y

de los usos publicitarios, contamina los hábitos culturales y los estilos de vida de las personas e impregna cada instante con un halo seductor y una cierta ilusión democratizadora.

En nombre de la libertad de mercado y de la libre circulación de las ideas y de los objetos, el acceso de los mensajes publicitarios a los escenarios comunicativos ignora hoy cualquier frontera: todo vale ahora en el paisaje audiovisual de la opulencia informativa, en ese hipermercado de las comunicaciones de masas en el que se venden las audiencias y en el que se compran las miradas de los espectadores. Las audiencias pasan así a ser moneda de cambio en las transacciones comerciales que tienen lugar entre las *industrias de la realidad* y los *fabricantes de sueños*: ya no hay como antaño un *contrato comunicativo* entre los gustos del público y la orientación informativa e ideológica del medio de difusión sino un *contrato publicitario* entre las industrias de la comunicación y los anunciantes (Lomas, 1996a) con arreglo al cual se venden las miradas de los espectadores a quienes desean exhibir ante ellas el desfile incesante e inevitable del carnaval de los anuncios. Hoy la mercancía más valiosa (la que se cotiza más alto en el hipermercado de las comunicaciones de masas) es la mirada fiel, devota y cautiva de las personas. Nada importan ya los contenidos de los programas (y de ahí ese mosaico de formas y de temas que apenas se distinguen entre sí, cada vez más iguales e indiferenciados) sino el flujo incesante y espe(c)tacular de las imágenes publicitarias y la seducción instantánea del mensaje de sus mensajes.

Las *industrias de la conciencia* (como la televisión) no sólo actúan entonces como soportes publicitarios sino que además se someten con agrado a esa radical tiranía de los *modos de hacer* de la publicidad sobre los contenidos de la programación televisiva, condenados así a remitirse unos a otros en un incesante murmullo de concursos, series e informativos cuyo sentido último no es otro que el de servir de telón de fondo al mayor espectáculo del mundo: el paisaje interminable e inevitable de los anuncios. Frente a la *ficción de los programas* (unos programas intercambiables entre sí gracias no sólo a su semejanza estilística o temática sino también al salto continuo y simultáneo de programa en programa que crea nuevas formas de ver, leer y entender los mensajes televisivos sin que el discurso televisivo pierda su *coherencia semántica*), surge el imperativo categórico de ese *espectáculo real de los anuncios* que exhibe marcas, objetos o servicios tangibles y posibles.

La estética de los objetos y la ética de los sujetos

Es obvio que el consumo de bienes y de objetos en nuestras sociedades se orienta a la satisfacción de las diversas necesidades materiales de las personas (ali-

mentación, vivienda ...). Sin embargo, más allá de este consumo *obvio y natural*, es conveniente tener en cuenta el sentido más *obtuso y cultural* de todo intercambio de bienes y de objetos, tal y como subrayan algunos antropólogos y estudiosos de la comunicación publicitaria. El objeto, que a primera vista agota su función en su *valor de uso* o en su *razón práctica*, ostenta también un cierto *valor de signo*. Desde esta perspectiva el destinatario de la comunicación publicitaria actúa en un doble sentido: como consumidor de un determinado producto en el mercado de los intercambios económicos y como receptor de un determinado texto cultural en el mercado de los intercambios comunicativos. Como señala Baudrillard (1968: 223), “el consumo es un modo activo de relación (no sólo con los objetos, sino con la colectividad y el mundo) en el que se funda todo nuestro sistema de cultura”.

En efecto, cuando los antropólogos observan cómo es la vida cotidiana en las sociedades primitivas, comprueban cómo algunos objetos no sólo tienen una obvia utilidad práctica sino que además encierran otros significados culturales que están más allá del *valor de uso* práctico de tales objetos. El objeto, desligado de su utilidad inmediata, se convierte entonces en las sociedades arcaicas (y en las actuales) en un reflejo del poder de un grupo, en un símbolo de pertenencia a una tribu (o a una etnia, o a un sexo, o a una clase, o a una generación...), en un emblema de prestigio social y en un fetiche casi mágico al que atribuir valores o con el que construir una determinada identidad sociocultural.

De esta manera, “el objeto es portador de un valor que ya no está ligado al simple uso, de manera que el objeto entra en el reino del signo al ser exponente de estatus social, de un rasgo de la personalidad o de un estilo de vida” (Peninou, 1972). Lo de menos son entonces las cualidades o las cualidades de un objeto que en el seno del anuncio elude su utilidad concreta y adquiere la categoría de emblema o estandarte de una determinada manera de entender el mundo. Lo que importa es crear en torno a ese objeto una identidad específica que le dote de personalidad y de carácter y le distinga de otros objetos de similares características y utilidad. Es entonces cuando el culto a los objetos sustituye en nuestras sociedades a los mitos, a las creencias y a

“La publicidad erige una mitología (y una ideología) del objeto cotidiano capaz de situarnos ilusoriamente a este lado del edén, capaz de procurarnos cierto placer y capaz de seducir la mirada del deseo en un espectáculo de opulencia comunicativa que invade de forma creciente el paisaje urbano y el corazón de los programas de televisión”

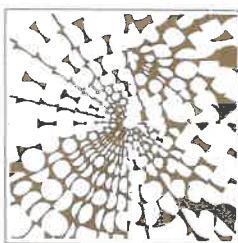
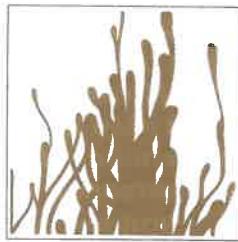
las ideologías de antaño. El lenguaje de la publicidad contribuye con sus ingeniosas frases y con sus fascinantes imágenes a construir ese paraíso cotidiano de los objetos en el que las marcas y los productos se convierten en los fetiches de un culto fiel y devoto en el templo sagrado de la sociedad de consumo.

La publicidad, en su calidad de discurso hegemónico en nuestras sociedades, sustituye así a los mitos, ideologías y creencias de antaño y desemboca en la emergencia de una mitología contemporánea en la que el culto a los objetos (al fetiche de las mercancías) se transforma en sentido (y en *querer ser*, y en *poder*, y en *hacer*). Como señala el sociólogo Henri Lefèvre (1968), “la publicidad cobra la importancia de una ideología. Es la ideología de la mercancía. Se sustituye a lo que fue filosofía, moral, religión, estética. Está lejos el tiempo en que los publicitarios pretendían condicionar a los sujetos consumidores mediante la repetición de un eslogan. Las fórmulas publicitarias más sutiles encierran hoy una concepción del mundo”.

La ilusión democrática y el simulacro de la distinción

Si los objetos no se agotan en su *valor de uso* o en su *razón práctica* sino que ostentan un cierto *valor añadido* (una especie de *plusvalía del sentido*), si la publicidad no sólo *vende productos* sino que también *compra clientes*, si *dice* una cosa aunque *predica* otras, entonces no sólo estamos ante una estrategia comunicativa orientada al fomento del consumo y de los hábitos de compra sino también -y sobre todo- ante una eficacísima herramienta ideológica de alienación colectiva.

En este contexto, el efecto de la publicidad en nuestras sociedades es doble: por una parte, estimula el deseo de los objetos asegurando así la venta de los productos en el *libre mercado* y el consiguiente beneficio económico de las empresas; por otro, las *estrategias del deseo* (Ditcher, 1961) de la publicidad acaban convirtiéndose en una eficaz herramienta de conservación de la sociedad, no sólo en el aspecto económico sino también en el ideológico: la ideología del consumo, oculta en el seno de los mensajes publicitarios, crea y difunde no sólo hábitos de compra sino también los estilos de vida con-



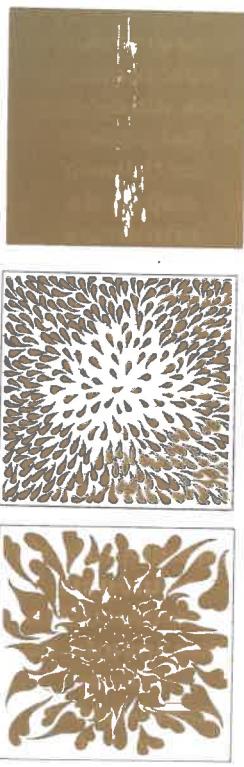
WUCIUS WONG

siderados *legítimos* en las actuales sociedades capitalistas.

El consumo de objetos adquiere entonces una evidente significación cultural (y simbólica) al reflejar el horizonte íntimo de las expectativas de las personas en el seno de nuestras sociedades. Los objetos se adquieren para *usarse* pero sobre todo para *exhibirse* como indicios del afán de *pertenencia* de las personas a grupos sociales de *referencia* o como signos de la opulencia (real o simulada) de algunos *estilos de vida*. (Bourdieu, 1979). La adquisición y el disfrute de los objetos, transformados por la publicidad en *fetiche*s, sitúa así a las personas en un espacio de ensoramiento -ajeno a lo cotidiano y cercano a lo lúdico, a lo eufórico y a lo utópico- donde todo cobra sentido mediante el consumo, esa *inversión simbólica* -y con frecuencia inconsciente- en la que las mercancías se convierten en herramientas del deseo, en artificios de distinción, en escenarios del placer, en emblemas del poder. Como indica Baudrillard (1974), "los objetos no agotan jamás sus posibilidades en aquello para lo que sirven, y es en este exceso de presencia donde adquieren su significación de prestigio, donde 'designan' no ya el mundo sino el ser y la categoría social de su poseedor". El *espacio dinámico* del consumo es el espejismo en el que se construye la *ilusión democrática* (Baudrillard, 1974: 48) del mercado en el *escenario estático* de las sociedades de clase. Dicho de otra manera: los objetos nos *hablan a todos* aunque el consumo acabe poniendo a *cada cual en su sitio*.

¿Qué dicen (y hacen) los anuncios?

En su afán de persuadir a las personas de que tal producto, tal marca o tal idea son diferentes (y mejores) que otros productos, otras marcas y otras ideas semejantes, la publicidad inventa anuncios que destacan la utilidad y a la vez la diferencia de esa mercancía con respecto a otras mercancías similares. Como señala Davidson (1992), "el capital se ha enamorado de la diferencia. A la propaganda le gusta vendernos cosas que acentúan nuestra unicidad e individualidad", aunque en el edén de los anuncios la diferencia se despoje de todo antagonismo ideológico y se convierta en una astucia comunicativa orientada a cons-



WUCIUS WONG

"Los objetos se adquieren para usarse pero sobre todo para exhibirse como indicios del afán de pertenencia de las personas a grupos sociales de referencia o como signos de la opulencia (real o simulada) de algunos estilos de vida. El espacio dinámico del consumo es el espejismo en el que se construye la ilusión democrática del mercado en el escenario estático de las sociedades de clase. Dicho de otra manera: los objetos nos hablan a todos aunque el consumo acabe poniendo a cada cual en su sitio."

truir el mito de la distinción y a eliminar en su seno cualquier idea de conflicto. Y así un anuncio trae consigo otro anuncio y la publicidad no sólo anima al consumo de objetos sino también al consumo de más publicidad. De esta manera, la publicidad no sólo fomenta la *sociedad de consumo* sino que a la vez es algo que se *consume* a todas horas. Aunque, como escribiera el humorista catalán Jaume Perich, la sociedad de consumo sea a la postre la que consume a la sociedad.

Los usos y formas de la persuasión publicitaria se inscriben en el contexto de las diversas estrategias de manipulación de las personas. Como señalan Greimas y Courtes (1979), "la manipulación se caracteriza por ser una acción del hombre sobre otros hombres para hacerles ejecutar un programa dado" y sus estrategias comunicativas implican la presencia de dos *haceres* opuestos y a la vez solidarios:

* un *hacer persuasivo* orientado a *hacer creer* o a *hacer parecer verdad* a un destinatario cualquier cosa o idea sobre las personas o sobre los objetos. En esta fase, el autor construye el texto con el fin de instalar al destinatario en un estado de *carencia de libertad* que le obligue a aceptar el desigual *contrato comunicativo* que se le propone.

* un *hacer interpretativo* del destinatario orientado a *querer saber* o a *querer hacer* aquello que se le propone desde el texto.

El *hacer persuasivo* del autor de un anuncio se construye en la comunicación publicitaria a través de la elección del punto de vista, de la disposición y del uso de los signos iconográficos, de las connotaciones simbólicas asociadas a la banda sonora, de los efectos retóricos de los enunciados verbales y no verbales, de las acciones, escenarios y atributos de los personajes... con lo que el *hacer interpretativo* del destinatario es guiado desde la enunciación del texto en la dirección adecuada. De esta forma, el *hacer persuasivo* del enunciador se dirige al *hacer interpretativo* del destinatario y el texto deriva así en un *contrato de cooperación* en el que los saberes se comparten y se negocian (Eco, 1979).

De ahí que convenga conocer cuáles son las estrategias comunicativas implicadas en esa *conversación simbólica* del lector con los anuncios, qué papel juega el contexto y la situación de comunicación en la persuasión publicitaria, cómo reciben y cómo

“Bajo el simulacro de la innovación estética y del juego poético, los modos del decir de la publicidad exhiben el espectáculo de los cuerpos y de los objetos y la certeza de que, como escribiera Jorge Guillén en su Cántico, ‘el mundo está bien hecho’”

comprenden el mensaje publicitario las personas (especialmente, los niños y adolescentes, neófitos aún en su competencia comunicativa), cómo construyen el sentido en función de su *capital cultural* y cómo se estructura y dispone ese *acto de habla* global que es el texto publicitario. Algunos autores, como Charraudeau (1983: 124-127), subrayan cómo el “contrato de habla” o proyecto comunicativo que establece el género publicitario se sustenta sobre una doble estrategia: una *estrategia de ocultación* del circuito socioeconómico (en la medida en que se oculta todo lo que desborda los límites del anuncio y, entre otras cosas, el beneficio económico derivado de la venta del objeto) y una *estrategia de seducción y persuasión* (con la que se trata de otorgar atributos al objeto que se inscriban en el imaginario colectivo y así sugerir a sus destinatarios que la posesión de tal objeto asegurará la consumación del deseo estimulado).

Y es que en la publicidad lo de menos es la verdad o la falsedad de lo que se dice porque es, como señala Paolo Fabbri (1990), «un discurso que renuncia *a priori* a ser creído». Lo que importa en definitiva es *hacer creer o hacer parecer verdad* lo que se dice, estimular el deseo de las personas y sugerir como posible *un cierto placer*.

La publicidad es, por tanto, algo más que un sistema de comunicación orientado a difundir las ventajas de unos u otros objetos, a convencer al consumidor de la conveniencia de comprar un determinado producto y a fomentar en fin los hábitos del consumo. Con la publicidad se crean ilusiones, se exhiben determinados estilos de vida, se elogian o condenan determinadas ideologías, se persuade de la bondad y de

la utilidad de determinados hábitos y conductas y se *educa* a las personas en la adhesión al mercado y en la adoración a las normas, los hábitos y las formas de vida de la sociedad de consumo. De esta manera, como escribe el filósofo Herbert Marcuse (1964), «la gente se identifica con lo que posee: su alma está en su automóvil. Nuestra civilización transforma el mundo de los objetos en una extensión de la mente y del cuerpo del hombre».

De ahí que el consumo sea en última instancia una forma de *consenso ideológico*, un modo de comunicación con el *presente absoluto*, un acuerdo con el mundo tal y como está construido. La publicidad actúa entonces, en el seno de nuestras sociedades, como una eficacísima herramienta de control social, de alienación ideológica y de manipulación cultural. Los usos y formas de la publicidad constituyen en consecuencia un útil sistema de adoctrinamiento ideológico al proclamar a diestro y siniestro la bondad de unos determinados hábitos y estilos de vida en las sociedades contemporáneas. De esta manera, toda publicidad alude no sólo al sentido utilitario del consumo de objetos (a su *valor de uso* y a su *razón práctica*) sino también a una cierta imitación de los *estilos de vida* y de los hábitos culturales de los grupos sociales más favorecidos (y de ahí la ficción de su *valor de cambio* en la escala social y la ilusión que crean algunos anuncios de que la adquisición de determinados objetos acerca a las personas a las formas de vida de quienes gozan de distinción, prestigio y poder en nuestras sociedades).

Y es que la publicidad *dice de los objetos* pero también, y sobre todo, *dice de los sujetos*. En última instancia, el escenario perfecto e inmaculado de los anuncios instala (ilusoriamente) a las personas a este lado del edén. Quizá sea éste el rasgo que mejor refleja la ideología de la publicidad, una ideología que consiste esencialmente en predicar que no hay ideologías porque el mundo es como es y no cabe imaginarlo de otra manera. De esta manera la publicidad oculta su *opción política* mostrándose ostensiblemente *apolítica* y exhibiendo fragmentos de un *mundo ajeno* a la desigualdad social y a la *división en clases* en el que las personas se unen e igualan entre sí (sin distinción de clase, sexo o raza) en torno al *consumo*.



democrático de los objetos (Giroux, 1994). Objetos y sujetos se integran así en el *acto democrático* del consumo, efecto y causa de las economías de mercado y herramienta a la vez de una alienación ideológica que consagra y difunde la sociedad de clases hasta el infinito.

El arte de seducir y convencer: el decir y lo dicho

Habitan en el seno de los anuncios una infinidad de astucias comunicativas orientadas, en unos casos, a la alusión literal a los valores utilitarios de los objetos (y de ahí el énfasis en la referencia a las cualidades y a las calidades del producto, en el *valor de uso* y en la *razón práctica* del objeto) y, en otros, al fomento de los deseos más íntimos y de los placeres más ocultos, al estímulo simbólico del *valor añadido* de la distinción social o a la atribución alegórica de otros significados al objeto que afectan, por identificación con el sujeto, al ser (o al *querer ser*) de las personas.

Dicho de otra manera: las ideologías comunicativas de la publicidad obedecen a dos *formas de hacer* de la persuasión publicitaria: una publicidad que *anuncia*, mediante la referencia a los objetos y la representación en el anuncio del mundo aludido, y una publicidad que *enuncia*, en la que el significado se dispersa en el texto del anuncio en mil y un significados aleatorios con el objetivo de predicar otras cosas, de construir un espectáculo en torno a la marca o al objeto y de procurar así cierto placer. Es entonces cuando la publicidad "introduce lo real en nuestras vidas como espectáculo" (Foster, 1988:7).

De ahí que en toda publicidad sea posible identificar dos estilos comunicativos sobre los cuales se construyen los anuncios:

* una publicidad *obvia*, referencial o denotativa, que alude a las personas, a los objetos y a los servicios, que describe las cualidades de los productos y que argumenta sobre la utilidad de su adquisición y uso, exaltando así una imagen diferenciada e inconfundible frente a otras imágenes similares y frente a beneficios utilitarios semejantes.

En los textos de la publicidad referencial, obvia o literal, las escenas, las acciones, las cosas, los personajes y los escenarios remiten a otras escenas, ac-

ciones, cosas, personas y escenarios de la vida cotidiana produciendo en el destinatario un cierto *efecto de realidad* y, en consecuencia, la certeza de lo real, de lo vivido y de lo verdadero. Se trata por tanto de *hacer parecer verdad* mediante textos narrativos y descriptivos las cosas que se dicen (y se predicen) de los objetos en los anuncios.

En la publicidad referencial todo se orienta a poner en juego una estrategia comunicativa que permita exhibir el objeto como algo cierto o, al menos, verosímil. En los enunciados de la publicidad referencial los procedimientos textuales y narrativos contribuyen a crear en el lector una cierta sensación de realidad (un cierto *reflejo de vida*).

* una publicidad *obtusa*, mítica o de la connotación, que elude (salvo como pretexto del texto) la referencia a lo real y construye el significado simbólico del objeto añadiéndole una cierta *plusvalía del sentido* y exaltando lo distintivo de una marca y el placer íntimo o el prestigio

público que produce su uso y ostentación. En esta publicidad de la connotación de lo que se trata es de estimular una percepción de las personas, de los objetos y del mundo que tienda a la euforia y al placer, que viole el horizonte de expectativas del lector y sus rutinas cotidianas y que transgreda así ilusoriamente lo habitual y lo cotidiano insinuando el territorio de lo utópico o de lo prohibido.

Por su parte, Caro (1994) señala las dos diferencias más visibles en el plano de la expresión formal entre lo obvio y lo obtuso de la publicidad:

* si en la base de la publicidad obvia o referencial está el *texto lingüístico* y sus valores descriptivos o argumentativos, en la base de la publicidad obtusa o simbólica está la *imagen* y su dimensión onírica y connotativa

* si la publicidad obvia o referencial da *noticia* de algo real, la publicidad simbólica "tiene como objetivo básico crear mundos propios en relación con cada marca: mundos que existen en y por sí mismos *al margen de la realidad*" (Caro, 1994).

En cualquier caso, pese a los ingeniosos usos lingüísticos y a las dinámicas texturas visuales, en los anuncios asistimos casi siempre al espectáculo de la reiteración formal más absoluta. Los fragmentos publicitarios, con sus elipsis constantes, sus hiatos visuales, su obsesión enfática, hiperbólica o apelativa, su estética compulsiva



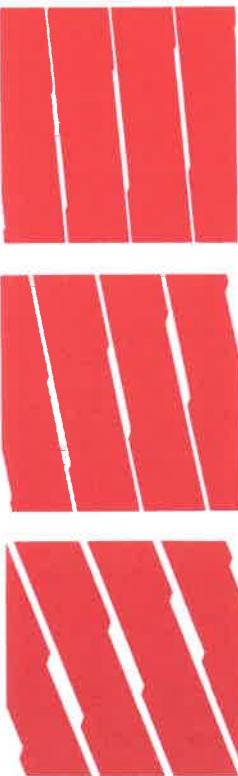
y su trepidante ir y venir de planos, escenarios, acciones y personajes, crean en el espectador un estímulo visual continuo en el que cada anuncio es un texto cuyo destino concluye en sí mismo y en su intención de ser exhibido periódicamente (es decir, en remitir a sí mismo, a la promesa de más anuncios y a una continua repetición de textos iguales e indiferenciados) y cuya estrategia semántica se agota en la reiteración constante de una determinada connotación sobre la que se construye la poética (y en ocasiones la erótica) del objeto.

Bajo el celofán de los usos lingüísticos más poéticos o de las formas visuales más espec(tac)ulares, el mundo de los anuncios nos ofrece el espectáculo continuo de ese afán constante de seducción orientado a estimular el deseo de los cuerpos y de los objetos (el deseo de mirarlos y el deseo de que nos miren).

A tal redundancia de los *modos de hacer* publicitarios contribuyen el uso y abuso de las formas lingüísticas y visuales, los tópicos discursivos, la fuerza ilocutiva de la repetición, la creación de mundos posibles donde se crea y se recrea el sentido de las cosas (Zunzunegui, 1994:8 y 9), la obviedad de sus mensajes y el escaso *hacer interpretativo* del espectador en la recepción comunicativa (los anuncios exigen una corta espera y una escasa inversión de tiempo, se exhiben casi siempre en el templo sagrado del hogar ante el tótem doméstico del televisor y en la intimidad más absoluta, son inteligibles, amables y espe(cta)culares, apelan a los afectos o a las pasiones, habitan no sólo en los intersticios de la programación sino también en el interior de los programas...). Y así, bajo el simulacro de la innovación estética y del juego poético, los *modos del decir* de la publicidad exhiben ante la mirada de las personas el espectáculo de los cuerpos y de los objetos y la certeza de que, como escribiera Jorge Guillén en su *Cántico*, “el mundo está bien hecho”.

Y en esta obsesión por embellecer los cuerpos y los objetos evitando cualquier sombra que oculte o ensucie su imagen, la publicidad ha acabado creando un sinfín de anuncios iguales a sí mismos, indistintos e indiferenciables entre sí, en los que la perfección técnica y la visión poética del mundo consagra definitivamente el tránsito en los anuncios de lo real a lo posible, de la realidad al deseo, de lo cotidiano a lo utópico, de los sujetos al objeto.

“En la actualidad la construcción del conocimiento y de las identidades socioculturales de las personas es cada vez menos una tarea de la escuela y cada vez más un monopolio del mercado y de las industrias de la conciencia, en especial de la televisión y de la publicidad”



Publicidad y educación

Como hemos subrayado a lo largo de estas líneas, un anuncio no es tan sólo ese escenario en el que tiene lugar una (desigual) *conversación simbólica* entre quienes exhiben las cualidades de los objetos y quienes contemplan el espectáculo de los mensajes publicitarios. El escenario de los anuncios es ante todo ese hipertexto cotidiano en el que lo que se vende no es ya un objeto sino una determinada forma de entender las relaciones entre unos y otros (o entre unos y otras) y una determinada forma de entender el mundo (y la organización de las sociedades humanas). De esta manera, el mito del consumo invade el ámbito de lo personal y de lo social educando en la convicción de que las cosas son como son y no es posible imaginarlas, salvo en el espacio alegórico de los anuncios, de otra manera.

En este contexto, no conviene olvidar que “el niño y el adolescente está constantemente, a causa de sus propias incertidumbres, buscando modelos y orientaciones. La publicidad explota esa necesidad de orientación e intenta satisfacerla con falsos ejemplos de sustitución” (Bredemeyer, 1985). El discurso publicitario confirma así las teorías de la identificación y de la proyección: el destinatario es seducido por el universo ético y estético de los anuncios con lo que el proceso comunicativo no concluye tan sólo en el despertar de un nuevo hábito de consumo sino en una especie de viaje a nosotros mismos.

En la actualidad la construcción del conocimiento y de las identidades socioculturales de las personas es cada vez menos una tarea de la escuela y cada vez más un monopolio del mercado y de las *industrias de la conciencia*, en especial de la televisión y de la publicidad. Como señala Giroux, “la cultura está cada vez más constituida por el comercio y la penetración de la cultura del producto en cada faceta de la vida diaria se ha convertido en el eje principal de las relaciones de intercambio con las que las compañías producen discursos nuevos y cada vez más eficaces” (Giroux, 1994 [1996: 44]). Por ello, contribuir desde la educación al conocimiento de los usos y formas de la comunicación publicitaria exige impulsar en las aulas tareas de aprendizaje que hagan posible que afloren las astucias (obvias y ocultas) de seducción y persuasión que con-

tienen unos anuncios publicitarios cuya intención no es otra que la de estimular un conjunto de connotaciones estereotipadas de goce, evasión, poder o sumisión que actúen a la postre como referente ideológico (como mundo posible, como norte ético, como guía espiritual) de la *educación sentimental* de las tribus infantiles y adolescentes que habitan en las aulas de las escuelas e institutos.

Es urgente por tanto impulsar desde tempranas edades el aprendizaje escolar de las formas de la comunicación publicitaria y del uso que de esas formas se hace en sus contextos culturales de recepción y producción (un *saber* escolar en torno a los textos publicitarios, un *saber cómo se hacen* y un *saber por qué se hacen y para qué*). No conviene olvidar que el ámbito escolar es a menudo el único escenario en el que aún es posible (Lomas, 1993 y 1994) fomentar una reflexión sobre estos usos comunicativos que aúne tanto el conocimiento cabal de sus códigos expresivos como una actitud crítica ante el masaje cotidiano de unos mensajes convertidos de una manera nada inocente en instrumentos de opresión en su calidad de herramientas de producción simbólica (Bourdieu, 1996).

En consecuencia, es esencial una intervención pedagógica desde la educación (aunque no sólo desde la educación) orientada a crear escenarios de aprendizaje donde los *modos de hacer* de la publicidad merezcan el ojo crítico del alumnado y donde sea posible mostrar otras formas de entender el mundo y utilizar otras vías de conocimiento de la realidad y de construcción de la identidad sociocultural de las personas que no transiten por los rumbos escogidos por las *estrategias del deseo* que diseñan quienes gestionan lo íntimo (y lo imaginario) al servicio de una manera concreta de entender lo público y lo real. Porque si bien es cierto que en teoría las personas nacen iguales ante la ley, también lo es que desde su origen son desiguales ante el mercado: aunque sólo sea para desvelar tan radical desigualdad, y tan burda ilusión democrática, sigue teniendo sentido el compromiso emancipador de la educación con las personas y con los pueblos.

(*) Este artículo recoge algunas de las ideas contenidas en un trabajo anterior (Lomas, 1996a).

(**) Carlos Lomas es asesor del Centro de Profesores de Gijón y director de **SIGNOS** (teléfono de contacto: 98-5342100)



© MANFRED MAIER

Referencias bibliográficas

- BAUDRILLARD, J. (1968): *Le système des objets*. Gallimard. París (traducción al castellano: *El sistema de objetos*. Siglo XXI. México, 1969).
- BAUDRILLARD, J. (1974): *Crítica de la economía política del signo*. Siglo XXI. México.
- BOURDIEU, P. (1979): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid, 1988.
- BOURDIEU, P. (1996): *Sur la télévision*. Liber. Paris.
- BREDEMAYER, H. J. (1985): *26 séminaire d'enseignants du Conseil de l'Europe sur "Les jeunes gens et la publicité: le rôle et la responsabilité de l'école"*. Conseil de la Coopération Culturelle. Strasbourg.
- CARO, A. (1994): *La publicidad que vivimos*. Eresma&Celeste. Madrid.
- CHARAUDEAU, P. (1983): *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. Hachette. Paris.
- DAVIDSON, M. (1992): *The Consumerist Manifesto*. Routledge. New York.
- DITCHER, E. (1961): *La estrategia del deseo*. Huelmu. Buenos Aires, 1963.
- ECO, U. (1968): *Apocalípticos e integrados*. Lumen. Barcelona, 1972.
- ECO, U. (1979): *Lector in fabula*. Lumen. Barcelona, 1981.
- FABBRI, P. (1980): "La fuerza de la ficción", en *Cuadernos Contrapunto*, nº 8.
- FOSTER, H. (1988): *Recordings. Art Spectacle, Cultural Politics*. Seattle. Bay Press.
- GIROUX, H. (1994): *Disturbing pleasures: learning popular culture*. Routledge. New York (traducción al castellano: *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós Educador. Barcelona, 1996).
- GREIMAS, A.J. y COURTES, J. (1979): *Sémiothèse. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette. París (traducción al castellano: *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos. Madrid 1982).
- LEFFEBVRE, H. (1968): *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza. Madrid, 1972
- LOMAS, C. (1993): "Los lenguajes de la persuasión". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 216, julio-agosto.
- LOMAS, C. (1994): "La comunicación publicitaria". En Lomas, C., *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Trea. Gijón.
- LOMAS, C. (1996a): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Octaedro. Barcelona.
- LOMAS, C. (1996b): "A este lado del edén. Ética, estética y retórica de la publicidad", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 7.
- MARCUSE, H. (1964): *El hombre unidimensional*. Seix Barral. Barcelona, 1972.
- PÉNINOU, G. (1972): *Semiotica de la publicidad*. Gustavo Gili. Barcelona, 1976.
- ZUNZUNEGUI, S. (1994): *Desar el deseo. Discurso publicitario e imaginario social*. Universitat de València. Valencia.

INTERNET

El contenido de este artículo nace de la creciente proyección que está teniendo Internet en ciertos dominios sociales y laborales, entre los que se encuentra el mundo de la educación. Esta utilización va

acompañada de unos

significados y de una “música celestial” que es preciso analizar para evitar, o al menos contrarrestar, la poderosa atracción que está ejerciendo sobre los usuarios y las usuarias y el peligro de que, según la mitología clásica, tales “cánticos de sirenas” los arrastren y estrellen contra las rocas del mar haciéndoles naufragar.

INTERNET: UN PAISAJE DE PODER Y DESIGUALDADES

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA*

Días después de haber aceptado escribir este artículo para **SIGNOS** coincidieron tres eventos que, de alguna forma, orientaron el esquema que he seguido para desarrollar su contenido: la celebración en Madrid del "II Congreso Nacional de Usuarios de Internet e Infovía", el conflicto de las plataformas digitales y de los descodificadores y, finalmente, la muerte de Carlos Gurméndez.

Los discursos sobre Internet

En el *II Congreso Nacional de Usuarios* (aunque también se dieron cita las usuarias) de *Internet e Infovía*, que tuvo lugar del 5 al 8 del pasado mes de febrero con la presencia de Bill Gates, se apuntaron una serie de significados sobre qué es Internet. El más aceptado por toda la comunidad de usuarios y usuarias es el "de red de redes informáticas", si bien se apuntaron algunos con sentido metafórico, como "una mente global conformada por multitud de cerebros interconectados". Otros referentes semánticos asociados a Internet fueron los de "prestigio", "ahorro en tiempo, en comunicaciones y en material", "prepararse para el futuro", "inteligencia empresarial", "vencer a la competencia", "darse a conocer"...

Desde mi punto de vista, estos significados se están convirtiendo en razones que, según Fuentes (1997), ayudan a que una empresa no pierda su "carro" tecnológico. Son discursos portadores de unos marcos referenciales que favorecen la expansión y uso de este medio de información, discursos de inoculación que están siendo acompañados por decisiones favorables de los gobiernos de algunos países. Por ejemplo, según García (1997), Estados Unidos ha rechazado tajantemente la posibilidad de establecer un impuesto (bit-tax) para los usuarios y usuarias de servicios como Internet.

A los anteriores significados hay que añadir que es una *red jerárquica* pues existen puntos de la misma, por ejemplo los *routers*, los nodos de los proveedores o servidores, que tienen funciones y niveles de información superiores y más amplias que las de los usuarios que acceden a la red a través de ellos (jerarquía por lo demás que ya traía la red precursora de Internet, la ARPAnet, que nació a finales de los años 60 para conectar a diferentes instituciones relacionadas con la defensa, seguridad y gobierno de los Estados Unidos durante la Guerra Fría). Pero esta relación jerárquica y esta situación de control suele pasar desapercibida por el poder que tiene la red y la dependencia que de ella tienen una serie de usuarios y usuarias. Unos datos que confirman esta idea son los aportados por Infante (1997) en su diagnóstico sobre "ciberenganchados" al comprobar que hay usuarios y usuarias que piensan a menudo que faltan horas al día para sus actividades informáticas favoritas, o que sufren cierto desasosiego cuando no usan de forma regular el ordenador.

En dicho Congreso también se analizaron cuáles eran las virtualidades de Internet, así como sus funciones en una serie de ámbitos sociales, marcos laborales y dominios del saber. Si bien los intereses prioritarios estuvieron en la dimensión técnica y en las posibilidades laborales de la red, se hicieron llamadas y advertencias al resto de los ámbitos profesionales y del saber sobre el peligro que corren de no incorporarse a esta situación de expansión de las telecomunicaciones.

Curiosamente, días después, una serie de nuevos "hechiceros" ha ofrecido la oportunidad de salvación y de enseñar el camino que hay que seguir para incorporarse a este tren informático. Por ejemplo, entre otros, Louis J. Marcoccia, asesor de corporaciones y administraciones públicas de Estados Unidos, en la conferencia pronunciada el pasado 13 de marzo de 1997 en Madrid. En palabras recogidas por Zafra (1997), Marcoccia urgió conectarse a la red informática: "Ofrecemos una solución completa y experimentada, combinando metodología, servicios de consultoría y herramientas que permiten a las organizaciones estimar, planificar e implantar la solución para el año 2000".

Estas recomendaciones no han sido necesarias en el campo educativo, porque el uso de las redes de ordenadores en la enseñanza y en la formación del profesorado empezó a finales de la década de los 80 y a principios de los 90. Su utilización se ha ido asentando progresivamente en tres campos. Cronológicamente, el primero de ellos está vinculado al uso de las redes dentro de los sistemas de educación a distancia (Rubinyi, Scipioni y Lee, 1991). El segundo versó sobre la generación de situaciones de aprendizaje dentro del sistema de enseñanza presencial. Entre estas prácticas cabe distinguir las que analizaron los trabajos a casa (Mountain, 1993) y las que consideraron la red como un buen complemento de las tareas de enseñanza (Collis, 1992) o como un taller de trabajo en el centro (Steeple, Goodyear y Mellor, 1994).

Finalmente, un tercer grupo de usos de las redes telemáticas se ha centrado en la formación laboral y en la capacitación del profesorado. En España surgieron a partir de las jornadas internacionales celebradas en Madrid en enero de 1991, organizadas por Fundesco y el MEC, con el título: "Telecommunications based training systems in the 90's". El interés inicial se centró en utilizar esta red para enseñar contenidos curriculares al futuro profesorado que, posteriormente, en su ejercicio profesional, tiene que impartir (Powell, 1992; Burlaw, 1993). Unos trabajos que inciden colateralmente en esta última temática son los vinculados al área de Psicología Social que estudiaron las dificultades de los procesos de relación telemática, concretamente, las suscitadas tanto en el mantenimiento del grupo como en el funcionamiento del mismo (Willis, 1991; Brush, Knapczyk y Hubbard, 1993; Peiró, Prieto y Zorzana, 1993).

En los últimos años, con el desarrollo, la difusión y la mejora en el acceso a la red Internet, se han promovido trabajos orientados a formar al profesorado en el manejo de dicha red (Savetz, 1994; Monahan y Dharm, 1995). En este momento, más que de utilizaciones hay que hablar

de las investigaciones que se están iniciando y desarrollando en el campo educativo ante la posibilidad que tiene esta red para enviar fragmentos de grabaciones en vídeo, además de textos, imágenes fijas, etc. pues estos dos últimos tipos de datos son los tradicionalmente usados dentro de los procesos de investigación-acción, como fuentes para iniciar los análisis, debates y propuestas de mejora de las prácticas educativas del profesorado que quería ser analizado "transculturalmente" por usuarios de una red telemática y, previamente, habían fotografiado a modo de ilustración algunos de los instantes de su trabajo docente (Schrum, 1995; Spitzer y Wedding, 1995).

Los interrogantes que se están investigando son: ¿cambiaría la naturaleza de las interacciones telemáticas dirigidas a analizar la vida de un aula, cuando tales acciones se muestran con imágenes de vídeo, además de con fotografías y textos explicativos? ¿Qué sucedería si durante un tiempo tal posibilidad de análisis se deja abierta a todos los usuarios de Internet además de a unos puestos de trabajo concretos formados por profesorado de distintos niveles educativos? ¿Qué ocurriría si los procesos dialécticos de pensamiento fuesen interactivos-concurrentes en el tiempo ("on line") y no diferidos? Esta cuestión se plantea porque cuando existe un proceso de comunicación, los diferentes participantes intentan precisar sus ideas, utilizar metáforas y símiles cuando sus contertulios no captan el contenido de lo comunicado..., es decir, son procesos más vivos y ricos que provocan mayor número de ideas en los otros que cuando tal debate se hace de forma diferida. Así pues, se pretende conocer si unas relaciones y actividades concretas a través de Internet, basadas en el análisis y debate de situaciones de aula grabadas en vídeo, donde se garantiza el anonimato de todos los participantes y, por lo tanto, la libertad de expresión y la emisión de juicios valorativos, permiten al profesorado desarrollar su reflexión crítica. Asimismo, se quiere saber si esta reflexión lleva a detectar y a poner de manifiesto las actitudes, creencias y valores del profesorado, así como la forma en que éstas influyen en su pensamiento práctico.

El conflicto de las plataformas digitales.

El conflicto de las plataformas digitales lo vincula a esta temática por dos razones. Una es de naturaleza técnica: tales plataformas

"Internet es una red jerárquica pues existen proveedores o servidores que tienen funciones y niveles de información superiores y más amplios que los de los usuarios. Esta relación jerárquica y esta situación de control suele pasar desapercibida por el poder que tiene la red y la dependencia que de ella tienen una serie de usuarios y usuarias"

en—ermo

incomplet

sto □

© EMIL RUDER

serán el soporte de comunicación que utilizará Internet en un futuro próximo. La otra razón, para mí más preocupante, es que *la regulación del tipo de descodificadores a través de un Real Decreto-Ley* (R.D. del 31-I-97; BOE, 1-II-97) ha ilustrado con un nuevo caso sobre cómo la tecnología es una herramienta donde se incrusta, entre otros, el poder regulador utilizado por los Estados modernos para gobernar y, en este ejercicio, tener la posibilidad de favorecer a unos grupos a la vez que se perjudica a otros, marcando, inevitablemente, unas desigualdades entre ambos.

El anterior evento, unido a una serie de datos y reflexiones que paso a exponer seguidamente, me llevan a ver Internet como una tecnología utilizada en diferentes dominios sociales e institucionales para estructurar jerarquías de autoridad y, de esta forma, facilitar relaciones de poder entre quienes están vinculados a esos escenarios. Por su complejidad y amplitud, he considerado a esta red como un subdominio o subsistema que opera en distintos diminutos (educativo, militar, laboral...) para facilitar la gobernabilidad de los mismos.

¿Qué tiene Internet para que al ser usada en un ámbito humano, contribuya a estructurarlo jerárquicamente y favorezca las relaciones de poder entre sus miembros? Para mí es una herramienta que hace posible el contacto y combinación de dos técnicas de poder:

- de *dominación de los demás*: son técnicas de *regulación* del cuerpo social (Foucault, 1979) y de legitimación institucional (Habermas, 1984) que hunden sus raíces en una ideología. Son mecanismos de gobierno de las poblaciones a través del derecho público y de su concreción en una legislación; y

- de *dominio de uno mismo*: son técnicas *disciplinarias*, o tecnologías del yo (Foucault, 1991), dirigidas a vigilar, controlar y regular los propios cuerpos. Son maneras de automoldearse a través de técnicas creadas y propuestas por la cultura y el ámbito social donde se encuentran los sujetos.

En primer lugar, analizando el poder *regulador*, estoy percibiendo la emergencia de una nueva legislación en ámbitos sociales concretos que se materializa, entre otros aspectos, en la utilización de unas herramientas y de unos materiales tecnológicos. En la mayoría de los casos, la existencia y aplicación de una normativa legal sobre tales medios define las funciones de los mismos así como su utilización, distribución dentro de una estructura y limitaciones de algunos usos.

Estudiando cómo han evolucionado los significados asociados a los artefactos culturales a lo largo de la historia, observo que tal regulación de los medios se va incrustando en ellos formando a veces un mismo "cuerpo" y llegando tal normativa a ser considerada como parte esencial y propia de los mismos, cuando en realidad es un "añadido" interesado en regular su utilización.

Ahora bien, en mi opinión, hay tantos análisis de los medios como normas generales sobre ellos que, además de regular sus usos, son portadoras de poder. Por ejemplo, la legislación sobre la transmisión de señales de televisión que homologa los descodificadores o indica las características que deben tener los nuevos receptores de televisión.

Internet y la construcción de las desigualdades

Es así como, respecto al poder regulador utilizado por los Estados modernos para gobernar, una serie de datos me llevan a contemplar una función entre las diversas que tienen las herramientas en una cultura y en un momento determinado: dividir y jerarquizar grupos a la vez que se lleva a un sometimiento de unos sobre otros, pues a través de una serie de leyes reguladoras de las características, papel y utilización de los medios tecnológicos, se crean categorías entre los sujetos, usuarios o no usuarios de esas tecnologías, y también, dentro de éstos, ser creadores-emisores-informadores o ser receptores informados.

Así, por ejemplo, observo que en los diferentes dominios donde se usa Internet como herramienta existen sistemas diferenciadores y unos objetivos en las relaciones que se establecen (vender-comprar, informar-informarse...). Son elementos que suponen la existencia de poder, según señalé anteriormente apoyándose en la aportación de Foucault. La función básica de Internet en esos dominios es la de establecer sistemas desiguales. Por ejemplo, dentro de los usuarios, por un lado están los particulares, empresas o instituciones que, entre otras operaciones, usan la red para emitir informaciones y para presentar y vender unos productos. Éstos constituirían los contextos o agencias de producción de los contenidos culturales que "habitan" en Internet. Tienen que crear páginas dentro de la red y, evidentemente, tienen que poseer y conocer las herramientas oportunas o contratar los servicios de una empresa para hacer tal diseño. Un

tartartamumudear

equiocado

aaaaaburrido

© EMIL RUDER

"Infante, en su diagnóstico sobre los «ciber-enganchados», comprueba que hay usuarios y usuarias que piensan a menudo que faltan horas al día para sus actividades informáticas favoritas, o que sufren cierto desasosiego cuando no usan de forma regular el ordenador"

ejemplo que ilustra esta dificultad es el uso de la transferencia de ficheros. Para ello se dispone de la aplicación o servicio "ftp" que consta de una serie de comandos para poder copiar ficheros o para conocer el listado de los mismos. El usuario debería saber cuáles son los iconos correspondientes en un entorno gráfico, o los respectivos comandos en uno no gráfico. Por ejemplo, "get" para especificar la copia de uno de los ficheros, "ls" para obtener el listado de los mismos...

Respecto a estos productores de cultura, en otro ámbito están aquellos (empresas o particulares) que utilizan la red para buscar documentos, recibir información, realizar alguna compra, etcétera, y no tienen por qué conocer algún sistema de edición de páginas en la red, ni algunos de los comandos de los servicios de Internet, ni contratar algún servicio de edición de páginas para anunciarse o promocionarse.

Otra dimensión de las desigualdades generadas en Internet se concreta entre los usuarios que acceden sólo a fuentes documentales o usan "buscadores" que son gratuitos, y aquéllos que no tienen dificultad para satisfacer ese pago mediante tarjeta de crédito.

Pero además, de crear desigualdades, la legitimación técnico-científica ha hecho posible que los nuevos saberes informáticos, generados y materializados en Internet, hayan creado modernos espacios y herramientas de poder que facilitan una nueva forma de control y vigilancia dentro de instituciones o empresas. Son herramientas que ayudan a mantener unos límites en esos dominios, pues cada uno de los proveedores del acceso a esta red proporciona unas herramientas concretas de búsqueda de información y la posibilidad de acceder a unas fuentes documentales limitadas.

Estas reflexiones me han llevado a ver Internet como una herramienta creadora de espacios donde el poder regulador opera con toda facilidad pues, según Foucault (1983), dos elementos claves en la generación de poder en unos dominios sociales concretos son la existencia de una normativa reguladora y sancionadora de comportamientos y la delimitación de un espacio o territorio. Como ambos están en la red, considero Internet una herramienta aplicada en unos dominios para materializar un poder poco visible. Tal uso está generando nuevas normativas que permiten ejercer un control sobre una serie de usuarios que, por extensión, llevan a grupos de poder a gobernar poblaciones en su totalidad.

"El conflicto de las plataformas digitales ha ilustrado cómo la tecnología es una herramienta donde se incrusta, entre otros, el poder regulador utilizado por los Estados modernos para gobernar y favorecer a unos grupos a la vez que se perjudica a otros, marcando, inevitablemente, unas desigualdades entre ambos"

En segundo lugar, en lo que atañe al poder *disciplinar*, los usos de medios tecnológicos en ciertos dominios, como instrumentos que facilitan la formación de *subjetividades*, responden a diferentes funciones. Éstas cubren un abanico de posibilidades que, por un lado, favorecen la apertura o manifestación del "yo" o "uno mismo" hacia el especialista en algún rasgo o dimensión de los sujetos, como es el caso del tutor escolar, del psicoterapeuta... Éstos conocen los referentes de la verdad que se apoyan en un saber científico. Por otro lado, los medios facilitan la recepción en el alumnado del consejo proporcionado por el experto sobre la conducta que debe seguir.

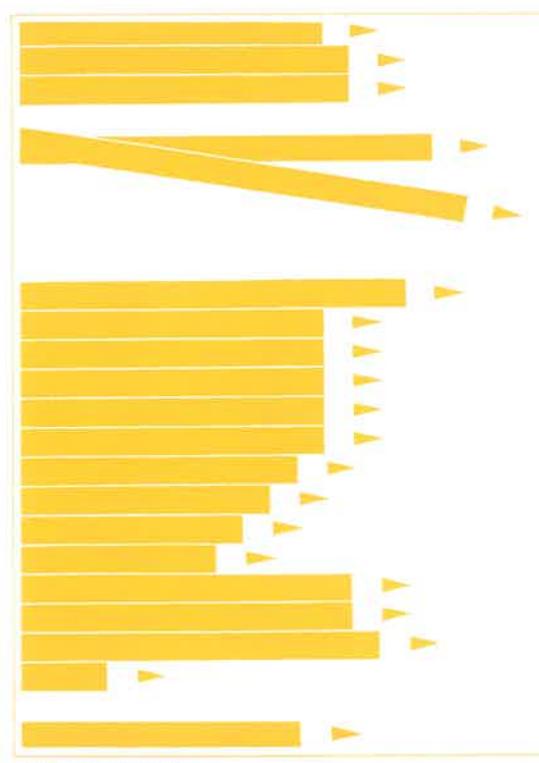
Unos espacios donde percibo la asignación de esas funciones a Internet son los cursos y seminarios desarrollados en ciertos ámbitos educativos (Centros de Profesores y Recursos, departamentos universitarios,...) sobre "el ejercicio de la acción tutorial mediada por redes de ordenadores". Cada usuario, pudiendo preservar su anonimato, puede manifestar su "yo" al tutor. Otro dato que valida esta idea lo encuentro en la Orden Ministerial del 15 de febrero (BOE del 5 de marzo de 1997) por la que se convoca concurso para la selección de centros públicos que deseen desarrollar proyectos educativos que integren los medios tecnológicos en el marco de los proyectos Atenea y Mercurio. Concretamente, en la primera disposición, se especifica que se dirige "al profesorado que deseé utilizar con finalidad educativa las tecnologías informáticas para el acceso a la información digital a través de Internet". De igual forma, en la disposición quinta se indica que el profesorado responsable en cada centro de estos proyectos "recibirán una formación específica a distancia". El resto del profesorado del centro recibirá formación no presencial a través de las citadas redes. La naturaleza de esta con-

vocatoria explica que en estos días (marzo de 1997), los asesores y asesoras de Nuevas Tecnologías de los Centros de Profesores y Recursos estén recibiendo una formación específica sobre Internet a través del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación del Ministerio de Educación y Cultura.

Una utilización análoga de Internet es la que se está haciendo en algunas universidades, no siempre de Educación a Distancia, con el propósito de que el alumnado haga autoevaluaciones o reciba lecciones. Tal uso se justifica por el nivel de interactividad que ofrece la red y por la posibilidad que tiene para mantener comunicaciones tanto orales (usando herramientas del tipo "sound blaster") como escritas. Concretamente, Redondo (1997) informó de la existencia de servicios como el "Webspacho" creado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, destinado a establecer contacto directo entre el profesorado y el alumnado tanto para consultas personalizadas como para proporcionar apuntes.

¿Qué hay detrás de estas relaciones soportadas en Internet que, a veces, como en la última convocatoria de los proyectos Atenea y Mercurio, son reguladas por una normativa legal? Creo que detrás está la idea de una escuela que, además de ofrecer unos saberes y unas actitudes ante las situaciones de vida, contribuya a modificar el modo de ser del alumnado. Los anteriores tipos de relaciones facilitados por Internet elevan al profesorado a la categoría de "ejemplos vivientes" para sus discípulos y discípulas. De esta forma, la función de Internet en la tutorización o en la formación del profesorado es conferir y reforzar identidades a los tutores y a los alumnos; identidades y subjetividades que llevan a estos últimos a una apertura o manifestación de lo que son mediante reflexiones, exámenes (de contenidos y de "conciencia") que hacen en las cartas y

misivas que envían por correo electrónico. La apertura que hacen los discípulos al maestro de aquello que les preocupa (por su ignorancia, por la insatisfacción en su proceder, por sus angustias, etcétera) forma parte del reconocimiento de sus hándicaps, insuficiencias, perversiones... así como de una renuncia a parte de su mundo interior. Este estado de conocimiento y renuncia a uno mismo es el origen de la propia reconstrucción que harán los discípulos mediante la obediencia profesada a esos expertos o tutores y a la realización de las orientaciones dadas por estos últimos. Entre las razones que



fundamentan esas relaciones en Internet, observo que los expertos o especialistas gozan de credibilidad por poseer un saber que se ha generado al aislar y traducir los discursos y relaciones humanas al lenguaje "neutral" de las ciencias. Tal credibilidad lleva a un "sometimiento voluntario" o "gobierno" de los discípulos o tutorandos, sometimiento que, desde mi punto de vista, explica que Internet contribuya a mantener unas relaciones de poder entre distintos usuarios. Un caso extremo, afortunadamente poco frecuente, de este uso de la red es el realizado por las tecnosectas. Tal vez la más conocida por los acontecimientos recientes es la "higher source", que además de ofrecer servicios para diseñar gráficos, páginas Web, análisis de sistemas, programación, etc., también emite mensajes en una "Web site" denominada *The Heaven's Gate* ("La puerta al cielo"). El último de sus mensajes hacia presagiar las relaciones de dependencia y poder que existía entre "castas" de esa secta que llevó a treinta y nueve de ellos a suicidarse el pasado día 27 de marzo de 1997 en San Diego (California). Textualmente se leía en la página Web de despedida: "La alegría es que nuestros miembros más viejos en el nivel de evolución nos han dejado claro que el acercamiento del cometa Hale-Bopp es la señal que estábamos esperando".

Pero Internet no crea subjetividades únicamente en las relaciones "internas" a la red sino que también extiende tal creación en espacios "externos" a la misma, espacios de un dominio donde Internet es una herramienta o un subsistema. Esta idea la apoyo en la percepción que he tenido de la existencia de diferentes grupos de cibernautas en el *II Congreso Nacional de Usuarios de Internet e Infovía*. Soy consciente de la inmediatez y fugacidad de las situaciones donde recogí tales datos, hecho que justifica la provisionalidad de estas ideas, pero al menos éstas pueden ser la base de posteriores inquietudes o curiosidades de investigación que, a modo de hipótesis, puedan justificar estudios más sosegados y profundos. En tal encuentro de cibernautas, observé once casos de petición de información en puntos o *stands* atendidos por personal de la empresa Microsoft, que era la organizadora. Estos informadores o "consejeros" orientaban abiertamente sobre los beneficios y posibilidades que ofrecía su *software*

para resolver los problemas planteados. Tengo la sensación de que, en la mayoría de los casos los "visitantes" a los puntos de información se "confesaban", analizaban y expresaban sus torpezas, sus dudas y su ignorancia. Desde esta apertura y renuncia a su estado de analfabetismo aceptaban y agradecían los consejos y orientaciones dados por esos expertos y expertas en saber informático (sobre todo del software de Microsoft) ubicados en los centros de información.

Esta relación entre expertos y usuarios de Internet no deja de ser una consecuencia del conocimiento por parte de los primeros, (los técnicos) de unos saberes sobre un subdominio o subsistema (el informático) que les lleva a ejercer un poder, pues logran un moldeamiento y sometimiento constante de los sujetos que realizan tal apertura y renuncian a parte de su yo. Es así como he llegado provisionalmente a la idea que el mundo de la informática, en general, y el de Internet, en particular, son un subdominio de poder.

Estas prácticas apoyadas externa o internamente en la red tienen un carácter disciplinar. Exigen un autoanálisis y apertura del yo hacia el tutor a la vez que éste toma decisiones y orienta al alumnado sobre qué y cómo tiene que hacer para tomar alguna decisión o resolver algún problema. Es una forma actual de vigilar y controlar los cuerpos a distancia. Es una práctica postmoderna de influencia, sometimiento y moldeamiento de sujetos. Es una nueva herramienta de las tecnologías del yo que, junto a las reguladoras, son utilizadas en lo que Foucault (1981) llamó el gobierno de los Estados modernos.

En este subdominio de la red, donde ésta es una herramienta o medio de otros dominios, estoy apreciando una normatividad particular que está vinculada a la creación de subjetividades. A diferencia del poder regulado por leyes que se justifican y apoyan en un saber científico-técnico, el poder disciplinar opera mediante una serie de elementos y prácticas, entre las que distingo la emergencia de un nuevo código, de un nuevo catálogo de normas propias de Internet que, a modo de reglas de convivencia o de "urbanidad", están regulando las interacciones entre usuarios de esta tecnología. Dentro del conjunto de nor-



mativas distingo las de carácter técnico (por ejemplo, conocer los pasos para enviar un fax o hacer una llamada internacional) y las de tipo social (tales como las formas utilizadas en una llamada telefónica o en el correo electrónico para saludar o despedirse, "estimado..", "sí, digamé..."). Ambas están contribuyendo en esos dominios no sólo con los medios sino con un nuevo saber-poder disciplinar, pues, en manos de expertos, regula los comportamientos, somete la percepción, guía los gestos, etcétera, de los usuarios y de las usuarias.

Estas relaciones, a su vez, facilitan nuevos caminos y formas dirigidas a jerarquizar, clasificar, vigilar, adiestrar..., es decir, a mantener una disciplina y control de los cuerpos dentro del dominio donde interviene. En Internet se aprecia un nivel de control en distintos eventos. Por ejemplo, la existencia de empresas, como Altavista, que se dedican a hacer estudios de mercado mediante peticiones de información en los "motores de búsqueda". De igual forma Alzaga (1997) apunta cómo las personas que participan en foros de discusión a través de Internet pueden localizar sus mensajes y, por tanto, su dirección electrónica. También es casi automático conocer su proveedor de acceso a la red y su país. Si, además, un usuario o usuaria tiene páginas web, se puede obtener mucha más información de él o ella (particular, empresa...). Esta idea de control conlleva la existencia de una relación jerárquica que, junto a otras ejercidas en otros dominios, asegura la influencia y disciplina desde las posiciones superiores de la estructura organizada para orientar y gobernar a los sujetos de una población.

Internet y la pasión posesiva de la información

La muerte de Carlos Gurméndez el pasado 7 de febrero ha supuesto para mí la pérdida de alguien que buscó crear una antropología de los afectos y de la pasión. Entendió el sentimiento como la combinación de un "sentir" (distinto y superior al percibir) y de una referencia a la "mente" preocupada, entre otras dimensiones, por la base ética de nuestras acciones cuando sentimos apasionadamente. En su obra "Tratado de las pasiones" ilustra el reflejo de las anteriores ideas en diversos aspectos de la personalidad humana. Es precisamente en el capítulo cuarto de esa obra donde señaló "la posesión" como una

"El paisaje que ofrece Internet fomenta la pasión posesiva de información, o lo que Derrida ha denominado "mal de archivo". Este tipo de uso de la red, preocupado por la búsqueda, acceso y posesión de información, me lleva a ver Internet como un simulacro de contacto únicamente perceptivo y que no tiene nada que ver con unas relaciones que, según Gurméndez, deberían estar trufadas de sentimientos guiados por unos valores"



pasión desmesurada, o como un rasgo de la personalidad caracterizado por una apertura afectiva sin argumentos éticos ni control de la mente, dimensión que me preocupa, sobre todo cuando contemplo el paisaje que ofrece Internet y que yo expresaría como el fomento de la pasión posesiva de información, o lo que Derrida (1997) ha denominado "mal de archivo". Este tipo de uso de la red, preocupado por la búsqueda, acceso y posesión de información, me lleva a ver Internet como un simulacro de contacto únicamente perceptivo y que no tiene nada que ver con unas relaciones que, según Gurméndez, deberían estar trufadas de sentimientos guiados por unos valores.

También la muerte de Carlos Gurméndez ha revivido en mí un doble temor. El primero de ellos está vinculado a la posible separación entre lo cognitivo y lo sensitivo, al empobrecimiento de nuestras percepciones y sentidos, sobre todo los de la vista y el tacto, que siento estamos sufriendo al usar herramientas de la información como Internet. Son instrumentos que, de alguna manera, evitan que nos miremos y toquemos como se hacía y se hace cuando hay una relación directa con lo que nos rodea. Son, por esto, artefactos anestesiados de nuestros sentidos y percepciones. El segundo temor es que desaparezca con Gurméndez una preocupación por "atar" el desarrollo tecnológico y cualquier tecnología que éste produzca a unos valores éticos que lleven a utilizarlas de tal forma que no se hagan realidad los presagios apuntados por Hidalgo (1996): que en el año 2025 la población mundial adquirirá una dimensión de 8.122 millones de habitantes de los cuales 909 millones vivirán en países industrializados y el resto estará en vía de desarrollo, la mayoría de ellos en condiciones miserables.

Si bien en el punto anterior presenté el papel que tiene la tecnología en mantener unas relaciones de poder y facilitar el gobierno de los pueblos, este segundo temor me lleva a entender que un desarrollo tecnológico desasido de unos referentes morales contribuirá a generar desigualdades entre países y, dentro de éstos, entre grupos sociales.

Esto me lleva a plantear que, frente a las autopistas de la información, se deben desarrollar las "autopistas morales" o aquéllas usadas no para fomentar la posesión y explotación de unos (los más desprotegidos) por otros (los mejor situados). Esta idea la fundamento en que, en los últimos años, se

tiende hacia una globalización técnico-económica de Internet pero falta desarrollar la dimensión ética y legal de la misma que evite la producción de unas desigualdades inmediatas, directas o *primarias* (ausencia en la red del mundo de los valores y afectos; crear ámbitos desiguales de usuarios...) y de un incremento de los efectos *secundarios*, tal como ya ocurrió en la revolución industrial del siglo XIX. Se puede producir un aumento de las diferencias socioeconómicas entre los grupos y pueblos que dispongan del acceso a Internet y aquéllos que no lo tengan, pues los primeros tendrían más recursos de comunicación y mejores estrategias organizativas que los segundos, los subdesarrollados, que estarían en mejor "disposición" para sufrir una explotación de sus recursos y, así, hundirse cada vez más en la miseria. En este sentido habría que completar uno de los significados dados a Internet en el mencionado *II Congreso Nacional de Usuarios de Internet e Infovía*. Concretamente, me refiero a la metáfora de "una mente global conformada por multitud de cerebros interconectados" que debería ser ampliada con "a la que no todo el mundo puede acceder".

Al hilo de las anteriores reflexiones sobre Internet, observo que corremos momentos de incertidumbre en el desarrollo tecnológico, momentos a los que hay que aportar un desarrollo moral que acompañe a las herramientas tecnológicas, pues los valores son lo único que no quiebra con facilidad, como las leyes, y lo que consigue que no se empobreza la experiencia que tengamos al usarlas.

(*) Antonio Bautista García-Vera pertenece al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid (teléfono de contacto: 91-394 61 67).

Referencias bibliográficas

ALZAGA, P. (1997) "La pantalla indiscreta. El derecho a la intimidad del internauta". *La Revista. El Mundo*. 16-3-97, p. 93.

BRUSH, Th., KNAPCZYK, D., y HUBBARD, L. (1993): "Developing a Collaborative Performance Support System for Practicing Teachers". *Educational Technology*, November, pp. 39-45.

BURLBAW, L.M. (1993): "Supporting Teacher Education with Computer-Based Telecommunication Systems". *Journal of Educational Technology Systems*. 22(2), pp. 99-112.

COLLIS, B. (1992): "Supporting Educational Uses of Telecommunication in the Secondary School". *International Journal of Instructional Media*. 19(1), pp. 23-44.

- DAY, R. (1994): "Learning to navigate the Internet". *Teaching Education*. 6(2), pp. 147-153.
- DERRIDA, J. (1997): *Mal de archivo*. Trotta. Madrid.
- FOUCAULT, M. (1979): *Microfísica del poder*. La Piqueta. Madrid.
- FOUCAULT, M. (1981): "La gobernabilidad". En VV.AA. *Espacios de poder*. La Piqueta. Madrid.
- FOUCAULT, M. (1983): "Afterword: the subject and power". En Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. University of Chicago Press. Chicago.
- FOUCAULT, M. (1991): *Las tecnologías del yo*. Paidós. ICE de la UAB. Barcelona.
- FUENTES, A. (1997): "Diez motivos para estar en la red (Internet)". *El Mundo*. 2-3-97, p. 15.
- GARCÍA, I. (1997): "¿Crean trabajo las nuevas tecnologías?". *El Mundo-Su Dinero*. 16-3-97, p. 19.
- GURMÉNDEZ, C. (1985): *Tratado de las pasiones*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.
- HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y técnica como "ideología"*. Tecnos. Madrid.
- HIDALGO, D. (1996): *El futuro de España*. Taurus. Madrid.
- INFANTE, R. (1997): "Ciberenganchados". Cómo librarse de las garras de la adicción informática. *El Mundo-Su Dinero*. 16-3-97. pp. 10-11.
- MIZOKAWA, D. (1994): *Everyday computing in academe*. Englewood Cliffs, NJ. Educational Technology Publications.
- MONAHAN, B.D. and DHARM, M. (1995): "The Internet for Educators: A User's Guide". *Educational Technology*. January-February, 44-48.
- MOUNTAIN, L. (1993): "Home to Home Network Interactions Between Teacher-Education Students and Children". *Educational Technology*. February, pp. 41-43.
- PEIRÓ, J.M.; PRIETO, F. y ZORZONA, A. (1993): "Nuevas tecnologías telemáticas y trabajo grupal". *Psicoterapia*. 5, pp. 287-305.
- POWELL, J. (1992): "NovaNET applications within innovative course design for preservice teacher". *Journal of Educational Technology Systems*. 21(2), pp. 125-139.
- REDONDO, J. (1997): "El tutor virtual". *El Mundo-Campus*. 19-II-97. Pág. 3.
- RUBINYI, R.; SCIPIONI, C. and LEE, P. (1991): "New technologies for distance education: a needs assessment at the delivery site". *Educational Technology*. 31(2), pp. 41-43.
- SAVETZ, K. (1994): *Internet services frequently asked questions and answers*. Author. Arcata. CA.
- SCHRUM, L. (1995): "Educators and the Internet: a case study of professional development". *Computers and Education*. 24(3), pp. 221-228.
- SPITZER, W. y WEDDING, K. (1995): "LabNet: an international electronic community for professional development". *Computers and Education*. 24(3), 247-256.
- STEEPLES, Ch.; GOODYEAR, P. and MELLAR, H. (1994): "Flexible learning in higher education: the use of computer-mediated communications". *Computers and Education*. 22 (1/2), pp. 83-90.
- VERLOOKE, G. (1993): "Pedagogical applications of telematics". *Educational Media Instructional*. 30(4), pp. 205-208.
- WILLIS, J. (1991): "Computer mediated communication systems and intellectual teamwork". *Educational Technology*. 31(4), pp. 10-20.
- ZAFRA, J.M. (1997): "Jaque a la informática". *El País*, 14-3-97, p. 64.

MATERIALES

MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS, LENGUAJES Y EDUCACIÓN

Lecturas y materiales*

SIGNOS

En estas páginas se describe el contenido de una serie de trabajos cuya consulta puede ser de una evidente utilidad a la hora de abordar en algunos de los temas que en esta monografía sobre medios de comunicación, publicidad y educación aparecen apenas enunciados. Los títulos glosados a continuación se ofrecen con la intención de favorecer tanto el conocimiento de los códigos y efectos culturales de los medios de comunicación de masas y de la publicidad como un trabajo pedagógico en las aulas orientado al desarrollo de actitudes críticas frente a los usos y abusos de sus mensajes. De ahí que en las referencias bibliográficas que ofrecemos a continuación el lector disponga tanto de libros con una cierta densidad teórica como de materiales didácticos elaborados con la intención de ser útiles para la práctica docente. En cualquier caso, es obvio que no están todos los que son: ni el espacio de estas páginas nos permite una mayor amplitud en la descripción del extenso paisaje bibliográfico sobre medios de comunicación de masas, publicidad y educación ni se trata de ofrecer un sendero interminable de lecturas que quizás se justifique desde el rigor académico pero quizás no tanto desde su posible utilidad como herramientas de conocimiento teórico y de acción educativa.

Medios de comunicación y educación

BRYANT, J. y ZILLMAN, D. (1996): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Paidós Comunicación. Barcelona.

En este denso volumen se ofrecen algunos ejemplos de la investigación académica sobre los efectos culturales de los medios de comunicación de masas en nuestras sociedades. Entre otros asuntos se analiza la influencia de las noticias en la percepción del mundo, la violencia televisiva, el lugar de las minorías en los medios de comunicación de masas, la influencia de los *media* en la publicidad, la persuasión política y los efectos sociales de las nuevas tecnologías de la comunicación a gran escala.

CUETO, J. (1981): *La sociedad de consumo de masas*. Salvat (Colección "Temas Clave", nº 46). Barcelona.

Para Juan Cueto, "los medios de comunicación democratizaron y pluralizaron las informaciones, sí, pero uniformaron los comportamientos de los individuos al margen de sus fronteras materiales y espirituales, planetizaron los deseos, comercializaron las necesidades a escala universal y lograron la integración social de esas masas que ellos mismos habían engendrado en un aparato industrial dotado de un nuevo sistema de valores y jerarquías". De forma amena el autor repasa algunos conceptos como producción, consumo y vida cotidiana, el imperio de lo efímero, el consumo del ocio, la nueva moral de los medios de comunicación de masas, las mitologías de la publicidad...

ECO, U. (1965): *Apocalípticos e integrados*. Lumen. Barcelona, 1968.

Para Eco, "el universo de las comunicaciones de masas es nuestro universo; si queremos hablar de valores, las condiciones objetivas de las comunicaciones son aquellas aportadas por la existencia de los periódicos, de la radio, de la televisión, de la música grabada y reproducible, de las nuevas formas de la comunicación visual y auditiva". Ante este hecho, intelectuales y educadores adoptan, según el semiólogo italiano, actitudes *apocalípticas* o *integradas*. Así, para el apocalíptico, "la cultura es un hecho aristocrático, cultivo celoso, asiduo y solitario de una superioridad refinada (...) y la cultura de masas es la anticultura" mientras que para el integrado "estamos viviendo una ampliación del campo cultural en que se realiza la circulación de un arte y una cultura popular". Eco opta por una solución ecléctica al conjugar su opinión favorable respecto a las posibilidades de difusión de los medios de comunicación con la conciencia de que "la cultura de masas en su mayor parte es producida por grupos de poder económico con el fin de obtener beneficios" y por grupos de poder político "con finalidad de persuasión y dominio". En este ya clásico trabajo, analiza la cultura de masas y los "niveles" de cultura, el mal gusto, los códigos y personajes del cómic (el mito de Superman, el mundo de Charlie Brown, el estereotipo de Steve Canyon), la canción de consumo, la televisión...

LOMAS, C. (1993): "Los lenguajes de la persuasión", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 216, julio-agosto de 1993.

Partiendo de los altos índices de consumo de mensajes como los televisivos o los publicitarios, el autor considera que "las implicaciones éticas y pragmáticas de operaciones textuales en las que interactúan los procedimientos verbales de creación del sentido con otros sistemas iconográficos de comunicación no deben permanecer ajenas a una enseñanza orientada al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado". Este trabajo justifica la necesidad de una intervención pedagógica en torno a los usos iconoverbales de la comunicación de masas y contiene una serie de orientaciones didácticas sobre el lenguaje de la publicidad, del cómic y de la televisión.

MARGALEF, J. A. (1994): *Guía para el uso de los Medios de Comunicación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

En este trabajo se subraya la conveniencia de que la introducción de recursos periodísticos o audiovisuales en las aulas se oriente a propiciar en los alumnos y en las alumnas actitudes críticas y destrezas lectoras ante el uso que los medios de comunicación hacen de sus mensajes. En esta labor, a juicio del autor "equiparable a una segunda alfabetización", es importante resaltar que el objetivo de tal tarea es "la formación de receptores críticos". Desde estas intenciones, la guía aclara en sus primeras páginas el concepto de "educación en materia de comunicación", continúa presentando una selección de los objetivos y contenidos referidos a los medios de comunicación que es posible encontrar en los currículos de las distintas etapas y áreas



educativas, ofrece algunas orientaciones con el fin de incorporar objetivos, estrategias y contenidos referidos a los medios de comunicación en los proyectos curriculares de los centros y concluye con un breve repertorio de recursos.

MATTELART, a. y M. (1987): *Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social*. Fundesco. Madrid.

Frente al auge de las corrientes neopositivistas y a la correspondiente fascinación por las herramientas tecnológicas, esta obra reivindica la importancia de una reflexión epistemológica. Los autores se apartan en este ensayo de los trillados caminos del *consenso mediático* para proponernos nuevos enfoques que renuevan la mirada crítica sobre la comunicación, que es, en definitiva, la mirada crítica sobre la sociedad.

RODA SALINAS, F. J. y BELTRÁN DE TENA, R. (1988): *Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica*. Gustavo Gili. Barcelona.

En este libro se analiza la naturaleza de la comunicación humana desde una perspectiva interdisciplinar, se hace un breve repaso a las distintas perspectivas teóricas que se han ocupado de los procesos comunicativos (mecanicista, psicologista, interaccional, pragmática...), se reflexiona sobre los medios de comunicación de masas, con especial acento en la publicidad, la prensa, el cine, la radio y la televisión, y se apuntan algunos objetivos que debe cumplir el estudio de los *media* en el aula, así como se proponen algunas actividades relacionadas con el intercambio comunicativo. En las actividades propuestas al final del libro, y que consisten en diversos procedimientos expresivos y comprensivos, se describen los objetivos, los materiales, la disposición del entorno y el contenido de cada actividad.

ZUNZUNEGUI, S. (1989): *Pensar la imagen*. Cátedra/UPV. Madrid.

Útil compendio de semiótica icónica en el que se abordan, entre otras cuestiones, nociones referidas a las teorías de la percepción visual, a las relaciones entre cultura, percepción e imagen, al signo icónico y al iconismo, a la imagen como texto, a la enunciación visual, a la retórica de la imagen, a la imagen pictórica, a las imágenes del cómic, a la imagen fotográfica, cinematográfica, televisiva o videográfica fotografía ...

VV.AA. (1988): *La imagen. Iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales* (2 volúmenes, 3 cintas de video, una guía de uso didáctico y una cinta de audio). UNED. Madrid.

Percepción de la realidad, elementos de la imagen, fotografía, prensa, video y cine, lectura y manipulación de imágenes o imagen y educación son algunos de los temas tratados en este útil *multimedia* que pretende iniciar de forma escrita y audiovisual al profesorado en la reflexión sobre los aspectos formales, técnicos e ideológicos de las imágenes así como ofrecer modelos de análisis y propuestas de actividades que permitan un trabajo escolar orientado a "crear todos los estímulos necesarios que nos permitan alejarnos de peligrosas uniformizaciones del modelo de sociedad transmitido por los medios de comunicación e intentar poner estos medios al servicio de la transmisión de un universo rico y vario".

Con un afán semejante de contribuir a la alfabetización audiovisual de las personas, véanse también los trabajos de Aparici, R. y García Matilla, A. (1987): *Lectura de imágenes*. Ediciones de la Torre; Giacomantonio, M. (1979): *La enseñanza audiovisual*. Gustavo Gili. Barcelona; García Sánchez, J. L. (1987): *Lenguaje audiovisual*. Alhambra. Madrid; y Alonso Erazquin, M. y Matilla, L. (1990): *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Akal. Madrid.

El lenguaje de la prensa

DIJK, T. A. van (1990): *La noticia como discurso*. Paidós. Barcelona.

Van Dijk, desde la lingüística del texto, avanza por el camino interdisciplinar del análisis del discurso para abordar el estudio

de la noticia periodística como un tipo de texto específico, tanto en su estructura como en la particularidad y condicionamientos de su producción y recepción. Junto a la exposición teórica encontramos numerosos ejemplos exhaustivamente analizados.

MARTÍNEZ, I. M., dir. (1990): *Programa Prensa-Escuela. Materiales de apoyo* (2 carpetas). MEC. Madrid.

Estos materiales, elaborados en el contexto del programa *Prensa-Escuela* del Ministerio de Educación y Ciencia, tienen dos partes claramente diferenciadas: por una, un conjunto de textos teóricos elaborados por especialistas sobre diferentes aspectos del periódico, del texto periodístico y de sus posibilidades didácticas. Por otra, abundantes materiales y experiencias de aula en los diferentes niveles y etapas sobre aspectos diversos - desde los géneros hasta la imagen en el periódico- .

RODRIGO ALSINA, M. (1989): *La construcción de la noticia*. Barcelona. Paidós.

Este trabajo aborda, desde posiciones sociosemióticas, el estudio de esa mercancía comunicativa que son las noticias y del papel que juegan éstas en la construcción de la realidad social. El autor analiza no sólo la circulación de la noticia o los efectos del consumo informativo en el lector sino sobre todo cómo se producen los acontecimientos, qué variables intervienen en la selección de las fuentes, cuál es el papel que cumplen en este proceso las rutinas profesionales y la organización interna de los medios de comunicación o cómo, en fin, la objetividad se presenta como un ritual estratégico orientado a presentar la noticia como un espejo de la realidad cuando en realidad "habría que hablar de la construcción de la realidad social".

Otros títulos que abordan el uso de la prensa en el aula, con numerosas orientaciones y propuestas didácticas, son ZAYAS, F. y LATORRE, V. (1987): *El lenguaje y la prensa*. Valencia. Consejería de Educación de la Generalidad de Valencia. CORZO TORAL, J. L. (1986): *Leer periódicos en clase. Una programación para EGB, Medias, Adultos y Compensatoria*. Popular. Madrid; GUILLAU-MET, J. (1988): *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela*. Gustavo Gili. Barcelona; y ROTGER, B. y ROQUE, J. M. (1982): *Cómo leer la prensa escrita (Didáctica y fichas prácticas para EGB, Bachillerato y FP)*. Escuela Española. Madrid.

El lenguaje de la radio

BALSEBRE, A. (1994): *El lenguaje radiofónico*. Cátedra. Madrid.

Partiendo de la idea de que "el lenguaje radiofónico no es únicamente la palabra; se constituye de los sistemas expresivos de la palabra, la música y los efectos sonoros", el autor de este libro analiza detenidamente estas tres dimensiones del lenguaje de la radio para detenerse más tarde en otros aspectos expresivos como el relato radiofónico, la imagen sonora del radiodrama o los factores que intervienen en la percepción de los mensajes de la radio.

BURRIEL, J.M. (1981): *El reto de las ondas. Ochenta años de radiodifusión*. Salvat. Barcelona.

Con un tono divulgativo, este libro nos acerca de forma amena e ilustrada al mundo de la comunicación radiofónica. En sus páginas encontramos desde alusiones al origen de la radiodifusión o al componente tecnológico de la transmisión del sonido hasta referencias a la radio como negocio o espectáculo, a los géneros musicales o a la legislación de las ondas. Util como lectura de iniciación y como documentación para el alumnado.

El lenguaje de la televisión

ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos, teleniños privados*. Ediciones de la Torre. Madrid.

En este libro se describe el mercado de la comunicación televisiva (y la cada vez más difícil diferencia entre oferta pública y oferta privada), se estudian los modos de relación entre los *teleniños* y la ventana electrónica del televisor y se reflexiona sobre los efectos que los contenidos de los programas televisivos (y el tráfico

co de valores que habita en su seno) pueden tener en niños y jóvenes. En la última parte del trabajo, sus autores aluden a la televisión como forma de socialización, a los modelos culturales que subyacen a los programas infantiles, al colonialismo ideológico de las *nuevas narraciones iniciáticas* y plantean algunas formas de respuesta desde la educación frente al uso y abuso de la televisión.

COLOMBO, F. (1983): *Rabia y televisión*. Gustavo Gili. Barcelona.

El libro de Colombo constituye una buena introducción a muchos de los rasgos del discurso televisivo. El autor aborda aspectos como el componente espectacular del discurso televisivo, el sentido unidireccional de los mensajes televisivos, la reducción del destinatario a la pura dimensión de espectador aislado e individual o, en fin, las últimas tendencias a la omnipresencia del medio.

CUETO, J. A. y otros (1993): "El discurso televisivo". En LOMAS, C. y OSORO, A., *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.

Unidad didáctica sobre el lenguaje de la televisión en la que se propone que las tareas de enseñanza tengan en cuenta los hábitos de consumo televisivo y las ideas previas de los alumnos y hagan posible el análisis de los fines, funciones sociales de la televisión y mecanismos discursivos de los géneros con el fin de fomentar el desarrollo de actitudes críticas ante los mensajes televisivos.

FERRÉS, J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Paidós. Barcelona.

A juicio del autor, "la influencia de la televisión no se puede comprender aproximándose a ella desde los parámetros de la verbalidad, de la racionalidad y de la conciencia (...). Tanto en el ámbito de la información como en el de la publicidad o en el del entretenimiento, los efectos socializadores de la televisión sólo pueden comprenderse desde el conocimiento de la lógica de las emociones, de los mecanismos del inconsciente y de las comunicaciones inadvertidas". En este sentido, no basta educar en general para enseñar a ver la televisión sino que hace falta una enseñanza específica que dé cuenta de las estrategias de seducción del relato televisivo, de la información televisiva, del espectáculo político o de la publicidad. Del mismo autor, véase también *Televisión y educación* (Paidós, Barcelona, 1994).

GONZÁLEZ REQUENA, J. (1988): *El discurso televisivo. espectáculo de la postmodernidad*. Cátedra. Madrid.

A medio camino entre la semiótica y el psicoanálisis, Jesús González Requena estudia el discurso televisivo en su calidad de simulacro comunicativo y analiza algunas de las funciones (obvias y ocultas) del lenguaje de la televisión, cuyo sentido último es la abolición de la palabra y el estímulo de un consumo espectacular e hipnótico de los fragmentos y géneros dispersos por la programación televisiva. Sobre el discurso informativo en televisión, véase del mismo autor *El espectáculo informativo*. Akal. Madrid, 1989.

El lenguaje de la publicidad

FURONES, M. A. (1980): *El mundo de la publicidad*. Salvat (Colección "Temas Clave", nº 2). Barcelona.

Útil y ameno libro de divulgación sobre el mundo de la comunicación publicitaria. En sus capítulos el lector encontrará información clara y precisa sobre la historia de la publicidad, las relaciones entre las imágenes y las palabras en los anuncios, el mundo de las agencias y el de las estrategias publicitarias, la propaganda o la defensa del consumidor. Con un tono divulgativo véase también la obra de Tourin Douglas, *Guía completa de la publicidad*. Hermann Blume, 1986.

LOMAS, C. (1994) : "La comunicación publicitaria". En LOMAS, C. (ed.) (1994), *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Trea. Gijón.

En esta unidad didáctica el autor presenta de forma pormenorizada una propuesta de trabajo con los usos verbales y no

verbales de la comunicación publicitaria. En sus páginas se justifica el sentido ético de un trabajo educativo sobre el discurso publicitario en el aula de lengua orientado al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, se describen los objetivos, contenidos, tareas y evaluación de la experiencia, se presentan de forma escrita y gráfica algunos conceptos esenciales y se propone, en fin, un conjunto de *instrucciones de uso lector* (un método de comentario de textos publicitarios) que permitan una conocimiento cabal y a la vez crítico de las astucias de la persuasión publicitaria.

LOMAS, C. (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Octaedro (Colección "Lenguaje y comunicación"). Barcelona.

En opinión del autor, "los signos del carnaval publicitario inventan el *dicir* para reiterar lo *dicho* y nos presentan un oasis de perfección donde el *espectáculo del deseo* transforma el paraíso de los objetos en una útil artimaña al servicio de la seducción espe(c)tacular de los sujetos". De ahí que en las páginas de este libro se defienda la conveniencia de fomentar en las aulas una reflexión crítica en torno a los textos de la persuasión publicitaria y se ofrezca una propuesta de trabajo para la educación secundaria. Como complemento a tal sugerencia didáctica, el lector encontrará en las páginas de este libro una guía para la lectura de textos publicitarios (una especie de *instrucciones de uso* que orienten la mirada del espectador sobre la *textura* de los anuncios) y un repertorio de anuncios que ilustran algunos de los conceptos analizados en este libro.

PENINOU, G. (1976): *Semiotica de la publicidad*. Gustavo Gili. Barcelona.

Con gran agudeza semiológica Peninou distingue los aspectos informativos del mensaje publicitario (denotación) de los aspectos psicológicos (connotación), aborda el estudio de la retórica visual (la sinécdoque, la elipsis, la metonimia, la metáfora...) del anuncio y reflexiona sobre la significación última del discurso publicitario. Para Peninou, mediante la connotación publicitaria "el objeto es portador de un valor que ya no está ligado al simple uso, de manera que el objeto entra en el reino del signo al ser exponente de status social, de un rasgo de la personalidad o de un estilo de vida".

PEÑA MARÍN, C. y FRABETTI, C. (1990): *La mujer en la publicidad*. Instituto de la Mujer. Madrid.

En este trabajo, orientado a poner de manifiesto cómo se consagran los estereotipos sexistas en la comunicación publicitaria, sus autores opinan que "en la publicidad, donde todo fluctúa y evoluciona siguiendo (y en ocasiones avanzando) los cambios de mentalidades y formas de vida, algunos significados asociados a lo masculino y a lo femenino permanecen sorprendentemente estables". En última instancia, "además de la presentación del sujeto masculino como quien sueña la posesión y cosificación de la mujer (...), se propone otro juego: el de derrumbar las fronteras entre el mundo y su imagen, la realidad y la representación, lo natural y lo artificial". Trabajo de orientación semiótica cuya lectura puede ser completada con la visión del video que bajo el título "Mujer y publicidad" editó en su día el Instituto de la Mujer y en el que se ofrecen nueve minutos de imágenes publicitarias de la mujer en una doble vertiente de objeto doméstico y de objeto erótico.

PÉREZ TORNERO, J. M. (1982): *La semiótica de la publicidad. Análisis del lenguaje publicitario*. Mitre. Barcelona.

En este libro el autor parte de los clásicos trabajos de Barthes, Eco, Peninou, Durand o Dorfles sobre el lenguaje publicitario y de las aproximaciones retóricas y semánticas a este tipo de textos para analizar más tarde, entre otras cuestiones, la estructura interna de los mensajes publicitarios, la dialéctica entre información y redundancia, el debate sobre la retórica, el análisis semántico y la perspectiva semiótica, a la que compete "el aspecto formal del texto, o sea, la organización de los signos que lo componen".

SABORIT, J. (1988): *La imagen publicitaria en televisión*. Cátedra. Madrid.

Este libro sobre la publicidad televisiva se inicia con un breve capítulo en el que se analizan las características formales del discurso publicitario para estudiar más tarde los efectos hipnóticos del medio televisivo sobre el espectador y continuar al final con una propuesta de análisis de los códigos formales de los anuncios publicitarios (género, punto de vista, registro visual y sonoro, enfoque retórico, iconicidad, objeto, personajes, color, movilidad, texto, efectos, música...) que dé cuenta de los mecanismos mediante los cuales se suele atribuir determinada idea o valor al objeto anunciado.

El lenguaje del cómic

ACEVEDO, J. (1981): *Para hacer historietas*. Popular. Madrid.

Este libro constituye una asequible introducción a los aspectos básicos del lenguaje de la historieta ya que describe los principales elementos que definen la historieta. Si el primer capítulo se dedica a los personajes, a la representación del cuerpo y su movimiento y al repertorio gestual básico, en el siguiente el autor se detiene en una descripción pormenorizada de los diferentes elementos del lenguaje de la historieta: la viñeta, el encuadre, los globos y cartelas, la onomatopeya, las metáforas visuales e ideogramas, las figuras cinéticas y la composición. Se aborda posteriormente el tema de los recursos de montaje de la historieta y se acaba con algunas reflexiones sobre el taller de historietas.

COMA, J., dir. (1989): *Cómics*. (Coleccionable del diario EL PAÍS). PRISA. Madrid.

Coleccionable recomendable tanto por su concepción y contenido como por el hecho de constituir un material muy difundido y por tanto disponible. La colección consta de 25 entregas, cada una de ellas compuesta por un conjunto de textos sobre el subgénero o la época de que se ocupa el cuadernillo, acompañados de una historieta completa. La obra proporciona una información suficientemente completa sobre la evolución del género, los temas, las innovaciones formales, los subgéneros, los personajes míticos y los principales autores y series, tanto de los Estados Unidos como de Argentina, Francia, Italia y España. Además de la información que contiene, los textos pueden constituir un buen elemento de reflexión en el aula. Proporciona, además, numerosas imágenes y la historieta completa que se incluye en cada entrega puede ser un buen material de análisis para abordar en el aula este tipo de discurso.

El lector encontrará también una historia del cómic, desde sus orígenes hasta los años noventa, editada en soporte de video, en EPISA (1990), *Cómics, the 9 art. 3* cintas de video (364 minutos). Distribuido por Arasa Distributions (teléfono: 945-247904).

FERNÁNDEZ, M. y DÍAZ, O. (1990): *El cómic en el aula*. Alhambra. Madrid.

Se trata de un libro sencillo y útil tanto para conocer el lenguaje y los recursos del cómic (viñetas, estereotipos, símbolos cinéticos, metáforas visuales, componentes literarios..) como para iniciar un trabajo escolar con los usos verbales y no verbales de la historieta. En este sentido se proponen actividades de elaboración de un cómic en el aula o se sugieren formas de utilización didáctica. Este trabajo se orienta a fomentar tanto un *saber ver* (lectura crítica de la imagen) como un *saber hacer* (procedimientos de creación de textos iconográficos).

Otra propuesta didáctica sobre el lenguaje del cómic es la elaborada por el GRUPO "NARRACION E IMAGEN" (1994): "El discurso del cómic", en LOMAS, C. (ed.): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*.. Trea. Gijón.

GUBERN, R. y GASCA, L.: *El discurso del cómic*. Cátedra. Madrid, 1988.

Esta obra constituye una herramienta indispensable para quien desee adentrarse en el conocimiento del lenguaje de la historieta. Se trata de un catálogo casi exhaustivo de imágenes que ejemplifican los elementos caracterizadores del lenguaje de

la historieta: encuadres, perspectivas ópticas, estereotipos iconográficos, repertorio gestual, situaciones arquetípicas, figuras cinéticas, metáforas visuales e ideogramas, textos (cartuchos o cartelas, globos, rotulación), onomatopeyas y todo lo relativo al montaje, la temporalidad y la secuencia.

En cuanto a álbumes de historietas que a nuestro juicio constituyen un buen *repertorio de textos iconográficos* de interés, señaremos a título de orientación los trabajos de Enri Bilal (*La ciudad que nunca existió, Las falanges del orden negro*), Raymond Briggs (*Cuando el viento sopla*), Guido Crepax (*Rusia en llamas*), Carlos Giménez (*Paracuellos del Jarama*), Winsor McCay (*Little Nemo*), Moebius (*Los jardines de Edena, El mundo de Edena*) y Hugo Pratt (*La balada del mar Salado, Corto Maltese: bajo el signo de Capricornio, Corto Maltese: Las célticas*). En cuanto a series de historietas con *personaje fijo*, destacaremos los álbumes de Will Eisner (*Spíritu*), Harold Foster (*Príncipe Valiente*), Giraud (*Teniente Blueberry*), Goscinny/Uderzo (*Astérix*), Hergé (*Tintín*), Ibáñez (*13 Rue del Percebe, Mortadelo y Filemón*), Jan (*Super López*), Roger Leloup (*Yoko Tsuno*), Quino (*Mafalda*), Alex Raymond (*Flash Gordon*) y Schultz (*Charlie Brown*).

El lenguaje del cine

CARMONA, R.: *Cómo se comenta un texto filmico*. Madrid. Cátedra, 1991.

Se trata de un manual introductorio y didáctico en el que se analizan los dispositivos retóricos de la enunciación filmica y se abordan asuntos como la imagen como texto que construye en sentido, las etapas del comentario textual, los códigos (tecnológicos, visuales, gráficos, sonoros o sintácticos) de la expresión filmica y la puesta en escena. En última instancia, "se trata de proponer un método de aproximación que permite saber cómo está hecho aquello que nos gusta para poder saber por qué nos gusta".

MARTIN, M.: *El lenguaje del cine. Iniciación a la estética de la expresión cinematográfica a través del análisis sistemático de los procedimientos filmicos*. Barcelona. Gedisa, 1990.

En su descripción del inventario de recursos del lenguaje del cine, Martin estudia la función creadora de la cámara, la iluminación, el color, la elipsis, los enlaces y las transiciones, las metáforas y los símbolos, el sonido, el montaje, la profundidad de campo, los diálogos, el espacio, el tiempo y algunos procedimientos narrativos secundarios (como el sueño, la alucinación, el vértigo o la muerte).

ROMAGUERA, J. y otros (1989): *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*. Gustavo Gili. Barcelona.

En este trabajo encontramos una descripción accesible e ilustrada de algunos conceptos y procedimientos asociados al lenguaje cinematográfico: el contenido de la película, el movimiento, la escenificación y representación, el rodaje, la grabación sonora, el montaje, la proyección y la lectura. Concluye el libro con una amplia bibliografía y un útil glosario.

Revistas

Cuadernos de Pedagogía, nº 80 ("El video en la escuela"), 83 ("Prensa pedagógica"), 144, 230 ("Artefactos o ideas"), 234 ("Educación y medios de comunicación") y 242 ("El cine en la escuela").

Voces y culturas. Revista de Comunicación (Apartado de Correos 7002. 08080 Barcelona).

Comunicar. Revista de Medios de Comunicación y Educación. (Apartado 527. 21080 Huelva).

Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, nº 7 ("Imagen, lengua y comunicación") y 14 ("Lengua y medios de comunicación", en prensa).

(*) Esta bibliografía comentada ha sido realizada por **Carlos Lomas**, asesor del Centro de Profesores de Gijón y director de **SIGNOS** (teléfono de contacto: 98-5342100).

LENGUAJES

LA FORMACIÓN DE LA CONSCIENCIA*

I

a formación de la *consciencia*, es decir, de un saber acerca de nosotros mismos y de nuestra relación con los demás, las cosas y la capacidad de proyectar nuestra finalidad libremente escogida, está condicionada por la pertenencia a un segmento determinado de la sociedad, dentro de un segmento determinado del mundo. A continuación intervienen factores modificadores de esa conciencia espontánea como la sabiduría convencional de nuestra familia, clase, barrio, entorno social inmediato. Luego llega el aparato informativo de la Educación General Básica, algunas veces la educación media y finalmente la superior, aparatos teledirigidos, con escaso margen para la maniobra disuasoria y crítica del sistema establecido dedicado a dar a nuestra conciencia la misma finalidad decretada por el supuesto bien común.

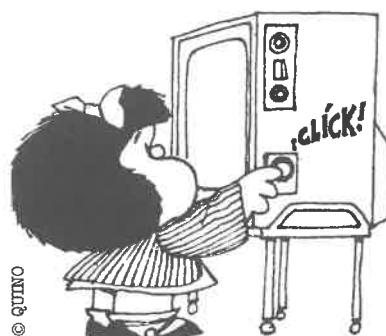
Para la inmensa mayoría de los seres humanos, terminada la Educación General Básica, su conciencia va a depender del choque directo con lo real y de los medios de información. De ahí la importancia de que en las escuelas se enseñe a *leer* los medios de comunicación, es decir, a descodificarlos. Ortega y Gasset sostiene que aprender a leer y escribir es fundamental y difícil, sobre todo si se aprende *de verdad* a leer y escribir. No basta con controlar el alfabeto y saber descodificar sus combinaciones, sino que hace falta entender lo que se lee y lo que se escribe. Ante los medios de comunicación, y muy especialmente en el caso de la televisión, el habitante de la caverna, culturalmente disminuido e infradotado para oponerse críticamente al mensaje, puede acabar siendo esclavo de la finalidad del medio, que no es otra que integrar al receptor dentro de la jerarquía de valores de los propietarios del medio, sea público o privado.

Si aprender a leer y escribir implica el conocimiento del alfabeto, aprender a leer los medios de comunicación implicaría conocer los códigos lingüísticos de esos medios. Tienen su lenguaje específico y su metalenguaje y normalmente se puede pasar la vista varias veces por un mismo periódico o escuchar repetidamente una emisión de radio o reproducir un vídeo sin que acabemos de leer bien lo que nos han propuesto y que sin embargo nos ha influido. En la página de un diario, las palabras reproducidas no son *todo el lenguaje*, sino que el tamaño de la información, el titular, la ubicación de la noticia, la reiteración, la omisión, la jerarquía selectiva de valores informativos son lenguaje. En un programa radiofónico no sólo la palabra emitida es lenguaje. También lo es la eufonía del locutor, la sustancia de su voz, la sintonía, los acompañamientos musicales, las cuñas radiofónicas, los silencios. Las imágenes de televisión no son neutrales. La luz, como el cine, es su material lingüístico fundamental y lo que se quiere ofrecer como negativo está iluminado en negativo. También todo eso es lenguaje, código, a la espera del buen descodificador que lo descodifique.

Si hacemos un análisis de contenido de los medios dominantes se percibe unicidad de motivaciones y finalidades en la transmisión de jerarquía de valores, aunque aparentemente unos medios se enfrenten a otros por las audiencias estrictamente mediáticas o por las audiencias electorales. Un medio puede apostar por una formación política, y los demás por otras, pero la visión de lo humano, de lo histórico, de la finalidad de la relación entre lo humano y lo histórico, es esencialmente la misma.

Si aún queda una cierta capacidad de fijar criterios progresistas en la educación, que se aplique a introducir la enseñanza obligatoria de la descodificación mediática. A los niños de hoy, ciudadanos pasivos o activos del mañana, les interesaría saber qué sentido tienen las sombras de verdades que les transmiten y sobre todo si se corresponden con sus propias necesidades.

MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN**



SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

¿Qué es lo que realmente se enseña y se aprende en las aulas? ¿Cómo se selecciona y distribuye el conocimiento cultural en la sociedad y en la escuela? ¿Qué lugar ocupan en todo aprendizaje los significados culturales de los alumnos y de las alumnas y cómo aprenden? **SIGNOS** es una revista trimestral de teoría y práctica de la educación comprometida desde sus orígenes (allá por 1990) con una indagación crítica sobre lo que se dice y lo que se hace en las aulas. Desde sus páginas intenta contribuir no sólo a la mejora de las competencias *técnicas* de los enseñantes sino también a fomentar una evaluación crítica de las normas y hábitos que rigen nuestras sociedades y que hacen posible la desigualdad y la discriminación entre las personas. Si te identificas con estas intenciones, suscríbete (o suscribe a tu centro educativo)¹.

(1) En esta época de congelaciones salariales y de ajustes económicos para la educación pública, **SIGNOS** congela y ajusta su cuota de suscripción anual, cuya cuantía (4.500 pts.) es igual a la del año 1996



SUSCRÍBETE!



ENVÍA ESTE BOLETÍN A BTP, DISTRIBUCIONES (CORTIJO, 56 - 33212 GIJÓN) O LLAMA AL TELÉFONO (98) 532 32 23

Deseo suscribirme a la revista **SIGNOS** a partir del número **20**

- Suscripción ANUAL al precio de 4.500 ptas.
- Envío contrareembolso de los números: 3, 4, 5/6, 7, 8/9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19 (rodea con un círculo los que deseas). Precio: 1.600 ptas. cada uno más gastos de envío, salvo el número 8/9, cuyo precio es 3.000 ptas.
Nombre..... Apellidos Domicilio
Tel. () C. P. Población Provincia
- Domiciliación Bancaria: Banco/Caja Agencia núm. C/C
- Libreta Población Titular.....
(Rellenar y firmar la autorización adjunta)
- Cheque nominativo núm..... a favor de BTP DISTRIBUCIONES
- Giro postal núm..... dirigido a BTP DISTRIBUCIONES
C/C. 0020957708 de la Caja Postal de Gijón (Oficina 5223)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y Apellidos

Código Cuenta Cliente. Entidad | | | | Oficina | | | | DC | | | | Cuenta | | | | | | | |

Banco/Caja Agencia núm. Calle/Pza.

Población..... Provincia Titular de la Suscripción

(En el caso de que sea otro el de la cuenta)

Les ruego atiendan, con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que periódicamente presentará BTP DISTRIBUCIONES para el pago de mi suscripción a la revista **SIGNOS**. Atentamente,

Jose Maria Puig Rovira: *La construcción de la personalidad moral*. Paidós. Barcelona, 1996.

¿Mediante qué mecanismos y procesos llegamos a formarnos moralmente? Las respuestas han sido muy diversas: la educación moral se ha entendido, al menos, como socialización, como formación de hábitos virtuosos. En esta obra se evalúa en qué medida aciertan y yerran en el juego de explicar "lo que es" y de proyectar "lo que debe ser" la formación moral. Se trata de fundamentar desde la filosofía, la psicología y la pedagogía un modo de ver la educación moral que la entiende como construcción de la personalidad.

Celéstin Freinet: *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna del sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Morata. Madrid, 1996.

Se ofrece aquí al lector tres obras especialmente significativas y reveladoras de la "práctica técnica y pedagógica" de Freinet, así como de su original "filosofía educativa". Freinet amaba apasionadamente no sólo su trabajo, sino la reflexión permanente sobre su propio trabajo. Era un caso singular de investigación-acción. Fue un auténtico rupturista de la educación de su tiempo, el gran constructor de lo que podríamos llamar el "materialismo escolar". Metido a fondo en su entorno y atento siempre a las necesidades sociales reales de su pueblo, sigue siendo un ejemplo de compromiso práctico, ético, político y modernizador.

Deborah Tannen: *Género y discurso*. Paidós. Barcelona, 1996.

Deborah Tannen en este libro, reúne cinco interesantes ensayos sobre lenguaje y género, y analiza todo tipo de estrategias

conversacionales, se centra en los elementos que pueden influir en el equilibrio de poder, y proporciona un espléndido análisis de cuatro grupos de varones y de mujeres en plena conversación con sus mejores amigos... Se trata de un volumen fascinante para cualquiera que aliente una cierta curiosidad acerca del papel decisivo, aunque inadvertido, que desempeñan el lenguaje y el género en nuestra vida cotidiana.

S. Farnham-Diggory: *El aprendizaje escolar*. Morata. Madrid, 1996.

Esta obra expone una amplia gama de programas escolares que ilustran la perspectiva innovadora de la educación conocida como «aprendizaje cognitivo». Este nuevo enfoque contrasta intensamente con buena parte de la actual práctica escolar, que está basada en teorías del aprendizaje de comienzos del siglo XX. Sin perder de vista su marco teórico, la autora brinda sugerencias prácticas para la transformación de las aulas en lugares de auténtico desarrollo intelectual.

Joan Ferrés: *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Paidós. Barcelona, 1996.

La influencia de la televisión no se puede comprender aproximándose a ella desde los parámetros de la verbalidad, de la racionalidad y de la conciencia, parámetros en los que se mueven tanto la cultura oficial como los currículums y planes de enseñanza. Tanto en el ámbito de la información como en el de la publicidad o en el del entretenimiento, los efectos socializadores de la televisión sólo pueden comprenderse desde el conocimiento de la lógica de sus emociones, de los mecanismos del inconsciente y de las comunicaciones inadvertidas. El presente libro pretende una aproximación a la televisión desde esta perspectiva: conocer los mecanismos subliminales mediante los que la televisión ejerce su influencia socializadora.

Carmen Fernández y otras: *Una mirada no sexista a las clases de Ciencias Experimentales*. ICE de la UAB. Barcelona, 1995.

Este volumen aborda la discriminación educativa por razón de sexo en las Ciencias Experimentales, en la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria, de 12 a 16 años.



M. CALÉS

Se hace un análisis de los diferentes campos en los cuales se manifiesta esta discriminación, tanto por lo que respecta al alumnado como al profesorado y se incluyen algunas propuestas de intervención de acuerdo con los objetivos referidos explícitamente a la discriminación por razón de sexo en la LOGSE. Este Cuaderno desarrolla, a modo de ejemplo, una propuesta innovadora de unidad didáctica que recoge la problemática del sexismo tanto en la construcción de la ciencia como en la metodología de trabajo en clase.

Diana de Marinis y Ondina Colman: *Educación Sexual. Orientaciones didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria*. Visor. Madrid, 1995.

El estudio de las concepciones de los niños sobre el mundo social y personal nos ha mostrado que los niños proporcionan explicaciones muy originales sobre cómo se producen los hechos sociales y por qué son así. Sus concepciones no coinciden con las de los adultos, pero, en cambio, son muy semejantes entre niños de la misma edad, aunque vivan en medios sociales distintos e, incluso, en países diferentes. Esto pone de manifiesto esa labor constructiva que los niños realizan y cómo esa construcción depende

de los instrumentos intelectuales de que disponen en cada momento de su desarrollo.

Una de las cuestiones que preocupan a los niños de forma particular es la referente al sexo. Desde muy pequeños los vemos interrogarse, e interrogar a los demás, sobre las diferencias entre sexos, entre niños y niñas, sobre los papeles sexuales, sobre el origen de los niños, la concepción y el nacimiento, sobre las relaciones sexuales, etc. Respecto a todo ello, elaboran también concepciones personales que, no conocemos todavía con suficiente detalle y sobre las que resulta preciso investigar con urgencia.

La escuela, que es el lugar en que niños y jóvenes entran en contacto con el conocimiento y que debería facilitarles la capacidad de organizar sus nociones y de ponerlas a prueba, y, por tanto, que debe tener un papel fundamental en la construcción del conocimiento, no debería desconocer esos intereses y dejar que la formación sexual se realice sólo a partir de observaciones incidentales, a través de los medios de comunicación o de conversaciones con compañeros. Este libro constituye una respuesta a esas necesidades y preocupaciones. Es el fruto de la variada experiencia de sus autoras en actividades



M. CALÉS

de formación en este campo. Diana De Marinis y Ondina Colman adoptan una posición constructivista considerando que son los alumnos los que finalmente tendrán que elaborar sus propios conocimientos, sentimientos, emociones y actitudes.

Sus planteamientos contribuyen a tomar la sexualidad como algo natural, sano, cotidiano, a quitarle dramatismo y a que no se vea como un asunto que deba permanecer oculto.

Encarna Laguna: *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. Ceac. Barcelona, 1995.

La expresión dramática tiene un papel básico en la formación de la persona ya que es una magnífica herramienta para desarrollar capacidades personales, expresar emociones, ideas y pensamientos y desarrollar globalmente un conjunto de actitudes, procedimientos y conceptos interdisciplinarios que no se podrían trabajar aisladamente. Este libro presenta una serie de ejercicios y de indicaciones sobre la manera de organizar y temporalizar las sesiones, relacionar los diferentes aspectos que se pueden tratar y, finalmente, preparar un espectáculo.

Francisco Martín y Equipo Edelvives. *Leer y jugar*. Edelvives. Madrid, 1996.

Esta guía recoge una ficha de cada uno de los títulos, de la colección *Leer y jugar* distribuidos en las cuatro series (roja, azul verde y marrón) con que la colección cuenta respondiendo de manera orientativa a las distintas edades a las que van dedicadas. Las fichas recopilan datos de los libros, como su enfoque interdisciplinar, la ambientación, el enfoque temático, las actitudes, los valores y las normas que trata de fomentar, así como un resumen de la historia y cuatro propuestas de actividades de apoyo. En los apéndices de la guía aparece una serie de índices que facilitan su manejo al permitir visualizar, de forma sintética y ordenada, algunos datos de interés de la colección.

Carlos Lomas (coordinador): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori. Barcelona, 1996.

Cualquier cambio -incluido el cambio educativo- conlleva una cierta ansiedad e incertidumbre. De ahí que a menudo sea más cómodo instalarse hasta el

final en las creencias que impregnan nuestras rutinas didácticas que revisar el sentido de lo que cada uno dice y hace en las aulas. Y de ahí también esa tendencia tan habitual entre los enseñantes a la intuición y a la improvisación, a no indagar demasiado, al uso de métodos y de materiales nunca puestos en tela de juicio, a olvidar cómo las teorías de las personas se contradicen con sus prácticas, a someterse en fin a los dictados de un pensamiento vulgar incapaz de superar el nivel de lo concreto y de lo inmediato.

Este libro invita, frente a tales inercias y a tal sumisión, al ejercicio del pensamiento crítico en el ámbito de la educación lingüística y literaria. Porque no es posible ningún cambio real de las prácticas educativas sin una revisión a fondo de las ideas en las que cada cual (con o sin conciencia de ello) ha basado su acción docente en el pasado y sin un conocimiento cabal de los fundamentos epistemológicos y psicopedagógicos que inspiran los nuevos rumbos por los que debe transitar la educación lingüística y literaria en nuestro país.

En este contexto, este es un libro escrito con la intención de ser útil. Útil para la reflexión y útil para la acción. Útil para el conocimiento de las diversas teorías sobre el lenguaje y útil para el ejercicio de la práctica educativa en las aulas. Útil para la formación del profesorado y útil para la ardua tarea de enseñar lengua y literatura en nuestro país. En él se invita a una indagación crítica sobre los objetivos de la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria y a la búsqueda de la difícil coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. De ahí que en sus páginas se manifieste una doble voluntad de reflexión teórica y de utilidad práctica. Porque con este manual sus autores desean contribuir no sólo al *saber lingüístico* del profesorado sino también ayudarle a *saber hacer* algunas cosas en las aulas que favorezcan el aprendizaje lingüístico y literario de los alumnos y de las alumnas en las aulas.

El sumario de este manual es el reflejo de esa doble voluntad de reflexión teórica y de utilidad práctica. De ahí el contenido de sus distintos capítulos: "La educación lingüística y literaria" (Carlos Lomas), "Los objetivos de la educación lingüística

y el currículo de *Lengua castellana y Literatura en la enseñanza secundaria*" (Carlos Lomas y Andrés Osoro), "El estudio del uso lingüístico" (Amparo Tusón), "La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación" (Luci Nussbaum), "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación" (Teresa Colomer), "Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula" (Carlos Lomas y Andrés Osoro), "Materiales y recursos: análisis e instrucciones de uso" (Carlos Lomas y Andrés Osoro) y "Para saber y saber hacer" (Carlos Lomas).

Este libro es, en última instancia, la expresión del compromiso de sus autores y autoras con la innovación didáctica en el área de lengua y literatura, con la investigación educativa en el aula y con la formación inicial y continua del profesorado. En sus páginas se propone que las aulas de lengua no sean sólo ámbitos de transmisión de conceptos lingüísticos sino también escenarios comunicativos donde los alumnos y las alumnas hablen, escuchen, escriban y lean y al hacer estas cosas con las palabras cooperen en la construcción del significado, en la adquisición gradual de las distintas destrezas comunicativas y en el acceso a nuevos aprendizajes. Porque la lengua no es sólo un sistema formal sino también algo que las personas hacemos con las palabras con determinadas intenciones. De ahí

la fascinación que ejerce en nuestras vidas y de ahí el intento de quienes enseñan lengua y literatura por transmitir a quienes acuden a las aulas la pasión por el laberinto del lenguaje, de las lenguas y de sus usos. Este libro destila, bajo la ho-



EDUARDO GALEANO

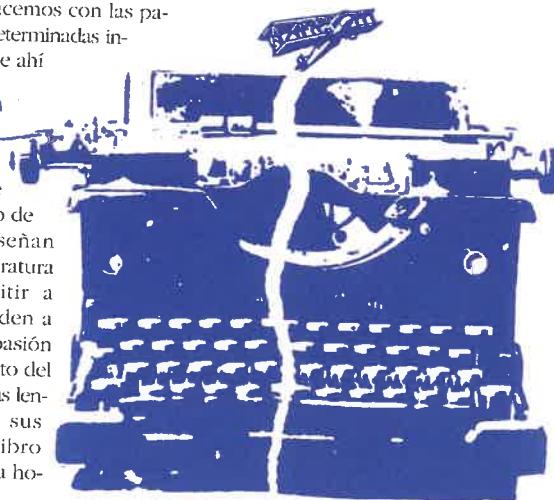
jurásca teórica y didáctica de sus páginas, esa pasión y esa fascinación por el lenguaje.

Jesús Tusón: *La escritura. Una introducción a la cultura alfabetica*. Octaedro. Barcelona, 1986.

El alfabeto es una de las conquistas culturales y tecnológicas de mayor trascendencia en la historia de la Humanidad porque ha permitido acumular los conocimientos de muchas generaciones y se ha constituido en depósito de la memoria al que todos pueden acudir. Es así como cada generación nueva está en condiciones de construir un saber también nuevo, sin verse obligada a comenzar desde cero. *La escritura. Una introducción a la cultura alfabetica* es un compendio de fácil lectura en el que se reúne información sobre teoría y tipología de la escritura, historia y perspectivas de futuro.

Jay L. Lemke: *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós (Temas de Educación). Barcelona, 1997.

Éste es un libro acerca de la comunicación que plantea algunas cuestiones fundamentales y trata de darles, al menos, una respuesta parcial: ¿cómo nos comunicamos las ideas?, ¿por qué a veces la comunicación funciona



EDUARDO GALEANO

muy bien y en otras fracasa estrepitosamente? ¿cuáles son las dificultades básicas en la comunicación de conceptos científicos y técnicos? Porque, en efecto, se trata fundamentalmente de una obra sobre cómo se "habla" la ciencia, de manera que su pregunta básica se centra en el modo en que utilizamos el lenguaje científico especializado para dar sentido al mundo. Y ello no significa hacer ciencia a través del lenguaje: observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, juzgar, evaluar, decidir, concluir, generalizar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia.

La conclusión es que la ciencia es un proceso social, por lo que el libro, aparte de analizar qué hacemos cuando *hablamos* ciencia en el aula, aborda también la educación científica en contextos sociales más amplios, y, por consiguiente, respecto a actitudes, valores e intereses que van más allá de los puramente utilitarios.

R. W. Connell: *Escuelas y justicia social*. Morata. Madrid, 1997.

Una educación que privilegia a unos estudiantes sobre otros favorece la aparición de desigualdades sociales y económicas. Sobre esta filosofía de fondo, R. W. CONNELL construye un convincente discurso sobre las interrelaciones entre los niveles de justicia social existentes en la sociedad y en las instituciones escolares.

Tomar en consideración cuestiones de justicia en educación obliga a repensar todo lo relacionado con el *curriculum*: desde las políticas educativas

hasta los contenidos escolares, las experiencias y tareas que se promueven, los recursos y materiales didácticos, la función de la evaluación, el rol del profesorado, de las familias y, por supuesto, del propio alumnado. Es preciso, por tanto, poner en acción otro concepto, el de *justicia curricular*.

buye a crear el fundamento de una ciencia basada en valores participativos y asume posiciones como el antirracismo, el anticlasismo y el antisexismo.



M. CALÉS

S. Harding: *Ciencia y feminismo*. Morata. Madrid, 1997.

Esta obra revisa las críticas feministas de la ciencia y las investigaciones realizadas con ópticas androcéntricas. Enmarcando el actual debate feminista, Sandra Harding critica tres enfoques epistemológicos: el empirismo feminista, que sólo identifica como problema la mala ciencia; el punto de vista feminista, que sostiene que la experiencia social de las mujeres constituye el único punto de partida para descubrir el sesgo masculino de la ciencia; y el postmodernismo feminista, que discute los supuestos científicos más fundamentales. Señala las tensiones existentes entre estas posturas y los inadecuados conceptos que subyacen en sus análisis, aunque sostiene que el discurso crítico que favorecen es vital para la búsqueda de una ciencia informada por una moral y una política emancipadoras. Harding cuestiona los fundamentos intelectuales y sociales del pensamiento científico y se ocupa a fondo de las posibilidades de utilizar la ciencia con fines emancipadores, a pesar de estar inmersa en un entramado occidental, masculino y burgués. *Ciencia y feminismo* sintetiza y critica los supuestos de la filosofía de la ciencia hegemónica, contri-



M. CALÉS

Luis M. Cifuentes y J. M. Gutiérrez (coord.): *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*. Horsori. Barcelona, 1997.

Elena Martín y Teresa Mauri: *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Horsori. Barcelona, 1997.

José Antonio Jordán: *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Ceac. Barcelona, 1996.

Manuel de Puelles (coord.): *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Horsori. Barcelona, 1996.

Roland Benenzas y otros: *Sonido, comunicación, terapia*. Amarú. Salamanca, 1997.

Yolanda Benito Mate: *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Amarú. Salamanca, 1997.

Miguel Ángel Verdugo: *Programa de habilidades sociales*. Amarú. Salamanca, 1997.

Amada Ramírez: *La sociedad y tú, todo un reto. Comunicación, estrés y autoestima*. Amarú. Salamanca, 1997.

Salvador Gutiérrez: *Comentario pragmático de textos polifónicos*. Arco/Libros. Madrid, 1997.

M. D. González Portal: *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Morata. Madrid, 1997.

Íván P. Pavlov: *Los reflejos condicionados*. Morata. Madrid, 1997.

Luis Carlos Fernández Lobo: *La poesía de Antonio Machado*. Akal. Madrid, 1997.

José Gonzalo Sancho: *La Segunda República Española*. Akal. Madrid, 1997.

Revistas

Comunicar, nº 8 ("La educación en Medios de Comunicación"). Marzo, 1997.

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.

Las últimas reformas educativas han ido ya timidamente incorporando la presencia en las aulas de los medios de comunicación, para su uso crítico y creativo, desde una vertiente de pluralidad; sin embargo, estas iniciativas siguen siendo escasas y sometidas en muchas ocasiones a los vaivenes de la política y las administraciones educativas.

Este número de *Comunicar* quiere ser una aportación más a este inaplazable reto de todos.

Otros títulos recibidos

L. S. Vygotski: *Obras escogidas IV. Psicología infantil*. Aprendizaje Visor. Madrid, 1996.

José Devís Devís: *Educación física, deporte y currículum*. Visor. Madrid, 1997.

SIGNOS, EN INTERNET

Las personas interesadas en consultar distintas informaciones referidas a **SIGNOS** (objetivos de la publicación, índices de la revista, suscripciones y envío de números atrasados...) pueden hacerlo a través de Internet. **Aviso para navegantes:** tomad nota de la dirección de **SIGNOS** (y del CPR de Gijón).

<http://usuarios.airastur.es/cepgijon/index.htm>



M. CALÉS

i Cambiar
la escuela

Adaptaciones

Am**B**iental

Conocimientos



DCoeducar

Expresión

Educación**F**ísica

Guardad

Historia

Infantil

Jugar

Lenguaje

Matemáticas

Naturales

Niños

Orientación



Primaria

Qurriculum

Reforma

Secundaria



Tecnologías

Música

Valeores

Wel come



XLenguas
tranjeras

Ypa

Z? **SIGNOS**

SIGENOS

1600 pesetas

COMUNICACIÓN
Y EDUCACIÓN
COMUNICACIÓN DE MASAS,

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

