



El niño y la televisión



Grupo de Investigación FORCE
Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia

Coordinador

2010

El niño y la televisión:

Libro de Actas del “*Foro Comunicar*” y del
“*III Encuentro de Comunicación y Pedagogía*”
Jesús Domingo Segovia (Coordinador)
Granada, 2010



Grupo de Investigación FORCE
Universidad de Granada

© Jesús Domingo Segovia (coordinador)

© De esta edición: Grupo de Investigación FORCE
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)
Campus de Cartuja, s/n, 18071 Granada
958243741 jdomingo@ugr.es

ISBN: 978-84-931419-0-5
Depósito Legal: GR-3078-2010

Impresión: YSP email: yspozo@yahoo.es

Índice

Presentación. Juan Herrera González-Aurioles	7
Prefacio: El niño y la televisión. Salvador Camacho Pérez	9
Prólogo. Jesús Domingo Segovia	11
Primera parte:	
Repensar la función de la televisión con la infancia	13
Televisión, chivo expiatorio de la sociedad deseducadora. José Luís García Garrido	15
El niño ante la consola electrónica. Amando de Miguel	27
Estrategias para el uso de la televisión. Joan Ferrés i Prats	33
La imagen del profesorado en la televisión. Jesús Domingo Segovia	39
Accesibilidad de la televisión para niños y adultos con discapacidades sensoriales. Antonio Rodríguez Fuentes	53
Infancia televisonaria. Stella Martínez Rodrigo	63
El desafío de la televisión a la familia. José Manuel Martos	69
Televisión, persona y comunicación: Infancia y valores. Francisco Javier Jiménez Ríos	79
Los niños ante la publicidad televisiva. Stella Martínez Rodrigo	87
Las dictaduras de la sociedad de la información. Félix Fernández Castaño	95
La influencia social de la televisión. Eva F. Hinojosa Pareja, Beatriz Barrero Fernández, Estefanía Martínez Valdivia y Marta Olmo Extremera	103
Segunda parte:	
Analizar la televisión para formar usuarios críticos	111
Análisis de dibujos animados. ¿Para niños los Simpsons y Shin Chan...?. M ^a Inmaculada Rubio González	113
Análisis sobre las series “La banda del patio” y “Doraemon” asemejado con la realidad de las pandillas de niños en la actualidad. Félix Fernández Trigueros	119
La imagen del profesorado y el sistema educativo a través de las series de televisión infantiles y juveniles. Eva F. Hinojosa Pareja, Beatriz Barrero Fernández, Estefanía	125

Martínez Valdivia y Marta Olmo Extremera

Experiencia de Televisión Escolar del C.P. "Josefina Baró" de Almería. Bernardino Alcocer Álvarez y Miguel Ángel Hernández Martínez	139
El poder de los medios de comunicación y la educación. María del Carmen Rodríguez Alonso e Ignacio García Aróstegui	145
El tiempo libre y la televisión. Una experiencia desde el aula. Antonia Martínez Vallejo	149
Influencia Negativa de las Conductas Violentas emitidas por televisión sobre los Niños/as de entre 7 y 11 años: Estudio del Punto de Vista de los Niños como Receptores. Noemí González de la Plata	155
Series juveniles, ¿Educativas?. Rocío Rodríguez Lavela y Francisco Javier Granados Machuca	167
Uso educativo de la televisión para la prevención de la violencia infantil. Francisco Antonio Díaz Sánchez	177
Análisis de los anuncios publicitarios en televisión. Susana Mata Gómez	181
La publicidad infantil: Viejos y nuevos valores. Mónica Quizhpi Astudillo y Leslie Serna Hernández	187
Estimulación en bebés a través de medios audiovisuales. « <i>The Baby Einstein Company</i> ». Francisco José Ruiz Molina	195
La influencia de la televisión en los niños. Opiniones de los futuros enseñantes. Ángela García Cifuentes y Ana Belén López Hernández	207

La Caja Rural de Granada tiene una larga trayectoria de apoyo entusiasta a las actividades culturales promovidas por nuestra Universidad. En el marco de esta filosofía de cooperación, la propuesta del Grupo Comunicar para abrir un Foro de debate en torno a los medios de comunicación y su impacto social, recibió desde el primer momento la más calurosa de las acogidas. Hemos puesto nuestros medios personales y materiales a disposición de los promotores de esta iniciativa y nos sentimos, modestamente, partícipes del éxito indudable que ha acompañado al Foro Comunicar. Colaboramos, también, con agrado, en la publicación de esta obra porque entendemos que su contenido puede ayudar a padres y educadores a enfrentarse racional y constructivamente con los problemas que afectan a la relación niño-televisión. Mi más cordial enhorabuena al Grupo Comunicar de Granada.

Juan Herrera González-Aurioles

Jefe de Relaciones Culturales de la Caja Rural de Granada

Prefacio “El niño y la televisión”

Quienes trabajan juntos miran en la misma dirección. La Caja Rural de Granada y el Grupo Comunicar de Granada ya habían colaborado en proyectos importantes cuando decidieron aunar esfuerzos para promover un foro de encuentro en torno a temas de interés social. Surgió así el Foro Comunicar cuya primera edición ha estado dedicada al análisis de la relación niño-televisión, cuestión escasamente debatida a pesar de las inquietudes que suscita en medios familiares y educativos.

Cuatro ilustres ponentes (Javier Urra Portillo, Amando de Miguel, José Luis García Garrido y Manuel Martín Ferrand), examinaron el problema con una visión crítica y esclarecedora y ofrecieron propuestas de sumo interés que deben inspirar la actuación de padres y educadores.

Esta obra recoge las intervenciones de los profesores De Miguel y García Garrido así como las ponencias, comunicaciones y experiencias presentadas al III Encuentro de Comunicación y Pedagogía que, con el mismo título de “El Niño y la Televisión” acogió a alumnos y profesores en el marco de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Arquetipo de contrastes, la televisión se muestra como una especie de Jano mediático. Una de sus caras es amable, ventana que se abre al mundo de la ciencia, del arte, de las personas y su entorno; la otra es una mueca distorsionada y distorsionante, reflejo del lado más oscuro y a veces abyecto, de la condición humana.

¿Y el niño?. Preguntad a los padres, preguntad a los maestros. Los primeros tendrán que reconocer que, en muchos casos, la televisión se ha convertido en un tranquilizante infantil: no importa lo que el niño vea si permanece callado y no molesta; los segundos están muy lejos de plantearse como una de sus prioridades la enseñanza de la televisión o, más ampliamente, el lenguaje de los medios de comunicación.

Les invito a leer atentamente el contenido de este libro y a aplicar sus recomendaciones. Tenemos que desplazar a la televisión del lugar privilegiado que le hemos permitido ocupar. Y les invito a meditar sobre la conveniencia de ponernos todos manos a la obra para que este medio (en sus contenidos, en su publicidad,) sea nuestro aliado en la formación que debemos proporcionar a los niños y jóvenes. Tenemos que mirarnos más los unos a los otros y menos a la televisión. Y, a lo mejor, tenemos que mirar más a ese objeto que no tiene dolby, ni pause, ni stop y que se llama LIBRO.

Salvador Camacho Pérez

Director del Foro Comunicar

Prólogo

Hablar de televisión y su controvertida relación con el público infantil es un tema tan prolifero como recurrente. A estas alturas no se pretende definir y describir lo que es e implica la televisión, sería redundar sobre la idea de un medio omnipresente y demasiado conocido (al menos en apariencia). Sólo destacar que puesto que los medios en general, y la televisión en particular, son creadores y mediadores de cultura y valores, éstos deben ser objeto de análisis y reflexión. Lo que no suele ser tan obvio como podría parecer a simple vista.

El medio televisivo es el principal pasatiempos actual, pero además y junto a ello comunica y, por lo tanto, educa (en un sentido u otro), independientemente del propósito original del mismo. Detrás de todo programa, hay valores, creencias y actitudes que al ser vistos por un número masivo de niños y adolescentes, toman difusión y se convierten en moda o patrón de conducta/análisis. No se repara en los intereses ni propósitos que guiaron la creación de estos programas y mucho menos somos conscientes de que en la tele todo viene dado de forma rápida, cómoda, visual... sin tiempo a la reflexión. Lanzando no pocas ideas distorsionadas (baste señalar el auge creciente de investigaciones e informes sobre los errores científicos de la tele) o como ciertas (porque se ven) que necesitan ser contrastadas o matizadas...

Pese a la cotidianeidad y cercanía de su presencia para nuestras vidas, pasa regularmente desapercibido como algo connatural a nuestros salones, como compañero a nuestra vida cotidiana. Compañero, al fin y al cabo, y un socializador importante de nuestros vástagos, y que aunque pesen sobre él determinadas sospechas, éstas son obviadas y comúnmente retomadas de manera superficial en críticas políticamente correctas que no llegan al punto de reflexión seria. No son nuevas ni las críticas (contenidos violentos, consumismo, pasividad...) ni la exposición de virtudes (tanto informativas y culturales como potencialidades curriculares). Unas y otras han de ser tomadas con cautela y desde una perspectiva acorde a la complejidad de contextos, circunstancias y variables que pueden entrar en juego.

Cada vez más se acumulan evidencias científicas de su impacto e incidencia en múltiples aspectos relacionados con el mundo infantil y con el propio concepto de educación y sus contextos. Los datos son evidentes y niños y televisión interactúan cada vez más tiempo y con menos presencia adulta, en un juego que por cotidiano, se considera normal e inocuo. Pero que niños y televisión interactúen sin reflexión ni mediación un promedio de alrededor de cuatro horas diarias -esto es 1400 horas anuales (un mundo si lo comparamos con las 1000 horas anuales de escuela)- es un dato suficientemente fuerte como llamarnos a reparar en él.

Como la televisión y el debate sobre ella llevan años con nosotros, el “presentismo” actual alienta a que desviemos la atención hacia otras tecnologías de la información y la comunicación más novedosas y corramos un tupido y confiado velo sobre este tema. No debiéramos pensar, pues, que ya se ha dicho todo sobre él, ni mucho menos afirmar que tales evidencias son de uso común y que pertenecen ya al ámbito de la conciencia y la acción de políticos, padres y educadores. Así pues se pensó y se ha venido desarrollando recurrentemente un foro y unos encuentros de debate para ir actuando como analizador crítico y promotor de sugerencias para formar ciudadanos y usuarios

críticos. En este contexto surge en Granada, en torno al cambio de siglo, el Foro Comunicar y los Encuentros de Comunicación y Pedagogía. En ellos se va retomando el medio desde diferentes perspectivas, para abordarlo en sus múltiples aristas que componen toda su complejidad.

El trabajo que aquí compilamos se trata de una muestra de lo acontecido en esta década en el seno de estos foros y que, por su frescor y vigencia pese al tiempo transcurrido, son rescatados con el objetivo de sacarlos del seno de lo privado para compartirlo en la comunidad crítica que debe ir armándose en torno a estos medios y su uso en la sociedad actual. Por lo que, a lo largo de las páginas de esta compilación, aparecen algunas pistas y sugerencias para abordar la cuestión de qué se puede hacer para revertir esta situación. No se trata de negar la realidad, o hacer una revolución frente a los medios, sino afrontarla constructiva y productivamente, invitando a al debate, creando conciencia y proponiendo usos críticos, plenamente integrados curricularmente -al menos- en la familia y la escuela: ver programas juntos (también con los pequeños) y analizarlos, para aclarar sus contenidos, reforzar ciertos aspectos educativos, morales o sociales, cuestionar otros y contrarrestar aspectos claramente negativos. Pero ojo, no es sólo con ellos y sobre ellos, debemos predicar con el ejemplo y ser parte del proceso y usarlos también como creativos y emergentes puentes de encuentro escuela-familia-comunidad.

Jesús Domingo Segovia

Coordinador/Editor

Primera parte:

Repensar la función de la televisión con la infancia

Televisión, chivo expiatorio de la sociedad deseducadora

José Luíz García Garrido

Que el Grupo Comunicar haya decidido consagrar uno de sus ya prestigiosos Foros al tema de “El niño y la televisión” nos pone ante los ojos lo que hoy constituye una evidencia: que la televisión ejerce hoy sobre los niños un influjo de primer orden, comparable al que puedan ejercer los más potentes agentes educativos. Otra cosa es que tal influjo sea, sobre el público infantil y juvenil al que nos referimos, verdaderamente educativo. Se está de acuerdo más bien en lo contrario: en que no lo es; en que es prevalentemente deseducativo, incluso corrosivo. Ante muchos comportamientos desatinados que observamos hoy en los niños y jóvenes, ante muchas de las deficiencias que demuestran tener en su relación familiar o en su rendimiento académico, la inmediata invectiva de padres y educadores se dirige sin misericordia al aparato de televisión, a esa aparente bomba de relojería deseducativa que, sin embargo, seguimos nosotros mismos encendiendo en los hogares.

Admitimos su inoportunidad, su peligrosidad, incluso su malignidad, pero continuamos empleándolo en casa como instrumento privilegiado de ocio, como sedante de la chiquillería, como tranquilizador de temperamentos nerviosos. Abominamos de la calidad de sus programas, que catalogamos a menudo como “telebasura”, pero continuamos nosotros mismos, padres y madres, regocijándonos en ellos, mirándolos complacida o bobaliconamente, como si se tratara de una adicción a la que no podemos sustraernos, como una droga blanda de la que nosotros mismos no logramos prescindir. Practicamos desenfadadamente el zapping, pero pretendiendo a la vez librar a nuestros hijos de que lo hagan.

En realidad, nuestra patente hipocresía no es más que parte de una hipocresía social generalizada. Porque lo cierto es que, siendo nosotros, padres y madres, responsables, no somos los únicos ni los principales responsables del desaguisado. Políticos, empresarios, periodistas, profesionales de diverso pelaje deseosos de popularidad, gente de cultura y del espectáculo, responsables sociales e incluso religiosos, todos parecemos disponibles para seguir empleando la televisión como si fuera la válvula de escape de nuestros peores instintos y después, cuando observamos en la pantalla su fidedigna reproducción, rechazamos que sean fruto de nuestra voluntad y culpamos a la “*caja tonta*” de su maligna estulticia.

El objetivo fundamental que pretenden las reflexiones que siguen no es otro que el ya anunciado: hacernos conscientes de que, en esta sociedad de hoy que juzgamos evolucionadísima, hemos convertido entre todos a la televisión en el chivo expiatorio de nuestros afanes deseducadores, afanes que conviven a diario con otros de signo opuesto y que también, por fortuna, tenemos: los de educar, los de proporcionar la mejor educación posible a nuestros hijos y alumnos, a nuestros ciudadanos. ¿Incoherencia, hipocresía, superficialidad? Probablemente un poco de todo.

No es mi intención, sin embargo, convertir este rato de reflexión en una especie de cántico jeremiaco, de lamentaciones variadas en torno a un problema aparentemente irresoluble. Por el contrario, mi intención es hacer ver que el problema tiene solución, siempre que, efectivamente,

nuestra voluntad no se ande con remilgos, llame al pan pan y al vino vino, y comience de algún modo a poner orden en un asunto lleno de complejidad, pero abordable.

Para ello, voy a referirme a una serie de puntos concatenados. Empezaré por recordar que, en efecto, existe hoy día una agresión televisiva sobre todos nosotros, pero muy particularmente sobre la infancia y la adolescencia. Me preguntaré a continuación si de tal agresión tiene la culpa el ámbito que la emite, el ámbito televisivo, o, en un espectro más amplio, el ámbito de las modernas tecnologías de la comunicación y de la información que, como vemos a diario, se va engrosando y haciéndose cada día más poderoso.

La respuesta a este interrogante nos llevará al tema fundamental: al de la existencia operante, entre nosotros, de una sociedad deseducadora que utiliza tales medios como utiliza también otros de no menor importancia. Tras admitir sin ambages que tal sociedad deseducadora debe ser urgentemente reemplazada por una sociedad abiertamente educadora, me permitiré aludir por último a algunas cosas que quizá podríamos comenzar a hacer, a favor de ella, en el seno de las familias.

1. La agresión televisiva y sus víctimas

Entre los años 1997 y 1998, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, del Ministerio de Educación, llevó a cabo un diagnóstico general del sistema educativo que tuvo amplia difusión y que tomó como base de estudio la población escolar entre los 14 y los 16 años, en la convicción de que estas edades que ponen término a la escolaridad obligatoria son seguramente las más indicadas para mostrarnos la mayor o menor calidad del sistema educativo que tenemos en España. Una parte importante de ese informe se dedicó a evaluar las actitudes de los padres ante la educación que reciben hoy sus hijos.

Pues bien: según puede leerse allí, cuando se pregunta a los padres cuánta televisión juzgan ellos que sus hijos ven en casa, las respuestas obtenidas son de lo más prudente: la mayoría dice que los niños y adolescentes están ante el televisor tres o cuatro horas semanales. Pero según sabemos a ciencia cierta por muchas otras investigaciones realizadas en España, la respuesta que dan los niños a esa misma pregunta es mucho más contundente y sincera, reconociendo la mayoría de ellos estar delante de la tele varias horas al día (entre dos y cuatro), no a la semana. En esto, como en otras muchas cosas, la ingenuidad de los padres españoles resulta increíble.

Por si fuera poco, en el mismo informe los padres aclaran que los valores positivos que reciben sus hijos los reciben, sobre todo, en su casa, en su vida familiar, y también en buena parte en la escuela, pero que los valores negativos que también reciben proceden sobre todo de los medios de comunicación social, muy particularmente de la televisión, de esa televisión que, según ellos, ven tan poquitas horas a la semana. Con otras palabras, en la formación de valores los padres se dan a sí mismos una nota muy alta, a la escuela una nota bastante alta, y un claro suspenso a los *mass media* y a la televisión. Le echan la culpa a ésta, en suma.

Me referiré a continuación a una serie de datos que, incontrovertiblemente, nos proporcionan muchas investigaciones actuales relativas a los tiempos, temas y efectos que atañen al uso de la televisión por parte de niños y adolescentes. Debo confesar que, ante la ausencia, confusión o inmadurez que todavía acusan las investigaciones españolas sobre el tema, he recurrido sobre todo a investigaciones norteamericanas, presuponiendo que lo que ocurre en los Estados Unidos no es radicalmente distinto a lo que ocurre entre nosotros, sino más bien parecido (dado el influjo de las costumbres USA en todos los países, incluido el nuestro, si no fuera todavía muy parecido acabará por serlo).

No voy a alargarme demasiado en las consideraciones relativas a los tiempos que emplean niños y adolescentes ante la televisión ni a los temas que prevalentemente observan en ella. Bastará simplemente reparar en lo siguiente:

- Que el niño medio y el adolescente medio están hoy ante la televisión un promedio de 3 ó 4 horas diarias, lo que significa también un promedio de 28 horas semanales. Recuérdese que, según los planes de estudio vigentes, las horas de clase que recibe un alumno de primaria y secundaria a la semana, en la mayoría de los países, oscilan entre las 28 y las 31. Es decir: tanto monta, monta tanto.
- Que allá por los 18 años, según cálculos realizados del todo fidedignos (en USA, insisto), un joven promedio ha estado ya ante el televisor más de 20.000 horas. Esto significa el triunfo horario de la televisión sobre las horas de clase, pues éstas no son en general superiores a las 18.000. ¿Que cómo se compagina esto con lo anterior? Sencillo: los niños ven TV a partir de los dos años, y lo hacen también (más horas incluso) durante los periodos de vacación escolar.
- Pero esto no lo dice todo. Hay un dato más alarmante aún: que un 25% de niños y adolescentes está cada día ante la televisión muchas más horas del promedio antes anunciado, concretamente entre 4 y 10 horas (este último número resulta casi increíble, pero es real). Afortunadamente, esto supone también que muchos otros niños ven la TV menos de tres horas diarias (si no, la media no saldría).
- Los datos de tiempo suministrados se refieren exclusivamente a la TV, y no afectan a otros medios tecnológicos tales como el ordenador, en las dos dimensiones en que especialmente lo utilizan los niños y adolescentes: los video-juegos y la Internet. Sabemos que el tiempo dedicado, además, a estos otros recursos no hace más que crecer, y es ya muy considerable en el caso de un alto porcentaje de sujetos. Añadamos además esa costumbre bien asentada de utilizar casi de continuo los “cascos” o el transmisor para escuchar música.

La conclusión es obvia: el monto total de horas dedicadas a recibir, prevalentemente de modo pasivo, mensajes gráficos, textuales y sonoros procedentes de las tecnologías de la comunicación es, en una jornada habitual, sencillamente apabullante.

Pasando ahora a los temas, mostrados tanto a través de programas específicos como de *spots* publicitarios, prevalece con mucho entre ellos el tema de la violencia. Los investigadores americanos, tan amigos de este tipo de cálculos minuciosos, han estimado que en una hora de la televisión observada habitualmente por niños y jóvenes se muestran no menos de 20 actos violentos, trátase de violencia física directa o de violencia moral, verbal, etc. Lo que significa que a los 18 años, el joven promedio cuenta con un *curriculum vitae* que contabiliza al menos la observación de 200.000 actos violentos sólo a través de la TV.

Sabemos bien que, junto al de la violencia, menudean igualmente los temas relativos al sexo, a su explotación y a su incitación, así como los que se centran en el cuerpo como objeto de atención prioritaria, los que exhiben las situaciones de lujo y de confort imaginario o real y los que, muy particularmente, ensalzan el consumo de bienes materiales como objetivo prioritario de la vida y de la felicidad humana.

*¡La TV corrompe los sentidos en la cabeza!,
¡Mata bien muerta la imaginación!,
¡Atasca y sofoca la mente!,
Hace al niño lerdo y ciego.*

*¡No puede ya entender qué es fantasía, una tierra encantada!,
¡Su cerebro se vuelve blando como el queso!,
¡Su capacidad de pensar oxidada y congelada!¹.*

Sobre los efectos de la TV en los niños se ha escrito mucho, y desde muy diversos ámbitos de investigación. En un estudio hecho desde el ángulo médico-pediátrico por una autora americana, se insiste en la gravedad de estos efectos desde el punto de vista del desarrollo sensorial e intelectual del niño. Su autora comienza por recoger unos versos escritos ya hace varias décadas, que ponen de relieve que la desconfianza en los efectos de la TV sobre los niños no es reciente.

¿Un poco exagerado? Quizá, pero... Por lo que se refiere a los efectos demostradamente causados por la permanencia habitual ante la pantalla televisiva, es importante distinguir entre los que pueden predicarse de la totalidad de los teleobservadores infantiles y juveniles y de los que pueden predicarse sólo de muchos de ellos.

Está demostrado que, a través de la televisión, cualquier niño o adolescente se halla expuesto a obtener:

- Un desarrollo inadecuado de sus habilidades y potencialidades sociales.
- Una falta de interacción adecuada con los restantes miembros de la unidad familiar
- Reducción del tiempo de lectura y del juego físico e imaginativo con familiares, amigos, etc.
- Expectativas falsas sobre lo que es la existencia humana, basadas en que el objetivo fundamental que hay que conseguir es el entretenimiento fácil, el ocio pasivo, el lujo, los coches caros, el sexo abundante y separado del afecto y del respeto a los demás, etc.

Pero es obvio que no todos los niños y adolescentes reaccionan del mismo modo ante las insinuaciones de la pequeña pantalla. Por sus características personales, o por las circunstancias particulares de su entorno, muchos niños se hallan predispuestos a recibir de modo particularmente peligroso influjos que para otros resultan inocuos. En concreto, la televisión procura a numerosos niños y adolescentes:

- Una directa incitación a la violencia, a la comisión de actos violentos.
- Una mayor incitación al sexo, al consumismo y a la vida fácil.
- Un progresivo deterioro del rendimiento escolar, bien por la absorción de tiempo que la televisión exige o bien por la pérdida del gusto por la lectura, el estudio, el esfuerzo personal, etc.
- Una tendencia al sobrepeso y a la obesidad. También se han hecho investigaciones que reflejan claramente este punto, no de escasa importancia en etapas tan fundamentales para el correcto desarrollo físico de la persona.

Naturalmente, cada uno de los efectos señalados antes merecerían aclaraciones más puntuales y precisas. Ante la imposibilidad de hacerlo en todos los casos, permítaseme aludir sólo a uno, el relativo a la incitación a la violencia. Según se desprende de numerosos estudios, la observación habitual de la violencia en televisión puede engendrar en el niño:

¹ Extracto de Roald Dahl: *Charlie and the Chocolate Factory*, 1964. Citado por Susan R. Johnson, profesora de pediatría en la Universidad de Stanford, en su artículo titulado "Strangers in Our Homes: TV and our children's minds", publicado en Internet, Diciembre de 1999.

- La tendencia a ser menos sensible ante el sufrimiento de los demás, a ser, en definitiva, inmune al horror y a los padecimientos que sufren los seres humanos;
- La tendencia también a ser más temeroso del mundo que le rodea, a mirar con actitud de sospecha a quienes, según lo observado en la pantalla, podrían ser potenciales agresores;
- La tendencia a imitar la violencia observada, a ensayar con los otros procedimientos y técnicas de maltrato contemplados en la pantalla;
- La tendencia a identificarse con la gente del mundo de la violencia, trátase de agresores o de víctimas (a menudo de los dos).

2. ¿La culpa es de la tele *and company*?

Dejando bien claro que nada de lo que se ha dicho hasta ahora es producto de la exageración, sino, por desgracia, bien real, hay también que dejar claro que no todos los efectos de la televisión sobre el niño y el adolescente son negativos, o incluso que todos los efectos que hoy se presentan como negativos no podrían convertirse en positivos. La televisión, igual que internet, el cine, los videojuegos, etc., no poseen por esencia el vicio de la malignidad. Si lo poseyeran, seguramente estarían prohibidos, y desde luego ningún padre ni ninguna madre se expondría a sí mismo ni expondría a sus hijos ante tal peligro. Muy al contrario, los efectos beneficiosos de la televisión y de otros medios audiovisuales han encontrado igualmente eco en numerosas investigaciones, y la experiencia de la vida diaria demuestra también hasta qué punto puede ser útil, interesante, instructivo y productivo un buen programa de televisión. En virtud de esto cabe afirmar que, en principio, las nuevas tecnologías son prevalentemente favorecedoras del progreso social, siempre que su utilización obedezca a objetivos que valgan la pena.

¿Por qué no lo son en la mayoría de los casos? ¿Qué se hace en definitiva para que prevalezcan los efectos positivos sobre los negativos? ¿Es que no se hace nada, o muy poco, en esa elemental dirección, que sería la lógica? ¿Hay o no hay deseo, en la sociedad, de caminar en la dirección adecuada?

A estas preguntas habría que añadir la que, quizá, resulta más obvia: ¿Quién manda, en definitiva, en la televisión, en Internet, en los medios de comunicación social? ¿Por qué ocurre lo que ocurre? ¿Es que todos estos medios funcionan “por libre”, sin nadie que tome sus riendas, sin nadie que se responsabilice de la naturaleza positiva o negativa de sus contenidos y formas?.

Obviamente, responder a estos interrogantes supone admitir que en la sociedad actual interactúan multitud de agentes cuyo objetivo, más o menos claro y coherente, más o menos intencionalmente perseguido o simplemente soportado, es el de deseducar.

3. La sociedad deseducadora y sus agentes

El punto de partida que podríamos adoptar, antes de comenzar a analizar algunos entresijos de esta sociedad deseducadora en la que vivimos, se halla bien reflejado en estas palabras escritas por Manuel Martín Serrano que me permito reproducir:

“Para diseñar políticas educativas integrales en nuestras sociedades, hay que contar con los medios audiovisuales tanto en su aspecto instrumental, como en su dimensión enculturizadora. Hay que saber cómo utilizar el potencial educativo de la televisión, preservando al pequeño y a la pequeña de sus

eventuales efectos negativos. Pero sobre todo, hay que ser conscientes de que en nuestra sociedad, los resultados del sistema educativo ya no dependen sólo de la labor que se haga en la escuela y en la familia. Dependen en gran medida del papel enculturizador que cumplen los medios de comunicación masiva que están al alcance de los niños y de las niñas” (Martín Serrano, 2000, 249)².

Lo que en definitiva debemos admitir es que, hoy, o se trabaja por conseguir la colaboración positiva de los medios de comunicación social en materia de educación, reconociendo sus enormes potencialidades, o se vive en la ficción. Es pasmoso observar cómo se llena la boca de los políticos y de los responsables sociales de declamaciones retóricas en defensa de lo importante que es la educación y cómo, a la vez, se diseña un entorno educativo en el que la educación resulta sobre todo boicoteada por los medios que más eficaces resultan en la transmisión de mensajes educacionales. Lo que se dice y lo que se hace en materia de educación -en la política, en la calle, en las escuelas y en las familias- se compadecen difícilmente. Nos hemos acostumbrado a este lenguaje incoherente, ingenuo o hipócrita.

Contra las ingenuas buenas intenciones, de las que no cabe dudar, la sociedad educadora ha montado pacientemente todo un conglomerado de acciones a las que brevemente paso a referirme.

4. La escolarización forzada

Por extraño que parezca, la primera de esas acciones ha sido el propio medio escolar. Resumiendo mucho lo que deseo decir, toda acción que comporte algún efecto de carácter educativo ha sido relegada a la institución escolar. Desde los cometidos de alfabetización y culturalización elemental hasta los cometidos de profesionalización, pasando por los de socialización. La escuela tiene que enseñar a leer, escribir, contar, historia, ciencias, etc., pero también música, artes, lenguas modernas, practicar deportes, rezar, comer, utilizar la sexualidad... Tiene muy especialmente que proporcionar un empleo al niño y al joven, prepararle para ganarse la vida utilizando preferentemente su cabeza, pero también, si hace falta, sus manos. Y, por supuesto, tiene que convertir al alumno en un ciudadano consciente, en un demócrata, generoso y abierto a los demás, luchador por la paz, capaz de trabajar en equipo, persona con valores sociales y morales, etc., etc.

Recientemente apareció en un importante diario nacional un artículo, firmado por una personalidad relevante, sosteniendo la idea de que, ante la desaparición del servicio militar obligatorio, la institución que tiene ahora que educar en el patriotismo es naturalmente la escuela. Es un botón más, en una fila interminable.

En suma: la sociedad no ha hecho ni parece hacer más que *quitarse de encima el mochuelo de educar* para echárselo encima a la escuela y a los educadores profesionales, que, por lo visto, para eso están. Pero esto no es seguramente lo peor. Lo peor es que, por su parte, lo que la sociedad exterior a la escuela parece asumir más voluntariamente en materia de educación es la deseducación. Es decir: la creación y propagación de influjos abiertamente deseducativos, que vienen a contraponerse de hecho a los influjos educativos encomendados a la escuela.

² M. Martín Serrano: “La influencia de la televisión en el ser y el hacer de los niños y de las niñas”, en J.L. García Garrido (dir): *La sociedad educadora*. Madrid, Fundación Independiente, 2000, p. 249.

5. La neutralización educativa de la familia

Lo primero y principal que la sociedad parece venir persiguiendo desde hace tiempo es la neutralización educativa de la célula que mayor responsabilidad tiene en este ámbito: la familia. Esta neutralización se lleva a cabo tanto de modo teórico como de modo práctico.

La teoría insiste diariamente, como gota de agua, en cosas tales como éstas:

- el objetivo fundamental del matrimonio es la realización personal de los propios cónyuges;
- la maternidad es, antes que ninguna otra cosa, un enojoso problema laboral;
- tener más de un par de hijos es una tabarra;
- para que la familia funcione y el niño vaya bien hay que meterlo en la guardería apenas nace;
- cuando un matrimonio no parece llevarse bien, lo mejor es que se separen o divorcien, independientemente del niño o de los niños;
- hay que reconocer a las parejas de hecho los mismos beneficios que a las que contraen matrimonio;
- esto habría que aplicarlo también, por qué no, a las parejas procreativamente improductivas, es decir, a las parejas homosexuales, a las que incluso, podría encomendársele algún niño en adopción o custodia para satisfacer sus deseos y sin tener en cuenta lo que un niño normal y corriente necesita.

A estas concepciones teóricas se añaden, en todas partes, numerosas medidas prácticas: dificultades laborales de la mujer con hijos, legislación favorable al aborto y al divorcio, falta de ayuda económica a las familias con hijos, fomento de actividades lúdicas exteriores al ámbito familiar, etc.

En suma, la sociedad parece haberse impuesto el siguiente lema: hagamos todo lo posible para impedir que la familia ejerza el más mínimo influjo de naturaleza educacional, y ayudémosle en cambio para que no lo ejerza, poniendo a su disposición instituciones escolares suficientes y adecuadas.

6. Medios de comunicación para deseducar

Pero si esta acción de la sociedad podría venir considerada como de carácter inhibitor o neutralizante, no pensemos que la cosa queda ahí. La sociedad organiza también acciones de carácter abiertamente des-educativo, y emplea para eso sobre todo un recurso polivalente y poderoso: los medios de comunicación social.

Basta leer cualquier informe o investigación referente a los influjos de carácter educacional que hoy reciben los ciudadanos en general y los niños y jóvenes en particular para reparar en que los más importantes de ellos son los que fluyen a través de los modernos medios de comunicación e información; entre ellos, la TV ocupa un lugar destacado, que, sin embargo, está siendo cada vez más compartido con los de última ola: Internet y uso de la informática con fines lúdicos.

Resulta increíble el tesón con el que los referidos medios insisten en que su papel no es el de formar y educar, sino el de informar y divertir, cuando la realidad diaria demuestra hasta qué punto ejercen influjos educacionales. Pero esta actitud puede ser incluso positiva. Porque la realidad es que cuando los medios han intentado asumir directamente un papel educador su influjo real ha descendido. La TV educativa, por ejemplo, en todos los países, ha sido incapaz de competir con la TV normal también en temas educativos... Quiero decir que quizá es bueno que los medios en general y la televisión en particular apunten antes que a nada a informar y divertir. Pero siempre que esto no les haga olvidar su fuerte impacto educacional, formativo, y que lo asuman y lo encaucen correctamente.

En cualquier caso, como muy ha explicado Manuel Martín Serrano, los medios son sólo medios, dirigidos por la sociedad en un sentido o en otro, y por tanto lo que cuenta son las intenciones de la sociedad al emplearlos, y no culpabilizarlos a ellos. Son medios poderosos casi siempre al servicio de ideas deletéreas, conductas discutibles, dudas universales, hipótesis inaceptables, etc.

“Esa visión exagerada de la influencia de la comunicación audiovisual, que hace de ella el origen de todos los males del desarrollo infantil, además de ser incorrecta científicamente no es políticamente inocente. Porque la comunicación además de generar efectos, también es otro efecto. Por esa razón, los problemas de una inadecuada socialización infantil no pueden cargar-se en exclusiva a la cuenta de una mala comunicación pública. Salvo que se quiera escamotear lo que está en entredicho cuando constatamos los efectos indeseados que la televisión y los restantes medios audiovisuales tienen en nuestra sociedad: La eficacia que tienen los mensajes deletéreos que tanto abundan en la comunicación audiovisual, indica que es necesario corregir el sistema de socialización en su conjunto, y no solo a sus agentes mediáticos” (Martín Serrano, 2000, 266).

7. La ciudad des-educadora

Con ser importantes, todos estos canales de influjos des-educativos no resultarían tan eficaces si no estuvieran amparados por un contexto general que los amplifica. Me refiero a la ciudad, al espacio urbano, especialmente a los macroespacios urbanos constituidos hoy por las grandes ciudades como polos de atracción. Pero este espíritu permisivo y estimulante de la gran ciudad se ha transferido también hoy a las pequeñas poblaciones, pueblos e incluso aldeas.

La ciudad patrocina hoy en gran medida el callejeo anónimo, la exhibición de conductas indeseables, por violentas, ofensivas o degradantes, soledad en medio de la masa, ruidos, lujos y miserias, difusión de droga y alcoholismo, pornografía, explotación de menores, etc. Hace décadas, se hablaba a veces con acento positivo de esa formación difusa que se recibía en el entorno, y que algunos llamaban incluso “la universidad de la calle”. Por desgracia, lo que enseña hoy ese entorno es mayoritariamente corrupción.

8. Hacia la sociedad educadora

Se habla mucho hoy de la “sociedad de la información”, a la que a veces se identifica con la “sociedad del conocimiento”. Sin embargo, es obvio que entre ambas existe un enorme trecho, y mucho más todavía entre ellas y la “sociedad de la sabiduría”. Para salvar ese trecho adecuadamente, la “sociedad educadora” resulta imprescindible.

¿Qué es la sociedad educadora? En pocas palabras: la recuperación de las funciones de educación por parte de la entera sociedad, sin delegación incondicional a la escuela de dichas funciones.

- Significa, ante nada, asegurar el cumplimiento fundamental de la tarea educadora a la familia, confiriéndole el entorno y las facilidades necesarias para que pueda ejercer esa función del mejor modo posible ella misma, sin sustitutos.
- Significa imaginar y configurar los espacios urbanos como “espacios educativos”, en los que todos los influjos operantes puedan ser aquilatados en función de su mayor o menor incidencia positiva sobre la formación del ciudadano.
- Significa responsabilizar a los medios de comunicación social de su función educadora.
- Significa promocionar a cuantas asociaciones, grupos de ciudadanos, clubs juveniles e infantiles, empresas, movimientos de diverso tipo, etc., puedan proporcionar un contributo positivo a la formación de niños, jóvenes y adultos.
- Significa reestudiar y fortalecer el papel de la escuela. Esto supone, en cierto modo, un esfuerzo de “desescolarización”, en el sentido de que la escuela no ocupe todo el espacio vital que la formación de los ciudadanos necesita. La clave es que la escuela haga todo aquello que es capaz de hacer mejor que otras instituciones; y que otras instituciones hagan aquello que son capaces de hacer mejor que la escuela.

9. Televisión, información y ocio en la sociedad educadora

Queda claro, por todo lo dicho, que si deseamos que la televisión no siga ejerciendo sobre los niños y adolescentes un influjo sustancialmente negativo, la solución no es desde luego eliminarla de nuestras vidas (lo que además resultaría imposible), sino cambiar el contexto en que ella se inscribe, por difícil que resulte, y después controlar adecuadamente su acción.

Si realmente se desea emprender acciones fructíferas, me parece que hay tres pasos fundamentales en el proceso:

- Instaurar el protagonismo educativo de la familia. Iba decir restaurar, pero prefiero decir instaurar, porque no estoy completamente seguro de que la familia haya ejercido alguna vez al completo ese protagonismo.
- Responsabilizar a continuación a los líderes sociales. Incluyo en ellos no sólo a los políticos y a los legisladores, sino a todos los múltiples profesionales de alto nivel que influyen de hecho en la sociedad.
- Sólo en tercer lugar será oportuno responsabilizar también a los propios medios de comunicación social.

Todo esto no es fácil, pero no es tampoco imposible. En cualquier caso, todos podemos seguramente hacer algo, aunque sea poco, ya que difícilmente nos dejan.

Dedicaré la parte final de mi exposición a pasar muy rápidamente revista a algunas de las cosas que los padres podríamos en cualquier caso comenzar a hacer. Incluyen estas cuatro fundamentales actuaciones:

- Diagnosticar el problema
- Establecer adecuadamente los objetivos que pretendemos alcanzar
- Tomar medidas concretas, conducentes a esos objetivos, y

- Comprobar de modo sistemático los objetivos que se vayan consiguiendo.

Para diagnosticar un problema lo primero que hay que hacer es admitir ese hecho como problema y dedicar tiempo y esfuerzo a diagnosticarlo

Los signos de contexto se resumen en uno: no pretendas que tu niño deje de hacer lo que tú haces en demasía. Pero pueden concretarse en cosas tales como, por ejemplo, no tener entronizada la TV en el centro del hogar, en el lugar de máximo honor. Por supuesto, es preciso evitar ver la TV durante las comidas, porque ese tiempo debe ser destinado a conseguir un fluido clima de diálogo entre todos los miembros de la familia. Pero además, hay que evitar que los adultos de la casa vean demasiada TV, o que ésta se halle continuamente encendida, como de hecho ocurre en numerosos hogares.

Entrando ya en el terreno específico de los niños, hay una serie de señales de alerta que se producen de modo concatenado y que nos avisan de cuándo hay o puede haber un problema:

- Cuando el niño dedica demasiado tiempo a mirar la TV y a otros medios visuales.
- Cuando además no lee o lee muy poco
- Cuando además reduce cada vez más el tiempo dedicado a jugar y estar con amigos, a tener hobbies, a participar en actividades familiares, a estudiar, etc.
- Cuando además saca malas notas.

Parece claro que el objetivo no puede ser simplemente que no vean tanta televisión. Esto es lo mismo que nada. La cuestión no está en elegir entre la TV y el aburrimiento, sino entre cosas igualmente interesantes, debidamente razonadas.

Los cinco objetivos que se señalan dependen sobre todo del primero de ellos, pero conviene establecerlos por separado:

- Conseguir una proporción adecuada entre “pantalla”, otras actividades y estudio.
- Conseguir una proporción adecuada entre las sesiones de “pantalla” (TV, Internet, videojuegos...).
- Socializar al máximo las sesiones de “pantalla” (compartirlas con otros).
- Autocontrol personal de las sesiones de “pantalla”.
- Sacar partido escolar a las sesiones de “pantalla”.

Pueden establecerse, además, otros objetivos. Los padres deberían reflexionar sobre esto. Las medidas que conviene tomar son, algunas de ellas, de naturaleza práctica, que los padres pueden aceptar a modo de principios o supuestos. Señalo en concreto las siguientes:

- Pocos aparatos de TV en casa. Quizá dos: uno fijo y otro móvil (para enfermos, casos especiales, etc.).
- No se debe transigir con que el niño tenga TV en su dormitorio, ni tampoco acceso a internet, pero para que esto ocurra debemos nosotros por dar ejemplo antes.
- Se debe considerar a la TV como parte de las actividades de ocio organizadas en el hogar, pero no como el todo de ellas. Quizá por eso resulte útil tener en el salón un espacio de

ocio, con juegos de diverso tipo, música, y TV, de manera que se recurra a todas esas cosas y no sólo a la tele.

- Las comidas deben reservarse al contacto personal y a la conversación. Sólo muy rara vez debería transigirse con observar durante ellas un programa de TV.

Además, debería llegarse en las familias, con la participación de padres e hijos, a acuerdos firmes, que contemplen por ejemplo las siguientes actuaciones:

- No al zapping, al vagabundeo televisivo ni al “qué están poniendo ahora”.
- Programas de preferencia: informativos, buen cine, buenos programas culturales, algunos concursos interesantes, algún deporte (no sólo fútbol, pero también).
- No veamos lo que no deseamos que nuestros hijos vean.
- Que la TV no sea el único ocio compartido por la familia: acostumbrarse a jugar a cosas, a dialogar, a escuchar música, a pasear, etc.
- Aprovechar los ratos de TV para responder a preguntas indiscretas, para explicar cosas raras, para detectar la violencia inútil, para hacer respetar a la mujer, etc.
- Cuestiones y planteamientos americanos

Junto a estas medidas, podrían también contemplarse otras de mayor calado en el caso en que el acuerdo no resulte ya posible, y que van desde el candado, si hace falta, hasta algunos inventos tecnológicos sugeridos por determinados investigadores, sobre los que no es posible abundar aquí, tales como instalar un aparato de fichas que permiten el encendido, etc. Es fundamental, en cualquier caso, que una familia realmente preocupada por este tema no caiga ella misma, o alguno de sus responsables, en la visión de programas denigrantes de cualquier tipo (*reality shows* de mal gusto, concursos estúpidos, chismorreo, violencia y sangre, pornografía directa o encubierta, etc).

Por último, los padres deberían acostumbrarse a llevar un cierto control, sistemático, sobre los resultados que vayan consiguiendo. Esta comprobación requeriría por lo menos estos pasos:

- Examinar periódicamente el cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Examinar si se producen cambios de actitud en los hijos con respecto al uso de la TV, Internet, etc. (para bien o para mal).
- Poner en relación la conducta de los hijos con los influjos que podrían recibir a través de los medios.
- Seguir con atención el impacto de los medios en el mayor o menor aprovechamiento escolar.

El niño ante la consola electrónica

Amando de Miguel

Estamos viviendo el final del segundo milenio. Cabe imaginar las novedades que nos va a traer el tercero. Sin duda, una transformación radical va a ser, está siendo ya, el influjo de los medios de comunicación. Tradicionalmente, han sido una parte de la vida de los adultos, más bien la relacionada con el ocio. En todo caso, los niños se extasiaban ante la televisión, asimismo un ocio hogareño. La novedad es que los medios amplían enormemente su alcance y sus funciones. Los nuevos medios de comunicación (televisión y otros medios audiovisuales, ordenador) posibilitan más ocio, pero sobre todo más trabajo y más estudio. Los utilizan cada vez más los niños, en el hogar y en la escuela, como un instrumento de aprendizaje, además de su inmediata función de ocio. Los niños de los primeros decenios del siglo XXI dispondrán de una “consola electrónica”, tanto en la escuela como en su casa, por la que asomarse al mundo. Es el equivalente al pupitre escolar, a la mesa doméstica de estudio. Solo que multiplicadas sus posibilidades por un factor elevado. Los niños que no pueden disfrutar de esa dotación electrónica serán los auténticos analfabetos de la próxima generación. No serán pocos en una gran parte del mundo.

En realidad, la escuela fue el primer sistema de medios de comunicación, en el doble sentido de esparcimiento y de información. No se olvide que “escuela” deriva de una palabra griega que significa recreo, ocio. La enseñanza se consideró tópicamente como “instruir deleitando”. Los dos sentidos van siempre unidos a los medios de comunicación, con la condición formal de que un emisor transmite a muchos receptores. En el caso de la escuela el emisor es el maestro y los receptores son los alumnos. Puestos a derivar etimologías, la de “alumno” nos lleva a la función de “ser nutrido” o “amamantado”. Por eso se dice de la Universidad que es el *alma máter*, esto es, la “madre nutricia”. Está por ver si los medios de comunicación realmente sirven de alimento para el intelecto, esto es, el uso sistemático de la inteligencia. No todo lo que se ingiere es nutritivo. Hay “comida basura” y “televisión basura”.

Hoy la escuela y los medios de comunicación propiamente dichos constituyen sistemas distintos, aunque paralelos. Digamos que tanto el aprendizaje como la información son formas de orden, de entropía negativa, según la imagen de la Física. La escuela primaria se ha convertido en una de las obligaciones cívicas, como la de pagar impuestos. Solo que es una obligación que recae sobre los menores de edad. Uno de los problemas de la obligatoriedad es que muchos alumnos se muestran apáticos ante el proceso de aprendizaje. Es decir, dicho llanamente, no quieren estudiar. Esa fracción de alumnos indiferentes o díscolos va creciendo según se amplían los años de la escolaridad obligatoria. Por este lado, se puede decir que aumenta la entropía, el desorden. Es una extraña compensación negativa. En cuyo caso, caben muy pocas opciones. La tradicional era la represión; hoy en franca retirada. Otra es la de convertir la enseñanza en juego, por lo menos hacerla suficientemente atractiva como para mover a los alumnos indolentes. Ahí es donde entran los medios de comunicación. Los cuales compatibilizan mejor la doble función de transmitir información y la de distraer. El peligro es que, con el refuerzo positivo de la educación permisiva, los alumnos aprendan poco. Muchos padres no están tan interesados en que los niños aprendan como

en que estén recogidos. Así pues, bienvenida sea la televisión en las escuelas, más la red Internet y los deportes. Todo sea para que los escolares no se aburran. Otra cosa es que realmente aprendan.

Lo curioso es que los medios de comunicación, diseñados principalmente para entretener, también enseñan. Si bien se entiende, la mayor cantidad de conocimientos, que hoy acumulan los jovencitos proviene de la televisión. Naturalmente, es un saber poco sistemático, parcial, en el que predomina lo que es susceptible de ser reducido a imágenes. El profesor universitario, que necesite aludir a metáforas bíblicas o a otras referencias históricas, debe hacerlo a través de películas. Solo así será entendido por todos los alumnos. Si la alusión no tiene película, o mejor, si no está de esa forma en la memoria de los alumnos, el recurso didáctico será vano.

Idealmente, si los medios de comunicación se aprovecharan bien, especialmente los interactivos, la escuela física estaría de sobra. Los alumnos podrían quedarse en casa, frente a su consola electrónica, enlazados con el profesor, los otros alumnos y las fuentes de documentación. Paradójicamente sería como volver al sistema de los preceptores. Pero ese esquema no podría funcionar sin graves quebrantos. Exigiría un grado de autodisciplina por parte de los alumnos que resulta inalcanzable. Por otra parte, la presencia real en la escuela educa también porque se establece una especial dinámica con el grupo y a través de la relación cara a cara con el profesor. Por encima de esas razones pedagógicas está la más práctica que justifica realmente la institución escolar. Normalmente el padre y la madre trabajan fuera de casa, es raro el servicio doméstico fijo y los parientes no siempre viven cerca. Así pues, la escuela sirve para recoger a los niños durante la jornada laboral. Esa función de guardería se extiende a los adolescentes para que no estén mucho tiempo en la calle. En cuyo caso, el recurso didáctico de los medios de comunicación resulta poco efectivo.

El principio pedagógico es el de aislar a los menores de la escolaridad obligatoria de tal forma que solo se relacionen con dos tipos de adultos: parientes y maestros. En la escuela tradicional ese principio se rompe simbólicamente con la lectura. Por eso se establecía la distinción entre “buenas” y “malas” lecturas. Se ha visto que es muy difícil que los escolares menores de edad reduzcan su curiosidad a las “buenas” lecturas, las apropiadas para ellos. La cuestión se complica con la irrupción masiva de los medios de comunicación, singularmente el cine, la televisión y la Internet. Son corredores siempre abiertos a las estancias de los adultos. A través de ellos, los menores se socializan por sí mismos con escasa intervención de parientes y maestros.

Con un criterio pedagógico tradicional y estrecho, los medios de comunicación aparecen como una competencia del proceso educativo. De modo especial eso es así con la televisión. Se supone que el niño adicto a la televisión estudia poco. Pero ese desplazamiento no es tan simple. Primero, porque los medios de comunicación, singularmente los interactivos, cumplen también una función formativa. Segundo, porque la escuela puede aprovecharse de los medios de comunicación como un refuerzo educativo.

Cuestión espinosa es la de los contenidos perniciosos (sexo, violencia) que entran por el cine, la televisión o la Internet de forma prácticamente indiscriminada. Es decir, los niños se ven sometidos con gusto a esos contenidos perversos. Es difícil discriminar lo que los niños pueden ver según el criterio de los padres y educadores, sobre todo cuando el cuarto infantil dispone de televisor y de ordenador. Cabe la posibilidad de que el sistema educativo incluya la formación que permita a los niños seleccionar mejor los contenidos que pueden recibir por los medios electrónicos. Para ello se requiere, a su vez, que los profesores y los padres estén al tanto de los contenidos que se emiten por la televisión o la Internet.

Mal que bien, los medios de comunicación llevan ya algún tiempo presentes en la vida del niño, tanto familiar como escolar. ¿Se nota alguna mejora en el equipaje informativo con que llegan los estudiantes a la Universidad? Tajantemente, no se nota. O quizá se haya empobrecido. El mal no

hay que achacárselo solo a los medios, sino al clima de valores dominante. Por ejemplo, no se fomenta adecuadamente la moral del esfuerzo, el trabajo individual, la fruición de la lectura.

El peor efecto del uso indiscriminado de los medios de comunicación en los años de la escolaridad obligatoria es que desplazara el gusto por la lectura. Los datos de una reciente encuesta realizada por Tábula-V indican que, en el caso de la población adulta, el uso del ordenador no desplaza la lectura. En cambio, el hábito de dedicar varias horas diarias a la televisión sí inhibe la apetencia lectora. La diferencia está en el carácter interactivo del ordenador y el pasivo de la televisión.

De momento hay que registrar un dato de lo más sospechoso. Lo que se escribe sobre los medios de comunicación resulta particularmente ampuloso, retórico en su peor sentido. ¿Será que sus autores leen poco? No hay que desesperar si, de momento, los medios de comunicación cumplen mal el propósito educativo. Las innovaciones tienen un origen y después pueden cambiar de contenido. Repárese en el origen militar de algunas técnicas relacionadas con la información. La radio fue, durante las dos primeras décadas, un instrumento exclusivamente al servicio de los buques de guerra. El radar se diseñó para la guerra submarina. La técnica de la telefonía móvil proviene de los satélites con fines militares. Los primeros ordenadores, así como la Internet, fueron elementos de la logística militar. En todos los casos citados la evolución natural ha sido la aceptación masiva de las innovaciones por la vida civil. Dentro de ella, quizá se haya retrasado mucho la adaptación a las necesidades educativas, pero ese paso se está dando y sin duda va a ser cada día más firme.

Cabe el peligro del exceso de información que puede llegar al niño a través de la consola electrónica, hasta el punto de ser un factor de desorganización. La educación tendrá que adaptarse a la nueva necesidad de transmitir la capacidad de selección e interpretación del flujo informativo. Esa es la gran paradoja. Los nuevos medios de comunicación, necesitan más de la intervención de los maestros (y quizá también de los padres) que en el estadio tradicional.

En 1971 publiqué una atrevida comunicación sobre “La educación en el año 2000”. Puede ser útil la reconsideración actual de ese trabajo con ánimo autocrítico. Hemos llegado al año 2000 y estamos al comienzo de la utilización masiva de las nuevas tecnologías al servicio de la educación. Así pues, se puede comprobar si se han cumplido las profecías. Durante esta última generación se ha realizado una hazaña histórica, perseguida inútilmente desde mediados del siglo XIX: la escolarización de todos los niños españoles. Es más, el final de la etapa de la enseñanza obligatoria se ha ido ampliando, primero hasta los 14 años, luego hasta los 16. La tendencia inmediata es llegar a los 18 años, que se logra realmente para una buena parte de los adolescentes. Es evidente que esa tendencia no se puede seguir ampliando mucho más. Con cada nueva ampliación de la enseñanza obligatoria aumenta el número de los adolescentes desinteresados del estudio.

Calculaba yo en 1971 que la España de finales del siglo XX “alojará quizá a cientos de miles de estudiantes universitarios provenientes de África y América. Para ellos habrá que pensar en acondicionar las instituciones pertinentes. Igualmente habrá que pensar en montar los centros de enseñanza más elementales para la numerosa colonia de trabajadores norteafricanos que probablemente residirá por entonces en España”. Acerté en la última parte de la profecía (y solo parcialmente), no en la primera. La España actual contiene cientos de miles de trabajadores extranjeros, muchos de ellos con niños en edad escolar. Es una complicación para el costoso sistema educativo, que no se ha sabido resolver. Por otra parte, la corriente inmigratoria supone un ingente beneficio para la economía y para la sociedad. Otra cosa es el coste de los conflictos étnicos. Lo que no tenemos es una generosa corriente de estudiantes universitarios extranjeros. Es una indicación de que la calidad de la enseñanza superior deja mucho que desear.

El texto de 1971 planteaba la posibilidad de que, para el año 2000, habrían desaparecido algunas instituciones: los profesores, las escuelas, las universidades, los libros de texto y hasta el mismísimo ministerio de Educación. Es evidente que tal ensoñación, tan radical como ingenua, no se ha cumplido. En España tenemos hoy 18 ministerios de Educación, el mismo de siempre más uno por cada región. Ni siquiera se ha realizado el vaticinio que yo hacía como paso previo al fin de las escuelas: la educación permanente. Imaginaba yo que la tarea de aprender la realizarían todas las personas, no solo los niños, adolescentes y jóvenes. El auxilio para esa transformación iba a ser la generalización de los medios audiovisuales, que en parte iban a sustituir a los libros. Todo eso mi imaginación lo ponía antes de llegar al mítico año 2000. Para esa fecha anticipaba que los centros de enseñanza iban a ser sustituidos por “complejos industriales” de la “industria de las ideas”, el sector de la actividad económica que más personas emplearía. De nuevo tengo que cantar la palinodia de sociólogo inexperto.

El futuro ha demostrado ser mucho más gris y prosaico. Las instituciones educativas siguen vigentes, bien que aquejadas del mal presupuestario. Bien es verdad que han empezado a incorporar todos los medios audiovisuales imaginados, y más si cabe, pero el esquema de la instrucción sigue siendo como la de hace un siglo. A saber, una persona más ilustrada trata de que un grupo de alumnos adquiera los conocimientos para desempeñar después un empleo. Hay muchos adultos que siguen todo tipo de cursos, pero estamos muy lejos de la educación permanente.

Mi ensoñación de 1971 suponía que en el año 2000 muchos hogares españoles contarían con una especie de “consola electrónica o comoquiera que se llame”. Funcionaría como una “máquina de aprender” que podría “recibir y transmitir todo tipo de información (noticias, precios, comunicaciones personales, literatura, etc.) en forma gráfica, escrita u oral”. Ni más ni menos que estaba adelantando, una generación antes, lo que hoy conocemos como la Internet. Lo que empezó mereciendo la dignidad de la mayúscula, ha pasado a ser un sustantivo. A la fecha de 2000 está instalada en la cuarta parte de los hogares españoles, pero ni mucho menos se ha convertido en una “máquina de aprender” que pueda lograr la educación permanente. La función principal de la Internet, y no digamos de la consola de videojuegos, es la de ocio, en todo caso la de comunicación, pero no la educativa.

El error de mi predicción fue mayúsculo al imaginar que, al llegar el siglo XXI, se lograría manipular (para elevarlo) el cociente intelectual de muchas personas. Este es un caso en el que uno se alegra de no haber acertado lo que nos podía traer el porvenir tecnificado.

Los cambios en las instituciones educativas se juzgan siempre como particularmente lentos por dos razones principales. La primera es que, si se quiere incidir sobre la formación de profesionales, los educandos ya han atravesado las etapas anteriores, se han expuesto al sistema antiguo. Así pues, los resultados no pueden ser tan innovadores como se pretende. Ahí apunta la segunda razón, puesto que las expectativas de los educadores suelen ser particularmente exigentes. El profesor es el heredero del intelectual de hace un siglo, del ilustrado o del filósofo de siglos atrás. Así pues, lleva consigo un impulso reformador, el deseo de cambiar el mundo. Pero el mundo se resiste a las transformaciones radicales. La inercia social es más fuerte que el impulso del cambio.

Hay aquí una paradoja difícil de resolver. Teóricamente las innovaciones técnicas se producen en el medio de la enseñanza superior, donde se cultiva la ciencia. Sin embargo, las aplicaciones técnicas se difunden mucho antes y mejor en los otros campos de actividad que en el de la educación. Lo paradójico es esa situación por la que el proceso de instrucción se aprovecha tarde y mal de las ventajas que supone la utilización masiva de las nuevas tecnologías. A la fecha los centros donde se instruye mejor a los alumnos se hallan fuera de las competencias oficiales en materia educativa. No hay nada parecido a la “educación permanente”, pero la instrucción de

adultos, de profesionales, se desarrolla por doquier. El propósito principal sigue siendo el de preparar a las personas para conseguir empleos mejor retribuidos. El deseo de aprender como un fin en sí mismo sigue siendo escaso. Por eso mismo la figura de la educación permanente sigue sin materializarse desde el punto de vista de los educando. Estamos ante un “blanco móvil”. Pasan los años y la educación permanente sigue siendo un ideal que nadie discute. Ni siquiera se plantea el problema del coste astronómico de mantener a todos los adultos en la disposición de educandos. Aunque el obstáculo insuperable sea otro: ¿Por qué hay que estar aprendiendo siempre si uno no quiere hacerlo?

En 1899 el dibujante Jean-Marc Côté realiza el encargo de una serie de postales humorísticas para celebrar la llegada del siglo XX. El escritor Isaac Asimov divulgaba recientemente algunas de esas postales, que llevaban por título “En el año 2000”. Trataban de representar la vida cotidiana correspondiente a esa fecha. El dibujante recogía la ilusión progresista de la época, con una ingenua confianza en la revolución técnica del momento: la aviación, la electricidad, la radio, todo tipo de maquinaria. Había una ilustración pertinente para acompañar las especulaciones sobre el futuro de la instrucción. Representaba la escuela del año 2000. Los alumnos estarán sentados muy atentos, pero sin ningún tipo de material escolar convencional. Cada uno lleva unos auriculares que se conectan, por aparatosos cables, a lo que parece ser una máquina de enseñar. Se ve al profesor que va introduciendo en una tolva una serie de libros. Un ayudante da vueltas a un manubrio que activa la máquina de triturar la información impresa. Hay que imaginar que la maravillosa máquina transforma las páginas impresas en impulsos eléctricos o sonoros que son los que reciben los alumnos a través de los auriculares. No debe tomarse literalmente la ilustración como un estricto ejercicio de futurología. Presenta un lado de sátira amable para llamar la atención de los excesos de la técnica.

Sin ningún propósito irónico, en el año 2000 muchos hogares y escuelas disponen de ordenadores, que se acercan a la idea de “máquinas de enseñar”. Hay quien fuerza la retórica para resaltar que algunos de esos artefactos son “inteligentes”. No, no lo son más que por analogía. En todo caso, acumulan una gran memoria, por lo que sirven a los propósitos de documentar el proceso educativo. Para agotar las clásicas capacidades del alma, les falta la capacidad de relacionar, esto es la inteligencia, y desde luego la voluntad. Los alumnos dotados de ordenadores se llegan a convencer de que se puede aprender “casi sin estudiar” como dice un especioso anuncio de una academia de idiomas. Es, naturalmente, un error de bulto. Hoy como ayer, el esfuerzo de los educandos y de los profesores es una cualidad esencial para que la instrucción cumpla sus objetivos. Es casi imposible enseñar si no se quiere aprender.

Habría que entender la operación más completa de la instrucción como un doble proceso de enseñanza por parte del profesor y de aprendizaje por parte del alumno. Hay una fase primera, más fácil, que es la traslación y acopio de información. Ahí es donde los ordenadores y en general los medios audiovisuales pueden ayudar bastante. Está luego una fase de asimilación de ideas por parte del alumno en donde cuenta mucho su disciplina y la capacidad suasoria del profesor. En ese caso los artefactos técnicos pintan menos. Viene por último la fase definitiva y más difícil de establecer relaciones entre todo lo aprendido. En ese caso los aparatos técnicos, por muy “inteligentes” que parezcan, poco pueden hacer. Lo malo es que las fases primeras, al facilitar el aprendizaje, desplazan la necesidad de establecer relaciones entre las ideas aprendidas. Sin esa capacidad, el proceso educativo quiebra, se degrada. La degradación se advierte, por ejemplo, a través de la lectura de tesis doctorales y otros trabajos académicos. Se enriquecen cada vez más con una profusa información, con abundantes citas de autores que no se sabe bien quiénes son o qué representan. Esas referencias se presentan más bien como una vaga fuente de autoridad y no como un estímulo para pensar y razonar.

De momento, hemos empezado a andar el camino de que todos los chicos (hasta los 16 años) tengan un pupitre escolar. Algunos disponen de consola electrónica, con la función de jugar más que otra cosa. Ahora falta que se amplíen las posibilidades técnicas, y, sobre todo, las ganas de aprender.

Estrategias para el uso de la televisión

Joan Ferrés i Prats

1. El estado de la cuestión

1.1. La televisión en tiempos de cambio

Las eras de crisis, de cambio, son tiempos de indefinición. Se caracterizan por la incómoda convivencia de lo nuevo y lo antiguo. Durante los períodos de cambio conviven ideas, principios y valores, sistemas y medios de comunicación, procedentes de la cultura antigua y de la nueva. Durante un tiempo los viejos principios, modelos y sistemas se niegan a dejarse contaminar. Mientras lo antiguo se resiste a desaparecer o a cambiar, lo nuevo no encuentra su lugar específico, cómodo y definido.

Y es que en el ecosistema de las comunicaciones, como en todos los ecosistemas, la integración de un elemento nuevo comporta la transformación de todo el sistema. De ahí la resistencia al cambio. Los demás elementos se ven obligados a resituarse. Sólo así el ecosistema vuelve a encontrar su equilibrio.

Es desde esta óptica como hay que analizar las relaciones entre la escuela y la televisión: Han vivido una primera etapa de ignorancia mutua o de incomprensión. La están viviendo todavía. Pero están condenados a entenderse. De cara a un futuro más o menos inmediato no puede pensarse en una educación que sea integral y que ignore la presencia de la televisión.

1.2. El reto de la Reforma

El objetivo de las Reformas es adaptar el sistema educativo a los cambios sociales y culturales. La hegemonía de la imagen en las sociedades occidentales desarrolladas, en contraste con su escasa presencia en el ámbito escolar, es una de las disociaciones más fuertes entre los dos entornos, no subsanada hasta este momento por la Reforma. La escuela se niega a dejarse contaminar por la televisión, se resiste a incorporar las modificaciones que supondría su plena integración.

Porque no se trata tan sólo de que la escuela integre la imagen de una manera ocasional, superficial y anecdótica. Se trata de asumir que la iconosfera representa una manera diferenciada de aproximarse a la realidad, un modelo radicalmente distinto de comunicación, y que implica una modificación profunda de los hábitos perceptivos, de los procesos mentales, de las actitudes personales y de los gustos de quienes viven sumergidos en ella.

En consecuencia, la escuela no debería limitarse a poner la imagen al servicio del modelo comunicativo tradicional. Debería plantearse un modelo comunicativo nuevo, en el que se

privilegien, de entrada, los rasgos característicos de la iconosfera: la sensorialidad sobre la intelección, la concreción sobre la abstracción, la emoción sobre la racionalidad; entendiendo todos estos valores como punto de partida, es decir, no como objetivos o fines en sí mismos, sino como medios para conectar o sintonizar con unos alumnos transformados por la cultura en la que han nacido y en la que están creciendo; como puntos de partida de un proceso que, a través de un gradual distanciamiento, (leve a la reflexión, al diálogo, a la confrontación, a la investigación...

1.3. Enseñanza significativa

La enseñanza significativa es uno de los ejes de la Reforma Educativa. Parte de una concepción constructivista del aprendizaje, según el cual todo aprendizaje se edifica sobre conocimientos o aprendizajes previos.

Hoy el principio de la enseñanza significativa no se puede concebir sin la integración de la televisión. Una buena parte de los conocimientos de las nuevas generaciones no provienen de la observación directa de la realidad sino de lo han contemplado en la pequeña pantalla. También los intereses de los alumnos están condicionados en buena medida por la oferta televisiva. Y de la televisión aprenden, en una buena medida, su sistema de principios y valores. No puede llamarse significativa, pues, una enseñanza que no conecte con la televisión.

De acuerdo con esta concepción constructivista, el proceso de enseñanza-aprendizaje será más eficaz si incorpora la televisión por un doble motivo. Ante todo, la enseñanza en el aula saldrá beneficiada por el hecho de conectar con los conocimientos e intereses televisivos de los alumnos. Pero además, situadas las imágenes televisivas en un contexto reflexivo y crítico, llevarán a los alumnos a adoptar estas actitudes cuando se enfrenten con imágenes similares fuera del aula.

En definitiva, se potencia doblemente el aprendizaje: en la propia aula, por motivación; y fuera de ella, por prolongación de las actitudes reflexivas y críticas; en ambos casos por potenciación de los principios constructivistas.

La televisión pide, pues, un espacio en el aula. Las actuales carencias al respecto no provienen tan sólo de su falta de integración. También de una integración deficiente. Deficiente, según los casos, por mal planteada, por limitada, por desaprovechada, por poco imaginativa.

En las páginas que siguen se ofrecen sugerencias para una integración enriquecedora, coherente con las posibilidades del medio y con las necesidades de los alumnos.

2. Sugerencias para la integración en el aula

2.1. Educar en una cultura mosaico

La escuela vive anclada en la cultura del libro. Ha heredado de la galaxia Gutenberg el gusto por la jerarquización de las informaciones, pero también por la obra cerrada, acabada, redonda. Los profesores tienden a modelar sus clases los parámetros expresivos del libro, es decir, sobre lecciones magistrales, que son discursos acabados, o sobre vídeo-gramas didácticos igualmente elaborados, que sustituyen a las exposiciones verbales. En ambos casos se recurre, pues, al discurso jerarquizado, cerrado, completo.

Cuando se incorpora la televisión al aula, suele ponerse al servicio de esta opción comunicativa. Por esto suelen aprovecharse tan sólo los programas considerados culturales, los informativos, los documentales o los reportajes.

Es una opción válida pero limitada. A los profesores les cuesta adecuarse a la estructura de la cultura audiovisual, una estructura propia de una cultura mosaico (en afortunada expresión de Abraham Moles), hecha de flashes, de fragmentos dispersos que es preciso compaginar y recomponer en la mente del espectador.

Es a esta clase de estructura a la que están habituadas las nuevas generaciones de alumnos. Su mente ha sido moldeada siguiendo estos parámetros. Ciñéndose a esta opción comunicativa, pueden usarse en el aula todo tipo de imágenes, y no necesariamente programas completos y cerrados: fragmentos de películas o de series, spots publicitarios, noticias aisladas de los informativos diarios, fragmentos de concursos o de programas de variedades... Todo sirve si se sabe integrar. El profesor es el encargado de dar coherencia a los fragmentos, de integrarlos en un contexto, de conferirles direccionalidad y sentido en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta opción comunicativa se adapta mejor a las capacidades perceptivas y mentales de las nuevas generaciones, y permite tender un puente entre la televisión y la escuela. Si algún reproche podría hacerse a la escuela desde la televisión es que es excesivamente aburrida, poco motivadora. Si algún reproche puede hacerse a la televisión desde la escuela es que fragmenta la realidad, la trivializa, la descontextualiza. Incorporando a la escuela imágenes televisivas, aunque sean aisladas y dispersas, se aprovecha su capacidad motivadora para desencadenar un proceso reflexivo integrador, contextualizador.

2.2. Información y motivación

Tanto si se trabaja con programas cerrados como si se utilizan fragmentos aislados, las imágenes televisivas pueden cumplir una doble función didáctica: informativa o motivadora. Para que sean didácticas, incluso las imágenes informativas han de ser motivadoras. Pero algunas imágenes serán eficaces cumpliendo tan sólo una función motivadora. En este caso las informaciones las aportará el profesor o el libro, a partir del interés suscitado por las imágenes. Y esto es válido en todas las áreas de la enseñanza.

En el área de expresión verbal, por ejemplo, la televisión permite entrar en contacto con el tipo de lenguaje verbal que más impacto causa entre los alumnos y que éstos tienden a imitar. Pueden buscarse, en diversos programas, incorrecciones gramaticales o sintácticas. Pueden analizarse variaciones de registro en función de diversos contextos comunicativos o variaciones de argot en función de diversos colectivos sociales. O analizarse las constantes relativas al género o al estilo.

Los spots publicitarios facilitan el análisis de las figuras retóricas y de los demás recursos estilísticos utilizados para embellecer el lenguaje, para persuadir, para argumentar. Puede analizarse igualmente la estructura narrativa, o el léxico utilizado, y también la aportación de elementos paralingüísticos como el timbre de la voz, la entonación, la gestualidad...

En otras áreas de la enseñanza, los spots publicitarios pueden dar lugar al análisis del medio ambiente, de ecosistemas, de paisajes, de climas, de contextos sociales o de entornos culturales. También las series y los filmes permiten estos análisis.

La presentación, aunque sea novelada, de la vida de literatos, artistas o personajes históricos puede ser un elemento motivador para introducirse en su obra. En general los filmes de ficción situados en épocas históricas pueden servir para motivar el interés por esas épocas.

Los relatos basados en obras literarias pueden ser una oportunidad para suscitar interés por las obras de referencia y para analizar las diferencias entre los ambos sistemas comunicativos. En ocasiones bastará el visionado de fragmentos representativos de las adaptaciones cinematográficas o televisivas.

Las imágenes televisivas pueden servir para conectar la realidad con unos principios matemáticos o científicos que a los alumnos les pueden parecer abstractos o lejanos en una primera instancia. A menudo resulta muy eficaz que sean los propios alumnos los que tengan que buscar imágenes de fenómenos naturales o artificiales que contengan elementos de referencia visual para los conceptos matemáticos, físicos o químicos estudiados en el aula. En otros casos será el profesor el que las ofrezca. En cualquier caso, los alumnos deberán descubrir cómo se aplican a estos fenómenos los principios estudiados.

2.3. Otras funciones didácticas

Hasta ahora se ha hablado de una utilización informativa y motivadora de las imágenes televisivas. Como deudora de la galaxia Gutenberg, la escuela ha heredado también el gusto preferente por el discurso unidireccional e informativo. Los discursos escolares, como el propio libro, se conciben casi exclusivamente como transmisores de información. No se cae en la cuenta de que existen otras posibilidades comunicativas, con sus correspondientes funciones didácticas. Sin ir más lejos, las funciones evaluativa, investigadora o expresiva.

Por ejemplo, el visionado de un filme o de una serie históricos, o simplemente de un filme o serie novelados situados en una época histórica, puede dar pie a un trabajo de investigación, confrontando el filme o la serie con otros documentos, para delimitar los elementos históricos y los novelados. Se puede analizar la estructura social de la época, los roles sociales, las costumbres, el vestuario, los principios y valores imperantes...

Las imágenes históricas o las de fenómenos naturales o artificiales pueden usarse también con una función evaluativa. Pueden servir, por ejemplo, para evaluar los conocimientos históricos o el grado de comprensión de los principios que rigen a los fenómenos por parte de los alumnos.

Se puede potenciar la creatividad de los alumnos contemplando imágenes sin la correspondiente banda sonora. O contemplando una narración a la que falta el principio o el final. En todos estos casos los alumnos deben completar, buscando soluciones creativas, o soluciones alternativas, según los casos. Preguntando, por ejemplo: ¿Qué hubiera ocurrido si...?

Las imágenes televisivas pueden dar lugar también a trabajos de carácter interdisciplinar. Los alumnos pueden traducir las imágenes a otras formas de expresión. Pueden ejercitarse, por ejemplo, en describir verbalmente lo observado, en adjetivar a personajes, entornos o paisajes. Pueden recrear plásticamente a estos personajes o situarlos en otros entornos. Pueden recrear las escenas utilizando un léxico distinto o usando otro registro comunicativo. Pueden buscar músicas que confieran una nueva significación a la escena o que le confieran un nuevo valor estético.

2.4. Aplicación a los primeros niveles

En los centros escolares se tiende a pensar que la televisión y el vídeo pueden ser útiles para los niveles superiores, pero no para los primeros niveles. Resulta contradictorio: si los niños contemplan la televisión desde los primeros años de su vida, no hay por qué marginarla de las aulas en estos niveles.

Las funciones que cumplirán las imágenes en estos primeros niveles serán distintos, ciertamente. Las actividades pueden consistir, por ejemplo, en ayudar a los niños a distinguir entre imagen y realidad, entre acontecimientos y su representación.

En otro ámbito, los comentarios realizados por los alumnos a partir de la contemplación de las imágenes pueden ser una oportunidad para ejercicios de expresión. Enriquecerán su vocabulario y sus mecanismos de expresión si aprovechan las historias televisivas para hacer comentarios y valoraciones. Pueden aprender igualmente a identificar, a clasificar... Las imágenes televisivas son también una oportunidad para desarrollar en los pequeños la capacidad de atención, de observación y de memoria visual.

El trabajo a partir del visionado de imágenes televisivas permite desarrollar también la capacidad de comprensión: se hacen preguntas sobre las situaciones, sobre los personajes y sus actitudes, sobre las concatenaciones entre planos o sobre las causas y las consecuencias de lo observado.

Las series televisivas y los dibujos pueden servir también para desarrollar habilidades relativas a la lateralidad, las proporciones o las distancias. Y para iniciarse en conceptos como la localización geográfica, la secuenciación temporal, la identificación de roles sociales...

El carácter audiovisual de las imágenes televisivas permite, en fin, introducir a los alumnos de los primeros niveles en la asociación de imágenes y sonidos, educando en habilidades relacionadas con la percepción del universo visual, con la del sonoro y con la interacción de ambos.

2.5. Formar telespectadores

De manera indirecta, la incorporación de imágenes televisivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje redundará en la formación de telespectadores más reflexivos y críticos.

El uso de noticias televisivas en el aula, en un marco de análisis crítico, contribuirá a eliminar el mito de la televisión como ventana abierta a la realidad, es decir, el mito de la objetividad televisiva. Los alumnos aprenderán a descubrir el grado de subjetividad de las informaciones y la ideología que se desprende tanto de la selección de las realidades sobre las que se informa como de la selección de códigos para enunciarlas.

La incorporación de spots publicitarios en el aula, igualmente en un contexto reflexivo y crítico, permitirá descubrir las dimensiones ideológica y ética inherentes a la intencionalidad comercial de los spots. Se verá cómo, más allá de la venta del producto, se premian (y, por lo tanto, se potencian) estilos de vida, se proponen modelos de identificación, se priman valores y principios, se privilegian concepciones y roles sociales...

Lo mismo sirve para las series, los filmes y los programas de entretenimiento. Más allá de su valor como diversión o evasión, cumplen una función socializadora de la que el espectador no suele

ser consciente (Ferrés, 1994)³. Estos programas son precisamente tanto más eficaces desde el punto de vista socializador por cuanto actúan de manera inadvertida, sin que el espectador haya activado sus mecanismos de defensa, de control.

En definitiva, la integración de todos estos materiales televisivos en el aula, aparte de servir para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, servirá para dotar a los alumnos de estrategias y recursos para una decodificación crítica de la televisión fuera del aula.

Para saber más

AGUADED GÓMEZ, J. (1993). *I. Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*, Huelva: Prensa y Educación.

ALONSO, M, y MATILLA, L. (1990). *Imágenes en acción*, Madrid: Akal.

BROWN, L. K. (1991). *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros*, Madrid: Visor.

CAMPUZANO, A. (1993). *Tecnologías audiovisuales y educación*, Madrid: Akal.

COROMINAS, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*, Barcelona: Graó/ICE de la Universidad de Barcelona.

FERRÉS PRATS, J. (1992). *Vídeo y educación*, Barcelona: Paidós.

FERRÉS PRATS, J. (1994). *Televisión y educación*, Barcelona: Paidós.

GREENFIELD, P. M. (1985). *El niño y los medios de comunicación*, Madrid: Morata.

LONERGAN, J. (1985). *El vídeo en la enseñanza de idiomas*, León: Academia.

POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir*, Barcelona: Editorial de la Tempestad.

SOLER, LI. (1988). *La televisión. Una metodología para su aprendizaje*, Barcelona: Gustavo Gili.

³ El autor ofrece metodologías, adaptadas a diversos niveles de la enseñanza, para el análisis de spots publicitarios, de programas informativos y de series y filmes en su obra *Televisión y educación* (1994).

La imagen del profesorado en la televisión. Una propuesta de análisis

Jesús Domingo Segovia

La identidad profesional se ha constituido en un nuevo prisma para analizar el modo como el profesorado siente y ejerce su oficio. La imagen que se muestra esta profesión docente a la sociedad, puede determinar en gran medida la construcción y proyección de esta identidad. Mucho más si cabe en esta sociedad de la información (que no del conocimiento), la comunicación y la imagen. Analizar crítica y socialmente esta imagen es fundamental para comprender la realidad de la profesión y bastantes elementos que sobre ella inciden. Con este análisis se pueden entender los estereotipos, focos de atención, motivos, y dimensiones que les interesan resaltar a “los otros”, en contraste con los que podrían ser propios de una mirada más objetiva y profesional. Es un importante ejercicio de toma de conciencia de estas otras miradas y de los impactos y efectos que pueden estar generando o manteniendo. Sólo desde ahí sería posible repensar la situación y hacer una denuncia de esta imagen, reivindicando una reconstrucción de la misma que incida en aspectos social y profesionalmente importantes.

1. Imagen e identidad

Hablar de imagen y de identidad en una sociedad de la comunicación y que, paralelamente ha vuelto la mirada hacia el lado personal como elemento al que acogerse en la comprensión de la realidad humana, supone un reto interesante. ¿Pero qué entendemos por identidad y qué efectos produce?. Como defendíamos en otro momento (Bolívar y Domingo, 2004, 17), *“la identidad no es una realidad objetiva, sino una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse”*. Estos constructos se arman desde la interacción dialéctica entre identidad personal (sí mismo) y el otro distinto, y tiene un componente más profundo, permanente y substancial y otro más contextual y que puede variar de unas circunstancias a otras. Pero siempre, y eso es importante, en constante interacción entre lo que somos, creemos que somos y mostramos de uno mismo con lo que otros creen, cuentan y observan de lo que somos. Por lo que Barbier (1996) distingue, de un lado entre “identidad para sí”, “identidad para otro, y, de otro, entre el “reconocimiento de la identidad” (de pertenencia o atribuida) y el “proyecto de identidad” (de referencia o asignada).

La identidad se constituye en base a una experiencia de vida, representada y reconstruida en base a relatos de vida e imágenes sociales y personales de quién se es y qué se hace, determinando un universo complejo de dimensiones personales, sociales, culturales, profesionales y situacionales. Y ello dentro de un proceso de socialización e identificación en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones entre la autoimagen y el reconocimiento de “los otros” (Cattonar, 2001). Así pues, en este juego de convergencia y divergencia de imágenes

(textuales, narrativas, visuales, televisivas, etc.) será determinante en el proceso de constitución identitaria (personal, social y profesional), ofreciendo un complejo escenario de interacciones - entre la identidad atribuida, la mostrada, la esperada, la real y la asumida- en un contexto y momento histórico concretos, que ofrecen una definición, una conceptualización, un relato que termina por hacer la identidad del propio personaje (Ricoeur, 1996). La cual marca inefablemente la conducta y la forma de entender y asumir la vida y el desarrollo personal, social y profesional de las personas.

Esta cuestión de imagen y de identidad es capital para comprender los procesos identitarios y los de constitución de la profesionalización docente. Por lo que vamos a reparar someramente en ello a lo largo del capítulo.

2. La imagen del profesorado

Desde las clásicas denuncias de Hoyle (1969) sobre los estereotipos que dominan la imagen pública de los docentes, o las apreciaciones de Abraham (1975) -cuando reparaba en el profesor como persona- sobre la influencias de las imágenes idealizadas de la profesión en el mundo interior de los profesores, ha ido creciendo la idea de recoger estas imágenes y buscar tanto los impactos que producen tanto en el desarrollo identitario y profesional de estos profesores, en su reconocimiento social, en su estrés, etc. (Esteve, 1987, 2000), como en las imágenes que crea en los otros de esta identidad profesional (Dubar, 2000).

La imagen del docente es un tema de especial controversia en el mundo actual; especialmente si desde algunos sectores sociales se cuestiona incluso la obligatoriedad de tener que asistir a la escuela, y la profesión y la profesionalidad de los docentes; al tiempo que va decayendo su prestigio social y se incrementan situaciones de malestar docente. Ya no valen las tradicionales identidades constituidas en la memoria histórica de la profesión y empiezan a emerger nuevos retos, nuevas responsabilidades y nuevas exigencias, que viene a trastocarlo todo y, para el que no existen modelos estereotipados realistas, positivos y universales.

En este contexto, la imagen que muestran de la escuela y de los docentes los medios de comunicación social, especialmente la televisión -por su pretensión de verdad universal que pesa sobre ella-, viene a ser un motor importante para comprender, enjuiciar y establecer expectativas sobre estos profesionales y lo que es y ofrece la escuela. y la propia educación. Sin duda, esta imagen social -presentada televisivamente- importa bastante pues produce efectos tanto en la familia actual (aunque los adultos tenga un modelo más realista -aunque trasnochado en muchas ocasiones- con el contrastar) como -muy especialmente- en los niños y niñas. De ello pueden resultar modelos de interacción, de contexto, de respuesta, de lealtad y reto, etc. que influyan en alguna medida como contrapunto, detonador, analizador, etc. de la realidad.

Pero -como advierte Esteve (2001)- no conviene olvidar, por ingenuos, que las imágenes estereotipadas y las mostradas de los profesores y su contexto profesional, no corresponden con la realidad. En el primer caso, porque los estereotipos o metáforas sociales varían muy lentamente a lo largo del tiempo y, aunque no sean plenamente vigentes en la actualidad, son tomadas como tales y cualquier prueba de su “no oportunidad” es considerada anecdótica o simple excepción. Mientras que en el segundo, las imágenes sólo se muestran los rasgos que más interesa destacar por su impacto mediático, o por coincidir con ciertos intereses de audiencia; aunque generalmente, no recogen los matices, ni la pluralidad de funciones, circunstancias y elementos constituyentes de la realidad ni los elementos plenamente cotidianos -sin duda más representativos y que ayudarían a la comprensión veraz de la realidad en su contexto, pero menos noticiables-.

Ahora bien, no se pueden cargar puerilmente todas las tintas en achacar a los medios la responsabilidad de la construcción y difusión de tales estereotipos e imágenes. Sin duda hay mucha más tela que cortar, y esta necesaria reflexión es sólo un significativo elemento más a considerar.

La cuestión es que estos estereotipos terminan por conformar la imagen pública del profesor, lo que incide decididamente en su propia autoimagen, en su identidad, en su satisfacción profesional, en la focalización de los centros de interés a la hora de tomar en cuenta lo importante en educación y en la percepción social de la profesión. No es lícito pasar ingenuos por este tema. Analizar esta imagen -tanto mostrada como "silenciada"- ayuda a comprender qué está pasando, para desenmascarar intereses no siempre loables, denunciar lo denunciable de cara a su mejora o a su toma en consideración, pero muy especialmente para revalorizar la imagen del profesor y de la escuela y reconstruirlas desde nuevos y potentes modelos de profesionalización y de educación pública como servicio social de calidad.

Es oportuno, pues, repensar bien esta cuestión. No se trata tanto de buscar una propuesta infalible, como de comprender qué ocurre y qué posibles efectos puede ir teniendo esto sobre familias, niños y profesores, para reconducir la situación hacia una imagen imprescindible positiva, que sirva para reprofesionalizar a los docentes y reivindicar -en su justa medida- su dignidad y responsabilidad profesional. Así pues, tanto el profesorado en ejercicio, como los estudiantes de ciencias de la educación, necesitan conocer tales estereotipos, influencias, luces y sombras de su profesión y cómo sobrevivir ante todo ello, cuando la imagen ya no es sólo estereotipo o "vox populi", sino que tiene especial resonancia en los medios de información y comunicación de masas como es la televisión.

3. La imagen real y esperada del profesorado actual

Siguiendo las reflexiones de Montero (2001), definir al profesor en nuestro contexto es ciertamente controvertido, por su familiaridad y complejo por la envergadura de las responsabilidades que comporta. Así es fácil porque todos han tenido una larga familiarización con el término por el prolongado contacto con los mismos, lo que todos tienen una opinión sobre él, una experiencia, una historia... que lo hacen cercano, pero que también pueden suponer unos prejuicios. Por otro lado los profesores son personas con plena responsabilidad profesional de la educación de sus congéneres, que los ayudan en su promoción humana y cultural y en el desarrollo de todas sus potencialidades, participando activa y responsablemente en la vida social y cultural de la sociedad... Lo que sin duda conlleva también una carga técnica, artística y deontológica que eleva a la profesión. Pero que, en la práctica, conviven con ciertas contradicciones⁴ y otra serie de elementos distorsionantes de la misma que componen un cuadro escasamente atractivo en momentos de hipercriticismo⁵, como serían la fragmentación, el corporativismo, la insatisfacción profesional y el malestar docente, el debilitamiento del compromiso profesional, la ausencia de reflexión y la emergencia de otros aspectos problemáticos de la profesión (Esteve, 1987, 2000).

Esteve, en el Informe Educativo 2002 sobre "La calidad del sistema educativo" (VV.AA., 2002), apunta que hoy en día se da la paradoja de que a pesar de contar con el mejor sistema educativo hasta el momento en nuestro país, los profesores mejor formados y una dotaciones

⁴ En este sentido cabe retomar -por sugerente- la pregunta que se hace Lourdes Montero: "*Si se desconfía del profesorado, ¿cómo se explica el aumento de expectativas sobre sus responsabilidades?*" (2001, 109); o aquella otra que aumenta el número de exigencias pero sin un aumento proporcional de las recompensas, recursos o apoyos.

⁵ Cfr. como un exponente del mismo el trabajo de Fernández Enguita (1999).

(aunque abiertamente mejorables) impensables hace unos años, prevalece en la sociedad en general y entre el profesorado en particular un arraigado sentimiento de crisis e incluso de desconcierto entre profesores y padres, por lo que -entre otras actuaciones urgentes- hay que devolver la confianza y reconstruir la identidad de este profesorado, como primer paso para conseguir compromiso profesional y reconocimiento social. El tema produce una crisis identitaria del profesorado (Dubar, 2000; Bolívar y Domingo, 2006), con un especial impacto tanto como conflicto, deterioro de la imagen y autoestima docente y desmovilizador de innovaciones (Esteve, 1987), como oportunidad de ampliación de la profesionalidad (Tedesco, 1995; Perrenoud, 1996; Montero, 2001). Pero no podemos ser ingenuos, sólo se llegará a la segunda opción desde una seria reflexión, la participación y la emergencia de un clima de reconstrucción que es muy complejo y que requiere compromiso, reivindicación, presencia en la sociedad del nuevo discurso y apoyo.

El nuevo marco cultural en el que se desenvuelve la profesión docente trae consigo algunos efectos nocivos para la enseñanza. Esta crisis -enfaticada interesadamente o mostrando modelos estereotipados y nada realistas de profesor por los medios de comunicación (Esteve, 2001)- la vive con desasosiego, ansiedad y percibiendo un progresivo desprestigio de su profesión.

La inclusión, la comprensividad, la pluralidad, la búsqueda de la calidad y el cuestionamiento de qué tipo de calidad se hace necesario en un servicio público, el mismo concepto de profesionalidad, etc., junto a la aparición de nuevas tecnologías, especialidades y contenidos en función de las demandas sociales, dibujan una nueva realidad educativa. En este sentido Esteve, Franco y Vera (1995) denuncian que tanto la reforma educativa como las nuevas demandas sociales y educativas se transfieren a los profesores funciones que antes no existían o eran asumidas por otras instancias como la propia familia, lo que ha terminado por desestabilizar el ejercicio profesional. Esta reconversión de los centros y profesorado supone un conjunto de retos a asumir -muchos obvios y otros novedosos- que se ven acompañados por procesos de crisis de identidad profesional y malestar docente, que terminarán rediseñando nuevos perfiles profesionales acordes a estos nuevos tiempos o buscar otras salidas y redefiniciones estratégicas menos "profesionales".

Entre los segundos, se perciben -con mucha más intensidad en Secundaria, y en ello hemos reparado en una reciente investigación (Bolívar y Domingo, 2004, 2006)- ciertos factores o síntomas de la situación como son una caída de la autopercepción profesional, aumenta la insatisfacción, se deteriora la imagen social, aumenta el individualismo profesional y la colaboración forzada, baja el compromiso profesional y personal, no terminan de integrarse y estructurarse los distintos tipos de profesores que conviven en los centros y se apunta un incremento de la vulnerabilidad del profesorado con una consecuente crisis de identidad (Dubar, 2000), que incide incluso en los profesores noveles (Esteve, 1997). Entre los nuevos nortes, estarían en cambio percibir tales cambios como una oportunidad para ampliar la profesionalidad y hablar de una nueva profesionalidad docente (Tedesco, 1995; Perrenoud, 1996, 2004; Bolívar y Domingo, 2004).

Pero en qué consiste esta nueva profesionalidad, bajo qué parámetros actúa y qué termina por caracterizar esta consideración como profesión. Si esta "nueva profesionalidad" supone una radical transformación de la identidad será en exceso costosa, por lo que es necesario promover nuevos procesos de identificación con nuevos roles y patrones de relaciones profesionales, rediseñando entornos laborales, dinámicas de trabajo, modos de pensar y hacer sanas y productivas. Entrar en este tipo de caracterizaciones nos lleva, como afirma Montero (1998), a comprender el efecto socializador que la metáfora de la enseñanza como profesión posee para la construcción del "sí mismo" docente en el ejercicio de su tarea, esto es, el valor penetrante de la profesionalidad como imagen para comprender tanto lo específico de la enseñanza, como la mejora de su calidad.

4. La imagen estereotipada del profesorado emitida por televisión: Referencias pretendidamente retazos de realidad

Antes de nada, conviene recordar la larga trayectoria de investigación que relaciona al profesorado con la televisión, como televidente o como usuario de la televisión como recurso didáctico y que dan cuenta los múltiples manuales de TIC de final del siglo pasado. Pero no es sólo un usuario, su imagen re proyecta en ella y, por tanto, tiene unos efectos que conviene repensar. A ello se dedicaron las investigaciones de Gallego y otros (1997), Cabero y Loscertales (1998) o Marín, Núñez y Loscertales (2000).

Esta necesidad se ve agudizada actualmente por el hecho de que nos encontramos en un momento de crisis generalizada de muchos principios y valores de la sociedad, al que el mundo educativo no es ajeno. Es fácilmente observable en nuestro contexto que se está produciendo tanto una falta de consenso sobre qué es lo fundamental en una buena educación para todos y una notable bajada en la estimación social del profesorado y ello, necesariamente, se ve acompañada de ciertas imágenes negativas y una crisis de identidad profesional, especialmente palpable en la educación secundaria (Bolívar y Domingo, 2006).

En este contexto tan poco halagüeño no es de extrañar que emerjan imágenes del profesorado en televisión -como síntoma visible de las imágenes de la propia sociedad- que reflejen dichos efectos (tanto en sentido negativo como de tentativa de superación). Aunque, como se viene denunciando en cada vez mayor número de foros profesionales, las buenas experiencias docentes permanecen aisladas, desconocidas para el gran público y los propios docentes y anónimas, cuando no silenciadas, en buenas prácticas de clase sin mucha mayor proyección que en pequeños y particulares microcontextos. En consecuencia, los medios de comunicación -y la televisión no podía ser menos- proyectan indistinta y alternativamente estereotipos e imágenes tanto negativos/conflictivos como idílicos de la profesión y de la escuela. Lo cual lleva a desquiciar la realidad entre tanta crítica y juicios prematuros e injustos y el desamparo que producen las utopías -irrealizables en este tiempo y contexto, con los medios reales con los que se disponen y con las limitaciones actuales- que se proyectan y sobre las que siempre se sale perdiendo en la comparación. En este sentido, Marín, Núñez y Loscertales (2000) denuncian que la televisión proyecta una imagen poco clara cargada de estereotipaciones, presentada de manera multiforme y difusa, o bien como solución “casi divina” a los problemas de toda la sociedad o, para ubicar otras realidades diferentes que dejan ver para contextualizar un estereotipado y simplista telón de fondo sobre la realidad de la escuela o la profesión docente. Frente a ello sólo cabe, como apunta Cardús (2007), analizar críticamente la televisión y -en particular- la imagen proyectada del profesorado, desconfiando tanto de visiones catastrofistas como de ingenua perfección y adecuación al ideal de lo políticamente correcto del momento.

Tales imágenes se podrían -haciendo una mínima labor de síntesis- agrupar en torno a las siguientes tipologías, cada una con sus particulares respuestas y consecuencias:

- *La imagen estereotipada y romántica de profesor*

Se trata de proyectar imágenes de profesores de otros tiempos, que retratan con mayor o menor precisión la labor docente con los chicos, las familias, las clases y las circunstancias de ese momento. No están mal como documento para saber de dónde se viene y hacia dónde se va, para reconocer el peso histórico que pesa en la profesión, pero que hoy en día no es real, más allá que en la mente de algunos abuelos y abuelas.

En esta imagen se van solapando y confundiendo modelos no del todo comparables: Al tiempo que se mezclan y contraponen modelos que insisten tanto en el lado oscuro de la profesión

(autoritarismo, distancia afectiva, desconocimiento, precariedad económica, etc.) como en otros aspectos románticos (pasión, entrega, compromiso, desprendimiento...).

Como ejemplos palpables baste señalar como se muestra una institutriz valerosa (en “Cumbres borrascosas” por ejemplo), con otra nefasta por distante y estricta (en “Heidi” o “Matilda”), o como contrarrestar modelos de profesor de la escuela de nuestros mayores “La mala educación” versus “La lengua de las mariposas”) que vienen a mostrar nuevamente el blanco y el negro de la profesión, pero sin insistir en la amplísima gama de grises propia de la realidad.

No conviene olvidar que la profesión y el profesor depende de su tiempo, de su contexto, de su formación, de la historia de la profesión y de otras muchas cosas más que hacen que retratos simplistas y sin contextualización, pueden llevar a error. En ello peca especialmente la televisión, pues en un mundo más global, sin referentes, es muy fácil realizar trasvases arriesgados. Como ejemplo señalar que no es lo mismo una maestra en una comunidad rural americana, que un profesor en el Bronw, o un maestro japonés (que retrata un serio y exigente, pero justo, profesor como pide su sistema educativo en “Doraemon”), que poco tienen que ver con otros modelos más cercanos (“Al salir de clase”, o en “los Serrano”) Si falta esta capacidad de contextualización y análisis, las imágenes, más que mostrar, pueden nublar la identidad y la imagen social de la profesión.

- *La imagen idílica de superprofesor*

Aún en los mejores y más productivos ejemplos, puede ayudar a desprofesionalizar más que a ejemplarizar acciones. A veces, la realidad es tan cruel, que las mejores propuestas pueden resultar irrealizables, inalcanzables, distantes, sólo válidas para “super(hombres/mujeres)”, que quedan demasiado distantes de las posibilidades y circunstancias reales de un profesor. Es bastante significativa esta cita vertida por un profesor

“Si esas cosas ya las he intentado y no sirven y tampoco puedo. Yo no soy un ángel de la guarda, ni un asistente social, y, sobre todo, no tengo una varita mágica. Yo sólo puedo hacer lo que hago y lo demás son «paridas mentales» que nada saben de la realidad”. (ENT027/2005)

Esta imagen idílica varía bastante cuando tiene peso de realidad y contenido pedagógico de cuando sólo aparecen deseos sin un proceso ni una realidad global y profesional de referencia. Desde las primeras se muestra una realidad profesional comprometida y realizable, que muestra el final como parte de un proceso de construcción personal y profesional. Entre estos contados ejemplos, sin ánimo de exclusividad, son todo un referente dos películas: “Hoy empieza todo” y “Profesores de hoy” También podrían rescatarse algunos modelos de profesor de algunos dibujos animados europeos.

En cambio, desde otras más idealistas y que enzarzan determinados rasgos profesionales o personales como garantes de ser un buen profesor, aparecen otras propuestas con claras limitaciones en la práctica. Ellas cuestionan y retan en exceso, más que proponen, o insisten en rasgos que no son precisamente los más recomendables e imprescindibles desde modelos competenciales actuales (Perrenoud, 2004; Bolívar y Domingo, 2004) capaces de asumir el reto de reconstruir la profesión en este momento.

Se suele insistir en una visión idílica que desdeña lo organizativo y estructural (organización y gestión, proyecto curricular, interrelación profesional, control social, etc.) y minimiza las verdaderas tareas de enseñanza y la realidad profesional y del aula, y sus dificultades, para centrarse casi exclusivamente en las relaciones interpersonales con los estudiantes y en el ser consejeros y colegas de los mismos. Algunos ejemplos de esta situación los encontramos en “Fama” o “El club de los poetas muertos”. “La lengua de las mariposas”, puede suponer un contrapunto más

contextualizado de lo que sería una mayor autorización y cercanía con los alumnos sin olvidar el resto de la realidad escolar y de los retos docentes.

- *La imagen superficial*

Los medios de información y comunicación se ocupan con relativa frecuencia del profesor, la escuela, la educación o la realidad de los niños, por ser temas con amplias repercusiones sociales, pero lo suelen hacer de manera muy parcializada y/o superficial, tanto por la falta de conocimiento de los diversos temas, dimensiones, matices y circunstancias de la compleja realidad educativa, como por falta de espacio (en tiempo y en discursos), y en ello la tele es -tal vez- el más tiranizado por el tiempo y el tener que sintetizar en una “buena” imagen toda una realidad

- *La imagen conflictiva*

Los noticiarios de casi todas las cadenas televisivas sólo recogen la escuela y a los profesores con temas estereotipados (como son las vacaciones), con fines no siempre claros (enjuiciando determinadas opciones del Sistema Educativo y sus “diferentes” valoraciones) o quedando en silencio hasta que saltan a la luz frecuentemente asociadas a secciones de noticias de sucesos, con titulares de impacto (agresión, despido, cierre, conflictividad y violencia en las aulas, carencias de material o condiciones, y asociados a temas polémicos...). Lo peor del tema -y ahí estriba el verdadero peligro- es que los medios no sólo se ocupan de estos temas conflictivos, sino que lo suelen hacer de manera parcializada y magnificándolos. Menos mal que la realidad es innegable y también tenemos de contraste la voz de nuestros hijos e hijas, lo que vemos y lo que, con sentido común, sabemos que está silenciado por funcionar dentro de los márgenes normales y deseables de lo que se espera socialmente de la profesión docente y de la escuela.

Lo que es una noticia, puede desvirtuar la realidad mostrando sólo estos momentos puntuales. Además de destacar temas polémicos que llegan a la escuela seguidos de modas: recordad en este sentido toda la polémica acompañada a la escolarización de determinadas minorías, el caso del velo en Francia, etc. En todos estos casos, reiteradamente hasta la saciedad, en todos los canales y bandas horarias, no olvidan insistir en los conflictos mostrando sólo el tema global de interés o los síntomas del conflicto, no las medidas educativas, preventivas y correctoras adoptadas; y sin ubicarlo correctamente en un contexto amplio de normalidad y productividad. El resultado es que un conflicto sale hasta la saciedad, hasta que parece que así y no puede ser de otra forma. Y deja al profesorado indefenso, muchas veces cuestionado injustamente y sin escuchar su voz. En este sentido recogemos la denuncia amarga de un profesor de ESO:

“La violencia en las aulas la tenemos hasta en la sopa (en el telediario, en el periódico, en el cine, en cualquier conversación...). Es verdad que hay, no se puede negar, pero yo no la veo así en mi clase, pero al final hasta me lo voy a tener que creer. Eso sí, que nos dejamos todos la piel en que las cosas vayan lo mejor posible para todos dentro de unos cauces normales, eso no es noticia, ni se valora, ni se dice”. (ENT014/2005)

En esta línea, muchas veces para acompañar narrativamente el discurrir de una trama casi nunca ambientada en la escuela, algunas series y películas muestran retazos descriptivos de profesores que no responden a lo que hoy empezamos a entender como “buen profesor” y que reflejan síntomas de apatía, de desánimo, de angustia, de encontrarse desbordados, de malestar o que conviven con situaciones cotidianas de violencia en las aulas, de desgana, de aislamiento profesional... No se trata de enfatizar en estos rasgos, pero ayudan a formar una imagen de que todo eso ocurre y no suelen venir acompañados de otros contra-modelos más productivos y generalizados. Con lo que se consigue confundir la parte por el todo, lo anecdótico, con lo cotidiano, etc. enmascarando y silenciando el resto de las buenas prácticas docentes.

Pero ahí no queda la cosa, no son pocas las series y películas que nos muestran un mundo adulto loco y desquiciante, muy distante de la realidad y necesidades de los niños/as, y con conductas poco profesionales, que dan como resultado profesores y escuelas, “poco o nada saludables”, de los que es mejor pasar o vencer. Buen ejemplo de ello lo encontramos en varias propuestas americanas como serían: “Este chico es un demonio”, “La banda del patio” o “Los Simpsons”

Y, dejándose arrastrar por la pujante necesidad de mostrar violencia y soluciones poco democráticas como alternativa a la misma, aparecen cintas con otros rasgos ciertamente “fascistoides” como en “El rector” que para nada ayudan en nuestro propósito.

- *La no imagen*

Cuántas veces en la televisión se muestra una historia que toca colateralmente la escuela, pero ésta sólo queda como un lugar al que hay que ir, pero que no importa para el resto de la vida, de la trama, de la acción. Cuántas veces observamos estas circunstancias en series y películas que muestran dramas de adolescentes o familiares y en el que la escuela es sólo un lugar de paso, o de conflicto. Comprobad esta la imagen en los dibujos animados de “Doraemon” o “La banda del patio”. El resultado es que la escuela es algo a parte de la vida; y los profesores, sólo se ocupan de matemáticas y esas cosas estrictamente académicas y curriculares, de obligación y aburridos deberes y exámenes. Sólo es visible la escuela de los estereotipos, cuando no otra decadente que le interesa resaltar coyuntural y mercantilmente con fines poco edificantes (alarmistas y voceros del conflicto) en la prensa sensacionalista.

Un segundo síntoma es que ni se habla de que puede existir “otra escuela” más allá de los caducos estereotipos. Lo común es la “no imagen” en la televisión más allá del anuncio del inicio o el fin del período lectivo. Y, cuando, alguna emisión local o pública se hace eco de otra realidad, se emite en espacios alejados de las grandes audiencias. Un dato harto elocuente es la hora de emisión de “El Club de las Ideas” de Canal Sur 2. Un excelente y bien trabajado mostrario de “la otra escuela”, la pública, la innovadora, la motivadora, la creativa y de las mejores prácticas educativas que es producido por una cadena pública (lo que es harto necesario y loable), pero emitido en un horario de madrugada, sin impacto.

Tan peligroso o más que lo anterior es la desaparición del profesorado de su escenario y su tema. Se silencia su voz, su experiencia y su realidad. ¿En cuantos debates hablan todos (Administración, expertos -generalmente “psicólogos”-, familiares, etc.) menos él?. Quedando, pues, como simples instrumentos o técnicos, pero nunca como profesionales con un criterio profesional y un código deontológico que domine y guíe su actuación profesional.

- *Otras imágenes asociadas o que inciden en la profesión*

Por último, habría que señalar que se construyen otros estereotipos e imágenes de la escuela arrastrando otras realidades y proyecciones globales de la sociedad. Ejemplo, si hay una crisis de valores generalizada, no se dice, pero se intuye y “el resfriado social” llega a convertirse en “verdadera pulmonía en la escuela”. Dejándose sentir -desde una injusta perspectiva- la sensación de culpabilidad de todos los problemas y males que aquejan a la sociedad. También, e igualmente injusta y desajustada, es la imagen (propuesta o exigencia) contraria, que -desde una perspectiva ingenua, optimista y pueril de la escuela-, la muestra como antídoto a los mismos, que no necesita de otras medidas estructurales, de choque o complementarias mucho más allá de la propia escuela y los profesores.

5. Una propuesta de trabajo

Nunca hay que olvidar que una noticia o una imagen, tiene una gran carga de interés y pueden mostrar como real una situación que no lo es, o hacer de una parte muy puntual o incluso anecdótica la representación de una realidad global (Domingo y Mesa, 1999). Por lo que hay que aprender a ser críticos con las imágenes que nos suministran y aprender haciendo, deconstruyendo sus parcialidades, sus dobles mensajes y sus intencionalidades. Pero también -y eso es primordial en el caso de los docentes-, reivindicando una presencia real y ajustada en el medio Televisión, desde los colectivos profesionales implicados⁶, y -también- “*oyendo al profesorado*” (Domingo, 2010).

Desde esta perspectiva nace la propuesta de analizar qué imagen se va mostrando de la escuela, de los estudiantes, del profesorado y de lo que ocurre y se espera que ocurra dentro de esta institución. Por ello, a continuación, se muestran muy someramente algunas pistas para observar, se vierten algunos comentarios y propuestas a modo de incitadores a la observación crítica y, por último, se proponen unos programas, películas, series y momentos interesantes (ver cuadro 1), ofreciendo una ficha básica para agilizar y sistematizar los datos a recoger en el estudio (ver cuadro 2). En un interesante artículo de Martínez-Salanova (1999), se ofrecen “pautas para la reflexión” y “pistas para investigar” qué ocurre con el mundo de los estereotipos de las relaciones profesorado-alumnado, que bien pueden ilustrar de lo que estamos hablando, y que servirían también de punto de reflexión, contraste y de nueva mirada sobre lo común, lo cotidiano, lo que es obvio y no se ve ni habla...

A) Algunas pistas para el análisis

Hacer un seguimiento de noticias directamente relacionadas con escuela, educación, profesorado, estudiantes, etc.

Cómo se enfoca una noticia, como sería el comienzo o fin de un período escolar o vacacional. Qué papel se le asigna o muestra al profesorado en el mismo. Qué grado de ser, de formar parte, de tener voz, se le da al profesorado. Qué es lo importante de la noticia y lo que llama la atención, qué voz y desde qué prisma se observan las cosas, desde qué impresión se muestra la noticia... No parece que el profesorado, ni importa ni es parte del proceso, simplemente está desaparecido o como un elemento estructural más que acompaña a la noticia, pero que no es -para nada- parte de ella.

En los debates, cuando se habla de chicos, de educación, de las relaciones familiares en las que ellos son parte activa, de juego, de adicciones, etc. se suele contar casi siempre -curiosamente- con psicólogos y otros agentes sociales, en muy contadas ocasiones con pedagogos, pero nunca maestros u otros docentes de Secundaria. Será que ellos no saben de esto, no opinan, no interesa su voz, se da por supuesta o está olvidada. En cambio salen mil veces cuando sucede algún acontecimiento totalmente anecdótico y puntual en la que ha ocurrido un conflicto en un centro (problemas de convivencia o disciplina, atención o marginación de un determinado chico de un colectivo específico y estereotipado, cuando se cierra un centro, etc.).

Sólo en algunas campañas institucionales, muy loables e interesantes pero también discontinuas, cortas y de poco impacto -como las emprendidas a iniciativa de la Generalitat de Catalunya o de la Junta de Andalucía⁷-, aparece una voz amable y realista de tales profesionales.

⁶ Asociaciones profesionales, sindicatos y otras voces como podrían ser los desde los propios periodistas o del profesorado universitario

⁷ Recordar campaña televisiva “Maestro amigo” emitida por Canal Sur Televisión en el primer trimestre del curso escolar 2004/2005.

El lema de la campaña de reconstrucción positiva de la imagen del profesorado de Canal Sur que discurría con el lema “Educar, ¿qué gran tarea!”, o aquel otro de “(...) tiene un amigo”, pueden ser muestras relevantes de por dónde caminar en la revalorización de la imagen pública del profesorado.

Dentro de esta sugerencia de pistas de análisis, es muy interesante tomar en consideración las bandas horarias en que se encuentran las diferentes emisiones que aparecen profesores o escuelas. Ello es determinante para comprender a qué público se dirigen (padres, gran público, niños, noctámbulos, gente muy especial o rellenando huecos de programación sin audiencia), si habrá o no -en realidad- niños viendo la tele, tipo de cadena (pública o privada, estatal o regional) y programa en el que se emite (noticiario, documental, película, serie, etc.).

B) Propuestas para el análisis

La mejor propuesta es lo que uno ve, lo que ven sus hijos y vecinos, los compañeros/as de clase... En este sentido, aunque la selección de documentos interesantes para empezar no es para nada arbitraria ni descaminada, para no desviarnos mucho de nuestro objetivo, se podría hacer una pequeña encuesta sobre qué programas, series, dibujos animados, etc. ven más nuestros alumnos/as, nuestros hijos/as, los programas más vistos en casa... Sin duda, no sólo se podrá entrar en qué contenidos se vierten genérica y específicamente en televisión, sino que, más concretamente, nos llevará a lo que “en verdad” ven, comentan, les gusta y es de cotidiana presencia en el mundo infantil y su familia.

Cuadro 1: <i>Propuestas de documentación para el análisis de programación de TV</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Series de televisión:</i> “Fama”; “Al salir de clase”; “Compañeros”; “Física o Química”; “Los Serrano”... • <i>Programas infantiles:</i> “La Banda”; “Zona Disney”; “Megatrix”; etc. • <i>Series infantiles de televisión:</i> “Doraemon”; “Twiniis”; “Heidi”; “La banda del patio”; “Ángela Anaconda”; etc. • <i>Series “supuestamente” infantiles:</i> “Shin Chan”; “Los Simpsons”... • <i>Películas⁸:</i> “Entre los muros”; “Esteu aquí”; “El Club de los poetas muertos”; “La lengua de las mariposas”; “Profesores de hoy”; “El rector”; “Hoy comienza todo”; “Profesor Holland”; “El año de las luces”; “Hijos de un dios menor”; “El maestro”; “Rebelión en las aulas”; “Être et avoir”; “Hoy empieza todo”; “Kindergarten Cop”; “Un guardaespaldas escolar”; “Harry Potter”; “Elephant in the bedroom”; “Los chicos del coro”, “Matilda”... • <i>Varios:</i> Servicios informativos, documentales, debates televisivos o anuncios que traten de algún tema educativo.

Analizar esta realidad se debe hacer hablando, contrastando, documentándose, haciendo participar a toda la familia, preguntando a los hijos y que tomen partido en el juicio y sus implicaciones... El verdadero modelo deberá consistir *en ver y comentar la televisión “juntos”*, desde una perspectiva de espectadores críticos y selectivos de la misma. Sin duda es lo más productivo.

Junto a ello, también podrían ser útiles determinados modelos de fichas para sistematizar las observaciones. Ejemplos de ellas se pueden encontrar con profusión en la revista *Comunicar*, en el material del Grupo Comunicar (<http://www.grupocomunicar.com>) y en algunos otros manuales al

⁸ Cfr. La relación de películas que ofrece Martínez-Salanova (1999) para analizar la relación profesor-alumnado.

respecto (Aguaded, 1998; Domingo y Mesa, 1999). Un ejemplo interesante para este análisis podría sintetizarse en el cuadro 2:

Cuadro 2: <i>Propuesta de indicadores de documentación</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Descripción básica del personaje (profesor):</i> edad, género, personalidad, tipología de profesor⁹, rasgos personales y profesionales, protagonismo... • <i>Descripción del contexto en que trabaja:</i> el aula, el alumnado, el equipo docente, tipología cultural del centro, el barrio/pueblo, etc. • <i>Descripción de personajes</i> • <i>Propuestas básicas que describen el desempeño de su profesión (gramática básica de la profesión docente):</i> propósito; principios de actuación; competencias docentes básicas (de las que habla, resalta o muestra), interacción con alumnado, resto del profesorado, familias y comunidad, recursos utilizados. • <i>Énfasis y silencios:</i> Lo que resalta de la trama y del drama que se representa, junto a los grandes “por supuestos” que se dejan implícitos o directamente olvidados... • <i>Percepción e Identidad:</i> cómo es percibido por “los otros”, qué resaltan o comentan de su actuación, cómo se siente el personaje... • <i>Centro de interés:</i> Relacionado con el aula y el aprendizaje, o, por el contrario, el relato va de otra cosa y usa instrumentalmente la clase, la escuela o la profesión.

C) Con triangulación desde la voz de los “sin voz” (el mismo profesorado)

La voz del profesorado sobre su propia imagen proyectada es importante, se debe incorporar al debate y al análisis de la realidad.

“Cuando observo determinados programas, series y debates televisivos y repaso lo que hago y veo en el instituto, comprendo -en gran medida- cómo es posible que esté cayendo el nivel de consideración social de nuestra profesión. La verdad es que hecho en falta alguna serie, película o -mejor- documental que hable de nuestro día a día profesional real (con toda su pasión y controversia), de manera que acerque a la sociedad a las personas que somos y a la realidad de nuestro desempeño profesional, más allá de usos instrumentales que refuerzan falsos estereotipos, proyecciones totalmente fuera de la realidad (como lo hacen las series esas que dicen mostrar la realidad de adolescentes y jóvenes hoy), intereses noticiables u oportunistas políticos” (ENT007/2005).

No sólo es parte de un pacto ético para poder hablar de ellos, sino que también permite la comprensión del sentido de estas imágenes y del grado de ajuste con la realidad de la práctica profesional. Para ello se usaría un enfoque biográfico-narrativo, descrito con más detenimiento en otro momento (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

De este modo, junto a los análisis (de imagen) anteriores, es necesario también recopilar esta voz e insistir con ella en la reflexión en y sobre el relato y las proyecciones para comprender su sentido y no quedar en un mero discurrir textual, acríptico y descontextualizado. Los comentarios

⁹ Martínez-Salanova (1999, 32-35) presenta una tipología básica (estereotipada) de modelos de profesor y de alumno según los medios que convendría conocer y denunciar, porque los medios potencian o discuten estos estereotipos. Tales modelos son (con gran carga metafórica) de profesor son: genio en las nubes, Mary Poppins, monipodio, malvado director de orfanato, maestro del Mississippi, Sonrisas y lágrimas, Sydney Poitiers, Guerrero del Antifaz, Cascarrabias, abuelito dime tú, Pigmalion, rompemoldes, cachas, profesor rico; mientras que de alumno son: Gafitas/empollón, Zipi y Zape, jauría, navajero, pasa, líder pandillero, líder solitario...

personales del profesorado sobre estas proyecciones, complementados con otros relatos personales sobre episodios de su historia de vida profesional, de acontecimientos, prácticas diarias, etc. Que complementen, contrasten o desmientan estas imágenes proyectadas o ignoradas... permiten

- (1) el acceso a las realidades personales más profundas, a las estrechamente unidas a las experiencias y a las maneras más singulares que afectan a la identidad, la proyección profesional y a la identidad;
- (2) la comprensión del sentido de lo que se hace, de lo que se muestra y resalta y de lo que se deja olvidado y oculto.
- (3) abrir valiosas ventanas para penetrar en los recovecos de la profesión, en los mitos y el folklore que sobre ella se muestra y en las vidas emocionales y simbólicas de la profesión y de la identidad profesional y en qué medida esta imagen proyectada/mostrada puede estar incidiendo en algún sentido en su propio desarrollo profesional, en el reconocimiento social de la profesión o en las expectativas que sobre ella se establece.

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural.
- Aguaded, I. (1998). *Descubriendo la caja mágica* Huelva: Comunicar.
- Barbier, De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, 128, 11-26.
- Blumenfeld, P. y otros (1998). Teaching for understanding; en B. Biddle y otros (Eds.). *International Handbook of teachers and teaching education*. Londres: Open University.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España. *Perspectiva Educativa*, 44, 11-36.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain. Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, vol 4(3) 339-355, <http://tre.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/3/339>
- Cabero, J. y Loscertales, F. (1998). *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesorado y de la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Cardús, S. (2007). *El desconcierto de la educación. Las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión... y la inseguridad del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. 3 Vol. Madrid: Alianza.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de recherche du GIRSELF*, 10, en <http://www.gisef.ucl.ac.be/cahier10.pdf>
- De la Torre, S. (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para docentes*. Barcelona: Octaedro.

- De Vicente, P.S. (1999). *Variaciones sobre un vínculo inquebrantable: el papel de las nuevas tecnologías en el desarrollo profesional del docente*. Ponencia presentada a Edutec'99. Sevilla.
- Domingo, J. (1999). Interculturalidad, educación y medios de información y comunicación. El papel de los medios en una educación para la comprensión y la sociedad mundial; En López, MC. (Coord.): *Educación en los derechos del niño como proyecto intercultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Domingo, J. (2010). Prólogo: Oyendo al profesorado. En VV.AA. *Relatos de escuela. La experiencia del C.P. Miguel Hernández de Granada*. Barcelona: Force (en prensa).
- Domingo, J. y Mesa, R. (1999). *Aplicaciones didácticas de las tecnologías de la información y la comunicación*. Granada: Adhara.
- Dubar, C. (2000a). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 3ª ed. Revisada.
- Dubar, C. (2000b). *La crise des identités: L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Dubar, C. (2000c). Construction identitaire; *Cahiers Pédagogiques*, 380, 11-12.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J.M. (2000). Condiciones sociales del trabajo de los docentes; en J.I. Rivas (coord.). *Profesores y reforma: ¿Un cambio en las prácticas docentes?*. Archidona: Aljibe.
- Esteve, J.M. (2001). "La imagen social de los profesores"; En Ruiz, J. (Dir.). *Consejo Escolar de Andalucía. 10 años de participación (1991-2000)*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- Esteve, J. M.; Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Gallego, M.J. y otros (1997). *El profesorado y la televisión*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (1999). "La crisis de la educación pública"; *Trabajadores de la Enseñanza*, 199, 7-9.
- Fernández Enguita, M. (1999). ¿Es pública la escuela pública?; *Cuadernos de pedagogía*, 284, 76-81.
- Hoyle, E. (1969). *The role of the teacher*. London: Routledge & Kegan.
- Marín, M., Núñez, T. y Loscertales, F. (2000). Imagen social del profesorado. Un estudio a partir de los medios de comunicación: prensa y televisión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 147 - 156.
- Martínez-Salanova, E. (1999). La relación entre profesor y alumnos tal y como se trata en los medios. *Comunicar*, 12, 25-35.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Perrenoud, Ph. (1996). La profesión docente entre la proletarianización y la profesionalización: Dos modelos de cambio; *Perspectivas*, 26, 3, 549-569.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya/Alauda.

VV.AA. (2001). Anexo documental de recortes de prensa; *Material a debate* entregado en el Congreso organizado por el MEC titulado: *En clave de calidad: Hacia el éxito escolar*. <http://www.en.clave.mec.es/congreso.htm>

VV.AA. (2002). *Informe educativo 2002: La calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana.

Accesibilidad de la televisión para niños y adultos con discapacidades sensoriales

Antonio Rodríguez Fuentes

1. Introducción

Acceder a la información de los distintos medios de comunicación se erige en nuestra *sociedad de la información* actual una necesidad fundamental. Puesto que no sólo se conciben como vehículos de transmisión de contenidos, de diversa naturaleza y formato, sino que representan todo tipo de valores estéticos, culturales, económicos, sociales, de forma de vida, costumbres, etc. de manera que cualquiera que quiera estar integrado ha de saber qué pasa, quien lo cuenta y cómo lo cuentan. Por ello, es preciso que todos los individuos, sin excepciones por razones sociales, económicas, geográficas, sexuales, de edad o de capacidad, puedan acceder normalmente e íntegramente a los medios de comunicación. Es más, se torna un derecho para todos los ciudadanos, que emana del derecho constitucional de igualdad de oportunidades contemplados en multitud de tratados y documentos nacionales, europeos e internacionales consensuados por todos los países desarrollados¹⁰. Bajo todos ellos subyace la idea de que el acceso a la información de personas discapacitadas no se trata de una medida compasiva o protectora de la indefensión, sino de un derecho¹¹ que estas personas pueden ejercer como el resto de los ciudadanos. Instan a los gobiernos correspondientes a que regulen la organización y el control de los medios de comunicación para garantizar el acceso a los mismos, respetando el pluralismo.

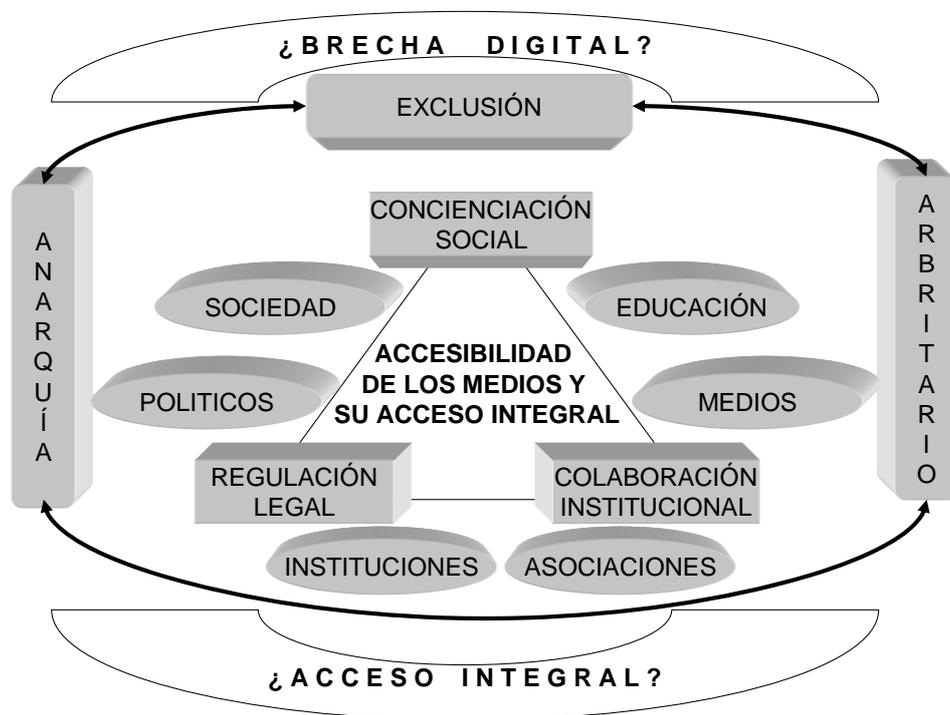
Lamentablemente este derecho se ve, a menudo, truncado debido a un cúmulo de argumentaciones que se pueden agrupar, aunque de manera excesivamente simplista, en dos causas interactivas: a) causas intrínsecas, pues algunos individuos muestran dificultades y limitaciones notables cuando acceden o intentan acceder a la información mediática, derivadas de rasgos intrínsecos; b) causas extrínsecas, puesto que en las anteriores y en otras ocasiones son, única o adicionalmente, las propias limitaciones y particularidades del medio, de sus agentes y/o del canal empleado las que dificultan o imposibilitan el acceso.

¹⁰ La Declaración Universal de Derechos Humanos, las Normas Uniformes de las Naciones Unidas para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, los Pactos de las Naciones Unidas de los Derechos Civiles y Políticos de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades fundamentales, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, el Foro Europeo de la Discapacidad y, por supuesto, la Constitución Española, la Ley de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad de las personas con Discapacidad y la Ley (34/2002, de 11 de julio) de Servicios de la Sociedad de la Información y de Comercio Electrónico.

¹¹ Civil, político y social.

Por unas y por otras causas etiológicas resulta evidente, en nuestra sociedad, que las personas con discapacidades sensoriales se ven afectadas por los problemas de accesibilidad¹², es decir, para lograr el denominado *acceso integral* a unos medios que no siempre se caracterizan por la *accesibilidad total* o por su *diseño universal o para todos*, produciéndose en estos casos las conocidas *brecha analógica* y, en mayor medida, la *brecha digital* de los medios. No obstante, no sólo se aplican estos términos y sus implicaciones a los colectivos con deficiencias sensoriales, sino que han sido incluso más estudiados (investigaciones sociológicas) en colectivos de diferente edad, sexo, estatus social, económico y laboral, contexto geográfico, etc, pese a la evidencia de las dificultades de acceso inherentes a las discapacidades sensoriales.

Sorprende que no se hayan desarrollado mayor cantidad de investigaciones en el caso que nos ocupa -el acceso a los medios por parte de personas con discapacidad sensorial- dado que las Tecnologías de la Información y la Comunicación Social (TICs) pueden ser una gran ayuda, sobre todo para personas discapacitadas, como de hecho han venido siéndolo a pesar de que falte mucho por hacer. Es necesario no conformarse, puesto que las TICs avanzan rápidamente y sin demasiadas contemplaciones para quienes no puedan seguirlas; es preciso observar ciertos principios de solidaridad que, al fin y al cabo, no son sólo eso para las empresas implicadas en estos procesos, ya que las personas discapacitadas, en la sociedad de la información, son también consumidores potenciales y pueden incrementar las cuotas de mercado: “ (...) las personas con discapacidad en Europa superan el 9 por ciento de la población, siendo en España más del 3 millones y medio de ciudadanos (...)” (Grau, 2004a). Que los medios de comunicación no se conviertan en un elemento más de discriminación de las personas con discapacidad es una empresa ardua por la que es loable trabajar; trabajo que demanda aunar esfuerzos de diferentes colectivos sociales (Cfr. Gráfico 1):



¹² Quizá el colectivo que más dificultades presenta en el panorama de la accesibilidad mediática, aún admitiendo las salvedades de las individualidades.

- Los políticos y las administraciones competentes han de velar por la regulación de acceso y de contenido de los medios, creando las comisiones y organismos pertinentes y fomentando el diseño para todos.
- Los fabricantes de equipos y terminales y productores de programaciones han de sensibilizarse para desempeñar su labor bajo los criterios de diseño para todos.
- Los propios usuarios discapacitados han de vehicular a través de sus organizaciones y asociaciones las sugerencias en materia de mejora de la accesibilidad física y de los mensajes transmitidos.
- Las instituciones con responsabilidad directa o indirecta en este sentido han de contribuir a optimizar los dos objetivos de este trabajo: mejorar el acceso y adecuar el contenido.
- La sociedad de la información no debe dejar de contemplar a los usuarios con discapacidad, conocido el valor de la información y la comunicación así como de los mensajes transmitidos por los medios.
- La educación puede propiciar los valores anteriores, mediante al desarrollo de actitudes adecuadas para el diseño universal de los medios derivadas de la sensibilización y concienciación de futuros profesiones y políticos.

En cualquier caso y dado que atenta contra un principio constitucional urge la necesidad de optimizar la transmisión y recepción de la información mediática, bien mejorando y adaptando los canales de difusión a determinadas poblaciones y/o bien capacitando al sujeto que accede a ellos para que tal acceso resulte eficaz. Además de la justificación socio-jurídica otros argumentos pedagógicos espolean nuestro esfuerzo. No hay duda de que los medios de comunicación son instrumentos fundamentales de socialización y por tanto determinan la conformación de la personalidad de los niños y adolescentes y su formación integral. Pero además, es un hecho más o menos generalizado la utilización de los medios de comunicación como recursos didácticos en el proceso educativo. Aunque puedan debatirse y pronunciarse en favor o en contra de los aspectos anteriores: los medios de comunicación como herramientas socializadoras y didácticas, la realidad es que ambos son ciertos.

En el acto comunicativo confluyen una serie de componentes y agentes, a saber: *emisor* y *receptor*, agentes del acto, *canal* y *medio* por los que se vehicula el mensaje y el propio *mensaje* o contenido que se trata de difundir. En el caso que nos ocupa los emisores son los profesionales de la comunicación (de los medios) y los receptores son todos aquellos sujetos que presentan alguna limitación o dificultad para el acceso *normalizado* a la información mediática, como consecuencia entre otras de la discapacidad sensorial que adolecen. Varios estados bien diferentes se incluyen en ella: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia y sordoceguera. Aunque no es éste momento de dilucidar cada uno de los estados anteriores, de sobra conocidos, sí cabe hacer explícita la advertencia o auto-crítica siguiente. Se trata de la propia clasificación, que tradicionalmente ha venido derivando en etiquetación, aspecto que execramos tanto como aquellos que pusieron de relieve que dado el riesgo aludido, amén de otras razones de conceptualización, resulta más congruente hablar de necesidades que de deficiencias.

En efecto, afortunadamente, ahora nos centramos más en la persona que en su enfermedad discapacitante. Por tanto, a pesar del intento de agrupación, por otro lado casi ineludible, hay que ser consciente de que cada alumno, cada persona tiene unas posibilidades intrínsecas singulares de las que dependerá, en parte, su acceso a los medios, entre otras. De otra parte, en el discurso que sigue, el canal objeto de análisis es la Televisión, de conocida importancia para los niños y para los

adultos, por lo cual su acceso completo es, sin duda, esencial como instrumento de socialización, información y de relaciones sociales.

2. Accesibilidad de la televisión para personas con ceguera

El colectivo de personas con ceguera, que obviamente no puede acceder a las imágenes televisivas, pueden utilizar el sistema de audiodescripción, también denominado audiovisión o narración descriptiva, que traduce la información visual de escenas televisivas trascendentes, como movimientos significativos, decorados, paisajes, arquitectura, vestuario, actitudes, expresiones, tensiones y otras imágenes a información oral. También serán traducidos, en su caso, los textos escritos sobre producción, realización, reparto, actores/ presentadores, así como los textos que pudieran aparecer sobre lugares, fechas, nombres, etc. Desde su invención en 1975 se ha ido expandiendo rápidamente en sus aplicaciones más frecuentes, que ha sido la televisión, el video y DVD, el cine, el teatro, los museos y algunas actuaciones en directo. En el contexto español, este sistema se ha desarrollado con el nombre de "audesc", en el seno de la ONCE, donde cuenta ya con una tradición de 25 años.

Para el caso concreto de la televisión, se empleó tras la buena acogida del sistema por el colectivo de personas sin visión en otros medios pioneros, como el cine y el teatro. Especial mención requiere la iniciativa británica del Royal National Institute for the Blind en su proyecto AUDETEL (Weisen, 1992), con el que investigaron los requisitos técnicos necesarios para la implantación del sistema en TV. No en vano, Gran Bretaña junto con los EE.UU son los contextos en los que el sistema audiodescriptivo aplicado a la TV se encuentra más avanzado (Hernández y Montes, 2002) y con resultados contrastadamente positivos. En España, se están desarrollando las negociaciones oportunas¹³; incluso se han implementado algunas experiencias televisivas de audiodescripción con buenas perspectivas. El potencial de este sistema radica en que permite poder ver con los oídos: captar contenidos que se presentan exclusivamente a través de señales visuales y que resultan imprescindibles para la comprensión del mensaje. De lo contrario, se precisa que algún vidente explique determinadas escenas televisivas para garantizar la comprensión íntegra del vidente. De otra parte, su limitación radica en que hay determinadas escenas que resultan inenarrables o de difícil descripción.

La legislación, también ha realizado tímidas contribuciones y continúa avanzando en la medida apropiada, merced a la normativa internacional, europea y las reivindicaciones de la ONCE. La legislación específica en nuestro panorama geográfico (Ley 34/2002, de 11 de Julio, de Servicios de la Sociedad de la Información y de Comercio Electrónico) sobre la incorporación del sistema de audio-descripción recoge la normativa europea (Directiva 2000/31/CE de la Unión Europea), en la cual se establece el respeto a los criterios de accesibilidad generalmente reconocidos, entre ellos la audiodescripción (Disposición adicional quinta).

De esta manera, en los países desarrollados se contempla que en el plazo de una década, aproximadamente, se proporcione un 10 % de los programas bajo este sistema. Para ello se autoriza, por imperativo legal, la reproducción de obras, sin autorización explícita del autor, para su uso exclusivo para invidentes y con fines no lucrativos, igual que ocurriera con la traducción de textos al Braille. La ONCE, por su parte, ha propuesto la aprobación de la emisión de un 20 % de programación audio-descrita por el momento, e ir incrementando paulatinamente estas cotas de producción hasta alcanzar el 100 % de la misma hacia el año 2015.

¹³ Negociaciones realizadas entre la ONCE, las administraciones políticas competentes y las distintas cadenas de Televisión.

Pese a los esfuerzos anteriores, la situación que se presenta en España dista mucho de la realidad de otros países desarrollados en los que la audiodescripción ya es un hecho más o menos consolidado y sigue creciendo (Alemania, Gran Bretaña o EE.UU). Según Hernández y Montes (2002), en Alemania la programación audiodescrita supera el 50 % de la total, a pesar de que el coste de la misma resulta cuatro veces mayor que en nuestro contexto. Por otro lado, pese a las propuestas legales y las propuestas institucionales (de la ONCE) anteriores, recientemente se ha aprobado el Real Decreto 439/2004, de 12 de Marzo, por el que se aprueba el Plan Técnico Nacional de la Televisión Digital Local, en el cual no se contempla alusiones al sistema de audiodescripción.

Además de los apoyos sociopolíticos, la audionarración demanda ciertas exigencias técnicas. En primer lugar, dado que es el sonido es el canal en el que sustenta este sistema se requiere una calidad óptima de sonido del aparato y una buena insonorización del habitáculo donde se escucha. A partir de ello, la audiodescripción puede realizarse de dos formas: a través de un sistema dual o a través de un receptor instalado en el televisor. El primero dispone de dos canales: uno que emite la banda sonora original y otro que la combina con la audiodescripción realizada previamente. El segundo consta de un receptor especial, interno (EE.UU) o externo (Europa), que es conectado al televisor o video para proporcionar la información adicional oral. Los telespectadores han de utilizar unos auriculares a través de los cuales se vehicula esa información visual determinante para comprender la escena.

Lo ideal de este sistema es que se realice por los propios directores y guionistas de los programas (películas, telediarios, documentales, series...), de tal suerte que al incorporarse desde la propia elaboración inicial queda garantizada la calidad del mismo (sincronizándose las pausas de elocución de los actores o presentadores con la descripción necesaria u otra información adicional para ciegos). Ello implica un nuevo reto para los diseñadores de programaciones audiovisuales. No obstante, en su defecto, se puede incorporar este sistema a posteriori, aunque resulta más complicado.

Una vez identificada la solución se requiere ponerla en marcha. En este sentido, es necesario incorporar este sistema en la programación habitual de forma progresiva, obviamente ofreciéndose como modalidad optativa, como ocurre en el caso del incorporado sistema de signos. Además, la posibilidad de ser reproducida la programación de esta manera ha de ser indicado y señalada de forma fácilmente perceptible, mediante una señal acústica estandarizada. Tales programaciones *accesibles* o diseñadas -para todos- también para ciegos han de ser advertidas en aquellos lugares y medios en los que sea pública la programación televisiva.

Las tendencias actuales reivindican la creación de un Centro Nacional de Audiodescripción, que ha de regular los criterios estándares que orienten la adecuada audio-descripción y que realicen un seguimiento y aprobación de este sistema, como garante de su accesibilidad.

El sistema emergente de Televisión digital así como los DVD pueden abrir una brecha digital para telespectadores ciegos ya que si no se reproduce oralmente la información a seleccionar por los receptores sencillamente no podrán continuar con la escucha de la TV, de forma autónoma como acontece hasta el momento con la televisión analógica, aún sin el sistema de audiodescripción. De otra manera, los sistemas audiovisuales tradicionales, es decir analógicos, proporcionaban un acceso algo restringido (solucionado con la audiodescripción) para personas sin visión pero autónomo o con un elevado grado de autonomía.

Los nuevos sistemas televisivos digitales interactivos demandan “intercambios” con el receptor (elegir opciones determinadas) que no quedan garantizados en el caso del colectivo de sujetos invidentes, a no ser que se instaure y consolide un sistema de conversión al lenguaje oral, como la audio-descripción. De esta manera, la TV digital puede facilitar el proceso de

audiodescripción o, por lo contrario, puede dificultar enormemente la utilización autónoma de este medio por parte de los telespectadores invidentes.

En las programaciones en video tradicional VHS o videodisco digital DVD, soportes frecuentemente conocidos y utilizados en la actualidad, se añade a la original la información descriptiva relevante durante las pausas para no interferir en los diálogos y narraciones originales. De esta manera, se consigue un producto diferente especialmente diseñado para personas con ceguera¹⁴, puesto que a pesar de ser grabada la nueva información en una banda diferente no permite su reproducción de forma separada. En el caso concreto del DVD, se requiere además, como se señalaba para la TV digital, la reproducción oral del menú de acceso, de tal suerte que la interactividad que caracteriza a los sistemas digitales no sea una operación exclusivamente visual y por tanto discriminatoria.

3. Accesibilidad de la tv para personas con baja visión

La accesibilidad de la televisión para personas con hipovisión estará en función, en primera instancia, de su capacidad visual, lo cual depende a su vez de sus diferentes atributos visuales: agudeza visual, campo visual, cromatismo, funcionalidad visual, etc. Obviamente, como condicionamientos externos dependerá de los recursos ópticos que utilice, el uso adecuado de los mismos de acuerdo con el tipo de percepción requerida, la iluminación y las condiciones de la pantalla de TV y de la calidad de la grabación. Por todo ello, es improbable encontrar dos personas aun con idéntica patología visual que hagan un acceso idéntico o similar a los medios. Por tanto, pese a las clasificaciones sobre poblaciones con deficiencias similares cada individuo es singular y singular será el acceso que realice a la información mediática.

En líneas generales, resultan más alentadoras a priori las posibilidades que muestran los espectadores con escasa visión para el acceso a la televisión. Sus demandas o necesidades son pantallas planas de alta resolución y tamaño grande, aparatos que se comercializan convencionalmente en la actualidad.

Adicionalmente, es imprescindible evitar o reducir a niveles ínfimos el *ruido visual*, que de lo contrario podría ocasionar distorsiones en la imagen o interferir en la atención visual del telespectador, cuidar la iluminación del monitor y la ambiental, evitando los reflejos y permitiendo el contraste entre la figura y el fondo. Por último, igual que ocurriera en el caso anterior, se han de cuidar las condiciones acústicas del aparato de TV y de las programaciones emitidas así como las condiciones ambientales para evitar el *ruido ambiental*.

De otra parte, la propia persona con baja visión en función de su discapacidad visual (atributos afectados: agudeza visual, campo de visión, cromatismo, etc) y su capacidad de adaptación, por supuesto con las ayudas ópticas prescritas para esta actividad, ha de procurar el mejor lugar y posición para percibir las imágenes. No procede imponerle una ubicación específica, cerca de la ventana o de la televisión, pues ello podría resultar contraproducente. En cualquier caso, deben garantizarse las condiciones de iluminación, nitidez, tamaño y contraste adecuadas (Cfr. Martín y Luengo, 2003).

En caso necesario -es decir, si no consigue la percepción adecuada o la comprensión oportuna del significado de las escenas visuales-, o bien como complemento a la percepción visual

¹⁴ Aunque no exclusivamente, esto es, que puede ser válido y especialmente útil para otras personas con discapacidad visual, o bien para determinadas personas mayores o con discapacidad cognitiva que lo requieran.

se puede hacer uso de las programaciones televisivas y grabaciones que incorporen el método de audiodescripción.

4. Accesibilidad de la tv para personas con sordera

En cuanto a los sujetos con sordera, conviene advertir que dado que no pueden acceder a los contenidos sonoros, como por ejemplo los emitidos por la radio, el acceso a la televisión adquiere mayor relevancia.

Sin embargo, la lectura labial que con frecuencia realizan las personas sordas resulta por sí sola insuficiente. Se demandan, además, la elaboración de subtítulos o superposición de una o varias líneas en la pantalla que transcriben la información que se está ofreciendo simultáneamente de forma sonora. También recientemente se ha firmado el acuerdo para la creación del Centro Español de Subtitulado, que desempeñará funciones diversas, como la formación de subtituladores y la regulación de la puesta en marcha (normativa) del subtitulado que empezará a funcionar a finales del año 2005. Este avance les permite escuchar la TV con los ojos (<http://www.solidaridaddigital.discanet.es>). Los datos actuales son que en el año 2001 sólo podían acceder al 7,2 % de la programación total de TVE, es decir, 1263 horas subtituladas.

En cuanto a los menús indicativos y operativos que aparecen en determinados formatos televisivos, como la TV Digital y el DVD, se ha de procurar un lenguaje sencillo y claro que no induzca a confusión y cuya inteligibilidad sea apropiada a estos usuarios, dada la dificultad que muestran para la comprensión del lenguaje escrito.

Esta económica y fácil adaptación de la TV para sordos: los subtítulos, no resuelve en todos los casos el problema de la accesibilidad a determinadas personas sordas, debido a razones de edad, de nivel educativo, de historia personal, de coexistencia de otras deficiencias visuales o cognitivas, y de competencia cognitivo-lingüístico. De ahí que existe otra fórmula alternativa también experimentada -incluso en nuestro contexto- que consiste en la conversión del lenguaje oral televisivo al lenguaje de signos, experiencia ya iniciada en TV, en algunos programas divulgativos y de noticias. Recientemente, se ha aprobado en el Congreso de Diputados el reconocimiento de las lenguas de signos (proposición no de ley aprobada el 4/11/2004).

Tanto para el lenguaje de signos como para el subtitulado se requieren normativas comunes que garanticen una cierta homogeneización de las conversiones, que deberán ser reguladas por el Centro anterior. De otra parte, la calidad de la imagen ha de ser óptima, tanto para coadyuvar el descifrado de los signos dígito-manuales propios del lenguaje de signos como para la percepción clara de los movimientos bucales, en caso de que se pretenda la lectura labial para producciones realizadas en el mismo idioma del televidente sordo.

5. Accesibilidad de la tv para personas con hipoacusia

En el caso de los televidentes hipoacúsicos, se ha de prestar mucha atención a la ubicación de la TV y al espacio en el que se inserta para garantizar ciertas condiciones de sonorización, aislando los ruidos distorsionantes del contexto y reduciendo el eco. Por supuesto, la dicción de los presentadores ha de ser perfecta. Además la imagen ha de ser lo suficientemente nítida como para que pueda facilitar la lectura labial, para aquellos que precisen de ella como complemento.

Además de todo ello, se prescribirán los recursos de ampliación auditiva tanto internos como externos al televidente para procurar la captación auditiva, incitando al televidente a que

ocupe el lugar en el que mejor funcionalidad obtenga de su resto auditivo y de sus ayudas auditivas. Si tal captación no fuese posible y/o deseable por el propio sujeto habrá que experimentarse los métodos anteriores para decidir la modalidad más apropiada para cada individuo.

En definitiva, el acceso a los medios por parte de televidentes con deficiencia auditiva dependerá de la intensidad de la deficiencia y su uso funcional, de una parte, y, de otra, de los recursos, tanto de ampliación auditiva como de la calidad de los propios aparatos de TV y del contexto en el que se ubique, y sus usos.

6. Accesibilidad de la tv para personas con sordoceguera

Para el colectivo de personas que padecen de sordoceguera habrá que verificar el estado de sus condiciones auditivas y visuales para identificar el posible aprovechamiento de algún resto, bien sea auditivo o visual, proponiendo, en su caso, las medidas apropiadas, descritas más arriba. En efecto, si bien los problemas de comunicación derivados de la sordoceguera son graves, también es cierto que son bastantes los casos en los que es viable la utilización de algún resto funcional, ya sea visual o auditivo, aprovechable -con el empleo oportuno de las técnicas y ayudas externas e internas necesarias-.

En los casos que no sea viable el empleo de ninguno de los sentidos anteriores -aun de forma limitada o parcial- resulta muy complicado el visionado de la TV, siendo necesario en estos -afortunadamente escasos- casos la traducción de la información por otra persona a través del lenguaje de signos en las manos.

7. A modo de conclusión

Dadas las restricciones espaciales valga como conclusión la siguiente valoración. Se ha avanzado mucho en el campo de las tecnologías específicas para personas con deficiencias visuales y auditivas y en la adaptación para el acceso a las tecnologías ya existentes. Ello sin duda ha posibilitado u optimizado el acceso a la información mediática mejorando, de esta manera, su socialización e inserción socio-laboral. Sin embargo, se ha puesto de manifiesto que queda mucho camino aún por recorrer, desde distintos ámbitos: político, tecnológico, social e institucional. Parafraseando a Gill (2003), urge la necesidad de colaboración de investigadores, asociaciones de usuarios y consumidores, organismos de normalización, legisladores, fabricantes y proveedores de servicios para conseguir el acceso integral a los medios, derecho fundamental del individuo con independencia de su (dis)capacidad sensorial.

Paralela a esta lucha por la accesibilidad, hay que procurar también que los medios de comunicación no resulten discriminatorios en su propio mensaje. A ello se contribuye con medidas como las siguientes (Grau, 2004b):

- Contemplar la diversidad y la pluralidad social, rechazando modelos unitarios en cuanto a presencia, belleza, conducta, capacidades, modo de vida, posibilidades, que son transferidos a la sociedad sin responder a la realidad de la misma, y que contribuyen al etiquetaje de personas y distanciamiento entre “persona normal” y “anormal”.
- Combatir la concepción anterior mediante la introducción de personas con diferentes discapacidades en programas variados, contrarrestando actitudes ancestrales.

- Informar acerca de colectivos, asociaciones, organizaciones y movimientos sociales diferenciados.
- Lograr la participación de grupos e individuos discapacitados en los órganos de asesoramiento y gestión de los medios de comunicación, fomentado su protagonismo y recogiendo sus sugerencias de accesibilidad.
- Elaborar un manual de procedimiento o estilo que oriente la producción de programas en cuanto al tratamiento de todos los grupos representativos de la sociedad, mayoritarios y minoritarios, para normalizar su imagen social en beneficio de la erradicación de etiquetas y estereotipos.
- Crear un defensor del espectador que vele por el cumplimiento de las acciones anteriores y rechace aquellos mensajes que ofrecen una imagen descontextualizada de la realidad, no representativa o discriminatoria.

Referencias bibliográficas

- ALCANTUD, F. y FERRER, A.M. (1999): Ayudas técnicas para estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales: las tecnologías de ayuda. En RIVAS y LÓPEZ (Eds), *Asesoramiento vocacional de estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BHARGAVA, R. (2003): Cultivating new relationships to digital assistive technologies. *British Journal of Visual Impairment*, 21, 1, 10-15.
- FERRER, A.M. (2002): Las Tecnologías de ayuda en la respuesta educativa del niño con discapacidad auditiva. En F.J. SOTO y J. RODRÍGUEZ (Coords), *Las Nuevas Tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad. Actas del II Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- GILL, J.M. (2003): The development of information and communication technology systems to include people with a visual impairment. *Visual Impairment Research*, 4, 3, 133-141.
- GRAU, X. (2004a): *Tecnología y discapacidad visual. Necesidades tecnológicas y aplicación en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual*. Madrid: ONCE.
- GRAU, X. (2004b): Requerimientos de las personas con discapacidad. www.barcelona2004.org/esp/banco_del_conocimiento/docs/PO_17_ES_GRAU.pdf
- HERNÁNDEZ, M y MONTES, E. (2002): Accesibilidad de la cultura visual: límites y perspectivas. *Integración, Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 40, 21-28.
- MARTÍN, P. y LUENGO, S. (2003): *Accesibilidad para personas con ceguera y deficiencia visual*. Madrid: ONCE.
- PONCE, F. (1996): Un Puente sonoro entre los ciegos y el cine, el teatro y la televisión. *ADOZ: Boletín del Centro de Documentación de Ocio*, 9, 9-12.
- WEISEN, M. (1992): *The AUDETEL Project: review of current expertise on audiodescription*. London: Royal National Institute for the Blind.

WEB de interés:

<http://www.acceso.uv.es>

http://www.cepmalaga.com/actividades/Interedvisual/rincon_de_la_acc.htm

<http://www.once.es>

<http://www.cidat.once.es>

<http://www.solidaridadigital.discanet.es>

Infancia televisitaria

Stella Martínez Rodrigo

Allá por los años cincuenta, estaba muy de moda una de esas canciones sencillas y pegadizas, cuyo estribillo comenzaba con la frase “la televisión pronto llegará”, del resto ya no me acuerdo, pero cantaba las excelencias de un nuevo medio audiovisual, con el que lo íbamos a pasar muy bien y con el que tendríamos distracción asegurada para nuestros ratos de ocio. Todo ello, sin salir de casa y sentados en un cómodo sillón.

Mas he aquí que, cincuenta años después, en libros y revistas dedicados a la psicología y psiquiatría infanto-juveniles, se afirma que las generaciones que crecieron bajo la total influencia de la televisión, se diferencian claramente de las anteriores por un desvío del pensamiento racional lógico y sano, por una manifiesta inclinación a la falta de continuidad, a lo mágico y sobrenatural, por poner especial énfasis en lo sensorial y por la entrega al éxtasis de la música y de la droga. También se habla de un cuadro neurótico, rayando en la psicosis, que se denomina *televiosis* o *televistis*, es decir, una neurosis causada por la televisión y que es considerada una enfermedad mental bastante seria, que puede transformarse en psicosis. Todo esto se refiere a niños. Además, a menudo se denuncia que es frecuente encontrar en este contingente de teleadictos (niños y adolescentes) un alto índice de conductas obsesivo-compulsivas, ansiosas y delirantes, semejantes a las de los cleptómanos, exhibicionistas y ludópatas.

Es decir que la TV (así la denominaremos a partir de ahora) ha pasado a constituir, para muchos psiquiatras, psicólogos y educadores, algo peligroso para la salud mental de los niños y de los adolescentes -y, por lo tanto, de los hombres que serán mañana-, en vez de la sana diversión que creíamos que iba a ser y el excelente medio educativo que después vimos que podía llegar a convertirse, y todo ello en menos de cincuenta años. Parece como si el hombre hubiera creado un instrumento hecho para su entretenimiento y hasta para su formación, y, como el aprendiz de brujo, se le hubiera escapado su control y vuelto contra él, de tal forma que ya han empezado a crearse en todos los países, incluida España, asociaciones para “defender” a la infancia y la juventud del peligro que la TV supone para ellos.

Los Estados también empezaron a preocuparse, tal como lo demuestran los trabajos del Centro Internacional de la Infancia, que datan ya de 1962, la Comisión Eisenhower y la Comisión Nacional sobre las Causas y la Prevención de la Violencia, del Presidente Johnson, de 1968. Estas comisiones llegaron a la conclusión de que “*los niños pueden aprender, y de hecho lo hacen, una conducta agresiva de lo que ven en la pantalla de TV*” y, hasta en la misma Unión Soviética, se llegó a considerar que una censura previa podía ser útil para la prevención de la delincuencia en su país.

No deja de resultar curioso que lo único que preocupaba a estas comisiones, a la mayoría de los trabajos que iban apareciendo en las revistas médicas (JAMA y New England Journal of Medicine, de 1975) y a bastantes de estas asociaciones de “defensa contra la TV”, era la violencia, y llevaban todos el mismo mensaje: poner fin a la violencia en la TV. Como veremos a lo largo de este

capítulo, los problemas de la TV son bastante más complejos, y seguramente más graves, que el de la violencia.

1. Dedicación al consumo televisivo

Empecemos por uno de estos problemas: la “cantidad” de TV que ven los niños. En España disponemos de numerosos canales. Sus horarios son variables, pero algunos de ellos empiezan ya a las siete de la mañana y terminan a las tres o las cuatro de la madrugada, o incluso transmiten las veinticuatro horas del día. Existe una cierta especialización, hay canales en los que domina lo cultural y lo deportivo, y otros que se han especializado en lo erótico y en lo pornográfico; pero la mayoría emiten noticias, películas, concursos, deportes, coloquios, etc. en proporción variable según los canales. ¿Cuánta gente dispone ya de TV?. O mejor, ¿cuánta gente no tiene todavía un televisor?. Se ha extendido muchísimo la costumbre de tener dos, tres o más monitores por casa. Como un índice, aunque sea un poco anecdótico, de este crecimiento, se ha de señalar que en EE.UU. un millón de hogares tiene TV en los cuartos de baño.

Pero nuestro problema, en cuanto a cantidad, es determinar cuánta TV ven los niños. Sobre este asunto hay también bastantes estudios. Éstos son algunos datos: En EE.UU. se llega a las cuarenta horas semanales y de veinticinco a treinta en Francia. En España se puede calcular que, el término medio de tiempo de visión, se encuentra ya en las tres y media a cuatro horas diarias, cifra que se puede duplicar en sábados, domingos y vacaciones de invierno; es decir, un tercio del tiempo que están despiertos. Se ha calculado que un escolar pasa, al cabo de un año, tres mil seiscientas horas en la cama, seiscientas en vestirse y arreglarse, setecientas en las comidas, novecientas en clases escolares, mil setecientas libres y mil doscientas viendo TV. Son datos del Instituto del Niño y de la Familia de Francia.

En relación con la edad, el número de horas que pasa el niño ante el televisor se va elevando desde los dos a los diez años y desciende después hasta los quince, en que se alcanzan las cifras de los adultos. Sin embargo, lo que se llama “visualización activa” aumenta rápidamente en los años preescolares, se mantiene estable entre los cinco y diez años y aumenta otra vez ligeramente entre los diez y los quince. Hoy día, un niño de dos a cinco años pasa 25 horas a la semana delante de la TV. Como resumen de esta exposición de cifras, se ha calculado que un niño actual, cuando llegue a los sesenta años habrá pasado, si siguen las cosas como hasta ahora, ocho años, es decir, más de la décima parte de su vida delante del televisor.

Todos los datos expuestos hasta aquí son los que se pueden considerar normales, pero existen casos especiales de lo que se conoce con el nombre de “teleadicción”, en los que el niño puede pasarse seis o más horas delante del televisor, si bien es verdad que estos casos son más frecuentes entre los adolescentes que en los niños, sobre todo en lo que hemos llamado televisión activa. En estos casos de tele-adicción llegan a producirse conductas que rayan casi en la anormalidad, ya que los chicos se recluyen en casa y, dentro de ésta, se aíslan en la habitación donde tienen la TV, dejan de salir a jugar y a divertirse con los amigos y se sumerge en el mágico y falso mundo de los programas televisados, con tal fuerza, que pueden pasarse horas inmóviles, con la habitación en penumbra y una ruptura casi total con el mundo exterior, por lo que acaban desarrollando una personalidad extraña de gran introversión e inafectividad, cercana a lo que los psiquiatras conocen con el nombre de personalidades esquizoides.

La denominación de adicción no es exagerada pues, si por alguna causa, les falta su aparato de TV, se presentan verdaderos síntomas de abstinencia, que cesan cuando su querida TV vuelve a su habitación. Esto es lo que los americanos llaman *Plug-In Drug* o sea “droga del enchufar” y, para su tratamiento, hay que proceder a una disminución progresiva de la “dosis” de contemplación de TV y

romper poco a poco su tendencia al aislamiento, haciendo que la vean en compañía del resto de la familia, de forma que se introduzcan poco a poco en una “visión compartida”, mediante comentarios o críticas de lo que se está viendo.

La influencia de la TV en la infancia es tan grande, que se ha comprobado que niños de doce a veinticuatro meses son ya capaces de imitar, a veces sólo en veinticuatro horas, los gestos y actitudes que han visto en la TV. Se me dirá que a esta edad los niños no ven TV, pues sí que la ven, porque son colocados, en muchas ocasiones, delante del televisor por los padres que así pueden dedicarse a otros menesteres. Además es conocido que hoy hay niñeras por horas, para cuando los padres se ausentan del hogar, las llamadas “baby sister” o “aanguros” que, en cuanto los padres se marchan de casa, enchufan el televisor, colocan al niño delante y ellas se dedican a otras cosas, generalmente a leer o estudiar, dado que muchas son estudiantes.

2. Televisión y desarrollo psicológico

Los efectos de TV han sido bien estudiados en niños pequeños y se han comprobado movimientos por inducción posturo-motriz y modificaciones emocionales, que pueden apreciarse a simple vista por sudoración o variaciones en el pulso, o más instrumentalmente, por alteraciones de los dermatogramas, de los trazados electrocardiográficos y del electroencefalograma. Desde un punto de vista psicológico, se ve que existe también una cierta pérdida de la organización temporal y espacial, pues acaban por no enterarse de dónde se encuentran ni del tiempo que ha pasado.

En algunos casos puede producirse retraso en la aparición del sueño, disminución de las horas de sueño nocturno y perturbación por ello de la vigilancia y atención diurnas. Estas alteraciones pueden llegar a ser realmente importantes en los casos de abuso del cambio rápido de canales, el conocido “zapping” impuesto por los adultos o por el mismo niño, pues llegan a modificar los procesos de aprendizaje en la escuela por una atención que podríamos denominar *saltígrada*.

Independientemente de los fenómenos antes citados y después de varias horas de visualización televisiva, pueden aparecer alteraciones como fatiga visual, dolores de cabeza y, en niños predispuestos, crisis de jaqueca. Mención especial merece la posibilidad, afortunadamente no muy frecuente, de desencadenamiento de crisis epilépticas, como consecuencia directa de mirar la pantalla de TV, en niños que padecen un tipo especial de epilepsia llamada fotosensible. También se han descrito crisis psicomotoras desencadenadas por la temática de la emisión, sobre todo en niños con problemas familiares.

¿Interviene la TV en el desarrollo intelectual del niño? Hay respuestas para todos los gustos. En un principio se pensó que lo aceleraría, a causa del aumento de la estimulación sensorial y psíquica que produce, pero estudios posteriores han demostrado que el niño pequeño necesita que las imágenes de las personas y de los objetos tengan una cierta constancia y regularidad, a fin de mantenerlas en la memoria; las de TV son, por el contrario, de una gran fugacidad. Por lo tanto, la visión excesiva de TV constituye una dificultad para la construcción de las imágenes en la memoria y es origen de una dispersión caótica de las mismas en la mente infantil, a lo que se une una perturbación de la atención acústica producida por los ruidos excesivos e inconexos; ambas cosas se dan en alto grado en las películas de dibujos animados, que son las que más se visionan a estas edades.

Todo ello origina un barullo confusional que puede llevar a un trastorno en el aprendizaje, incluido el habla, y a una distorsión del desarrollo preoperatorio intelectual y de las operaciones concretas. Asimismo la conciencia del mundo está enormemente deformada y, según algunos

autores norteamericanos, las generaciones que van creciendo en su país bajo la influencia de la TV, muestran un desvío del pensamiento lógico y racional, una gran inclinación a todo lo mágico y una tendencia a la discontinuidad.

En relación específica con nuestro país, tenemos el que la mayoría de las películas y series que ven los niños en la TV, están dobladas del inglés, cuyos discursos son muy breves y muy limitados en cuanto al número y extensión de las palabras, en contraposición con la riqueza del castellano. Esto produce que las frases dobladas resulten breves, cortantes y, la mayoría de las veces, con un acento que no es el nuestro. Así, el niño termina por acostumbrarse a un léxico en el que predominan los monosílabos, de lo que resulta la pobreza actual del lenguaje de los jóvenes, aumentada a su vez por el hecho de que, cuanto más televisión se ve, menos se lee.

Todo lo expuesto hasta aquí en cuanto al desarrollo intelectual, explica fácilmente que la adición a la TV sea una de las causas, no la única por supuesto, del incremento del fracaso escolar, de tal forma, que ante cualquier niño que nos llega con este problema, es preceptivo preguntar a los padres sobre los hábitos televisivos del niño.

Sin llegar a los extremos de la teleadicción, la influencia de la TV en la personalidad del niño es también muy grande. El niño que ve mucha TV acaba siendo un poco introvertido, de escasa comunicación familiar y social, con un concepto distorsionado de la realidad y con tendencia a sumergirse en soliloquios imaginativos que podrían simular conductas semiautistas, habiéndose llegado a hablar de “perversión ecológica” por la falta de contacto con el entorno natural.

Más grave es el hecho de que pueda existir una cierta relación, por muy lejana que ésta sea, entre la dependencia televisiva y la adición a las drogas, pues, al fin y al cabo, en ambas se produce una evasión o escapismo de la realidad y, cuando por la edad el primer mecanismo no basta, se puede recurrir al segundo.

Otro aspecto negativo de la influencia de la TV, son las crisis de ansiedad y los miedos infantiles frente a las películas de terror. Estas películas les asustan, aunque al mismo tiempo no puedan resistirse a la tentación de verlas, en una relación ambivalente sadomasoquista típica de los años de la preadolescencia. Las reacciones de pánico y ansiedad, los terrores nocturnos y los miedos a quedarse solos en casa, son frecuentes después de haber visto una película terrorífica. Ha sido paradigmática la epidemia de miedos y terrores nocturnos provocados por la emisión en TV de la película “El exorcista”, de la cual vi yo más de un caso, y que la revista “Time” calificó de “Exorcist fever”.

Cuando las películas o series son realmente de terror, suelen visionarse por la noche y es fácil para los padres que sus hijos no las vean, lo malo es que hay películas de dibujos animados que, aun hechas específicamente para niños, son también terroríficas, pobladas de monstruos y personajes alucinantes y en las que se mezclan terror y violencia en gran proporción.

Con esta mención de las películas de terror hemos entrado en otro de los grandes problemas de la TV en relación con los niños y adolescentes: el contenido de los espacios televisivos.

3. Violencia y sexo en televisión

Empezaremos por uno que ya hemos mencionado anteriormente: la violencia. Hace ya más de veinticinco años que en Norteamérica se creó una “Comisión Nacional para el Estudio de las Causas y Prevención de la Violencia”, y en ella se trataba extensamente de la influencia de la TV en la aparición de conductas violentas en niños y jóvenes. En 1972, un estudio de más de veinte años, mostraba que la preferencia por los programas violentos de TV estaba relacionada con agresiones

concurrentes o subsiguientes y, en 1978, una investigación llevada a cabo en Inglaterra, delataba en forma inequívoca que los adolescentes que veían mayor número de programas violentos resultaban significativamente más agresivos que los que no veían tales programas.

En 1986 se realizó en Canadá un fascinante estudio en pequeñas poblaciones de aquel país, antes de la introducción de la TV en 1973 y después de la misma, y se vio un aumento de las conductas agresivas, tanto físicas como verbales, en los niños de las escuelas primarias, según iban teniendo acceso a la visión de programas televisivos.

Como los trabajos citados hay otros muchos y, aunque en algunos los resultados no son tan significativos, el informe norteamericano de su Instituto Nacional de Salud Mental es tajante, llegando a afirmar que hay un consenso, entre la mayoría de los investigadores, en torno a que la violencia en TV provoca comportamientos agresivos en niños y adolescentes cuando ven los programas.

Todas estas investigaciones quieren decir que, mediante los programas de TV, se produce un verdadero aprendizaje de las conductas violentas y hasta se ha llegado a diseñar un tipo de "niño diana", que recibe más violencia que los demás por parte de sus compañeros y que coincide con el descrito preferentemente en las películas y series de TV.

Se dice también que la exposición prolongada de la TV durante la infancia multiplicaría por dos el riesgo de homicidio en la edad adulta y que asimismo podría ser responsable de la mitad de los diez mil que cada año se producen en Estados Unidos, ya que en este país se ven en TV una media de veinte mil actos violentos y once mil muertes en este mismo período de tiempo. Un niño americano ve una media de siete actos de violencia por hora de visión; menos mal que en los jóvenes británicos la media es sólo de cuatro. Mucho nos tememos que el niño español esté más cerca del norteamericano que del británico, dada la procedencia de los filmes emitidos por las televisiones españolas.

Hemos visto que todos los estudios hasta ahora mencionados se refieren a la violencia hacia los demás; pero un estudio reciente ha mostrado que las tentativas de suicidio y los suicidios consumados, aumentan claramente en las dos semanas que siguen a emisiones televisivas que comportan escenas de suicidio. En nuestro caso son los adolescentes los más expuestos, dada su mayor sugestibilidad.

Pasando a otro tema sobre los contenidos de la TV, me referiré al sexual. Mucho se ha hablado de la gran influencia de la TV en el cambio de hábitos en la conducta sexual de niños y adolescentes. Este hecho ha sido mucho menos estudiado que el de la violencia, a pesar de la importancia que tiene para explicar las modificaciones que se están produciendo en las estructuras familiares y sociales de nuestros días. Quiero recordar aquí al conocido paidopsiquiatra P. Royer, según el cual, las conductas sexuales de los adolescentes pueden ser modificadas por ciertas emisiones televisivas y por los filmes retransmitidos, ya sean emisiones corrientes, eróticas o pornográficas; en este último caso, con el riesgo de provocar el 'paso al acto', sobre todo si van acompañadas de violencia.

4. Cultura, ética y publicidad

Otro aspecto muy estudiado en TV es el de la publicidad, dada la gran cantidad de spots publicitarios que el niño ve al cabo del año: de dieciséis a dieciocho mil para el norteamericano y de cuatro a seis mil para el europeo occidental; esto supone que al terminar el bachillerato, o el equivalente que haya en cada país, habrán visto más de cien mil de estos spots.

El impacto de la publicidad sobre los niños es tan grande, que muchos de ellos prefieren los espacios publicitarios a los demás y, dada su sugestibilidad y su capacidad para dejarse influenciar, lo normal es que sigan fielmente sus indicaciones y acaben comiendo lo que los anuncios les sugieren, jugando con juguetes, a veces absurdos, que los fabricantes les meten por los ojos y deseando lo que los spots les inducen a desear. Todo ello puede ser fuente de conflictos entre hijos y padres, cuando éstos no quieren, o no pueden, acceder a sus deseos; pero si acceden puede ser aún peor,

Otro de los aspectos más negativos de la TV, tanto en España como en el resto de los países del mundo, es la distorsión de los valores culturales y morales. Según los especialistas, cuando un niño llega a la edad de tener opiniones propias, habrá visto por televisión más de treinta mil historias electrónicas y esta gran cantidad de conocimientos fantásticos habrá creado ya una mitología cultural, con unas normas y creencias que determinarán comportamientos apartados de los valores éticos y morales que, aún no hace muchos años, eran el fundamento de la sociedad. La honradez, el respeto a los mayores, la consideración hacia el prójimo, la justicia, la caridad, el valor del trabajo y la consideración de la familia como base de la sociedad, han sido substituidos por el enriquecimiento a toda costa y como sea; el culto a la fuerza como arma para triunfar en la vida; el atropello de los derechos de los demás para lograr los objetivos apetecidos; el uso y abuso del alcohol como algo usual; la práctica del aborto como una cosa corriente y carente de toda significación moral, y hasta el uso de cocaína como algo natural y sin efecto negativo alguno.

De los valores religiosos más vale no hablar: Dios, las creencias religiosas, el modo cristiano de vivir, han desaparecido de las pantallas de TV y casi más vale que no aparezcan pues, cuando lo hacen es casi siempre como objeto de menosprecio y hasta ocasión para hacer un chiste o provocar una situación hilarante, cuando no suponen un ataque directo a las creencias religiosas y al modo cristiano de vivir. Al menos, esto es lo que ocurre actualmente en nuestro país.

Todo lo dicho hasta aquí de la TV normal, se complica con los vídeos, en los que la violencia y el sexo acaparan la mayoría de los títulos y que escapan al control de los padres mucho más fácilmente que las emisiones normales. En su favor hay que decir que se dispone también de vídeos para niños que pueden seleccionarse previamente, cosa que no se puede hacer con las emisiones normales, que ya están programadas de antemano.

5. Consecuencias fisiológicas

Para terminar con los efectos negativos del uso y, sobre todo, del abuso de la TV, mencionaremos la alerta dada por los pediatras del peligro de la aparición de la obesidad en los niños, producida por la disminución de la actividad y del gasto energético que conlleva la visión continuada de TV, obesidad que se aumenta con la costumbre de consumir durante este tiempo todo tipo de golosinas. Últimamente se ha señalado la posibilidad, aún no demostrada de una forma rotunda, de un aumento de la tasa de colesterol, que crece en proporción directa de las horas que pasa el niño ante el televisor. Se ha descrito también la aparición de alteraciones posturales (cifosis, escoliosis, etc.) por la adopción de posturas viciosas para ver la TV, si éstas se prolongan durante mucho tiempo.

La TV es también culpable, aunque no sola, del fomento del “culto al cuerpo” que ha invadido a jóvenes y menos jóvenes, propiciado por el triunfo en sus pantallas de chicas esculturales o chicos apolíneos, frente al fracaso, y aun la burla, de los que no lo son. Esto ha producido una verdadera obsesión por la figura y ha llevado al seguimiento de unas dietas alimenticias que pueden acabar en algo que se ha convertido en una verdadera plaga entre los adolescentes, la llamada “anorexia nerviosa”, un cuadro clínico realmente importante y a veces grave. Paradójicamente se

produce también otro cuadro obsesivo, la “bulimia”, u obsesión por comer en cantidades ingentes, pero a escondidas y con maniobras para defenderse de la obesidad como provocación del vómito, el uso de laxantes o el abuso del “footing”.

6. La televisión puede ser muy positiva

Después de leer todo lo escrito hasta aquí sobre la TV, el lector se preguntará si cabe una actitud “integrada” frente a la “apocalíptica” que he desarrollado hasta este punto de nuestra exposición. La respuesta es, obviamente, que sí, que tiene muchas cosas buenas y que podría tener muchas más. Si se ha hecho hincapié en lo negativo es para poder evitarlo.

Es evidente que la TV es una gran distracción para personas que viven solas, para los enfermos, para los ancianos, etc., para los cuales constituye un gran consuelo y compañía; y para quienes no tienen esos problemas, pero necesitan relajarse, en esta sociedad cada vez más conflictiva y dura.

Si nos centramos en los niños, vemos que la TV puede ser, no sólo un medio de distracción, que lo es mediante los programas infantiles adecuados a sus mentes, sino además un medio educativo, que enseña a los niños el amor a la naturaleza, a las bellas artes, a las costumbres de otros pueblos y razas, a la convivencia humana, al compañerismo, y que incluso facilita su aprendizaje escolar: un programa modélico en este sentido fue, tiempo atrás, el llamado “Barrio Sésamo”.

De lo que hoy no disponemos, y sigo hablando de nuestro país, son espacios dedicados a la exaltación de los valores éticos, morales y religiosos específicos para niños y adolescentes, como aquel inolvidable “Siempre alegres para hacer felices a los demás”, de los años sesenta.

7. Sugerencias educativas

Así las cosas, ¿qué pueden hacer los padres respecto a la TV y a sus hijos? Responderé planteando y respondiendo las siguientes preguntas.

¿Cuánta TV?. En un principio se pensó que los niños menores de cinco años no deberían verla en absoluto, de cinco a ocho años, la contemplación de programas televisivos debería ser ocasional, y de los ocho a los diez sólo tres o cuatro veces por semana. Esto es imposible de cumplir hoy en día, pero sí hay que procurar que los niños no vean entre semana más de media o una hora diaria, y que no pasen de dos o tres horas los sábados y domingos.

¿Cómo contemplarla? Evitando en lo posible la ingesta pasiva de mensajes y haciendo que los niños participen -entre ellos y con adultos- con comentarios sobre lo que están viendo u oyendo. No ver nunca TV en habitaciones completamente a oscuras, ni demasiado cerca del televisor, ni tampoco desde el mismo sitio o la misma postura. ¡Cuidado con el mando a distancia y el abuso del “zapping”!.

¿Qué programas ver? Los padres deberían elegir y supervisar cuidadosamente los programas que los niños han de ver, y no dejarse llevar por la comodidad de aceptar -“por no discutir”- que vean toda clase de programas, especialmente los indicados para adultos.

No quiero terminar este capítulo sin hacer una pequeña aclaración sobre algo que se dice en el comienzo del mismo y que, acaso, pudiera asustar a los padres: la TV no produce nunca “per se”

ideas delirantes. Sólo puede convertirse en objeto de delirio en personas -adolescentes incluidos- que están predispuestas a delirar por alguna enfermedad mental. En definitiva, la TV es un formidable medio educativo, del que no es posible ni aconsejable prescindir, cuyos resultados dependerán de los criterios con que se utilice. Adquirir esos criterios conlleva, a su vez, una posición activa de intervenir, por los cauces que se consideraren oportunos y posibles, en los contenidos de la programación de los diversos canales televisivos, los cuales -tanto públicos como privados- tienen una función social al servicio de todos.

El desafío de la televisión a la familia

José Manuel Martos Ortega

El Emilio de Jean-Jacques Rousseau, obra cumbre de la pedagogía romántica, comienza con estas palabras: “*Nosotros nacemos, por así decir, dos veces: una mediante la generación biológica, y otra mediante la educación*”. En efecto, ese continuo nacimiento que experimentamos a lo largo de nuestra existencia, o mejor dicho, ese “*proceso de convertirse en persona*” del que hablaba C. Rogers, lleva consigo la interacción de una variedad de personas, ámbitos, cauces, situaciones vitales que han de ir forjando una persona libre, crítica, y creativa, capaz de orientar su vida con responsabilidad. En definitiva, ese segundo nacimiento del que hablaba Rousseau es una realidad compleja y poliédrica, en la que confluyen, a modo de los afluentes que acrecientan el caudal de un río, las aportaciones de la familia, los amigos, la escuela, etc.

Si en otro tiempo la familia y la escuela fueron, siguiendo con el símil del río, los principales afluentes que acrecentaban la vida de una persona, en el momento actual se han abierto paso, de forma creciente, los medios de comunicación social como agentes de socialización. Esta nueva situación, con la irrupción de estos nuevos agentes socializadores, está generando no pocas preocupaciones e incertidumbres en padres y educadores.

Entre todos ellos hemos de señalar la influencia que la televisión está teniendo en la vida de las personas, tanto a nivel individual como familiar. El presente artículo, sin presentar la problemática de un modo exhaustivo, quiere ser un acercamiento a algunos aspectos relacionados con las difíciles relaciones entre familia y televisión para desembocar en algunas pautas que contribuyan a integrar la aportación de la televisión como un enriquecimiento a la vida familiar.

1. Televisión y familia: necesidad de reflexión

Los testigos privilegiados que presenciaron la primera demostración pública del funcionamiento de la televisión en la feria de Nueva York de 1939 no llegaron a imaginar la transcendencia de lo que vivieron en aquel momento. La corta historia de la televisión, a partir de su comercialización en 1948, esta marcada por una difusión creciente hasta alcanzar todos los puntos del planeta e instalarse en la vida de la inmensa mayoría de las familias. La hospitalidad que se le brindó en los hogares fue posibilitando que ésta tomase una mayor centralidad en la vida de las mismas, llegando a conformar, en el plano más superficial, incluso los horarios de las mismas, y en un plano de más profundo, muchas formas de conducta, unas positivas y otras negativas, que caracterizan la vida ordinaria de sus miembros.

La educación de los niños no es ajena a esta realidad. Los niños crecen envueltos en un ambiente muy televisivo, y por tanto, la televisión es parte integrante de su vida cotidiana. Desde el mismo momento en que comienza la jornada es habitual contemplar una escena muy normal en

el seno de cualquier hogar, la de un niño o niña mirando embelesado los dibujos animados mientras desayuna antes de ir al colegio. La televisión sigue siendo la compañera fiel a lo largo del día, en el momento de la comida, durante la tarde, en el transcurso de la cena e incluso en los momentos previos al descanso. Esa cantidad de tiempo se acrecienta durante los fines de semana y en los periodos vacacionales. Pero la influencia de la televisión en el ámbito familiar va más allá del campo de la educación de los hijos. Muchos de los comportamientos familiares son fiel reflejo de tantas teleseries que crean pautas de conducta, modelan formas de pensar y provocan maneras de actuar.

La vinculación entre familia y televisión suele estar marcada por innumerables tipos de contradicciones. Ferrés i Prats ha considerado el binomino televisión-familia, como “*un matrimonio mal avenida*”¹⁵. A la televisión, en palabras del autor,

“se la odia y se la ama a un tiempo. Se la considera una intrusa, pero en el fondo se la acoge como a una madre. Se la acusa de ser un peligro para los hijos, se la hace responsable de la mayor parte de males que les aquejan; pero no sólo se es incapaz de prescindir de ella, sino que a menudo se la trata como al miembro más relevante de la familia. Más contradicciones: por una parte, se considera a la televisión un instrumento con una enorme eficacia socializadora, modeladora de conciencias, sobre todo en lo que atañe a los niños y adolescentes; y en cambio, no se hace nada para asegurar que en las escuelas se aprenda a analizar el medio y, lo que es peor, padres y educadores hacen muy poco -o no hacen nada- para su propia formación en éste ámbito”¹⁶.

Quizás ante el número de contradicciones que surgen en las relaciones entre familia y televisión se haga urgente afrontar la problemática desde un punto de vista serio y profundo, escapando de las visiones superficiales y simplistas -que terminan por concluir en afirmaciones que critican duramente la presencia e influencia de la televisión en el ámbito familiar o, por el contrario, llegan a reducir la problemática al ámbito de lo anecdótico- para entrar en una línea de reflexión objetiva que llegue a ofrecer líneas de acción que propicien una nueva presencia de la televisión en el ámbito familiar y ofrezcan caminos o pistas de trabajo para integrar la aportación del medio televisivo en el complejo proceso educativo que recorre una persona.

2. Tres retos de la televisión al ámbito familiar

2.1. Televisión y diálogo familiar

Quizás, uno de los primeros síntomas de la influencia que la televisión tiene sobre la familia es la falta de diálogo que genera. La situación familiar actual viene marcada por el hecho de estar separados gran parte de la jornada los miembros que forman una unidad familiar. El trabajo y el conjunto de actividades que rodean la vida de cualquier padre o madre de familia hacen que pasen casi todo el día fuera de casa; quizás sea la hora de la comida o de la cena, y los momentos que los siguen, el instante en que se reúnan entre sí y con sus hijos.

Estas ocasiones de encuentro, al igual que el tiempo que le siguen, son ocasiones propicias para comentar lo acaecido en la jornada, para interesarse por las grandes cosas, y las insignificantes, que jalonan su existencia. Pero la realidad es bien distinta. Es la televisión la que cobra protagonismo en el seno de la familia. Los informativos, la última teleserie, el resumen diario de cualquier programa de máxima audiencia focaliza la atención de todos terminando con el diálogo necesario para la vida familiar, desplazando su interés a comentar lo que en esos momentos sucede

¹⁵ FERRÉS I PRATS, J. (1998): «Televisión, familia e imitación», en *Comunicar*, 10; 33.

¹⁶ ID.: «Televisión, familia e imitación», 33.

ante su mirada atenta. No en vano, y ante el peligro que esto puede generar, algunas familias han hecho la opción de prescindir de la televisión en estos momentos para fomentar el diálogo sosegado y tranquilo que genere el intercambio comunicativo, vital para el desarrollo y el crecimiento personal de todos.

Ante tal situación no abogamos por prescindir totalmente de la televisión en el seno de la familia, ni condenarla como una amenaza constante para la misma, sino integrarla en la vida ordinaria de la misma. Prescindir totalmente de ella sería algo impensable en una sociedad tan mediática. Es necesario, por el contrario, un análisis de la programación, por parte de los padres, para discernir e integrar al interior del proyecto de vida que marca las pautas de su unidad familiar buscando, entre la oferta que presenta el abanico de canales, aquellos espacios que provoquen ese diálogo, que sea una ayuda para el entretenimiento y el ocio y que, por último, sea una plataforma educativa para adentrar a sus hijos en campos de la realidad que escapan a la experiencia directa de los mismos.

Lejos de este camino de solución la opción fácil que acaba, con superficialidad, con la problemática que se genera en muchas familias a la hora de seleccionar qué ver. Nos referimos a instalar una televisión en cada habitación de forma que cada uno pueda contemplar lo que le apetece en el momento que le plazca. La incomunicación se acrecienta, y lo que es peor, se abandona a los hijos a que ellos sean los que decidan que ver en cada momento.

2.2. Televisión y socialización

Los psicólogos Bernabé Tierno y Antonio Escaja en una obra dirigida a padres y educadores recuerdan algo importante:

“El niño se socializa merced al aprendizaje que los brindan los múltiples influjos del ambiente, de la sociedad, de la educación... Pero uno de los factores de forma más decisiva contribuye moldear la personalidad y el carácter del niño es, sin duda, la fuerza conjunta de los diversos influjos ambientales a los que nos referimos genéricamente con el nombre de «presión social»¹⁷.

El niño, desde que nace, está inmerso en un contexto cultural y social al que ha de adaptarse progresivamente. Entendemos por socialización “*el proceso de interacción llevado a cabo entre el sujeto y su entorno*”¹⁸. Es un proceso en el que se produce un intercambio que lleva consigo una aculturación en la que el grupo propone o impone al individuo unas reglas, unas formas de vida, unos modos de actuar que este ha de apropiarse para interiorizarlas hasta integrar algunos elementos como parte integrante de la estructura de su personalidad.

Dentro de los procesos de socialización hay dos ámbitos que merecen destacarse por la importancia que tienen: la familia y la escuela, ya que constituyen dos agentes esenciales por los que se encauzan una gran variedad de procesos de aprendizaje, como es el caso de la adquisición de reglas de conducta, de modos de comunicación, y de interiorización de valores. Pero en este proceso socializador han cobrado una capital importancia los medios de comunicación y, en especial, la televisión.

La televisión contribuye en gran medida a modelar a los individuos según un patrón común que llega a romper las fronteras naturales que separan a las personas, acortando distancias para

¹⁷ TIERNO, B. y ESCAJA, A. (1993): *Master en educación. Guía de padres y enseñantes para la formación de los hijos*. Madrid, Temas de hoy, 213.

¹⁸ RUBIO, R. (1992): *Psicología del desarrollo*. Madrid, CCS, 90.

constituirse en un agente fundamental de mentalización colectiva. Por ejemplo, cualquier serie juvenil es contemplada por jóvenes de España, del sur de América o de Australia. De esta forma los modelos a imitar, las formas de vestir, o las maneras de divertirse se difunden a lo largo y ancho del planeta.

Señalábamos con anterioridad que la televisión ha irrumpido en los ámbitos tradicionales de socialización, familia y escuela, imponiendo unos nuevos criterios por medio de los modelos que propone. Esta irrupción lleva consigo múltiples conflictos creando una situación nueva que cualquier educador no puede eludir. Son interesantes al respecto las reflexiones que Joan Ferrés i Prats ofrece en su artículo «Televisión, familia e imitación», anteriormente citado. La imitación es, en palabras del autor,

“el primer sistema de aprendizaje en el desarrollo de la personalidad. Y en todas las fases de la vida sigue siendo uno de los más determinantes. Los padres son inevitablemente primer espejo en el que se mira el recién nacido. De ellos aprende las primeras reacciones, las primeras respuestas. Posteriormente, el niño va ampliando los sistemas de aprendizaje. Y, en cuanto al aprendizaje por imitación, va ampliando el espectro de los modelos que se imitarán”¹⁹.

La irrupción de la televisión en la vida de los niños y jóvenes va haciendo que la familia pierda la hegemonía a la hora de proponer modelos, apareciendo así, un amplio espectro de personajes, a los que podemos denominar los ídolos de hoy, que seducen hasta constituirse en los modelos a imitar.

Mientras preparaba estas reflexiones, y sirva como botón de muestra, apareció en un programa infantil tres niñas de corta edad, fieles seguidoras de la cantante infantil María Isabel, a la imitaban en su forma de vestir, en el peinado, en la forma de moverse, etc, incluso una de ellas pedía que no la llamaran por su nombre sino por el nombre de su ídolo. Pero, lo que puede parecer algo anecdótico o simpático, comienza a presentar pronto los primeros problemas. Evidentemente los medios de comunicación presentan siempre la dimensión artística de la cantante infantil, silenciando los aspectos normales de la vida ordinaria de la misma, su relación familiar, su presencia en el colegio, etc. Esto lleva consigo que a la hora de asumir el modelo se produzca una deformación de la realidad de forma que una de las niñas confesaba que no quería ir al colegio, eludiendo que María Isabel sólo canta y baila.

Dejando de lado lo anecdótico de lo narrado podemos señalar que el conflicto surge inevitablemente y que el poder seductor de los modelos que impone la televisión no es fácil de contrarrestar en el ámbito familiar o escolar. La seducción que difunden los modelos a los que recurre la televisión utilizan todos los medios de la imagen y del sonido para presentarse como atractivos, mostrando aquellos aspectos en los que el espectador se pueda ver reflejado, deseos, miedos, necesidades, anhelos, carencias, etc.

“Esta es la gran baza de la televisión: su capacidad para convertirse en espejo, su capacidad de conectar con nuestras tensiones, de reflejar nuestros conflictos, nuestras necesidades, nuestros miedos y deseos”²⁰.

Pero aún va más allá, a veces, despierta nuevos deseos, impulsos renovados por experimentar nuevas sensaciones o situaciones límite que asociadas a un personaje que cautiva parecen perder todo el riesgo.

¹⁹ FERRÉS I PRATS, J. (1998): «Televisión, familia e imitación»; 34.

²⁰ ID: «Televisión, familia e imitación»; 36.

2.3. Televisión y consumo

Un tercer aspecto que hemos de considerar al analizar las difíciles relaciones entre la familia y la televisión es el del consumo, vinculado a la publicidad omnipresente en nuestro mundo y en especial en el ámbito televisivo. Ningún miembro de la familia escapa al poder mediático de la misma: el padre sueña con el último modelo de coche que se anuncia, la madre con el sorprendente reloj que con motivo del día de la madre no deja de bombardearnos, el hijo adolescente con la llamativa sudadera que capta la atención de todos las chicas mientras va en el transporte escolar, la hija adolescente con el vaquero que le hará tener una figura perfecta, la hija pequeña con la muñeca que le hace sentirse mayor, como una madre hacia ella. Nadie escapa, o mejor dicho, nadie escapamos a las redes de la publicidad; al igual que con los modelos que presenta la televisión, la publicidad focaliza nuestros deseos y anhelos. Nadie escapa de ella porque ha sido capaz de utilizar un lenguaje común a todas las personas, el de los deseos y anhelos.

Un ejecutivo del mundo de la publicidad afirmó:

«anunciar es hurgar en las heridas abiertas... Miedo, ambición, angustia, hostilidad. Usted menciona los defectos y nosotros actuamos sobre cada uno de ellos. Nosotros jugamos con todas las emociones y con todos los problemas, desde el no poder seguir en cabeza...hasta el deseo de ser uno más entre la muchedumbre. Cada uno tiene un deseo especial...»²¹.

El publicista hurga en esos deseos y anhelos para ser el envoltorio con el que introducir en la vida del consumidor los productos que ha de distribuir. Todo un gran mundo de persuasión, apoyado en la investigación científica profunda, nace de la publicidad para llenar el vacío de tantas personas que en una serie de productos buscan la solución mágica e inmediata para colmar sus deseos o anhelos. Los mitos que crea la publicidad²² funcionan como estereotipos que diseñan una forma de ser, de actuar, de vestir, de mostrarse ante los demás, de reaccionar ante las situaciones; pero estos estereotipos habitualmente no responden a la realidad del consumidor, creando una inquietud y una necesidad por consumir un determinado producto en búsqueda de aquello que la publicidad promete.

El impacto de la publicidad televisiva en la realidad familiar es muy profundo. A veces no deparamos en ella, pero nos bombardea sutilmente hasta crear nuevas necesidades que no siempre son acordes con las posibilidades de las mismas.

3. Familia, televisión y educación

Podríamos haber enumerado otros retos distintos que nacen del impacto de la televisión en el ámbito familiar, sin embargo, los tres son suficientes para poner de manifiesto la complejidad de las relaciones que existen entre familia y televisión. Dando un paso adelante en nuestra reflexión hemos de señalar, y a la luz de lo expuesto hasta el momento, que la creciente difusión de la televisión no ha ido de la mano de la necesaria educación para el uso de la misma. Algunos estudios recientes²³ ponen de manifiesto la complejidad del fenómeno televisivo e invitan a llevar a cabo esa

²¹ Citado en JOSÉ MARÍA PÉREZ y JOSÉ SAN MARTÍN (1995): «Vender algo más que unos vaqueros. Publicidad y Educación en Valores», en *Comunicar*, 5; 21.

²² José María Pérez y José San Martín enumeran algunos de estos mitos: la eterna juventud, el culto a la apariencia externa, el narcisismo, el culto a la velocidad, la violencia, la búsqueda de felicidad, la libertad, etc. (cfr., ID., «Vender algo más que unos vaqueros. Publicidad y Educación en Valores», 24-27).

²³ Cfr., AZNAR, H., «Naturaleza de la comunicación audiovisual: 'Todo por la audiencia'», en AGEJAS, J.A. y SERRANO OCEJA, F.J. (Coords.) (2002), *Ética de la Comunicación y de la Información*. Barcelona, Ariel. 55-

necesaria educación para aprender a ver, examinar, analizar y valorar la información audiovisual, y en concreto la televisión.

Podríamos señalar que el espectador, en gran medida, se encuentra desvalido frente a la televisión. Todo un universo de imagen, sonido, color, marketing, se despliega ante la mirada atónita de quien la contempla; todos estos elementos encierran un lenguaje que es necesario desentrañar para profundizar en el sinfín de imágenes que inundan sus retinas. Pero junto a estos aspectos técnicos no se pueden descuidar la carga ideológica que impregna la parrilla televisiva; tal y cómo señalábamos antes, la capacidad socializadora inherente al medio la constituye no sólo en una difusora de una ideología de consumo sino en una transmisora de formas de vida y hábitos culturales capaz de transformar una sociedad.

Instintivamente al abordar estas cuestiones desplazamos la atención en nuestra reflexión hacia el impacto que la televisión tiene en el proceso educativo de los niños. Pero, y los padres y educadores que han de afrontar esta difícil tarea ¿han recibido una educación que los capacite para ayudar a desentrañar el complejo lenguaje televisivo?. Los padres y educadores han de buscar instancias que les ayude en su labor pedagógica integrando la televisión, con sus luces y sombras, en su propio camino de crecimiento personal y a su vez en su quehacer pedagógico.

Es verdad que familia, escuela y televisión son realidades distintas pero todas ellas confluyen en la realidad del niño, por tanto, se impone un trabajo coordinado en el que confluyan las distintas líneas de actuación hacia una meta común. La escuela puede ofrecer esa formación técnica que ayude a comprender el lenguaje televisivo introduciendo en el universo de la imagen y aprovechando los mecanismos de aprendizaje que operan en él. Es más, algunos autores invitan a integrar la misma publicidad en el universo educativo del niño. Así, en palabras de Victor Amar,

“la publicidad penetra en la educación y desde la escuela se podría enseñar a aprender con ella. La clave es disfrutar con la publicidad, del mismo modo que cuestionársela desde diferentes perspectivas, así como desarrollar en el alumnado la capacidad de desconfiar de ésta. Igualmente, la publicidad penetra en la cotidianidad de los alumnos y alumnas que se sienten inducidos, además de que ésta ha propiciado unos importantes cambios sociales-económicos que incentiva un determinado modo de vida”²⁴.

Si la escuela debe de propiciar esa formación técnica, su quehacer, como en todos los aspectos de la educación ha de ir de la mano de la labor que en el ámbito familiar se realice al respecto. La familia constituye el primer ámbito que acompaña una persona a recorrer el camino de hacerse hombre. Nosotros sabemos que el hombre se hace. Junto a la herencia biológica con la que cada uno de nosotros venimos a este mundo nuestra personalidad se va enriqueciendo con una serie de aportaciones que nos enriquecen y nos constituyen. En la familia aprendimos a amar, a perdonar, a acoger, a compartir, a aceptar a todos, a respetar a quien no piensa como nosotros, etc.

La transmisión de estos valores humanos en el seno de la familia se hace rodeado del afecto y del amor. Imaginemos por un momento que tenemos que hacer un grabado en una plancha de cera, cuando el buril está caliente la cera se funde con el contacto y la imagen queda impresa sin romper la lámina de cera. Lo mismo ocurre con la educación de la persona, en el seno de la familia los valores llega envuelta por los vínculos del afecto y el amor. La educación en el seno del hogar se lleva a cabo por ósmosis, por contagio, por un intercambio fluido, en medio de la cotidianidad de la vida. Pues esa transmisión de valores ha de ser la que posibilite ir formando, por medio de la

74; BOURDIE, P. (1997), *Sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama; CEBRIAN HERREROS, M. (2001), «Aprender a ver y a analizar la información audiovisual», en *Comunicar*, 17, 15-20; SARTORI, G. (1998), *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.

²⁴ AMAR RODRÍGUEZ, V. (2003), «Educar en la publicidad: para aprender sintiendo», en *Profesorado*, 7, 126.

aportación de todos sus miembros, un juicio crítico para contrarrestar el bombardeo de modelos de vida, formas de actuar, maneras de pensar que se difunden minuto a minuto por la televisión.

Es necesario entrar en un nuevo modo de relación entre familia y televisión en la que se produzca ese intercambio enriquecedor. Todos los ámbitos que confluyen en el ámbito familiar han de contribuir a generar esta nueva forma de hacer y ver la televisión. Quizás nos parezca esto algo impensable pues en el mundo televisivo intervienen agentes a los que no podemos llegar, movidos por intereses que nos desbordan. Lo importante es no olvidar, como educadores, que la televisión constituye un reto en nuestro trabajo. Y como todo reto requiere nuestra atención, necesita de nuestra reflexión para que familia y televisión, con la ayuda de los centros educativos, contribuya al crecimiento integral de una persona responsable y libre.

Televisión, persona y comunicación: Infancia y valores

Francisco Javier Jiménez Ríos

La aniquilante fragmentación de un mundo en globalización (Gervilla, 1993) y la desesperante incomunicación en la era de las comunicaciones²⁵, presentan un desafío educativo que traspasa la entraña de la realidad personal humana en el proceso de su realización en la marcha histórica.

La *comunicatividad*, en cuanto estructura fundamental del sistema dinámico que constituye la realidad personal, muestra la necesidad de una reflexión práctica que posibilite una incidencia personal-social capaz de contrarrestar la *inercia neoliberal* de una progresiva instrumentalización de esta estructura humana frontal, con la consiguiente acentuación del problema Norte-sur y su correlato ecológico.

En este horizonte, pretendemos mostrar la necesidad de una adecuada *educación comunicativa en valores* como camino para la construcción de un tejido social saludable en el ejercicio de la *ciudadanía* y, por tanto, la urgencia de un desarrollo real y práctico en el currículum educativo, desde la más tierna infancia.

Consideramos que una comprensión de la persona en su *respectividad* (constituyéndose en sus relaciones) y una descripción de la *comunicatividad* como *respectividad frontal frutiva* (dinamismo fecundo de relaciones personales), posibilitan una educación comunicativa en valores constitutiva de ciudadanos activos, en una construcción saludable del tejido social, capaz de abrir el horizonte de la historia en una acción comunicativo-creadora real.

Así, la realidad apetecible de los *valores* funda el dinamismo *deseante* de la *persona* humana como proceso *educando* de realización personal e histórica, haciendo necesaria una educación *comunicativa solidaria*.

Abordamos, en primer lugar, la mostración de la realidad personal humana como *respectividad simbólica* constituyente, para esbozar, después, la comunicación humana como *respectividad frontal frutiva*. Esta mostración de la persona como comunicatividad nos permitirá, en tercer lugar, plantear el desafío de una comunicación solidaria como *globalización personalizante*, un reto que brota como condición de posibilidad de la marcha histórica en el juego de la cultura y la naturaleza, en el que la televisión podría jugar un papel importante.

Sin embargo, la realidad es que los *Medios* son siempre más de los poderosos, incidiendo de manera particularmente concreta en los niños y sus valores; Es lo que abordamos en cuarto lugar, para terminar concluyendo el poder educativo de este medio en el horizonte de una *educación comunicativa*

²⁵ Baste referir en mensaje de un anuncio en televisión: con el *chat*, "amigos de usar y tirar".

como ejercicio de una solidaridad constitutiva de la realidad personal y posibilitante de una nueva y justa sociedad global.

De este modo, nuestro trabajo, en su mostración teórica, comienza y se despliega en la experiencia cotidiana de comunicación con personas televidentes, con las que compartimos el tiempo escolar.

1. Persona: realidad *respectiva*

Partimos desde una comprensión de la realidad personal humana en su mostración dinámica como *respectividad simbólica*, respectividad creadora. Nuestro sendero va a estar marcado por esta percepción de la realidad personal humana como *realidad respectiva*, una realidad *deseante* que se constituye en su mundo de relaciones, que acontece como el momento principal en su propia realización, en el que se desvela como realidad sexual y sexuada:

"El momento ex-tático de la realidad personal es principal a su momento ens-tático, armonizándose en el sistema que constituye esta realidad personal" (Jiménez, 2000).

En esta perspectiva, se muestra una comprensión profundamente unitaria de la realidad personal, desplegándose en la multiplicidad de sus relaciones, en su corporeidad radical entrañable, que nos permite asistir a su mostración como *cuerpo deseante*.

La corporeidad se muestra condición de posibilidad de la respectividad constituyente de la persona humana en su frontalidad última: en corporeidad acontece el gerundio temporal de la realización personal, social e histórica. No podemos entender la realidad comunicativa de la persona sin la consideración radical de su realidad y mostración corpórea, en un dinamismo gerundial educativo; tal como lo ha puesto de manifiesto Gervilla en un trabajo que consideramos en el *kairós* de un despliegue antropológico-educativo, aconteciendo en el valor del *cuerpo*, *palabra* que sostiene los valores de la realidad personal humana. *Cuerpo vivido*, *cuerpo educando*, cuerpo viviente, cuerpo viviendo, cuerpo caminando, cuerpo libre, cuerpo personal, cuerpo desbordando:

El título del libro, *los valores del cuerpo educando*, quiere ser un reflejo y expresión de su contenido: los múltiples valores y valoraciones del bien/cuerpo y su incidencia educativa. Hemos entendido aquí el valor entre otras posibles acepciones, como *calidad* o también como el *sentido apetecible del ser*, esto es, estados de perfección del cuerpo, más allá de la realidad, que nunca se alcanzan del todo.

El bien/cuerpo queda así declinado, *cualificado* o multiplicado en varios sentidos -apetecibles y/o rechazables- sin que filósofo alguno, corriente de pensamiento o época histórica pueda agotar la riqueza de sus múltiples rostros, valores o aspectos, cuyas cualidades han interesado desde siempre a los humanos... Y, al ocuparnos de la educación del cuerpo, hemos optado por el término *educando*, y no educable, por entender que la educación ha de ocuparse más de la conciencia última de nuestro cuerpo vivido (educando) que del cuerpo objetual (cuerpo educable) (Gervilla, 2000).

Reproducimos esta larga cita porque es posición gerundial del cuerpo, *haciendo-se en viviendo-se* como realidad personal respectiva, que se constituye en clave fundamental de nuestro proceder.

Así, pues, la persona, que se constituye en su *comunicación necesaria* con las otras personas en el mundo, aparece como realidad frontal que funda su proceso de realización en el gerundio temporal de un estar dando de sí que constituye la marcha histórica como creación de capacidades en la apropiación creadora de posibilidades.

2. La realidad comunicativa

Si el momento constitutivo fundamental de la realidad personal se muestra en su relacionalidad, esta relacionalidad comunicativa aparece en modo elocuente en lo más hondo de su propia estructura dinámica: la *comunicatividad* cobra su principalidad en el sistema personal en el que se concreta su mundo de relaciones.

Anotamos alguna mostración fenomenológica para después intentar esbozar el contenido de nuestra descripción de la persona como realidad comunicativa en el intercambio simbólico.

Hemos dicho que la persona humana, en cuanto realidad *respectiva*, se encuentra ligada a los otros y al mundo en su proceso de realización. Y ahora intentamos mostrar la profunda simplicidad de esta experiencia cotidiana, así como su implicación con nuestra realidad comunicativa.

En cualquier organismo vivo encontramos dos necesidades básicas: comer, para sostener el individuo, y reproducirse, para continuar la especie. La necesidad de nutrición y reproducción constituyen los dos *instintos* que regulan la vida animal. Y en el vegetal-animal-personal que constituye la realidad humana, la relación-reproducción y la nutrición se muestran como las dos *tendencias* que articulan el proyecto de realización personal y social de esta realidad personal: relacionarse y comer son los pilares que sostienen la vida humana.

La necesidad de compartir la vida con otras personas constituye el eje central de nuestra realización personal. Las experiencias de niños perdidos muestran hasta que punto la constitución de la persona humana es posible solamente en relación con otras personas. Y si dejáramos a los recién nacidos al amparo de sus propias posibilidades nos encontraríamos con el acabamiento de la vida humana sobre la tierra. Y por tanto, insistimos: Es absolutamente imposible imaginarse la posibilidad de una *persona sola*.

Y nos atrevemos a proponer un pequeño juego. Podemos sentarnos relajadamente, cerrar nuestros ojos y comenzar a percibir el tiempo-espacio en el que nos encontramos. Nos percatamos de como ocupamos la silla que nos sostiene y nos dejamos acoger plenamente. Nos dejamos invadir por los olores, los sabores y la armonía del espacio que nos acoge. Incluso podemos imaginar que estamos en un pinar en el que en el murmullo del viento en las hojas afiladas brota la música que ritma nuestra respiración. Sentimos el palpitar de nuestro corazón al ritmo de la vida con la que el oxígeno que nos apropiamos regala todos los rincones de nuestro cuerpo animando nuestra persona.

Estamos enraizados en la tierra. Nos movemos en el mundo. Persona humana es la que se levanta para ser capaz de palabra (Leroi-Gourhan, 1965). Necesitamos del oxígeno y el fuego, no podemos vivir sin la tierra y el agua, sin la hermosura con la que la naturaleza nos regala, o los espacios que nos acogen como *cuerpo exteriorizado* que nos sustenta.

Sigamos jugando. Cerramos los ojos y apreciamos el ritmo de nuestra respiración lenta y profunda. Cerramos la boca; y, después, las manos. Nos concentramos en la música, el ruido y la palabra que nos envuelve. Lo percibimos con claridad. Y si estamos en un lugar en el que sólo se escucha el silencio, ¡escuchémoslo!; o, trasladémonos con nuestra imaginación a cualquier lugar donde se pronuncia la palabra. Y, ahora, intentemos dejar de respirar unos segundos. E inmediatamente tratemos de cerrar nuestros oídos, intentemos dejar de escuchar, aunque sólo sea el silencio que nos acoge. ¡Es imposible! ¡Estamos hechos para escuchar!.

Un hombre no es hombre hasta que no oye su nombre de labios de una mujer: ¡Qué bien interpreta Machado nuestra realidad respectiva! Un hombre no es hombre hasta que no oye su nombre; el hombre es hambre de oír su nombre.

Hemos recorrido los sentidos clásicos. Hasta podemos prescindir del oxígeno, que es la vida, por unos segundos. Pero no podemos dejar de oír, estamos hechos para escuchar. Nos constituimos en la escucha. Descubrimos nuestra realidad abierta en el horizonte *poético* de la respectividad comunicativa.

Nuestros juegos, y toda experiencia humana que podamos evocar, muestran la necesidad de relacionarse con los otros y con el mundo como las estructuras fundamentales de la realidad personal humana en el continuo estar dando de sí que constituye el proceso de su realización histórica.

Es decir, la sexualidad y el trabajo, en cuanto *estructuras antropológicas comunicativas* fundamentales, constituyen los momentos del sistema dinámico de la realidad personal humana en su proyecto de realización personal y, por tanto, social.

La sexualidad consiste en todas las relaciones personales. Una relación con las demás personas en la que vamos constituyendo nuestra propia realidad, nuestra vida y nuestra historia, nuestro cuerpo y nuestra libertad, nuestra persona. Una relación en la que no nos resignamos a que la muerte arrebatase los logros de nuestro deseo con la ausencia de la persona amada: una relación que abre una brecha en el horizonte de la finitud temporal de la realidad histórica. Una relación que, como veremos, constituye la solidaridad en la clave de bóveda de la vida humana.

Y la sexualidad requiere del trabajo, en cuanto que en el trabajo la persona humana se relaciona con el mundo para poder sostener así su mundo de relaciones personales. De tal manera que cobra sentido el esfuerzo ecológico, en cuanto que el destino del mundo es ser el hogar de todas las personas, el sentido de las cosas es la ser la casa de todos los que comunican y comparten.

Intentando mostrar esta riqueza respectiva de la realidad personal, en algún momento hemos descrito la sexualidad como *respectividad frontal frutiva*: la realidad personal humana se constituye en el *gozo poético* -frucción creadora- de la comunicación con las otras personas. Esta *respectividad simbólica* constituye el dinamismo de la realidad sexual humana, en cuanto *realidad comunicativa* (Jiménez Ríos, 1995, 379).

3. Comunicación global personalizante

En nuestra experiencia cotidiana nos descubrimos ligados a las personas y a las cosas (*religación*), como algo esencial en nuestro proceso de realización; y ese construir-nos con las-personas-en-el-mundo es lo que indicamos al decir que la realidad personal es una realidad *respectiva*. Porque *los otros* y *la tierra* son necesarios en nuestra realización, decimos que el momento *ex-tático* (el "estar fuera" de nosotros, en-con-por los otros y las cosas) es principal al momento *ens-tático* (el "estar dentro" de nosotros, en nosotros mismos, en nuestra realización en-con-por los otros y las cosas); al decir *principal* estamos afirmando que se trata de un *sistema* en el que son las dos cosas *a la vez*, relacionarnos y realizarnos como personas, pero que, de alguna manera, pesa más la relación, en cuanto que, desequilibrando continuamente el sistema, dinamiza el proceso de realización; y así la realización personal está marcada por un profundo dinamismo *poético*, es decir, se trata de un desbordante proceso creador, en el más hondo sentido de la palabra.

Pero esto mismo lo podemos expresar de manera más sencilla, evocando nuestra experiencia personal, nuestros sentimientos o emociones, pensamientos y actuaciones vitales.

Queremos decir, que este momento en el que nos encontramos, Tú y Yo, apropiándonos creativamente de la riqueza del *intercambio simbólico*, en un tiempo-espacio concreto, nos estamos constituyendo en la realidad personal que somos. En ese continuo de encuentros e

intercambios personales, en el tiempo-espacio que nos sustenta, va configurando, como realización dinámica, nuestra propia realidad personal, nuestra persona y personalidad.

No podemos ni siquiera pensar la realidad de la *persona-sóla*. La persona se constituye en su versión a los otros en y con el mundo. No se realiza más que en la acogida y entrega de la vida. Acontecimiento que transparece en la simplicidad cotidiana de la relación: ¡Tú eres mi vida!, ¡y no hay vida sin el oxígeno vivificador!.

Pero este juego de la vida, en el rico entramado de las interacciones, no acontece en la realidad-ficción de un mundo quimérico; el juego de la vida se realiza en el mundo real de la *acumulación comunicativa* en la marcha histórica.

Y ese mundo, nuestro, se nos muestra desgarrado por el lacerante y creciente abismo de la desigualdad. Aparece fragmentado y dividido. Se respira el ambiente descuartizado de la *postmodernidad* (Gervilla, 1993). Un mundo único y global que padece el drama de la fragmentación total.

Y en este ámbito es donde la realidad personal humana ha de ensayar el arduo camino de la realización personal (social y global), en el deseo de la libertad que culmina en la plenitud de la vida.

El deseo de interacción, siempre más, marca el dinamismo de la realización personal y funda el movimiento de globalización, pero se encuentra continuamente enfrentado al poder de lo *Medios* que intentan subvertir la potencia de ese dinamismo en una despiadada instrumentalización de la persona y su mundo.

Por tanto, la aportación de una adecuada educación comunicativa en el proceso de globalización ha de incidir en la construcción de tejido social capaz de sostener a la persona que lo funda, de tal manera que el proceso de globalización permita una expansión de la misma en un creciente intercambio simbólico.

La persona, en cuanto *respectividad*, se constituye en la *comunicación*, es comunicación. Y de este modo, la globalización está llamada a ser, al contrario de la inercia que muestra, un *enriquecimiento* de todas las realidades personales en la casa de la tierra.

4. Televisión: infancia y valores

Toda esta reflexión sobre la realidad comunicativa de la persona humana, constituyéndose en el dar de sí de un continuo intercambio simbólico, tiene sentido en el marco de este Foro sobre el *Niño y la televisión*, en cuanto que brota en el encuentro comunicativo de nuestra acción pedagógica.

Concretamente, quisiéramos referir algunas experiencias recientes, que preferimos no situar en el espacio y el tiempo. Una indica la incidencia de material pornográfico en la educación de los niños y adolescentes, y la otra el impacto de la violencia en series de dibujos animados.

En una clase de tercero de ESO nos refieren los programas pornográficos de diversas cadenas. Una ocasión para dedicar un tiempo al conocimiento de lo que ocupa a algunos de nuestros alumnos. Y una oportunidad para desmitificar el montaje, analizando algunos elementos del medio, a la vez que para iniciar un debate que precipita en una brecha de educación sexual que se abre con el interés de los participantes.

Posteriormente han sido numerosas las ocasiones en que se ha abordado el asunto, con la ventaja de haber sido iniciado en “la *palabra* de los *medios*” por Domingo y Mesa (1999). Concretamente, y más actualmente, en otra clase de tercero de ESO han sido los mismos alumnos los

que han sido capaces de analizar el medio y las consecuencias de una exposición acrítica, llegando a describir elementos esenciales de lo que el diccionario de la de la Asociación Mundial de Sexología (WAS) considera como pornofilia.

En este grupo se ha abierto un campo de diálogo en el que cada cual aporta y propone cosas que sobre el asunto le llaman la atención, en cualquier medio de comunicación, pudiéndose organizar el aula de tal modo que participan los interesados, que casi siempre coinciden con el grupo clase.

Nos llama la atención especialmente el efecto que estos programas tienen en las personas que cursan el primer ciclo de ESO. Asunto en el que estamos trabajando, siempre a partir de las inquietudes del grupo y con el consenso del mismo.

Otro aspecto que nos gustaría destacar se refiere a una consulta que hicimos hace un poco de tiempo en todos los niveles de ESO y Bachillerato, así como en los grupos de FP y BUP que todavía sobrevivían. Se trata de una consulta informal, pero con gran intención formativa, sobre todos los programas de dibujos animados que ofrecía la televisión. Las noticias y reflexiones críticas de unos grupos se complementaba con las de otros, de tal forma que finalmente nos hicimos una cierta idea del panorama. Llegamos a la conclusión de que prácticamente todas las series utilizaban el dualismo resolviéndose en violencia como modo de enganchar a la persona menor, y no tan menor, televidente.

Por supuesto que estos ejemplos son limitados y no generalizables, pero en sí mismos, no dejan de ser significativos. Finalmente la *violencia sobre el otro* que yo es lo que vende, lo que capta la atención, y por tanto un antivisor que se va asentando en el inconsciente de personas pequeñas, que terminan mostrándose en ese lenguaje que se les filtra hasta la médula más profunda.

5. Educación y televisión

Estas, y otras muchas experiencias que todos podríamos enunciar, nos introducen en la vertiginosa corriente de un *reto educativo inapelable* y urgente: es necesaria una cuidadosa *educación en la comunicación*, para la sociedad de la información, desde los primeros días de la vida.

Y esto, por muchas razones, entre las que referimos algunas. En primer lugar, porque la realidad personal es una realidad comunicativa, y por tanto es un *derecho humano fundamental* conocer los lenguajes del mundo en que vivimos para poder realizarnos como personas. Un derecho que conecta directamente con la libertad y el respeto, abriendo la posibilidad misma de la realización personal. Sin comunicación no hay realidad personal. Y sin palabra discriminada y entrañada se cierran las puertas de la comunicación humana.

Pero además, y es la segunda razón que anotamos, por lo mismo, el neoliberalismo voraz de los que hacen morir de hambre mientras cavan su propia fosa, conscientes del potencial que encierran todas las tecnologías de la comunicación en el intento humano de superar los límites del tiempo-espacio, buscan su utilización para fabricar eternos consumidores siempre insatisfechos en la eterna adolescencia de quienes han perdido la tierra, con sus pies.

Y si esto es de todos los medios de comunicación, lo es sin duda del poderoso medio que aún sigue siendo la televisión, y las televisiones, en la creación de visones teledirigidas con el espejismo de la libertad.

Ante este reto insistimos en la necesidad de una *educación-comunicativa-solidaria* que enraiza en lo más profundo de la persona humana. Una educación que permita a cada persona en su momento de crecimiento personal inteligir el lenguaje de las televisiones y sus programas, aprehender aquello que puede ser entrañado en su historia personal, e incluso utilizar la potencia de ese medio para abrir

horizontes de la creación valiosa capaz de iniciar la brecha de una revolución histórica en hacia la cultura de la solidaridad comunicativa.

El reto nos sobrepasa. Pero no olvidamos la máxima de Ríó: *pensar globalmente y actuar localmente*. Si nos proponemos ir contagiando el fuego de una cerilla que arde en todos los ámbitos en los que se desarrolla nuestra vida, posiblemente podamos desvelar la palabra en los Medios, de tal manera que lleguen a ser lo que realmente constituye su identidad final: medios de todos y para todos, palabra compartida, realidad comunicativa.

Una *educación comunicativa solidaria* ha de constituir clave de bóveda en la construcción de un tejido social saludable, de una ciudadanía orientada en valores brotando de la realidad personal-social respectiva. Una *educación comunicativa* es en sí misma *educación social*, constitución saludable de la persona en la ciudadanía, más allá de todas las fronteras ideológicas, políticas, económicas y culturales. Es un camino siempre a inventar en el intercambio comunicativo, con las señales que se encuentran en el sendero.

Pero estamos interpelados a reavivar el sentimiento, con la razón y la voluntad, y agilizar el paso frente a este reto inexorable: o construimos una cultura "global" de la *solidaridad-comunicativa*, en la que desborde el *dar de sí* de la realidad histórica en toda la riqueza de su diversidad, o nos enfrentamos a la posibilidad de la aniquilación vital. No es una moda ni una elección: brota de la estructura respectiva de la realidad personal humana, y en ella se juega la posibilidad de un futuro para la vida.

Referencias bibliográficas

- DOMINGO SEGOVIA, J. y MESA, R. (1999). *Aplicaciones didácticas de los medios de información y comunicación*. Granada: Adhara.
- GERVILLA CASTILLO, E. (1993). *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*, Dykinson: Madrid.
- GERVILLA CASTILLO, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- JIMENEZ RIOS, F.J. (1995). *Dios, el tiempo y la historia. Stephen Hawking, Tomás de Aquino y Xavier Zubiri*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- JIMENEZ RIOS, F.J. (2000). "Memoria poética. La potencia histórica de una imperceptible revolución teológica", en G. Driscoll (ed.). *Imaginer la théologie catholique. Melanges offerts à Ghislain Lafont*, Studia Anselmiana: Roma.
- LEROI-GOURHAN, A. (1965). *Le Geste et la Parole I. Technique et Langage II. La Mémoire et les Rythmes*, Paris.

Los niños ante la publicidad televisiva

Stella Martínez Rodrigo

1. Público infantil y publicidad

Después de la Segunda Guerra Mundial, se produce en Estados Unidos un fuerte crecimiento de la televisión comercial, que se consolidará durante los años cincuenta. En 1949 existían en Estados Unidos 48 estaciones comerciales de televisión; ocho años después, el número ascendía a 502 estaciones.

La aceptación popular del nuevo medio se refleja en su rápida expansión, que lo convirtió en pocos años en algo cotidiano en la vida de muchos hogares americanos. En 1955, el 76% de los hogares americanos poseían, al menos, una televisión. Ese mismo año, el tiempo medio diario por hogar destinado al consumo de televisión se estimaba en 4,9 horas.

La aparición del fenómeno televisivo se reflejaba de modo real en la vida de los niños, a través del tiempo que dedicaban a ver televisión. Dicha actividad creció paralelamente a la proliferación de aparatos receptores por todo el país, hasta ocupar la principal parte de su tiempo de ocio. Ya tempranamente, las estimaciones realizadas sobre el tiempo dedicado por los niños a ver la televisión situaban el dato en torno a una media de tres horas diarias. Apoyándose en el discurso científico anterior sobre el cine y la radio, surgieron las primeras investigaciones en torno a la relación establecida por los niños con el nuevo medio.

En la década de los años setenta nos encontramos con un crecimiento del protagonismo social del niño ante la televisión, primero como espectador y luego como consumidor. Al mismo tiempo empieza a desarrollarse la investigación sobre publicidad, televisión y niños. El desarrollo de la materia sigue un proceso cronológico estructurado en 3 etapas:

En 1970 se despierta el interés por este campo de estudio, consecuencia de la preocupación social sobre la influencia de la televisión en el destinatario infantil. Aparecen investigaciones procedentes de diferentes áreas de conocimiento: principalmente sociología, psicología, comunicación y, en menor medida, también desde los ámbitos del marketing y la publicidad.

Durante la década de los años ochenta, como segunda etapa, se acentúa el estudio del niño como consumidor de productos y mensajes publicitarios. Aumenta el número de investigaciones procedentes de los campos de la comunicación y el marketing; la bibliografía sobre la cuestión comienza a tener carácter autónomo, y abundan trabajos monográficos.

Por último, a partir de 1990, se consolida este campo como ámbito de estudio, desde la perspectiva del niño consumidor. La mayor parte de las investigaciones realizadas durante este periodo proceden del ámbito del marketing.

2. Los niños, un *target* muy especial

Los niños han sido considerados como el público más indefenso ante la persuasión publicitaria, sobre todo, por su ingenuidad, por lo que se considera que la publicidad dirigida a ellos ha de ser especialmente regulada.

Los niños se convierten en un objetivo publicitario especialmente sencillo a causa de su fragilidad emocional, como manifestaba el presidente de una agencia de publicidad:

“La base de la publicidad es hacer que la gente sienta que sin el producto se es un perdedor. Los niños son muy sensibles a eso. Si se les dice simplemente que compren algo no obedecerán, pero si se les dice que serán unos parias si no lo compran, se habrá conseguido su atención”²⁶.

Como es lógico, los spots pocas veces dicen las cosas tan claras como se acaban de expresar, sino que lo hacen de forma más implícita, y son los mismos niños quienes se encargan de extraer la conclusión a partir de la relación que establecen los anuncios entre producto y “estar al día”, gracias al perfeccionismo de la expresión audiovisual: *“el producto X lo que está de moda y sin él no se alcanza del nivel de prestigio exigido entre mis amigos”*. Por eso, los niños y adolescentes son muy proclives a la idealización de las marcas y de las innovaciones, que afecta a todos los niños sin exclusión, a diferencia de los adultos en los que puede influir sólo parcialmente, por tener mayores elementos de juicio.

Sólo en la Comunidad Europea hay 90 millones de niños y jóvenes entre 0 y 18 años. El interés del mercado por ellos es cada vez mayor, como lo prueba la inclusión de un segmento infantil en uno de los dos sistemas de audiometría que existen en España, y la puesta en marcha del primer sondeo ómnibus de sondeo centrado exclusivamente en los niños. En efecto, el mercado infantil es muy amplio y rentable, pero, además, no podemos perder de vista que trasciende la mera cuantía se las compras directas de productos infantiles. El mercado infantil es muy amplio y rentable.

Por una parte, los niños constituyen un capital como futuros consumidores. Aunque por su propia naturaleza son muy volubles y cambiarán de gustos y de marcas con el tiempo, también es cierto que si se consigue crear en ellos una fuerte dependencia hacia el consumo y el marquismo, el único problema de las empresas será observar los cambios de los gustos secundarios, adaptarse a ellos con nuevos productos y seguir explotando en definitiva su básica inclinación consumista.

Por otro lado, los niños condicionan no sólo las compras de productos infantiles, sino también las compras de los padres, que por ejemplo se ven obligados a acudir con más frecuencia de la que desearían a las hamburgueserías, por ejemplo, de moda para sus hijos. Además, en general, los niños son los principales influyentes en la decisión sobre productos y servicios de ocio y entretenimiento, de manera que, incluso productos dirigidos a los mayores conseguirán ventas extras si incluyen regalos para los niños, como es el caso de las cadenas de hoteles que mantienen una cuidada política de atención a hacia los hijos de sus clientes en vacaciones.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la publicidad televisiva infantil trasciende con frecuencia el mero formato de los spots, en el sentido de llegar a convertir en vehículos publicitarios enteros programas televisivos. Así, muchas series televisivas infantiles se crean en primer lugar como apoyo promocional a un juguete que está detrás; o, a la inversa, el éxito de una serie determina una política de explotación de licencias comerciales aplicadas a la promoción de de todo tipo de productos (objetos escolares, diversos coleccionables, etc.); éste es el caso de prácticamente todos los éxitos televisivos y cinematográficos, como Tortugas Ninja, los productos

²⁶ Citado por JACOBSON, M. y MAZUR, A. (1995): *Marketing madness*, San Francisco, Westview Press, p.26.

de Disney o los personajes Power Rangers, de modo que es frecuente encontrar que los ingresos provenientes de licencias comerciales multipliquen por 10 los ingresos por exhibición en pantalla.

La publicidad dirigida a los niños ha sido, durante los últimos años, centro de debate en Europa. El origen de este interés radica en el intento sueco de extender a todo el continente la supresión total de este tipo de mensajes, como ocurre en Bélgica o Québec, por su convencimiento de la perniciosa influencia de la publicidad. En el resto de los países, ninguna de sus limitaciones legislativas existentes parece capaz de prevenir las consecuencias a las que se refieren las acusaciones más graves que se hacen a la publicidad infantil. Además, no se puede olvidar que, según los estudios de audiencia en todos los países, la mayor parte de audiencia televisiva de un niño tienen lugar en el horario de “mayores” (concursos, películas, espacios de humor, etc.), de modo que la eliminación de la publicidad infantil difícilmente puede corregir la influencia global del medio televisivo (conjunto de programas y anuncios), que apuntan en una misma dirección, ya que sus vertientes negativas están muy relacionadas con el consumismo: la incesante búsqueda de novedad en los estímulos auditivos y visuales, el sometimiento a lo dado y el logro del placer como objetivo vital primario.

3. Efectos globales de la publicidad sobre el niño.

Existen tres aspectos de especial interés en el análisis de la influencia de la publicidad televisiva sobre el niño.

1. En primer lugar, consideraremos la influencia sobre los valores y aspiraciones de los niños, que es el más decisivo, pero también el más difícil de demostrar empíricamente. Tanto la intuición como los sondeos comparativos entre niños de distintas épocas, muestran que los niños actuales tienen como objetivo “ganar dinero”, en mucha mayor medida que los del pasado²⁷. Sin embargo, esta constatación es el fruto de un conjunto de fuerzas, y a lo sumo puede decirse que la publicidad es una más entre las variables que propician el ascenso del materialismo, primero en los niños y luego en los adultos. Kapferer²⁸ ha mostrado que aquellos niños que desarrollan valores materiales en mayor medida que sus compañeros, a menudo tienen una madre con ese rasgo de personalidad, y a la vez ese tipo de madres tiende a ser más permisiva con los deseos de sus hijos, especialmente en cuanto al tiempo que permiten que vean la televisión.

Se pueden considerar, además, otro efecto global: por un lado, la rápida inculcación de valores adultos en los niños. En efecto, se están reforzando las tendencias del niño a imitar el mundo adulto, tanto en los productos como en las escenificaciones publicitarias: por ejemplo, cada vez es más frecuente presentar relaciones infantiles que invitan implícitamente a la precocidad sexual. Este proceso se suma a la resultante de la prolongada percepción televisiva de programas de adultos, que acaba produciendo inexorablemente un adelanto de la edad a la que acaba la ingenuidad de los niños.

Un tercer efecto global sería la uniformización de los gustos infantiles a escala mundial. No parece que se trate sino de un capítulo más de la progresiva uniformización en todos los niveles de edad, peor que en los niños resulta más fácil de conseguir por su facilidad de ser moldeados. Las razones de este fenómeno deben buscarse en las estrategias de marketing mundial:

²⁷ Investigación realizada por la Universidad de California comparando los niños de los años sesenta con los de los noventa, citada por Jacobson y Mazur (1995, p. 26)

²⁸ KAPFERER, J.N. (1986): “A comparison of TV advertising and mothers influence on children attitudes and values”, en S. WARD et al., eds., *Commercial Television and European Children*, Gower, 1986, p.

“Muchas compañías han reconocido ahora que las jóvenes generaciones en cualquier lugar están siendo conformadas por influencias globales y no sólo nacionales. Las mayores eficiencias de escala propiciadas por el mercado global conducen a menores costos de producción y a ventajas competitivas. Al mismo tiempo, las necesidades comunes, los estilos de vida y los valores emergente creados por la cultura televisiva global permiten el uso de publicidad más uniforme, lo que lleva a reducir los costos totales y a incrementar el control de la producción”²⁹.

2. En cuanto a la segunda categoría relativa a los efectos cognitivos de la publicidad, la psicología experimental ha despejado ya en buena parte los dos principales interrogantes a los que esta metodología puede responder: primero si los niños de menor edad son capaces de comprender lo que significa un anuncio y su verdadera intencionalidad, y segundo, si en los niños se da una coherencia entre su actitud y sus preferencias. Las diversas investigaciones concluyen que los niños aprenden a distinguir a edad muy temprana lo que es la publicidad y sus intenciones, pro que esto puede observarse empíricamente sólo si se utilizan mediciones de carácter no verbal. Además, también parece claro que los niños de corta edad son capaces de distinguir lo que les gusta a los mayores de lo que les gusta a los ellos. Una comparación entre niños de menor y mayor edad demuestra que perciben al mismo nivel la información recibida y que extraen las inferencias a partir de los mensajes de modo similar. Pero donde es más nítida la diferencia es en la coherencia entre actitud y conducta, que para los niños mayores tiende a ser más fuerte que para los pequeños, lo cual se explicaría por la mayor limitación en la dinámica cognitiva de estos últimos, es decir, por la mayor capacidad de ser sometidos a la influencia de la publicidad. Los juicios de los niños mayores, por su parte, tienden a conservar un mayor grado de independencia ante la publicidad, presentando una mayor semejanza con los adultos

3. El tercer elemento relativo a los efectos globales de la publicidad sobre el niño hace referencia a su respuesta de compra. El principal estudio para el caso español es el de Esteve³⁰ y avala la extrema influencia de la publicidad, aunque limitada al caso de los juguetes. Utilizó una ingeniosa metodología consistente en computar los pedidos realizados por los niños en las “cartas a los reyes magos” (2.029 cartas estudiadas) y correlacionar ese cómputo con el volumen de publicidad aparecido en televisión. Se encontró una correlación elevadísima (95%), lo que demuestra que las preferencias de los niños mantienen una relación directa con las marcas de juguetes que gozan en televisión de mayor presencia y mayor presupuesto.

De todos modos, existe un matiz importante, y es que, aunque se de esa estrecha relación entre publicidad y demanda, otro factor decisivo es la probabilidad real que tiene el niño de hacerse con el objeto deseado. La mayoría de las investigaciones³¹ muestran que los niños suelen ajustar sus peticiones a las posibilidades de obtener el juguete que desea, lo que explica que, junto a la publicidad, existan dos variables fundamentales de demanda: la edad de los niños y los ingresos paternos: el niño de mayor edad tiende a comprender mejor cuáles de sus demandas podrán ser atendidas, en función del nivel adquisitivo de su familia, aunque es inevitable que existan niños caprichosos ajenos a este tipo de consideraciones.

²⁹ BINSTOCK, J. (1992): “Global growth of US values among youth”, en *Seminario Esomar: Children and young people: Are the new consumers?*, Milán, 11-13 marzo 1992, p. 105.

³⁰ ESTEVE, J.M.(1983): *Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños*, Madrid, Narcea.

³¹ BRÉE, J. (1999): *Los niños, el consumo y el marketing*, Barcelona, Paidós.

4. Necesidad de una codificación ética

El protagonismo del niño como consumidor va en aumento y su presencia en el mercado trasciende el consumo de productos tradicionales como juguetes, golosinas o cereales. A la vez, crecen las posibilidades de comunicarse con él, de persuadirle a través de la publicidad. La proliferación de clubes infantiles asociados al consumo de productos, las campañas de comunicación on-line y la fuerte demanda del marketing en el ámbito escolar son un buen ejemplo de este fenómeno.

Ante este panorama, cobran una importancia cada vez mayor los elementos persuasivos hacia el niño porque el mercado así lo demanda. Y también es razonable imaginar que, si esto ocurre, la clase política y la sociedad vuelvan a reaccionar como lo hizo Suecia, exigiendo mayores restricciones.

Hace ya tiempo que la exposición de los niños al asedio publicitario suscita polémica. En Estados Unidos, la Academia de Pediatría se alarmaba, hace algunos años, de sus consecuencias. Se apoyaba en numerosos estudios que han demostrado que los niños menores de ocho años no son capaces de ver la diferencia entre una emisión de televisión y una publicidad, y concluía que la publicidad destinada a los niños de menos de ocho años es engañosa. También en Estados Unidos, psicólogos expertos en técnicas de manipulación psicológica, que consagran sus conocimientos a la realización de spots destinados a los niños, han sido duramente acusados por sus colegas en congresos profesionales.

En Europa, varios Estados se han dotado de un marco legal, rara vez obligatorio. Sólo Suecia ha elaborado una reglamentación basada en una reflexión ética. Como recuerda Erling Bjurström, profesor de comunicación cuyos trabajos sirvieron para redactar la ley sueca, los niños no están en condiciones de distinguir un anuncio publicitario de un programa antes de los 10 años. Sólo a partir de los 12 años son capaces de entender los objetivos de la publicidad. Por consiguiente, desde la aparición de las primeras cadenas privadas, en 1991, toda publicidad por televisión está prohibida durante los espacios horarios reservados a los niños. Además, hasta las nueve de la noche en días de semana y las diez los fines de semana, también queda prohibida toda publicidad que exhiba niños o personajes que les sean familiares.

En mayo de 2001, cuando ocupaba la presidencia de la Unión Europea, Suecia organizó en la ciudad de Falun una reunión informal de ministros europeos de Cultura para tratar de que adoptaran su punto de vista. Marita Ulvskog, entonces ministra sueca de Cultura, dio cita a todos los países europeos en 2002, fecha en que debe ser revisada la directiva Televisión sin Fronteras. La Comisión encargó dos estudios para evaluar la influencia de la televisión en los niños. Los países miembros, de los que sólo un tercio ha establecido restricciones, están divididos sobre ese punto. Algunos se felicitan por que la reglamentación europea se refuerce, otros estiman que las reglas vigentes son más que suficientes.

Dada la magnitud de este problema, la reacción de la Asociación Europea de Agencias de Comunicación y las asociaciones nacionales ha sido rápida. Con un gran despliegue de medios, la profesión publicitaria ha defendido la libertad de expresión en el ámbito de la comunicación comercial, ha manifestado una gran sensibilidad hacia el *target* infantil y ha sabido apostar por la autorregulación como principal recurso para garantizar la calidad de los mensajes que se dirigen a los niños.

Los profesionales tienen en los próximos años una magnífica oportunidad para mejorar la publicidad dirigida al niño. Basta con huir de actitudes autocomplacientes y dirigir hacia la infancia lo que mejor saben hacer: persuadir desde un buen conocimiento de las personas.

Dentro del Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia, se hace referencia expresa a la publicidad en los siguientes términos:

En todo lo referido a la publicidad en televisión se estará a lo establecido en el Acuerdo de 19/12/03, citado en el apartado 1.4 anterior, por el que la Secretaría de estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información reconoció expresamente la utilidad del procedimiento de autorregulación creado en el mencionado Convenio de 13/06/02, que se adjunta como anexo al presente código

Por otra parte, determinadas empresas privadas cuentan con su particular normativa acorde con la anterior. Es el caso, entre otros, de la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes, que puede consultarse en <http://www.aefj.es>. Además, aquí se adjunta ahora, a modo de ejemplo, el Código de ética que se aplica en ONCE TV y que se aplica, lógicamente a los contenidos de la publicidad.

ANEXO: Código de ética de la ONCE Niños

El presente documento se aplica dentro de ONCE TV en lo concerniente a la televisión y los niños, definiendo a estos últimos como personas de 12 años y menos.

1. De los contenidos de la programación para niños:

Los mensajes que reciben los niños modelan su manera de pensar, de sentir y de actuar. Los contenidos pasan a formar parte de sus pensamientos y acciones, y se manifiestan con frecuencia en sus juegos, que son su principal forma de expresión.

Por tanto, es fundamental ser cuidadosos en el fondo y la forma de los mensajes dirigidos a los niños. Por ello es necesario:

- Presentar contenidos que fomenten su sano desarrollo físico y mental.
- Evitar mostrar acciones o técnicas que los conduzcan a una imitación peligrosa.
- Reflejar en los contenidos valores positivos que fortalezcan la autoestima, alienten la cooperación y muestren conductas de responsabilidad hacia ellos mismos y los demás.

La postura de Once Niños es seleccionar los contenidos más adecuados para los niños de acuerdo con sus necesidades y desarrollo.

Violencia. Diversos estudios en psicología social revelan que la violencia que se presenta en circunstancias parecidas a la vida real es más perturbadora que la violencia que se presenta en ambientes fantasiosos. La evidencia no ha arrojado resultados concluyentes. Por una parte, se ha observado que la violencia en ambientes fantasiosos puede ser un medio catártico; por otra, se ha visto que este tipo de violencia puede afectar la conducta de los niños. Sin embargo, también se han registrado estudios que muestran que en algunos casos sus efectos no son significativos.

De cualquier forma, la postura de Once Niños es que la violencia no es aceptable como una vía de solución de los conflictos; por lo tanto, sus transmisiones deberán seguir los siguientes criterios:

Se debe evitar:

- La violencia verbal, ya que afecta especialmente a los niños.
- La violencia gratuita en escenarios domésticos, entre personajes que representen a sus padres, o hacia personajes con los que el niño simpatiza.
- La violencia dirigida a animales, pues resulta especialmente perturbadora para los niños más pequeños.
- La presentación de actos criminales, ya que se pueden convertir en lecciones de cómo realizarlos.
- La presentación de golpes de karate y la utilización de armas tales como cuerdas, navajas o botellas, debido a que los niños tienden a imitar comportamientos.

En caso de presentar violencia, se debe:

- Hacer explícito si es parte de la realidad o es ficción.
- Justificar el contexto en que se presenta.
- Especificar claramente sus consecuencias.
- Reprobar su uso como salida al conflicto en forma abierta y clara.
- Aclarar que “el crimen no paga”.

En ningún caso se deberá presentar la violencia como glamorosa o aceptable.

Sexo. Debe tratarse de manera adecuada para niños de 12 años o menores. En ningún caso se deben presentar:

- Conductas sexuales explícitas de ningún tipo.
- Fotografías, videos o cualquier tipo de imágenes sexuales que provoquen algún daño emocional o moral en niños de 12 años o menores.
- Desnudos en un contexto que denote conducta sexual.

Humor. Debe ser sano y adecuado para que los niños lo comprendan. Debe fomentar las capacidades creativas y la imaginación en el niño, sin perder en ningún momento el respeto por las personas y la diversidad cultural del mundo en que vivimos.

Por ello, en los programas de Once Niños, se evita de manera tajante:

- Ser cruel.
- Humillar a una persona, nacionalidad y/o grupo social o étnico.
- Considerar como humorístico algún tema relativo a las personas con necesidades o capacidades especiales.
- Emplear el doble sentido o albur.

Conductas antisociales. Deben transmitirse mensajes claros que desalienten la imitación de conductas que afecten el bien común y la búsqueda del desarrollo humano en todas sus manifestaciones, ya que los niños son especialmente vulnerables debido a la etapa de desarrollo en que se encuentran. Once Niños hace énfasis en conductas fundamentadas en la solidaridad, el respeto a los otros y el apego a las normas que forman parte de la cotidianidad del niño. En ningún caso se deben presentar conductas peligrosas o dañinas, tales como:

- Usar inadecuadamente artefactos domésticos de uso común que están a disposición de los niños. Por ejemplo, hornos de microondas o secadoras.
- Usar de manera “cómica” materiales que presenten un tipo de juego potencialmente peligroso, sobre todo cuando no se llegue a una consecuencia o resultado serio.
- Usar métodos inventivos o inusuales para provocar dolor en un ser humano o en los animales, particularmente cuando se realicen con objetos de fácil acceso a los niños.
- Fumar y beber.
- Matar personas o realizar preparativos para una ejecución, especialmente cuando se trate de una muerte en la horca, ya que ésta resulta de muy fácil imitación.
- Hacer burla de personas con capacidades disminuidas, con defectos físicos evidentes o pertenecientes a determinada raza, religión, nacionalidad, cultura y/o clase social.
- Fomentar la persecución de alguna minoría étnica, social, religiosa o de determinada preferencia sexual.

Lenguaje

Nunca se debe utilizar un lenguaje:

- Ofensivo.
- Obsceno.
- Racista .
- Que utilice estereotipos ofensivos.
- Condescendiente hacia un grupo social o racial en particular.
- Incomprensible para niños de 12 años o menores.

Publicidad

- Se debe marcar de manera audiovisual cuando un programa termina y/o se interrumpe e inicia el corte comercial.
- Se debe evitar la transmisión de anuncios que presenten los siguientes productos:
 - Bebidas alcohólicas.
 - Chocolates con licor.
 - Cerillos.
 - Medicinas, vitaminas u otros suplementos dietéticas.
 - Películas o programas con clasificación B o C.
- No se transmitirán anuncios que presenten escenas que:
 - Promuevan el mal comportamiento, violencia o malos hábitos.
 - Induzcan a vicios.
 - Puedan atemorizar o provocar incomodidad a los niños.
 - Ridiculicen o humillen a las personas participantes; a gente con necesidades o capacidades especiales; a miembros de determinada raza, clase social, religión, nacionalidad y preferencias sexuales específicas.
- Los presentadores o conductores de programas no podrán hacer menciones de productos o publicidad indirecta durante la presentación de los programas. De requerirse por compromisos de la televisora, éstos lo harán en spots creados ex profeso por los anunciantes o por la misma televisora.
- El número de spots o anuncios comerciales no deberá exceder de dos minutos en un programa de media hora y de tres minutos en un programa de una hora.

Programación. La programación para niños de la televisora deberá contener por lo menos un 30% de programación local.

Concursos y competencias. Si se convoca a una competencia para niños:

- Las reglas publicadas deben haber sido autorizadas previamente.
- Los premios y las oportunidades para obtenerlos deben presentarse objetivamente, sin exageraciones.
- Los premios ofrecidos a los niños deben ser:
- Menos costosos que los que se ofrecen a los adultos.
- Apropriados a su edad e intereses.
- Objetos o privilegios, nunca dinero en efectivo.

Participación por llamadas telefónicas o internet. Cuando se solicite la intervención de los niños por medio de llamadas telefónicas, se debe aclarar que:

- Los niños deben pedir permiso a sus papás o a quien pague el teléfono para realizar la llamada.
- Las llamadas son gratuitas, o especificar si tienen algún costo.
- Los datos proporcionados por los participantes son confidenciales.
- Cuando se trate del uso del internet, las páginas del programa para niños:
- Deben ser apropiadas a la edad de los niños.
- No deben hacer ligas con una página que contenga material inadecuado.

2. Del equipo que desarrolla los programas:

Productores, diseñadores y pedagogos. La primera premisa a respetar por parte de los profesionistas que desarrollan los programas es considerar que los niños con quienes trabajan merecen respeto a su persona, dignidad, puntos de vista, inteligencia y sensibilidad.

Los productores y diseñadores deben tener especial cuidado:

- Al realizar entrevistas, pues los niños, por su edad, son sumamente vulnerables y sugestionables.
- Al utilizar el lenguaje que se usa para dirigirse a los niños: éste nunca debe ser fuerte u ofensivo.
- Con los horarios y lugares en donde trabajen los niños.
- Al explicar a los niños los objetivos de la grabación.

Asesoría de profesionales. Se debe consultar a un profesional, o a un adulto que tenga un profundo conocimiento de los niños, cuando:

Se evalúe si un niño tiene la madurez emocional y la edad cronológica para participar en un programa.

- Se aborden temas sensibles.
- Se entreviste a niños acerca de temas sensibles para reducir al mínimo su sensación de malestar.
- Se trabaje con contenidos o niños cuyas actividades se encuentren al margen de la ley (prostitución o drogadicción).

Jornadas de trabajo. Los productores y diseñadores deben considerar una especial dosificación de las jornadas de trabajo cuando se trata de niños:

Edad Máximo de horas por jornada

- Menores de 4 años 2 horas
- De 4 a 6 años 4 horas
- De 6 a 9 años 6 horas
- De 9 a 15 años 8 horas

Durante las horas de trabajo, los niños deberán contar con:

- Recesos dentro de las grabaciones.
- Atención a sus necesidades alimenticias.
- Horarios adecuados para sus jornadas de trabajo.
- Apoyo para realizar sus tareas escolares.
- Los directores o productores deberán respetar el ritmo de trabajo de cada niño de acuerdo con su edad.

Locaciones. Deberán garantizar la seguridad e integridad de los niños, quienes no deberán ser expuestos a condiciones en las que corran riesgos; si se calcula que podría haber situaciones de riesgo, se deberá contar con el equipo especializado para proteger a los niños y con la autorización por escrito de los padres.

Responsables de seguridad y tutores. Se recomienda tener a un adulto responsable de la seguridad y comodidad de los niños.

Se considera adecuado un adulto por cada:

- Cuatro niños, cuando se trabaja en locación. Y
- Ocho niños, cuando se trabaja en estudio.

La producción deberá contar con un tutor cuando las grabaciones requieran de la presencia de niños en horarios escolares por más de una semana.

Los niños. La seguridad física, moral y psicológica de los niños que participan en producciones de televisión es el aspecto prioritario para Canal Once, y está por encima de todos los demás intereses de la producción.

Edades. Los niños son más vulnerables y sensibles a los acontecimientos a los que se ven expuestos conforme más jóvenes son.

Participación. Los niños pueden participar de diversas maneras: como actores, entrevistados, extras o como parte de la producción de un programa.

Por ello, se debe:

- Contar con el consentimiento legal de los padres o tutores para que los niños participen en cualquier modalidad de un programa.
- Evitar la participación de los niños en escenas que les provoquen incomodidad o alarma.
- Dar instrucciones a los niños en un lenguaje comprensible y claro, sin ser inducidos a dar una respuesta que ellos no deseen dar.

Permisos y consentimientos. En cada actuación, se debe:

- Tener el consentimiento del niño para formar parte del programa.
- Respetar la decisión del niño que se rehúse a participar.
- Confirmar el consentimiento de los menores con su padre o tutor.
- Contar con el consentimiento del niño y la autorización verbal de un adulto responsable cuando se realicen entrevistas rápidas a niños menores de 6 años.

Anonimato. Cuando se trate de situaciones reales en las que se grabe a niños realizando actividades al margen de la ley o antisociales, es indispensable guardar su anonimato, pues revelar su identidad puede dar lugar a problemas éticos.

Pagos. Se deberá cumplir con lo siguiente:

- Los padres no deben recibir pago alguno por permitir que sus hijos participen y deben observar las condiciones legales que exige el contrato.
- Los niños deben recibir un pago justo por sus actuaciones de acuerdo con los tabuladores vigentes de la televisora.
- Los niños que participen como voluntarios deben saber de antemano que no van a recibir un pago.

3. De la programación de la televisora:

Horarios. Sabiendo que hay niños frente a la televisión prácticamente en cualquier horario, los programas que se transmiten antes de las 9:00 de la noche deben tomar en cuenta las siguientes previsiones:

- Deben ser apropiados para los niños, excepto en circunstancias excepcionales plenamente justificadas y contextualizadas.
- Se evita incluir contenidos que puedan dañar el desarrollo físico, mental o moral de los niños, en particular programas que incluyan pornografía, violencia gratuita o drogadicción.
- Nunca se deben presentar niños sujetos a maltrato de cualquier tipo fuera de contexto.

Contenidos. Se debe cuidar de manera especial no incluir escenas explícitas de sexo, violencia o lenguaje fuerte durante las horas de programación para todo público.

Se debe advertir de manera audiovisual a los televidentes antes de transmitir un programa que contenga escenas o lenguaje no aptos para niños o que puedan ser ofensivos o inquietantes para la audiencia. Serán los padres quienes determinen si lo que se presenta es apropiado para sus hijos.

Se reitera que, bajo ningún concepto, se deben presentar burlas a personas con capacidades y/o necesidades especiales, con defectos físicos evidentes o pertenecientes a cierta raza, religión, nacionalidad y clase social.

Publicidad. La publicidad debe ser pautada tomando en cuenta los horarios en los que puede haber niños entre el público. El pautaje del material publicitario requiere de un cuidado especial, ya que los televidentes no escogen ver este tipo de material.

En horarios abiertos a todo público, el material publicitario no debe:

- Usar lenguaje obsceno ni ofensivo.
- Presentar escenas sexuales explícitas o desnudos que no sean justificados por el contexto.
- Contener violencia física, verbal o psicológica que pueda provocar inquietud o ser modelo para la imitación.
- Presentar escenas abiertas de suicidio.
- No se debe pautar publicidad dirigida exclusivamente a adultos, o que presente comportamientos no apropiados para los niños antes de las 9:00 de la noche.

Utilización de niños en campañas o promocionales.

Los niños no deberán ser utilizados para aleccionar a los adultos o crear situaciones de enfrentamiento entre niños y adultos. Las campañas o promociones dirigidas a todo público deberán tener spots especiales sobre el mismo tema, pero elaborados tomando en cuenta las posibilidades de participación de los niños cuando los temas abordados así lo requieran.

Participación por llamadas telefónicas o internet. Cuando se solicite la intervención de los niños por medio de llamadas telefónicas:

- Se debe decir al aire a los niños que pidan permiso a sus papás o a quien pague el teléfono para realizar la llamada.
- El costo de las llamadas para dar servicio a los niños no debe ser superior al de una llamada local. De serlo, se deberá decir al aire que el costo de la llamada es superior al de una llamada local.
- Se deben tratar con confidencialidad los datos proporcionados por los participantes.
- Cuando se trate del uso de internet:
- Las páginas que contengan material ligado a determinado programa de la emisora deben ser apropiadas al programa y a su audiencia.
- Las páginas electrónicas deben ser claras con respecto al público al que se dirigen; si se trata de niños, deben estar diseñadas y proponer un material en consecuencia.
- Nunca se deben hacer ligas entre la página electrónica de un programa diseñado para niños con una página que contenga material inadecuado para ellos.

Las dictaduras de la sociedad de la información

Félix Fernández Castaño

1. Qué se entiende por sociedad de la información

Hemos convenido en llamar a la sociedad actual “sociedad de la información” debido al extraordinario desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación: teléfono, radio, televisión, internet. Característica de tal sociedad, ha dicho el sociólogo internacionalmente conocido Manuel Castells (2001), es que “el instrumento fundamental no es el mercado sino la red”. Los sistemas de la época industrial han sido sustituidos por otros que determinan una nueva organización de la sociedad, ya no sólo a nivel nacional sino mundial. La sociedad en red afecta a todos los ámbitos de la vida humana: la comunicación, la enseñanza, el trabajo, las formas de ocio, las relaciones interpersonales. No voy a detenerme aquí en detallar todos estos cambios que implican maneras nuevas y diferentes de enseñar y aprender, de establecer relaciones laborales, de divertirse y de relacionarse con los demás. Todos sabemos en qué consisten esos cambios puesto que los hemos vivido y seguimos viviéndolos cada día, al ritmo de las innovaciones tecnológicas. Sí quiero precisar que no se trata sólo de una serie de cambios instrumentales: nuevas maneras o nuevos instrumentos de comunicarnos. Se trata también de cambios cualitativos, de nuevos estilos de vida, nuevas formas de acceder al conocimiento, reestructuración de nuestras escalas de valores. Por ello conviene que nos preguntemos: ¿significan tales cambios una vida de mayor calidad? ¿Vivimos mejor, somos más sabios, nos cuesta menos relacionarnos los unos con los otros, estamos menos solos? Para no dispersarme en exceso, voy a concretar la pregunta en dos cuestiones básicas para la ética en sociedad: a) Somos más libres y autónomos; b) ¿Tenemos más facilidades para la vida en común? Dicho de otro modo: ¿la sociedad de la información coadyuva a la construcción de sociedades más democráticas y más humanas?

2. Características de la ciudadanía en el siglo XXI

Llamamos ciudadanos a las personas libres e iguales que cooperan socialmente. La libertad y la voluntad de cooperar son los dos rasgos que deben definir a la ciudadanía. Dos rasgos que van más allá de la definición ya canónica de “ciudadanía” que debemos al sociólogo Marshall (1992), para quien el ciudadano era básicamente el sujeto de los derechos civiles, políticos y sociales. La definición de Marshall significó un avance en su momento, en especial por la alusión a los derechos sociales, recientemente reconocidos y poco aceptados de hecho por los Estados de derecho. Es una caracterización del ciudadano, sin embargo, que hoy se nos queda corta e insuficiente. El ciudadano no es sólo sujeto de derechos, sino también de obligaciones. No sólo hay que garantizarle la libertad, con todos los condicionamientos que el derecho a la libertad supone, sino que el individuo, en la medida en que se considera ciudadano de una democracia, tiene la obligación de cooperar con la sociedad. De lo contrario, es difícil que la democracia funcione y prospere. Especialmente

obligado ha de sentirse el ciudadano que vive en un Estado de bienestar, esto es, en un estado de derecho que ha positivizado los derechos sociales.

Conviene insistir en la idea de ciudadano como sujeto de deberes, ya que uno de los déficits de las democracias actuales es, precisamente, la escasa participación ciudadana, la falta de compromiso del ciudadano con su ciudad o con la sociedad en su conjunto. Lejos está aquella “libertad de los antiguos”, teorizada por Benjamín Constant, entendida como libertad para participar en la vida pública. Hoy la libertad es pura independencia para construir una satisfactoria vida privada. Votar periódicamente y pagar los impuestos son las únicas obligaciones que el ciudadano reconoce, y aún sin demasiado entusiasmo. La abstención en las urnas aumenta en cada contienda electoral, y pocos pagarían impuestos si la Administración de Hacienda no estuviera vigilándonos. El sentimiento de ciudadanía es casi inexistente a tales propósitos. No lo es, en cambio, cuando se trata de reivindicar derechos: todo el mundo sabe que los tiene y duda poco en moverse para reclamarlos cuando le son negados.

Es cierto que dos ejemplos permiten ver con algo más de optimismo el panorama del compromiso ciudadano. La crisis del Prestige, en las costas gallegas, constituyó un ejemplo de la torpeza de un Estado poco ágil, ineficaz y prepotente, mientras la sociedad civil se mostraba capaz de reaccionar con dedicación y con voluntad de atacar el problema. Miles de jóvenes de toda España viajaron a las playas de Galicia para recoger chapapote y evitar que la catástrofe fuera mucho mayor. El segundo ejemplo todavía está vivo en la mente de todos. Me refiero a la oposición a la invasión de Irak por tropas angloamericanas, con el aplauso y el apoyo de varios Estados europeos, entre los cuales se encontraba lamentablemente el de España. El “no a la guerra” movilizó a millones de personas de todas las edades e ideologías, de una forma espontánea y sostenida. Podríamos poner como tercer ejemplo el movimiento antiglobalización que, a su vez, expresa el rechazo de la sociedad civil a la organización de un mundo que acrecienta las desigualdades, no lucha contra la pobreza y sólo favorece a los que ya se encuentran favorecidos.

Algo ha contribuido la facilidad de las comunicaciones en la sociedad de la información para que todos estos movimientos sean posibles y multitudinarios. El ciudadano necesita información para poder participar y cooperar. Necesita, además, voluntad de hacerlo. Pero también esa voluntad puede estar mediada (o manipulada) por la información mediática. No podemos, pues, dejar de analizar el sentido de la sociedad de la información y ver qué podemos esperar de ella en cuanto a la producción de conocimiento y el acceso de los individuos al mismo. Las democracias se sustentan en eso que ha venido en llamarse “opinión pública”. O se despliegan en la también llamada “esfera pública”. Averiguar cómo se forma la opinión, y si la denominada “esfera pública” existe, es un tema de investigación desde la época de los sofistas, pero más acuciante en las sociedades que cuentan con medios de comunicación de masas. Una investigación que necesariamente revierte en nuestra pregunta: ¿propician los medios de comunicación de masas la construcción de la ciudadanía?

3. De la democracia a la mediocracia

En su conocido libro sobre La acción comunicativa, el filósofo Jürgen Habermas denunciaba la colonización que sufre nuestro “mundo de la vida”, una colonización debida básicamente al sistema económico y al sistema político-administrativo. Es urgente, decía el filósofo, rechazar esa invasión y preservar a la vida humana de la contaminación de los sistemas que interfieren en ella. Pues bien, deberíamos añadir otro sistema al de los colonizadores de nuestras vidas: el de los medios de comunicación. La sociedad de la información y quienes vivimos en ella nos encontramos irremediabilmente sometidos a la lógica de los medios. ¿En qué consiste esa lógica?

La lógica de los medios se materializa, a mi juicio, en una serie de dictaduras que imponen a los medios de comunicación unas formas de hacer y de proceder específicas. Dar nombre a tales dictaduras y conocerlas es el primer paso para conjurarlas y sortear sus efectos. Voy a referirme aquí concretamente a dos de esas dictaduras que los medios imponen a los contenidos que vehiculan: la dictadura de la velocidad y la dictadura del espectáculo.

a) La dictadura de la velocidad

La velocidad es la esencia del mundo moderno. La industrialización marcó el paso hacia una sociedad que vive deprisa y que no puede permitirse perder el tiempo. Time is money, sentenció Benjamín Franklin, una máxima que se convirtió en seguida en el motor del capitalismo. Convertir el tiempo en dinero ha sido el primer precepto de la economía de mercado. Todo hay que hacerlo deprisa: pensar deprisa, innovar deprisa, comunicar deprisa. El ideal de la vida plácida y apartada de los negocios (el *beatus ille* horaciano) es un vestigio de unos tiempos que no hemos conocido ni podemos ya imaginar.

Por supuesto, la velocidad fue una conquista que empezó con la máquina de vapor, que permitía superar la velocidad del caballo. Todos los artilugios de comunicación inventados desde entonces, empezando por el ferrocarril y acabando, por ahora, con la industria aeronáutica, han modificado el sentido del tiempo y también del espacio. Lo que constituye una sorprendente manifestación del poder del ser humano sobre la naturaleza. Charles Dickens describió el ferrocarril como *“el poder que se forjó a sí mismo sobre sus vías de hierro”*, *“desafiando viejos senderos y caminos, perforando el corazón de todos los obstáculos”*. La pintura de J.W. Turner lo dejó magistralmente expresado en Lluvia, vapor y velocidad.

No sólo ha sido posible desplazarse cada vez más rápidamente. También la información nos llega a velocidades inusitadas. Tanto, que la velocidad de la información va unida a otra forma de sometimiento: el del presentismo. Queremos conocer la noticia en tiempo real (*“está pasando, lo estás viendo”*), hasta el punto de que lo que no ocurre en el mismo presente, deja de ser noticia. Tan habituado está el telespectador o el radioyente a vivir el presente que no puede evitar el zapping, para no perderse nada que merezca la pena registrar. Lo importante es ver las cosas cuando ocurren, en la realidad o en la tele, pues viene a ser lo mismo, y olvidarse de todas ellas cuando han dejado de ocurrir o se apaga el televisor.

El media time es hegemónico sobre otros tiempos, lo que afecta a la forma de vivir y afecta, en especial, a la forma de hacer política. Quizá sea cierto, sin embargo, que el político se somete a la escasez de tiempo impuesta por los medios porque, en definitiva, le conviene. El tiempo escaso impide el debate y la reflexión, convierte a la información en sucinta, fragmentada e insuficiente, las decisiones no pueden madurar. Al propósito ha escrito Ignacio Ramonet:

“Mientras que (como quisieron los fundadores de la democracia) se debe aceptar que el tiempo político transcurra con la debida lentitud para permitir aplacar las pasiones e imponerse la razón, el tiempo mediático experimenta la necesidad de alcanzar el límite extremo de la velocidad: la instantaneidad” (2000, 33)

Dicen algunos que la democracia, pendiente como está de los medios de comunicación, se ha convertido en mediocracia. Son los medios los que marcan no ya la agenda de la política, sino el formato que debe tener. Y en lugar de ser *“medios”*, de mediar entre, en este caso, la actividad política y el ciudadano que tiene derecho a conocerla, ellos mismos se encuentran mediatizados por la velocidad que les marca el paso que deben llevar. Si la democracia se reduce a mediocracia, ¿qué consecuencias tiene para los ciudadanos? ¿Sirve la mediocracia para construir ciudadanía? ¿Da la

información que el ciudadano necesita para decidir con más libertad? ¿Contribuye a que se forme la voluntad de cooperar con el bien común?

b) La dictadura del espectáculo

Teatralidad, escenificación, espectáculo, cualquier término sirve para nombrar la importancia de la imagen en la comunicación más extendida que es la de los medios audiovisuales. La importancia de la imagen unida a la necesidad de entretener, característica igualmente implícita al medio audiovisual³². Ambas características redundan en la inevitabilidad del espectáculo. Los medios audiovisuales buscan el efecto en los sentidos externos (la vista, el oído), no en el sentido interno, que es la conciencia. La velocidad de la que hablábamos sólo tolera mensajes rápidos, esto es, superficiales. La urgencia de competir y de captar más audiencias que ningún otro medio contribuye a recorrer al recurso del espectáculo para llamar la atención. La política se ve afectada igualmente por el anhelo de espectáculo. En realidad, es política para el espectáculo, *politics for show*, como bien explica Thomas Meyer “*el estadio electrónico genera una política estetizada basada en los hábitos comunicativos propios del mundo de la vida. Moldea la capacidad de juicio de los ciudadanos explotando estratégicamente sus percepciones, y no le importa que esas imágenes se sustenten o no en la acción política*” (2002, 65-66). Es decir, que un simulacro de acción política es lo que polariza las energías y la inteligencia.

Giovanni Sartori (1998) ha explicado maravillosamente el empobrecimiento de las capacidades cognitivas del homo sapiens, reducido a ubicarse en una realidad virtual, en la que sólo es real lo que aparece en la pantalla del televisor o del ordenador. En dicha realidad, las impresiones visuales, y en especial las imágenes, reemplazan a la información. La imagen está muy bien, sin duda, pero no sirve para todo: sirve para lo que sirve, no sustituye al discurso ni al argumento. Por ello, en un mundo de imágenes, acaba habiendo poco espacio para los conceptos y para el razonamiento. El reduccionismo siempre redundan en empobrecimiento.

No sólo la teatralidad reduce nuestro mundo cotidiano, y el mundo de la política, a unos rasgos parciales y exagerados. También el periodista es prisionero de la imagen, a la que debe hacer “hablar” como sea, lo cual es imposible sin echar mano de ideas preconcebidas, clichés, estereotipos. Una noticia sin imágenes no puede ser televisada. Si no hay imagen para ella, hay que inventarla. Y la importancia de la imagen absorbe cualquier otro contenido. Tal vez, al principio, la televisión intentaba comprender los fenómenos y dar cuenta de ellos. Hoy sólo nos ofrece síntesis rápidas, brindándonos los aspectos más violentos y morbosos de cada hecho. La imagen sustituye al debate político. Tan cierta es la preponderancia de la imagen, que el primer servicio que necesita un cargo político que se precie es el que le brinda un asesor de imagen.

Decía que la imagen y el entretenimiento son los dos ingredientes de la escenificación y la teatralidad que tiranizan a la información. Puesto que los tiempos son cortos y la competencia es grande, lo prioritario es captar la atención, lo cual no se consigue con la sola voluntad de informar bien, sino con una información entretenida. Para informar bien está la prensa, que puede desarrollar más por extenso los contenidos informativos. Y aún así, tampoco los periódicos pueden eludir la tentación de hacer espectáculo de la información en los titulares, que son lo que atraen al lector. Pero el lector tiene más paciencia que el radioyente o el telespectador. A éste hay que

³² Aunque fue la BBC, en 1924, la que estipuló que a la radio debía exigírsele información, educación y entretenimiento, y la tríada de exigencias se trasladó luego a la televisión, pronto fue el entretenimiento el objetivo que polarizó, en especial, el papel de la televisión. Así lo entendió y lo defendió Neil Postman en su archiconocido *Amusing ourselves to death*, Penguin, Nueva York, 1985.

seducirle por la vía del entretenimiento, con lo cual, todo acaba infantilizándose: se exageran las quejas, se reducen las cuestiones a la dinámica del “ganar o perder”, se utiliza el lenguaje más chabacano y menos elegante, que es el que llama la atención del público, las noticias negativas serán las buenas noticias.

En suma, la infantilización tiene un efecto anestésico. El público no acaba de creer lo que ve. Se vuelve cínico o escéptico, descreído. La reciente guerra de Iraq tuvo una cobertura informativa mucho mejor que la anterior guerra del Golfo. Esta vez, la información ha sido más plural y diversa, hemos podido oír a los dos bandos. Pero ¿no quedan innumerables cabos sueltos? La información diaria nos daba *flashes* de la guerra. Faltaba, en cualquier caso, la narración de los hechos que sólo es posible desde la distancia. Pero lo más grave es que esos cabos sueltos, esa información que nos falta, es ya irrecuperable pues la guerra ha acabado y hay que hablar de otra cosa, de la reconstrucción de Iraq.

La consecuencia de todo ello es la falta de confianza. La confianza es una virtud seguramente esencial para el buen funcionamiento de las democracias, pero ausente en todas ellas. Desconfiamos de los partidos políticos, de los programas electorales, de las instituciones, de la administración, y ahora, desconfiamos de los medios de comunicación y la información que son capaces de darnos sometidos como están a las dictaduras descritas. ¿Cómo, entonces, hacer juicios razonados si no podemos confiar en la información? ¿Cómo revitalizar la política si quienes deberían mediar entre ella y los ciudadanos hacen otra cosa? ¿Cómo formar una masa crítica si la masa sólo se nutre de la televisión?

4. Ciudadano vs mediocracia

En su “*La democracia en América*” (1835-1840), Tocqueville nos advirtió de que el peligro de la igualdad democrática era que trajera consigo la mediocridad o tiranía de la mayoría. Temía que el hombre medio, el *average man*, acabara marcando el tono y el contenido de la política. Cuando Tocqueville lo escribió, no había medios de comunicación de masas, pero ya se presagiaba esa sociedad de masas que, poco después, todos los filósofos e intelectuales denostaron al unísono, entre otras cosas, por el miedo de que no permitiera el cultivo de las individualidades en las que, por otra parte, se asentaba ese gran valor moderno que es la libertad.

Hoy la sociedad de masas es un fenómeno irreversible, como lo son los medios de comunicación de masas. Pero lo que es posible evitar es la reducción de la democracia a mediocracia, que debe ser entendida como una democracia dominada por una nueva élite a la que le conviene que la cultura y el pensamiento sean sólo *fast culture* y *fast thinking*. Dicha élite no quiere la información como tal, sino quiere verla convertida en propaganda. Sabe que a la masa se la manipula fácilmente con símbolos, que es la única forma rápida de convencer de aquello que es difícil de aceptar. Así se “*manufactura el consenso*”, como notó el politólogo Walter Lippmann (1922). Al político le interesa la acción, no que ésta se entienda -escribió-, pues muchas acciones fracasarían si todos las entendieran.

Aunque la ciudadanía hoy constituye una parte minúscula de la vida de la persona, aunque ya no podemos definir al ser humano como “animal político”, como hizo Aristóteles, ni pensar con Rousseau que el fin de la democracia es convertir al hombre en ciudadano, aunque así sea, conviene que la ciudadanía consista en algo más que el derecho al voto y la obligación de tributar al Estado. Mejor dicho, conviene que el derecho al voto lo sea con todos los requerimientos imprescindibles para que el ciudadano vote con conocimiento de causa. Para ello, el ciudadano ha de empeñarse en conseguir una información que sea fuente de conocimiento, conjurando para ello, como decíamos,

las dictaduras y la lógica que constriñen a la información mediática y la rebajan a una información mediocre. La mediocracia es una democracia mediocre.

Referencias bibliográficas

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Areté

Lippmann, W. (1922). *Public Opinon*

Marshall, T.H. (1992). *Citizenship and Social Class*. Pluto Press

Meyer, T. (2002). *Media Democracy. How the Media Colonize Politics*. Cambridge: Polity Press

Ramonet, I. (2000). *La golosina visual*. Madrid: Debate

Sartori, G. (1998). *Homo videns*. Madrid: Taurus

La influencia social de la televisión

Hinojosa Pareja, Eva Fca.
Barrero Fernández, Beatriz
Martínez Valdivia, Estefanía
Olmo Extremera, Marta

1. La influencia social de la televisión y su regulación a nivel institucional

De manera introductoria, comenzaremos tratando la influencia de los medios de comunicación en la sociedad, haciendo especial hincapié en la televisión como uno de los principales medios de información de masas. Posteriormente, nos centraremos en los diferentes organismos e instituciones encargados de velar por la calidad de la televisión.

1.1. La televisión como medio de comunicación

Actualmente el progreso tecnológico sin precedentes de las últimas décadas ha supuesto una auténtica revolución. Los avances en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han propiciado la transformación del espacio social, económico y político que nos rodea, *transformación de nuestra «cultura material», por obra de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información* (Castells, 1998, 56).

Así por tanto, podemos decir, que la sociedad actual está mediatizada por los medios de comunicación y de información, configurando la identidad de la misma, divulgando a todos los espectadores unas ideas, costumbres, modas, estilos, valores, pensamientos, etc. determinados. En este sentido, Prado (2001) mantiene que el dominio de los mass-media ha influido en la conformación de hábitos y costumbres, y en el conocimiento que poseemos sobre la realidad.

Entre los medios de comunicación más influyentes encontramos la televisión. Su carácter regulador de la dinámica social, su potencial en la génesis de ideas y valores, así como la representación simbólica de referentes actuales sociales y políticos que influyen en nuestra representación de la realidad, hacen que juegue un papel fundamental en las sociedades contemporáneas (Bustamante, Aranguren y Arguello, 2004). Este carácter la convierte en un instrumento de mediatización que nos permite desarrollar nuevas maneras de reconstruir nuestros conocimientos, pensamientos, ideas y modificar nuestras formas de actuar, siendo esta la causa de muchos de los cambios que se producen a nivel social y a nivel educativo. Estos efectos se deben, en parte, a la variedad de funciones que desempeña y al rol que juega en nuestra vida diaria. Según diversos autores, estas funciones se concretan en: informar, entretener, formar, educar y ofrecer publicidad de productos y servicios (Pardo, 1985; Marín Díaz, 2006).

La función informativa tiene la finalidad de revelar al espectador lo que sucede en nuestro alrededor. La de entretenimiento o lúdica, pretende tener cubierto el tiempo de ocio del sujeto. La función formativa nos proporciona conocimientos, pero también, en ocasiones, reproduce modelos de conducta, normas, valores, en forma de estereotipos, que puede tener como consecuencia una actitud negativa por parte del sujeto. Haciéndose eco de esta problemática, distintos autores denuncian el carácter manipulador (Martínez Rodríguez, 2005), propagandístico, sesgado y filtrado de medios de comunicación como la televisión, al servicio de un tipo concreto de intereses, normalmente bajo el dominio del sector empresarial y financiero (Chomsky & Ramonet, 1995; Escudero, 2000).

Otros autores como Cabero (2002), establecen su propia clasificación introduciendo la función lúdica por diversión y entretenimiento y dos funciones más, la económica y la estética-expresiva. Estas funciones tienen dos objetivos principales: motivar al público y transmitir información.

Todas ellas y sus efectos a nivel social, hacen de la televisión un medio de comunicación con gran potencialidad para reconstruir la realidad desde una perspectiva más subjetiva y simplista de la que a veces debiera. Pero no todo es negativo. Autores como Aguaded (2000a) aportan una visión positiva opinando que la televisión favorece el desarrollo personal y en concreto a la elaboración de esquemas mentales, capacidades cognitivas y estructuras perceptivas que el sujeto poseía previamente, pero que el uso de la televisión enfatiza.

Con el fin de favorecer estas potencialidades y limitar sus riesgos, pensamos con Orozco que es necesaria una visión de la televisión que *constituya una experiencia, que sin dejar de ser placentera, sea cada vez más constructiva, crítica y autónoma para todos, y eventualmente se convierta en un recurso para el fortalecimiento de su educación, su cultura, los derechos a la comunicación, la democracia y la participación ciudadana* (Orozco, 1996, 12-13).

1.2 Instituciones encargadas en velar por la calidad de la televisión

Tal ha sido la importancia que ha provocado la influencia de la televisión desde hace más de dos décadas, que a nivel institucional ha sido necesario que emergiesen una serie de organismos destinados a controlar los efectos que podrían estar causando algunos medios de comunicación.

Uno de ellos es el *Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (OETI)*, creado en 1988, destinado a velar por que todo tipo de contenidos emitidos por radio, prensa, televisión, internet, nuevas tecnologías, etc. dirigidas a niños/as y jóvenes, a nivel mundial, sean formativos, educativos y entretenidos.

Entre las actuaciones más destacadas de este observatorio está la de realizar estudios sobre la evolución de los contenidos de la programación infantil en la televisión, realizando diversas investigaciones entre distintos países y cadenas. Promueve, igualmente, una Red de Cooperación Estable (RCE), entre gabinetes de estudio y diversos grupos procedentes de distintas Universidades dedicadas a estudiar la televisión infantil.

Otra de las iniciativas preocupada por el desarrollo infantil es *El Proyecto Pígalión*, creado en 2002 por la Fundación Infancia y Aprendizaje. Ha realizado múltiples proyectos en colaboración con otras instituciones, como es el caso del Centro Tecnológico de Diseño Cultural (CTDC) de la Universidad de Salamanca, con quien ha elaborado una serie de informes para el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Como consecuencia de múltiples estudios en los que se mostraba la necesidad de abordar el tema desde el ámbito legislativo, el Gobierno de España, publica en el año 2004 un “Código de autorregulación de contenidos televisivos e infancia”. Con él, establece un espacio televisivo protegido para los niños/as menores de 13 años, determinando la siguiente franja horaria: de 8:00 hasta las 9:00 y de 17: 00 a 20:00, de lunes a viernes. Y de 9:00 a 12:00 los fines de semana y días festivos.

El *Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales (OCTA)* funciona como una gran cooperativa constituida por distintas organizaciones -entre ellas la institución del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid; La Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Iros, FAPA-. Su objetivo fundamental se centra en garantizar los derechos de la infancia y de la juventud en su relación con los diferentes medios y sistemas de comunicación.

Finalmente nos gustaría citar algunas otras instituciones preocupadas por velar por la calidad de los contenidos televisivos, como son: CEACCU (Confederación Española de Amas de casa, Consumidores y Usuarios) y CAC (Consell Audiovisual de Catalunya) destacando la publicación en el 2002 de un Libro blanco, titulado “La educación en el entorno audiovisual”, en el que presenta un diagnóstico sobre la situación social y educativa de los niños y jóvenes dentro del entorno audiovisual.

En este sentido, mostrada la importancia que representan los medios de comunicación en la sociedad y las principales actuaciones a nivel institucional, a continuación nos centraremos en la relación de la televisión con la educación, sus efectos y algunas claves para afrontarlos.

2. Televisión y escuela: entre retos y realidades

Como antecediámos, la televisión ocupa buena parte de nuestras vidas. Los mensajes que emite no sólo nos informan de acontecimientos o nos entretienen, también influyen en nuestra realidad configurando nuestro pensamiento y maneras de hacer. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que, en cierto modo, nos educan. En cuanto a su vertiente educadora, y lejos de apostar por una perspectiva fatalista que sitúe la televisión como peligroso adversario de la escuela, estamos con Cardús (2007) cuando manifiesta la necesidad de analizar críticamente la televisión desconfiando tanto de una visión catastrofista como de una visión de ingenua bondad.

Intentando situarnos en este punto intermedio y dar una visión coherente de los mensajes televisivos acerca de la realidad educativa, concretamente de la figura del profesor, detallaremos a continuación cómo influyen estos mensajes en el menor y qué nos dice la investigación acerca de la visión del profesorado que generalmente se transmite desde los medios de comunicación. Finalmente, concluiremos con algunas claves sobre el papel de la educación y de la familia y la importancia que juegan a la hora de dirigir esta “influencia” hacia cauces positivos y enriquecedores, haciendo de la relación entre televisión y escuela, como decía Morduchowicz (2001), no sólo un binomio deseable sino posible.

2.1. Niños y niñas ante la televisión. De la asimilación a la reconstrucción del mensaje televisivo

Si nos detenemos brevemente a considerar la influencia que ejerce la televisión en los niños y niñas, enseguida acuden a nuestra mente imágenes sobre violencia, malos hábitos, malas conductas, transmitidas todas ellas por la televisión. Considerándola causa de todos los males, en ocasiones la hemos culpado de comportamientos y actitudes de los niños/as y adolescentes

socialmente construidas. Sin embargo, no todo es causa ni consecuencia de los medios de comunicación.

Y es que la influencia que ejerce el medio televisivo es innegable. Pero hemos de tener presente que dicha influencia tanto es positiva como negativa. Wakfield, Flay, Nichter y Giovino (2003) realizaron una investigación en este sentido en la que demuestran que a través de la televisión se pueden reforzar hábitos perjudiciales, pero también con ella se puede motivar hacia el abandono de hábitos negativos. Lo que nos demuestra que según el uso que se le de a la televisión se pueden reforzar conductas positivas o negativas.

Una vez dicho esto, también hemos de entender que la televisión no enseña por sí sola, el receptor del mensaje necesita contrastar la información recibida con sus experiencias previas, incidiendo en este proceso múltiples agentes socializadores. Los mensajes de la televisión poseen un significado concreto, que el telespectador procesa y asimila en función de su conocimiento previo. Los niños/as son los telespectadores más débiles, poseen un carácter con un gran nivel de confianza y credulidad y una capacidad crítica insuficiente que esta muy ligada a la confianza que manifiestan en los adultos y en figuras de referencia como personajes de ficción y populares. Por ello, los niños no interpretan los mensajes de la televisión de la misma manera que los adultos. Al no tener en algunos casos, elementos de análisis y crítica suficientes, se procesa la información de una manera distinta, dirigiendo la atención hacia aspectos que, en ocasiones, ni siquiera han sido los esperados por la familia o el propio director de la serie o programa. A su vez, durante el procesamiento de la información, también se transforman los mensajes y se añaden otros aspectos para hacerlos más comprensibles. En palabras de Cebrián refiriéndose al niño/a como telespectador, *nada queda sin sentido a sus ojos* (Cebrián, 1992, 39).

En resumidas cuentas, y como nos adelantaba Gunter y McAleer (1990), los efectos de la televisión en el niño/a no son simples ni mucho menos directos. El menor atribuye significados de manera activa a lo que ve. Cuando un niño/a observa, interactúa con la televisión y su comprensión de lo que allí sucede está mediatizada o influenciada por el conocimiento previo sobre ese contenido concreto, su experiencia con el lenguaje utilizado y su capacidad para representarlo mentalmente (Cebrián, 1992).

La relación que mostramos entre la televisión y la audiencia y sus efectos, ha sido largamente estudiada por la investigación, desembocando en una serie de teorías o corrientes. En Europa, se concretan en corrientes críticas, semiológicas y el enfoque cultural. Nos situemos en la teoría que nos situemos, si revisamos la investigación al respecto, encontramos cierto acuerdo en concluir que la televisión influye en el niño/a, sin embargo, no existe tanto acuerdo en la naturaleza y grado de esta influencia (Aguaded, 2000b). Entre los ámbitos o tipos de influencias, encontramos que los mensajes televisivos tienen efectos en el niño/a en su percepción de la realidad, favoreciendo la construcción de representaciones sociales y acudiendo a conocimientos adquiridos a través de la televisión como guía en nuevas experiencias (Morduchowicz, 2001); en su desarrollo psicológico y cognitivo (Moncadas, 2008); y en la transmisión-adquisición de valores, actitudes y destrezas sociales (Zielinska y Chambers, 1995; Medrano, 2006). Esta adquisición puede darse desde una perspectiva positiva o negativa, como advierten autores como Martínez Rodríguez (2005).

2.2. La visión del profesorado en la televisión y su contribución a la construcción del imaginario social

Paralelamente a cómo procesa y representa el niño/a los mensajes televisivos, hemos de entender la televisión como un medio más (y no poco importante) de socialización. Nuestra

conducta en sociedad es resultado de un aprendizaje y de una serie de conocimientos adquiridos a través, entre otros, de los medios de comunicación. En el caso de la televisión, los mensajes emitidos favorecen en el menor la toma de conciencia de la sociedad que le rodea, le aporta claves para interpretar el mundo y su realidad particular. Sin embargo, en demasiadas ocasiones, por las características propias del formato televisivo como medio de comunicación social, estas claves llegan en forma de mensajes estereotipados, ya que esto facilita una transmisión menos compleja, con menos ambigüedad (Cebrián, 1992), además de sesgados por la subjetividad de los profesionales que los crean y emiten.

En el caso concreto de los mensajes referidos al profesor o al sistema educativo, no sólo afecta al niño/a, sino al imaginario social que se va configurando a raíz de estos. La imagen estereotipada que se transmite sobre la educación, va conformando y modificando el imaginario compartido y la percepción concreta del propio alumnado sobre el profesor y la institución, lo que revierte en una serie de expectativas que van a influir en éstos. Como otras, la profesión docente se desarrolla en el marco de la sociedad, donde es criticada y evaluada, por lo que parte de su éxito o fracaso depende de las expectativas que la sociedad proyecta en ella. Como nos decían Esteve, Franco y Vera (1995), el éxito de la institución escolar dependerá de lo que la sociedad espere, y de las metas que vaya proyectando. Y conforme a esto, del progreso del sistema educativo en la consecución de las mismas. Además de las repercusiones a nivel institucional, si nos centramos en la imagen del profesor, el enfrentamiento de la persona con la visión que se transmite de ella y su desempeño profesional, configura cómo se describe e interpreta a sí mismo dentro de un determinado contexto, configura su identidad profesional (Marcelo, 2009).

Dada la importancia de la temática y sus consecuencias en el desempeño educativo, desde hace décadas se viene desarrollando una importante línea de investigación acerca de la relación entre los profesores y la televisión. Algunos de los ámbitos principales tienen como objeto de estudio el profesor como televidente, otras investigaciones se dirigen a analizar el uso de la televisión como recurso didáctico, y otras están dedicadas a la promoción de valores a través de la televisión (Gallego y otros, 1997). Dentro de esta última línea se encuadrarían las investigaciones relativas a la imagen del profesor que transmiten los medios de comunicación y, en concreto, el trabajo que aquí presentamos.

En este sentido, encontramos a nivel nacional interesantes trabajos, entre los que podemos destacar el realizado por Esteve, Franco y Vera (1995), donde se analiza la visión del profesorado a través de la prensa durante prácticamente todo el siglo XX; la investigación de Gallego y otros (1997) acerca de lo que piensan los docentes en relación a aspectos relacionados con la televisión como su imagen allí reflejada, su incidencia en el alumnado, o su uso didáctico en el aula. El trabajo de Cabero y Loscertales (1998) centrado en la imagen que la prensa y la televisión transmiten de los profesores, contextualizado en finales de la década de los 80 y principios de los 90; o la investigación de Marín, Núñez y Loscertales (2000) en la misma línea que la anterior pero más ampliada y actual.

Estas investigaciones muestran como principal conclusión que los medios de comunicación transmiten una visión del profesorado esencialmente conflictiva. Destacan una profunda transformación de la tradicional imagen idílica del profesor a una imagen más crítica y conflictiva, en cuanto a representarse como una profesión poco valorada socialmente, acusada de ser el origen de muchos males sociales, e inserta en conflictos de carácter ideológico. A su vez, se observa una visión de la docencia como solución “casi divina” a los problemas de toda la sociedad. En definitiva, una imagen estereotipada, multiforme y muy difusa, derivada de mensajes televisivos usualmente poco claros y que poco ayudan a los docentes a saber cómo responder y ajustarse a las demandas sociales cambiantes (Marín, Núñez y Loscertales, 2000).

2.3. La educación ante los diferentes mensajes televisivos: escuela, profesores y familia

Como podemos apreciar, no es poca la influencia que ejerce el mensaje televisivo sobre los niños y niñas, instituciones educativas y el profesorado. Esta influencia debe dirigirse hacia cauces más positivos y enriquecedores, sin embargo, las habilidades y competencias que se requieren para ello, no se adquieren de forma innata. Es una cuestión que necesita un tiempo de aprendizaje y desarrollo a través de una adecuada educación. Dicha educación debe ser llevada a cabo por los propios centros educativos, el profesorado y las familias.

En cuanto a la escuela, consideramos que tiene una labor importante ante esta cuestión junto con la actuación participativa del docente. Afrontar este cometido, puede llevarse a cabo entendiendo la escuela como anclaje privilegiado entre el contexto escolar y el alumno; entre la realidad local, familiar, cercana, y la realidad global, insertando el proceso de enseñanza en el contexto complejo y glocal que nos envuelve (Escudero, 2000; Ruano, 2008), y proporcionando nuevos entornos de aprendizaje más acordes con la sociedad de la información actual.

Otro tipo de iniciativas más concretas, pueden dirigirse hacia los documentos de centro (PCC y PEC) que deberán contemplar, entre uno de sus objetivos prioritarios, la necesidad de capacitar a los alumnos/as para ser reflexivos y mantener una actitud crítica ante los medios de comunicación.

Muy ligada a la labor de la escuela, encontramos la figura del profesor, reconocido como el principal agente educativo, que mantiene un contacto más cercano con los alumnos/as. Una de las principales cuestiones que debe abordar el profesor, es educar ante mensajes televisivos que requieran una cierta capacidad crítica y reflexiva. Para ello, el docente debe cambiar la metodología tradicional, basada en la clase magistral, y poco a poco ir introduciendo actividades relacionadas con los avances tecnológicos y los medios de comunicación.

Abordar y potenciar un pensamiento crítico y emancipador desde la educación ante la visión que emana de los mensajes televisivos, implica tener presente que no se trata sólo de descodificar estos mensajes, sino que el docente parta de la interpretación que hace el niño/a de lo que observa, y recodifique la información en función de su *mapamundi* (Bueno, 2000, 329), es decir, una recodificación que parte del contexto del sujeto, de su experiencia, de su conocimiento.

Una vez construida y entendida esta recodificación, y sabiendo a su vez que el punto de partida es el sujeto, no se tratará tan sólo de ofrecer una visión crítica de la televisión, limitada al mero rechazo o indiferencia ni tampoco a la búsqueda incansable de justificaciones a nuestras concepciones (Buckingham, 2002). Se tratará de *generar un conocimiento, con y desde las propias audiencias, que permita retroalimentar sus procesos particulares de recepción, apropiación y usos de los medios* (Orozco, 1997, 29), crear marcos de referencia estables sobre los que interpretar los continuos cambios a los que nos enfrenta la producción social y cultural de medios de comunicación como la televisión (Tedesco, 2002).

En línea con estos preceptos, y de acuerdo a Iglesias y Raposo (1998), los docentes para educar dentro del aula ante y con la televisión pueden hacerlo a través de pautas como las siguientes:

- Auto-observación de conductas: dirigidas a identificar los modos de comportamientos derivados de la influencia televisiva.
- Análisis de vocabulario: identificar y estudiar expresiones, muletillas, jergas, presentes en la comunicación de los alumnos/as.

- Aplicación de cuestionarios: la finalidad se centra en recabar información acerca de las condiciones referidas al consumo de la televisión.

Por tanto, los docentes deben educar ante la pantalla a los alumnos/as, y a su vez, dar pautas de referencia a los padres y madres para desarrollar una educación realmente eficaz, contextualizada tanto en el centro escolar, como en el hogar familiar.

Hoy en día, encontramos que muchas familias presentan una gran preocupación por la cantidad de horas televisivas que ven sus hijos/as y los efectos que puedan causarles. Ante este fenómeno, la escuela, junto con las familias, tienen ante sí un gran desafío para afrontar dicha cuestión. Algunas claves que pueden ayudar para hacer frente este desafío, y contribuir al trabajo de las familias con sus hijos/as, pueden ser: el desarrollo de un diálogo por parte de los padres hacia sus hijos/as con el fin de aumentar la credibilidad sobre las conductas, eventos y personas que aparecen; discernir qué probabilidad existe de que ocurran estos fenómenos televisivos en la realidad; discutir y contrastar estas situaciones, etc. En suma, ayudar a ver estos eventos positivamente diferenciando la realidad de la ficción (Cebrián, 1992; Marín, 2008).

No consiste solamente en detectar lo negativo de la televisión sino conducir a los telespectadores (padres, niños, educadores) para que saquen lo mejor de esta. En definitiva, educar ante la televisión es una cuestión de todos; es una cuestión compleja pero enriquecedora ya que esta educación hace que la persona sea constructivamente más crítica y reflexiva ante las cuestiones de la vida real. Pensamos con Del Río y Del Río (2008, 101), que *los padres necesitan saber en cada edad (además de qué deben evitar), de modo prioritario, qué pueden o deben ofrecer a sus hijos en el día de convivir con la televisión. Los educadores escolares conocer con qué programas pueden establecer el diálogo didáctico para unificar el sentido y dotar al niño de un currículum global, que no enfrente forzosamente la cultura escolar con la mediática.*

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I. (2000a). *La educación en Medios de Comunicación. Panorámica y perspectivas*. Murcia: KR.
- Aguaded, J. I. (2000b). *Televisión y telespectadores*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- Bueno, G. (2000). *Televisión: apariencia y verdad*. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante, B; Aranguren, F. y Arguello, R. (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. *Comunicar*, 22, 132 - 136.
- Cabero, J. (2002). Familia y medios de comunicación. *Diálogos*, 233, 9-17. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/familia2.html> (Consultado el 10 de Marzo de 2010).
- Cabero, J. y Loscertales, F. (1998). *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesorado y de la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Cardús, S. (2007). *El desconcierto de la educación. Las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión,... y la inseguridad del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Cebrián, M. (1992). *La Televisión. Creer para ver. La credibilidad infantil frente a la televisión. Una propuesta de intervención didáctica*. Málaga: Clave Aynadamar.
- Chomsky, N. & Ramonet, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- Del Río, P y Del Río M. (2008). La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. *Revista Comunicar*, 5, 99-108.
- Escudero, J. M. (2000). La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario [Versión Electrónica]. *Agenda Académica*, 7 (1), 107 - 116.

- Extraído el 18 de Marzo, 2009 de <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag107.pdf>.
- Esteve, J. M.; Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Gallego, M. J. y otros (1997). *El profesorado y la televisión*. Granada: Universidad de Granada.
- Gunter, B. y McAleer, J. (1990). *Children and television: the one eyed monster?* New York: Routledge.
- Iglesias, M. y Raposo, M. (1998). El papel del profesorado ante la influencia de la televisión. *Revista de Educación en Medios de Comunicación*, 11, 142-148.
- Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marín Díaz, V (2008) La TV t la familia: trabajando juntos por la educación? *Revista Comunicar*, 31, 371-374.
- Marín Díaz, V. (2006). Medios de Comunicación, educación y realidad. *Revista Comunicar*. 26, 193-197
- Marín, M., Núñez, T. y Loscertales, F. (2000). Imagen social del profesorado. Un estudio a partir de los medios de comunicación: prensa y televisión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 147 - 156.
- Martínez Rodríguez, S. (2005). Leguaje audiovisual y manipulación. *Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación. Libro de actas*. Huelva.
- Medrano, C. (2006). El poder educativo de la televisión. *Revista de psicodidáctica*, 11 (1), 93 - 108.
- Moncadas, R. M. (2008). Influencia de la imagen en el niño de Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 13. Disponible en http://www.csif-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ROSA_MONCADA_1.pdf (Consultado el 10 de Marzo de 2010)
- Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 97 - 117.
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. Proyecto didáctico Quirón*. Lomas de Santa Fe: De la torre.
- Orozco, G. (1997). El reto de conocer para transformar. Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar*, 8, 25 - 30.
- Pardo, F. J. (1985). *Esto es televisión*. Barcelona: Salvat.
- Prado, F. J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios. *Comunicar*, 16, 161-170.
- Ruano, C. R. (2008). La Escuela Nueva ante los aprendizajes individuales y los saberes colectivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (4), 1- 7.
- Tedesco, J. C. (2002). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26, 3 - 14.
- Wakefield M, Flay B, Nichter M, Giovino G. (2003). Effects of anti-smoking advertising on teenage smoking: a review. *Journal of Health Communication*, 8, 229-247.
- Zielinska, I. D. y Chambers, B. (1995). Using group viewing of television to teach Preschool children social skills. *Journal of Educational Television*, 21 (2), 85 - 99.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (OETI)

<http://www.oeti.org/noflash.html>

Proyecto Pígalión

http://web.me.com/culturalresearchlab/Laboratorio_de_Investigaci%C3%B3n_Cultural/Proyecto_Pígalión.html

Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales (OCTA)

<http://www.octa.es/>

Confederación Española de Amas de casa, Consumidores y Usuarios (CEACCU)

<http://www.ceaccu.org/>

Consell Audiovisual de Catalunya (CAC)

<http://www.cac.cat/>

Segunda parte:

Analizar la televisión para formar usuarios críticos

Análisis de dibujos animados. ¿Para niños los Simpsons y Shin Chan...?

M^a Inmaculada Rubio González

A través de este análisis vamos a tratar de ver que muchos de los dibujos que aparecen en televisión no son apropiados para los niños. A pesar de su formato, aparentemente inofensivo, su temática e intención están dirigidas, en muchas ocasiones, a los adultos. Algunos padres piensan que todos los dibujos, por el simple hecho de ser eso, dibujos, son todos válidos para sus hijos. Sin embargo, como veremos a continuación esto no es siempre así.

Nos vamos a referir fundamentalmente a dos series: Los Simpsons y Shin Chan. Hemos seleccionado estos porque pensamos que son dos ejemplos paradigmáticos de aquello que señalábamos: todos los dibujos animados no son iguales y, por tanto, su público no ha de ser infantil. En estos que hemos escogido para nuestro análisis priman aspectos como la crítica social y política, la violencia, el sexo, las discusiones familiares, etc.

El problema se presenta en el momento en que estas series aparecen en franjas horarias especialmente pensadas para los más pequeños de la casa: la hora de la comida y de la cena, respectivamente.

En el momento del análisis, Los Simpsons eran emitidos por Antena 3 de lunes a viernes a las 14:30 de la tarde, momento en que los niños han salido ya de la escuela. Los fines de semana, incluso, ponen más capítulos, y es que los críos tienen más tiempo libre. A Shin Chan lo encontrábamos todos los días en Canal 2 Andalucía, a partir de las 21:00 de la noche. Justo antes, se invita a los niños a que se vayan a la cama, pero no da prácticamente tiempo; justo después ponen una serie de dibujos animados, ¿para que se queden un ratito más?

1. Los Simpsons

En los primeros, encontramos una feroz crítica de la sociedad americana, algo que escapa a todo entendimiento infantil, y muchas veces, al de los adultos. Cualquier profesión es caricaturizada, cualquier personaje ridiculizado. Además de esto, la violencia es un elemento omnipresente. Un ejemplo de ésta puede ser el programa televisivo favorito de los niños Simpsons: “Rasca y Pica”, en la que un gato y un ratón, que nada tienen que ver con los inocentes Tom y Jerry, “juegan a matarse”, para lo cual recurren a todo tipo de salvajadas cuanto más descabelladas y sangrientas, mejor.

Por lo que respecta a la singular *Familia Simpsons*, cabe decir que no suponen un modelo para nadie, o al menos debería ser así. *Homer*, el padre, el cabeza de familia, es de todo menos eso. En cada episodio se ve envuelto en un problema diferente, que en pocas ocasiones consigue resolver; al contrario, acaba por complicarlo todo más. Siempre está pensando en el interés o provecho que

va a obtener de los demás. Es una persona obsesionada con la cerveza, la televisión y la comida basura. En su trabajo, una Central Nuclear, no hace nada; tampoco lo hace en casa. Si por algo se caracteriza es por no cumplir con sus obligaciones, ni en casa ni el trabajo. Sus mejores momentos los pasa delante del televisor, o en su taberna favorita, la de su amigo Moe, en la que acaba bebiendo hasta perder el sentido.

Marge, la madre, es una mujer preocupada por su casa y su familia. A ellas, dedica todo su tiempo. En algunas ocasiones, se ha visto agobiada por el exceso de trabajo como ama de casa, ya que nadie la ayuda. Es, además, la que se encarga de la educación de los niños. Intenta que sus hijos se comporten bien en casa, sean trabajadores en el colegio; a diferencia de su marido, que suele alentar las travesuras de los niños.

Barth. Es el hijo mayor de los Simpsons, tiene aproximadamente diez años. Es el más problemático de todos. Sus travesuras son protagonistas en muchos episodios. Es un niño que se porta mal en el colegio, saca malas notas y siempre está haciendo rabiar a su hermana Lisa y a sus padres. Homer, su padre, siente debilidad por él, y en pocas ocasiones critica o castiga su comportamiento.

Barth está muy preocupado por su popularidad en el colegio. Esto hace que quiera rodearse de otros alumnos, los más temidos de la escuela, esto antes que juntarse con los empollones, marginados e ignorados por todos. Su hermana Lisa pertenece a este último grupo. La imagen de Barth y lo que piensen los demás de él es muy importante. Siente predilección por hacer aquello que le está prohibido, de ahí que siempre esté metido en líos.

Lisa. Esta niña de ocho años, es la hermana mediana. Ésta supone el contrapunto de la familia Simpson. A diferencia de su hermano Barth, es una niña estudiosa, educada y su comportamiento es ejemplar.

Su gran pasión es el jazz, toca el saxofón y le encanta la literatura. Pese a su edad, es una niña comprometida socialmente, preocupada por el medio ambiente, la política, etc. Muchas la creen una pedante y resabida, entre ellos su hermano y su padre.

Es de destacar la diferencia establecida entre los hombres y las mujeres de esta familia. Podemos hacer referencia a un episodio en el que el abuelo, el padre de Homer, confiesa a su nieta Lisa que a todos los Simpsons se les acaba por reblandecer el cerebro, y viven, en consecuencia, una vida larga e insustancial, marcada por el fracaso. Esto parece ser lo que le ha ocurrido a él y a su hijo, Homer, y le ocurrirá al hijo de éste, Barth. Lisa llega a preocuparse mucho por sus genes, ya que siempre había soñado con llegar a ser alguien importante en la vida. Al final, se descubre que las únicas Simpsons que pueden llegar alto son las mujeres. Muchas de ellas han estudiado una carrera universitaria y son médicos, abogadas, etc; frente a la inutilidad de los hombres que, en pocas ocasiones, han conseguido un trabajo respetuoso y honrado. Lisa descubre, entonces, que ella va por buen camino, es diferente a su hermano y a su padre; piensa que con estudio, esfuerzo y los genes de las mujeres Simpsons logrará lo que se proponga.

Maggie. Es el bebé de la familia. Siempre va con la madre. Su protagonismo es escaso.

Otros miembros de la familia son:

El abuelo. Nos referimos al padre de Homer. Es un anciano “chocho”, que vive en una residencia para mayores. En pocas ocasiones es visitado por su familia; ni su hijo ni sus nietos le hacen caso. La vida del anciano, como se dice en algún episodio, está marcada por “la rutina y lo predecible”. Allí, en la Residencia, él y el resto de los ancianos son tratados como marionetas. Las cuidadoras marcan la hora de hacer esto y de hacer lo otro. Durante la siesta, por ejemplo, aquéllas

aspiran las migas de pan a los ancianos. Sus vidas están programadas al milímetro. Ellos nunca deciden nada. Esa es la vida que espera a todas las personas mayores.

Si algo está claro es que todos ignoran al abuelo. En una ocasión, éste acompañó a la familia a un viaje. De vuelta, necesitaba urgentemente ir al baño. Nadie le escuchaba, pensaban que podría aguantarse hasta llegar a casa y Homer no quería parar el coche. Tanto esperó que acabó por reventarle un riñón. Al llegar a Springfield, lo llevan al médico y se decide que la culpa de lo ocurrido es de su hijo, que no ha querido parar durante el viaje para que el abuelo hiciera sus necesidades. De este modo, Homer es obligado a que done el riñón que salvará la vida a su padre. Sin embargo, éste mostrando una vez más su cobardía, abandona en dos ocasiones el Hospital por miedo a la operación. Al final, dona el órgano por accidente, enfadándose incluso con su padre, aunque esperanzado con la idea de que, pronto, su hijo hará lo mismo por él.

Los recuerdos de Homer sobre su infancia no son del todo felices, y en muchos casos, la culpa de esto la tiene el padre. En pocos momentos, muestra afecto o cariño hacia él. Recuerda, por ejemplo las veces en que su padre lo drogaba, siendo un niño, para que se durmiera y no tener que contarle cuentos.

Son como vemos situaciones extremas, y en algunos momentos, muy duras; en donde priman las rencillas familiares. Pensemos, en estos dos ejemplos sobre la relación entre Homer y su padre, algo que parece repetirse irremediablemente en la figura de Barth.

Las hermanas de Margue. No tienen un marcado protagonismo, cuando aparecen en la serie lo hacen para criticar a Homer, su cuñado. Su mal carácter y su animadversión hacia el hombre son sus rasgos más característicos. Tampoco aguantan a los niños, y mucho menos a los que son sus sobrinos.

Aunque no pertenecen a la familia Simpsons, *Los Flanders*, sus vecinos, forman parte de su vida. Éstos son una gente buena, muy católica, y por ello, son tratados como tontos. Los demás, y sobre todo, Homer Simpson, siempre se están burlando y aprovechando de ellos.

Por lo que respecta a la *sociedad* reflejada en estos dibujos, hay que señalar que todos los sectores de aquella son criticados de forma muy negativa. Nada se escapa a los ojos de su creador. El deporte aparece unido al alcohol, la Iglesia es criticada al amparo de una doble moral, etc. Como señalábamos al principio, nadie se escapa de la caricatura y la ridiculez. Nos vamos a referir a continuación a algunos de los personajes más característicos, representantes de la sociedad de Springfield:

El Alcalde. Es un personaje caracterizado de forma muy negativa. Hace negocios con mafiosos, y no duda en recurrir al soborno y al chantaje para conseguir su único objetivo: enriquecerse a cualquier costa. Es además, un acosador. Entre sus últimas proezas, está la de dar leche de rata a los niños de la Escuela de Primaria. Las inspecciones de sanidad son su debilidad, todo vale a cambio de dinero.

La Policía. El jefe de la policía es un total inepto, así como el resto de sus ayudantes. Nunca resuelven nada porque siempre llegan tarde al lugar donde se les solicita. Su única preocupación es la comida y “aparentar” que son imprescindibles, cuando todo lo hacen mal.

El médico. No hay mucha diferencia con respecto a lo señalado anteriormente. La crítica es continua, y de ella no se salva nadie. El médico del pueblo, al igual que otros, es un incompetente, incapaz de hacer su trabajo correctamente. Se ríe de todo y nunca la responsabilidad es suya, sobre todo si las cosas salen mal.

El director del Colegio. Skinner además de incompetente, es un impostor. Se hizo pasar por otra persona hace mucho tiempo. Todos conocen la historia y lo tienen asumido, aunque nadie le respete. Su propia madre lo trata como un pelele.

La *Educación* también es criticada. Los profesores son incapaces de hacer frente a los alumnos, mucho menos, les enseñan nada. La ignorancia y el pasotismo son los pilares de la escuela y sus representantes. Los alumnos se dividen en dos bandos: gamberros y empollones. Los primeros, son al mismo tiempo admirados y temidos; los segundos, marginados e ignorados. Por eso, Barth no duda en pertenecer al primer grupo.

Lo único que parece estar claro es que nadie cumple con sus deberes: todo es ineficacia e irresponsabilidad.

La *crítica televisiva* también está presente. La familia Simpson aparece siempre delante del televisor. Una y otra vez se insinúa que la tele es para tontos; no en vano, Lisa no soporta los programas favoritos de su padre y su hermano, marcados por el morbo y las desgracias humanas; por ejemplo, les encanta ver el desplome de edificios u operaciones de cirugía, que siempre salen mal.

La serie favorita de los pequeños Simpson es "Rasca y Pica". Ya hemos señalado, que lo más característico de ésta es la extrema violencia que protagonizan un gato y un ratón. Margue prohíbe continuamente a sus hijos que vean estos dibujos; sin embargo, ellos se las arreglan para verla y acabar riendo, fascinados por lo que allí ven. Es la serie con más audiencia de la televisión de Springfield.

De la misma manera, otros modos de violencia están presentes en muchos episodios, puesto que ésta es, a veces, la única manera de solucionar las cosas.

Los Simpsons son, en definitiva, una serie muy crítica con todo lo que representa ser americano, y en algunas ocasiones, retratan vicios comunes a otras muchas sociedades. Los altos cargos son corruptos, y los no tan altos también. Todos y cada uno de ellos piensan exclusivamente en su propio beneficio, si hay alguien que pretende ser diferente, es inmediatamente aplastado. La crítica, el humor ácido, la ironía y en muchos casos, la crueldad son sus características más llamativas. Los enfrentamientos familiares están siempre a la orden del día. Por todo esto, algo que debía de estar claro es que no son unos dibujos animados pensados para los niños.

2. Shin Chan

Por lo que respecta a la serie de Shin Chan, podemos señalar que en ésta no se realiza una crítica tan cruel y descabellada de la sociedad, como en el caso de Los Simpsons. En esta segunda todo gira en torno a la figura de Shin Chan y de su particular familia. Priman aspectos como las disputas familiares, la competitividad a toda costa, propia de una sociedad como la japonesa, y los elementos sexuales, así como una imagen muy denostada de la mujer. Todos estos elementos pueden de forma continuada a través de las intervenciones de cada uno de los personajes.

Shin Chan es un niño de cinco años, mal educado, entrometido, caprichoso, vago...Son muchos los calificativos negativos que se le pueden atribuir. Es irrespetuoso con sus propios padres, incluso los insulta, algo que se ve incrementado en su comportamiento con la madre. Siempre está haciéndole rabiar, con sus travesuras e insultos. La llama gorda, y vaga, porque le gusta dormir la siesta. Además la tortura con su frase: "Misae tiene las tetas pequeñas". Las referencias de este tipo al cuerpo de la mujer, como ya se ha señalado, están presentes.

Es un niño que está obsesionado con las mujeres, la ropa interior y los desnudos, sobre todo con los suyos. Siempre se está quitando la ropa, y enseñando el culo y lo que él llama "trompa". A los que, incluso, ha dedicado una canción. Esto es algo continuo en la mayoría de los capítulos. Lo peor es que su padre y su abuelo también lo han hecho alguna vez. Con estas y otras actuaciones acaba por cansar a los demás: padres, amigos, vecinos e, incluso, desconocidos. No siente vergüenza ante nadie, ni miedo de nada. El problema está en que quiere imitar a los adultos, y pretende comportarse como ellos. Los programas y revistas de chicas en bikini son sus favoritos.

Misae, la madre, es una mujer obsesionada con el consumismo. La ropa, la buena comida, la siesta y los vales regalo de los supermercados son sus grandes pasiones.

Su hijo y su marido no paran de reprocharle su mal genio. Si algo no le gusta de estos, les pega. Es, además muy cotilla, algo que comparte con su vecina, y es común a todas los personajes femeninos de la serie.

Hiroshi, es el padre. Trabaja todo el día fuera, y cuando llega a casa lo único que le apetece es cenar, beber cerveza y descansar. No hace nada en casa, siempre espera, cuando llega del trabajo, que todo esté solucionado y la cena lista. Su pasión por las mujeres, algo que ha enseñado a su hijo, enfada mucho a su mujer.

Llama la atención la similitud que existe entre los personajes masculinos de estas dos series. Les encanta la cerveza, ver la televisión, apenas ayudan en las tareas de las casas, y además se despreocupan por la educación de sus hijos, algo de lo que se ocupan los personajes femeninos. Las madres también tienen algunos rasgos comunes, como por ejemplo, que no trabajan fuera de casa, pero su trabajo al cuidado de ésta y de los niños, en algunas ocasiones, les resulta agotador. Shin Chan y Barth tienen en común sus travesuras.

La rivalidad, no tanto la violencia como en *Los Simpsons*, está muy presente en la serie japonesa, fundamentalmente en dos aspectos:

- *Las profesoras* del Colegio de Shin Chan.
- *Los abuelos* de Shin Chan.

Las profesoras del colegio están siempre compitiendo, para ver cuál es la mejor, quién tiene los alumnos más trabajadores, y sobre todo, quién de las dos se va a echar novio antes. Esto último, sin embargo, parece que para ellas no es tan fácil de conseguir.

Los abuelos de Shin Chan, por su parte, rivalizan también por ser los mejores. Las diferencias entre ellos son muchas, y eso motiva numerosas discusiones entre los dos. Quieren el cariño de los nietos a toda costa.

Las diferencias entre esta serie y la anterior no son tantas. Ambas presentan un modelo de familia poco ejemplar. Las discusiones y los enfrentamientos familiares son constantes; ambas presentan a unos padres a los que les gusta beber, son poco responsables, y no están nada preocupados por la educación de sus hijos. El resto de personajes no tiene desperdicio.

3. Epílogo

Pensamos que lo señalado anteriormente sirve para demostrar que estas dos series, *Los Simpsons* y *Shin Chan*, no son apropiadas para los más pequeños de la casa. Se ha visto que, en la mayoría de los casos, priman aspectos negativos y desestabilizadores. Ofrecen una imagen de la

familia basada en el enfrentamiento verbal, e incluso, físico. Sin embargo, no nos queremos quedar en la simple crítica. Sabemos que los niños ven estas series. Son emitidas en horario infantil, y continuamente se hace publicidad sobre este tipo de productos. A esto podemos unir el que, en muchos casos, los padres piensan que por ser dibujos son apropiados para sus hijos.

No podemos dar, por tanto, la espalda a todo esto y por ello debemos proponemos formar usuarios críticos y activos, especialmente importante es hacer esto entre el público infantil. Para ello, consideramos fundamental que en el caso de que los niños vean este tipo de dibujos (lo ideal sería que no lo hicieran), lo hagan acompañados por un adulto: el padre, la madre, el abuelo, el hermano mayor, etc. Éste será el encargado de hacer ver al niño, a través de sus comentarios y de sus diálogos con él, que aquello que aparece en televisión no está bien y por tanto no debe ser imitado. El niño aprenderá, de este modo, a valorar de forma crítica aquello que ve.

Análisis sobre las series “La banda del patio” y “Doraemon” asemejado con la realidad de las pandillas de niños en la actualidad

Félix Fernández Trigueros

Este trabajo resulta de un análisis piloto sobre dos series que se emiten en la actualidad en la televisión pública, La banda del patio y Doraemon. Nos centraremos en la visión que nos da sobre las pandillas de amigos estas dos series. Se analizarán los diferentes roles, enfoques, valores y perspectivas educativas de la imagen proyectada de las pandillas en edad escolar. Y, finalmente cuando ya estén analizadas, se realiza una pequeña comparativa entre ambas, extrayendo conclusiones.

1. La banda del patio

Serie creada por la compañía de Walt Disney. Es una serie que si fuera más analizada por pequeños y mayores sería denominada como la serie a seguir. Emitida en Antena 3 es una serie que se desarrolla principalmente en el recreo del colegio, que de ahí proviene su nombre. Reúne como personajes principales a seis chicos de distintas características conocidos como TJ Detweiler, Gretchen Grundler, Mikey Blumberg, Gus Griswald, Vince LaSalle, Ashley Spinelli.

“Muchos folios, muchísimos folios” diría TJ Detweiler, líder de la pandilla, muchísimos folios para leer éstos. Esta serie nos demuestra los distintos roles que los niños intentan adoptar para ser aceptados por sus compañeros y amigos. Se denota como se forman distintos grupos dentro del recreo. Cada uno va a su quehacer pero queriendo ser aceptado por los demás, excepto Randalf, un personaje peculiar, difícil de encontrar en una situación real, ya que es un personaje que suele dar el “chivatazo” a la profesora sobre algo malo que ha hecho alguno de sus compañeros, y queriendo dominar el recreo constantemente mediante mecanismos de sumisión.

Esta serie a los niños les reporta tanto cosas buenas como malas, que se refleja en acciones concretas de la serie, donde se pueden ver aspectos tan positivos como la amistad, el respeto, la ayuda mutua... y aspectos tan negativos como que cada personaje pueda estar encasillado en un estereotipo, como ya definiremos más tarde a Mikey.

El líder ya mencionado, TJ es un chico a seguir según la serie, porque es el líder de la pandilla, porque tiene buen corazón y suele hacer todo por sus amigos, pero de acuerdo con la contradicción estereotipada de que para ser “guay” no puede sacar buenas calificaciones, sino que le cuesta muchísimo aprobar, y siempre acaba acudiendo a su amiga Gretchen Grundler, la típica “empollona” que se pasa en la biblioteca la mayoría de su tiempo, intentando descubrir cosas nuevas y hacer siempre proyectos de ciencias innovadores. Hacen reportar una imagen de Gretchen de que para ser igual de inteligente y lista, no se puede divertir como quizás lo hace TJ y viceversa,

cuando lo que debería de demostrarse es que por ser listo y estudiar no hace falta pasar horas y horas en una biblioteca continuamente durante toda su vida sin poder hacer más que eso.

Otra de las deficiencias de la serie se cierne a Mikey Blumberg, que aunque se le suaviza su espectacular tamaño corporal con su carácter sensible y bondadoso, se le asimila a su físico que ingiere gran cantidad de comida, cuando a mi parecer se podría tratar de otra manera, como si su apariencia fuera por su propio metabolismo y no así por lo que come, sin embargo como he mencionado se reduce con su carácter, ya que uno de sus sueños es ser poeta.

Por lo demás, la serie no hace más que mostrar aspectos muy interesantes, que acaban uniendo a los personajes. Esta pandilla enseña que siendo un grupo muy diferente en cuanto a personas: cada uno de un estilo, de una manera de pensar, de una manera de actuar, son todos amigos e intentan aprovechar lo máximo de cada uno de ellos.

En varios capítulos se puede observar que cuando se necesita por ejemplo alguna habilidad en cuanto al deporte para llegar a algún fin, se acude sin dudar a Vince LaSalle, un excepcional deportista, así como cuando se formula alguna duda de algún exámen, ejercicio o similar se acude a la ya mencionada Gretchen.

Otras apreciaciones en cuanto a este aspecto, es que dentro del grupo de amigos, hay una persona de color, Vince. Hay un hijo de militar, Gus Griswald, que es el niño más callado, quizás es el que menos interviene en una disputa, pero el que tiene el sentido más desarrollado de la justicia. En el lado opuesto, se encuentra su buena amiga Ashley Spinelli, que de no ser por sus amigos, ya se habría enfrentado a medio recreo, sin duda saliendo vencedora, pues tiene un gran carácter de luchadora y de no rendición; a la par que existen el vago del grupo, TJ, y la inteligente Gretchen, un grupo peculiar en el que todos se sienten aceptados y aceptan tal y como son a todos los miembros de éste.

Otros aspectos positivos, son como se creen y sienten entre ellos, esta serie lejos de otras series en el que al personaje o personajes se les engrandecía, donde nunca se equivocaban y hacían todo espectacularmente bien; esta serie se caracteriza porque los personajes hay veces en los que se sienten superimportantes y otras en las que se subestiman ellos mismos, adoptando siempre al final de cada capítulo una actitud media frente a estas dos situaciones, aportando unos valores muy educativos a sus televidentes.

Similar a dicha situación se encuentra cuando se encuentra frente a una serie de problemas en el que demuestran que todo problema tiene una solución si se actúa conjuntamente, así como cuando se pretende tener una cierta popularidad, se ven en una cúspide de fama que acaban aborreciendo ya que a veces los aleja de lo que verdaderamente quieren, sus amigos. Por lo que finalmente siempre acaban volviendo a la normalidad, y apreciando lo que tienen más que nunca.

Ya definidos a los personajes principales de la serie, me centraré en los personajes no tan importantes de la serie, pero que a la vez asumen un papel peculiar dentro de la realidad de los niños.

La primera en la que me centraré, y en la que no estoy tan de acuerdo en como se le prediseña, es la señorita Muriel Finster, una anciana que a mi parecer, esta colocada en ese puesto sin su aprobación, ya que se podría decir que no le gustan los niños ni debajo de agua, como se suele decir, aunque es cierto, que este tipo de persona en la realidad se podría encontrar fácilmente. Todo lo contrario a la señorita Finster, se encuentra La señorita Grotkey, la profesora de cuarto curso, que su devoción por la docencia es visible y que trata con sumo cuidado a sus alumnos y siempre supone un apoyo para ellos, a la que tratan con sumo respeto y cariño, e incluso en muy marcadas veces se le pide consejo.

El director Peter Prickley, es un hombre que sueña con ser un director espléndido, con una visión de futura increíble, pero se queda en verlo, porque lo que sueña después no tiene la suficiente capacidad para representarlo y ejecutarlo, como también se puede apreciar en algunos sujetos de la realidad, en vez de ceñirse a su trabajo más inmediato haciendo que éste funcione.

Dejando atrás a los empleados del colegio, están los restantes niños del recreo, que son reflejo de los estereotipos marcados por la sociedad:

- Rey Bob: es un niño con una corona en la cabeza, que es el que hace las normas de los juegos, y al que se le hace caso si éste decide pronunciar algo en cualquier momento, acompañado siempre de cuatro niños que le suban en una especie de trono y le llevan adonde él quiere. Es una persona que representa al estereotipo de líder o matón del patio, porque mediante simplemente su palabra, su voluntad se cumple. En la serie se le utiliza para mostrar como siempre en cualquier colectivo hay alguna persona que intenta sobreponerse a los demás y dirigirlos de alguna manera. Por mi parte, muy criticable este personaje, como ya he mencionado realiza sus actos mediante la sumisión y sin que en casi ninguna ocasión alguno de los miembros del patio le contradiga en su palabra.

- Los excavadores, la columpiadora y la niña cabeza abajo: encuadraría a estos cuatro personajes en esta misma definición, ya que son personas que ni molestan ni les gusta ser molestados, ellos cumplen un papel dentro de la serie totalmente secundario, son niños que van a su "bola", y que son aceptados como son, y no se les culpa de raros, ni de autistas, simplemente son así, y así se les ve.

- Las Ashleys: son cuatro niñas con el estereotipo de "pijas", infundadas por un fuerte materialismo que intentan imponer la moda del recreo, aun así en el colegio se les hace caso omiso, aunque más de una vez en la serie se les da una lección de humildad. Estas personajes nos muestra otro tipo de estereotipo en el que si se es pija es porque eres materialista, vas muy pintada y tienes un habla muy refinada.

- Los de preescolar: se les define como un pequeño grupo de "salvajes" que no tienen consideración por la limpieza y hay veces que parecen verdaderos salvajes. Es una imagen divertida de la desinhibición real de los más pequeños.

Otra aportación que da esta serie es que no están marcados los roles sexuales, esto supone un avance en cuanto los dibujos animados ya que en la gran mayoría, a las chicas se les tilda de sensibles, refinadas... y en esta serie se ve a simple vista en Spinelli y Mikey como esta definición se rompe.

En síntesis, es una serie que aporta valores educativos muy positivos como la tolerancia, la aceptación, la amistad, el respeto y la empatía, y excepto detalles muy concretos ya mencionados, la denominaría una serie muy acertada que representa los distintos tipos de pandillas que existen y como se comportan y como deberían de comportarse, así como la manera de interactuar entre todos los personajes cuando se enfrentan a algún problema.

2. Doraemon

Serie creada por autores japoneses y que actualmente ha sido relanzada por autores españoles, es una serie infantil en el que los personajes más importantes son, como ya sabe todo el mundo, un gato mágico -Doraemon- y un niño -Novita-. El primero es un gato mágico, que tiene un bolsillo del cual saca toda clase de artilugios y artefactos que te llevan al futuro, te regresan al

pasado, te convierte agua en objetos y cosas por el estilo... el cual mascota y amigo de Novita, ayuda a este pobre niño que difícilmente le salen bien las cosas.

Novita es un niño falto de autoestima y desinteresado de encontrar algo atractivo en la vida aparte de Sizuka, de la cual esta enamorado y suspira cada día; es la única persona que le motiva a hacer algo por su bien propio. Es un niño sin valor para afrontar sus problemas pero a la vez sin ninguna maldad, que no se vale por sí mismo ya que en todo problema que se le ocasiona acude directamente a Doraemon, otro personaje demasiado bondadoso que acaba accediendo a lo que éste le pide, incluso a sabiendas de que tendrá malas consecuencias. También está falto de autoestima por una razón que el mismo comenta continuamente, su madre; una persona que no soporta los desbarajustes de la vida de Novita, al cual a mi opinión no le ayuda a desarrollarse ya que intenta actuar mediante el miedo que le infunde a éste para que haga las cosas.

Los amigos de Novita, son gente que a simple vista no valoran a Novita en casi nada, excepto como el mismo demuestra en que tiene a un gato capaz de volar y hacer cosas maravillosas.

Uno de ellos el cual le maltrata continuamente y lo intimida con su fornido cuerpo, es Gigante, su nombre lo dice todo. Éste siempre intenta conseguir las cosas mediante su fuerza, siempre cuenta con Novita para hacer las cosas porque lo necesita, por ejemplo porque les falta un jugador para el béisbol. Sino le hiciera falta no lo llamaría.

Otro de los amigos es, Suneo, hijo de un padre con mucho dinero y una madre materialista, el cuál tiene toda la tecnología de última moda y todo lo nuevo por salir. Se lo acaba creyendo que el es más importante, siempre. En Novita, Suneo afecta de manera muy persuasiva, ya que éste le infunde una gran envidia y siempre que éste tiene algo nuevo que los demás, Novita intenta que Doraemon le de algo parecido o mejor a lo que Suneo tiene.

Y el último amigo de Novita, mejor dicho la amiga, es Sizuka, a la cuál la ve como un idilio. Es sobre lo que su vida se mantiene, sino se hundiría. Haría cualquier cosa por ella. Ésta es una niña apreciable; buena en los estudios, educada y refinada, y amiga de sus amigos; y con un gran sentimiento del perdón, ya que capítulo tras capítulo, Novita se cuelga en su cuarto baño de manera accidentada o no, y ésta le acaba perdonando siempre.

El grupo de amigos se acaba aquí, se persiguen como el gato y el ratón continuamente, aunque acaban uniéndose la mayoría de las veces por la amistad que le unen, tal y como la antigua serie descrita, son muy diferentes en cuanto a su actitud, su pensamiento y sus sentimientos, pero en cambio estos no se acaban de aceptar tal y como son. Como valor educativo tiene tanto aspectos positivos como negativos, ya que lo mismo te puede mostrar a Novita como una persona que aunque se equivoque y lo reconozca no tiene el coraje para levantarse y luchar por lo que él cree, como en llegar hasta el final por sus amigos poniendo la mano en el fuego más de una vez por ellos.

La serie expone a un niño muy vulnerable, aunque intenta dirigir el pensamiento de los más pequeños a que no se debe de ser como él es, mostrando su cara buena y su cara mala la cuál debe mejorar y hace que no se valore al típico "matón" del colegio, aunque lo haga de manera que exprese pena respecto a Novita, para no tomarse como referencia. Esta serie te muestra más bien la parte mala de cada uno de los personajes, excepto el de Sizuka, que la describe tal y como la ve Novita. Cada personaje es egoísta en su ser, e individualista, nunca piensa en los demás. Lo único que les une es cuando se enfrentan a problemas externos, pero en el resto de su vida son como ya he dicho egoístas como ellos mismos.

En mi opinión, te muestra una pandilla de amigos la cual, no se aceptan tal y como son, difícilmente pudiéndoles denominar como amigos. Pienso que se puede equiparar a la realidad aunque no sería lo más correcto, ya que el personaje de Novita sería una persona con problemas

psicológicos que debería de dejar a ese tipo de amigos ya que a él no se le valora como tal y eso hace que afecte en su autoestima tanto en los estudios como en su familia, tal y como se contempla en la serie. Te enseña estos tipos de valores para no caer en tales, pero creo que los niños más pequeños no son capaces de caer en estas conclusiones para aplicarlos, ya que como hoy se observa hay más Gians y Suneos que Sizukas.

Los personajes secundarios de la serie no son tan importantes, uno de ellos es el profesor de Novita, el cuál se interesa por Novita pero no de la mejor manera, ya que no duda en regañarle continuamente, en vez de ayudarlo a avanzar. Los otros amigos con los que juega al béisbol no toman ningún tipo de papel.

En síntesis, pienso que esta serie muestra un tipo de pandilla de amigos de características diferentes que acaban unidos por la simple amistad, pero la cual margina en muchas ocasiones a Novita por ser más torpe y débil aunque éste acabe utilizando a su gato como alternativa, el cuál en la realidad no existiría, por lo que debería de valerse por sí mismo y no podría. Creo que aporta valores educativos, aunque como ya he mencionado pienso que los más pequeños algunos de ellos no son capaces de expresarlos y observarlos a simple vista.

3. Comparación entre “La banda del patio” y “Doraemon”

Habiendo analizado ya las dos series, la comparación es visible, de cuál es la buena y cuál es la mala. Mientras que “La banda del patio” nos muestra un grupo de amigos que se acepta entre ellos, que se ayudan y que se unen para llegar a cualquier fin, “Doraemon” nos muestra totalmente lo contrario en como se desprecian entre ellos, sin casi nunca encontrarse algo positivo entre ellos.

Otra de las diferencias visibles es como se tratan los roles sexuales entre una y otra, como ya mencione en La banda del patio, los estereotipos de chica y de chico se rompen totalmente con dos de los personajes de la serie, mientras que en Doraemon, solo hay que contemplar a Sizuka, una niña refinada, sensible, cariñosa, que viste siempre de rosa y los chicos que tienen que ser brutos, fuertes o débiles y sin sentimientos visibles para ser aceptados.

4. Algunas primeras implicaciones emergentes

Una primera conclusión al respecto es que no todos los dibujos animados, no todo lo que se emite para niños en televisión es aséptico y uniforme, para niños. Hay diferentes valores, imágenes, proyecciones... que actúan (de diferente modo, en positivo o negativo) sobre la imagen que la televisión muestra de la realidad a los niños y sobre las que se proyectan sus realidades, sus identidades y sus miradas. Tomar en consideración tales advertencias es un aspecto importante en un momento en el que el número de horas frente al televisor crece, mientras que la presencia activa de los padres o adultos referentes disminuye. De todos modos, no se trata de sacralizar unos y demonizar otros, y hacer un catálogo de lo bueno y lo malo, sino de hacer una llamada a la consciencia y a la responsabilidad como educadores, adultos, padres y madres, para que se vean ellos lo que ven sus hijos, lo analicen (aunque sea de manera tan simple como se ha presentado en este estudio), extraigan sus conclusiones y, sobre todo, hablen con ellos, medien en tales visiones, introduzcan comentarios críticos o de resalte de valores importantes... En una sociedad saturada de imágenes e información, no se trata de meter tijera y ejercer censura para preservar a los pequeños, sino andar el camino con ellos y hablando, ayudarles a construirse como usuarios críticos, como telespectadores con criterio.

La imagen del profesorado y el sistema educativo a través de las series de televisión infantiles y juveniles

Eva F. Hinojosa Pareja

Beatriz Barrero Fernández

Estefanía Martínez Valdivia

Marta Olmo Extremera

La televisión constituye un importante elemento de información y comunicación en nuestras vidas, es fuente de múltiples influencias a nivel individual y colectivo. De ahí la importancia de analizar críticamente los mensajes que traslada a los telespectadores. Con el trabajo que presentamos, pretendemos acercarnos a estos mensajes, analizando series de televisión actuales dirigidas a niños/as y adolescentes, con el objetivo de indagar en la visión del profesorado y del sistema educativo que transmiten y los valores que encierran. Nuestra intención es sacar a la luz los diferentes mensajes explícitos e implícitos transmitidos y ofrecer pistas para su reflexión y análisis en el aula y en el hogar familiar.

1. Metodología

Con el trabajo que presentamos pretendemos acercarnos a series de televisión actuales de diferentes cadenas televisivas, dirigidas a niños/as y adolescentes, con intención de analizar qué visión del profesorado y del sistema educativo transmiten y qué valores encierran. Nuestra intención es sacar a la luz los diferentes mensajes y ofrecer pistas para su reflexión y análisis en el aula y en el hogar familiar. Esta finalidad primordial se concreta en los siguientes objetivos:

- Analizar la visión de los profesores y del sistema educativo que transmite la televisión.
- Realizar un estudio comparativo de los mensajes emitidos en cuatro series televisivas.
- Ofrecer al profesorado y a las familias claves para afrontar de manera crítica los mensajes televisivos.

La muestra seleccionada para llevar a cabo la comparación, se ha centrado en cuatro series de televisión con cierto impacto en la población infantil y juvenil: "*Física o Química*", "*Rebelde*",

“La banda del patio” y “El pacto”. Para determinar qué serie debíamos seleccionar, establecimos de forma previa una serie de requisitos, lo que nos supuso una mayor facilidad para decidir entre el gran abanico televisivo. Finalmente los criterios seleccionados fueron:

- Relación con la temática educativa.
- Impacto (series de televisión con un nivel elevado de audiencia).
- Actualidad (emitidas en el momento actual o durante el año pasado).
- Variabilidad en la cadena de emisión y el país de producción.
- Franjas horarias (recoger diferentes franjas horarias).
- Destinatarios (público tanto infantil como juvenil).

Una vez seleccionadas las series, decidimos escoger un capítulo de forma aleatoria y analizar qué ocurría allí, prestando especial atención en dar respuesta a las categorías previas determinadas para nuestro análisis.

El abordaje metodológico seleccionado para alcanzar los objetivos propuestos, ha sido la perspectiva cualitativa, pues es la más pertinente para analizar y comprender situaciones específicas (Albert Gómez, 2006). Con ello, hemos pretendido un acercamiento a los mensajes televisivos a través de la observación sistemática de las series de televisión. Con los datos obtenidos, hemos realizado un análisis de contenido (Bardín, 1986) a partir del cual hemos extraído una serie de categorías y subcategorías.

1.1. Instrumento para la recogida de información

Con el fin de recabar y sistematizar la información extraída de la observación de las series hemos elaborado una parrilla de análisis estructurándola en función de una serie de categorías y subcategorías (Véase Anexo 1). La configuración de las mismas ha tenido lugar gracias al empleo del *análisis paradigmático y no paradigmático* (Polkinghorne, 1995). Este tipo de análisis nos ha permitido extraer las categorías y subcategorías tanto de las fuentes bibliográficas, como del propio visionado de los capítulos a analizar. Finalmente, las categorías se concretan de la siguiente manera:

- Ficha Técnica: en ella se recogen los aspectos técnicos de la serie, como son: el director, el país, el canal de televisión, la franja horaria, los destinatarios, etc.
- Contextualización: nos permite ubicar el contenido educativo en la serie, aportándonos información sobre el número de figuras educativas, la importancia del tema educativo, el tipo de centro, el nivel educativo, el modelo educativo, etc.
- Vida en el centro: recoger informaciones respecto al contexto socioeconómico, las normas y modelo de convivencia, las características de las infraestructuras, etc.
- Visión de la Educación: esta categoría se centra en el ideal educativo del centro y los valores que transmite como institución.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje: la acción docente: categoría que incide en la visión que se transmite acerca de la metodología docente, objetivos, contenidos, evaluación, organización del aula, recursos, etc.

- Visión del profesor: categoría destinada a reflejar la imagen que trasmite la serie del profesorado. Algunos aspectos relevantes son: su físico, sus preocupaciones docentes, la actitud que muestra dentro y fuera del colegio, etc.
- Visión del alumnado: categoría centrada en la visión que ofrecen los alumnos acerca del profesor, cómo creen que debería ser un “buen docente” y cómo se relacionan entre iguales durante la dinámica educativa.
- Liderazgo: se refiere a la figura del director (rol, estilo de liderazgo, etc.) y que imagen traslada al espectador sobre el docente y la “buena docencia”.
- Comunidad educativa: categoría elaborada para incluir lo que respecta a visión de las familias sobre los docentes y la relación entre ellas y la comunidad escolar.

Analizar el contenido extraído en esta parrilla nos ha permitido realizar la codificación de los mensajes (Callejo, 2001), extrayendo algunas informaciones importantes, a nuestro juicio, emitidas y transmitidas en las diferentes secuencias televisivas, para posteriormente evaluar su incidencia en el contexto social y educativo.

2. Resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos a la luz de los datos recabados en el visionado de las series de televisión y del posterior análisis de contenido de las parrillas de observación. Para ello hemos estructurado la información en función de las categorías y subcategorías de la parrilla de análisis.

SERIE 1. “La Banda del Patio”

La banda del patio, es una serie creada por Walt Disney Television Animation y dirigida por Chuck Sheetz, Howy Parkins, Susie Dietter, Brenda Pilus. De producción estadounidense, comienza a emitirse en el año 1997 y a partir de ahí ha sido adaptada en diferentes países. En España ha pasado por diversas cadenas de televisión (como es Antena 3 o Tele 5), actualmente es emitida por Disney Channel, en horario de mañana y tarde, los fines de semana. Los capítulos suelen durar unos diez minutos y está catalogada como serie animada, para niños y niñas de 7 a 12 años aproximadamente.

Está ambientada en las aventuras de una pandilla de niños de cuarto de Primaria. El capítulo analizado (temporada 1 capítulo 3) trata sobre la visita de los padres al centro. Acontecimiento anual que los niños/as esperan con gran ilusión, excepto una de las niñas, quien utiliza excusas para disculpar la presencia de sus padres.

Los protagonistas de la serie son: cuatro niños (El gordito, el pequeñín, el deportista y el líder de la pandilla), dos niñas (la lista y la atrevida), dos maestras (una de ellas con cualidades educativas y otra demasiado estricta con mecanismos de enseñanza muy rígidos) y un director (a quien le falta iniciativa para llevar la coordinación del centro). La importancia del tema educativo es principal, puesto que todo ocurre dentro de las verjas del centro, reflejándose los miedos, logros, problemas, típicos del ser humano.

El centro que muestra la serie es un colegio público de una zona norteamericana con nivel económico bajo. Aunque los niños no utilizan uniforme, cada uno va caracterizado según su papel,

es decir, el niño tímido lo caracterizan con unas grandes gafas, y el líder del grupo con ropa ancha y una gorra.

La vida en el centro es de lo más peculiar, pues los alumnos/as suelen involucrarse en cuestiones inimaginables para los niños de esta edad. Lo más llamativo de ésta es la imagen que muestra el centro, a nuestra percepción da la sensación de que los niños están en un centro de reforma más que en un centro educativo. Los espacios dentro del edificio presentan una imagen descuidada y fría, en la que es usual encontrar contenedores de basura llenos hasta arriba. En el patio, aunque los niños aparecen en algunas escenas con juguetes de calidad excelente, la cerca que separa al centro de la calle es una alambrada ataviada con pinchos en la parte superior, que alerta sobre las consecuencias a quien intente salir. Es también muy característica en algunas escenas la presencia de la bandera de los Estados Unidos de América, incitando al amor patriótico que deben poseer todos los niños/as norteamericanos.

La visión que da de la educación, aunque toma un cariz dramático en algunas escenas, consideramos que transmite valores positivos, como el compañerismo, el respeto a los otros, la implicación, etc. La metodología de los docentes que hemos podido observar no es excelente pero sí buena, en la que los niños/as pueden interactuar y desarrollarse libremente con la ayuda de algunas orientaciones por parte de la maestra.

A lo largo del capítulo aparecen algunas escenas en las que podemos observar a la maestra con los niños/as, mostrándola de la siguiente forma: mujer de unos cuarenta años, de estatura y peso normal, con una vestimenta sobria que le proporciona un toque de seriedad. Por su apariencia física da la sensación que sea de Latinoamérica. Durante toda su intervención, presenta una actitud tranquila, tolerante y comprensiva, lo que repercute en el respeto que recibe los alumnos/as. Reflejando una gran profesionalidad.

Sin embargo la visión que se da del director es bien distinta, hombre de unos cincuenta y cinco años, recio, ataviado con un traje de chaqueta y corbata, que afianza su superioridad. La actitud de éste es de simple presencia física. Da la sensación que aunque posea el puesto de dirección tiene poca autoridad a nivel de centro.

En relación a la visión que transmite este capítulo concreto de los alumnos, bajo nuestra percepción, los identifica con problemas y miedo normales de estas edades. En ningún momento se muestran actitudes negativas en el alumnado que no sean las típicas rabietas o actitudes de niños/as de cuatro de Primaria.

Si nos detenemos a analizar la percepción que tienen los alumnos de la profesora debemos decir que los escolares muestran un gran respeto hacia ésta y hacia las orientaciones que tienen lugar a lo largo del capítulo. A la inversa también percibimos actitudes positivas de la docente a sus alumnos.

Por último destacar el enfoque que transmite de la comunidad educativa. Con la llegada de los padres al centro, el colegio se decora como si de una fiesta de cumpleaños se tratase. Aunque todo es correcto dentro de los márgenes normales, sí que encontramos una ausencia de relación, basada en las temáticas escolares, por parte de los padres/madres- maestra. Por otro lado, no aparece reflejada una interacción entre los distintos padres, es decir, los progenitores aparecen acompañados de sus hijos pero estos en ningún momento interactúan entre ellos.

SERIE 2. "Física o Química"

Física o Química, es una serie creada por Calos Montero y producida por Ida y Vuelta producciones. De producción española, se empezó a emitir el 4 de febrero de 2008, por el canal de televisión, Antena 3, en horario nocturno y semanalmente, con una duración de 75 minutos aproximadamente. Consta de 4 temporadas de unos 47 capítulos. Se ubica como comedia y/o drama, dirigida principalmente a adolescentes, con una media de edad de 13 años.

La serie narra los problemas de cuatro profesores que acceden a su primer trabajo en un instituto de Enseñanza Secundaria, donde descubrirán todo un universo de conflictos, amores, desamores e ilusiones de un grupo de adolescentes para los que han de servir de guía.

Hemos analizado un capítulo de esta serie, en concreto el capítulo 1º de la cuarta temporada, y sobre él comentamos lo siguiente:

El reparto consta de 16 personajes, en total, donde seis son profesionales de la educación (la profesora de Inglés, el profesor de arte, la profesora de filosofía, director, psicopedagogo y profesor de tecnología, profesora de Historia y Jefa de estudios y el profesor de educación física), y nueve son alumnos/as (4 chicas y 5 chicos) y por último está el camarero de la cafetería.

El tema educativo, en esta serie es secundario, puesto que se le da mucha más importancia a los temas personales de los protagonistas. Esta se desarrolla en un instituto concertado y mixto de Educación Secundaria, con un carácter laico, ya que no hay ningún signo explícito que nos indique lo contrario. Pensamos que debido a que este centro es muy actual, el alumnado va vestido a su gusto, reflejando cada uno su propio estilo, por lo que el alumnado no usa uniforme.

Analizando la dinámica escolar reflejada en este capítulo, hemos observado que dedica muy pocos minutos a la misma. Tales dinámicas se sitúan en las aulas, donde salen los profesores/as impartiendo su clase; en la cafetería, donde dos profesores (siendo estos padre e hijo), hablan del futuro profesional de uno de ellos o cuando charlan un profesor y un alumno, sobre la vuelta de éste en el centro, ya que anteriormente fue expulsado por mala conducta.

Examinando este capítulo, hemos podido observar, que la ubicación de este centro es en un barrio con un nivel socioeconómico medio. La dinámica del centro transcurre de forma normal donde existen normas de convivencia comunes a cualquier otro centro educativo, como no permitir el consumo ni la compra de drogas. En relación a los profesores no deben llegar tarde a sus clases y si en caso de que no pueden de asistir deben avisar previamente, además en su hora de descanso conviene que "patrullen" por los pasillos para controlar al alumnado (lo propuso el director).

Las instalaciones en este centro educativo están formadas por las aulas, en la clase de arte concretamente (lugar donde se desarrolla buena parte de la dinámica educativa), hay un trípode para cada alumno, pinceles, batas, pinturas, etc.; la sala de profesores, el despacho del director, la cafetería, los baños de los alumnos/as y los baños de profesores, los pasillos, son lugares donde tanto el profesorado habla de temas educativos pero sobre todo de temas personales; la sala de ordenadores, la utilizan el alumnado para hacer los trabajos sobre las asignaturas y para uso personal y la biblioteca, donde aparecen los alumnos/as cogiendo libros, pero teniendo conversaciones de temas que no tienen nada que ver con la educación. Los materiales didácticos que utilizan en el proceso educativo son ordenadores, la pizarra, bolígrafos, folios, libros de texto, libretas, además de los ya nombrados.

Las instalaciones son de buena calidad, y hay una decoración adecuada al centro y al nivel educativo, con varios carteles informativos, pero lo desmejora las pintadas en los baños, por ejemplo.

En relación al ideal educativo del centro, consideramos que se fomentan valores relacionados con la sociedad en la que vivimos, tiene un ideal educativo en el que se valora la creatividad y la actitud crítica del alumno/a.

Respecto a la acción docente, la metodología que desarrollan se basa en mandar a hacer actividades relacionadas con el tema que se ha explicado en clase, sin entrar en los objetivos, contenido y/o evaluación. Las interacciones en el aula son principalmente unidireccionales, aunque el profesor/a permite y escucha las opiniones y reflexiones de los alumnos/as. La clase normalmente está organizada por un alumnado mixto, que se sienta en parejas (excepto en la clase de arte, donde están sentados individualmente).

Podemos observar como la serie caracteriza a cada profesor, en función de su papel, si es verdad que el director viste y da una imagen de más formalidad, sin embargo el profesor de arte viste más desaliñado y juvenil. La vida del profesorado es bastante alocada y tiene muchos entresijos personales, por tanto, ello afecta a la forma de dar las clases.

Centrándonos ahora en la visión que tiene alumnado sobre la figura del profesor destacamos que estos se muestran con respeto. Paralelamente la visión que transmite el profesor sobre sus discentes es de simple relación profesora-alumno/a, sin que lleguen a tener una relación más allá de su vínculo profesional.

Analizando el liderazgo que se ejerce en el centro, debemos comentar que este recae básicamente en el director, siendo éste quien tiene la última palabra aunque tenga en cuenta la opinión de sus compañeros.

Y por último comentar que hemos echado en falta la presencia de uno de los agentes más importantes de la comunidad educativa, como son los padres y madres. No se muestra excesivamente reflejado en este capítulo, excepto el padre de un alumno que si se interesa un poco por él, pero más en el ámbito personal que educativo.

SERIE 3. "Rebelde"

"Rebelde" es una serie mexicana que ha tenido un gran auge en las edades más tempranas de la sociedad. Está compuesta por 19 protagonistas de los cuales, 13 son alumnos/as, 2 docentes, 1 director y 3 padres/madres. Dirigida por Juan Marcos Muñoz y Luis Pardo. Transmitida en el año 2006 por Antena 3 y en 2008 por La Sexta en horario de mañana tanto los fines de semana como los días laborales. Está destinada a jóvenes con una edad media de 13 años.

La serie nos muestra las distintas aventuras de varios estudiantes del "Elite Way School" así como sus problemas acerca de las amistades, amores, sentimientos, emociones. Todo se desarrolla en dicho colegio apareciendo de forma esporádicas otras escenas desarrolladas en los hogares de los protagonistas y en la playa.

La mayor parte de la trama de la serie transcurre en el colegio mexicano de elite: "Elite Way School", situado en las afueras del área metropolitana de México. El tipo de alumnado que acude a él es de una clase social alta. Es un colegio laico, en el que los alumnos/as deben llevar de forma obligatoria uniforme siendo distinto para los chicos/as. El escudo del colegio formado por los colores de la bandera mexicana, se puede presenciar con facilidad ya que esta inscrito en todas las instalaciones del colegio así como en los uniformes de los alumnos/as.

Las instalaciones del colegio son muy buenas, disponen de todo. Podemos encontrar desde piscina climatizada hasta gimnasios, salas de estudio, bibliotecas, campos de golf etc. El centro

también dispone de alojamiento para los alumnos/as, estando separados los chicos de las chicas aunque puedan acceder ambos sexos con facilidad a las habitaciones de unos y otros.

Desarrollan actividades extraescolares donde se observan claras diferencias en función del género: fútbol para los chicos, baile para las chicas. Aunque utilizan el waterpolo como deporte mixto donde pueden participar ambos sexos.

Con respecto a la educación, es considerada como uno de los temas principales de la serie, dándole un espacio de 10 minutos en la transmisión completa de un capítulo al espacio del aula. Los objetivos principales y sobre los que se fundamenta la educación de dicho colegio son tres: disciplina, excelente nivel académico y respeto. El nivel educativo que desarrolla la serie es 6º, 7º y 8º correspondientes a España a la Educación Secundaria. El motivo principal por el que educa este colegio es para seguir desarrollando a alumnos/as con gran poder adquisitivo de una clase alta y con buenos contactos sociales.

Centrándonos en los agentes educativos, hay que destacar la figura del director el cual tiene un papel principal de liderazgo. El director es el encargado de dirigir el colegio, de controlar su organización y seguridad, de intercambiar ideas y opiniones con los padres de los alumnos/as, de dirigir la acción desarrollada dentro del aula escolar.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, el principal recurso educativo son los ordenadores. No utilizan apenas los libros de texto. Tienen una distribución dentro del aula independiente, pues cada uno está sentado en mesas separadas unos de los otros.

Los docentes, son meros transmisores del conocimiento. Mantiene una actitud de autoridad y disciplina frente a los alumnos/as. Utilizan una metodología técnica e inflexible. No tienen en cuenta ni las necesidades de sus alumnos/as, ni las preocupaciones de ellos/as. Aunque no todos los docentes son así. Pues el profesor Madariaga y la profesora Hilda no se caracterizan con tal descripción.

Estos profesores mantienen una actitud de “colegueo” entre los alumnos/as. De facilitadores del aprendizaje. No solo se dedican a enseñar los conocimientos a sus alumnos/as sino que los escuchan, dialogan con ellos/as, tienen en cuenta sus opiniones. Desarrollan una metodología activa y participativa en clase donde los protagonistas de la acción son tanto el docente como el discente.

Para los docentes, los alumnos/as son todos iguales dentro del centro educativo en cuanto a sus capacidades y habilidades, gente con dinero que lo que necesita es tener una buena disciplina y una buena educación. A excepción de Madariaga e Hilda que piensan de ellos/as que a pesar de ser gente con dinero tiene sus corazones y su humanidad dentro de ellos/as. Consideran que no solo les preocupa en la vida tener dinero, sino la persona en sí.

Los alumnos/as tienen una concepción del profesor como alguien que les enseña los conocimientos esenciales y nada más exceptuando las dos figuras docentes más ejemplares para ellos/as como son: Madariaga e Hilda en la que los alumnos/as aprenden otras cosas que son valoradas y apreciadas por ellos/as como consejos de vida, intercambios de ideas, sentimientos, emociones, etc.

En cuanto a la relación entre iguales, los alumnos/as también presenta una visión concreta con respecto a la prestación de becas dadas a los alumnos/as de clases sociales inferiores a ellos, provocando que se constituyan un grupo formado por alumnos/as (“La Lógica”) el cual se encarga de hacer que los alumnos/as becados no logren alcanzar su graduación para que así de esta manera los alumnos/as de clases inferiores no puedan seguir avanzando académicamente y así no quitarle

potestad de riquezas a los de las clases altas. Tal conflicto transmite un fuerte sentimiento de competición en el centro, caracterizando las relaciones entre los iguales en la dinámica educativa.

Los padres y madres son muy diferentes unos de otros. Hay padres y madres que no se preocupan por la educación de sus hijos/as ya que consideran que eso es una labor del centro educativo, como por ejemplo el padre de Diego Bustamante o también el padre de Mia Colucci, que no se implica nada en la educación de su hija y la deja en manos de los mayordomos de su casa. Mientras que por otro lado podemos encontrar a otros padres y madres que si se interesan por la educación de sus hijos/as como la madre de Roberta Pardo.

En general la relación de los padres y madres con el colegio es muy peculiar. Cuando estos quieren saber cómo van sus hijos/as académicamente no hablan con el profesor sino que es el director el encargado de transmitirles dicha información. El director es el mediador entre los padres y madres de los alumnos/as. Los padres y madres no mantienen ningún tipo de relación con los profesores.

SERIE 4. "El Pacto"

"El Pacto" es una miniserie de una sola temporada y dos capítulos dirigida por Fernando Colomo y producida por Telecinco en el año 2009. Ha sido emitida durante el mes de Enero de 2010 por esta misma cadena, en la franja horaria de 22.30-00.30h. Es una serie dramática que se sumerge en la historia de siete amigas y estudiantes de 4º de ESO de la misma clase que toman una sorprendente decisión: quedarse embarazadas a la vez. Tras lograr su objetivo, se origina un gran revuelo en el colegio y las chicas se convierten en el centro de atención de la pequeña localidad en la que residen. La importancia de la amistad durante la adolescencia, los conflictos familiares, las inquietudes personales y la búsqueda de la identidad propia son otros de los elementos narrativos que incluye esta serie.

El capítulo que analizamos (capítulo 1º) muestra una imagen característica del profesor, del sistema educativo y de la enseñanza. Como consecuencia de la problemáticas afectivo-sexual y educativa planteadas, la serie nos dibuja unos roles peculiares pero que bien podrían asemejarse a la comunidad educativa de muchos centros españoles en la actualidad.

La contextualización de la temática educativa en la serie viene de la mano de 25 protagonistas, de los cuales todos excepto uno son figuras importantes en el centro escolar: desde el director hasta los profesores pasando por la jefa de estudios, el alumnado o las familias. En estas figuras educativas predomina el sexo masculino, sobre todo en cargos de responsabilidad (encontramos cuatro hombres -director y 3 profesores- y una mujer -jefa de estudios-). La importancia que se otorga a la temática educativa es fundamental: aspectos como la metodología de enseñanza o los valores que se transmiten en el sistema educativo son constantes durante todo el capítulo. Sin embargo, la acción, como en la vida real, aunque centrada en la educación, discurre por diferentes escenarios que van desde el aula escolar hasta la casa de las familias o de uno de los profesores.

En relación al tipo de centro en el que se sitúa la acción, es un centro privado de Secundaria, aconfesional y mixto. Los estudiantes visten uniforme. Las referencias a la privacidad del centro como garantía de una "buena educación" sostenida sobre unos valores tradicionales se suceden, dando una visión de la enseñanza como un bien de consumo. Una buena muestra de ello es el comentario explicitado por una madre en una escena donde debaten las causas del conflicto central de la serie con el director del colegio: *"mis hijos vienen a este colegio porque se les enseña unos valores"*.

El centro educativo presentado se ubica en un contexto socio-económico medio-alto en un barrio residencial situado en una ciudad pequeña, costera, de España. No hay referencias explícitas a un modelo de convivencia concreto o a normas específicas, sin embargo podemos observar menciones a algunas normas en situaciones concretas como no comer chicle en clase o no copiar en un examen. No obstante, se puede apreciar que el colegio funciona según unos horarios establecidos y un sistema de normas bien definido. En cuanto a las instalaciones y recursos, son adecuadas, de cierta calidad, aunque con un carácter muy sobrio, nada lujoso. El colegio se ubica en un edificio amplio, antiguo, con algunos años a sus espaldas y rodeado de instalaciones deportivas y jardines en buen estado. También los espacios dentro del edificio gozan de esta sobriedad descrita: apenas decoración, muebles con aspecto antiguo, etc.

La visión de la educación que nos transmite tanto el centro como los roles que desempeñan algunos de sus componentes, es tradicional y conservadora. Lo podemos comprobar en multitud de aspectos como la ausencia de educación afectivo-sexual (reclamada posteriormente por los padres y madres del alumnado) o el inmovilismo de la dirección ante las innovaciones metodológicas del profesorado.

Concretando en la visión del profesor que se trasmite en la serie, podemos encontrar algunas ambivalencias, pues existen cuatro posturas diferentes, que se proyectan del profesor a partir de cuatro grandes agentes de la comunidad educativa: el propio profesorado, el alumnado, la dirección y las familias.

Si centramos nuestra atención en la visión que trasmite el propio profesorado sobre sí mismo, hemos de centrarnos en uno de sus protagonistas, Marcos, pues es quien desempeña la labor docente durante la mayor parte del tiempo.

Los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje son variados, incluso discrepantes: la acción docente transcurre entre una metodología activa y flexible, que utiliza nuevos espacios de aprendizaje, que se sustenta en las experiencias y conocimiento previo del alumnado, y una metodología basada en la clase magistral y el examen tradicional como principal criterio de evaluación. Por lo que no encontramos conexión entre la metodología y la evaluación que se expone. En cualquier caso, predomina la intención del docente por adaptar su enseñanza, centrada en el estudiante principalmente, lo que también ocurre con los contenidos y las actividades que desarrolla durante el capítulo. Aunque la organización del aula es individual, y el profesor se sitúa enfrente, en una mesa ubicada sobre una tarima, la actitud del docente favorece una interacción recíproca, donde predomina la escucha activa por parte de alumnos/as y profesor.

Si contemplamos las repercusiones de esta acción docente y de la propia imagen que el profesor transmite de sí mismo, observamos: por un lado, el enfrentamiento abierto con el director (que no aprueba la metodología del docente), y con algunas familias. Por otro, la satisfacción que muestran los estudiantes, disfrutan de los nuevos espacios, con los nuevos contenidos y con una relación cercana al profesor.

También el aspecto y la propia vida privada del profesor transmiten a los telespectadores una visión determinada de la docencia: en este caso, el profesor representa el ideal actual de juventud y belleza, es joven, alto, fuerte, con una vestimenta moderna y de colores vivos. Vive solo y sus aficiones son el deporte y la lectura (se destaca en el capítulo un libro de sociología y comics). Su estilo y aficiones muestran un docente moderno, acorde con los preceptos sociales de la juventud, interesante y preocupado por cultivar su conocimiento y su cuerpo. Sus principales preocupaciones como docente son sus alumnos/as: su aprendizaje, su vida y crecimiento personal. Son lo más importante, incluso aunque le enfrenten al colegio, a las familias o a la prensa. Muy relacionado con sus preocupaciones, concibe la enseñanza como proceso que va más allá de lo

meramente cognitivo, dirigido por el propio alumnado, lo que refleja una visión amplia de la educación que supera la visión del centro escolar en el que trabaja.

En relación a su experiencia previa, fue acusado de acoso sexual en su anterior puesto de trabajo. Este hecho, que marca la trayectoria de este personaje en la serie, es interpretado por la dirección y las familias como refuerzo de la idea de “mal docente” que ya, de entrada, poseen. Tal consideración, unida a la estrecha relación que mantiene con su alumnado, puede hacer pensar al telespectador que existe correlación entre una relación cercana entre profesor-alumno/a y algún tipo de abuso hacia éste/a.

Una postura diferente mantiene el alumnado, como segunda visión del profesorado que estamos contemplando en este análisis. Los estudiantes mantienen una imagen del docente muy positiva, lo consideran “bueno” en su trabajo por ser diferente de los demás profesores. En este sentido, encontramos afirmaciones en el capítulo como “*Marcos mola, no es como los demás*” (alumna). Por tanto, para ellos la “buena docencia” se caracterizaría por el establecimiento de unas relaciones estrechas entre alumnado y profesores, cercanas, donde reine la confianza y la complicidad, a la vez que por el empleo de unas metodologías de enseñanza innovadoras, más cercanas a su realidad como adolescentes. Por su parte, el profesor considera a su alumnado como igual, libre de tomar sus propias decisiones, con una vida y experiencias previas a las que adapta su enseñanza.

En cuanto a la relación que mantienen los alumnos/as entre sí, están sesgadas en función del género. Existen enfrentamientos intragrupal, pero fidelidad, solidaridad y compañerismo intragrupo.

Como tercera imagen destacada, encontramos la visión del Director. Para él, un buen docente sería aquel que asimila sin más el ideal del centro sin cuestionarse sus preceptos, y que presenta una imagen y utiliza unas metodologías de enseñanza tradicionales y conservadoras. Esta visión surge de un rol directivo cuya filosofía es que el fin justifica los medios. El personaje del director tiene como principal preocupación la salvaguarda del prestigio social adquirido, la imagen del colegio alcanzada, aunque para ello tenga que usar medios no tan ortodoxos. Es el “jefe”, dirige y gobierna todo lo que ocurre, y manifiesta un estilo de liderazgo autoritario, incluso agresivo en ocasiones. En cuanto a la consideración que tiene del profesor, no lo cree buen docente, le acusa de “moderno” y alejado del ideal educativo del centro.

Finalmente, encontramos la cuarta imagen del profesor que transmite la serie, muy cercana a la presentada por el Director. En este caso, las familias ven al profesor como un “mal docente” porque usa métodos diferentes y es amigo de sus estudiantes. Al igual que el Director, lo consideran “demasiado moderno”. Para ellas, un buen docente sería aquel que enseña, junto a la institución privada, unos valores tradicionales. Por su parte, debido a esta consideración, la visión que el profesor manifiesta de las familias es defensiva, considerándolas culpables de no haber sabido educar a sus hijos como es debido. Por este motivo, las relaciones entre ambos son tensas y conflictivas, de acusaciones mutuas, más que de colaboración y respeto.

3. Conclusiones

Para finalizar, mostramos las conclusiones de nuestro trabajo, estructuradas en función de cada una de las categorías que componen la parrilla de análisis.

En primer lugar, hemos de destacar que no encontramos grandes diferencias en relación a las subcategorías de la *ficha técnica*. Si que encontramos, sin embargo, diferencias significativas

asociadas a la tipología de centro, sobre todo en relación a las infraestructuras, recursos didácticos y modelos de convivencia propuestos en los colegios analizados.

En relación a la *contextualización*, encontramos unanimidad en las distintas series analizadas pues básicamente todas tienen como temática principal el contexto educativo. La imagen del profesorado analizada se ubica, en la mayoría de las series, en centros privados y aconfesionales. Su acción se desempeña principalmente en espacios como el aula, el despacho del director, los pasillos o las áreas ajardinadas de los centros.

La *vida en el centro educativo* de tres de las cuatro series, está ambientada en zonas residenciales con un nivel socioeconómico medio-alto, donde la educación es considerada no como un derecho, sino como un bien de consumo de primera necesidad, pues se entiende que juega un papel muy importante para el presente y futuro del alumnado. Suelen ser centros de grandes dimensiones, es decir, construcciones de gran envergadura con alrededores conectados con la naturaleza. A este respecto, interesa comentar que el único centro de naturaleza pública observado en las series, presenta unas instalaciones más desmejoradas, que hacen pensar más en un centro de reforma que en un colegio ordinario. Tal impresión, puede hacer equiparar la escuela pública con escasez de recursos para enseñar y aprender.

Respecto a la *visión de la educación*, a los valores que se transmiten y el ideal educativo de los centros, no se expresan de manera explícita pero sí se intuyen claramente a través de las distintas dinámicas que tienen lugar en el transcurso de los capítulos. Las series comparadas muestran algunas diferencias en función de la tipología del centro: el centro público favorece valores como el compañerismo, el respeto a los otros, la implicación, etc. pero inmersos en un cariz dramático. Por su parte, los colegios privados transmiten valores como la disciplina, la obediencia, competitividad, búsqueda de la excelencia académica, etc. A pesar de ello, encontramos algunas similitudes en todos los casos: se promueve el respeto, sustentado en una jerarquía entre dirección-profesorado-alumnado, y el compromiso hacia el alumnado y su aprendizaje, inclinándose por un ideal educativo centrado en el éxito profesional y personal del discente.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se sustenta, en la mayoría de los casos, en una práctica docente que consiste en la mera transmisión de contenidos, utilizando la metodología tradicional de la clase magistral y el uso del libro de texto como principales pilares de la acción docente. Todas las escenas del aula nos son familiares pues en ningún momento se observan actuaciones fuera de lo común, es decir, los alumnos siempre se sitúan en sus pupitres y el profesor cerca de su mesa, transmitiendo una actitud de jerarquía. A excepción de la serie “El Pacto”, donde la metodología del docente se debate entre el modelo técnico descrito y la innovación basada en una enseñanza más centrada en el alumno/a, ubicada en otros escenarios como el patio del colegio y utilizando actividades relacionadas con las experiencias y conocimiento previo de su alumnado.

En línea con el proceso de enseñanza y aprendizaje, encontramos la imagen del docente. En este caso, las series analizadas transmiten una doble *visión del profesor*: por un lado, el joven, innovador, moderno y cercano a los alumnos, actualizado en recursos y metodología (esta imagen la podemos ver claramente en las series “Física y Química”, “El Pacto” y “Rebelde”). Por otro lado, también podemos observar una imagen del profesor como persona respetable, sobria, autoritaria y seria, que utiliza una metodología y recursos de enseñanza tradicionales y que cumple y acata una serie de normas impuestas, normalmente, por el director. Esta segunda imagen se concibe desde una perspectiva conservadora y tradicional de la enseñanza (puede observarse también en algunos colectivos de la serie “El Pacto”, “La banda del patio” o algunos casos de “Rebelde”).

Esta imagen bipolar se muestra incluso dentro de una misma serie. Así es el caso de “El Pacto” y “Rebelde”, donde se presentan ambas visiones con connotaciones distintas: la imagen más

innovadora es mal considerada por familias y dirección, mientras que es mejor valorada por los alumnos/as.

Si nos centramos en, la *visión que tienen los docentes sobre el alumnado* debemos comentar que aunque no es negativa, en algunos casos, apreciamos un cierto desconocimiento de sus circunstancias personales, lo que se traduce en un aspecto poco positivo de su tarea como docente. Por el contrario, la percepción que tiene el alumnado *del colectivo de docentes* es, en general, bastante buena. En “Rebelde” y “La banda del patio” ven al profesorado como personas que les transmiten conocimientos y que deben ser respetadas y obedecidas. Por otro lado, “Física o química” y “El Pacto”, muestran un profesorado que tiene una relación más estrecha con sus alumnos/as, se cuentan sus problemas y hablan de temas más personales.

Analizando el *liderazgo* que se muestra en las series comparadas, se observa que en todas se representa a través de la figura del director, él es quien tiene la última palabra. El puesto de dirección siempre es ocupado por personajes masculinos, de unos 50 años, arreglados con trajes de chaqueta. Normalmente desempeñan su labor en el seno de su despacho, donde se sienten más respaldados y seguros, lo que trasmite una actitud de superioridad. Su papel principal es conservar el orden y la disciplina en los centros, en ningún momento estos se muestran interactivos con su profesorado o con las familias. Por ello, la visión que transmiten del “buen docente” es aquél que acata sus normas y obedece sus mandatos.

Finalmente, en cuanto a la *comunidad educativa*, la presencia de los padres y madres en el centro es muy escasa, parece ser que el fomento de la relación familia-escuela no es uno de los objetivos principales de las series analizadas, a excepción de la serie “El Pacto” donde las familias sí que ocupan un lugar importante ya que colaboran con el centro escolar en la resolución de un problema. A pesar de ello, los padres y madres aparecen en multitud de secuencias acompañados de sus hijos/as, sin embargo en pocas ocasiones sus diálogos se centran en temas educativos.

Como conclusión, creemos que las series analizadas nos ofrecen una imagen difusa de la docencia, envuelta en casi todos los casos, en profundos conflictos personales y profesionales. Una visión estereotipada y conflictiva que nos recuerda a la mostrada por otras investigaciones como la de Esteve, Franco y Vera (1995) o Marín, Núñez y Loscertales (2000). En definitiva, el reflejo del imaginario social acerca de una profesión en transformación y constante cambio, insertada en una sociedad compleja y con altas cotas de responsabilidad.

Esta imagen hace necesario explicitar estos mensajes televisivos, sus connotaciones e implicaciones a nivel social y educativo, con el fin de analizarlos críticamente desde el aula y el hogar familiar y, sobre todo, trabajarlos desde la percepción que de ellos tiene el alumnado. Esperamos que el análisis realizado haya contribuido en esta línea.

Referencias bibliográficas

- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Bardín, L. (1986). *El Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a un práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M.; Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.

Marín, M., Núñez, T. y Loscertales, F. (2000). Imagen social del profesorado. Un estudio a partir de los medios de comunicación: prensa y televisión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 147 – 156.

Polkinghorne, D.E (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education (Special issue: Life history and narrative)*, 8, 1, 5-24.

ANEXO 1. Instrumento de recogida de información: parrilla de observación

FICHA TÉCNICA	
Título	
Autor/a	
Productor/a	
País	
Género	
Año	
Duración	
Canal de TV	
Fecha de emisión	
Perioricidad de emisión	
Franja horaria	
Temporadas	
Capítulos	
Destinatarios	
SINOPSIS	

Serie:		
Temporada/Capítulo:		
Resumen:		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Contextualización	Protagonistas	
	Figuras educativas	
	Importancia del tema educativo	
	Tiempo de emisión de la dinámica escolar	
	Tipo de centro	
	Confesionalidad	
	Uniforme	
	Nivel educativo	
	Modelo educativo	
Vida en el centro educativo	Lugar de la acción	
	Contexto socio-económico	
	Normas y modelo de convivencia	
	Instalaciones, espacios y recursos materiales	
Visión de la educación	Actividades extraescolares	
	Valores que transmite la institución	
Proceso enseñanza-aprendizaje: la acción docente	Ideal educativo	
	Metodología	
	Objetivos	
	Contenidos	
	Evaluación	
	Actividades	
	Interacciones en el aula	
	Organización del aula	
	Recursos didácticos	
	Utensilios del docente cuando ocurre la acción	
Repercusiones de la acción docente		
Visión del profesor	Físico	
	Vida privada	
	Experiencias previas	
	Preocupaciones docentes	

	Concepción de la enseñanza	
	Actitud dentro del colegio	
	Actitud fuera del colegio	
	Valores que transmite	
Visión del alumnado	Visión docente → alumnado	
	Visión alumnado → docente	
	Consideración sobre la “buena docencia”	
	Relación docente-alumnado	
Liderazgo	Relación entre iguales	
	Rol del director/a	
	Rol del profesor	
	Relación director/a-docentes	
Comunidad educativa	Estilo de liderazgo	
	Visión del docente sobre las familias	
	Visión de las familias sobre el docente	
	Consideración sobre la “buena docencia”	
	Relación docente-familias	
	Relación familias-alumnado	

Experiencia de Televisión Escolar del C.P. "Josefina Baró" de Almería

Bernardino Alcocer Álvarez³³

Miguel Ángel Hernández Martínez³⁴

1. Introducción

Dado que es manifiesta la gran influencia que las Nuevas tecnologías (NNTT) de la Comunicación ejercen en los ciudadanos actuales, que gran parte de la Educación no formal les alcanza a través de ellas y ya en nuestra propia investigación en los últimos años sobre el tema hemos descubierto el enorme potencial educativo que encierran utilizadas adecuadamente, es lo que nos ha motivado para ponerlas en práctica en nuestro trabajo docente.

Lo que nos proponemos es acercar nuestra experiencia³⁵ a otros docentes interesados en el tema, proporcionándoles algunas informaciones de carácter técnico y didáctico que les puedan ser útiles si deciden, como nosotros, incorporarlas a su trabajo en el aula.

2. Antecedentes

Todo empezó allá por el año 1.985 cuando celebramos en Almería las Jornadas Andaluzas de Radio Escolar, que en acto de Clausura los asistentes pudieron ver un reportaje de las propias Jornadas en un televisor situado en la sala sin estar conectado a ningún magnetoscopio. Estaban asistiendo a la *primera emisión de Televisión Educativa* llevada a cabo por Profesores integrantes del Seminario Permanente de Radio Escolar.

La razón de que nos decidiéramos a experimentar con Televisión fue que comprobamos que en los hogares de nuestros alumnos se utiliza con mucha más frecuencia la Televisión que la radio, y sin abandonar ésta, decidimos comenzar a trabajar con aquella.

Desde el curso siguiente la introdujimos en el curriculum Escolar y comenzamos a trabajar directamente con los alumnos en Televisión Escolar. A partir de ahí las Jornadas incluyeron ya el campo de la Televisión Educativa y en sucesivas ediciones hemos ido mostrando los avances que

³³ Maestro de E. Primaria y Coordinador de la Experiencia. Presidente de la Asociación de Profesores de Radio y Televisión Escolar de Andalucía. C.P. "Josefina Baró" - Avda. Mare Nostrum, s/n. 04009-Almería. Tfn. 950-227071-228258-980-846656 E-mail: bernar@larural.es

³⁴ Maestro de E. Primaria y Pedagogo. Experto en tratamiento informático del video. C.P. "San Fernando" - c/ Rodrigo Vivas Miras, 48. 04007-Almería. Tfno. 950-261234

³⁵ Primera experiencia de televisión escolar desarrollada en España.

hemos realizado y los problemas que hemos encontrado. Un paso significativo lo ha constituido la incorporación del tratamiento informático de la imagen y la rotulación electrónica a partir del curso 1.987-88, que también se ha convertido en un Área específica de nuestras Jornadas anuales.

3. Qué entendemos por *tele visión escolar o educativa*

Conviene diferenciarla claramente de lo que comúnmente se entiende como Televisión Local. La Televisión Escolar es aquella realizada por miembros de la Comunidad Educativa y dirigida a esa misma Comunidad, cuyos objetivos son estrictamente didácticos y/o formativos.

4. Posibilidades Didácticas

Vamos a intentar mostrar en este apartado un abanico de posibilidades ya experimentadas por nosotros, al cual cabe añadir todas aquellas otras específicas de cada Comunidad Educativa concreta en la que se piense utilizar la Televisión Educativa.

- *Referidas a la .Institución Escolar.* Contribuye a crear una escuela más activa, más lúdica, más dinámica, más vital que la escuela tradicional.
- *Referidas á los Alumnos (al Curriculum Escolar:*

a) Área de expresión lingüística

En cualquier actividad de T.V. Escolar se trabajan: Lectura (recogida de información), Expresión Escrita (ordenación y elaboración de la información y realización del guión) y Expresión Oral (lectura y exposición de la información). Específicas del Área: Literatura: comentarios, reseñas, etc., Poesías recitadas o dramatizadas, Dramatizaciones teatrales, Entrevistas, Mesas redondas y debates y Conocimiento y uso de los medios de comunicación...

b) Área de expresión matemática

Es posiblemente el Área a la que más difícilmente pueda servir como recurso didáctico la T.V. Escolar, aunque por citar algún ejemplo, podría ser adecuado en cuanto a la tabulación estadística de encuestas y entrevistas realizadas para los programas de T.V., juegos o concursos matemáticos, resolución de problemas de lógica matemática...

c) Áreas de experiencia natural y social

- Investigaciones sobre el medio natural y social en que el alumnos se desenvuelve: desde fauna y flora de la zona, por ejemplo, hasta funcionamiento de las instituciones locales, pasando por todo lo que quiera de su entorno próximo (problemas y soluciones para su barrio).
- Realización de encuestas y/o entrevistas y resultados estadísticos de las mismas sobre temas de su medio natural y social.
- Elaboración de guiones televisivos y realización del programa correspondiente sobre o completando aspectos de los distintos temas estudiados en clase.
- Debates, mesas redondas, etc. Sobre asuntos o problemas relacionados con su entorno vital.

- Temas un tanto olvidados en los currícula escolares y complementarios de ellos como Educación para el Consumo, Educación Sanitaria, Educación Medio-Ambiental, Educación Sexual, Educación Vial, Urbanidad, etc.

d) En relación con los Padres y Adultos en general

- Acercar el Centro Educativo a los Padres, sobre todo, a los que tan poco se acercan a él.
- Facilitarles la participación directa, a través de la Asociación de Padres, mediante programas televisivos realizados por y para ellos mismos.
- Escuela de Padres, con temas desarrollados por especialistas, como:
 - Formación Psico-pedagógica: charlas, coloquios, entrevistas...
 - Educación Sanitaria: Higiene, Alimentación, Vacunas, Droga, etc.
 - Educación para el Consumo.
 - Educación Medio-Ambiental.
 - Educación Sexual y Planificación Familiar.
- Contraste de opiniones Padres-Adolescentes sobre temas conflictivos relacionados con la Educación, la Familia, las actitudes y comportamientos,... mediante debates, mesas redondas, técnicas de roll playing, etc.

d) En relación con los Profesores:

- Les proporciona una buena fuente de motivación para sus alumnos hacia el trabajo escolar y el aprendizaje.
- Les permite hacer llegar a toda la Comunidad Educativa el fruto de su trabajo que casi siempre queda escondido e ignorado.
- Les facilita el establecimiento de buenas relaciones interpersonales con sus alumnos al trabajar y cooperar con ellos en una actividad más informal, más lúdica que las específicamente académicas.
- La televisión puede ser una buena base para ponerse en contacto con y trabajar otros medios de comunicación de masas: prensa, radio, cine.
- Les permite poner en juego y desarrollar su propia creatividad al inventar primero y desarrollar después, los guiones y programas televisivos.

5. Conocimiento teórico-práctico de un estudio de Televisión Escolar

A) Ubicación en el centro

- Antena

Se debe colocar en la parte más alta del tejado del edificio o donde tenga más "campo abierto" hacia la zona que deba recibir nuestra emisión. Siempre lo más cerca posible del plató para que no haya "pérdidas" por la longitud del cable.

Su elección dependerá de la situación del centro emisor con respecto a la zona receptora, de la potencia de salida de la emisora y del alcance que deseemos conseguir (antena vertical o con polarización horizontal), así como de la frecuencia -Canal- en que emitamos.

En caso de estar ubicados en el centro de la zona a cubrir se deberá usar una antena omnidireccional o una formación de antenas que radiase en todas las direcciones.

Si nos decidimos por una antena comercial debemos adquirirla de la máxima ganancia que nuestra economía nos permita (por cada 3 db. de ganancia se duplica la potencia respecto al dipolo). Si nos decidimos por construir la antena debemos ajustarla lo más precisamente posible para evitar las ondas estacionarias o reflejadas (SWR).

En su emplazamiento debemos sujetarla firmemente a la pared con fuertes garras metálicas para evitar los posibles daños que nos pueda causar el viento. Si la altura supera los seis metros es aconsejable colocarle vientos tensores. También el cable debe ir firmemente sujeto al mástil con abrazaderas plásticas o cinta aislante.

- *Estudio o plató*

Es conveniente que sea lo más amplio posible. Debe estar dividido en dos espacios: uno para decorados, cámaras, iluminación, etc. -Plató- , y otro, comunicado por una cristallera que albergue los controles. Sería deseable que hubiera una sala de espera anexa.

La sala de control no debe estar muy alejada de la antena pues cuanto más cable usemos mayor pérdida de señal y más posibles problemas técnicos se pueden producir.

El estudio debe estar tan alejado como sea posible del "mundanal ruido": calle con tráfico, vía férrea, pasillos por donde circulen los alumnos, servicios, etc. Debemos colocarle una señalización exterior que llame la atención recordando la importancia del silencio, incluso un piloto que se encienda cuando estemos grabando o emitiendo.

Si no queremos tener serios problemas de reverberación, resonancia y ruidos indeseables es preciso aislarlo acústicamente acercándolo lo más posible a un espacio anecóico (sin eco). Las soluciones para lograrlo son muchas y algunas muy imaginativas:

- El corcho natural en forma de láminas es un magnífico aislante sonoro. Tiene el inconveniente que es bastante caro.
- Las cortinas o estanterías con libros cubriendo las paredes también funcionan bastante bien.
- El poliestireno en láminas ("corcho blanco" sintético) cubriendo paredes y techo es un magnífico aislante y no es tan caro como el corcho natural. Se sujeta mediante pegamento de contacto.
- Los cartones de huevos son una solución muy barata y de muy buen resultado. Se adhieren a las paredes y techo fácilmente con pegamento de contacto.

En último extremo, y si no hay más remedio, es mejor hacer televisión desde el último rincón que podamos utilizar para ello, que no hacerla aunque la calidad técnica no sea tan buena: lo importante es establecer la *comunicación*.

6. Material necesario

- Imprescindible:

- Sistema radiante: Antena, mástil, cable, etc.
- Modulador de Vídeo: Emisora.
- Cámara de Vídeo.
- Micrófono.
- Televisor para monitorear la emisión.
- Complementarios:
 - Video reproductor (cualquier sistema).
 - Mesa mezcladora de Audio y Vídeo con efectos digitales.
 - Ordenador para rotulación electrónica y tratamiento informático de la imagen con digitalizador y superimposición (genlock).
 - Micrófonos adicionales y mezclador de audio.
 - Varias fuentes musicales alternativas: plato, giradiscos, magnetófono de bobina abierta, lector de compact-disc, cassettes estéreos, ...
 - Adaptador telefónico.
 - Intercomunicadores para cámaras y control.
 - Monitores de video para las cámaras y control.
 - Discoteca, cassetteca y/o compactoteca lo más amplia posible.

7. Aspectos Técnicos

La elección del canal en que vamos a transmitir estará en función de en qué banda se reciban las emisiones comerciales en esa zona - VHF o UHF - y, una vez adaptados a esa Banda, habrá que elegir una frecuencia - canal - de la misma que no esté ocupada por las emisiones comerciales. El motivo es aprovechar la antena normalmente utilizada por la población para que puedan recibir nuestras emisiones sin necesidad de modificaciones ni gastos adicionales en las antenas.

La elección de la emisora dependerá del presupuesto con que contemos. Existen en el mercado varios modelos comercializados, no obstante, en nuestro caso, tenemos la suerte de contar con un técnico en el equipo que diseñó la emisora con la que obtenemos los resultados apetecidos a un costo razonable. Para los Profesores que no tengan conocimientos técnicos suficientes y decidan abordar la construcción de un transmisor propio, le aconsejamos se ayuden de técnicos muy experimentados dada la complejidad de su ajuste y la necesidad de equipos de medida profesionales.

Es muy importante, para evitar pérdidas de señal, que el cable coaxial con el que enlacemos la emisora y la antena sea de la mejor calidad posible y de la impedancia adecuada. Del mismo modo debemos de cuidar que la soldadura entre los conectores coaxiales y el cable sea perfecta.

A aquellos Profesores interesados en este tema, les invitamos a asistir a las próximas VIIIª Jornadas Andaluzas de Radio, Televisión y Nuevas Tecnologías en la Educación que se celebrarán en Almería en el curso 97-98, organizadas conjuntamente por la Asociación de Profesores de Radio y Televisión, la Escuela Nacional de Radio y Televisión "DIODO", y el Centro de Profesores de Almería.

El poder de los medios de comunicación y la educación

Maria del Carmen Rodríguez Alonso

Ignacio García Aróstegui

Últimamente son muchas las ocasiones en que tenemos la oportunidad de reflexionar cuando se habla de las ventajas y desventajas de los medios de comunicación. En la sociedad del conocimiento este circula en gran parte por unas autopistas que son los medios de comunicación audiovisuales que provoca que haya disminuido la forma de transmitir la información de forma oral y presencial como era frecuente hasta hace bien poco ya que para ello, se necesita tiempo y en la sociedad actual es escaso.

Actualmente es muy barata en términos porcentuales, la transmisión de información por cable o radiofrecuencia, estos dos valores, rapidez y economía rigen en gran medida nuestra sociedad. El móvil, el correo electrónico, el chat, etc. forman parte de la vida diaria de un alto porcentaje de la población de mayores y jóvenes, especialmente estos últimos estadísticamente a los que cuesta menos dar el primer paso de acercamiento y continuar en la apreciación de estos medios y nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que como su propio nombre indica son cada vez más novedosos y cambiantes.

Las ventajas son múltiples: desde casa podemos hablar y ver al mismo tiempo a otras personas en cualquier lugar del mundo, podemos comprar, vender y estudiar sin movernos de la silla o más relajadamente desde el sofá por poner algún ejemplo. Es algo muy cómodo y rápido, sí, pero ¿no corremos el riesgo de empobrecer nuestras habilidades sociales, incluso en el plano físico de tender a la pasividad que nos lleve a males que están en riesgo de convertirse en epidemias del siglo XXI como la obesidad o la diabetes, incluso de adquirir otros males para nuestro organismo ya sean físicos o psicológicos?

1. El ser humano ser social

El hombre como ser social necesita frecuentemente circular fuera de las autopistas tanto virtuales, como de asfalto y adentrarse por los senderos de la comunicación oral, persona a persona y ejercitar sus habilidades cognitivas, afectivas, sociales y culturales. El aislamiento, la falta de comunicación intergeneracional padres-hijos, entre hermanos y demás familiares o con los amigos, el uso de los medios de comunicación y en general las nuevas tecnologías de la información y la comunicación de modo arbitrario y el ritmo de vida actual a veces demasiado ajetreado, son causa de muchos males que dificultan la integración de habilidades y valores que afronten de forma positiva la convivencia tanto en personas mayores como en los niños.

Es necesario hablar de las ventajas de los medios: la sensibilidad de todos los ciudadanos a estas nuevas tecnológicas educativas, crean entornos flexibles para aprender, que pueden ser en un entorno de alfabetización audiovisual y tecnológica adecuados, elementos básicos de desarrollo, democratización y potenciación del modelo social. Pero no debemos creer que la introducción en el currículo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son una panacea para resolver todos los problemas educativos, no obstante, hoy por hoy se hace evidente que su desarrollo en la escuela es vital para articular una sociedad del conocimiento madura y necesaria.

2. El uso social de la televisión

La televisión, desde un punto de vista social, como medio más difundido y presente en todos los hogares, acompaña a muchas personas en momentos de soledad, pero también las puede retener en la butaca, en lugar de salir a caminar y ejercitar sus músculos algo tan beneficioso para la salud o hacer amistades en un parque para no sentirse tan solitarios, justamente ese es el problema ya que los medios de comunicación, en especial la televisión nos impiden el desarrollo y en los niños que todavía no tiene definida su personalidad el desarrollo de las habilidades sociales. Al televidente se le informa del tiempo, sobre los fenómenos de la naturaleza, encantos geográficos que visitar, acontecimientos diarios en cualquier parte del mundo, ¿pero sabe cuales son las necesidades de sus convecinos?

Los niños crecen viendo diariamente toda clase de productos televisados y pueden despertarse temprano motivados por la emisión en televisión de sus dibujos animados favoritos, mientras desayunan o se visten antes de asistir al colegio. Algunos programas infantiles o no, pueden tener un poder educativo y formativo formidable, por el contrario, otros ejercen un efecto negativo en los niños. Son conocidos los estudios sobre algunos efectos perjudiciales de la televisión en los niños: violencia, conductas con riesgos para su salud, adicción a la televisión. Este año 2005 el diario El País, ha publicado un estudio de que la hora en que más niños ven la televisión es en el llamado "prime time", esto es, la franja horaria que va desde las 21:30 hasta las 23:30. A esa hora la programación es dedicada a un público adulto, podríamos pensar que la hora de más audiencia para el niño sería la vespertina, pero los estudios indican que no es así. De modo que los menores están consumiendo una ración de contenidos no actos para su mentalidad excesiva, lo que no facilita desde luego su formación como personas socialmente estructuradas.

Algunos contenidos televisivos, radiofónicos o escritos son merecidamente premiados, otros fuertemente criticados, pero, contradictoriamente gozan de una audiencia sobresaliente, es el famoso fenómeno de la "telebasura" ¿qué ocurre con el sentido crítico del consumidor de televisión? Gran parte de la audiencia se deleita con lo negativo, este fenómeno traspasa el ámbito de los medios de comunicación y llegamos a consumir voluntariamente comida basura, alcohol y drogas a niveles perjudiciales para nuestro organismo, muchas veces el individuo queda inerte ante estos fenómenos cuando no hay alternativa en la sociedad a esta avalancha y adquiere hábitos de comportamiento inducidos por ese bombardeo.

3. La atracción tecnológica

En otro orden de cosas, digamos que la televisión e internet, entre otros (como los videojuegos), ofrecen a los alumnos una forma distinta de interacción. El color, el sonido y el movimiento son elementos claves que captan su atención y en ocasiones es difícil dejar de sentirse fuertemente atraído, de mirar y oír. Este fuerte poder de atracción, anima a entrar en la pantalla durante un tiempo y cuando miramos el reloj, el tiempo ha pasado sin darnos cuenta. Preferimos

antes los mensajes audiovisuales a los escritos, es bien sabido que el esfuerzo mental es mayor cuándo leemos. En el caso de internet la información multimedia es abundante por su parte, en cualquier caso es necesario ser crítico con todo lo que se ve, lee y se oye.

El niño se convierte en un procesador activo de información y constructor de su propio conocimiento. Cada niño selecciona, integra y tiene una relación única y particular con la televisión o cualquier otro medio de comunicación que depende del contexto, personalidad, temperamento, grupo sociocultural, etc. Esta es una cuestión importante y por tanto, necesario no dejarla al azar, ya que la televisión tiende a convertir al espectador en un actor pasivo y a desestructurar la personalidad del niño. La televisión es un poderoso lenguaje en nuestra sociedad de la información y el conocimiento al que hay que considerar con toda atención.

4. La respuesta educativa

Es necesario reflexionar sobre las características de los entornos educativos, escolar y familiar frente a la televisión, los medios de comunicación y en general la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a los procesos formativos. ¿Qué posturas y medidas hemos de tomar para utilizarlos correctamente? Es un verdadero reto la enseñanza del manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aprender a buscar la información y evaluarla críticamente, es necesario acometer la alfabetización audiovisual de los miembros de la sociedad para no ser manipulados por “los medios”. Los maestros han de formarse en los medios de comunicación audiovisuales para así transmitir a sus alumnos las habilidades oportunas y adecuadas. Las NTIC han de ser un contenido transversal en el currículo para así conseguir y asegurar un buen manejo de estas y aprender su uso con sentido crítico.

Los medios de comunicación, por otra parte, no son “la bestia negra” ya que sus aspectos positivos son también patentes, en este orden de cosas pueden ser potentes recursos didácticos que desarrollen la competencia comunicativa y el aprendizaje. En multitud de casos u ocasiones son beneficiosos para los alumnos con necesidades educativas especiales. El abanico de posibilidades, variedades y aplicaciones es amplio, permite adecuar y adaptar los medios de comunicación y en sentido más amplio las NTIC a las características personales de los alumnos favoreciendo la integración social, el aprendizaje y el desarrollo personal. Ese debe ser el objetivo de quienes se dedican a la educación.

La escuela ha de asumir el reto que supone estos cambios vertiginosos y ser un modelo de socialización y de transmisión de valores. Además es imprescindible defender los derechos de los menores y la juventud en general, ante unos medios dominados por la competencia publicitaria, la comercialización y en los que abunda la violencia, sexismo o contenido erótico, etc. Promover la calidad y diversidad de información es un objetivo pendiente de las administraciones competentes.

Según el informe Kriegel presentado en 2002 por Jean Jacques Aillagon, los niños españoles al igual que los niños franceses entre cinco y diez años, consumen unos 2000 actos violentos a través de la televisión a lo largo de todo un año. En Francia las televisiones públicas y privadas están obligadas a dedicar una franja de su programación a la infancia en la que transmiten normas y valores propios de una sociedad democrática (como por ejemplo convivencia y solidaridad).

El informe Kriegel pone de relieve tres realidades de la violencia televisiva:

- existe violencia en la televisión.
- Los niños están expuestos más de dos horas y media diarias a este medio de comunicación.

- Esta exposición implica unos efectos a nivel conductual, afectivo y/o cognitivo.

Los resultados de los estudios, coinciden en el valor tan poderoso de los medios audiovisuales (imagen y palabra). Por ello que desde la familia, la escuela y demás organismos han de enseñar a los niños a ser críticos con estos medios y a hacer un buen uso de estos, así como hemos de velar por proteger y garantizar el desarrollo físico, mental y moral del menor.

Bibliografía

García Noblejas, J.J. (1996): Comunicación y mundos posibles. Pamplona. Eunsa.

Kriegel, B. (2002). Rapport: *La violence a la télévision*. Ministère de la Culture et de la Communication. France. <http://olivier.ammam.free.fr/refspec/documents/rapportbk.htm>

Pérez Tornero, J.M. (Coord) (2000): Comunicación y educación en la sociedad de la información. Barcelona. Paidós.

Scott, M. (1985): La comunicación interpersonal como necesidad. Madrid. Nancea.

Tornos, J. (1999): Las autoridades de regulación de lo audiovisual. Madrid. Marcial Pons.

Wolton, D. (2000): Internet ¿Y después? Barcelona. Gedisa.

Yus, F. (2001): Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet. Barcelona. Ariel.

El tiempo libre y la televisión. Una experiencia desde el aula

Antonia Martínez Vallejo

1 Introducción

Esta actividad se lleva a cabo con un grupo de alumnos del Tercer Ciclo de Primaria, de 5º en concreto, del Colegio Público Lucena Rivas de Lanjarón (Granada). Al trabajar, dentro de las actividades de tutoría, la distribución del tiempo libre de los alumnos surge el problema de que a muchos de ellos le resulta difícil acoplar sus actividades de ocio porque dedican gran parte de la tarde y del fin de semana a ver televisión. Entonces detecto la necesidad de estudiar con los alumnos y con sus padres la utilización del tiempo libre, sobre todo en lo que respecta al tiempo que se dedica a la televisión.

2. Objetivo

El objetivo de la actividad es conseguir que los alumnos y alumnas dediquen un tiempo razonable a ver televisión, siendo selectivos y actuando con sentido crítico. A lo largo del desarrollo de la actividad he podido comprobar cómo el hecho de tener que reducir el tiempo dedicado a la televisión lleva consigo el que sean selectivos y además seleccionen los programas en base a diversos intereses, quedando éstos muy lejos de ser el aburrimiento, la necesidad de compañía etc.

3. Actividades

Las *actividades realizadas con los alumnos*

Estas actividades son las que siguen y con esta secuenciación:

- Contabilizar el tiempo que dedican a ver la televisión incluida la publicidad. Estos son los resultados:

Horas	Alumnos/as(26)	Porcentaje
0	0	0%
½	2	8%
1	7	27%
2	8	31%
3	4	15%
más de 3	5	19%

- Analizar cuáles son los tipos de programas que suelen ver. Por orden de preferencia son los que siguen:

Series de dibujos animados
 Programas infantiles
 Series televisivas
 Concursos
 Largometrajes
 Publicidad
 Musicales
 Deportes
 Documentales
 Informativos

- Enumerar ventajas o aportaciones positivas de la televisión. Según ellos la TV:

Enseña e informa sobre la vida de otras personas, animales y plantas
 Divierte y entretiene.
 Conoces muy pronto lo que está ocurriendo en otros lugares del mundo.

- Enumerar inconvenientes y buscar entre todos posibles soluciones. Resultan los siguientes:

Inconvenientes

- Pesadillas nocturnas.
- Consumismo
- Trastornos en la vista
- Nerviosismo
- Ocupa todo el tiempo

Soluciones

- No ver un programa si te produce miedo.
- No dejarnos guiar por los engaños de los anuncios y pensar lo que debemos o no comprar.
- No colocarse demasiado cerca del televisor, viendo televisión
- Tener una luz tenue en la habitación, evitar los reflejos en la pantalla y no permanecer mucho tiempo seguido
- No elegir programas que sean violentos o demasiado tristes o de temas que no nos agraden.
- Seleccionar los programas.
- Ponernos un tope de tiempo.
- Apagar el televisor en cuanto termina un programa que hemos seleccionado.
- Traer a clase revistas con la programación semanal de TV e identificar los espacios que posiblemente tengan más ventajas que inconvenientes.

Piensan que los programas más largos -las películas por ejemplo - es conveniente dejarlos para el fin de semana. En cuanto a la temática, los de dibujos animados siguen ocupando el primer lugar, habiendo después diversidad de opiniones no coincidentes con las preferencias mostradas anteriormente.

- Semanalmente hacer una planificación individual, con los programas elegidos según las preferencias de cada uno/a, en combinación con las demás actividades de su tiempo libre - leer, jugar, actividades extraescolares, etc.- e intentar llevarla a cabo.

Todos la hacen, eligiendo horas muy diferentes unos de otros -a mediodía, por la tarde o antes de ir a dormir- oscilando el tiempo de media a una hora y ocupando los documentales y los informativos mejor lugar que al inicio de la experiencia.

- Establecer un debate sobre el acierto o no en la elección de los programas de cada uno así como sobre la dificultad o facilidad de llevar a cabo la planificación semanal. Tratar de encontrar las causas.

En general la elección de los programas es satisfactoria, aunque muestran que ha sido difícil controlarse para no ver otros programas que veían antes. Ha sido necesario recurrir a la ayuda de la madre. Los que han elegido informativos piensan que van a elegir otro tipo de programa porque los informativos se ven a mediodía en casa por toda la familia mientras almuerzan.

- Elegir algún espacio televisivo y una vez visto por la mayoría debatir sobre él.

Se elige la publicidad sobre todo en lo que respecta a golosinas y juguetes. Es asombroso el análisis que hacen del aspecto engañoso de los anuncios. Para demostrarlo traen a clase algunos juguetes y muestran que no poseen muchas de las características que menciona la publicidad en cuanto a tamaño, movimiento, colorido... . En cuanto a las golosinas advierten que el peor peligro para los niños es que no forman parte de una dieta equilibrada, quizá porque coincide que estamos estudiando en estos días el tema de la alimentación.

4.1. Actividades dirigidas a padres

En cuanto a las *actividades dirigidas a los padres*, además de poner a su disposición el material bibliográfico, de darles a conocer las actividades llevadas a cabo con sus hijos e hijas y de pedirles su colaboración y ayuda les doy una serie de recomendaciones para poder desarrollar con éxito este proyecto:

- No tener el televisor encendido si no hay nada que sea de interés.
- Ver programas en familia y comentarlos, fomentando una actitud crítica no pasiva ante la TV.
- No dar ejemplo de estar todo el día pegados al televisor.
- No ofrecer a los hijos la televisión para desentenderse de ellos durante un tiempo.
- Comentar con los hijos las ventajas e inconvenientes de la TV.
- Evitar programas que puedan producirles trastornos de cualquier tipo.
- Procurar unas condiciones aceptables de distancia y luz.
- Que el lugar de estudio y trabajo de los hijos no sea el mismo donde está el televisor.
- Aprovechar el aspecto educativo de la TV.
- Ayudarles a seleccionar programas.
- Prestar especial atención a los hábitos de consumo negativos producidos por la publicidad.

4. Recursos materiales y bibliografía

- Televisor y vídeo.
- Periódicos y revistas que contengan la programación semanal de televisión.
- Comentarios a programas actuales de televisión que aparezcan en distintas publicaciones.
- Cualquier tipo de folletos divulgativos relacionados con la televisión en general o sobre cualquier programa de emisión del momento.
- “El potencial educativo de la televisión” Manuel Lorenzo Delgado.

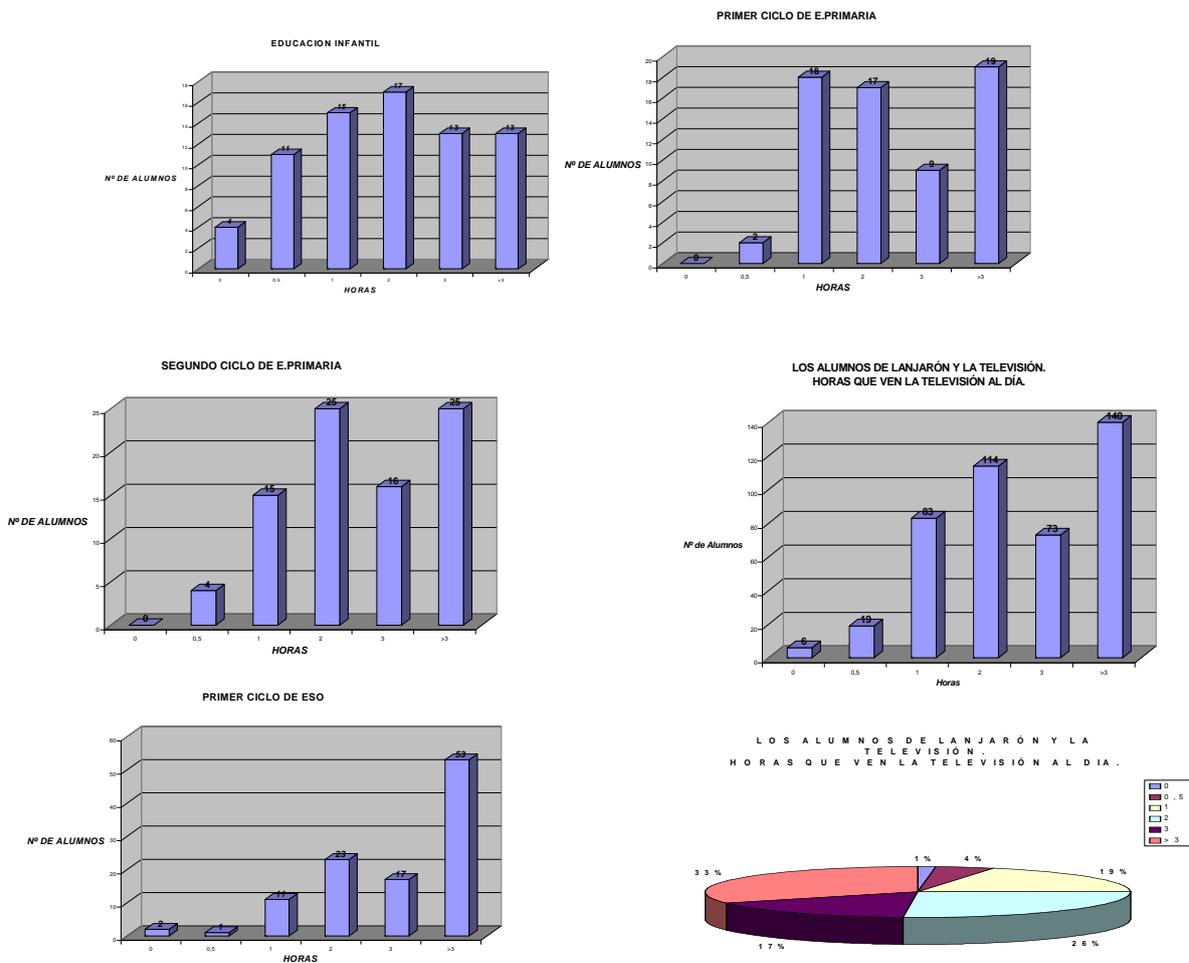
- “Los niños y la televisión. Algo más que un pasatiempo” Ministerio de Sanidad y Consumo”. (Un ejemplar por familia).
- “Guía de los buenos modales” Inés Mendizábal y Caterina Berthelot.

5. Actividades complementarias

Como actividades complementarias para llevarlas a cabo a nivel de colegio surgen dos ideas que los alumnos, más que estar dispuestos a llevarlas a cabo, casi las exigen con un entusiasmo fuera de lo común:

- Hacer un trabajo de investigación sobre el número de horas diarias que ven televisión todos los niños y niñas de Lanjarón en edad escolar.
- Si los resultados son los que nos esperamos, que los niños y niñas están sentados ante el televisor demasiado tiempo, podríamos distribuir un material- resumen a cada familia con algunas recomendaciones que muchos padres saben, pero que conviene recordar.

Efectivamente, después de preguntar por escrito, a los propios alumnos si son de Primaria o Secundaria, o a sus padres si son de Infantil, por el número de horas que ven la televisión al día, y dándoles como posibles respuestas “nada” “media hora” “una hora” “dos horas” “tres horas” “más de tres horas” obtenemos los resultados que muestran los siguientes gráficos:



Respecto a la segunda actividad, distribuir un material-resumen a cada familia, los propios alumnos manifiestan que algunas madres, bastantes, les han preguntado dónde podrían conseguir la publicación “Los niños y la televisión. Algo más que un pasatiempo”. Teniendo en cuenta que reúne unas condiciones bastante buenas de contenido, formato e ilustraciones, decidimos escribir a Sanidad y Consumo la carta que se adjunta.

Una vez recibidos los 300 ejemplares se distribuyen, uno a cada familia, a través de sus propios hijos o hijas que cursan estudios en el C.P. “Lucena Rivas”, acompañados de la siguiente nota:,y las firmas de todos los alumnos de 5º de Primaria

Carta abierta a los padres de los alumnos

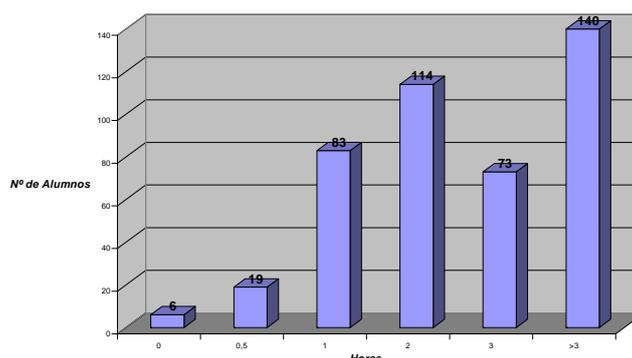
Un grupo de alumnos de Tercer Ciclo de Primaria hemos realizado una encuesta en el Colegio sobre las horas que dedicamos los niños a ver la televisión. Los resultados son los siguientes:

Como podemos ver, nos tiramos muchas horas delante del televisor y no tenemos tiempo de hacer otras muchas cosas (jugar, leer, estudiar, hablar con los demás, hacer deporte...).

Ante estos resultados, se nos ocurrió escribir al Ministerio de Sanidad y Consumo pidiéndole 300 folletos (uno para cada familia) que pudieran orientar a los padres y a los hijos en la forma correcta de ver la televisión.

Hace unos días que los hemos recibido. Aquí tienen el suyo. Esperamos que les sea útil.

**LOS ALUMNOS DE LANJARÓN Y LA TELEVISIÓN.
HORAS QUE VEN LA TELEVISIÓN AL DÍA.**



Los alumnos de 5º

Aún no se ha vuelto a preguntar el número de horas que los niños y niñas ven la televisión, pero el agradecimiento manifestado por muchos padres y madres pone de manifiesto que el trabajo ha merecido la pena.

Y para el grupo de alumnos con el que he realizado la experiencia, además de conseguir en ellos un uso razonable de la televisión con bastante sentido crítico, el hecho de sentirse protagonistas de la actividad ha rebasado las expectativas que yo tenía en cuanto a desarrollo de su autonomía y responsabilidad, así como de su socialización y trabajo cooperativo, mostrándose decididos a colaborar en cualquier tarea.

Los niños de hoy día han nacido pegados al televisor, ven demasiados programas televisivos. Desde mi experiencia animo a trabajar con los niños, enseñándoles a ver televisión, a seleccionar los programas, a discutir los contenidos y a apagarla cuando deban dedicarse a otras actividades.

Influencia Negativa de las Conductas Violentas emitidas por televisión sobre los Niños/as de entre 7 y 11 años: Estudio del Punto de Vista de los Niños como Receptores

Noemí González de la Plata

1. Prólogo

Hace ya mucho tiempo que me venían rondando por la cabeza cuestiones del tipo: ¿cómo puede influir en los niños ver y percibir tanta violencia por televisión y diariamente en la calle, en la escuela, en su propia familia?, ¿qué efectos tendrá en los más pequeños la percepción y asimilación pasiva de acontecimientos de carga violenta, caricaturizados en los dibujos animados, exaltados en películas y mostrados vivamente y en directo por los informativos y shows televisivos?, ¿estaremos creando con ello una sociedad futura en la que el niño hecho adulto se haya sensibilizado ante el dolor y el sufrimiento de los otros, sean personas o animales?, ¿porqué hay en la actualidad esa tendencia a los actos violentos?, ¿por qué la televisión se hace cómplice de tales planteamientos amorales?.

Nunca me había puesto a estudiar la cuestión, simplemente lo comentaba con mi círculo familiar y de iguales. Por esta razón cuando vi anunciado el Encuentro sobre “El Niño y la Televisión”, lo vi claro, era mi oportunidad de implicarme en este asunto que tanto me preocupaba. Pocos días después decidí elaborar esta comunicación que presento sobre el tema de “ La Influencia de la Televisión sobre los Niños/as”.

Mi propuesta inicial quiso abarcar en principio todo tipo de influencias, tanto positivas como negativas, de la televisión y además que postura debía de tomar la Educación para el uso de los Medios de Comunicación. Dada la extensión del tema, la falta de tiempo y de preparación, en un posterior replanteamiento del tema concreté el trabajo en lo es hoy: la “ Influencia Negativa de las Conductas Violentas emitidas por Televisión sobre Niños/as de entre 7 y 11 años”.

Para comenzar la investigación, me planteé cual era mi postura ante el tema, llegando a la conclusión que mi perspectiva tenía como base el siguiente ideal: las conductas violentas emitidas por televisión son nocivas para el adecuado desarrollo psicológico y madurativo del niño, pues es la infancia una etapa de captación de valores, conductas, percepciones... del mundo que lo rodea y que a partir de ellas construirá su personalidad futura, su concepción de la realidad y modo de actuar frente a ella, por lo que la continua visión de escenas de carácter violento hará que el niño asuma inconscientemente un ideal erróneo, parcial e inadecuado para su crecimiento en valores socialmente correctos.

Esta es mi postura personal y a partir de ella traté de encontrar tanto argumentos que la consolidaran, como también posibles objeciones que la corrigieran. Para ello planteé la búsqueda desde un doble enfoque:

- Enfoque Teórico: sustentado en la recopilación bibliográfica relacionada con el tema a partir de la definición de conceptos clave para su correcto entendimiento.
- Enfoque Práctico o “Estudio de Caso”: basado en un cuestionario que, a modo orientativo, me proporcionará una visión general de lo que los niños con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años opinan sobre el tema “televisión” (uso, experiencias, influencia...), al que están tan acostumbrados.

Para la exposición de esta comunicación y ya que a través de las distintas conferencias, talleres y demás comunicaciones se ha ido dando al asistente una idea de cuál es la situación teórica actual de la televisión y su influencia en el niño, mi exposición pretende dar el otro punto de vista, es decir, como conciben los niños la televisión, como creen que influye en ellos... De este modo se podrá ver como esta influencia tan negativa de la que tanto se habla y preocupa socialmente esta justificada desde datos reales.

2. Estudio del punto de vista de los niños como receptores

a) Bases que fundamentan la realización del Cuestionario

En este estudio de carácter práctico se ha pretendido analizar los efectos de las conductas violentas emitidas diariamente por la televisión a nivel general, sobre niños/as con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años.

Para ello se diseñó un cuestionario que, de modo orientativo, ha ayudado a hacernos una idea de una serie de elementos relacionados tanto con el uso de la televisión que los niños hacen como receptores pasivos de este medio, como con el efecto que la televisión, y en concreto determinadas conductas, tienen sobre ellos.

De este modo tal recogida de información hace referencia a aspectos que van desde...

- horas diarias que el niño/a ve la televisión
- horas concretas en las que normalmente suele ver la televisión
- dibujos y series que el niño sigue y la frecuencia en la que los ve
- si ve telediarios, shows o/y películas
- y en el caso de las películas, que tipo de films suele ver (calificación por edad y género de las películas)

... hasta otras preguntas relacionadas con:

- las personas con quién ve dichos programas televisivos,
- que siente al ver determinadas escenas con carga violenta (según la distinta graduación de la misma)

- porque se sienta a ver la televisión
- porque le gustan determinados programas
- para que cree el que le sirve ver la televisión
- si cree que lo que sale por televisión es verdad y porque
- si cree que hay que hacer lo que ve en la tele

El cuestionario ha sido pasado a los cursos de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria de 2 colegios, 1 de carácter público (Colegio “ Profesor Tierno Galván”)y otro de carácter privado-concertado (Colegio “ Padre Manjón”), con el fin de contrastar las respuestas a nivel de edad y de la situación familiar socioeconómica, aunque teniendo siempre en cuenta el mero carácter orientativo de los datos recogidos, al ser una muestra muy pequeña de la población infantil objeto de estudio, así como la falta de tiempo, recursos y preparación para llevar a cabo una investigación mas amplia.

La muestra de la población infantil analizada ha sido de un total de 177 niños, cuya distribución por tipo de colegio (status socioeconómico) y por edad/curso del niño queda representado en la siguiente tabla:

Tipo de colegio	Curso	Nº niños	Total niños x edad	Nº niños	Curso	Tipo de colegio
Concertado	3º (7 - 8)	22	42	20	3º (7 - 8)	Colegio Público
	4º (8 - 9)	23	44	21	4º (8 - 9)	
	5º (9 - 10)	25	44	20	5º (9 - 10)	
	6º (10 - 11)	27	47	19	6º (10 - 11)	
Total		97	177	80		

Agradezco a ambos colegios su colaboración desinteresada y la amabilidad mostrada, tanto por profesores, equipo directivo y alumnos a la hora de llevar a cabo el cuestionario que presento en el apartado de “Anexo”.

b) Resultados

A continuación presentaré las tablas de los resultados obtenidos en cada uno de los items, una vez recogidas y analizadas las respuestas de cada uno de los niños. Las tablas son representadas por curso/edad, comparando los datos de los dos tipos de centros:

CURSO 3º / EDAD 7 - 8	COLEGIO PÚBLICO	C. PRIVADO- CONCERTADO
PREGUNTAS	RESPUESTAS	RESPUESTAS
1.Te gusta la TV	SI = 19 /20 NO = 0 NULO = 1	SI = 22/22 NO = 0
2.Razones	Salen dibujos Para poner la consola	Es divertida Es entretenida

	Es divertida, entretenida, bonita Me gusta	Salen dibujos Me gusta
3.Nº de horas que las ves	2 - 4 = 10 4 - 6 = 5 Más de 6 = 5	2 - 4 = 13 4 - 6 = 5 Más de 6 = 4
4.Horas en que las ves	Mañana = 0 Tarde = 14' - 16' = 10 17' - 21' = 11 + 21' = 3	Mañana = 2 Tarde = 14' - 16' = 10 17' - 21' = 9 + 21' = 1
5.Tipo de Programas	Dibujos Concursos/ documentales Películas Informativos Series	Dibujos Series/ documentales Películas Informativos Concursos
6.Frecuencia	De vez en cuando = 13 Diariamente = 4 Semanalmente = 1 Nulos = 2	De vez en cuando = 14 Diariamente = 6 Semanalmente = 2
7.Porque te gustan	Son de niños Es divertido Aprendo, es bonito, me hace gracia	Son de niños Es divertido, entretenido Aprendo, me hace gracia
8.Te fijas si puedes ver esas películas	SI = 12 NO = 3 A veces = 5	SI = 13 NO = 5 A veces = 4
9.Las ves sin edad	SI = 9 NO = 6 A veces = 4 Nulo = 1	SI = 10 NO = 7 A veces = 5
10.Razones	SI NO Me gusta Me dan pesadillas Dan miedo No me dejan	SI NO Me gusta No me dejan Son divertidas Me dan pesadillas
11.Con quién ves la TV	Hermanos = 14 Padres = 13 Primos = 2 Amigos/ solo,/ abuelo = 1	Padres = 10 Solos = 8 Hermanos = 2 Amigos = 2
12.Qué es violencia	Violar Matar Pelear / Herir Insultar	Matar Violar Pelear Herir / Insultar
13.Que sientes ante la violencia	Pena Me da igual Son divertidas Miedo, susto Me gusta	Pena Susto Me da igual Son divertidas Me gusta
14.Para que sirve la TV	Aprender cosas nuevas Entretenimiento Información	Aprender cosas nuevas Información Entretenimiento

15.Lo que sale por la TV es verdad	SI = 2 NO = 2 A veces = 14 Nulo = 2	SI = 5 NO = 6 A veces = 11
16.Razones	NO/ A veces SI Mienten Es de verdad Se equivocan Son actores/ son bromas	NO / A veces SI Mienten Es real Es inventado Se nota
17.Debes hacer lo que sale en la TV	SI = 1 NO = 9 A veces = 10	SI = 5 NO = 10 A veces = 7
18.Razones	NO / A veces SI Es mentira Si son cosas buenas Te metes en líos Hay que hacerlo	No/ A veces SI No, es violento Las cosas buenas No me gusta

CURSO 4º / EDAD 8 - 9	COLEGIO PÚBLICO	C. PRIVADO- CONCERTADO
PREGUNTAS	RESPUESTAS	RESPUESTAS
1.Te gusta la TV	SI = 21 /21 NO = 0	SI = 23/23 NO = 0
2.Razones	Es divertida Te enseñan cosas Salen películas, dibujos, animales	Es divertida Salen dibujos/ entretiene Salen películas
3.Nº de horas que las ves	2 - 4 = 10 4 - 6 = 2 Más de 6 = 9	2 - 4 = 19 4 - 6 = 3 Más de 6 = 1
4.Horas en que las ves	Tarde = 7 + Mañana = 2 + 14' -16' = 9 8' = 2 17' -21' = 5 9' = 1 + 21' = 1	Tarde = Mañana = 14' -16' = 6 8' - 9' = 2 17' -21' = 12 + 21' = 2
5.Tipo de Programas	Dibujos / Películas Series Concursos/ documentales Informativos	Dibujos Películas/ documentales Concursos/ Series Informativos
6.Frecuencia	De vez en cuando = 14 Diariamente = 2 Semanalmente = 4 Nulos = 1	De vez en cuando =9 Diariamente = 2 Semanalmente = 9 Nulos = 3
7.Porque te gustan	Divertidos Enseñan / Entretienen Dan miedo/ hay violencia	Es divertido Interesantes Me gusta
8.Te fijas si puedes ver esas películas	SI = 12 NO = 3	SI = 15 NO = 5

	A veces = 5	A veces = 3
9.Las ves sin edad	SI = 11 NO = 6 A veces = 4	SI = 6 NO = 8 A veces = 8 Nulo = 1
10.Razones	SI NO Hay violencia No puedo verlas Me gusta/ dan miedo Son violentas	SI NO Me gusta No me dejan Me llaman la atención Son violentas
11.Con quién ves la TV	Hermanos = 19 Padres = 17 Solo = 5 Amigos = 4	Padres/ Hermanos = 17 Amigos = 8 Primo = 1
12.Qué es violencia	Matar Violar Pelear Herir Insultar	Matar Violar Herir Pelear / Insultar
13.Que sientes ante la violencia	Pena Me da igual/ Son divertidas/Me gusta	Pena Me da igual/ Son divertidas Me gusta
14.Para que sirve la TV	Entretenimiento Aprender cosas nuevas Información	Entretenimiento Aprender cosas nuevas/ Información
15.Lo que sale por la TV es verdad	Si = 2 NO = 7 A veces = 12	SI = 3 NO = 2 A veces = 18
16.Razones	NO/ A veces SI Es inventado Parece real Llevan chaleco antibalas No pueden Mentir	NO / A veces SI Es Fantasía Sucede en otros sitios Engañan Dicen lo que pasa
17.Debes hacer lo que sale en la TV	SI = 1 NO = 7 A veces = 13	SI = 1 NO = 10 A veces = 12
18.Razones	NO / A veces SI Es violencia Me gusta Es peligroso Para estar sana	No/ A veces SI Puede perjudicarnos haz lo que quieras Hay que ser como eres

CURSO 5º / EDAD 9-10	COLEGIO PÚBLICO	C. PRIVADO- CONCERTADO
PREGUNTAS	RESPUESTAS	RESPUESTAS
1.Te gusta la TV	SI = 20 /20 NO = 0	SI = 25/25 NO = 0
2.Razones	Es divertida Te enseñan cosas	Entretiene Es divertida

	Tiene gracia	Me gusta
3.Nº de horas que las ves	2 - 4 = 12 4 - 6 = 6 Más de 6 = 2	2 - 4 = 18 4 - 6 = 4 Más de 6 = 3
4.Horas en que las ves	Tarde = Mañana = 14'-16' = 10 8' = 2 17'-21' = 6 + 21' = 2	Tarde = Mañana = 14'-16' = 12 8' - 9' = 2 17'-21' = 14 + 21' = 5
5.Tipo de Programas	Películas Series Concursos Dibujos Informativos	Series Películas Concursos Dibujos Informativos
6.Frecuencia	Diariamente = 14 De vez en cuando = 4 Semanalmente = 2	Diariamente = 21 De vez en cuando = 1 Semanalmente = 0 Nulos = 3
7.Porque te gustan	Divertidos Curiosidad Relaja / me identifico	Es divertido Entretenidos Intriga/ Ciencia Ficción
8.Te fijas si puedes ver esas películas	SI = 14 NO = 3 A veces = 3	SI = 13 NO = 3 A veces = 9
9.Las ves sin edad	SI = 9 NO = 3 A veces = 8	SI = 3 NO = 10 A veces = 12
10.Razones	SI NO Hay acción, miedo Son de mayores Me dejan No me dejan	SI NO Me gusta No tengo edad No tienen nada malo Son violentas
11.Con quién ves la TV	Hermanos = 12 Padres = 10 Solo = 9 Amigos = 8	Hermanos = 24 Padres = 15 Amigos = 6 Solo = 3
12.Qué es violencia	Matar Violar Pelear Herir Insultar	Matar Violar Pelear Herir Insultar
13.Que sientes ante la violencia	Pena Me da igual Son divertidas/Me gusta	Pena Me da igual Son divertidas/ Me gusta
14.Para que sirve la TV	Entretenimiento Aprender cosas nuevas	Entretenimiento Aprender cosas nuevas

	Información	Información
15.Lo que sale por la TV es verdad	SI = 3 NO = 4 A veces = 13	SI = 3 NO = 2 A veces = 20
16.Razones	NO/ A veces SI Es inventado Parece real Llevan chaleco antibalas No pueden mentir	NO / A veces SI Es por ordenador Es real Es mentira
17.Debes hacer lo que sale en la TV	SI = 2 NO = 8 A veces = 10	SI = 1 NO = 8 A veces = 16
18.Razones	NO / A veces SI Es violencia Me gusta Es peligroso Para estar sana	No/ A veces SI Lo bueno si Para cuidarse lo malo no Es "flipante"

CURSO 6º / EDAD 10 -11	COLEGIO PÚBLICO	C. PRIVADO- CONCERTADO
PREGUNTAS	RESPUESTAS	RESPUESTAS
1.Te gusta la TV	SI = 20 /20 NO = 0	SI = 27/27 NO = 0
2.Razones	Entretenido Divertido Informa, interesante, aprendes	Entretiene Es divertida Me gusta/ aprendo/ informa
3.Nº de horas que las ves	2 - 4 = 16 4 - 6 = 4 Más de 6 = 0	2 - 4 = 17 4 - 6 = 8 Más de 6 = 2
4.Horas en que las ves	Tarde = Mañana = 0 14' -16' = 18 17' -21' = 7 + 21' = 11	Tarde = Mañana = 10 14' -16' = 20 17' -21' = 18 + 21' = 14
5.Tipo de Programas	Series Informativos Películas Concursos Dibujos	Dibujos Series Películas Informativos Concursos Documentales
6.Frecuencia	Diariamente = 15 De vez en cuando = 4 Semanalmente = 1	Diariamente = 13 De vez en cuando =10 Semanalmente = 3 Nulos = 1
7.Porque te gustan	Entretiene Divertidos Informa/ Por el actor	Es divertido Enseñan Emocionantes/ Entretenidos
8.Te fijas si puedes ver esas películas	SI = 10 NO = 5 A veces = 5	SI = 13 NO = 6 A veces = 8

9. Las ves sin edad	SI = 9 NO = 2 A veces = 9	SI = 10 NO = 10 A veces = 11
10. Razones	SI NO Son mejores No me dejan Son divertidas	SI NO Me gusta No puedo No pasa nada Son violentas
11. Con quién ves la TV	Padres = 15 Hermanos = 14 Amigos/ Solo = 5	Hermanos = 20 Padres = 15 Solo = 4 Amigos = 3
12. Qué es violencia	Pelear Matar/ Violar Herir Insultar	Violar Herir Matar/ Pelear Insultar
13. Qué sientes ante la violencia	Me gusta Pena Me da igual/ Divertidas	Pena Me da igual Son divertidas/ Me gusta
14. Para que sirve la TV	Entretenimiento Información Aprender cosas nuevas	Entretenimiento Aprender cosas nuevas/ Información
15. Lo que sale por la TV es verdad	SI = 0 NO = 1 A veces = 19	SI = 2 NO = 2 A veces = 23
16. Razones	NO/ A veces Efectos Especiales Fantasía Mentiras Depende del programa	NO / A veces SI Depende de lo que veas Es real Es mentira y verdad Son Son tonterías genialidades
17. Debes hacer lo que sale en la TV	SI = 1 NO = 3 A veces = 16	SI = 1 NO = 16 A veces = 10
18. Razones	Las cosas buenas si (curar, aprender, informar...) pero las malas no (violencia)	No si es matar, disparar, tirarse por la ventana..., Si si es ayudar, reciclar, ...

c) Conclusiones del Estudio

- No existen diferencias sustanciales entre los distintos tipos de centro y por tanto entre las diferentes clases sociales.
- A todos los niños les gusta la televisión, ni uno solo, ha negado este hecho tan natural pero pasmoso, al mismo tiempo.
- La definen como algo divertido, entretenido, en la que salen programas que les gustan.
- La consideran un modo de entretenimiento por encima de todo pero también de aprendizaje e información,

- Para algunos es un lugar donde reír, relajarse, pasar un buen rato con padres, hermanos, amigos o incluso a solas, estos últimos no son pocos, y aumentan con la edad, resultando peligroso ante la falta de explicación adulta de determinadas escenas, con la influencia negativa que esto puede llevar.
- Aunque la mayoría saben que no es real, que miente, que es ciencia ficción y fantasía, a algunos no les importa hacer lo que por ella se les muestra, siempre y cuando no sea “malo”.
- Las escenas violentas les sugieren una mezcla de sentimientos confusos muchas veces, les dan pena, pero les resultan divertidas, e incluso muchos afirman ver películas de mayores porque en ellas sale violencia, miedo, intriga y en las otras no. A una gran mayoría les da igual, lo cual es muy preocupante, pues demuestra la insensibilización a la que he hecho referencia en el prólogo y que es la base de mi hipótesis, apoyándola.
- La cantidad y distribución de horas que ven la televisión, es diferente según la edad. Los pequeños la ven más al medio día y por la tarde, los más mayores por la tarde y noche, algunos hasta altas horas. En general hay una media de 2 - 4 horas diarias que normalmente están repartidas en las dos sesiones mencionadas. Aunque también son bastantes los que se pasan de las 6 horas, demasiado hasta para un adulto.

Podemos concluir, que ya hoy se empiezan a notar los síntomas de insensibilidad ante ciertas escenas, y en algunos casos hasta gusto por ellas, que se planteaba en mi hipótesis. Este rasgo irá aumentando en la medida en que crezca esa proporción de niños que ven la tele solos y aquellos que la ven durante más de seis horas diarias. Es cierto que la situación actual no es excesivamente alarmante, según estos datos, pero se puede ver el camino al alza que pretende darse en los próximos años; siendo el momento hoy, de actuar y prevenir contra estas posibles consecuencias tan nefastas.

Por ello, hago un llamamiento desde este encuentro que estamos realizando ha todas las personas con responsabilidad en este ámbito: personas implicadas con el mundo de la televisión, educadores, sociólogos, padres, y a todos los presentes, que entre todos contribuyamos a una correcta educación del niño ante la televisión, para que pueda ser concebida como transmisora y educadora en valores y no en contra-valores.

A pesar de no haber aportado la parte teórica de mi investigación en esta comunicación debido a la extensión limitada de la misma, si que considero interesante presentar cuales han sido las ideas principales a las que llegue al finalizar este estudio, poniendo a disposición de cualquier interesado la memoria completa de mi investigación si así me lo solicitara.

3. Conclusiones generales del estudio

Como se ha ido viendo a lo largo del trabajo mi hipótesis de partida no era nada disparatado y muchos son los autores y teorías que apoyan el hecho de que las conductas violentas que salen por televisión, asimiladas desde los primeros años de vida, son negativas especialmente para los niños ya que estos no tienen desarrollado un sistema de percepción, de sensaciones, un esquema espacio-temporal y habilidades estabilizados, por lo que puede determinar en gran medida la construcción de su personalidad adulta, aunque de hecho muchos niños muestran tempranamente algunos de estos efectos, como: pesadillas, pasividad mental y atrofia de la imaginación infantil, agresividad en algunos casos desmesurada que le llevan a cometer actos delictivos...

Hay que apuntar no obstante, que existe un sector que opina que la violencia es algo interno, propio al ser humano, y que la televisión no hace más que aliviar ese sentimiento comprimido. Personalmente creo que aunque no hubiera televisión o si esta dejara de emitir escenas violentas, la gente no se echaría a la calle a desahogar sus impulsos aunque si es cierto que a lo largo de la historia la violencia ha estado presente tanto en la vida real como, desde la aparición del televisor, en las escenas de películas y dibujos, siendo hoy por hoy los de mayor carga violenta sin justificación, motivo aparente o ideal alguno para llevarla a cabo. Esto es lo que los niños aprenden, la violencia gratuita, pelear por pelear, sin diálogo, sin palabras de por medio, esto es lo que les hace insensibles, el recibir constantemente la concepción de esta como algo normal en las relaciones humanas, que se ejerce sin remordimientos, sin pensar en la víctima, sin pensar en nada, solo se hace.

Hay que ser conscientes que el niño debe ir paso a paso en su formación, y no es lo mismo hacer un programa para un adulto que para un niño, se deben tener en cuenta sus características especiales, sus problemas, gustos, factores condicionantes del entorno...

Por ello las cadenas de televisión, los legisladores y los padres deben de hacer posible que sus hijos no puedan ver este tipo de escenas, reducir la cantidad emitida de las mismas; es necesario que se pongan de acuerdo para delimitar ciertos límites, medidas o código deontológico que haga posible que nuestros niños crezcan como lo que son, niños, y no como adultos, porque ya tendrán tiempo de experimentar esta amarga sensación. Se debe procurar que los niños aprendan a resolver sus problemas cotidianos, favorecer su proceso de identificación, enseñarles valores morales para el enriquecimiento personal y social que guíen sus conductas presentes y futuras, deben ser programas al mismo tiempo educativos y recreativos que se adapten a su desarrollo emocional, capacidad cognitiva que reflejen su mundo, sus percepciones... es cierto que es difícil comprender la mente del niño y hacer posible, según su contenido una televisión educativa, por ello se debe de abrir el camino a psicólogos, pedagogos y educadores que podrán hacer posible esta “mejor televisión”.

No se puede obviar la realidad, y esta es la primera que esta saturada de violencia, por lo que es imposible que los niños no la aprendan y asimilen. Pero esta no es excusa, a mi parecer, aceptable para que la televisión se deleite exagerando la cara más avergonzante y cruel de la naturaleza humana, al contrario, debería de combatirla con su gran poder de comunicación e influencia para lograr que niños y mayores del mundo entero asimilaran como propio en vez de peleas, amor, en vez de agresión, abrazos, en vez de violencia, paz.

Series juveniles, ¿Educativas?

Rocío Rodríguez Lavela

Francisco Javier Granados Machuca

Hoy en día no es ninguna novedad que todo el "mundo " pase más de tres o cuatro horas "enganchados" a la pequeña pantalla. Primordialmente nos vamos a centrar en los niños y adolescentes, ya que son los que no tienen suficiente madurez crítica para decidir o seleccionar los contenidos que emiten los medios de comunicación y puede que ellos estén a medio camino entre la realidad y ficción sin ellos ser conscientes de esa dualidad.

"La Televisión, ese cuco que también enseña" (Diario Clarín, Suplemento Educación, Agosto 9, 1998, pág.2), da cuenta de que la Televisión es "uno de los mecanismos básicos de socialización" y una de las 'principales fuentes de información' de los niños y adolescentes. Citando fuentes demasiado solitarias como para significar evidencia el ensayo transita ese viejo lugar común que sostiene que la Televisión no es una influencia dañina, sino tan sólo una influencia más de las tantas que forman el carácter, la personalidad y la cultura de los niños y adolescentes.

Las cifras tienden a demostrar que la mayoría de los niños pasa casi tanto tiempo frente a la pantalla como frente a sus maestros. Sin embargo, es sabido que el poder carismático del medio televisivo potencia su valor como punto de referencia ideológico, moral y cultural a tal punto que la influencia de la escuela aparece como enteramente débil y diluida.. ¿Será cierto, entonces, que la Televisión ocupa el lugar que la escuela deja vacante a la hora de "enseñar"?

Veamos primero lo que dicen "los especialistas consultados" respecto de lo que enseña la Televisión, y tratemos de refutar estos puntos allí donde fuera posible.

- *La Televisión enseña conocimientos sobre historia, geografía, vida cotidiana, sistemas de transporte, economía*

Por empezar, rara vez la Televisión enseña estas cosas teniendo a la propia enseñanza como objetivo pedagógico, y sí se limita a mostrar las cosas y los hechos en un contexto estrecho, cuando no totalmente descontextualizados. La enseñanza, tal como la concibe un sistema educativo, tiene que respetar por sobre todo los niveles madurativos y estar inscripta dentro de una secuencia lógica y/o cronológica que permita apropiarse primero de lo más simple para poder acceder progresivamente a lo más complejo. Nada de esto preocupa a la Televisión, que presenta los datos sin más orden ni estructura que la dictada por el tema puntual de cada programa, apuntando a una audiencia demasiado heterogénea que, para colmo, recibe el material sin orden alguno y sin preparación previa, todo lo cual desvirtúa de raíz la esencia del acto educativo.

- *La Televisión ayuda a aprender a hablar*

Podría ser, en tanto y en cuanto expone al niño pequeño a una sobreestimulación auditiva y a una gramática y a un vocabulario complejos a edades en las que los adultos tradicionalmente se limitan a transferirle estructuras simples y palabras sencillas, presumiblemente para no confundirlo. Pero como todo esto es adquirido en soledad, es frecuente que los chicos sepan muchas palabras pero ignoren su significado; más aún, también es usual que ignoren si esos términos son aplicables a su medio, e incluso si pertenecen o no a su propio idioma. Enseñar vocabulario y frases hechas no es enseñar a hablar, en un sentido profundo; si así fuese, ¡todas las computadoras serían capaces de dominar el lenguaje articulado!

- *La Televisión promueve el manejo de diferentes tipos de códigos, y a diferenciar la ficción de la realidad*

Es curioso que se afirme esto en momentos en que la realidad virtual, los efectos especiales y el trucaje cinematográfico ponen en tela de juicio la capacidad de los expertos para diferenciar entre un hecho verídico y una falsificación. También podría criticarse que la Televisión presenta una visión de la realidad que siempre es mostrada como en desventaja frente a la ficción, o que directamente le niega valor a la experiencia.

En cuanto a los códigos, es probablemente cierto que el niño y el adolescente se ven expuestos a una variedad interesante de ellos por intermedio de la Televisión, pero no hay dudas de que éste es un saber que, descontextualizado, les acarrea más problemas que soluciones. Hoy en día los niños -y esto se ve claramente en la escuela- caen con frecuencia en la trampa de creer que los códigos vistos en la Televisión son válidos para todas las situaciones, y es así como se dirigen a sus mayores con expresiones reservadas para adultos o recurren a modismos o expresiones idiomáticas propias de algún submundo cultural, provocando situaciones chocantes y desagradables o exponiéndose a reacciones que los sorprenden, porque les resulta incomprendible que lo que "todos" dicen en la Televisión no les sea permitido a ellos.

La Televisión siempre muestra una realidad deformada, sobre todo en un medio como el nuestro donde hay poco o ningún control sobre el material que se difunde. Si se tiene en cuenta el tiempo que cada pieza de información ocupa "en el aire", uno podría deducir que en Argentina hay más ricos que pobres o que los travestis representan una porción mayoritaria de los votantes. Igualmente, podría afirmarse que no hay matrimonios bien avenidos, que la vida conyugal se reduce a una inacabable y semitrágica serie de "menages a trois", y que cualquier relación amorosa debe estar signada por el infortunio y los desencuentros. El natural fatalismo de los adolescentes confirmaría de esta manera, a través de estos códigos presentados por la Televisión como cuasi-universales, que la vida es una soberana porquería.

Lo cierto es que la Televisión, con sus poderes hipnóticos y gracias a las elaboradas técnicas con que sus artífices manipulan la percepción de los espectadores, impone códigos mucho antes de "promover su manejo", siendo el ejemplo más cercano a los adolescentes su manifiesta voluntad de erigirse en árbitro de la belleza física lo que es causa de indecibles sufrimientos y no pocas muertes por anorexia.

- *La Televisión enseña a crear y a romper con los prejuicios*

Afirmación temeraria por demás. Salvo por las clases de cocina y bricolaje, es dudoso que la Televisión aporte algún saber práctico o estimule la creatividad. En lo que a los prejuicios concierne, es sabido que la Televisión los inventa en cantidades industriales y que basta una mirada o un gesto del periodista o la actriz de moda para defenestrar a la más sabia de las verdades sin contemplación alguna y sin asistencia de la razón.

- *La Televisión enseña a conectarse directamente con las emociones. Nadie duda: es una de las principales virtudes de la imagen*

El reflejo emocional que provoca la imagen es hartamente conocido por psicólogos y artistas. Pero es sabido también que esto se consigue a expensas del intelecto, es decir, la imagen impresiona emocionalmente porque su extemporaneidad *previene la reflexión*. Sin embargo, esta reacción se da sobre todo cuando el espectador puede identificarse con el objeto presentado por la imagen: no nos perturba demasiado ver escenas de una guerra lejana, y sí lo hace un accidente ocurrido en nuestra ciudad. En el último análisis, el valor de la imagen reside en que apela al subconsciente; y su defecto en que provoca la reflexión muy a posteriori y sólo en aquellas personas que han sido *educadas para pensar*, dejando al resto abandonado a una tormenta de emociones y sin mucho margen para canalizarlas.

- *La Televisión enseña que los sistemas y estructuras sociales cambian*

Para ser sinceros, la Televisión "muestra" que estas cosas suceden, nada más. La propia Televisión es un factor decisivo en el cambio social, de modo que en esta instancia, al menos, se convierte en juez y parte. ¿Hasta dónde, entonces, muestra lo que sucede... o lo que quiere que suceda?

- *La Televisión enseña a buscar modelos en el mundo, respuestas sobre cómo vivir*

Reformulemos esta también hilarante aseveración: la Televisión muestra a las personas -sean ellas ricas, famosas o comunes- desde una óptica estrechísima; que los espectadores encuentren modelos en tales ejemplos es, cuando más, un síntoma de su alienación. En cuanto a la búsqueda de *"respuestas sobre cómo vivir"*; está claro que lo que la Televisión ofrece en este sentido es inaplicable a la enorme mayoría de las personas, salvo en el terreno de la más pura fantasía. Sería creíble decir, en cambio, que lo que la gente busca en la Televisión es "letra" para que su imaginación la ayude a huir de la dura realidad.

- *La Televisión enseña a reflexionar*

Sobre un fondo de risas pregrabadas podríamos acotar que la Televisión enseña todo *lo contrario*, porque en el momento en que un espectador se vuelve realmente reflexivo *es inevitable que apague el aparato*. La Televisión puede ser cualquier cosa, pero sin duda alguna no es un medio suicida, tal que provoque en los espectadores la única reacción que podría acabar con ella.

Podemos decir que *"ver más de dos horas diarias es un exceso"*; que *"a veces es imposible reflexionar y menos interpretar lo que se recibe"*; y que los niños *"hasta los doce años no tienen desarrollada la capacidad del análisis crítico ni reconocen los supuestos dentro de la información"*.

Según Valery McCarty, quien sostiene que para aprovechar al máximo la TV habría que *"enseñar a los padres a dirigir lo que sus hijos ven, seleccionar lo que creen que es bueno para ellos"*. Este comentario merece sumarse por derecho propio a la extensa galería de los sofismas favoritos de quienes venden a la Televisión como si se tratase de un sano y nutritivo alimento para niños, porque contiene los dos paradigmas básicos con que la pantalla de plata se justifica a sí misma y lava sus culpas: *"enseñar a los padres"* quiere decir *que otros deben hacerse cargo de corregir lo que la Televisión altera, deforma a pervierte en forma manifiesta*; una transferencia de responsabilidades injusta por donde se la mire. Luego, señalar que el control de los padres debe limitarse a permitir *"lo que ellos creen que es bueno"* implica *que no importa lo que es en realidad bueno, sino lo que se cree bueno*. Así, el relativismo moral es llevado a extremos, y hace posible que un padre prohíba a su hijo ver una película de violencia extrema y que otro incite al suyo a

verla, ambos amparados en su "creencia". No se trata aquí de afectar la libertad de las personas, pero es evidente que algo falla en el argumento si finalmente *todo da lo mismo*.

Cualquier espectador racional puede descubrir cuáles son los mecanismos de penetración ideológica que se esconden detrás de la Televisión tras pasar unas pocas horas frente a la pantalla, y darse cuenta de que si alguien en la audiencia aprende algo es porque su voluntad lo hace posible y no por mérito del medio. Por ende, si la Televisión enseña de modo indirecto no hay nada que agradecerle, ya que siendo su potencial pedagógico tan grande acaba desperdiciándolo por entero en el altar del entretenimiento barato, vacío de todo contenido útil y desprovisto de finalidades nobles.

La escuela, que sí enseña, es criticada porque no entretiene. Es hora de que le demandemos a la Televisión que de verdad enseñe -en el sentido pedagógico- mientras muestra, y que se esfuerce un poco más por educar mientras divierte. Entonces sí podremos darle las gracias por algo.

Por último, queda por refutar la primera afirmación que citamos del referido artículo, esa que dice que la Televisión es "uno de los mecanismos básicos de socialización": No porque no lo sea en la realidad, sino porque el adjetivo "básico" se refiere aquí al papel de *nodriza* que le han asignado millones de padres llevados por las circunstancias de la vida moderna o por su falta de responsabilidad. La universalidad de un comportamiento no lo legitima, y antes bien deberíamos preguntarnos si no es más sencillo, económico y seguro que el niño se socialice en compañía de otros niños y bajo la tutela de adultos comprometidos con su desarrollo armónico, en los espacios que tradicionalmente han servido a tal propósito: *la escuela y la familia*.

Podemos aceptar la frase de marras como un hecho, pero es nuestro deber de educadores recordar siempre *que es un hecho desgraciado* el que nuestros niños sean influenciados cuatro, seis o más horas al día por comerciantes, publicistas y periodistas embarcados en una guerra de desprestigio que nos afecta directamente. Si, como se afirma, la Televisión es un medio "básico" de socialización para los niños, es imperativo entonces que lo controlen aquellas personas que la sociedad ha preparado para el trabajo, esto es, los educadores.

2. Explotación del filón de la ficción juvenil

Las series juveniles están en auge. Las diferentes cadenas estrenan, cada vez más, producciones de este tipo. Así, Antena 3 y Tele 5, emiten diariamente, en la franja horaria de mediodía y sobremesa, (de 14 a 14:30 y de 15:30 a 16:15) respectivamente, a series dirigidas a niños y adolescentes.

Esta experiencia, se centrará en el análisis crítico de una de estas series: "Nada es para Siempre", dirigida por el venezolano Luis Manso (responsable de las telenovelas Topacio, La dama de rosa y Cristal).

Esta serie se adentra en el mundo de la adolescencia a través de un grupo de alumnos de ESO. Entre sus protagonistas, destacan Mercedes Sampietro, Pastora Vega, José Conde, Carlos Marcet y Concha Leza.

El amor, la amistad, la solidaridad, los conflictos familiares, los éxitos y fracasos escolares, las ilusiones y los engaños de los estudiantes constituyen la base argumental de la serie. El auge de estos argumentos viene precedida por la gran aceptación de "Al salir de Clase" entre los espectadores más jóvenes durante las últimas cuatro temporadas. Ambas series tienen numerosos puntos en común, entre los que podemos destacar:

- Las edades de los protagonistas están comprendidas entre los 15 y los 25 años, aproximadamente, aunque en papeles secundarios aparecen personas de mayor edad, ejerciendo los roles de profesores, padres o familiares.
- La distribución de los sexos es equitativa, apareciendo por igual chicas y chicos.
- La gran mayoría de los protagonistas son estudiantes de secundaria y bachillerato. Algunos casos particulares compaginan los estudios con el trabajo.
- Apenas aparecen las relaciones paterno-filiares, y cuando aparecen son conflictivas.
- A pesar de intentar reproducir la vida de unos jóvenes de status medio, el vestuario es totalmente actual marcando las tendencias de la moda.
- Tanto los actores masculinos como los femeninos, en la mayoría de los casos, responden a los estereotipos de belleza y físicos actuales, siendo muy pocos los que están pasados de peso, tienen la nariz grande o acné juvenil...
- Prima lo Físico y superficial sobre lo intelectual o académico.

Este tipo de programas han surgido a raíz del gran éxito de las series americanas en nuestro país, como fue el caso de *Sensación de Vivir* o *Melrose place*, con la diferencia que van dirigidas a un público menos "adinerado".

En cuanto al director de *Nada es para siempre*, puntualiza: «Queremos romper con el vicio de copiar la realidad. Estaremos pegados a ella, pero con un margen para la imaginación. Esta es una serie para soñar».

Rodada en Galicia y ambientada en "nadie sabe bien donde" (se han vistos taxis de Madrid y ningún actor tiene mucho acento gallego) *Nada es para Siempre* es una serie que trata la vida de unos adolescentes con más problemas que la media pero con menos problemas que nuestros amigos americanos de *Sensación de vivir*. Hay jóvenes buenos y jóvenes malos como en *Sensación de vivir* pero por lo menos también hay jóvenes más reales que no son ni buenos ni malos ni todo lo contrario. Son jóvenes y punto, con sus días buenos y sus días malos. Lo demás se parece mucho a un culebrón medio.

De las mismas características es *Al salir de clase*, de Telecinco. La serie iba a luchar contra los poderosos servicios informativos de Antena 3 y TVE. Para intentar quitar audiencia a estos telediarios crearon la fórmula perfecta para atraer al público juvenil: chicos guapos y chicas guapas con problemas más o menos cercanos al televidente medio. Además para no correr demasiados riesgos los directivos de Telecinco decidieron que sería una buena idea contratar a una actriz medianamente conocida. Para ello contaron con los servicios de Lucía Jiménez que tenía relativa fama de su trabajo en cine.

No obstante, y a pesar de haberse cubierto muy bien las espaldas, una pregunta seguía en el aire. ¿Quién iba a ganar la batalla sobre el mando a distancia?. Había dos opciones. Los adolescentes con ganas de divertirse o los padres con ganas de informarse. No es demasiado aventurado decir que *Al Salir de Clase* ganó la batalla. *Al Salir de Clase* aparecía constantemente en la lista de diez programas más vistos del día.

A nuestro parecer, el margen de imaginación con el que trabajan es excesivamente amplio, de manera que intenta presentar como cotidiano o habitual, hechos que no lo son y lo que es peor, sin tener en cuenta la falta de actitud crítica o capacidad de diferenciar entre la realidad y la ficción del público al que va destinada. Se trata en su mayoría de adolescentes, de clase

media-baja, que se sienten reflejados en la pequeña pantalla, y que absorben sin hacer ningún tipo de discriminación, todo el cúmulo de mensajes subliminales que en ese momento estén de moda, o que estas series intentan ponerlos.

3. Conclusiones

Después de leer, reflexionar y elaborar este trabajo, hemos llegado a la conclusión de que la televisión, debido a su influencia y a su capacidad para llegar a todos los públicos, es un medio de comunicación cuya manipulación entraña no pocos peligros. En primer lugar, todas las ventajas que hipotéticamente se le podrían atribuir son claramente infrautilizadas en las emisiones reales. Su papel educativo es casi inexistente, y los creativos lo confunden en demasiadas ocasiones con una función moralizante o unificadora (en el sentido de anular las características individuales del pensamiento de cada uno).

Por otro lado, nos negamos a creer que estos creativos no sean conscientes de la influencia y la capacidad que tienen para crear o modificar la reacción de la opinión pública. Siendo completamente conscientes de ello, insisten en presentar parcialmente la realidad, empobreciendo los contenidos y desinformando, más que informando, al no exponer los hechos o conceptos desde un prisma más amplio o unas referencias más completas e imparciales.

Sin ir más lejos, con la excusa de representar la realidad, se reproducen estereotipos en algunos casos sangrantes, como es el grave perjuicio que se infiere a la imagen de la mujer o de los jóvenes.

Otro aspecto preocupante es el mal uso del lenguaje en este controvertido medio. Los errores habitualmente cometidos por individuos supuestamente cualificados, hace que el espectador caiga en las hipercorrecciones, agravándose el problema y llegando al punto en que el espectador se sume en la confusión, sintiéndose incapaz de discernir si un uso es correcto o no. Un ejemplo de ello sería el "queísmo", originado al querer evitar a toda costa el "dequeísmo".

Creemos que una de las responsabilidades de los padres y educadores, se encuentra aquí. Es necesario empezar a tomar conciencia de lo que supone ver la televisión y deben unirse esfuerzos para que trabajando en equipo, colegio y familia, comencemos a Educar para convivir con la Televisión. Ya que en estos tiempos los niños están sumergidos en una cultura audiovisual y televisiva, debemos formarlos para que se pueda compaginar esta nueva cultura con los tradicionales valores, como la amistad, el juego, la relación con los demás,... es decir comunicación bidireccional frente a la unidireccional.

Por lo tanto nos gustaría hacer una sugerencia unas sugerencias para realizar una televisión personalista, que no de tanto tiempo a las series, espectáculos inefables, programas de "corazón"...

- Hacer de la televisión un instrumento de *socialización* (proceso social mediante el cual los niños desarrollan una conciencia de las normas y valores de la sociedad) *de los niños* mediante una programación apropiada a los primeros años de la vida, tan sensibles para la formación posterior del adulto.
- *Dinamizar la cultura*, eliminando culebrones y series extranjeras y fomentando el teatro, cine, danza, ópera, música, poesía, etc. Se podría hacer, por ejemplo, que las compañías de teatro grabaran sus actuaciones y luego premiar y emitir a los mejores. Iniciativas de este tipo, combinadas con concursos, harían de la televisión un factor de *activación de iniciativas*

culturales de la sociedad, dejando de ser una mera empresa de producción y distribución de información.

- Emitir *reportajes* sobre naturaleza, geografía bellas artes, las culturas actuales o remotas, etc., como realiza la cadena TVE 2.
- Emitir la *opinión* de quienes tengan algo valioso que transmitir, eliminando lo vulgar, la transparencia de lo privado mediante los programas rosas y la oscuridad de lo público
- Promoción de *debates sobre los grandes problemas que afectan a la sociedad*, incluso entre países con problemas comunes, de manera que se permitiera la comprensión mutua y la resolución de los conflictos.
- Difundir los *valores supremos*, pues los medios de comunicación no deben ser mecanismos de evasión y de falsas soluciones. Los temas religiosos quedan marginados en la televisión, tapados por otros temas. Todo esto debería ser eliminado, para dejar paso a una razonable divulgación de las tradiciones religiosas, de su historia, de sus influencias, etc.
- La programación para el ocio no desaparecería, pero dada su intención actual, tendría un tiempo más reducido y un carácter más creativo. Así, los tiempos de deporte estarían ajustados a unos límites y los concursos no tendrían temas insulsos ni regalarían dinero de manera insultante para los necesitados.

La *financiación* debe partir de los impuestos, aunque también tendría ingresos por materiales o títulos de matrículas impartidas. A la publicidad sólo tendrían acceso aquellos que pasaran un riguroso control de calidad y ético, por el cual aquellas marcas que dañen a alguien, no serían emitidas, pero sí denunciadas. Otro medio de publicidad sería el *patrocinio* de programas de rentabilidad cultural o social, mediante los cuales la labor empresarial para con la sociedad tendría el reconocimiento del público en la compra de sus productos.

Uso educativo de la televisión para la prevención de la violencia infantil

Francisco Antonio Díaz Sánchez

1. Introducción

El final de milenio que estamos viviendo, está marcado por una profunda crisis de valores. El neoliberalismo económico que “padecemos” tiene una gran repercusión a nivel cultural y social: el consumo desproporcionado, la competitividad agresiva y el individualismo más acérrimo, se fomentan a través de los modelos que se nos ofrecen en las relaciones interpersonales cotidianas y en los “mass media”, sobre todo la televisión. Es como se puede pensar un caldo de cultivo idóneo para el desarrollo de conductas violentas y agresivas. No ha de extrañarnos, por ejemplo, los numerosos casos de violencia infantil que se están produciendo.

En esta comunicación quisiéramos reflexionar brevemente sobre los mecanismos psicológicos subyacentes en la génesis de actitudes y conductas violentas desarrolladas a partir de la imitación de modelos ofrecidos por la sociedad en general y por la televisión en particular, veremos algunos consejos para contrarrestar esa influencia, y finalizaremos destacando el potencial educativo de la televisión cuando esta es correctamente utilizada convirtiéndose, de este modo, en un medio pedagógico más al servicio de la educación de nuestros alumnos.

2. Consecuencias del mal uso (abuso) de la televisión

La televisión es un medio de comunicación de masas. Es pues fiel reflejo cultural de la sociedad que la pone en marcha. No es de extrañar, por tanto, fruto de la crisis de valores en la que la postmodernidad nos envuelve, la emisión televisiva masiva de telenovelas por múltiples canales, herederas todas ellas de las míticas series telenoveladas *Dallas*, *Dinastía*, *Falcon Crest* ... En ellas el lujo, la desmesura, el gasto ostentoso, ha sido y es un patrón a contemplar por los televidentes quienes no pueden más que desear la riqueza material de sus personajes, sus estilos de vida vacíos y superficiales basados en la ambición y el acaparamiento del poder a toda costa sin pensar más que en uno mismo y aparentemente sin importar perjudicar a los demás.

Es ciertamente preocupante los niveles de audiencia alcanzados por estos espacios televisivos. Con la llegada de múltiples canales, afortunadamente se ha diversificado la oferta de programas. Si bien sigue siendo abundante este tipo de espacios junto con los concursos para ganar dinero a través de los que se promueve indirectamente los mecanismos sociales proconsumo (estamos en la sociedad del consumo y ellas sabe habilitar los mecanismos para consolidar el consumo como patrón cultural), ahora existe la posibilidad de cambiar de cadena e intentar ver otro tipo de contenidos culturales a través de programas divulgativos, documentales, reportajes, etc.

De cualquier manera, debemos hacer mención un dato a tener en consideración para los que nos preocupa la educación de los más pequeños, y es el hecho de que si no existe un control por parte de los adultos, pasan bastantes horas ante la pequeña pantalla, tratando de digerir una programación que si bien aparece durante la franja horaria infantil está plagada de dibujos animados la mayoría de las veces extranjeros (norteamericanos y japoneses, sobre todo) en los que la práctica de conductas violentas es algo común en las relaciones interpersonales. La violencia es utilizada por el “malo” para conseguir todo lo que se proponga y es al mismo tiempo la forma que tiene el “bueno” de restablecer el orden y castigar al “malo”. La agresividad física y verbal se convierte en algo habitual en estas series supuestamente “infantiles”, convirtiéndose en el modo habitual de relacionarse las personas.

En el caso de los adultos, nuestra personalidad definida y nuestro sentido de la realidad nos permite distanciarnos de este tipo de contenidos, diferenciando la realidad de la fantasía. Sin embargo, en el caso de los más pequeños este mecanismo de defensa aún no está desarrollado y de no mediar oportunamente la acción educadora del adulto, interioriza estas formas de relación y comportamiento social, siendo muy posiblemente una de las causas que explican las trágicas noticias de violencia entre niños que por desgracia están poblando las noticias de sucesos en telediarios, boletines informativos de radio y la prensa nacional e internacional.

Explicación psicológica de la agresividad humana y la violencia interpersonal

La explicación del desarrollo de conductas violentas parte de la falta de resolución de una tensión intrapsíquica, es decir, existe un motivo (deseo no cumplido, padecimiento acumulado..., - muchas veces la propia televisión con sus contenidos y los modelos de riqueza y esplendor que la publicidad directa (espacios publicitarios) o indirecta (en películas, teleseries, etc.) provoca y nutre esos deseos de consumo no al alcance de todos) que supone un sufrimiento en la persona que lo experimenta y que si no es capaz de resolver, termina provocándole una frustración de la que derivará finalmente la aparición de la agresividad y, por tanto, la violencia como forma no adecuada de resolver ese conflicto personal.

En este ciclo explicativo de la violencia humana, juega un papel destacado el aprendizaje social, esto es, hay una mayor predisposición a este fenómeno en quienes están sometidos a un patrón de conducta agresivo y violento. Es ahí donde los medios de comunicación y concretamente la televisión con su programación se convierte en un modelo de aprendizaje social. Si los niños ven con naturalidad y continuamente la violencia entre los personajes como forma de resolver los problemas terminan asimilando esos modos de actuación violenta, con el agravante añadido de “inmunizarse” o “insensibilizarse” ante la agresividad humana, es lo que en Psicología se conoce como *desensibilización sistemática*. Cuando el niño está en una situación real de su vida cotidiana puede no penalizar episodios manifiestos de violencia interpersonal por considerarla algo “normal” con lo cuál no sólo admite y tolera lo “intolerable” sin dar aviso al adulto que requiera la situación antes de que ésta empeore (profesor en el centro educativo, policía en la calle, etc.), sino que es la forma en que este fenómeno corre el riesgo de reproducirse y aumentar de forma peligrosa.

3. Medidas para contrarrestar la violencia que inculca la televisión

Nos hemos detenido especialmente en el análisis de la influencia que en la génesis de actitudes violentas tiene la televisión. No es éste el único aspecto negativo que posee un uso excesivo (la televisión ocupa el tercer lugar en el empleo del tiempo entre la mayor parte de los hombres) de este medio. La televisión también di-vierte al telespectador (saca al hombre fuera de él mismo) y lo dis-trae (le lleva lejos, al mundo de la fantasía), pero no los hace reflexivos, realistas, ni fomenta en él el esfuerzo personal y el trabajo; en estas condiciones de consumo es

normal que baje el rendimiento escolar de los alumnos quienes a penas leen, se educan para el mirar pasivo y no desarrollan la creatividad; puede convertirse también en un distorsionador de la vida familiar ya que focaliza la atención hacia los contenidos de la pequeña pantalla desplazando el interés por nadie y por nada más que el programa visionado en ese momento.

En tales circunstancias nos parece adecuado mostrar algunas pautas de actuación que sean útiles en el difícil proceso de contrarrestar estos efectos negativos, entre ellos la violencia, del consumo abusivo de la televisión. No pretendemos dar un listado exhaustivo y por tanto cerrado, sino más bien ofrecer “pistas” de acción sugerentes que despierten la reflexión en quien las reciba para desde su propia experiencia y su propia realidad, reflexionar y obtener sus mejores orientaciones:

- Enseñar a resolver pacíficamente los conflictos mediante el diálogo respetuoso como única herramienta adecuada para alcanzar el entendimiento entre personas que comparten distintos puntos de vista sobre un determinado asunto.
- No permitir comportamientos abusivos entre los niños y del adulto hacia ellos. Hay que romper por tanto los esquemas de Dominio-Sumisión que en muchas ocasiones transmite la ficción televisiva. Las relaciones personales para que sean sanas y permitan el crecimiento de los implicados en ellas deben basarse en el respeto mutuo y la admisión de otras perspectivas distintas a la nuestra, ni mejores ni peores pero sí igualmente válidas.
- Seleccionar la programación cuando son niños pequeños. Cuando la personalidad no ha completado su desarrollo y la propia psique está madurando, es necesario que los adultos sean conscientes de ello y permitamos la televisión de aquellos programas cuya asimilación sea posible a estas edades y además no genere un daño a veces de difícil resolución posterior. Es sencillo de entender, si por ejemplo no damos al bebé alimentos sólidos hasta que su dentición comienza y además lo hacemos al principio con alimentos blandos que progresivamente iremos mezclando con otros más duros conforme la habilidad masticatoria aumenta, la adecuabilidad temática es también paulatinamente cambiante o debe serlo, esa es nuestra responsabilidad, en función del grado de madurez personal del niño.
- Es aconsejable ver frecuentemente con ellos la televisión para de este modo poder explicar y desmitificar los contenidos de los programas visionados. Es una forma de que el pequeño vaya aprendiendo a distinguir la realidad de la pura ficción televisiva y de que no sea traumatizado por ella.
- Ofrecer un patrón de correcta utilización de la televisión es otra forma de actuar educativamente. Si el niño observa en el adulto que éste hace un uso pautado y controlado de este medio, irá aprendiendo a utilizar la televisión y a no dejarse utilizar por ella: verla cuando hay un programa que le interesa y si no hacer “zaping”.
- Es aconsejable aprender a programar el vídeo para grabar aquellos programas de interés para verlos en momentos oportunos que nos venga bien y pasando de largo la abrumadora publicidad. La noche durante la semana está para dormir y no para quedarnos a ver programas muy interesantes de divulgación científica emitidos de madrugada.

4. Uso pedagógico de la televisión en la escuela

Por lo que venimos exponiendo se deduce fácilmente que la televisión no es en sí “mala”, es “malo” su uso exagerado y no planificado. El medio televisivo por el contrario, convenientemente

utilizado, tiene un gran potencial educativo que los educadores debemos conocer para aprovecharlo en nuestros centros. En este apartado de nuestra exposición vamos a destacar la potencialidad educativa de este medio así como el uso didáctico que de él debemos hacer.

Son innegables, las funciones que al margen del despliegue de contenidos estrictamente curriculares (televisión escolar), desarrolla la televisión desde una óptica cultural más amplia y que constituye un argumento importante para su utilización como medio educativo. De forma resumida las exponemos a continuación:

- La televisión tiene el aliciente educativo de recoger una panorámica sincrónica de la realidad social en la que se inserta, convirtiéndose con ello en un baluarte de la transmisión de información que mutuamente compartida enriquece el conocimiento colectivo de otros pueblos y otras culturas. Es pues otra ventana abierta al conocimiento multicultural que convenientemente utilizada contribuye a la hoy cada vez más necesaria educación intercultural.
- Sirve también, al hilo de nuestra exposición, para profundizar y ahondar en el autoconocimiento cultural entre grupos sociales que comparten un mismo espacio vital.

Son varios los usos didáctico-pedagógicos que la televisión posee. La literatura especializada nos desvela los siguientes: *transmitir información, motivar, formar* bien a través de formulaciones de desarrollo curricular tales como la “televisión escolar” o bien con propuestas menos específicamente escolares a través de las programaciones infantil y juvenil, la programación cultural, etc. Pero de cualquier manera, es conveniente, nos parece, conocer aunque someramente, las pautas que los docentes debemos tener presentes en el tratamiento didáctico de la programación televisiva escolar.

- Es necesario que el profesor como paso previo al visionado del programa, explique brevemente el contenido del mismo destacando sus aspectos fundamentales para ayudar a los alumnos a centrar con más detalle su atención y así no perder detalles importantes. Es cierto que este medio tiene un gran poder motivador por ser muy atractivo para el televidente, ahora bien no es razón suficiente por sí misma para hacer uso de él. Su inserción curricular correctamente planificada servirá para apoyar el desarrollo de los contenidos de la enseñanza, ampliándolos, complementándolos, repasándolos o sirviéndoles de introducción.
- El docente deberá en todo momento estar atento a las reacciones de los alumnos ante el programa para poder hacer oportunamente un breve comentario que explique algún aspecto que no se haya podido entender suficientemente o bien hacer esto mismo al finalizar el visionado al mismo tiempo que demande colectivamente las dudas e impresiones que les ha suscitado. De igual modo es aconsejable aprovechar la ocasión para la realización de alguna actividad, a ser posible práctica, que pueda ser sugerida en televisión y así al mismo tiempo afianzar los contenidos emitidos.

Bibliografía

- Domingo, J. y Mesa, R. (1999). *Aplicaciones didácticas de las tecnologías de la información la comunicación*. Granada. Adhara.
- Lorenzo, M. (1999). Una escuela compensatoria para el siglo XXI. En M. Lorenzo, J.A. Ortega, F. Peñafiel y R. Arroyo (Coords.). *Organización y direcciones de instituciones educativas en contextos interculturales*. Vol. I. Granada. Grupo Editorial Universitario.

- Ortega, J.A. (1997). *Comunicación visual y tecnología educativa. Perspectivas curriculares y organizativas de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Peñafiel, F., Domingo, J. y Díaz, F.A. (1.997). Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en el marco de la LOGSE. En Gómez-Camín, R. (Dir.). *I Jornadas de educación y medios de comunicación*. Granada: Federación de trabajadores de enseñanza-unión general de trabajadores.
- Rodríguez, J.L. y Sáenz, O. (Dir.) (1995). *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy. Marfil.
- Tejedor, F.J. y Valcárcel, A.G^a (Eds.) (1996). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid. Narcea.

Análisis de los anuncios publicitarios en televisión

Susana Mata Gómez

1. Introducción

Es normal encontrar en cualquier casa a un niño delante de la televisión viendo los anuncios, pero ¿se han planteado alguna vez la influencia que tiene la publicidad sobre ellos?. En esta comunicación intentaremos ayudar a cualquier persona que la desee (especialmente si tiene que ver con el mundo de la educación) a enseñar a los niños mediante ejercicios prácticos cómo ver esos anuncios de una manera más crítica.

Si un día vemos un programa infantil, incluyendo por supuesto los minutos dedicados a los anuncios, nos daremos cuenta de la influencia que puede llegar a tener la publicidad. En una de esas pausas publicitarias la mayor parte de los anuncios son hechos *por* niños y *para* los niños. Se anuncian desde juguetes (sobretudo en la época cercana a la Navidad que existe un *bombardeo* constante de anuncios de juguetes), ropa, alimentación, refrescos, etc.

Este tipo de publicidad pueden llegar a crear en los niños una necesidad *no real* de algún producto que se anuncia constantemente (y se vende como el producto de moda) y que hay que tener a toda costa. Por esta y otras razones es conveniente enseñar a los niños a ver la televisión y en este caso la publicidad de manera más crítica, y es por eso por lo que aquí exponemos algunos ejercicios prácticos para se pueden realizar en las clases y ayudarán a l niño a ver la televisión de una manera más educativa.

2. Necesidades previas

Antes de empezar con los ejercicios es necesario tener en cuenta que hay unas necesidades previas que se deberían cubrir para un mayor rendimiento y aprovechamiento éstos. “La introducción de los medios de comunicación en las aulas requiere tanto de un profesorado sensibilizado y cualificado como la existencia de una serie de recursos y materiales que apoyen la acción didáctica” (Comunicar, 1993):

a) *Capacitación del profesor-*

Este requisito es fundamental ya que si el profesor encargado de enseñar a los alumnos a analizar los anuncios de televisión no tiene ni los conocimientos ni la capacidad suficiente, todo esfuerzo por conseguir nuestro es en vano. Una propuesta del perfil que se puede requerir a un profesor puede ser el que se expone a continuación:

- Que el profesor esté familiarizado con los medios de comunicación.

- Que el profesor conozca y sepa poner en práctica distintos métodos de análisis de diversos medios de comunicación (prensa, televisión, ...).
- Que sepa adaptarse a las necesidades de los alumnos con los que trabaja en el aula.
- Que sea capaz de asimilar las críticas hacia su persona.
- Que sea autocrítico.
- Que tenga la capacidad de conseguir que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico (que supone a su vez otra de las necesidades previas):
 - “Que sea capaz de hacer preguntas de nivel superior que inciten a una reflexión en profundidad.
 - Que exija a los alumnos respuestas que exijan una formulación elaborada.
 - Que fomente el trabajo en equipo”. (Sánchez, 2000).

b) Capacitación para el pensamiento crítico

Antes de introducir el análisis de la publicidad en el aula, se debe capacitar a los alumnos para que tengan un pensamiento crítico, porque si este pensamiento crítico no está presente en nuestros alumnos nunca conseguiremos que sean capaces de analizar ningún tipo de medio.

Para propiciar el que nuestros alumnos sean personas críticas, debemos darles desde el principio la oportunidad de que expresen sus pensamientos y de que den su opinión sobre los temas de los que se hablen en clase. Además, cuando manifiesten su opinión deben justificar porqué piensan de ese modo.

Un ejercicio interesante para que los alumnos se acostumbren a razonar, justificar y defender sus opiniones es el de organizar regularmente debates en torno a un tema de actualidad. De esta forma los alumnos además de aprender a respetar la opinión de los demás, aprender a expresarse de manera correcta, aprender a argumentar y contra-argumentar... para preparar el debate, deberán documentarse sobre el tema buscando en distintas fuentes lo que les ayudará a contrastar información sobre el tema elegido.

Con este ejercicio además pueden hacer de manera simultánea un análisis de los medios que tratan ese tema viendo por ejemplo: cómo tratan los distintos medios (prensa, radio y televisión) el tema; vocabulario utilizado; tiempo y/o espacio que le dedican...

c) Materiales y recursos

Para que el proceso de análisis de los anuncios de televisión tenga una mayor significatividad en los alumnos, se debe contar con unos materiales y recursos que apoyen la acción educativa. Entre ellos podemos enumerar algunos que nos parecen importantes:

- Aulas espaciosas.- estas aulas se utilizarían para poder hacer trabajos en grupo a gusto cuando se requiera.
- Hemeroteca.- que el centro disponga de un depósito de diversos periódicos y revistas para que los alumnos puedan acudir a él si lo necesitan para hacer algún tipo de trabajo.

- Televisión y vídeo.- el centro debe disponer de al menos una televisión y un vídeo para poder grabar los anuncios que se van a analizar posteriormente en el aula
- Cámara de vídeo.- sería interesante para que los alumnos pudieran hacer ellos mismos anuncios y así ponerse en el papel de los publicistas.
- Ordenadores.- debe existir una sala de ordenadores con conexión a Internet para que los alumnos puedan acudir a ella a buscar información de algún tema.
- Presupuesto.- el centro debería dar una partida del presupuesto general para posibles gastos cuando se introduzcan los medios de comunicación (mantenimiento, reposición...)

3. Ejercicios prácticos

Con estos ejercicios no se pretende dar una actividad inflexible, si no que se dan unas orientaciones del tipo de actividad que se puede hacer con los niños/as en las clases para conseguir de una manera divertida que aprendan a ver la televisión de una manera más crítica.

a) Ejercicio 1³⁶

- 1) Piensa en el anuncio publicitario de televisión que recientemente te haya producido mayor impacto. Indica cuál es.
- 2) Seleccionado tu anuncio, responde:
 - ¿En qué cadenas lo has visto?
 - ¿Con qué frecuencia?
 - ¿A qué horas se emite?
 - ¿Cómo aparece: entre programas, dentro de un programa?
 - ¿Crees que hay alguna relación entre el programa y el anuncio?
 - ¿A qué tipo de público se dirige?
 - ¿Ves alguna relación entre el destinatario y los protagonistas del anuncio?
 - ¿Quiénes y cómo son los personajes?
 - ¿Qué producto es? ¿Cómo es?
 - ¿Hay algún eslogan?, ¿cuál es?, ¿Cómo es: Enunciativo, interrogativo...?
 - ¿Encuentras alguna relación entre la imagen y el texto?, ¿Cuál?

¹ La información que se expone a continuación es una adaptación de una práctica realizada en la asignatura Tecnología Educativa en el curso 1998/99, a cargo de la profesora D^a M^a Jesús Gallego Arrufat de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

- ¿Qué música utiliza?
- ¿Qué ambiente se quiere reproducir?, ¿Cómo lo consigue?
- ¿Encuentras alguna relación entre la música, el producto y el destinatario? ¿Cuál?
- ¿Qué papel tiene la imagen: enseña el producto, le da cualidades?
- ¿Tienen las imágenes una relación lógica con el producto?
- ¿Crees que el anuncio puede influir en el comportamiento del espectador?
- ¿Tiene el producto alguna cualidad especial?
- ¿Puede influir esta cualidad a la hora de comprar el producto?
- Resume muy brevemente tu análisis del anuncio (producto, marca, mensaje, imágenes, personajes, actores, escenarios, música, destinatario, impacto, duración...)

Después de que cada alumno haya analizado un anuncio, se puede hacer una exposición y puesta en común al que puede seguir un debate moderado por el profesor

NOTA.- esta misma fórmula de análisis con algunas adaptaciones y modificaciones puede ser utilizada para el análisis de anuncios publicitarios tanto en prensa o revistas como en la radio.

b) Ejercicio 2

- 1) Elige un anuncio publicitario que te haya llamado la atención y grábalo.
- 2) Responde a las siguientes cuestiones:
 - ¿Qué tipo de planos utiliza: generales, intermedios, cortos?
 - ¿Cuántos planos tiene en total?
 - ¿Cuántos de cada tipo?
 - ¿Qué tipo de ángulos utiliza: normal, picado (desde arriba) o contrapicado (desde abajo)?
 - ¿Por qué crees que utiliza ese tipo de planos y ángulos?
 - ¿Qué tipo de luz se utiliza: natural, artificial; frontal, lateral, a contraluz?
 - ¿Cuántas veces aparece el nombre del producto? (escrito o dicho).

c) Ejercicio 3 (complementa el ejercicio anterior)

- 1) Después de analizar un anuncio, haz un grupo con tus compañeros de 3 ó 4 personas e inventa un producto. Idea con el grupo la campaña publicitaria.
 - ¿Cómo va a ser el anuncio? (Duración, nº de actores, nº de ambientes...)
 - ¿Qué características va a tener? ¿Cómo las vas a reflejar en el anuncio?

- ¿Cómo va a ser el guión y/o música? ¿Y el slogan?
- 2) Realizar el spot en la clase y si es posible grabarlo para que posteriormente lo podais analizar.

Bibliografía

Gallego Arrufat, M^a Jesús (1999): *Prácticas de la asignatura Tecnología Educativa del curso 1998/99*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

Méndez, J.M y Monescillo, M. (1993): Medios de comunicación en la ESO. *Comunicar*, 1, 27-36

Sánchez Martínez, Mariano (2000): *Apuntes de la asignatura de Sociología de los Medios de Comunicación y sistema educativo del curso 1999/2000*. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada.

VV.AA. (1993): Aprender de los medios, *Comunicar*, 1.

La publicidad infantil: Viejos y nuevos valores

Mónica Quizhpi Astudillo

Lesl e Serna Hern andez

Considerando la importancia de la publicidad dirigida a niños y niñas, llevamos a cabo un an alisis de contenido del catálogo de juguetes de temporada navideña de una de las jugueterías m as grandes de Granada³⁷. La presente comunicación resume los resultados del trabajo, cuyo prop osito fue identificar los valores que se promueven en la publicidad infantil de juguetes, así como: a) analizar la axiología presente en el catálogo, b) identificar los valores en los que m as se insiste, y c) contrastar la diferencia de valores en función del género.

1. Valores y publicidad infantil

En la actualidad, se tiene claro que las elecciones y preferencias de las personas respecto a su consumo no se ubican en el marco de las decisiones puramente individuales, sino que éstas se construyen socialmente (Baudrillard, 1974). Para modelar y dirigir estas aparentes decisiones personales, las industrias culturales y, m as precisamente, la publicidad, desarrollan estrategias que venden no sólo un producto determinado, “sino una imagen preñada de representaciones, relaciones, complejos y necesidades, de sueños” (Pérez y San Martín, 1995: 22). La publicidad perfila modelos a seguir, conductas deseables y objetos preferibles. Con ello, las grandes empresas de marketing se han convertido en generadoras y potenciadoras de viejos y nuevos valores³⁸, que por la vía de los medios masivos de comunicación estructuran el perfil ideal de la persona.

Desde luego, los juguetes en sí mismos aportan distintas posibilidades: habilidades intelectuales, desarrollo social y afectivo, destrezas físicas, etc. Pero al juguete en sí mismo, la publicidad le concede un valor agregado, aquel con el que se presenta como un objeto deseable (Pérez y San Martín, 1995).

Las empresas publicitarias conocen la psicología infantil y logran captar la atención de niños y niñas a través de estrategias que con mucha frecuencia violan el Código Deontológico para Publicidad Infantil³⁹. Los diferentes estudios realizados hasta ahora por instituciones académicas y de consumidores se refieren fundamentalmente a la televisión que es, sin duda, el principal medio

³⁷ Guía Juguetes Navidad-Reyes 2001-02, Bazar Bibarrambla, Granada.

³⁸ Entendemos por valor, aquella cualidad real o irreal, digna de ser deseada (Gervilla, 2001)

³⁹ Adoptado por la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes el 14 de diciembre de 1993 y que plantea algunas directrices generales.

publicitario. Antes de mostrar los resultados de nuestro trabajo, vale la pena comentar algunos hallazgos del análisis de contenido realizado por la Asociación de Usuarios de la Comunicación a la campaña navideña 2000-2001 en TV.

Ellos encontraron que el 90% de los anuncios publicitan muñecos y juegos, que han aumentado los juegos para ambos sexos pero que a los niños se asocian el poder, la fuerza, la acción y la competencia, mientras que a las niñas se asocia la magia y la belleza. Por otra parte, en comparación con años anteriores, el aprender y la inteligencia han ganado terreno a la diversión, las aventuras y la facilidad.

Como veremos a continuación, la publicidad impresa en los catálogos confirma algunas características de la televisión, aunque difiere en otras.

2. Metodología

Como dijimos, utilizamos el análisis de contenido que definimos como el conjunto de técnicas de investigación para formular inferencias, identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características especificadas dentro de un texto, en relación con el contexto de los datos analizados (Krippendorff, 1990).

- Las unidades de análisis fueron las palabras y frases que aluden a algún valor de cualquiera de las categorías previamente establecidas. Se consideraron aquellas que especifican por qué un juguete es deseable: de acuerdo a lo que contiene (funciones y objetos) y a lo que permite lograr (sentimientos, habilidades, destrezas).
- Las categorías de clasificación utilizadas son las propuestas por Enrique Gervilla (2001) y que se resumen de la siguiente manera:
 - Valores corporales: referentes al cuerpo, su vitalidad y belleza, al placer, etc.
 - Valores intelectuales: referentes a la capacidad de razonamiento y cognición.
 - Valores afectivos: referentes a las características afectivas y emocionales.
 - Valores individuales: referentes a la singularidad de la persona.
 - Valores liberadores: refieren a la condición autónoma de la persona.
 - Valores morales: refieren a la capacidad de distinguir entre el bien y el mal.
 - Valores volitivos: refieren a la voluntad de realizar otros valores.
 - Valores sociales: referidos a la convivencia cotidiana y política.
 - Valores ambientales: referidos al medio ambiente.
 - Valores trascendentes: referidos al sentido de la vida.
 - Valores instrumentales: referidos a la capacidad humana de transformar y utilizar el medio en beneficio propio.
 - Valores espaciales y temporales: los que hacen referencia al tamaño, cantidad y tiempo.

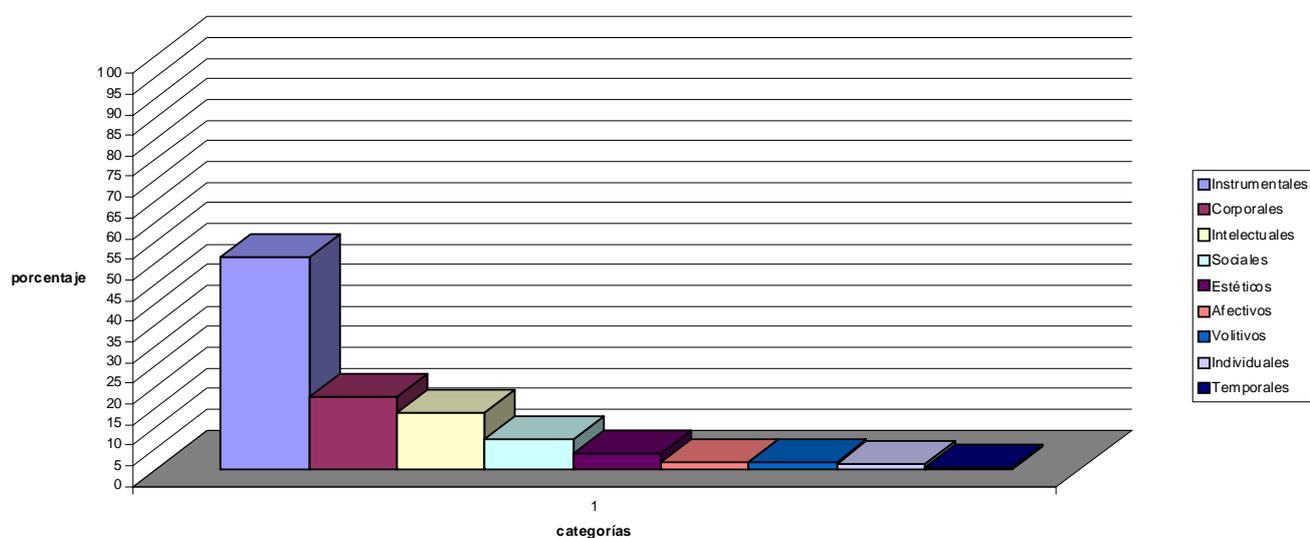
- Las reglas de enumeración consistieron en contabilizar la frecuencia con que aparece cada unidad de análisis.

3. Descripción de resultados

Como se puede observar en el cuadro siguiente, se contabilizaron 525 unidades de análisis, de las cuales, aproximadamente la mitad pertenecen a los valores instrumentales (51.6%), mientras que la otra mitad se encuentra repartida entre el resto de categorías. Los valores del cuerpo alcanzan un 17.7%, seguidamente de los intelectuales con un 13.9%. Con una marcada diferencia de los anteriores encontramos los valores sociales (7.2%), los estéticos (4%), y finalmente, los volitivos (1.7%), los individuales (1.3%) y los temporales (0.6%).

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJE
Instrumentales	271	51.6
Corporales	93	17.7
Intelectuales	73	13.9
Sociales	38	7.2
Estéticos	21	4.0
Afectivos	10	1.9
Volitivos	9	1.7
Individuales	7	1.3
Temporales	3	0.6
Total	525	100

Porcentaje por categorías



Debido a la importante presencia de valores instrumentales, procedimos a dividirlos en subcategorías con el objetivo de especificarlos de manera más precisa. Podemos observar que en el 35.79% de los casos se valora al objeto por sí mismo (bolso, motor, vestidor, etc.) En el 23.62% por poseer alguna característica que lo desataca como la novedad, originalidad, facilidad, sencillez, resistencia, flexibilidad, etc. En el 19.55% por poseer dispositivos tecnológicos (digital, cibernético, electrónico). En el 10.70% por reunir características que le asemejan a la realidad (“como los de verdad”) y el 10.34% por ser multifuncional (“cuatro en uno”, “quince juegos diferentes”, “cinco funciones”, etc.).

<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>FRECUENCIAS</i>	<i>PORCENTAJE</i>
Objetos en sí mismos	97	35.79
Característica que se destaca	64	23.62
Tecnología	53	19.55
Imitación de la realidad	29	10.70
Multifuncionalidad	28	10.34
<i>Total</i>	<i>271</i>	<i>100</i>

En cuanto a las secciones en las que se divide el catálogo, es destacable la carga valoral que reúnen las siguientes secciones: Muñecas, con un total de 118 valores en su mayor parte corporales, afectivos, sociales e instrumentales; Juegos, con 54 valores intelectuales e instrumentales, entre otros; Figuras-acción reúne 39 valores instrumentales en su mayoría, así como intelectuales y corporales en menor porcentaje. La sección de Ordenadores reúne 34 valores, mayoritariamente intelectuales e instrumentales; Imitación hogar con 32 valores, en su mayor parte instrumentales; Electrónica infantil, con 23 valores entre intelectuales, instrumentales y corporales, en su mayor parte. En el cuadro No. 3 se detallan las frecuencias y porcentajes encontrados en cada sección, señalando la cantidad de juguetes publicitados en ellas.

4. Conclusiones

En términos del análisis axiológico, concluimos que la publicidad infantil enfatiza el carácter instrumental de los juguetes, en primer lugar porque son deseables en sí mismos. Además, se valora que los objetos simulen la realidad lo más posible, se valora la tecnología y la múltiple utilidad de un juguete. En cuanto a los valores corporales, se enfatiza la diversión y el placer, y para las niñas se pone el acento en la belleza. En cuanto a los valores intelectuales se destaca el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades del pensamiento. Respecto a los valores sociales, se destaca la competencia y el éxito en los juegos, así como el cuidado de los otros cuando se trata de las muñecas y el hogar.

SECCIONES	COR	INT	AFE	IND	VOL	SOC	EST	INST	TEM	TOT
Aire Libre 5								4 (100)		4
Científicos 7			2 (21.4)					11 (78.6)		13

Circuitos 8							4 (30.8)	9 (62.2)		13
Construcción 18	5 (29.4)	4 (23.5)			1 (5.9)	2 (11.8)		5 (29.4)		17
Correpasillos 13	4 (22.2)				1 (5.6)			3 (72.2)		18
Cuna parque 8	2 (50)	2 (50)								4
Deportes 9		2 (33.3)		2 (33.3)				2 (33.3)		6
Disfraces 13								16 (100)		16
Electr. Infantil 41	7 (15.6)	23 (51.1)			2 (4.4)	5 (11.1)		8 (17.8)		45
Electrónica 7		2 (8.7)				3 (13)		17 (73.9)	1 (4.3)	23
Figuras acción 31	5 (12.8)	5 (12.8)	1 (2.6)	2 (5.1)				25 (64.1)	1 (2.6)	39
Hogar 25	2 (6.3)	1 (3.7)					2 (6.3)	27 (84.4)		32
Imitación niña 18	1 (7.7)	1 (7.7)				1 (7.7)		10 (76.9)		13
Juegos 43	10 (18.5)	19 (35.2)		5 (9.3)	2 (3.7)	1 (1.9)		16 (29.6)	1 (1.9)	54
Juegos salón 5		1 (9.1)					2 (18.2)	8 (72.7)		11
Manualidades 9	2 (12.5)	3 (18.8)		2 (12.5)			3 (18.2)	6 (37.5)		16
Muñecas 80	49 (41.5)	1 (0.8)	10 (18.5)		2 (1.7)	20 (16.9)	3 (2.5)	33 (28)		118
Música 6		1 (33.3)						2 (66.7)		3
Ordenador 6	5 (14.7)	1 (2.4)					4 (11.8)	24 (70.6)		34
Peluches 6		2 (42.9)						12 (57.1)		14

Pupitres 7		1 (20)			1 (20)			3 (60)		3
Radio control 11								13 (100)		13
Vehículo baterí 10				2 (20)		12 (80)				14
Videojuegos 28								2 (100)		2

Cuadro 3. Resumen por categoría y por sección del catálogo

Las secciones de juguetes a las que se dedica mayor espacio publicitario en el catálogo son las de Muñecas, Figuras de acción, Juegos y Electrónica infantil, lo que coincide con la publicidad de la televisión.

Respecto a los roles de género, en la sección de muñecas destacan dos aspectos: primero una alta presencia de valores corporales, afectivos, y sociales; y segundo la decoración en color rosa y la presencia de adjetivos sutiles como “suavemente”, el uso de diminutivos como “gestitos”, lo que expresa claramente el refuerzo que se da a características tradicionalmente atribuidas al género femenino.

A las niñas se les asocia con la belleza, la moda y el cuidado de bebés. Se estimula que jueguen a ser mamás y amas de casa, que vistan a la moda y cuiden su belleza física. Las semejanza con la realidad es una de las características que más se valora cuando se habla del cuidado básico de un bebé, de cómo alimentarlo y asistirlo en sus necesidades fisiológicas.

Las secciones de juegos, electrónica infantil y figuras de acción pueden considerarse como predeterminadas para los niños ya que en la publicidad no se encuentran imágenes de niñas, los juguetes publicitados son en su mayoría coches, muñecos de acción y otros juguetes de aventuras. Los adjetivos expresan acción y fuerza. Es decir, se refuerzan los valores tradicionalmente asociados al género masculino.

También llama la atención que desde edades muy tempranas se busca acostumbrar a los niños a un vocabulario y a habilidades necesarias para la utilización de la tecnología en general y específicamente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por otra parte, es importante señalar que existen en el catálogo algunas secciones que no se publicitan con palabras, sino que recurren exclusivamente a la imagen. Ellas son “coches de muñecas”, “bicicletas”, “vehículos”.

También nos parece interesante mencionar los adjetivos calificativos que no hacen referencia a alguna característica real del objeto pero que se utilizan con fines publicitarios: magnífico, exclusivo, impresionante, espectacular, intrépido, trepidante, apasionante, emocionante, vertiginosa, imprevisible, terrible, increíble, misteriosa. Por cierto, prácticamente, ninguno de éstos aparece en los juegos para niñas.

El análisis axiológico de la publicidad infantil permite develar la forma en que las imágenes y las palabras comunican a niños y niñas un conjunto de mensajes que, aunque breves, están cargados de una fuerte intencionalidad, no siempre positiva. De alguna manera, la publicidad infantil es expresión de nuestra sociedad, en la que emergen nuevos valores como la tecnología, pero permanecen otros que vienen de siglos, como la división sexual del trabajo.

Bibliografía

BAUDRILARD, Jean (1974). *La sociedad del consumo*, Barcelona: Plaza-Janés.

GERVILLA, Enrique (2001). *Educación en valores: Fundamentos teóricos o metodológicos*, Madrid: Mimeo.

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

PEREZ MARIA , J y SAN MARTIN, J. (1995) “Publicidad y Educación en valores” . Madrid: Mimeo

ASOCIACIÓN DE USUARIOS DE LA COMUNICACIÓN (2001) “Informe sobre publicidad y juguetes”,
www.auc.es/docum/juguete.doc

Estimulación en bebés a través de medios audiovisuales. «*The Baby Einstein Company*»

Francisco José Ruiz Molina⁴⁰

La inteligencia auditiva se expresa en funciones variadas y asombrosas. El proceso del desarrollo de la inteligencia auditiva es el más complejo. Tiene, sin embargo, la ventaja de que se inicia en la etapa prenatal gracias a numerosos estímulos sonoros, tanto internos como externos.

Los padres del futuro bebé pueden favorecer la buena marcha del proceso suministrando estímulos auditivos a su cerebro de forma sistemática: el habla y la música son las dos fuentes principales. La aplicación diaria de principios y programas adecuados dinamiza el desarrollo de la inteligencia auditiva tanto en la etapa prenatal, como a partir del día del nacimiento del niño.

La *estimulación temprana* es más importante en el área auditiva que en las demás. Cuanto antes se fomente el desarrollo cerebral, tanto más fácil y perfecto será éste. Pero, en el caso de la inteligencia auditiva, es más urgente porque, muy pronto, los estímulos pierden parte de su eficacia.

En la primera infancia alcanza el grado máximo la capacidad de discriminar sonidos como los fonemas propios de cada lengua y los sonidos musicales. Si no se logra un nivel ideal en esa etapa, hay muchas probabilidades de que no se consiga nunca.

Hoy día, existen algunos medios técnicos-audiovisuales que facilitan esta labor en los padres, pero sin duda alguna, por la eficacia y repercusión mostrada en ambientes educativos, uno de los más sorprendentes es la oferta de productos que representa *The Baby Einstein Company*.

* * * * *

La facilidad para aprender lenguas no es más que una de las funciones de la inteligencia auditiva. Todos los niños del mundo muestran la inteligencia potencial suficiente para aprender bien su propia lengua. Esta capacidad se desarrolla de forma adecuada en el hogar donde oyen hablar sin cesar desde antes del nacimiento.

Muy pronto, hacia los tres años, empiezan las dificultades para percibir con nitidez fonemas nuevos y, cada día que pasa, el niño tendrá menos posibilidades de llegar a comprender y hablar un nuevo idioma a la perfección. Por eso, es muy importante estimular al bebé con el habla de la lengua o las lenguas que tendrá que estudiar, además de la lengua materna. Así podrá grabar en su cerebro la gama de los fonemas necesarios antes de que sea demasiado tarde. En nuestro libro se

⁴⁰Psicólogo y Director Técnico de una Unidad de Investigación e Información de ADIS Meridianos, entidad especializada en el trabajo con menores infractores y jóvenes en riesgo social

sugieren formas de hacerlo aunque los padres y los educadores infantiles no sepan bien una determinada lengua, como la inglesa.

El gran pedagogo musical Suzuki aseguraba que todos los niños podrían llegar a tener un buen oído para la música. Es difícil imaginar el cambio que supondría para una sociedad como la nuestra que todos los miembros de las nuevas generaciones fueran capaces de apreciar los sonidos musicales como son y pudieran reproducir melodías sin desentonar.

Con ser tan importante la música, puede que alguien piense que el fallo puede limitarse al campo musical. No es así. La inteligencia auditiva que incluye la capacidad para discriminar los sonidos musicales es de la misma naturaleza que la necesaria para diferenciar los fonemas sordos de los sonoros de la lengua propia y, sobre todo, los fonemas de otras lenguas. Una persona con pobre oído para la música también lo tiene pobre para las lenguas.

Las claves para la adquisición del oído musical son las mismas que las que determinan el buen oído para las lenguas: cuanto antes, estímulos muy abundantes, estímulos de calidad, a diario.

Ante todo, estimular significa incitar, avivar o invitar a la ejecución de una cosa. Es evidente que no existe un nivel de inteligencia fijo. Este puede ser cambiado y desarrollado por el medio ambiente, especialmente en los primeros años de vida. La estimulación temprana convenientemente manejada puede producir grandes cambios en el funcionamiento del cerebro y el desarrollo mental.

Los cambios en la capacidad mental son mayores en el período donde el cerebro crece con mayor rapidez. A partir del nacimiento el crecimiento es decreciente, en consecuencia conviene estimular aquella capacidad en los niños. En ningún período de su vida, el niño desarrolla con mayor rapidez que durante los primeros años de vida. A los adultos les corresponde alentar o retardar este avance.

Existe un límite de tiempo para la activación fácil de las células cerebrales, pasado el cual se producirán situaciones tal vez irreversibles. Los niños estimulados desde su nacimiento han logrado el mayor desarrollo orgánico y funcional de su sistema nervioso y de sus órganos de contacto y de intercambio con su mundo externo, además, de un equilibrio adecuado en su crecimiento físico, intelectual y emocional.

Conviene dejar sentado, por último, que contrariamente a lo que muchas personas piensan, la estimulación temprana no es una forma de avivar la inteligencia de los niños, únicamente o como único factor importante, es mucho más que eso. La estimulación temprana en última instancia desarrolla la personalidad, involucrando o incidiendo simultáneamente en las tres esferas clásicas: intelectual, bio-psicomotora y socio-emocional; por estas razones se encuentra estrechamente ligada a la alimentación, en primer lugar; a la vida familiar y al ambiente total que rodea al niño y que se exige sea favorable para su normal desarrollo.

1. ¿Qué son los programas de estimulación temprana?

Es una manera muy especial de contactar y divertirnos con el niño, siguiendo los ritmos que nos marque, animándole y teniendo fe en sus posibilidades, siendo creativos e imaginativos, inventando cosas nuevas y llevándolas a la práctica observando los resultados.

Es, en definitiva, prevenir y mejorar posibles déficit del desarrollo del niño.

Apuntan a normalizar sus pautas de vida.

Es enseñarle a mostrar una actitud ante las personas, juguetes...es decir, fijar su atención y despertar su interés ante los acontecimientos de la vida.

Es poner los cimientos para facilitar el crecimiento armonioso y saludable, así como para el posterior aprendizaje y personalidad del niño.

Es trabajar en una serie de tareas de una manera constante, pero introduciendo una pequeña novedad. Si no hay suficiente constancia en los aprendizajes, no aprenderá la tarea y se le olvidará rápidamente, y si la novedad es excesiva se va a desconectar y abrumar.

Como conclusión podríamos afirmar que es un programa que pretende favorecer la autonomía del sujeto, y lograr un nivel socioeducativo aceptable.

2. ¿Qué no son los programas de estimulación temprana?

No se trata de hacer una tarea mecánica y repetitiva hasta que lo aprenda de memoria. No es, intentar conseguir una respuesta positiva siempre que trabajemos con él, y frustrarnos si no lo logramos, eso lejos de ser estimulante, fomentaría patrones de estrés y competitivos en el bebé, lejanos a cualquier objetivo pedagógico razonable.

Estos programas van dirigidos a la primera infancia, ya que en estas primeras edades se desarrollan y maduran las capacidades fundamentales y prioritarias: área del lenguaje, sensorial, física, psicológica, aunque se llevarán a cabo de una manera global. Es un periodo vital, caracterizado por un potente ritmo evolutivo, donde la capacidad de adaptación del sistema nervioso y del cerebro es un factor determinante para el desarrollo posterior. Por este motivo, se debe posibilitar que las primeras experiencias del niño con el mundo exterior, garanticen el máximo desarrollo global de todas sus capacidades.

Hasta hace poco se tenía al sistema nervioso central, como un sistema relativamente rígido, cuya organización básica cambiaría poco después de las etapas iniciales de maduración y desarrollo. Este concepto está modificándose radicalmente, con especial énfasis en la influencia de dos variables: la edad y el uso y desuso neuronal. El funcionamiento del sistema nervioso central no está asociado exclusivamente al cerebro, pero para que su funcionamiento sea adecuado, es necesario que el cerebro esté intacto. De ahí, que los esfuerzos orientados al desarrollo de la inteligencia concebida como todas las capacidades del niño, deban incluir una preocupación por el desarrollo del cerebro.

El ser humano nace con menos de un tercio de la capacidad cerebral adulta y después del nacimiento, se observa que la corteza y todo el sistema nervioso central crecen rápidamente, por efecto directamente del ambiente y las experiencias recibidas. En el momento del parto, el ser humano que nace trae consigo un cerebro que ha de crecer y desarrollarse con una capacidad potencial que le permitirá establecer los mecanismos adecuados para recibir y manejar los estímulos externos e internos, en una forma mucho más avanzada que el resto de los animales.

La experiencia de vivir interactuando intensamente con el ambiente, es el elemento básico que condiciona el desarrollo cerebral. Aunque el comportamiento instintivo pueda aparecer, incluso en ausencia de experiencias, no sucede lo mismo con la actividad mental superior. La experiencia, el entrenamiento y posteriormente, el material simbólico que el niño recibe a través del lenguaje y la educación, le permitirán ir transformando su estructura y organización cognoscitiva. De esta forma, la calidad de relación del niño con su ambiente durante los primeros años de vida, será determinante, tanto para su desarrollo intelectual como para el desarrollo de los patrones básicos de su personalidad.

Es lógico pensar que en la formación integral del ser humano, los tres primeros años de vida son decisivos para su menor o mayor adaptación al medio. Alrededor de la educación del niño giran un grupo de factores que se dan en el seno de la familia, la escuela y la sociedad. El amor que recibe, la cantidad y calidad de alimentos que ingiere y el ambiente socio-cultural en el que se desenvuelve, juegan un papel de primer orden en la vida del niño pequeño.

Hay que afirmar que el niño es un ser con personalidad propia y como tal necesita una atención específica. Un niño no es, de ninguna manera, un hombre adulto a escala, ni tampoco alguien totalmente distinto a todo lo que aceptamos propiamente como humano. El niño es un ser impredecible, no se puede afirmar lo que puede no ser un niño. Cuando nosotros decimos: "quiero un niño que sea de este modo o de este otro", ya estamos obrando como modelos para que este niño se transforme en un representante tipo de la especie humana. En este sentido de imitación, la televisión juega el papel de factor de condicionamiento y adaptación al modelo, ya que lo separa de la realidad en la que se encuentra para traspassarlo a uno ficticio y el desplazamiento en la conciencia infantil de la influencia de la presencia humana concreta.

El desarrollo como parte misma de la vida es un proceso de tensión: el asunto está en como integrar y resolver esas tensiones.

3. Inteligencia Musical

Gardner sostiene que la inteligencia musical es una manera de pensar con el sonido. Es un lenguaje que tiene sus propios derechos. Él lo considera universal, pues es compartido por la gente de todo el mundo.

¿Hay inteligencia musical antes del nacimiento? Según él los fetos oyen y aprenden lo que oyen.

En el año 1975 se tocaron canciones de cuna, entre ellas la de Brahms a prematuros de una enfermería. Este grupo aumentó de peso con más rapidez que los que no tuvieron contacto con la música. *Michelle Clements* (1977) en Londres tocaba selecciones de Vivaldi o Mozart a las mujeres embarazadas en un hospital. Esta música las relajaba, no así la música de Beethoven, Brahms o música Rock. *Roberta Panneton* cantaba una canción infantil todos los días a un grupo de embarazadas. Al nacer, los bebés prefirieron la canción conocida a las que no habían escuchado antes. Hay una anécdota sumamente interesante. Una mujer dio en adopción a su hija. Esta creció y cuando entró a la escuela y ya estaba en edad para elegir un instrumento musical eligió el saxofón. Con el correr del tiempo descubrió que su madre biológica había tocado el saxofón durante el embarazo. Gardner se maravilla de la inteligencia musical de los niños que están en contacto con la música. A partir de los 2 a 3 años los niños expuestos a la música pueden "tocar" sus propias piezas o las que crean, o imitan. La inteligencia musical es un modo de pensar con sonidos. ¿Hay inteligencia musical antes de nacer? Parecería que el niño por nacer oye en el vientre la música que se le canta y aprende lo que oye (Fridman, 1980).

La mayoría de los padres ignoran los métodos para enriquecer de una manera significativa el medio ambiente de su hijo recién nacido. También se sorprenden todavía al saber que ya desde las primeras horas de su nacimiento, el recién nacido puede ver, enfocar y seguir algunos objetos con la mirada. Oír y voltear la cabeza hacia donde escucha el sonido. Reconocer olores y sabores. Ser sensible a todos los estímulos que actúan sobre su piel. Responder con movimientos cuando lo conversan. Es decir, el recién nacido es capaz de relacionarse con respuestas no verbales desde el principio de su vida. No es necesario esperar a que sonría o haya mejor fijación visual para corresponder a sus intentos de comunicación. Los padres deben esforzarse en comprender su muy

peculiar modo de responder desde el comienzo de su vida, como, por ejemplo, cuando se calla o se pone alerta si lo cargan en posición vertical.

Para ello, es preciso que los padres aumenten sus conocimientos acerca de las capacidades conductuales del bebé recién nacido en relación a los estímulos que perciben a través de sus sentidos: Visión, Audición, Tacto, Gusto, Olfato, Equilibrio. Son sus únicos instrumentos para iniciar su vinculación con las personas y ese desconocido mundo que los rodea desde el instante en que pasa del vientre materno al exterior.

VISIÓN

- Ve claramente a 25 cms. de su cara.
- Identifica a su madre alrededor del cuarto día.
- Puede seguir con la mirada algunos objetos cuando son desplazados entre 25 y 30 cms. de su cara.
- Puede ver y distinguir unos colores de otros.
- Puede ver figuras y escoger entre varias una de su preferencia.
- Percibe profundidad y objetos bi y tridimensionales. De hecho, el recién nacido de tres semanas prefiere figuras tridimensionales como cilindros, pirámides y cubos. Y de todos los dibujos geométricos prefiere el círculo.
- Fija su vista sobre un objeto durante un tiempo que puede variar entre 4 a 10 segundos. Pero después de ver por ejemplo, cuadros negros y blancos una semana durante tres minutos diarios, su atención puede incrementarse desde 10 segundos a 60 y hasta 90 segundos. Porque los recién nacidos realmente prefieren ver diseños en blanco y negro que colores brillantes o pasteles. El interés en estos dos colores que representan el máximo contraste, persiste hasta alrededor de dos meses de edad.
- Mueve sus ojos a pequeños saltos antes de escoger la figura que más le atrae, cuando se le presentan dos o tres alternativas.
- Algunos bebés escudriñan el ambiente moviendo la cabeza y otros movilizando solamente sus ojos.
- Cuando se ve un objeto muchas veces puede perder el interés por lo que hay que aumentar la complejidad del objeto a mirar. Pero teniendo cuidado de no hacerlo tan demasiado complejo que no lo entienda. Si hay demasiados detalles en que concentrarse se distrae. Incluso puede llorar, dormirse, mirar a otro sitio, o simplemente ignorarlo.
- Al mes es capaz de apreciar la sonrisa de un rostro en una foto blanco y negro de 20 por 25 cms. de tamaño.

AUDICIÓN

- Localiza sonidos desde el nacimiento volteando la cabeza hacia la derecha o hacia la izquierda buscando el sitio de donde provienen.
- A la semana reconoce la voz de mamá y papá.
- Diferencia sonidos verbales (voces) de sonidos no verbales (música, campanas, cascabeles, maracas, latido del corazón y otros sonidos).
- Prefiere sonidos sopranos y alegres que bajos y malhumorados.
- Le gusta oír la voz de sus padres, su nombre, arrullos, canciones, música clásica en particular, ruidos de papel al arrugarlo, campanas, risas, latido del corazón.

TACTO

- Puede diferenciar entre caliente y frío. Suavidad, firmeza, áspero y liso. Plano y acanalado. Pegajoso y resbaloso.
- Su mejor caricia es contacto de piel con piel.

- Las zonas de su cuerpo más sensitivas son: cara, palmas de las manos y plantas de los pies, columna vertebral y área genital.
- Los textiles pueden ser grandes estimulantes.
- Le gusta más el agua fresca (no helada) que caliente.

GUSTO

- Puede diferenciar entre dulce, salado y amargo
- Tiene preferencias entre distintos sabores.

OLFATO

- Puede distinguir entre el olor de su madre y la leche.
- Puede reconocer el olor de su madre en su ropa. Hay investigadores que refieren la importancia de que el bebé reconozca el olor de su mamá y de papá porque lo ayudan a saber a quien pertenecen.
- Es capaz de diferenciar entre olores que le gustan y olores que le disgustan.
- Le gustan los olores de la leche, de la ropa de mamá y papá, perfumes suaves, vainilla, canela, chocolate.

MOVIMIENTO

- Puede dirigir algunos de sus movimientos.
- Puede responder con movimientos cuando le conversan.
- Puede, desde las doce horas de nacido, imitar movimientos faciales como sacar la lengua, pestañear, abrir y cerrar la boca. Recordar que el rostro tiene que estar entre 25 y 30 cms. de su cara.
- Mueve los ojos y la cabeza inspeccionando los alrededores.
- Trata de alcanzar un objeto que se le enseñe a 25 cms de su cara, cuando lo cargan en posición vertical con los brazos libres.
- Se autoestimula con sus propios movimientos, pero puede estimularse también su sentido vestibular moviéndolo en el espacio.

La estimulación es un proceso natural, por la cual el infante sentirá satisfacción al descubrir que puede hacer las cosas por sí mismo. Mediante la repetición de diferentes eventos sensoriales, se aumentara el control emocional del infante desarrollando destrezas para estimularse a sí mismo a través del juego libre, de la exploración y de la imaginación. Durante la estimulación se ayudara al infante a adquirir y a desarrollar habilidades motoras, cognoscitivas y socio-afectivas; observando al mismo tiempo, cambios en el desarrollo. La estimulación temprana permitirá también incrementar día a día la relación amorosa y positiva entre los padres y el bebe.

El principal objetivo consiste en convertir la estimulación en una rutina agradable que vaya estrechando cada vez mas la relación madre-hijo, aumentando la calidad de las experiencias vividas y la adquisición de importantes herramientas de desarrollo infantil. Al mismo tiempo, se debe realizar de manera planeada, fundamentada y debe incluir planes sustentados en el desarrollo integral.

El bebé desde que nace, no cesa en su empeño por descubrir y conocer el mundo que le rodea. Despertar los sentidos del bebé (olfato, oído, vista y tacto) para que pueda percibir y relacionar estímulos entre sí, es ya un acto cognitivo y perceptivo que estimula sus capacidades intelectuales.

- A partir del tercer mes, el bebé muestra gran interés por investigar y explorar; sus habilidades motrices le permiten manejar mejor su entorno y clasificar sus percepciones.

- Al final del primer año, sus posibilidades motrices le abren nuevos campos de exploración. Es capaz de observar y atender con detenimiento lo que le interesa empleando bastante tiempo en ello. Es un buen momento para enseñarle las cosas, ya que demuestra buena disposición para el aprendizaje.
- El lenguaje es importantísimo, se le debe hablar permanentemente al niño, comentarle todo lo que se este haciendo, cantarle y leerles desde que nacen.

Se puede comprobar fácilmente la existencia de una estimulación natural entre el bebé y sus padres, cuando hay un buen diálogo corporal, contacto fluido desde la mirada, gestos, juegos y movimientos. La falta de estimulación es tan nociva como su exceso. La falta de estimulación en bebés los priva de desarrollar sus potencialidades psicofísicas, produciendo disminución en las funciones vitales. Por estudios comparativos, se han observado mejores resultados a través de tests de aptitud física, en bebés y niños que habían sido estimulados sensorialmente, que en aquellos que no tuvieron la estimulación motriz adecuada.

4. Efecto de la música en la estimulación de bebés y niños

La psicóloga de la Universidad de Toronto, Sandra Trehub, trata de averiguar si el cerebro humano viene con un "software musical" preinstalado desde el momento del nacimiento o incluso antes, desde el quinto mes de gestación. En una prueba Trehub varía la altura del sonido el tiempo y el diseño melódico de la pieza y encuentra que los bebés son capaces de percibir los cambios.

5. Los resultados

Conocen los componentes musicales. Ellos reconocen que la melodía cuyo tiempo o altura varía es la misma que les habían mostrado antes, lo que sugiere que tendrían ciertos conocimientos de los componentes musicales.

Sonríen. Trehub encontró también que los niños sonríen cuando escuchan acordes de cuartas y quintas, es decir, con acordes o secuencias separados por cinco medios tonos como do y fa, o por siete medios tonos como do y sol. Por el contrario, los bebés detestan el tritono, en el cual dos notas están separadas por seis medios tonos, como es el caso de do y fa sostenido. El tritono se oye tan irresuelto e inestable que en la Edad Media se lo identificaba con "el demonio". Lo que parece ser una preferencia de origen biológico "puede explicar que, independientemente de las diferencias culturales y a través de los siglos, todos los pueblos hayan utilizado en su música las cuartas y las quintas exactas", dice la doctora Trehub.

Aparte de los bebés melómanos otro tipo de pruebas sugieren que el cerebro humano viene dotado de circuitos especiales para la música y que algunas formas de inteligencia son estimuladas por esta. Tal vez la evidencia más sorprendente de que existe en el cerebro una región especial para la música es que usualmente las personas pueden memorizar cantidades impresionantes de melodías y reconocer más. Por el contrario, solamente recuerdan fragmentos de algunos pasajes en prosa. Con todo, dice la psicóloga Isabelle Peretz, de la Universidad de Montreal "el cerebro parece estar especializado en música".

6. Grandes logros del estímulo musical

Cálculo matemático

El hallazgo más controvertido acerca de la mente musical es que el aprendizaje de la música puede ayudar a que los niños se desempeñen mejor en matemáticas. Cuando un investigador mencionó estos estudios durante un congreso en Nueva York, el auditorio estalló en risas. Sin embargo la relación entre música y matemáticas, documentada inicialmente en 1997 por Gordon Shaw, de la Universidad de California, y Frances Rauscher, de la Universidad de Wisconsin, se ha sostenido. Shaw comparó tres grupos de niños de segundo grado: 26 de ellos recibieron instrucción en piano y práctica con un juego de video matemático, a 29 se les dictaron clases adicionales de inglés, además del juego de video, y 28 no recibieron instrucción especial. Después de cuatro meses los niños con instrucción musical obtuvieron puntajes entre 15 por ciento y 41 por ciento superiores en un test sobre razones y fracciones.

Reduce barreras socioeconómicas

Este año Shaw informó que la música puede contribuir a reducir las barreras socioeconómicas. Comparó los alumnos de segundo grado del interior de Los Ángeles con alumnos de cuarto y quinto grado pertenecientes al adinerado vecindario de Orange Country, en California. Después de un año de estudios de piano dos veces por semana, los estudiantes de segundo grado obtuvieron puntajes igual de altos que los de cuarto grado que no estudiaron música y la mitad de los de segundo grado inclusive

Estados de ánimo y atención

Aunque los niños con educación musical manifiestan mejorías generales en relación con el "estado de ánimo y la atención", como observa el psicólogo Martin Gardiner, de la Universidad de Brown, el gran avance se observa específicamente en matemáticas. Al fin y al cabo la música tiene que ver con proporciones, razones y secuencias, todo lo cual constituye un substrato del razonamiento matemático

Baby Einstein Company

Los bebés son naturalmente curiosos. Les fascinan las imágenes y los sonidos del mundo que los rodea. Durante sus primeros años, cada momento del día es una nueva oportunidad para descubrir. Este principio básico es el concepto fundamental de los productos *Baby Einstein™*.

Los productos Baby Einstein™ son productos audiovisuales de desarrollo infantil y la marca de videos específicamente diseñados para bebés y niños pequeños más vendida del mundo. Se componen de videos, DVD's, tarjetas de aprendizaje, libros y CD's de música, exponen a los pequeños el mundo que los rodea a través del uso de objetos del mundo real, música, arte, idiomas, ciencia, poesía y naturaleza. Creado por una madre y educadora, y diseñado especialmente para bebés y niños pequeños, estos productos brindan formas estimulantes y divertidas para que los padres interactúen con sus niños, enriqueciendo sus vidas.

Los productos Baby Einstein™ fueron desarrollados por una madre y experimentada profesora de literatura, que deseaba compartir su amor por el arte y las humanidades con su hija recién nacida. Mientras buscaba productos que la ayudaran a compartir estas pasiones con su hija, descubrió que no existían herramientas de aprendizaje apropiadas para bebés. Los estantes de las tiendas estaban colmados de elementos educativos para niños, pero no había nada para recién

nacidos ni para los más pequeñitos. De esta forma, The Baby Einstein Company fue fundada en 1997 por Julie Agnier-Clark.

Combinando su amplia experiencia profesional en las aulas y sus vivencias como madre, creó una línea de videos instructivos diseñados para que su hija conociera el mundo real de una forma divertida e interactiva. Lo más importante, es que todos estos productos han sido creados desde la perspectiva de un bebé. El éxito de estos productos se extendió rápidamente a medida que los nuevos padres compartían con otros sus experiencias con los productos Baby Einstein™. Este "boca a boca" entre los padres aumentó la demanda de productos adicionales; así que fue ampliando la línea original de videos para incluir productos complementarios y expandiendo la marca internacionalmente.

La firma ha sido la pionera del concepto de "video board book" ("video-libro-pizarra") combinando escenas de vídeo basadas en las preferencias visuales conocidas de la primera infancia con la estimulación auditiva tan importante para su desarrollo intelectual y emocional, como es la exposición a otros idiomas y la música clásica.

Actualmente, los productos Baby Einstein™ se han convertido en los líderes mundiales en productos audiovisuales para el desarrollo infantil y fue adquirida por The Walt Disney Company en Noviembre de 2001.

A continuación, quedarán reflejadas en forma de respuesta, algunas de las cuestiones básicas a las que responden los productos de estimulación temprana de bebés, Baby Einstein™.

¿Por qué los científicos aseguran que los tres primeros años de vida de un bebé son esenciales?

Los niños tienen una habilidad natural para distinguir y asimilar sonidos de todos los lenguajes. Sin embargo, hacia los doce meses, esas áreas del cerebro se cierran y ya no responden a los sonidos que no pertenecen al mundo del bebé. Los investigadores creen que la exposición temprana a un segundo idioma aumenta las conexiones de neuronas en el cerebro del bebé.

¿Por qué la música de Mozart tiene efectos positivos en los bebés?

Escuchar ciertas músicas, como la obra de Mozart, nos devuelve la armonía, favorece la capacidad de concentración y potencia la memoria y la creatividad. A comienzos de los 90, una investigación realizada por el Centro de Neurobiología, Aprendizaje y Memoria de Irvine, perteneciente a la Universidad de California, revelaba resultados sorprendentes sobre los efectos de la música de Mozart en universitarios y niños: 36 estudiantes de psicología lograron de 8 a 9 puntos más en los test de *inteligencia espacial* después de escuchar diez minutos de la *Sonata para dos pianos en re mayor* (K.448). Aunque los efectos de la música duraron sólo unos quince minutos, ese tiempo bastó para determinar la importante relación entre música y razonamiento espacial. Los investigadores compararon el efecto Mozart con una *piedra Roseta* para descifrar el código o lenguaje in-terno de la actividad cerebral superior.

En un segundo estudio se exploraron las bases neurológicas de este aumento en la capacidad de razonamiento con más pruebas de inteligencia espacial, esta vez a 79 alumnos y proyectando 16 figuras de papel dobladas de diferentes formas. Cada proyección duraba un minuto y los alumnos debían adivinar cómo serían las figuras cuando se desplegaran. Durante quince días, un grupo escuchó la sonata de Mozart, otro grupo hizo la prueba en silencio y un tercero escuchó mezclas de otros sonidos. Mientras el reconocimiento de figuras en el grupo de Mozart fue del 62%, el

porcentaje del grupo en silencio fue del 14% y del 11% en el grupo de sonidos mezclados. Buscando un mecanismo que explicara este efecto, los científicos sugirieron que escuchar a Mozart "organiza" la actividad neuronal en la corteza cerebral, reforzando sobre todo los *procesos creativos* del *hemisferio derecho*, relacionados con el razonamiento espacio-temporal. En otras palabras, escuchar música puede mejorar la concentración, la memoria y la capacidad de intuición.

Estas y otras experiencias se recogen en el libro *El efecto Mozart* (Ed. Urano), escrito por el músico-terapeuta *Don Campbell*. Él mismo experimentó en carne propia las increíbles propiedades terapéuticas del sonido. Compositor y músico, a sus 47 años sufrió un accidente cuyo impacto le provocó un *trompo* de casi 4 cm en la arteria carótida derecha, justo debajo del hemisferio cerebral. Hospitalizado, y con aquel problema que amenazaba con poner fin a su vida, renunció a la arriesgada cirugía cerebral y decidió potenciar su capacidad de sanación a través de sonidos casi inaudibles combinados con visualizaciones relajantes. Con las imágenes mentales creó sonidos imperceptibles para el oído, pero reales para las estructuras nerviosas cerebrales. Esta terapia logró disminuir en sólo 3 semanas el trompo a 3 mm y alejó el peligro inminente. Tras esta experiencia, Don Campbell se consagró con pleno ahínco a estudiar y divulgar los efectos curativos de la música. (*CUERPO Y MENTE*, Gemma Salgado, Junio 1999).

La música de Mozart, favorece el buen desarrollo de la inteligencia espacial y de las funciones del cerebro como son las matemáticas, ingeniería y ajedrez, aumenta la coordinación, refuerza la memoria y la intuición, acrecienta las funciones inmunológicas y regula hormonas relacionadas con el estrés.

¿Qué ocurre con un bebé al que se le habla en más de un idioma?

Entre 0 y 3 años, conexiones críticas se forman entre las neuronas del cerebro del bebé. Estas conexiones son la base del pensamiento, lenguaje, lógica y creatividad. Las conexiones que son estimuladas crecen fuertes y aquellas que se ignoran desaparecen. La actividad del cerebro llega a los niveles de adulto a la edad de 2 años.

¿Qué es el vídeo-libro-pizarra?

The Baby Einstein Company es la firma pionera en este concepto.

- *Vídeo* porque las imágenes se basan en preferencias visuales infantiles conocidas. Coloridos juguetes y objetos del mundo real que el bebé puede reconocer.
- *Pizarra* porque algunas de las imágenes enseñan conceptos, como la predicción (¿qué ocurre cuando se presiona un botón en una caja?) y permanencia de objetos (las cosas siguen existiendo cuando dejamos de verlas) y,
- *Libro* porque provee una excelente oportunidad para que puedas enseñar palabras a tu bebé (manzana, tren, oso...)

¿Cantar es tan importante como hablar en el desarrollo del niño?

"*Cantar es tan importante en el desarrollo físico y psíquico del niño como hablar*". Esto asegura un experto en foniología, que no duda en añadir que el hecho de que los niños canten cada

vez menos tiene efectos negativos en su desarrollo. El especialista en Pedagogía Vocal de la Universidad de Bamberg (Alemania), Nikolaus Drebinger, aseguró en la primera jornada del IX Congreso Nacional de Foniatría, que esto afecta no sólo a su voz y a su lenguaje, sino que supone además "la pérdida de la práctica para equilibrar las emociones".

Según este especialista, "existen varios estudios que apuntan que la voz tiene muchas funciones para la salud y la comunicación, porque cantando se aprende cómo trabajar con los parámetros musicales del lenguaje y a tener un equilibrio psicofísico". Para Drebinger, los niños deben practicar con cualquier tipo de canto, cuando juegan, al aprender o en actividades propiamente musicales, "especialmente en la enseñanza primaria, pero con una continuidad a lo largo de toda la vida".

Bibliografía

- Alonso Erasquin, M.A. y otros. *Los teleniños*. Editorial Laia. Barcelona. 1980.
- Antón, M. *La audiencia infantil y juvenil en el proceso de la comunicación especializada*. Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense. Madrid. 1990.
- Antunes, C. *Estimular las inteligencias múltiples*. Editorial Nancea. Madrid. 1998.
- Arango de Narváez, M^a Teresa; Infante de Ospina, Eloisa; López de Bernal, M^a Elena. "MANUAL DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA". Ediciones Gamma, S.A. Bogotá (Colombia). 2000.
- Balaguer, M.L. *Ideología y medios de comunicación: La publicidad y los niños*. Diputación Provincial de Málaga. 1997.
- Boada, H. *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Editorial Anthropos. Barcelona. 1987.
- Craig, Grace, J. *Desarrollo psicológico*. Editorial Pearson Educación. México. 2001.
- David Chamberlain (en Base a las Teoría- de Robert Sternberg y Howard Gardner). *¿Hay Inteligencia Antes de Nacer? Estudios Sobre el Feto*. Revista brasilera de Musicoterapia. Año 1, n° 1. Sao Paulo. Brasil. 1996.
- Doman, G. *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Editorial Edaf. Madrid. 1984.
- Gadner, H. *Inteligencias múltiples*. Editorial Paidós. Barcelona. 1993.
- Kovacs, F. *Hijos mejores. Guía para una educación inteligente*. Editorial Martínez Roca. Barcelona. 1999.
- Lafarga Marques, M. [Estudios acerca de la influencia de la música en la atención y sus trastornos](#). Música y Educación, Año X-1, número 29, Abril.pp. 67-72. Madrid. 1997.
- Pedrós Pons, N. y otros. *El profesorado de educación infantil. Volumen II, Parte 3, Capítulo 2, punto 2.5*. Parramón Ediciones. Barcelona. 2002.
- Richter de Ayarza, Rosa. *La educación del niño menor de 3 años*. Editorial Mantaro. 1995.
- Rodríguez, P. *Qué hacemos mal con nuestros hijos*. Ediciones B. Barcelona. 1993.
- Ruth Fridman. *El nacimiento de la inteligencia musical*. Editorial Guadalupe. Buenos Aires. 1988.

Salgado Gemma. *El efecto Mozart. ¿Por qué la música nos hace mejores?.* Cuerpo y mente. Junio 1999.

Shapiro, L.E. *La inteligencia emocional de los niños.* Grupo Zeta. Barcelona. 1997.

The Baby Einstein Company Home Page (información y textos recopilados con permiso de ESSENTIAL MINDS, S.A)

La influencia de la televisión en los niños. Opiniones de los futuros enseñantes

Ángela García Cifuentes

Ana Belén López Hernández

1. Justificación de la investigación

El tema de los medios de comunicación, en este caso la televisión y su influencia en los niños ha sido y hoy en día si cabe aún más, algo de lo que todo el mundo habla. De tal modo que nos parecido interesante hacer una indagación sobre que es lo que los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada pensaban sobre este tema, ya que como futuros docentes juegan un papel fundamental en el ámbito educativo formal, aunque no podemos olvidar el papel que juega la familia y la sociedad.

El mirar televisión es uno de los pasatiempos más importantes y de mayor influencia en la vida de niños y adolescentes. Los niños en los España miran la televisión durante un promedio de tres a cuatro horas al día. Para el momento en que acaben la escuela secundaria habrán pasado más tiempo mirando televisión que en el salón de clase. Mientras la televisión puede entretener, informar y acompañar a los niños, también puede influenciarlos de manera indeseable, también puede hacer que aprendan cosas inapropiadas o incorrectas.

Sobre este tema se ha investigado mucho como apuntan algunos estudios de Ferrés (1994) o los de Campuzano (1994), tratando aspectos diferentes como la familia, la escuela, violencia, etc.. *“La Televisión es hoy la gran estrella de la familia. Jóvenes y mayores consumen indiscriminadamente “la realidad virtual” de su pantalla. Desde las aulas, se debe favorecer su lectura crítica, creativa y alternativa”* (Aguaded, 1996: 114).

La televisión es una influencia poderosa en el desarrollo de un sistema de valores y en la formación del comportamiento. Desgraciadamente, una gran parte de la programación actual es violenta. Cientos de estudios sobre los efectos de la violencia en la televisión en los niños y los adolescentes han encontrado que los niños pueden volverse "inmunes" al horror de la violencia; imitar la violencia que observan en la televisión; identificarse con ciertos caracteres, ya sean víctimas o agresores, etc.

Por ello hemos elaborado un cuestionario acerca de los aspectos que hemos considerado interesantes, para saber la influencia que tiene la TV. Gracias a la colaboración de los compañeros de nuestra facultad.

2. Dimensiones de la entrevista

El cuestionario empleado consta de 27 ítems, atendiendo a los siguientes criterios de evaluación, que van del 1 al 5 de nada a mucho.

En líneas generales nos interesaba saber en que medida el mundo de la televisión esta dejando huella en el ámbito educativo, familiar y social, así como ver un poco cuales son los programas y canales televisivos, la franja horaria, los dibujos animados, entre otros, más educativos.

La población universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación es aproximadamente de cinco mil alumnos y dicho cuestionario se le pasó a un total de 180 alumnos de las distintas especialidades que forman esta facultad (magisterio, pedagogía y psicopedagogía).

3.

4. Análisis de los resultados

Una vez recogidos los cuestionarios y utilizando el programa de análisis SPSS, hemos obtenido lo siguiente:

Los resultados han sido diversos, oscilando entre la puntuación más baja (1'65) que corresponde con el ítems 12, sobre si la publicidad en general es educativa, en la que consideran que no lo es, y la puntuación más alta (4'97) del ítems 14 en la que se opina que la TV capta bastante la atención de los niños. En relación a esta puntuación alta les siguen los ítems 4 - 18 - 20 - 5 - 19 (que varían entre 4'35 - 4), todo esto traducido en palabras significa que:

- *La tecnología (en este caso la TV) está cambiando bastante el concepto del juego en los niños* (ítems 4). Solo tenemos que echar una mirada hacia atrás y ver como se divertían los niños antes y como lo hacen ahora.
- La opinión generalizada es que *la TV utiliza una publicidad engañosa* con la intención de captar la audiencia infantil (ítems 18) y coinciden también con la idea de que *la publicidad destinada a los niños es poco educativa* (ítems 21). Muchas veces no saben diferenciar entre la fantasía presentada en la televisión y la realidad. Están bajo la influencia de miles de anuncios comerciales que ven al año, muchos de los cuales son de bebidas alcohólicas, comidas malsanas (caramelos y cereales cubiertos de azúcar), comidas de preparación rápida y juguetes. Por ejemplo: en los anuncios de juguetes o cuando emiten el reportaje de la película de la semana que luego resulta no ser tan divertida como parecía.
- *La TV incide bastante en la formación de modelos* (Ítems 20). Desde la infancia, es en la familia y después en la escuela, donde el niño va adquiriendo aprendizajes por imitación porque ...¿quién no ha querido a su padre-madre o a su maestra?. Hoy en día la televisión es formadora de modelos porque son sus personajes los que de una manera directa o indirecta inciden en las maneras de vestir, pensar, actuar...
- *La TV potencia bastante la violencia* (Ítems 5). Esto no indica que la violencia en la televisión es la única fuente de agresividad o de comportamiento violento, pero es un contribuyente significativo.

En relación con las preguntas anteriores, si la publicidad no es educativa a la vez es engañosa y la TV capta a los niños y todos sabemos que lo que más abunda en la TV son los anuncios, ¿es que los anuncios son violentos? ¿Es que la violencia es la que capta la gente?. ¿Se debería utilizar la publicidad de una manera más educativa? ... se suscita muchas preguntas que

deberían tenerse en cuenta tanto en el ámbito educativo como en el familiar. En este sentido, destacaríamos que se tendría que impulsar un *tratamiento crítico* desde una perspectiva educativa en la propia formación integral, ya sea inicial y/o permanente, en el entorno padres-hijos/as con respecto a la propia violencia en el medio televisivo.

Hay preguntas que se aproximan al valor 4 (Bastante), como son:

- Que la televisión condiciona la forma de actuar en un niño
- Qué los niños dependen de la televisión

Destacar que la televisión influye en la actitud de un niño en la medida en que este sujeto permanece, según diversas estadísticas, más tiempo al frente del televisor que en cualquier otro medio comunicativo. El tiempo que se pasa frente al televisor es tiempo que se le resta a actividades importantes, tales como la lectura, el trabajo escolar, el juego, la interacción con la familia y el desarrollo social. Con lo cual esto condiciona que se desarrollen aptitudes y actitudes a través de procesos de imitación y de identificación y por lo tanto queda evidente este condicionamiento y dependencia de la televisión.

Casi todas las series infantiles presentadas en nuestro cuestionario han sido valoradas de poco o algo educativas, por lo tanto se trata de un factor a tener en cuenta, ya que si son series destinadas específicamente al niño, ¿por qué no son muy educativas? ¿Dónde está el problema?. Los medios de comunicación que emiten estos programas saben perfectamente que el niño en cuestión, no va a seleccionarlo por ser el más educativo, sino que lo va a elegir por ser el que tiene los dibujos más “chulos”. Estas cadenas también saben que la inmensa mayoría de los padres no van a pararse a catalogar de más o menos educativos los dibujos que sus hijos están viendo sino que lo único que les importa es que sus hijos estén en silencio y sin crear problemas.

Los padres pueden proteger a los niños de la violencia excesiva en la televisión prestándole atención a los programas que los niños ven y mirando algunos con ellos; y limitando la cantidad de tiempo que los niños están viéndola. Los padres deben también tomar ciertas medidas para prevenir los efectos dañinos de la televisión en temas tales como los asuntos raciales y los estereotipos sexuales.

La cantidad de tiempo que los niños miran televisión, no importa el contenido que emiten, debe de ser moderada por sus padres, profesores y mayores, en general, ya que impide a los niños el llevar a cabo otras actividades de mayor beneficio, tales como el leer y el jugar con sus amigos.

Vemos el caso del programa de Antena 3, “Club Mega-trix”, emitido cada fin de semana por la mañana, es uno de los considerados como menos educativos según los futuros docentes. El programa Desesperado Club Social, también de esta cadena, se puede entender su baja valoración (con un 2,17), ya que se trata de un espacio destinado a jóvenes de 11 y 25 años, aunque luego sean vistos por un público de mayor y menor edad, pero esto no se puede controlar ni estas cadenas lo quieren controlar.

Me llama la atención el caso de los Tele Tubbies que tan criticados son por padres, profesores, y público en general, por tratar a los niños como “tontos” cuando repite constantemente las cosas, y en nuestra encuesta ha sido catalogada como una de las series de mayor valor educativo con un 3’15, es decir, algo educativa.

También queremos reflejar que grupo social, de los que rodean al niño, tiene mayor influencia a la hora de seleccionar la programación televisiva. Como es de esperar, el grupo de iguales, según los encuestados y yo misma, es el grupo que mayor repercusión tiene en los niños para determinarse por un programa u otro.

Los jóvenes impresionables pueden asumir que lo que se ve en televisión es lo normal, es seguro y es aceptable. Por consecuencia, la televisión también expone a los niños a tipos de comportamiento y actitudes que pueden ser abrumadores y difíciles de comprender. Pero cuenta con el apoyo de su grupo de iguales que se sienten igual pro lo que no les supone a veces algo difícil de entender.

Es curioso el dato que concierne a los profesores ya que es el grupo social que menos repercusión tiene en los niños dentro del ámbito televisivo. Cuando deberían ser uno de los grupos que más influencia tuviera en los niños y que los enseñara a ser más críticos con lo que ven.

Entre todas las cadenas televisivas la de más valor educativo, según los futuros docentes, es la segunda de TVE aunque también hay que tener en cuenta que es una de las menos vistas ¿Acaso, es qué a la gente no le interesa lo educativo?. Otra de las más educativas pero también de las menos vistas es Canal Sur 2 Andalucía.

Las cadenas de mayor audiencia como son, Antena 3, Tele 5 y Canal Plus son las menos educativas, y estos tres ejemplos nos dan una idea clara de que les interesa más a los televidentes, esta clara que a excepción de algunos.

Quisimos saber que franja horaria era la que estaba destinada más específicamente a los niños y según los encuestados, cualquier hora del día está *algo* destinada a los menores aunque creo que habría que especificar que cualquier hora es vista por los niños, es un matiz muy diferente a tener en cuenta.

Esta claro que no podemos decir que cualquier hora es buena para su entretenimiento ya que durante la franja horaria 3 - 7 p.m., por ejemplo, los programas que se emiten suelen ser los llamados “de marujas” y ¿qué tiene de educativo eso para los niños? O mejor dicho ¿qué tienen esos programas de educativos?. Pero claro volvemos a la cuestión principal si las madres los ven y sus niños están en la misma habitación, entonces ¿dónde esta el problema?.

Está bastante claro que específicamente los programas destinados a la inteligencia y cultura (Audacia, 50 x 15, etc.) son bastante educativos, pero no son las más vistos según muchas encuestas publicadas. En cambio los programas que más furor causan, como El Bus, Gran Hermano y demás, son considerados nada y poco educativo. De nuevo, un factor curioso que nos decantan más a la idea de que lo más visto no es lo más educativo.

Llegamos a un punto algo duro pero al mismo tiempo bastante llamativo de nuestro pequeño estudio. ¿Los dibujos son violentos? Según esta encuesta los dibujos son algo violentos, sobre todo algunos más que otros. Algunos como Pokemon, South Park y los Simpson son considerados como los algo violentos y después de la canción de South Park que ayer escuchamos, ¿son o no son violentos? Esta conclusión la dejo ya a opinión de cada uno de los lectores.

4. Conclusiones

Ver la televisión se ha convertido en la actividad más habitual, a la que se dedica diariamente un gran número de horas. Son los niños, las amas de casa y los ancianos los sectores de población entre los que se encuentra un mayor número de consumidores. Como bien dice M^a Lina Iglesias y Manuela Raposo (1998) *“Una de las mayores contradicciones del sistema educativo actual radica precisamente en el hecho de que las nuevas generaciones de alumnos salen de la escuela sin ninguna preparación para realizar de manera reflexiva y crítica aquella actividad a la que más horas dedican: ver la televisión”*.

La televisión provoca, en definitiva, la pérdida de perspectiva crítica de sus telespectadores, tratándose - como afirma Cazaneuve- en un “simple reflejo de la realidad, convertida en espectáculo”, en un “mero universo electrónico” paralelo, pero distorsionado de la realidad. (Aguadez (1996)).

No debemos perder la perspectiva de que como futuros formadores, en el nivel educativo que sea, debemos asumir la responsabilidad de formar espectadores críticos y reflexivos, ya que el mal no está en la televisión, sino en el uso que hagamos de ella.

Bibliografía

- AGUADEZ GÓMEZ, J.I.(1996): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz “prensa y educación”.
- AGUADEZ GÓMEZ, J.I. (2000): *Televisión y telespectadores*. Huelva. Grupo Comunicar.
- CAMPUZANO, A. (1994): Televisión y Sistema educativo, *Revista Galera de Educación*, 20;10-14.
- FERRÉS, J. (1994): Televisión y escuela, *Cuadernos de Pedagogía*, 231; 72-73.
- FERRÉS, J. (1995): Estrategias para el uso de la televisión, *Cuadernos de Pedagogía*, 234; 18- 21.
- FERRÉS, J.(1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- IGLESIAS, M.L. y RAPOSO, M. (1998): El papel del profesorado ante la influencia de la televisión. *Revista COMUNICAR*, 11; 142-148.
- TIERNO JIMÉNEZ (1996): La influencia de la televisión en la educación y la familia, *Aula CEN* (Centro de Estudios Académicos) 2; 19- 23.

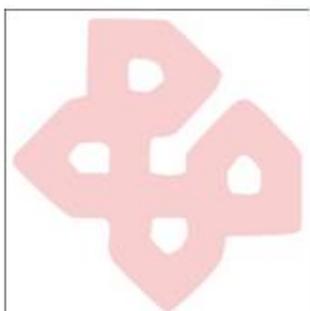
Anexo: Ítems del cuestionario

1. ¿Crees que hoy en día la televisión es educativa?
2. ¿Piensas que influyen los cambios que se están produciendo en la sociedad actual para que la TV cobre una mayor importancia?
3. ¿En qué medida consideras que la nueva situación de la mujer actual influye en que los niños dediquen más tiempo a ver la TV que a juegos instructivos?
4. ¿En qué medida la tecnología (en este caso de TV) está cambiando el concepto del juego en el niño?
5. ¿En tu opinión, de qué manera la TV potencia la violencia?
6. ¿Cómo piensas que la TV condiciona la forma de actuar de un niño?
7. ¿Consideras que los padres, profesores y el entorno en general, son conscientes de la influencia que ejerce la TV en los menores?
8. ¿Hasta qué punto los niños tienen otros valores y son más “espabilados” debido a lo que ven en TV?
9. ¿En qué medida crees importante que la institución educativa conciencie a los pequeños sobre la influencia televisiva?
10. ¿Consideras que la falta de la atención que reciben los menores por parte de sus progenitores influye para que estos vean más televisión?

11. ¿En qué medida consideras que los niños dependen de la TV?
12. ¿Crees que la publicidad en general es educativa?
13. Desde la formación inicial, ¿En qué medida crees que se prepara al futuro docente en el uso educativo de la televisión de cara a sus alumnos?
14. ¿Crees que la TV sabe como captar la atención de los niños?
15. ¿En qué medida, crees que los magacines (telenovelas, tertulias de sobremesa) son también vistos por los niños?
16. ¿Consideras que la TV actual es un medio de transmisión cultural?
17. ¿Crees que la TV influye en la comunicación interfamiliar?
18. ¿Consideras que la TV utiliza una publicidad engañosa para captar audiencia infantil?
19. ¿Influye la TV en el rendimiento académico del menor?
20. ¿En qué medida consideras que la TV incide en la formación de modelos?
21. ¿Crees que la publicidad destinada a los niños es educativa?
22. De las siguientes series infantiles que te presentamos, otórgale su valor educativo:
 1. CLUB DISNEY
 2. CLUB MEGA - TRIX
 3. TELE TUBBIES
 4. LA BANDA DEL SUR
 5. TPH (2º CADENA)
 6. DESESPERADO CLUB SOCIAL
 7. OTROS...
23. ¿En qué medida consideras que los siguientes sujetos influyen en la elección televisiva del menor?
 - PADRES
 - HERMANOS / AS
 - PROFESORES
 - GRUPO DE IGUALES
 - OTROS
24. ¿De las cadenas televisivas que te presentamos a continuación puntúa, su valor educativo?
 1. TVE
 2. TVE 2
 3. Canal Sur
 4. Cana Plus
 5. Tele 5
 6. Antena 3

7. Canal Sur 2 Andalucía
 8. Otras
25. ¿Qué grado de influencia consideras que tienen las siguientes franjas horarias en tiempo lectivo para los niños?
- De 7 - 9 a.m.
 - De 1 - 3 p.m.
 - De 3 - 5 p.m.
 - De 5 - 7 p.m.
 - De 7 - 9 p.m.
 - De 9 - 11 p.m.
26. En tú opinión, de los siguientes programas de entretenimiento familiar, enumera su valor educativo:
1. Gente con chispa (Canal Sur)
 2. El gran Prix (TVE)
 3. Waku, Waku (TVE)
 4. 50 x 15 (tele 5)
 5. Pasapalabra (Antena 3)
 6. Quatro (TVE 2)
 7. El Gran Hermano (Tele 5)
 8. El Bus (Antena 3)
 9. Supervivientes (Tele 5)
 10. Audacia (TVE)
27. Valora en cada uno de los dibujos que se exponen a continuación el grado de violencia que pudieran transmitirte:
1. Los Simpson
 2. South park
 3. Las tres mellizas
 4. Pokemon
 5. Rugrats (Aventuras en pañales)
 6. Érase una vez...
 7. Lulú, la chica de las flores
 8. Daniel, el travieso.

El niño y la tele



Grupo de Investigación FORCE
Universidad de Granada
2010