

# pantallas sanas

José Ignacio Aguaded  
Joaquín Carbonell  
Joan Ferrés  
José Antonio Gabelas  
Agustín García Matilla  
Carlos Gurpegui  
Grupo Spectus



# **PANTALLAS SANAS**

TIC y Educación para la Salud





# **PANTALLAS SANAS**

TIC y Educación para la Salud

**JOSÉ IGNACIO AGUADED**

**JOAQUÍN CARBONELL**

**JOAN FERRÉS**

**JOSÉ ANTONIO GABELAS**

**AGUSTÍN GARCÍA MATILLA**

**CARLOS GURPEGUI**

**GRUPO SPECTUS**

PROGRAMA  
**CINE Y SALUD**

 **GOBIERNO  
DE ARAGON**

## **PANTALLAS SANAS**

TIC y Educación para la Salud

### *Programa Cine y Salud*

Diseñado por la Dirección General de Salud Pública del Gobierno de Aragón  
Con la colaboración de la Dirección General de Política Educativa

#### *Coordinadores educación para la salud*

Javier Gallego  
Cristina Granizo

#### *Coordinador educación al cine*

Carlos Gurpegui

*1ª edición, enero de 2005*

Se permite la reproducción total o parcial del contenido de esta publicación sin expreso consentimiento del titular del *copyright*, siempre que dicha reproducción se realice con fines educativos y no comerciales, debiendo de citar la fuente. Algunas de las imágenes que acompañan el texto son fotogramas que pertenecen y distribuyen las productoras para su difusión en medios y publicaciones especializadas.

© Ilustraciones de ALL/2005

© José Ignacio Aguaded, Joaquín Carbonell, Joan Ferrés, José Antonio Gabelas, Agustín García Matilla, Carlos Gurpegui y Grupo Spectus 2005

© de todas las ediciones

Dirección General de Salud Pública - Gobierno de Aragón

Ramón y Cajal 68 - 50071 Zaragoza

Tel. 976 715 267 - Fax 976 715 281

E-mail: [materiales@cineysalud.com](mailto:materiales@cineysalud.com)

E-mail: [info@pantallassanas.com](mailto:info@pantallassanas.com)

<http://www.cineysalud.com>

<http://www.pantallassanas.com>

ISBN: 84-96223-92-2

Depósito legal: Z-253-2005

Impreso en Artes Gráficas Doble Color, S.L., Tiermas 2 - 50002 Zaragoza  
Impreso en España - *Printed in Spain*

*'Internet no es simplemente una tecnología;  
es el medio de comunicación que constituye  
la forma organizativa de nuestras sociedades'*

Manuel Castells

*'Entendimiento con fondos logra eternidades'*

Baltasar Gracián



PRESENTACIÓN

# PANTALLAS SANAS

'Existe otro mundo pero está en este'  
Paul Eluard

Los Departamentos de Salud y Consumo y de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón llevan a cabo desde el curso 2001/2002 en los centros de educación secundaria el programa *Cine y Salud: Por una mirada auténtica*. Su finalidad es abordar los determinantes de salud de la adolescencia mediante la utilización del cine como instrumento de la educación para la salud. Dentro de este programa se incluye la iniciativa *Pantallas Sanas*, donde se aborda el resto de fenomenologías de pantallas y nuevos medios de comunicación desde la perspectiva de la promoción de la salud.

En los Estados Unidos, llaman *screenagers* a los jóvenes y adolescentes enganchados a las pantallas, todo un mundo marcado por el consumo, ya digital, de televisión, Internet, videojuegos, teléfono móvil, incluso también el *walkman* y el DVD. Hablar del uso saludable de estos aparatos, herramientas de las nuevas tecnologías, requiere una profundización responsable, que sepa ir más allá, en hábitos y educación, de reducir la cuestión o el problema a adicciones, aislamiento y costes.

En la sociedad actual la influencia de la imagen es muy poderosa. Vicente Verdú, con quien inauguramos el *I Curso de Pantallas Sanas*, considera que estamos en la etapa del capitalismo de ficción, porque la realidad se trastoca por su apariencia, las identidades se difuminan y los valores se relativizan. La salud en nuestra sociedad es un valor en alza, todo el mundo desea estar sano. La salud es un imperativo más de nuestra sociedad. Ser joven, delgado y bello, son casi sinónimos de salud, que se asocian con el éxito y el triunfo en la vida. La educación para la salud debe priorizar el fomento de las ha-



bilidades para la vida que son auténticos factores de protección para múltiples necesidades de salud (como alimentación adecuada, sexualidad, sociabilidad, salud mental,...).

Ante el nuevo panorama de pantallas, todavía cada vez más creciente, *Pantallas Sanas* propone pautas para una educación para la salud con las nuevas tecnologías, incidiendo en las actitudes y conductas, apoyadas en la mirada crítica y corresponsable, en los consumos autónomos y saludables, conscientes de la vida en relación y de un entorno que, digital o no, cada vez debería optar por ser más saludable.

El presente volumen reúne varios e importantes trabajos de las principales firmas relacionadas con la educomunicación en España. Joan Ferrés i Prats, profesor en los Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, presenta un primer marco de aproximación a la problemática de las TIC en relación con la educación para la salud desde la perspectiva de uno de los problemas más generalizados entre los adolescentes: la atracción que ejerce en ellos el tabaco, en la sociedad que él mismo llama del espectáculo. Pionero también en estas lides, Agustín García Matilla ejerce su labor docente e investigadora como Profesor Titular de la Universidad Carlos III de Madrid. Él nos presenta varias reflexiones sobre televisión, currículum y familia, fruto de diversas investigaciones, parándose en el caso de la violencia televisiva y la infancia.

A continuación, y ya desde Aragón, Carlos Gurpegui, formado con la Universidad de Deusto, coordinador de *Pantallas Sanas* y especialista en cine y educación para la salud, aporta varias pistas de cómo el cine se adelanta en predecir conductas y entornos donde las TIC demandan una respuesta de los diversos agentes sociales desde la promoción de la salud. José Antonio Gabelas, investigador y profesor consultor de Multimedia y Comunicación en la UOC, Universidad Virtual, profundiza en los nuevos escenarios, en las nuevas relaciones y en lo que se ha cuestionado como otra comunicación, un universo ubicuo de placeres y vivencias necesitado de nuevas propuestas pedagógicas. El periodista, especialista y crítico de televisión en *El Periódico de Aragón* Joaquín Carbonell profundiza en la esencia de la televisión y papel de los padres y madres ante sus hijos espectadores, convivencia, compañía, abordando también los consumos de las otras pantallas domésticas.

El volumen se cierra con una interesante propuesta didáctica, cinco fichas de trabajo sobre distintos casos presentes en las pantallas —televisión, publicidad, internet, videojuegos y móviles—, elabora-

das por el Grupo Spectus, ejemplo de cómo establecer un marco de reflexión y análisis de aspectos relacionados estrechamente con la educación para la salud: consumos, hábitos, conductas, individuo y compromiso social. Desde hace años, Spectus mantiene una larga trayectoria de trabajo encaminada a proponer líneas educativas y ámbito de formación en los medios, investigar desde la didáctica y la práctica la incidencia de éstos en la educación y producir materiales audiovisuales e informáticos para su integración en el aula. En esta misma línea es importante reseñar la experiencia del Grupo Comunicar de la Universidad de Huelva, que con sus investigaciones y edición de materiales son punto de referencia obligada para todo el Estado. A modo de epílogo y de la mano de su director, José Ignacio Aguaded, ellos mismos comparten sus líneas de trabajo y filosofía educocomunicativa.

En este mundo repleto de imágenes y pantallas es necesario coeducarnos para que toda mirada sea sana y libre, sabia y autónoma. Para Tom Bentley, director del grupo británico de pensamiento sobre la educación Demos, *"nuestra capacidad para prosperar dependerá de nuestra capacidad para aprender"* y planteó como el desafío más importante de las próximas décadas será el de aumentar nuestra *"capacidad creativa"*. Aprendizaje y creatividad son dos herramientas fundamentales en nuestro abordaje a las pantallas, prestando atención a la máxima del Programa *Cine y Salud: Por una mirada auténtica*. Desde aquí quiero agradecer a todos los educadores su esfuerzo y sensibilidad por participar en este proyecto, ahora con especial incidencia en las TIC, y estoy seguro que con su labor, favorecerán la salud de la mirada de nuestro alumnado, algo que sin duda tendrá una influencia positiva en la promoción de la salud de nuestra sociedad.

**Luis Ignacio Gómez López**

*Director General de Salud Pública*  
GOBIERNO DE ARAGÓN



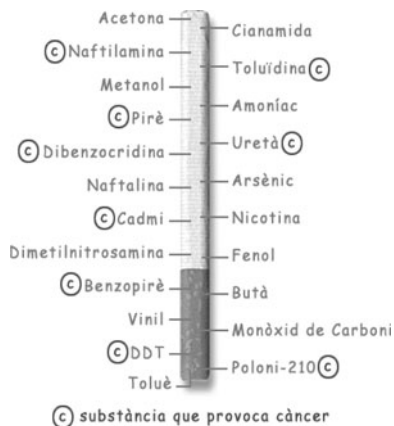
# ENTORNOS SALUDABLES Y TIC EN LA SOCIEDAD DEL ESPECTÁCULO

JOAN FERRÉS I PRATS \*

## La educación como problema emocional

Quiero plantear esta aproximación a la problemática de las TIC en relación con la educación para la salud desde la perspectiva de uno de los problemas más generalizados entre los adolescentes: la atracción que ejerce en ellos el tabaco. El problema del tabaco es representativo tanto de las apetencias típicamente adolescentes y que tienen efectos nada beneficiosos para la salud como de las estrategias nada saludables utilizadas a veces por los medios de masas audiovisuales.

Por otra parte, quiero iniciar esta reflexión recurriendo a la imagen. Lo hago, en primer lugar, porque es mediante la imagen como los medios de masas presentan conductas y comportamientos que inciden en la inducción de hábitos poco saludables. Pero también, y sobre todo, porque considero imprescindible que en el ámbito educativo conectemos cada vez más con la cultura popular, con la vida cotidiana de los destinatarios de nuestros mensajes, con sus deseos y necesidades.



Estas dos ilustraciones gráficas corresponden a dos estrategias claramente diferenciadas utilizadas en relación con el hábito de fumar. En el primer caso, el objetivo de la ilustración es prevenir o superar el hábito. En el segundo, inducir a su iniciación o a su mantenimiento. Sería bueno que el educador o educadora se planteara cuál de las estrategias considera más efectiva.

En cualquier caso, la comparación entre estas dos ilustraciones gráficas ayudará al educador o educadora a tomar conciencia de la dificultad de ser eficaz en su tarea. En el caso del tabaco, en buena medida la dificultad proviene del hecho de que, mientras el hábito de fumar se asocia con el placer y con la libertad, el de abstenerse tiende a asociarse con el sacrificio, el esfuerzo y la prohibición.

A mi entender, pues, el problema de la educación para la salud es de orden emocional, como lo es el problema de cualquier clase de educación. Hoy más que nunca educar para la salud es educar desde la emoción y en la emoción, es decir, tiene que ver con la dimensión movilizadora de las emociones y con su dimensión cognitiva.

### **La dimensión movilizadora de las emociones**

El error en determinados planteamientos de la educación para la salud (o de la educación en general) está en oponer placer y esfuerzo. No se trata de que la persona fumadora se rija por el placer y aquella a la que le gusta fumar y se abstiene de hacerlo sea masoquista. También ésta se rige por el placer, pero por un placer de rango superior, un placer no primario.

Ahí está el problema de fondo. Y ahí está de alguna manera la clave para la eficacia educativa. No es un problema de que a uno le guste el esfuerzo y a otro el placer. Es un problema de diferencias en cuanto a lo que proporciona placer. Es, en definitiva, un problema emocional.

Y este problema emocional (ya lo hemos indicado) no tiene que ver exclusivamente con la educación para la salud. Bastará un ejemplo. Si la lectura no atrae (ni en el ámbito escolar ni en el del tiempo libre) es porque hemos enseñado a leer pero no hemos sabido transmitir el placer de la lectura.

Lo corroboran las aportaciones más recientes de la neurociencia. En este caso es el neurobiólogo chileno Humberto Maturana (1999, p. 23) el que pone en evidencia la fragilidad de nuestros esquemas mentales como educadores cuando afirma: "No es la razón lo que

nos lleva a la acción, sino la emoción". Y más adelante: "Cada vez que afirmamos tener una dificultad en el hacer, de hecho tenemos una dificultad en el querer, que queda oculta por una argumentación sobre el hacer" (ídem, p. 24). Como educadores, podríamos parafrasearle: "Cada vez que afirmamos que tenemos una dificultad en conseguir que hagan, de hecho estamos teniendo una dificultad en conseguir que quieran".

Las declaraciones de otros prestigiosos neurobiólogos internacionales van en la misma dirección. Rita Carter (19xx, p. xxx), posiblemente la más prestigiosa periodista científica de los Estados Unidos, desarrolla esta misma premisa cuando escribe: "El sistema límbico (el cerebro emocional) es la central energética del cerebro, generadora de las apetencias, impulsos, emociones y estados de ánimo que dirigen nuestra conducta". Metáfora realmente oportuna: el cerebro emocional como central energética. Ningún pensamiento, ninguna idea, ningún valor pueden movilizar a la persona si no pasan previamente por la central energética, si no están conectados con la fuente de energía.

En la misma línea van las conclusiones a las que llega Joseph Le-Doux (1999, p. 337). El neurocientífico estadounidense de origen francés es contundente cuando afirma: "En los sentimientos emocionales intervienen muchos más mecanismos cerebrales que en los pensamientos (...). Las emociones crean una furia de actividad dedicada a un solo objetivo. Los pensamientos, a no ser que activen los mecanismos emocionales, no hacen esto".

Si sólo las emociones tienen potencialidad movilizadora, parece lógico concluir que educar comporta conectar los contenidos que se desea transmitir con la mente emocional del receptor. Cuando decimos de algo o de alguien que "nos deja fríos", indicamos que es incapaz de movernos. Sólo nos movemos por lo que amamos o por lo que odiamos, es decir, por aquello que conecta con nuestro cerebro emocional.

Educar comporta, pues, trazar conexiones entre los contenidos, procedimientos o valores que se pretende transmitir y la mente emocional del estudiante. En definitiva, conseguir que estas realidades no le dejen frío.

Los educadores y educadoras deberíamos recuperar, pues, una función primordial de nuestra tarea, la de despertar el deseo, la de contagiar entusiasmo, la de conseguir que el estudiante invierta su libido en lo que pretendemos que se convierta en un valor asumido por él. "La libido sin objeto carece de contenido; el objeto sin libido carece de motor" (H. G. Furth, 1998, p. 31). Se trata de conseguir que

el valor que habría que asumir (todo aquello que contribuye a un desarrollo sano y armónico del cuerpo y de la mente) se convierta para los alumnos y alumnas en objeto de deseo. Este es el gran reto de la educación para el tiempo libre y de la educación en general.

### **La dimensión cognitiva de las emociones**

Si para un adecuado planteamiento de la educación para la salud es imprescindible conocer la dimensión movilizadora de las emociones, lo es igualmente conocer lo que podríamos denominar la dimensión cognitiva de las emociones primarias, porque sólo así podrá el sujeto ser consciente de los mecanismos mediante los que se le induce a veces a comportamientos poco saludables desde los medios de masas audiovisuales.

Para la comprensión de este concepto resultan igualmente pertinentes las más recientes aportaciones de los neurocientíficos en cuanto al cerebro emocional. En este caso recurrimos al neurobiólogo estadounidense de origen portugués Antonio Damasio, que habla de los dos mecanismos por los que se rigen las emociones primarias para conferir sentido y valor a las realidades: gloria reflejada y culpable por asociación.

Antonio Damasio habla de gloria reflejada para referirse al mecanismo psíquico por el que una realidad adquiere sentido positivo mediante el simple sistema de quedar asociada con otra entidad que de manera natural genera una emoción positiva. Y habla de culpable por asociación para referirse al mecanismo psíquico por el que una realidad adquiere sentido negativo mediante el simple sistema de quedar asociada con otra entidad que de manera natural genera una emoción negativa.

Es fácil encontrar en los medios de masas audiovisuales ejemplos de aplicación, intencional o no, de estos mecanismos persuasivo-seductores. El publicitario estadounidense David Ogilvy, por ejemplo, escribía, dirigiéndose a sus colegas: "Si no tienes nada que decir, cántalo". Lo que equivale a decir: si tienes argumentos sólidos para conferir sentido y valor a un producto, comunícalos, pero en la mayor parte de los casos no tendrás argumentos, porque los productos se parecen cada vez más entre ellos; entonces, canta. Es decir, haz un anuncio fascinante, brillante, aunque sea vacío.

Ogilvy lo recomienda desde la convicción de que la fascinación que ejerce el anuncio sobre el receptor será transferida por éste al producto. ¿De manera arbitraria? Desde el punto de vista racional, sí, pe-

ro la eficacia se basa en el seguimiento de otra lógica, la lógica asociativa o transferencial, propia de las emociones primarias.

Sacha Guitry decía de manera muy sugerente: “¡Dios mío, qué guapa estabas esta tarde cuando hablamos por teléfono!”. Es una experiencia que todos hemos hecho alguna vez. La fascinación de una voz es transferida, de manera automática y casi inconsciente, al conjunto de la persona. Mecanismo de gloria reflejada.

Todavía un último ejemplo, referido nuevamente a los medios de masas audiovisuales. Lo cuenta Michael Deaver, que fue asesor de imagen de Ronald Reagan durante catorce años (los ocho en los que fue Presidente de los Estados Unidos y los seis anteriores). Michael Deaver dice textualmente: “Desde el momento en que me di cuenta de que la gente extraía de la televisión su opinión sobre los políticos, dediqué todo mi tiempo a conseguir que entre la cara de Reagan y el resto del encuadre hubiera sólo cosas agradables”.

Es terrible. El asesor del Presidente del país más importante del mundo dedicaba todo su tiempo, no a conseguir que se comprendiera mejor su programa, no a convencer sobre la validez de sus principios, sino a llenar las imágenes en las que aparecía el Presidente de cosas agradables.

Efectivamente, los que por nuestra edad podemos recordar imágenes de la etapa en la que Reagan ejerció como Presidente de los Estados Unidos difícilmente podremos recuperar imágenes de Ronald Reagan sentado detrás una mesa, dando una rueda de prensa. Deaver no le permitía dar ruedas de prensa, porque dudaba de que fuera capaz de salir airoso de la situación. En cambio, le recordaremos fácilmente en espacios al aire libre, rodeado de niños o de jóvenes, de artistas o de deportistas, en un ambiente de alegría, de salud y de libertad. El caso es significativo. Así se construyen, en buena medida, los valores en la televisión. Así se confiere sentido y valor a las realidades.

La conclusión para los educadores y educadoras es obvia: sólo podremos educar ciudadanos lúcidos y libres si les damos las herramientas necesarias para que puedan decodificar los mensajes con los que se les bombardea constantemente desde los medios de masas audiovisuales. Y, más en concreto, si les ayudamos a descubrir los mecanismos que juegan con las emociones y el inconsciente.



## Cognición emocional y educación para la salud

Llegados a este punto, conviene analizar en qué medida y de qué manera los medios de masas audiovisuales aplican los mecanismos descritos por Damasio a valores o antivalores relacionados con la salud. Volvemos a la problemática del tabaco como ejemplo significativo.

Cuando aparecieron en los Estados Unidos las primeras investigaciones que ponían de manifiesto la relación directa entre tabaco y cáncer y, por tanto, entre tabaco y muerte, las autoridades sanitarias comenzaron a elaborar discursos con un alto componente ideológico y ético. Como es lógico, eran discursos con un mensaje explícito, con una fuerte carga emotiva, pero basados en la racionalidad, argumentados, rigurosos, reflexivos...

¿Cómo reaccionaron ante estos ataques las compañías de tabaco y sus agencias publicitarias? Por descontado, no contraatacaron utilizando las mismas armas. Ante todo, porque no tenían argumentos potentes, pero también –y sobre todo– porque les resultaba más eficaz recurrir a una estrategia diferente.

Esta era la estrategia: “Camel, la aventura”, “Venga al sabor de Marlboro” ... Son eslogans correspondientes a anuncios de tabaco en los que no se razona, no se reflexiona, no se argumenta. Los autores se limitan a asociar el tabaco con emociones positivas. Lo asocian con personajes sanos, fuertes, valerosos, atrevidos (el aventurero y el *cowboy*, respectivamente). Lo asocian con entornos físicos saludables, limpios, incontaminados (la naturaleza pura y un ambiente virgen, sin conquistar, respectivamente). Lo asocian con unas acciones de carácter épico, grandioso, vitalista (el heroísmo de la aventura y la conquista de un nuevo mundo, respectivamente). Lo asocian, en fin, con unas puestas en escena cuidadas, atractivas, estéticas...

Nadie podría decir que estos anuncios mienten. No pueden mentir, porque se sitúan en una esfera que está más allá de la verdad y la mentira. Se sitúan en la esfera de la lógica de las emociones primarias. Es decir, crean sentido y valor mediante simple asociación, mediante contaminación.

Del mismo modo que en las supersticiones una realidad adquiere sentido negativo por su simple asociación con un acontecimiento negativo, sin que exista prueba alguna de una relación causa-efecto entre ambas realidades, en estos planteamientos publicitarios o masmediáticos las realidades se cargan de valor positivo o negativo por su simple conexión con emociones positivas o negativas.

Es así como construye el cerebro humano cuando no entra en juego la racionalidad, cuando la construcción no tiene como fundamento la razón sino las emociones primarias. En estos casos construye mediante el pensamiento asociativo, mágico, mediante transferencias, mediante procesos metonímicos, mediante la transposición de la parte al todo. Es otra clase de constructivismo, otra lógica interna...



### Aplicaciones didácticas

No es difícil aplicar los mecanismos descritos a materiales audiovisuales procedentes de las diversas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Aquí se describen algunas propuestas:

- **Publicidad y tabaco.** Se trata de que los alumnos analicen publicidad estática de tabaco procedente de revistas, suplementos dominicales o extraída de Internet. Han de detectar en la publicidad creada por las diversas marcas (Camel, Marlboro, Ducados, Winston...) si se recurre a mecanismos racionales de argumentación o a mecanismos transferenciales de seducción. Y en este caso han de analizar a qué valores queda asociada cada marca de tabaco.
- **Modelos y publicidad.** Para esta actividad puede recurrirse a publicidad estática o dinámica, pueden analizarse anuncios de un mismo tipo de producto (perfumes, coches, etc.) o mezclados. Los anuncios pueden encontrarse en la televisión, en diarios y revistas o en Internet. En cualquier caso se trata de detectar qué tipo de modelo (masculino y femenino) se privilegia en cuanto a edad y en cuanto a tipo de físico, haciendo incidencia sobre todo en el peso. Puede completarse el ejercicio buscando en Internet anuncios de la primera mitad del siglo XX para ver si ha habido cambios sustanciales en los modelos de una y otra época.



- **Salud y belleza.** Los alumnos deben buscar anuncios (de publicidad estática o dinámica) en los que se juega a confundir al espectador en lo que respecta a los parámetros de salud y de belleza. El eslogan "Cuerpos Danone", por ejemplo, debería referirse a salud, por cuanto se promociona un producto alimenticio. En cambio, se asocia primordialmente con la belleza, y con un tipo de belleza, como si el producto pudiera tener efectos en esta dimensión. La puesta en común de los anuncios debería dar lugar a un debate sobre el tema.
- **Publicidad de productos alimenticios.** Los alumnos deben seleccionar una franja horaria de la televisión en la que se emitan anuncios relacionados con la alimentación. Deben grabarlos y analizarlos desde varios puntos de vista: cuántos hay, cuántos corresponden a golosinas o a lo que suele denominarse "comida basura", cómo se presentan estos productos, cómo se argumenta su interés, etc. La puesta en común debe concluir una vez más con un debate entre los alumnos.



- **Debate sobre la anorexia.** De manera independiente o como colofón de alguna de las actividades descritas hasta ahora puede realizarse un debate en torno a la responsabilidad de los medios de masas en el problema social de la anorexia. ¿Se limitan los medios (cine, televisión, publicidad...) a reproducir los valores socialmente imperantes? ¿Son los principales responsables de la imposición de estos valores o antivalores? ¿Pueden eludir toda responsabilidad? ¿Podemos hacer algo, como ciudadanos y ciudadanas, para defendernos de la presión social de los medios? ¿Qué papel juega la educación en este ámbito?

## Para saber más

### Bibliografía

- AGUADED GÓMEZ, J. I. (1998) *Descubriendo la "caja mágica." Enseñamos a ver la tele* (2 vols), Grupo Comunicar, Col. Guías Curriculares, Huelva.
- AGUILAR, P. (1996) *Manual del espectador inteligente*, Fundamentos, Col. Arte, Serie Imagen, Madrid.
- ALONSO, M. y MATILLA, L. 1990 *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*, Ediciones Akal, S. A., Madrid.
- ALONSO, M.; MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995) *Teleniños públicos / Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Col. Proyecto Didáctico Quirón, n. 66, Madrid.
- CARTER, R. (2000) *Los nuevos mapas del cerebro*, Planeta, Barcelona.

- DAMASIO, A. R. (1996) *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*, Crítica, Grijalbo Mondadori, S. A., Col. Drakontos, Barcelona.
- FERRÉS, J. (1994a) *Televisión y educación*, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Col. Papeles de Pedagogía, Barcelona.
- FERRÉS, J. (1996) *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- FURTH, H. G. (1992) *El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget*, Alianza Editorial, S. A., Col. Psicología Minor, Madrid.
- GARCÍA MATILLA, A. (2003) *Una televisión para la educación. La utopía posible*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- GRUPO SPECTUS (1996) *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo* (2 vols), Ministerio de Educación y Cultura y Ediciones de la Torre, Col. Proyecto Didáctico Quirón, n. 83, Madrid.
- LEDOUX, J. (1999) *El cerebro emocional*, Editorial Ariel y Editorial Planeta, Col. Documento, Barcelona.
- MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en Educación y Política*, Dolmen Ediciones, Santiago de Chile, 1997 (9ª ed.).
- PÉREZ TORNERO, J. M. (1994) *El desafío educativo de la televisión*, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Col. Papeles de Comunicación, Barcelona.
- RATEY, J. J. (2003) *El cerebro. Manual de instrucciones*, Grupo Editorial Radom House Mondadori, Barcelona.

*Direcciones electrónicas de interés*

Grupo Comunicar:

[www.grupo-comunicar.com](http://www.grupo-comunicar.com)

Grupo Spectus:

[www.spectus.net](http://www.spectus.net)

## \* **El autor**

**Joan Ferrés i Prats** es doctor en Ciencias de la Información y maestro. Ha sido profesor de Enseñanza Secundaria. Actualmente es Profesor en los Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

Fundó y dirigió durante 11 años (desde 1974 hasta 1985) el Departamento de Audiovisuales de la Editorial Edebé (Barcelona). En el ámbito de la producción audiovisual, ha sido guionista y/o realizador de una serie de montajes audiovisuales y videogramas didácticos, entre los que destacan *La alondra y las ranas* (1977), *El punto* (1979), *El hombre audiovisual* (1979), *El llanto y la luz* (1983), *Per la pau* (1985), *Memorias de un coronel* (1987), *Una llar per als disminuïts* (1989), *Nous Temps, noves respostes* (1992)...

Especialista en Comunicación Audiovisual y Educación, trabaja de manera preferente en dos ámbitos temáticos: el de la socialización mediante comunicaciones inadvertidas y el de la educación en una cultura del espectáculo.

Entre sus publicaciones destacan: *Vídeo y educación* (Laia, 1988; Paidós 1992), *La publicidad, modelo para la enseñanza* (Akal, 1994), *Televisión y educación* (Paidós, 1994), *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas* (Paidós, 1996), *Educación en una cultura del espectáculo* (Paidós, 2000).

Ha diseñado, coordinado y coescrito la obra *Cómo ver la televisión. Material didáctico para niños y jóvenes* (1998), consistente en tres cintas de vídeo y tres libros, editado por el Consell del Audiovisual de Cataluña, actualmente en fase de actualización y ampliación.



# **CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN CRÍTICA CON LAS PANTALLAS<sup>1</sup>**

**AGUSTÍN GARCÍA MATILLA \***

## **Tiempos para la esperanza**

**L**os esfuerzos por desarrollar en España una verdadera educación en comunicación, el incansable trabajo de sensibilización y formación realizado por los múltiples grupos y asociaciones de educomunicación españoles y el deterioro de la programación televisiva, parecen haber marcado un punto de inflexión en la relación de la sociedad española con las pantallas.

Por primera vez las demandas sociales con respecto a la dignificación de los medios, coinciden con la intención del Gobierno de tomar medidas concretas para atajar ese deterioro de la programación. Hechos concretos en esta línea de actuación son La creación de una *Comisión para la Reforma de los medios públicos de comunicación*, popularmente conocida como “Comisión de Sabios” y la creación de una *Comisión Mixta de seguimiento del Código de Autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia*, en la que están presentes de forma bipartita, por una parte, Organizaciones de Infancia y, por otra, los principales canales de la televisión generalista de ámbito estatal.

A pesar de la existencia de otros antecedentes que acabaron frustrando algunas expectativas el clima social que se ha creado en los últimos tiempos y la toma de posición de instituciones, asociaciones, movimientos sociales y ciudadanos, representan hechos significativos y esperanzadores que permiten ver el futuro más allá de un mero escepticismo.

Esta ponencia se va a publicar muy pocos días antes de que la *Comisión de Sabios* presente su informe definitivo y de que un amplio grupo de instituciones y de profesionales de la educación y de la comunicación, encabezadas por el Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (OETI), el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y otras asociaciones como UNICEF, Comité español, presenten el



documento “La Bahía de los 5 Vientos”<sup>2</sup>. Este documento pretende recoger cientos de miles de adhesiones de la ciudadanía a favor de “una alfabetización mediática” y también “el reconocimiento de la educación en comunicación y de la enseñanza de los medios y de las tecnologías de la información en los programas escolares desde un punto de vista transversal, no sólo técnico y tecnológico, sino también integralmente comunicativo”.

No es anecdótico que España ocupe el vigésimo sexto lugar de Europa en cuanto a calidad de su educación. Los medios de comunicación no se han utilizado para ayudar al sistema educativo. España es el único país de nuestro contexto europeo que en todos estos años no ha contado con un Consejo del Audiovisual. Las televisiones públicas no han tomado en serio la necesidad de hacer útil su programación para la educación. Paralelamente, los medios han sido vistos socialmente como una competencia al sistema educativo. Las televisiones privadas han renovado sus concesiones sin que nadie las exigiera atender a unos mínimos objetivos de servicio público, entre ellos y muy específicamente, brindar una televisión de calidad para los espectadores más jóvenes y respetar parcelas de programación en horarios de mañana y tarde con gran presencia de público infantil.

Por primera vez, las instituciones parecen convencidas de la necesidad de apoyar investigaciones realizadas sobre televisión e infancia. A este respecto resulta sumamente positivo que el Ministerio de Educación haya promovido el excelente *informe Pígalión* de Pablo del Río, Amelia Álvarez y Miguel del Río (Fundación Infancia y Aprendizaje), sobre el impacto de la televisión en la infancia. Casi en las mismas fechas el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales editó el libro *Los niños y los jóvenes ante las pantallas*, fruto de la investigación que tuve el placer de co-dirigir junto con Javier Callejo y Alejandra Walzer<sup>3</sup>.

### **El estado de la cuestión**

Una de las aportaciones de este último trabajo es el dar cuenta de las investigaciones españolas publicadas en nuestro país hasta comienzos de 2004 sobre la relación de los niños con la televisión. Hasta la fecha, la mayor parte de las investigaciones parecían partir más de esfuerzos individuales que de una política sistemática coordinada desde las diferentes administraciones o desde las universidades. En el estudio se constata que es difícil hallar equipos, grupos o colectivos de investigación que dispongan de la suficiente continuidad. Ello no es óbice, sin embargo, para destacar algunas interesantes líneas de investigación que merecerían tener continuidad.

La línea que ha generado más producción es la del ensayo de carácter crítico.

Una segunda línea hace especial hincapié en la investigación a partir del análisis de contenido de programas infantiles o publicidad dirigida a niños.

Como tercera línea, se pueden destacar las investigaciones que intentan la articulación de una reflexión sobre el medio y una observación empírica con cierto rigor metodológico, hasta rozar el diseño de carácter experimental.

Podríamos destacar seis conclusiones, que permiten aproximarnos a un cierto estado de la cuestión: en primer lugar la falta que en España existe de un tipo de investigación de carácter longitudinal que se plantee estudiar a lo largo del tiempo cómo evolucionan los sujetos o las percepciones de esos sujetos, por ejemplo, con respecto a los contenidos de las pantallas. Uno de los principales lastres de la investigación en nuestro país es el de su carácter excesivamente parcelado y el carácter fragmentario de las investigaciones que hasta ahora se han realizado. Dentro ya del análisis concreto de la programación es preciso destacar la extensa presencia de estereotipos (género, etnia, etc.) en los contenidos de la programación infantil; la importancia de la mediación de padres o educadores en la conformación de la recepción que los niños hacen de los mensajes televisivos, la preferencia de los niños por ver la televisión con sus padres, la relevancia de la clase social para explicar comportamientos diferentes y, también, la distancia entre una manifiesta preocupación por parte de padres y educadores sobre la televisión que ven sus hijos, tal como recogen las encuestas con cuestionario estandarizado, y el reconocimiento de la escasa mediación práctica, en lo cotidiano, sobre tal televisión y tal como se recoge en las aproximaciones a través de investigación desde la perspectiva cualitativa.

Esta investigación se centró en la programación infantil y juvenil emitida por las cadenas generalistas españolas a finales de 2003. Tomando como referencia las 24 horas del día el número de horas de programación infantil y juvenil representaba el 12,2% del total de la programación. Es decir, poco menos de la octava parte del conjunto de las emisiones de las cadenas españolas se encuentra específicamente dedicada a los niños y jóvenes. Incluso tomando en cuenta el horario de programación general más restringido –entre las 7 de la mañana y las 10 de la noche (11 en fin de semana)- el porcentaje de tiempo de programación infantil y juvenil que ofrecían en conjunto las cuatro principales cadenas españolas no llegaba a la quinta par-

te del total de programación. La presencia de la oferta específica de programas infantiles era muy escasa, en esas fechas en el conjunto de la televisión. Por lo que respecta a la oferta específicamente educativa, ésta es aún más insignificante. Una hora y media a lo largo de la semana, y casi toda concentrada en La 2, de RTVE. Se observa que el consumo televisivo diario realizado por los niños es sensiblemente inferior al consumo medio de la población. Mientras que el conjunto de la población tiene un consumo diario algo superior a las 3 horas y media los telespectadores más jóvenes consumen televisión poco más de dos horas y media al día.

El que el programa más visto por los niños de casi todas las edades sea *Los Simpson* nos debe hacer plantearnos qué es lo que no funciona en un país cuyas televisiones promocionan determinados productos, como si fueran para niños estando destinados a adultos.

En el ranking de programas vistos por la audiencia infantil, destaca la ausencia de programas infantiles con una mayor proyección educativa. Así, títulos como *El concierto* o *Pequeños grandes genios* están muy lejos de encontrarse entre los treinta más vistos por los niños. Sin embargo, destaca que un programa como *Gente*, de periodismo rosa, sea visto por noventa y tres mil niños entre 4 y 7 años, o que ciento treinta mil adolescentes entre 13 y 15 años sigan la dura serie *CSI-Miami*.

En la actualidad, las cadenas generalistas españoles presentan una oferta raquítica de programas específicamente infantiles y juveniles. Desde un punto de vista comparativo puede decirse que no hay ningún país de nuestro entorno en el que esto suceda de manera equivalente a lo que ocurre en el caso español.

Las autoridades competentes, probablemente el Consejo Superior del Audiovisual de próxima creación, deberían obligar a las cadenas a producir espacios específicamente pensados para niños y jóvenes y, a corto plazo, deberían suplir ese déficit aportando programas encaminados a lograr una mediación eficaz o instrumentos que permitieran a padres y profesores contar con producciones que enseñaran a ver televisión.

Las cadenas están perfectamente informadas de que la programación no infantil es vista también por niños y que muchas veces en horarios fuera de la franja nocturna se presentan autopromociones de programas violentos o se tratan contenidos que se enfrentan con los valores defendidos por el propio sistema educativo.

Es importante que los profesores conozcan los contenidos televisivos que ven sus alumnos, tengan el mayor número de datos sobre

cómo se produce el consumo televisivo y el de otras pantallas y se vean dotados de herramientas que les ayuden a desarrollar su labor pedagógica, contando con los medios como aliados de su labor educativa.

### **Televisión, curriculum y familia**

En la investigación titulada *Televisión, Currículum y Familia*<sup>4</sup> que tuve ocasión de co-dirigir a mediados de los noventa se realizaron grupos de discusión con padres, niños y profesores. En esos grupos las anécdotas familiares contadas por las personas participantes resultaban a veces sumamente ilustrativas y confirmaban la necesidad de estructurar una formación para la mediación. Una mediación que, como ya hemos experimentado muchos educadores, debe partir de un autodiagnóstico de nuestros consumos comunicativos. ¿Qué pantallas vemos? ¿Cómo repartimos nuestros tiempos diarios de ocio y, dentro de ellos, qué hábitos de consumo nos caracterizan? ¿Qué nos gustaría ver y qué vemos en realidad? ¿Cómo interactuamos a partir de lo que vemos? ¿Programamos a priori nuestro consumo televisivo? ¿Somos “prescriptores” –recomendamos programas que creemos interesantes- para nuestros amigos, nuestros familiares, etc.? ¿Tratamos de investigar cómo los propios niños perciben las imágenes e interactúan con ellas? ¿Somos capaces de construir ideas sobre cómo aprovechar educativamente lo que vemos?

En la investigación citada en el párrafo anterior, las madres y padres de clase media alta, participantes en los grupos de discusión, manifestaban su aspiración de llegar a programar el consumo televisivo de sus hijos. En la práctica, confesaban una cierta frustración y dudaban de que esto fuera finalmente posible por diversas circunstancias, por ejemplo, los horarios en los que se emitían los buenos programas o los cambios de programación de última hora que imponían las cadenas. En esos grupos de discusión, los padres se presentaban como unos usuarios que tenían voluntad de ser selectivos y ayudar a sus hijos a ser también más selectivos con la televisión. Pero finalmente confesaban que, en la práctica, acababan “zapeando” como forma de huida en busca de algún canal que tuviera algo más atractivo que ofrecer, sin llegar a convertirse en auténticos mediadores. Esta constatación es muy interesante pues precisamente una de las potencialidades de la nueva televisión digital es que permite tener muchos más instrumentos para seleccionar los programas más idóneos. Por ejemplo, la Guía Electrónica de Programación

(EPG) que ayuda a saber qué se está emitiendo en cada canal de una plataforma determinada y qué es lo que va a venir a continuación. Por supuesto, que estas ayudas de la tecnología se veían aún muy lejanas a mediados de los noventa (La investigación se realizó entre 1994 y 1995).

Os propongo analizar estos tres testimonios: el de un padre y los de 2 madres. Las tres opiniones forman parte de las declaraciones vertidas en un grupo de discusión compuesto por padres y madres del segmento de edad de 25 a 35 años, de clase media baja, de zonas industriales de la periferia de Madrid:

*Un padre: "con relación a la televisión, pues, hay tres televisiones en casa y muchas veces yo me mosqueo porque a veces están las tres encendidas, eee... cada uno quiere ver lo que más le interesa ¿eh?... los hijos, no sé, a nivel de educación yo creo que no les quita nada porque algunas cosas... muchas veces cuando llego me informan ellos a mí, me dicen "oye, papá, he visto esto y tal"; luego los vídeos, por ejemplo, o los juegos de eso que hay, pues, yo puedo decir que el pequeño ha aprendido a manejarse, incluso a contar y a sumar y a restar y todas esas cosas antes de que el profesor en la escuela le enseñara..."*

En este primer ejemplo nos damos cuenta de que el niño puede ser, de hecho suele ser a menudo, más competente que el adulto en materia televisiva. El adulto es consciente de este hecho y no le importa reconocerlo e incluso intuimos que agradecería tener instrumentos para interactuar con sus hijos. Hay en esta declaración un sentimiento positivo hacia la televisión como un medio que también sirve para aprender cosas y que puede ayudar a los hijos como apoyo en la escuela.

*Una madre: "...si él se levanta un sábado se pondría delante de la tele y no se acordaría de comer, ni de vestirse, ni de absolutamente nada, o sea, que yo creo que ahí la familia debe jugar un papel importantísimo porque es que es muy fácil que se queden todo el día, y además, incluso los días que ve más tele de la cuenta al niño se le nota su actitud, que está alorado, pero un montón, o sea, le mandan las cosas y ¿eeeh?... está embotado totalmente ¿no?... De todos modos la lucha nuestra no es sólo contra la televisión, es que todos estos dibujos están apoyados por unas campañas publicitarias detrás que salen en las patatas fritas, en los cromos, en las camisetas... y porque todo está implicado ¿no?, y entonces es que es una lucha continua que es que a veces dices: 'si es que es una batalla perdida'"*

En este caso, el análisis de la madre es sumamente lúcido pues se da cuenta del papel importante que puede realizar la familia como agente mediador. Por una parte diagnostica uno de los problemas más reiterados en las acusaciones que el medio soporta: el fomento de la pasividad, pero al mismo tiempo es consciente de que esto hace necesaria la intervención del adulto. La reflexión final es también muy interesante puesto que se aborda un problema que es global, aún cuando en este caso la madre de familia tenga esa visión pesimista que le lleve a hablar de una batalla perdida.

*Otra madre explica el diálogo con su hijo: “aquello no tenía muy buen tono y le dije: “vamos a quitar esto porque a mí sinceramente no me apetece seguir viendo la televisión”, y dice: “yo creo que lo que pasa es que esta película a ti no te gusta porque crees que no la debo ver yo” y yo le dije “¡Hombre!, aparte de que crea que no la debes ver tú es que a mí tampoco me convence mucho”, dice: “¿por qué, porque va a haber muertos y asesinatos y cosas de esas?”, y le dije: “¡hombre!, pues entre otras cosas, pues sí”, y me dice: “¿y que te crees, que no veo muertos en el telediario?...” Y luego yo creo también que la televisión no sólo es mala para los niños como hemos hablado todos, es que no hay programación infantil que nos guste”*

La argumentación del niño es sumamente razonable. Si no le afectan los muertos que aparecen en la realidad cómo lo van a hacer los “muertos de mentira” que aparecen en las ficciones. Por otra parte, el diagnóstico que hace la madre sobre la programación es certero cuando afirma que en determinados horarios no hay alternativa alguna para poder derivar a los niños a una programación distinta a la que ofrecen las cadenas generalistas.

Estos son tres ejemplos significativos de lo que pueden ser opiniones bastante generalizadas en el mundo adulto. Algunos padres y madres de diferentes clases y estratos sociales comparten la opinión de que la televisión “engancha” y, al mismo tiempo, que este medio coinciden en señalar que no se suele utilizar, por lo general, para dialogar y comunicarse con los niños. Las conclusiones de otras investigaciones suelen ser coincidentes. A este respecto se sugiere consultar el libro coordinado por Javier Callejo y Marisa García de Cortázar, *El Tercero Ausente*.<sup>5</sup> En sus conclusiones, estos investigadores detectan una desproporción elevada entre la influencia negativa que se le suele achacar al medio y la vivencia concreta de padres, maestros y profesores. Esto lleva a que esa supuesta influencia no se perciba como algo que afecte de manera concreta a los entornos coti-

dianos de quienes la denuncian. La televisión preocupa en la medida en que ésta se halla “deslegitimada” y, por tanto, su consumo se suele ver, por ejemplo, como una pérdida de tiempo. También se observa una gran distancia entre discurso e implicación; la investigación detecta que los entrevistados critican la violencia en televisión pero luego sus mandatos se centran en la prohibición de contenidos vinculados con el sexo. Asimismo, se recurre a la televisión para premiar o castigar y los padres tratan de imponer mandatos dirigidos a sus hijos en relación con la televisión.

Los autores de esta investigación cierran su libro con una idea-síntesis sumamente sugerente: “La ausencia de adultos en la relación entre niño y televisión deslegitima las mediaciones posteriores. Pero tal vez no sea demasiado tarde para empezar. Si se considera a la televisión como un notable enemigo para la educación y para el desarrollo del niño, tal vez lo mejor sea unirse a él y utilizar el medio y la relación del niño con el medio, para formarle en la recepción crítica de los mensajes televisivos y, en definitiva, de los mensajes del mundo”.

Pensemos sin embargo, que, al fin y al cabo, las madres y los padres son a la vez ciudadanas y ciudadanos, personas insertas en una determinada sociedad que no pueden abstraerse de los tópicos y juicios de valor que circulan habitualmente y que condicionan sus percepciones sobre el propio medio. Y como tal actúan.

Los profesores son también potenciales mediadores entre la televisión y el niño. Sin embargo, en este segundo caso, la distancia entre estos profesionales y los escolares es aún mayor. El profesional de la educación vive en permanente crisis ya que, en primer lugar, no se siente especialmente reconocido por la sociedad y este hecho se puede comprobar en las referencias que se reciben desde los propios medios, que nos dan a entender que vivimos en tiempos en los que la educación no está situada entre las prioridades de la sociedad actual.

Los personajes que llegan a triunfar lo hacen, en la actualidad, a partir de una pelea por conseguir a toda costa fama y dinero. Los valores que la escuela promueve se hallan frecuentemente enfrentados con los contravalores que priman en la mayor parte de los contenidos televisivos.

¿Qué visión tienen los profesores sobre la educación y su relación con la televisión? ¿Qué opinión tienen los propios profesores acerca de su papel como posibles mediadores? ¿Cómo argumentan para definir la mayor o menor utilidad del medio?

Esta vez seleccionamos opiniones de un grupo de discusión compuesto por profesores de colegios públicos y privados de dos segmentos de edad diferentes: 28 a 35 y 35 a 45 años.

*El primer profesor se pregunta hasta qué punto los niños viven una gran contradicción pues por una parte perciben una gran permisividad y paralelamente reciben ordenes sumamente impositivas y autoritarias de sus mayores "...O sea, que se les están transmitiendo valores muy contradictorios y se les está engañando. Yo pienso que a los niños se les está engañando, les estamos engañando, no sé cómo decirlo ¿no? Me incluyo como sociedad, quizá ¿no?, más que nada como sociedad...Los profesores, la escuela, o la misma sociedad está cargando a, justamente a la escuela, la está cargando demasiado. Si hay problemas de accidentes, pues educación vial, colegio, si hay problemas de aumento de SIDA, pues la educación sexual en el colegio, si hay, bueno, aumento de la delincuencia, pues, prevenir en el colegio cuando encima tampoco nos dan facilidades, y encima estamos socialmente muy poco valorados ¿no? O sea, que allí hay en juego tantas cosas, que no sé. Yo también me planteo por qué mmm..., últimamente ha cambiado tantísimo la televisión, por qué se, se potencia ese tipo de programas tan absurdos, que no se valore nada lo cultural, por ejemplo, ¿no? O sea, ¿por qué, por qué? Es lo que yo me planteo."*

Es muy interesante comprobar cómo en una misma intervención el profesor encadena varios hechos que son también incertidumbres para otros muchos padres, profesores e incluso profesionales de los medios. Por una parte, la falta de coherencia entre los valores transmitidos en unos y otros contextos: el familiar, el educacional y el mediático. Por otro lado la inhibición social existente y la consecuente carga de responsabilidades en la escuela; la falta de prestigio de la institución educativa y de sus profesionales y el deterioro de la calidad de la programación. Todos ellos son factores importantísimos y que deben servir para reforzar ese papel de mediación que permita repartir las cargas y extraer todo lo que de positivo tiene la televisión como medio capaz de dinamizar prácticas de comunicación activa.

*Otra profesora profundiza en el diagnóstico: "...pero es que realmente estamos dando tanta importancia a los estudios, en el aspecto de materias, estás hablando del gato y de los mamíferos desde los 7 añitos, terminan a los 14 y no saben qué es un gato, lo que quiere decir que perdemos mucho el tiempo, yo veo que los maestros nos tiramos un montón de tiempo con materia y no jugamos a cosas tan interesantes y buenas como ese pro-*



*grama que has dicho tú de discutir, de pensar, poner a los niños, aunque sea en matemáticas, situaciones problemáticas que sean para salir, ¡salen auténticos analfabetos alfabetizados!, quiero decir, que es que les das de repente un contrato para un trabajo con 18 añitos y no saben rellenar bien, escriben de mala manera. Entonces, en eso estamos cayendo, no sé si por falta de información nuestra o por vaguería, no lo sé, pero estamos dando demasiado valor...”*

Tras la frase “estamos dando demasiado valor...” esta profesora plantea dudas muy razonables acerca de si lo que ha estado enseñando la escuela en los últimos años es relevante en relación a las necesidades actuales de los escolares. Esa nueva incertidumbre debería hacer que el propio sistema viera la necesidad de construir puentes para tratar de adaptar el currículo a las nuevas necesidades.

Hemos oído voces que proceden de los padres y de los profesores pero ¿qué opinan los niños? ¿Cómo perciben la relación con los padres y con los propios profesores? ¿Cómo se relacionan con la televisión?

Las investigaciones más recientes nos aportan datos sumamente relevantes acerca de las relaciones que las niñas y niños mantienen con la televisión<sup>6</sup>. Ver la televisión se sitúa como la actividad preferida al llegar a casa tras volver del colegio. Los escolares citan esta opción entre las preferidas en un 92,15 de los casos, por delante de jugar con juegos y con juguetes (86,3%), merendar (85,2%) y hacer los deberes (79,2%). Estas diferencias en cuanto a las preferencias, vinculadas con el momento de “volver del colegio” no son contradictorias con los datos extraídos en otras investigaciones en las que al hablar con ellos sobre sus preferencias generales para el tiempo de ocio, los escolares manifiestan que el contacto con la calle, los amigos, el juego y otras formas de interacción a menudo se prefieren como alternativa a ver televisión. Sin embargo, se detecta que los padres, fundamentalmente los de zonas urbanas, suelen actuar desde el temor y prefieren tener a los hijos en la casa pues consideran que hay menos riesgos que en la calle.

Aunque la mayor parte de los escolares encuentran compañía cuando vuelven a casa (91,3%), no hay que restarle valor a que casi el 9% estén solos en el hogar. Algo más del 70% de los que manifiestan estar acompañados lo están por su madre, el 50% por sus hermanos y casi el 40% por el padre. Cuando ven la televisión, un 16,5% de los encuestados manifiesta verla sin compañía alguna, sin embargo un 78,1% admite ver televisión en horario nocturno, el 59%

por la tarde, el 55% por la mañana y el 35,2% al mediodía. Casi un 5% de los niños ven televisión más allá de las 12 de la noche.

La gran victoria es poder ver la televisión pasadas las 10 de la noche. Algo que es un hecho normal para una media de seiscientos mil a ochocientos mil niños y niñas que en España consiguen saltarse todos los filtros paternos, si es que estos existen. Y es que de las investigaciones ya comentadas podemos deducir que, a pesar de lo que los padres suelen exponer en los grupos de discusión no hay excesivas restricciones para los niños.

Algo más del 54% dicen hablar con los padres de manera habitual. Sin embargo niñas y niños, tanto en esta como en otras investigaciones precedentes dan a entender que los padres no son capaces de hacer sugerencias para un aprovechamiento útil, creativo y más lúdico del medio. Es muy significativo que el 13% de los encuestados afirman no hablar con nadie acerca de lo que ven en televisión.

Es interesante que podamos leer algunos testimonios de los propios niños que nos sirven para conocer algunos datos sobre las diferentes formas de consumo televisivo.

*Un niño de 6 años (clase media alta-urbana): "Es que papá está en el trabajo y mamá tiene que estar haciendo las cosas, yo la veo solo".*

*Un niño de 10 años (clase media baja)- hábitat rural: "Mi hermano se coge la televisión del salón y yo la de la cocina".*

En algunos de los grupos de discusión formados para el desarrollo de la investigación sobre *Televisión, curriculum y familia* y en las entrevistas realizadas en la investigación que se incluyen en el libro *El tercero ausente* se observaba que algunas niñas y niños iban más allá en sus comentarios y se referían a cómo para ellos el hecho de poder ver la televisión en familia significaba tener un rato para poder hablar también con sus padres, pero generalmente sus comentarios traslucían una cierta frustración. Los padres no aprovechaban esos momentos para comunicarse mejor y preferían tomar una actitud más bien pasiva. En general la opinión de la mayor parte de los niños es que sus padres "pasan de ellos" y que a veces es mejor apagar la tele para poder dialogar.

*Otra niña de 11 años de clase media al hablar de la televisión comenta "está muy bien, sólo que te quita mucha conversación con los padres (...) Está claro, porque yo no puedo hablar con ellos para nada. Por ejemplo, cuando estamos en la cocina o así,*

*comiendo, me dice mi padre: quita la televisión porque me duele la cabeza. Pues yo ya suelo hablar de las cosas del colegio, todo eso, pero, cuando está la televisión, ¡puf!*

Además los niños perciben que sus progenitores no tienen una visión muy clara acerca de lo que se puede ver y lo que no se debe ver. A parte de negar la posibilidad de que los niños vean sexo y violencia, no suele haber otros motivos para cuestionar el que los más pequeños vean televisión en un determinado horario. Según muchos de los testimonios de los hijos, los padres no suelen guiar la observación y no suelen hacer otros comentarios que no sean “este programa es una tontería”. Lo que si se percibe es que cuando los padres tienen interés en ver otro programa sí lo expresan con claridad y derivan a los niños a un segundo televisor. Resulta excepcional y es muy poco usual que los padres “negocien” con sus hijos qué es lo que podría interesar ver en familia.

Al hablar de televisión, niñas y niños suelen tener una cierta facilidad para retener las constantes que caracterizan a los géneros, formatos y tipos de programas preferidos. Por ejemplo conocen los personajes, entienden las tramas y también suelen tener intuición para anticipar, por ejemplo, la evolución de sus series favoritas. A partir de los 11 años suelen tener un sentimiento ambivalente ante la violencia: por una parte les atrae aunque les da miedo, y sobre todo no pueden resistir el deseo de conocer el final de un argumento. Creen saber diferenciar entre realidad y ficción y están convencidos de que a ellos no les va a influir ver escenas violentas.

*Una niña de 11 años (clase media-entorno urbano): “Las cosas de violencia son las que más les gustan a la gente y si las quitan, pues, ya perderían un poco de audiencia... Yo creo que está bien (la televisión) porque yo no creo que... Yo por lo menos, porque vea una película sangrienta yo no voy a seguir aquí eso. A lo mejor los niños pequeños sí ¿no?, pero yo no!”*

A medida que van madurando y llegan a los 13 ó 14 años son conscientes de algunos elementos negativos presentes en la programación televisiva: los insultos, los comportamientos agresivos o violentos, la falta de ética de algunos personajes, etc.

## Violencia televisiva e infancia, ¿pero qué violencia?

El concepto de violencia se ha ido transformando, pues en la sociedad moderna la agresión física y verbal no es la única violencia posible ni, a veces, es la más habitual.

Aran, Barata, Busquet y Medina<sup>7</sup> han recordado cómo la violencia continúa siendo una fuente e instrumento de poder y que el ejercicio de la violencia sobre alguien implica tener más poder que él. Estos autores resaltan el estrecho vínculo existente entre competitividad y violencia. Y esto nos lleva a preguntarnos ¿No es acaso la competitividad uno de los valores que a veces esgrimen los gobiernos conservadores para la mejora de la calidad de la enseñanza? Esa competitividad no implica formas burdas y groseras de agresión fija pero si lleva a formas de agresión más sutiles y refinadas. Además de esa competitividad se nos recuerda que “el individualismo se impone como un valor social dominante. En las sociedades del ámbito occidental se sobrevalora lo que podríamos denominar individualismo autosuficiente que, en su versión más extrema, puede comportar el aislamiento, la falta de sentido comunitario, el menosprecio del valor de la cooperación, el reconocimiento de la fuerza física y de la agresividad como instrumentos legítimos”<sup>8</sup>. Y también otra habilidad, la asertividad, que en opinión de estos autores se identifica con la capacidad para expresar la convicciones propias con seguridad y tranquilidad pero que a veces genera situaciones de violencia interpersonal visibles.

Esta visión entronca con lo que Pierre Bourdieu denomina *violencia simbólica*. Una nueva forma de control social que lleva por ejemplo a que los sectores más modestos se dejen dominar por los más poderosos y que nos sitúa también ante una pregunta que por ser tan reiterada parece perder toda su fuerza. ¿Cómo influye la violencia televisiva en los niños?.

Aunque suene provocativo debo afirmar que esa casi eterna pregunta acerca de cómo influye la violencia televisiva en los niños, tal y cómo está enunciada, no le interesa realmente a nadie. No es una pregunta construida para acceder al conocimiento sino para todo lo contrario. La misma imposibilidad de llegar a conclusiones, hace que perdamos el tiempo distrayéndonos de otros objetivos fundamentales como puede ser la necesidad de tratar de construir propuestas creativas para aprovechar un medio de comunicación con un inmenso potencial comunicativo.

Cuando uno de los niños participantes en uno de los grupos de discusión citados, le trataba de hacer ver a su madre que era absurdo

que le prohibiera ver una película violenta cuando todos los días debía ver muertos en los telediarios, no estaba haciendo, ni mucho menos, un razonamiento estúpido. En realidad estaba poniendo el dedo en la llaga; estaba siendo perfectamente consciente de la gran contradicción que suponía preguntarse por la influencia de la violencia representada y no hacerlo, sin embargo, por esa otra violencia producida por las guerras, la pobreza, las desigualdades y las injusticias. En cambio sí escandalizaba la representación más trivial de una violencia que servía de tapadera a otras formas mucho más profundas.

Esas otras formas de violencia, a menudo mucho menos explícitas, podían estar creando sin que nos diéramos cuenta una sociedad absolutamente insensible, sumamente indolente, profundamente injusta, hipócrita y esterilizante. Es que durante largos años hemos despreciado otros asuntos más relevantes y que nos llevarían a construir preguntas mucho más importantes y a las que habríamos de buscar respuestas.

Volviendo al tema de la violencia, la literatura científica no se ha puesto de acuerdo en todo este tiempo para llegar a unas conclusiones universales. La pregunta recurrente tiene difícil contestación, en primer lugar porque cada individuo es en sí mismo un mundo, repleto de matices y, como han señalado Armand y Michèle Mattelart “las capacidades cognitivas del individuo están vinculadas no sólo a un cerebro, sino también a un cuerpo, a diferencia de algunos sectores de las ciencias cognitivas que reducen la inteligencia humana a un sistema mecánico”<sup>9</sup>.

Ni la biología, ni la neurofisiología, ni la química, ni la psicología, ni la sociología, ni la antropología, etc. pueden darnos respuestas completas al igual que no podemos pensar que alguna de las teorías de la comunicación tiene la clave para resolver cómo puede verse afectado un niño, un adolescente o un adulto ante la contemplación de la violencia. Ni el modelo hipodérmico, ni las teorías conductistas centradas en los efectos, ni la teoría de la catarsis, ni los modelos culturales, ni las teorías críticas, etc. Todas realizan aportaciones que nos permitirían analizar desde visiones parciales la posible influencia de la violencia televisiva, todas tienen respuestas parciales para este fenómeno.

Me voy a permitir recurrir a una vieja teoría que me parece interesante por lo que tiene de visualizable. Quizás la *Catalytic hypothesis* –hipótesis de la catálisis- sea la que mejor pueda resumir los escasos hallazgos y los limitados acuerdos a los que se ha llegado en la literatura científica existente sobre el tema. Pember lo explica de la siguiente forma “si tú mezclas amoníaco y agua, lo que has consigui-

do es diluir el amoníaco. Pero si mezclas amoníaco y ácido clorhídrico producirás un gas venenoso. Esta es una reacción de catálisis; dos substancias por lo general inocuas crean una sustancia tóxica cuando se mezclan. La hipótesis de la catálisis sugiere que para la mayor parte de la gente que ve violencia en televisión el efecto que se produce es cómo mezclar amoníaco y agua. No ocurre nada y no se detecta efecto alguno. Sin embargo, la programación de contenidos violentos en televisión puede provocar reacciones agresivas en aquellas personas más inestables. Esta teoría refleja realmente la moderna concepción de la audiencia de los mass media, una variada colección de individuos que responden de muy diferente forma al mismo contenido”<sup>10</sup>.

Pember recuerda que tras la proyección en las salas norteamericanas de la película *El Cazador*, veintiséis personas murieron al imitar la secuencia en la que se jugaba a la ruleta rusa con un arma y concluye diciendo que más de diez millones de espectadores vieron la película y “algo más de dos docenas trataron de emular con consecuencias trágicas esta acción. Obviamente, la película llegó a tener efectos de catálisis para más de un puñado de personas inestables”<sup>11</sup>.

A pesar de que esta visión puede valorarse como excesivamente simplificadora, tiene una cualidad principal: su capacidad de sugerencia. La teoría de la catálisis vendría a decirnos que un contenido cualquiera tiene efectos distintos para cada persona. A la mayor parte de las personas una película o un programa de televisión, por muy violentos que éstos sean, no les producirán efecto alguno que pueda repercutir sobre sus conductas. Según otra teoría, la de la de la catarsis, incluso la violencia representada en la ficción servirá para que personas con tendencias moderadamente agresivas liberen tensiones y no tengan que recurrir a la violencia en la vida real.

La pregunta es ¿damos por hecho que la violencia solo afectará a determinadas personalidades que ya cuenten con una predisposición agresiva o al crimen, tienen tendencias suicidas o están marcadas por unos determinados antecedentes psíquicos?

La siguiente pregunta podría llevarnos a tratar de saber algo más acerca de la salud mental de nuestras sociedades. Si abrimos uno de los buscadores de Internet y escribimos “salud mental+estadísticas” nos aparecerá la página del *Martín Memorial Health Systems* y podremos recurrir a su *Health Library*. Podremos comprobar que según los datos del Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos, en todo el mundo los trastornos de la salud mental representan 4 de

cada 10 causas de discapacidad. Las principales causas de enfermedad mental son la depresión grave, también llamada depresión clínica, el trastorno maniaco depresivo o trastorno bipolar, la esquizofrenia y el trastorno obsesivo compulsivo. En Estados Unidos un 22,1% de los mayores de 18 años -más de 44 millones de personas-, o lo que es lo mismo 1 de cada 5 estadounidenses padecen anualmente algún trastorno mental diagnosticable. El 9,5%, -unos 8,8 millones de personas- padecen depresión. Y 2,2 millones al año padecerán esquizofrenia.

Todos estos datos nos ayudarán a comprender que, en primer lugar, el 40% de las personas que solicitan una baja laboral padecen trastornos mentales y que las estadísticas relacionadas con las enfermedades psíquicas del país más poderoso del mundo no mejoran la opinión acerca de nuestros déficit mentales. ¿Pensamos que en estas condiciones los medios de comunicación y muy especialmente la televisión deberían seguir presentando en buena parte de su programación nuevos estímulos para la locura y el suicidio o, por el contrario podríamos sugerir el desarrollo de una labor que contribuyera a una mayor higiene mental de la sociedad. ¿Cómo afecta la violencia a los espectadores?

¿Porqué durante todos estos años no nos hemos hecho preguntas más sencillas y necesarias? ¿Es importante promover el respeto de los unos a los otros y a la inversa? ¿Es importante que los padres dediquen un tiempo de sus vidas a los hijos? ¿Es imprescindible hacer cumplir todos los derechos de los niños como paso irrenunciable para conseguir una sociedad más sana? ¿Es necesario promover que la sociedad reconozca la labor de los profesores, de los investigadores, de todas las personas que trabajan por la mejora de esa misma sociedad? ¿Es importante promover una educación de la ternura que muestre como natural el derecho a la caricia desde el nacimiento hasta la muerte? ¿Es preciso formar en la autoestima y fomentar la creatividad de las personas? ¿Deberíamos apoyar sin condiciones la promoción de valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia? ¿Merecería la pena desprestigiar los contravalores que alimentan esa otra violencia fundamentada en la competitividad, el individualismo o la asertividad? ¿Deberíamos buscar que los políticos dijeran la verdad más a menudo?

¿Podríamos tratar de recuperar el sentido de las palabras que han perdido parte de su sentido: LIBERTAD, IGUALDAD, FRATERNIDAD, DERECHOS HUMANOS, DEMOCRACIA, JUSTICIA, ETICA, POLÍTICA, CREATIVIDAD...?

Llegados a este punto quizás deberíamos volver a coger el hilo y retomar algunas de las ideas que habíamos dejado aparcadas páginas atrás. Recordemos que en este capítulo habíamos comenzado hablando de la necesidad de educar para la comunicación estableciendo mediaciones entre los contenidos de la televisión y los perceptores de los mensajes. Habíamos hablado también de la necesidad de recuperar ese sentido pedagógico que en diferente medida cualquier persona debería ejercer pues, como nos recordó Freire, el educador cumple su papel cuando permanece al lado de los otros. Para Stenhouse el arte de la pedagogía consiste en minimizar la falsificación del saber. Tanto uno como otro ejercieron esa máxima que preconizó John Elliot al considerar la docencia como aprendizaje y es que así es como debemos asumir el gran tema de la mediación como una ayuda al propio aprendizaje personal.

Convencer a la sociedad de la necesidad de hacer un pacto por la educación es un objetivo al que debería ayudar la propia televisión, propiciando un clima más favorable a la creación de entornos de aprendizaje que compensen la inmensa trivialización de nuestros espacios y tiempos de ocio.

Porque como apunta Csikszentmihalyi ni el sistema de enseñanza reglada a través de la escuela, ni los medios de comunicación consiguen comunicar el goce y la pasión del descubrimiento a los jóvenes. Como ya hemos comentado en otro lugar al hablar de los modelos educativos, es preciso movilizar a los jóvenes a la acción, ayudándoles a desplegar su creatividad y transmitiéndoles la pasión que procura la producción intelectual y científica. El cultivo de la racionalidad es en sí mismo un espectáculo íntimo que produce placer. Esta es una de las tareas que debería plantearse una televisión para la educación que hablara de los procesos que promueven la creatividad en cualquiera de las actividades del ser humano: desde lo que representa su fomento en el plano personal hasta lo que significa perseguir el goce que suministra ir al encuentro de una vocación.

Mientras, la sociedad genera permanentemente ruidos que interrumpen la comunicación, distraen de lo esencial y refuerzan la posibilidad de "hacer carrera en la vida sin el más mínimo esfuerzo". La fama es mucho más importante que el rigor, la frivolidad es el medio para alcanzar muchos de los fines que presenta el escaparatismo mediático y, paralelamente, las nuevas habilidades que los jóvenes desarrollan no son en absoluto tenidas en cuenta por el sistema educativo. Las declaraciones de muchos de esos profesores, teóricos y responsables de la educación chocan con una realidad que parecen no querer ver. Esto contrasta con la capacidad innata de los



jóvenes para mimetizarse con el ambiente que ven y que viven cotidianamente.

Y es que vivimos en una sociedad que habla de educación fijándose sólo en los aspectos más anecdóticos y que no parece valorar la verdadera importancia de la educación. Los padres acusan a los profesores, los profesores a los padres y a las autoridades y los jóvenes no encuentran estímulos para aprender. ¿Quién le pone el cascabel al gato?

Tanto el educador -profesor de cualquier nivel- como el profesional de los medios, son mediadores en el proceso de comunicación educativa. Sin embargo, las aceleradas transformaciones que se han producido desde finales de los años noventa han afectado directamente al trabajo de ambos.

La realidad ha hecho que la educación viva una crisis permanente, que no sólo es debida a la crisis de valores que afecta a la sociedad en general. Esta crisis ha influido directamente en el propio sentimiento de autoestima de muchos profesionales de la educación. Los profesores de todos los niveles educativos no universitarios a menudo han sido responsabilizados socialmente de muchos de los males que han afectado a la sociedad misma. Si los padres dimitían de sus responsabilidades básicas como educadores de sus hijos, los profesores debían cubrir esta laguna; si los contenidos transmitidos por los medios chocaban con normas, valores y conceptos transmitidos en la escuela, también eran los profesores los responsables de compensar este desequilibrio. Si surgían nuevas áreas transversales representativas de una visión más integradora de los saberes y más vinculadas con la realidad era, asimismo el profesorado quien debía ponerse al día, llevando a la práctica los procedimientos necesarios para que los alumnos construyeran su propio aprendizaje. Y como amenaza permanente, la existencia de un currículo sumamente denso y cargado, espada de Damocles siempre amenazadora. Al final resultaba imposible que un profesional de la educación pudiera atender a tantos frentes abiertos.

A todo esto hay que sumarle el que las políticas educativas seguidas en muchos países no hayan contribuido a dotar a los profesores de apoyos suficientes a su tarea. La formación del profesorado no se ha vinculado habitualmente con sus necesidades más próximas y cotidianas. En el terreno de la comunicación las enseñanzas sobre las técnicas a menudo se han puesto por delante de las enseñanzas sobre los procesos de comunicación y de la contextualización de los mismos. No ha interesado incluir en el currículo el fomento de un pensamiento crítico que utilizara las inmensas posibilidades didácti-

cas de los diferentes medios de comunicación o que manejara el material cotidiano de textos, imágenes y sonidos que producen los medios de comunicación y los sistemas de información para fomentar en los escolares sus capacidades para hacer preguntas y para no conformarse con respuestas preconcebidas. Los artículos periodísticos, las imágenes diariamente generadas por las televisiones, las páginas web, etc. constituyen una materia cercana con la que dotar de sentido, motivar y hacer pensar a unos escolares enrolados, a su pesar, en un sistema escolar anclado en una visión arcaica, estrecha y compartimentada del saber.

Pero, ¿cómo concretar esa labor de mediación en lo que respecta al medio televisivo?

### **La práctica de la educación para la comunicación**

Desde la década de los setenta diversos países europeos han desarrollado experiencias que pretendían ayudar a educar la mirada de los jóvenes desde un punto de vista crítico. Diversas instituciones pusieron en marcha iniciativas como Jeune Telespectateur Actif (Francia), Occhio Ragazzi (Italia), o campañas de formación como las que desarrolló el Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares (SOAP) en España, o las del British Film Institute en el Reino Unido.

En América Latina ha existido incluso una mayor uniformidad al plantearse todas estas experiencias desde el ámbito de la recepción, partiendo de la experiencia de la denominada Comunicación Popular. Chile, Uruguay, Argentina, Brasil, Perú, Costa Rica, México, etc fueron algunos de los países en los que cuajaron las primeras experiencias, para, más adelante extenderse como un reguero por toda América Latina. Son numerosas las publicaciones que han dado cuenta de muchas de estas experiencias. Instituciones como CENECA en Chile (*Educación para la comunicación*)<sup>12</sup> o el ILCE (*Comunicación y Educación*)<sup>13</sup> en México han destacado en su labor por sistematizar y difundir las experiencias más significativas en diferentes periodos históricos. A lo largo de todos estos años, muchos de los autores ya reiteradamente citados en este libro han realizado aportaciones valiosas a este campo, entre todos ellos quizás Fuenzalida y Hermosilla con su libro *El televidente activo. Manual para la recepción crítica* sean de los primeros en haber tratado de recoger algunas de las experiencias más significativas para la recepción televisiva. Allí se relata la ingente labor de creación de cursos y talleres de formación que se realizaban con el objetivo de formar primero a una serie de mediadores y formadores que pudieran extender sus méto-

dos de enseñanza para lograr una recepción activa de los diversos perceptores. El objetivo inicial de casi todos esos talleres era hacer que los participantes se identificaran inicialmente como receptores y consumidores de mensajes para más tarde aprender a mirar críticamente la televisión y a reconocer los procesos relacionados con el diseño de producciones de diverso nivel de profesionalidad. Muchos de estos cursos y talleres fueron inspiradores de guías y de diversos materiales de apoyo para la enseñanza.

España ha contado también en los últimos años con la experiencia de diversos grupos, asociaciones y colectivos que han trabajado intensamente en el ámbito de la educación para los medios. En la parte de propuestas aprovecharemos para recoger las ideas que están implícitas en algunas de las mejores aportaciones de estos grupos.

## Referencias

<sup>1</sup> El presente artículo tiene contenidos originales y al mismo tiempo es una refundición de textos extraídos de tres fuentes diversas de las que soy autor o co-autor: Fragmento de un capítulo de mi libro *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Gedisa, Barcelona 2003; resumen de aspectos relevantes de la investigación de García Matilla, A., Callejo Gallego, J., y Walzer, A. *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas* y, finalmente, extractos de Aparici, R y García Matilla, A (directores de la investigación titulada). *Televisión, currículum y familia*. MEC, Madrid, 1995.

<sup>2</sup> El documento “La Bahía de los 5 Vientos” es un documento que, además de en Madrid pretende, ser difundido en ciudades como El Cairo y Nueva York a lo largo del 2005. Ha sido promovido por OETI y el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y apoyado por Asociaciones de Consumidores y por la Plataforma de organizaciones sociales para la formulación de propuestas relativas a contenidos televisivos donde se integran asociaciones de todo el espectro ideológico. El documento ha sido coordinado por Alejandro Perales, Valentí Gómez i Oliver y Agustín García Matilla y al cierre de esta ponencia su presentación estaba prevista para el 8 de febrero de 2005 en Madrid.

<sup>3</sup> García Matilla, A., Callejo Gallego, J. y Walzer, A. (2004); *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.

<sup>4</sup> Aparici, R y García Matilla, A (Directores) Callejo, J; Gutiérrez, A; Matilla, L; Martínez, L.M; Monsivais, R.I (Investigadores) (1995): *Televisión, Currículum y Familia*. MEC. Madrid.

- <sup>5</sup> García de Cortázar, M., Callejo Gallego, J., del Val Cid, C., Camarero Rioja, L.A y Arranz Lozano, F., (1998): *El tercero ausente. Investigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisión*. Estudios de la UNED, Madrid.
- <sup>6</sup> Marta Lázaro, C.M (2003): *'Análisis de las audiencias infantiles: de receptores a perceptores participantes de la televisión'*. Investigación en curso con escolares de un segmento de edad de 7-12 años. Departamento de Periodismo II. Edición de la autora, Madrid.
- <sup>7</sup> Aran, S., Barata, F., Busquet, J. Y Medina, P (2001): *La violencia en la mirada. L'anàlisi de la violència a la televisió*. Trípodus. Barcelona.
- <sup>8</sup> Op. cit. Pág. 38.
- <sup>9</sup> Mattelart, A. y M. (1997): *Historia de las Teorías de la Comunicación*. Paidós. Barcelona. Pág 112.
- <sup>10</sup> Pember, D.R; (1992) *Mass Media in América*. Mac Millan Publishing Company. New York. P.66
- <sup>11</sup> Ibid. Pág. 66
- <sup>12</sup> AA.VV. (1992): *Educación para la comunicación. Manuel Latinoamericano*. CENECA. Santiago.
- <sup>13</sup> Covi Druetta, D. (2001): *Comunicación y Educación. Perspectiva latinoamericana*. ILCE. México D.F

### Sugerencias bibliográficas

- AA.VV (2003): *Forum Mundial de la Televisión Infantil*. Barcelona, Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (OETI).
- APARICI, R y MARÍ SÁEZ, V (2003): *Cultura Popular, Industrias culturales y ciberespacio*. Madrid, UNED.
- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, Paidós.
- ARNANZ, C (2004): *El canguro catódico. La Infancia en el panorama audiovisual*. Madrid, Academia de las Ciencias y las Artes de la Televisión.
- DEL RÍO, PABLO, ÁLVAREZ, A, DEL RÍO M. (2004): *Pígalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Salamanca. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- FERRÉS I PRATS, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.

GARCÍA DE CORTÁZAR, M. CALLEJO, J., DEL VAL, C., CAMARERO, L.A, Y ARRÁNZ, F. (1998): *El Tercero Ausente. Investigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisor*. Madrid, UNED.

GARCÍA GALERA, M.C. (2000): *Televisión, violencia e infancia. El Impacto de los medios*. Barcelona, Gedisa.

GARCÍA MATILLA, A; CALLEJO GALLEGO, J Y WALZER, A (2004): *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.

GARCÍA MATILLA, A. (2003): *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona, Gedisa.

NÚÑEZ LADEVEZE, LY PÉREZ ORNIA, J.R. (2002): "Los gustos de la audiencia infantil y la producción televisiva. El conflicto pragmático de los responsables de la audiencia infantil", en Revista Española de Investigaciones Sociológicas, nº 94, pp. 113-143.

GRUPO SPECTUS (2004): *Máscaras y Espejismos*. Madrid. De la Torre.

YOUNIS HERNÁNDEZ, J.A (1998): *El niño y la Cultura Audiovisual*. Santa Cruz de Tenerife; Centro de la Cultura Popular Canaria.

## REVISTAS

REVISTA COMUNICAR. Editada en Huelva por el Grupo Andaluz, Comunicar.

REVISTA CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Editada en Barcelona por CISS Praxis.

REVISTA CRÍTICA, editada en Madrid por la Fundación Castroverde. Número (916) Especial sobre Cara y cruz de la Televisión. Junio de 2004.

LE MONDE DIPLOMATIQUE, edición española, editado en Valencia Cybermonde.

## ASOCIACIONES, INSTITUCIONES Y FOROS

Aideka, Asociación de profesionales de la Comunicación:  
[www.aideka.tv](http://www.aideka.tv)

Aire Comunicación. Asociación de Educomunicadores:  
[www.airecomun.com](http://www.airecomun.com)

Cnice del Meecd  
[www.mecd.es](http://www.mecd.es)

Máster Universitario de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación de la UNED:

[www.unied.es/ntdeu](http://www.unied.es/ntdeu)

Emisoras Municipales de Andalucía. EVA-RTV:

[www.ematv.com](http://www.ematv.com)

Aula-Mèdia:

[www.aulamedia.org](http://www.aulamedia.org)

Grupo Comunicar:

[www.grupo-comunicar.com](http://www.grupo-comunicar.com)

Entrelínie:

[www.teleline.terra.es/personal/elinies](http://www.teleline.terra.es/personal/elinies)

Espiral:

<http://espiral.pangea.org/kquees.htm>

Mitjans:

<http://mitjans.pangea.org>

Observatorio Europeo de Televisión e Infancia, OEIT:

[www.oeti.org](http://www.oeti.org)

Grupo Spectus:

<http://www.spectus.net>

### \* **El autor**

**Agustín García Matilla** ha sido profesor durante más de 20 años en diversas universidades públicas españolas como la Universidad Complutense y la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Actualmente ejerce su labor docente e investigadora como Profesor Titular de la Universidad Carlos III de Madrid. Ha sido uno de los pioneros de la educación para la comunicación en España. A mediados de los ochenta co-dirigió el curso pionero de la UNED de Lectura de la Imagen y de los medios audiovisuales. Ha sido co-Director del Primer Máster de Televisión Educativa del mundo (Universidad Complutense. 1998-2001) y en sus 25 años de trabajo docente e investigador ha escrito una decena de libros, el último de los cuales *Una Televisión para la Educación. La utopía posible* (Gedisa. 2003) ha sido reeditado en menos de un año. Ponente y conferenciante en Congresos, cursos y seminarios internacionales en países como Argentina, Brasil, Egipto, Estados Unidos, Francia, Italia, o México.



# EL CINE, VISIONARIO DE NUEVAS CONDUCTAS

CARLOS GURPEGUI VIDAL \*

## Entrar en las zonas tristes de la imaginación

**E**n *Corazonada* (*One From the Heart*, 1982), rareza rodada en los estudios Zoetrope, Francis Ford Coppola exploró la invención del llamado cine electrónico, apoyado en un paisaje minnelliano de grandes decorados y luces de neón para narrar un *love story*, donde, con permiso de Antonioni, el color nunca se había mostrado tan emocional. El propio director afirmó ya entonces que “*con el cine electrónico se puede entrar en las zonas de la imaginación mucho más, puedes hacer cualquier cosa; y no sólo puedes hacerlo, sino que lo puedes enviar a todo el mundo*”. Esa entrada en nuevas zonas creativas no creo que sólo se refiriera a la utilización de los efectos especiales. Conociendo a Coppola, su invitación sobrepasa los aspectos estéticos, anticipándose a toda una nueva filosofía de hacer cine que a la vez (y eso se suele olvidar) lleva consigo otra para el propio receptor, el espectador, si bien para algunos profesionales y teóricos, la propuesta corre el riesgo de pasar de un plumazo de la imaginación a la hipnosis<sup>2</sup>. Todo con permiso también de *Tron* (1982), de Steven Lisberger, otra reliquia del mismo año que tomó como subtítulo ‘*el guerrero electrónico*’, pantalla tras prueba para narrar un viaje pionero de un Ben Hur maquillado al chip para el laberíntico mundo de los videojuegos, a mayor gloria y también riesgo (todo hay que decirlo) de la factoría Disney.

¿Qué hacen ahora nuestros jóvenes intrépidos, veinte años más tarde? ¿Se animan a experimentar con el medio ya digital? ¿Cómo representan los entornos de sus historias? Buceamos, cercano en sangre, en otro trabajo, esta vez de la lúcida hija de Coppola, Sofia. Navegante urbana encerrada en el Tokio del siglo XXI, en un hotel burbuja con entorno *feng shui*, Charlotte (Scarlett Johansson) sufre un vacío postadolescente en *Lost in translation* (2003), película que Sofia Coppola pensó rodar en video digital, optando al final por una



película de alta velocidad, la 5263 de Kodak, lo que posibilitaba filmar sin tener que iluminar. En medio de una habitación desordenada, Charlotte se pone los cascos y escucha los consejos de autoayuda de la teoría del mapa interior — *“cada uno tenemos un camino, pero en ocasiones el camino no está claro”*— mientras apoyada en la ventana del rascacielos mira, descubre y se aleja de los edificios, las gentes, la ciudad, en plena era de la comunicación.

Muchos de los jóvenes de nuestro milenio se mueven, tristes, entre la falta de horizontes y la confusión, y el cine lo retrata delante y detrás de la pantalla. Qué lejos queda el entusiasmo de Coppola padre o el divertimento de *Tron*. Parece como si hubieran pasado más años, vista la apatía de historias e imaginación en largos y cortometrajes. El tema —el de la modorra cultural— llega a ser protagonista. Y nos detenemos, por ejemplo, en España.

### **Cuando la familia es virtual**

Pasamos a otra joven, Luna, uno de los personajes de *A+* (Amas, 2004), ópera prima del experto en publicidad y moda Xavier Ribera. Su subtítulo es elocuente: *‘tropiezas con la realidad, corres tras un sueño’*. Luna (Misia) tiene diecisiete años y apenas habla. Se mueve siempre con un ordenador portátil, con una cámara de video digital, con el grabador minidisc de telefonía móvil. La película comienza con un comentario suyo que no tiene desperdicio: *“Voy con la cámara a todas partes. Grabo para no tener que hablar con la gente. La gente no te molesta cuando estás grabando. No se atreven a irrumpir en la otra realidad. Sólo te perturban en ésta”*. Su padre la invitará a un festival de música sólo para intentar acercarse a ella. Una propuesta tan caprichosa como experimental, al menos diferente, que apuesta por la sinceridad<sup>3</sup> y que en su tono refleja perfectamente el latido actual de nuestros jóvenes.

El cine retrata a los (acomodados) jóvenes y adolescentes del siglo XXI con una especie de soledad tan absurda como justificada por las relaciones y el medio, donde quizá lo más manifiesto sea la incomunicación con el mundo adulto, donde el roce del conflicto generacional apenas ha dejado huella. El siglo pasado dejó *La tormenta de hielo* (*The ice storm*, 1997), del taiwanés Ang Lee, sabio en componer la decadencia del entorno<sup>4</sup> en el contexto sociopolítico de la Norteamérica de 1973 (Nixon, Vietnam), para después tomar distancia de sus protagonistas y observarlos con detenimiento, estableciendo un serio discurso apocalíptico sobre las relaciones familiares.

Como en casi todos los hogares, una televisión encendida forma parte del escenario y ayuda a pincelar la trama. Wendy (Christina Ricci) y Mikey (Elijah Wood) la ven solos, mientras se emite una serie, en la escena de un juicio: “Y no se puede decir que los rechazó porque todos esos hombres querían un hogar”, se escucha desde el televisor en el Día de Acción de Gracias, el día de la reunión familiar en una casa que por mucha gente que transitara por ella siempre ha parecido estar vacía, mientras el hermano de Mickey, Sandy (Adam Hann-Byrd), hace explotar aviones de juguete al considerarlos anticuados. En *La tormenta de hielo*, una familia americana se rompe con la limpieza con la que el hielo chasca bajo los pies. Como en el cómic que aparece al comienzo del film, Los 4 Fantásticos acaban por desaparecer, sus poderes se han vuelto contra ellos: ante el caos del mundo adulto, ya no hay héroes que acudan a la ayuda del adolescente. En otro orden de cosas, no es de extrañar que el videojuego haya sustituido —con cierto pavor lo afirmo— al cómic.

Algo parecido sucede en el mundo de los dos jóvenes violentos, asesinos, de *Elephant* (2003) de Gus Van Sant, otro sabio narrador moral que sabe tomar la distancia oportuna para describir con limpieza las situaciones y hacernos ser más testigos de lo que acontece: un retrato del entorno y de su gente<sup>5</sup>. Entre 1997 y 1999 los institutos americanos fueron el escenario en el que actuaba una banda de ocho estudiantes. Van Sant aborda este acontecimiento desde diferentes perspectivas, pero sin seguir el principio causa-efecto. *Elephant* nos adentra en un instituto americano a través de sus pasillos, el patio, las clases, la biblioteca, la cafetería, la secretaría, acompañando a varios alumnos durante todo el día, parándonos en los momentos e intersecciones experimentadas por cada uno de ellos. Pero el bucle se rompe.

Alex (Alex Frost) y Eric (Eric Duellen), joven pareja homosexual que casi en secreto ha sufrido la presión del entorno, comparten muy relajadamente el momento del desayuno en un hogar más que acomodado. La cámara se queda quieta, enfocando sólo a nuestros adolescentes. Por detrás vemos deambular a la madre de Alex sirviendo el café. La escuchamos con voz en *off*. No tiene plano, no tiene rostro ni momento de coincidencia con el mundo joven. No aparece. En cambio, en pocos minutos, varias pantallas han podido convivir con nuestros protagonistas. Mientras uno practica en piano el *Para Elisa* y algunas sinfonías de piano de Beethoven, el otro utiliza la misma banda sonora para matar en un videojuego e ir entrenando su fantasía. En breve, veremos como ese mismo ordenador nos sirve para ser el portal de compra de un arma militar que pronto recibirán en su domicilio tras su pago con tarjeta. Mientras llega el envío, la televi-

sión del salón hace de hilo musical y emite un documental terroríficamente didáctico sobre la construcción del nazismo, en un terrible plano fijo de naturaleza muerta. Ante tal caleidoscopio de pantallas, sólo queda esperar.

Gus Van Sant sabe lo que quiere al poner en el plano tanta pantalla. El mismo director apostó años antes por una estupenda comedia de humor negro para ironizar sobre quienes venderían su alma al cántodo por trascender en los medios. Con un tono y universo *camp* muy cercano a John Waters, en *Todo por un sueño* (*To die for*, 1995) Suzanne Stone Maretto (Nicole Kidman) se casa con Larry, que sólo aspira a hacerse cargo del restaurante de su padre, pero Suzanne ambiciona algo muy distinto en la vida: convertirse en toda una estrella mediática de televisión. De poco le sirve ser la chica del tiempo en un informativo de una cadena local.

Vive entre la realidad, la fantasía y su propia representación. Para conseguir la fama está dispuesta a todo y ello implica pasar por encima su marido (asesinato incluido) y, ya que todo es irremediable y no hay marcha atrás, organizar un gran escándalo que le garantice su ansiada salida (con peso) en antena. Junto a la trama y a los alocados monólogos que Suzanne declama delante de las cámaras de televisión a la entrada y salida de los juicios, es importante ver las relaciones que nuestra atrevida presentadora mantiene con un grupo de jóvenes, que en todo momento para Gus Van Sant son contrapunto estético y anímico, visión de por dónde van los tiempos, los deseos, el futuro. Una adolescente enamorada es la que quedará como narradora testigo de los sucesos acontecidos con esta mujer prodigio, también de femeneidad.

### **Los peligros de la tele y sus prolongaciones**

Y es que la televisión, sin que sea demonio, sobre todo, nos hace sufrir. Estudiante de medicina y letras, David Cronenberg explora la enfermedad, la somatización y la mutación, para hablar de la mente y el cuerpo, de su sociedad y de nosotros mismos, fiel a un estilo que ha ido cambiando de géneros, del cine de terror y fantaciencia, hasta el drama. Entre estas metáforas, medios y pantallas están más que presentes.

En *Videodrome* (1982), Cronenberg realiza una fábula catódica teniendo como principal protagonista un oscuro canal de televisión, que seduce y controla a los espectadores, tema en el que más tarde también profundizó y extendió al resto de medios y soportes John

Carpenter en *Están vivos* (*They live*, 1988). Para Cronenberg, el video puede controlar y alterar la vida humana. Lo más llamativo de *Videodrome* quizá sea Max Renn (James Woods), un programador de televisión por cable, ávido siempre de nuevas emociones.

Es importante identificar las teorías de Cronenberg con la de otro obligado canadiense, Marshall McLuhan, pues ambos se centran en la relación entre los medios electrónicos y la condición humana, y los tremendos efectos de esta relación en la esfera psíquica y social. Sobre esto ha profundizado Leonardo Díaz Bouquillard<sup>6</sup> en el caso de *Videodrome*: los medios forman la opinión humana, son una extensión de nuestros sentidos incluso del propio cuerpo, hacia un nuevo estado mental y físico.

Recordemos lo que McLuhan decía sobre la ya clásica afirmación de que el medio es el masaje: *"las sociedades siempre han sido moldeadas más por la índole de los medios con que se comunican los hombres [y las mujeres], que por el contenido mismo de la comunicación (...) Los medios, al modificar el ambiente, suscitan en nosotros percepciones sensoriales de proporciones únicas. La prolongación de cualquier sentido modifica nuestra manera de pensar y de actuar, nuestra manera de percibir el mundo. Cuando esas proporciones cambian, los hombres [y las mujeres] cambian"*.<sup>7</sup>

En otro film de David Cronenberg, *eXistenZ* (1999), con un guión también exclusivamente suyo, regresa elegante y subterráneo para profundizar hasta qué punto podemos crear nuestros propios niveles de realidad. Describe una sociedad en la que se rinde culto a los diseñadores de videojuegos como si fuesen superestrellas, y en la que los jugadores pueden acceder orgánicamente al interior del *game*. Una vez dentro se empieza a alucinar y cambia la perspectiva de las cosas. Así se es claro protagonista de la aventura y dueño del espectáculo<sup>8</sup>.

La historia tiene como protagonista a Allegra Geller (Jennifer Jason Leigh), cuya última creación, *eXistenZ*, se introduce tan profundamente en los deseos y en los terrores de los usuarios que hace desaparecer las fronteras entre la realidad y el escapismo. *eXistenZ* es el atrevido y nuevo sistema orgánico de juego que, cuando se descarga en los seres humanos, accede al sistema nervioso central, transportándolos a un alocado viaje dentro y fuera de la realidad.

Tras persuadir a Ted Pukul (Jude Law) para que juegue, Allegra nos introduce en un mundo fantasmagórico, donde comienza *eXistenZ*: el juego, en carne y hueso. No será entonces también que, como en el videojuego, vivimos en un mundo prediseñado, de personajes predecibles y, aunque maten, políticamente correctos, enredados en

distintos niveles de apariencia y de pantallas virtuales, una dictadura de mercado y de conductas donde nuestro libre albedrío reside (y a veces sólo se salva) usando la inteligencia y sabiendo huir hacia adelante y a tiempo, como hace siempre el protagonista de un videojuego.

### Más violencia para extraer la emoción

En *Asesinos Natos* (*Natural Born Killers*, 1994), de Oliver Stone, entre el experimento visual y la sátira mediática, su director vuelve a mostrar una de las caras de América —Clint Eastwood a su estilo hace lo propio—, fundiendo el retrato de una pareja joven de delincuentes, Mickey y Mallory Knox (Woody Harrelson y Juliette Lewis) en una *road movie* con el espectáculo de imágenes y pantallas que, monitores aparte, incluye informativos, series y *reality shows*, escaparates de una sociedad que a través de los medios realimenta su angustia y estado enfermo.

*Asesinos Natos* pertenece a la etapa todavía joven de Stone, “donde presentaba más violencia para extraer la emoción de los personajes, una violencia en forma cómica que me sirvió para reflexionar cómo afecta toda violencia a mi país”<sup>9</sup>. Absurda y apocalípticamente crítica, *Asesinos Natos* es una muestra lúcida y caricatura de varios personajes y agentes sociales relacionados con los medios de comunicación.

Existen otras emociones menos espectaculares pero no por ello menos importantes, presentadas en forma de *thriller*, que el cine ha desarrollado para presentar tramas relacionadas con Internet y las nuevas tecnologías. La Red se ha presentado como escenario estrella para nuevas historias. Como ejemplo, sirva recordar homónima *La Red* (*The Net*, 1995), de Irwin Winkler. Si bien el profesor Michael Armstrong (Paul Newman) en *Cortina rasgada* (*Torn Curtain*, 1966), de Alfred Hitchcock, investigaba con *MacGuffin* el signo Pi, en *La Red* es Angela Bennett/Ruth Marx (Sandra Bullock) quien logra identificar el signo matemático con los Pretorianos, unos cyberterroristas.

Códigos de acceso a sistemas, programadores, contraseñas, *chat* o *private room*, para mostrar el nuevo desenlace, con cambio de identidades y, sobre todo, manipulación: “todo nuestro mundo está en un ordenador; una sombra electrónica está pidiendo que alguien la manipule”, se afirma en el film, una Red que se teje y convierte en peligrosa tela de araña. La película también tendrá escena de acción, tío vivo y ferias, en homenaje al estilo Hitchcock.

El cine más reciente apuesta por acercar nuevos géneros a Internet, principalmente comedias amables y con enredo de corte romántico —como la predecible *Tienes un e-mail* (*You've Got Mail*, 1998) de Nora Ephron— o de terror —*Miedo punto com* (*Fear dot com*, 2002) de William Malone—. Parece ser que en esto de las emociones en Internet no existe término medio.

### Otras pantallas, otros caminos

En el caso de los teléfonos, los móviles son protagonistas en casi todas las películas contemporáneas. Brillante es el comienzo de *Última llamada* (*Phone Booth*, 2002) de Joel Schumacher, donde asistimos al *travelling* con más kilómetros de la historia del cine: del satélite al móvil en la oreja, en plena gran manzana. Un previo para hablar de los consumos, la incomunicación y aterrizar en la sociedad de la apariencias. Más sociológica y con más cables resulta *Denise te llama* (*Denise Calls Up*, 1995), de Hal Salwen, comedia coral sobre la vida, el amor, los cuelgues y los descuelgues.

Mención curiosa merecen dos películas relativamente recientes. *Catwoman* (2004) dirigida por Pitof, donde Patience Phillips (Halle Berry) descubre un siniestro secreto sobre un revolucionario producto antienvjecimiento en la empresa que domina la diva y modelo Laurel Hedare (Sharon Stone). Superheroína y villana para una trama propia de la serie B, donde la belleza es la original protagonistas en un mundo de pantallas y espejos morales. Lástima la ausencia de ecos de las versiones de la mujer pantera.

Y por otro lado, *Van Helsing* (2004) de Stephen Sommers, diseñada pensando en la narrativa del videojuego. Las secuencias son pantallas que hay que sortear. Gran cantidad de las películas recientes de acción y fantasía se arman y sostienen con esta estructura, a veces sin saber cuál sirve de lanzamiento o promoción para la otra. Aquí la imaginería del género se ha sumado al espectáculo. Al menos *Van Helsing* posee gran belleza visual, pero los tiempos que corren nos avocinan estos avatares en propuestas y ritmos.

Howard Rheingold, uno de los más eminentes especialistas en los recursos de la comunicación por ordenador, afirmaba que el futuro del ciberespacio sólo puede ser decodificable para aquellos que comprenden su pasado. Los elementos virtuales que incorpora la tecnología al cine deberían reflexionar sobre el significado del término: del latín *virtus*, energía, fuerza, algo que deberíamos exigir al nuevo cine, en la espera de que el entretenimiento sea espectáculo.

## Referencias

<sup>1</sup>Declaraciones del director en el documental *El cine electrónico*, DVD de Extras de *Corazonada*.

<sup>2</sup>El crítico estadounidense Roger Ebert cree que el cine electrónico no podrá sustituir a la experiencia cinematográfica tradicional. Ebert alega que la cadencia de los fotogramas, a 24 imágenes por segundo, invita a la mente del espectador a entrar en un estado alfa —situación relacionada con los procesos de imaginación—, mientras que el vídeo digital lo coloca en situación beta —cercana a la hipnosis—.

<sup>3</sup>Para Xavier Ribera “es una película de ficción basada en multitud de secuencias independientes con lenguaje narrativo de documental que transmitiera por encima de todo la sinceridad y la verdad de sus personajes y que además debía rodarse, a nivel de producción, de la manera más desestructurada e inmediata posible. *A+* rechaza toda la parafernalia que el cine al uso supone para crear un sistema de rodaje en que las cámaras se han comportado como un personaje más que ve, que registra, lo que sus compañeros de viaje están haciendo”.

<sup>4</sup>En esta línea del cosmos adolescente ha profundizado Francisco Javier Sánchez. Emilio Toibero en [www.otrocampo.com](http://www.otrocampo.com) comenta como “el escenario es New Canaan –Canaán, recordamos, es la tierra que Dios promete a los hijos de Israel en el *Éxodo*–, Connecticut, un pueblo al que un grupo de familias acomodadas utilizan como suburbio residencial de Nueva York, donde sus integrantes estudian o trabajan”.

<sup>5</sup>Para Van Sant la metáfora del elefante es completamente apta para el contexto de la violencia en los colegios. “*Elephant* porque trata un problema que es difícil de identificar debido a las diferentes maneras de poder mirarlo”. *Elephant* no pretende solucionar el tema de la violencia. “No queríamos explicar nada” reconoce Van Sant.

<sup>6</sup>Para Leonardo Díaz Bouquillard, Cronenberg se encarga de demostrarnos que estas mutaciones pueden ser nefastas para la humanidad. Para literalizar más las teorías de McLuhan, el director nos muestra como Max Renn, bajo la influencia de *Videodrome*, comienza a sufrir una serie de alteraciones físicas. Más aún. Somos informados que cualquier distinción entre la realidad y la representación está velada en *Videodrome* cuando el personaje McLuhanesco por antonomasia, Brian O’Blivion (Jack Creley) —*Oblivion*, *olvido*, otra metáfora de los espectadores ante el medio—, nos indica que “*la televisión es realidad, y la realidad es menos que la televisión*”. De esta forma, la televisión se constituye como la experiencia dominante en *Videodrome*.

<sup>7</sup> McLuhan, Marshall y Fiore, Quentin: *El medio es el masaje. Un inventario de efectos*; coordinado por Jerome Agel; traducción de León Mirilas. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987. (Colección Paidós Studio; 65).

<sup>8</sup> En tiempos como los de *eXistenZ* o como los de ahora, el acto creativo puede representar un peligro para su creador, pero también la deconstrucción de la mirada puede suponer un riesgo vital en nuestra forma de comportarnos. Si no integramos el placer de estar alerta, nuestros sentidos pueden ser absorbidos por la barbarie de los significantes y la ausencia de auras en las pantallas.

<sup>9</sup> En enero de 2005 tuve la suerte de entrevistar en Madrid a Oliver Stone coincidiendo con el estreno de *Alejandro Magno*, de la que subrayaba esa máxima que ha impuesto en su cine: "*siempre nos deshacemos de los soñadores*". Respecto a sus respuestas sobre la violencia, contestó una especialmente interesante: "*siempre me ha interesado reflexionar sobre lo que puede hacer una sola bala —JFK— o varias balas —Platoon—*".

## Otras películas sobre la *mass media*

### • *Representación y realidad*

*El gran carnaval* (*Ace in the Hole*, 1951), de Billy Wilder. Mirada ácida del american way of life y de su periodismo sensacionalista. Representación y carnaval, el espectáculo, aunque sea tragedia o catástrofe, satisface los más bajos instintos. El derrumbe de una mina deja semienterrado a Leo Minosa (Richard Bendict). Lleva seis horas y Chuck Tatum (Kirk Douglas), un periodista especializado en sucesos del Albuquerque Sun Bulletin, va a por él. Un reportero al que le gusta ir por delante de la noticia, será quien le lleve café, manta y cigarrillos a cambio de una entrevista en exclusiva y con fotos. Dos mundos, dentro y fuera de la mina, una esposa sexy y unas ollas indias sazonan la trama.

*El show de Truman* (*The Truman Show*, 1998), de Peter Weir. Tragicomedia sobre la emisión en directo de la vida (y el día a día) de Truman Burbank (Jim Carrey) por parte de una televisión y su gran imperio. Manipulación y representación para dos conejillos de indias: el público televidente y el propio Truman, que vive en el gran estudio de una ciudad, prefabricado sólo para él. ¿Cuál es la verdadera existencia, la realidad verdadera? Al final, una apuesta americana por la libertad. Sus *slogans* comerciales son de lo más sugerente: "*The Story Of A Lifetime; On The Air. Unaware; The World is Watching; We like to watch!; Watch What Happens*".



### • **Poder y medios**

*El cuarto poder (Deadline-USA, 1952)*, de Richard Brooks. Discurso práctico y moral sobre la libertad de prensa. Un director de un periódico *newyorkino*, Ed Hutchinson (Humphrey Bogart), curtido y con carácter, asevera: “*No somos detectives ni tampoco filántropos.*” En todas las noticias de su medio, *El Día*, se apuesta por el esclarecimiento de la verdad, evitando siempre cualquier forma de manipulación. El caso de una muchacha, encontrada ahogada y desnuda en el río, es uno de los telones de fondo en el desarrollo de esta historia, donde queda patente que el poder de los medios es reflejo de la vertebración y la calidad humana de su sociedad.

*El dilema (The insider, 1999)*, de Michael Mann. Los Siete Grandes de la industria tabacalera norteamericana afirmaban en juicio y sin ningún rubor que la nicotina de sus cigarrillos no era adictiva. Gran mentira. Para sacar esta farsa (y gran negocio) a la luz, el film cuenta con dos protagonistas: el productor del programa informativo más respetado del país, Lowell Bergman (Al Pacino), y un científico que conocía en todo momento la manipulación de los cigarrillos para provocar mayor adicción y consumo, Jeffrey Wigand (Russell Crowe). Intereses y poder donde un *caballero sin espada* de los medios se la juega con honradez y dignidad.

### • **Estereotipos y modelos sociales**

*Juan Nadie (Meet John Doe, 1941)*, de Frank Capra. *The Bulletin* tenía una leyenda, ‘*un periódico libre para un pueblo libre*’, que es sustituida por ‘*un periódico moderno para la era moderna*’. Ahí es nada. En este diario trabaja Ann Mitchell (Barbara Stanwyck), una columnista incendiaria que crea una polémica ficticia que, a su vez, dará lugar a un personaje fruto de la ilusión, Juan Nadie, papel que será aceptado por un mendigo (Gary Cooper). El montaje está servido. La escalada del protagonista será inminente. La sociedad americana se identifica con Juan Nadie, pero los poderes manipulan todo para su beneficio, en una farsa donde al final la persona gana al mito y títere. Existe otro film inspirado en éste: *Héroe por accidente (Hero, 1992)*, de Stephen Frears.

*Kika (1993)*, de Pedro Almodóvar. Kika (Verónica Forqué) es una maquilladora optimista y positiva que tiene como acérrima enemiga a Andrea Caracortada (Victoria Abril), una directora y presentadora de un *reality show*, *Lo peor del día*. Como un cíclope, con el objetivo de su cámara encima de la cabeza, Caracortada muestra la deshumanización de los medios, una mujer (periodista y comunicadora)

que en su vida privada está sola y es infeliz, porque es incapaz relacionarse, algo que sucede con casi todos los personajes de la cinta. Con el diseño de Jean-Paul Gaultier, todo círculo representa un objetivo de una cámara, mientras que todo cuadrado, un monitor. Ejercicio moral y estético sobre la mirada, la que graba y la que mira, y parábola (y fotonovela) sobre la incomunicación.

#### • **Publicidad**

*Ciudadano Bob Roberts (Bob Roberts, 1992)*, de Tim Robbins. Propaganda, ya sea mediática, política o del sistema, pura publicidad de una ensuciada democracia. Así la muestra la cinta, que comienza como el famoso documental de Bob Dylan *Don't look back*, de D. A. Pennebaker, del que se aprovecha en línea y detalles argumentales. Qué mejor para un lobo político que disfrazar sus consignas con la piel de cordero de las amables canciones de un cantante country. Así es Bob Roberts (el propio Tim Robbins), con fanáticos secuaces por fans. Entre ellos, los que utilizan fondos públicos para aviones dedicados al narcotráfico. Bugs Raplin, reportero del *Tiempos difíciles*, destapará este montaje e intentará desmontar la imagen publicitaria del político.

*Prêt à Porter (1994)*, de Robert Altman. La moda en todo su esplendor, dentro y fuera de la pasarela. Sus bambalinas, su cocina y su despensa. Su producto, envoltorio y lazo. La publicidad de la imagen, la creación y la moda que a su vez crea más moda. Película coral con intención crítica algo reposada, donde modelos y estrellas se entrecruzan: Sergei (Marcello Mastroianni), Isabella de la Fontaine (Sophia Loren), Olivier de la Fontaine (Jean-Pierre Cassel) o Kitty Potter (Kim Basinger) son algunos de los protagonistas de este gran escaparate de intereses, donde los medios de comunicación (y de la imagen) juegan una gran baza comercial y dramática en esta sátira coral.

#### • **Informativos**

*Network. Un mundo implacable (Network, 1976)*, de Sidney Lumet. 'La televisión nunca será la misma'. Así se presentaba el film hace ya 25 años, con ironía, una reflexión sobre los males de la televisión comercial en los Estados Unidos, donde un empleado (Peter Finch) casi sin futuro profesional en la ficticia cadena televisiva UBS, enfrentado a un inminente despido por su descenso de popularidad, consigue sin proponérselo la atención de del público en su última aparición ante las cámaras, insultando a sus jefes y amenazando con suicidarse en pleno directo. Una ambiciosa ejecutiva (Faye Dunaway) toma-

rá partido y manipulará la escena para sacar el máximo partido de tal expectación.

*Al filo de la noticia* (*Broadcast News*, 1987), de James L. Brooks. Salpicada de la moralina amable de las series de televisión de los ochenta, la película profundiza en el amarillismo periodístico, que se ha dado en bautizar como *infotainment*, información y entretenimiento, cercanos al sensacionalismo. Transmitir (y vender) emociones, *show* de audiencias, Brooks (William Hurt) es un presentador de noticias estrella que no comprende las noticias que él mismo lee y comunica. Gana una fortuna, aunque no sepa ni escribir. Pero hay un detalle que le honra: quiere demostrarse a sí mismo que es capaz de realizar un programa él solito.



\* **El autor**

**Carlos Gurpegui Vidal**, periodista y educador, Curso Superior de Gestión de Empresas y Organizaciones Culturales por la Universidad de Deusto. Miembro de la Federación de Asociaciones de la Prensa de España y de la Asociación de la Prensa de Aragón. Periodista coordinador de la revista 'Red de Salud' de la Dirección General de Salud Pública del Gobierno de Aragón, en la que también es coordinador de educación desde el cine con el 'Programa Cine y Salud', y de la iniciativa de educación con las TIC 'Pantallas Sanas'. Profesor en el Diplomado de Sanidad, Módulo de Educación y Promoción de la Salud, del Gobierno de Aragón. Periodista experto en cine, especialista en el género fantástico y también en cine español. Miembro colaborador del Comité Organizador del Festival de Cine de Nantes, Francia. Director del Festival de Cine de Comedia de Tarazona y el Moncayo. Jurado y ponente invitado en gran número de certámenes y festivales internacionales. Colaborador especialista en cine del Forum de la FNAC Plaza de España de Zaragoza. Colaborador semanal de cine en 'El Periódico de Aragón' y en las revistas de cine 'Dirigido por', 'Imágenes de Actualidad', 'Fotogramas' y 'Cabiria'. Autor de los libros, entre otros, 'Cine y educación sexual' (Gobierno de Aragón, 2001), 'Una salud de cine' (Gobierno de Aragón, 2002) y 'Cine por vez primera' (Gobierno de Aragón, 2004). Coordinador de los cursos de 'Invitación al Cine' de Caja Inmaculada y de la Dirección General de Política Educativa, Gobierno de Aragón. Profesor invitado en numerosos Centros de Profesores y Recursos y en Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de España. Profesor invitado en las Universidades de Verano de El Escorial y de Teruel.



# **EL UNIVERSO UBICUO**

## **NUEVOS ESCENARIOS, NUEVAS RELACIONES, OTRA COMUNICACIÓN**

**JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO \***

Vivo en la Posibilidad  
Una Casa más hermosa que la Prosa,  
de ventanas más numerosa,  
óptima en Puertas.

De cámaras, como los Cedros  
Inexpugnables al ojo;  
Y como Techo imperecedero  
las Tejas del Cielo.

De visitantes –los más preciosos-  
Como Ocupación –ésta-  
extender bien abiertas mis estrechas Manos  
para reunir el Paraíso

*Emily Dickinson*

### **Empecemos por la autocrítica**

**E**ste poema que acabamos de leer cocea con fuerza muchos prejuicios y posturas encorsetadas. Es muy fácil asistir a una reunión, foro o curso de profesores en los que se defiende rotundamente la gramática y la comunicación verbal y escrita, y se rechaza implícitamente otros tipos de comunicación más informal, menos lineal; en definitiva, menos académica. Parece, y en parte es cierto, que son muchos los peligros que se ciernen sobre la lengua oral, escrita e impresa, pero se considera muy poco que la escuela se está jugando la comunicación con sus alumnos/as, y por tanto, su capacidad mediadora. ¿No tendríamos que hablar de fracaso en la comunicación, además de fracaso escolar? La brecha entre adultos y jóvenes cada día es mayor. Un ejercicio de autocrítica siempre es sano, desde el reconocimiento de nuestras limitaciones como docentes, pero también desde la potencialidad de nuestras posibilidades. Ciertamente la escuela está pasando

por una seria crisis. En su estructura, con unas coordenadas espacio/temporales que no permiten la flexibilidad suficiente. En su currículum que no atienden a la actualidad. Con unos educadores que necesitan cambiar su función y rol docente. Con unos modelos de gestión anclados en la burocratización en vez de la innovación.

La infancia ha muerto<sup>1</sup> es la tesis que sostiene Buckingham cuestionando muchos de los postulados educativos del momento. Frase lapidaria digna de presidir un sinfín de congresos de pediatría, educación, psicología y medicina; cantidad de libros, ensayos y estudios; multitud de informes y estadísticas. Existe un foro público que afirma que estas tres últimas décadas han supuesto la desaparición de la infancia como etapa, y que los medios audiovisuales y electrónicos han tenido mucho que ver en esta operación. Ahora bien, ¿desde qué representación de infancia se habla? ¿a qué infancia se refieren cuando se dice que ha muerto?

Se considera y se define a los niños como a los “todavía-no-adultos”. Se les niega el acceso a su afirmación. Se entiende la infancia como un proceso hacia el adulto. El criterio de madurez e inmadurez es lo que les mide y valora. La paradoja es que no se les ofrece la posibilidad de serlo, pues son unos “entes” inmaduros y preadultos o presociales, y por consiguiente, carentes de iniciativa y autonomía.

La influencia de los medios audiovisuales y electrónicos, se valoran como una amenaza para ellos. Niños inermes e indefensos, muy vulnerables ante las perversas influencias de la televisión, los videojuegos, internet. Para evitar estos peligros se anuncian medidas de control y protección. Aparecen, entre otras medidas, los V-Chip y bloqueadores de software. Nos encontramos ante una posición que arranca desde un determinismo tecnológico, que considera que el sujeto que percibe y recibe el mensaje mediático es un ser frágil, pasivo y aislado. Frágil porque no tiene defensas, ni estrategias de gestión con el mensaje recibido. Pasivo porque es incompetente, incapaz de responder e interactuar con el medio. Aislado porque el espectador o usuario de los medios y sus pantallas mira, pulsa, interactúa, juega o navega sólo y asépticamente, sin entornos, ni contextos.

Rotundamente tenemos que decir que esta posición obedece a dos falsos postulados. Primero, que los medios son agujas hipodérmicas, (me pinchan, luego duele) y producen un efecto. Segundo, que los sujetos (sean niños, jóvenes o menos jóvenes) son cintas vírgenes, sobre las que se graban los mensajes de modo automático. Lo primero se acoge a la teoría de los efectos, que hacia los años cincuenta y sesenta tuvo un gran auge en la escuela conductista, avalado por nu-

merosos experimentos norteamericanos, pero que hoy está muy superada desde las teorías cognitivas y sociolingüísticas, así como por las Teorías de los Estudios Culturales y de los Medios. En cuanto al segundo postulado, está comprobado y demostrado que la influencia que un estímulo y mensaje mediático puede realmente producir en el sujeto depende de un conjunto de factores y variables, de una variadísima interacción y su correspondiente negociación.

Lo dicho significa que el sujeto es un ser social que tiene un contexto de recepción individual (con sus experiencias, conocimientos, alfabetización audiovisual y estrategias de negociación, expectativas y deseos) y social (cómo y con quién visiona, juega, disfruta, dialoga, navega y proyecta). Significa que el sujeto es un usuario que consume desde un contexto mediático que dispone a su vez de un contexto de producción, distribución y exhibición que condiciona cada uno de los estímulos que se lanzan y proyectan. Para realizar un análisis serio sobre la recepción de los mensajes de las pantallas, en las que el sujeto está inmerso, es imprescindible enmarcarlo en este contexto. No podemos olvidar que, el contexto mediático, se ampara y justifica en un macrodiscurso económico, que a su vez, defiende y sostiene el paternalismo adulto.

Así como las tesis de la “muerte de la infancia” proceden de un foro político, en línea progre o conservadora, y siempre paternalista, existe otra postura que llamaremos “el auge de la generación electrónica”, también denominada “generación wap” o electrónica, que insiste en lo contrario. Los defensores de esta generación sostienen que los niños y jóvenes están dotados naturalmente de competencias (“aprenden con los botones”) para desenvolverse con absoluta comodidad y libertad por todos los laberintos electrónicos y digitales. Por tanto, cualquier interacción con lo electrónico supone para el sujeto una riqueza, un libre acceso, un privilegio para estar “entre los triunfadores” y conectados. Si antes los medios hacían de chivo expiatorio y causa de todos los males, ahora ocurre al contrario: los medios seducen y la tecnología fascina, porque vende. Es el discurso del mercado. Y por tanto el axioma es contundente, “o estás conectado o no existes.”

### **Tiempos y escenarios para la interacción en convulso cambio**

Cada día son más los cambios tecnológicos que afectan los procesos comunicacionales que producen nuevas formas de interacción, lo que precisa una investigación desde enfoques y teorías interdisciplinares.



En los inicios de la humanidad, la comunicación estaba totalmente unida a la mirada, la voz, el movimiento, el gesto y el cuerpo de los presentes. Con la oralidad se fijaba un espacio, un tiempo y la presencia de los hablantes. Luego, la escritura estableció la mediación y la distancia, provocó la reflexión en torno a la expresión escrita. Se instauro un orden lineal temporal y espacial, separando emisor, receptor y mensaje. La irrupción de la imprenta hará el resto, divulgando lo impreso que hasta entonces había permanecido en lo escrito como algo exclusivo, con el acceso limitado sólo para unos pocos. La memoria, que había sido con la oralidad, la gran sacerdotisa, cede su protagonismo al poder notarial de lo escrito. Con la aparición del texto escrito la humanidad comenzó a representar su existencia, también mediante los libros porque tuvo conciencia de su dimensión social, en cuanto a ente expresivo y con competencias comunicativas. El lenguaje oral retrocedió ante el poder de la escritura. Este cambio tecnológico produjo un cambio cultural, impactando en los sujetos y en su forma de percibir y construir el mundo real.

Llegará la modernidad, las imágenes y lo audiovisual, primero con la fotografía, después el cine, la televisión. Los ordenadores conformarán un nuevo espacio para la mediación. Aparecen con un nuevo relieve registros icónicos y plásticos del lenguaje que las notaciones alfabéticas habían deslucido. La televisión se convertirá en la gran narradora, la madre electrónica que difundirá su discurso desde el absolutismo de la imagen.

Hoy, en esta cultura audiovisual se incorpora un vocablo particular: *el ciberespacio*, cuya dimensión afecta las maneras de interactuar. Los "hipermedios" expandidos en redes difunden una nueva forma de cultura y dejan sus huellas también en la comunicación personal

Los educadores en general y los profesores en particular vivimos nuestro trabajo al filo de lo urgente. Un sinfín de pequeñas cosas que nos obligan al día a día educativo, que nos impide, en muchos casos, detenernos y reflexionar: ¿Quiénes son los jóvenes con los que nos relacionamos? ¿Cuál es nuestro modelo de sociedad y persona que pretendemos? Me centraré en la primera cuestión.

La sociología coincide en que existen grandes diferencias entre la juventud de antes y la de ahora, siendo el ámbito del tiempo libre; el principal escenario relacional, de crecimiento y de cambio. Esta vivencia del tiempo libre ha experimentado una convulsa transformación, debido a la aparición de la fenomenología de las pantallas. Varios estudios confirman que el consumo y la interacción que los jóvenes desarrollan alrededor de las pantallas (videojuegos, internet, tele, cine, videojuegos, móviles) son un factor socializador de primer

orden<sup>2</sup>. Se concluye que el uso de estos medios de comunicación se convierte en una praxis relacional, que proyecta un significativo ámbito de socialización y conocimiento Sin embargo todavía se cree, sin demostrada fundamentación, que la relación con los medios provoca aislamiento y trastornos. En cualquier caso quien realmente decide, en gran medida, la influencia positiva o negativa del medio y/o pantalla es el propio usuario y su relación con el entorno. Recordemos, la grasa no engorda, engorda quien la come.

Los jóvenes son en relación a su contexto, lo que obliga a concretar qué sociedad los enmarca. La irrupción de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) es un hecho. La modelación que impone el ambiente desde y con los medios resulta evidente. Nuevos medios y canales de comunicación, nuevos escenarios de relación en la también denominada generación net, nueva comunicación. También consumo compulsivo y gratificación inmediata. Hiperpresente. Estos son algunos rasgos ambientales que conforman el "habitat juvenil" (no sólo). Recordemos las reuniones de tutorías y entre educadores, con padres, siempre llegamos al mismo sitio ¿Cómo podemos educar, intervenir, si el ambiente deseduca? La pregunta es, ¿este contexto de hiperestimulación, provocado por los MCM (medios de comunicación de masas), los entornos digitales, ayuda a un crecimiento más autónomo?

Los jóvenes, contrarios a las normas de los adultos, –tampoco podemos olvidar que la sociedad que los adultos han construido resulta escasamente prometedora-, se encuentran envueltos en una espiral de crisis que pivota en tres ejes: escuela, entorno y familia. La educación adolece de una educación para y en la autonomía. Sabemos que la autonomía es la condición que tiene un sujeto para optar por un comportamiento ético<sup>3</sup>, que podríamos llamar comportamiento maduro. No obstante, los adultos siguen considerando a los jóvenes y niños seres pre-sociales incapaces de decidir lo que quieren o no quieren hacer. Se les considera o una amenaza (asociados al botellón, indisciplina, delincuencia, droga) o una víctima ( no pueden salir solos a determinadas horas porque puede ocurrirles algo, no deben conectarse a internet porque entran en páginas indebidas, no deben salir con tales personas porque les pueden perjudicar). Ciertamente el poder de influencia que tiene el ambiente es muy potente, de lo que se deduce la importancia que tiene educar en los medios para la comunicación, en la recepción crítica y autónoma de los mensajes que constantemente "flotan en el ambiente".

El marco de cultura se establece en el modo en que un grupo humano vive, piensa, siente, se organiza, celebra y comparte la vida.

Cada grupo humano genera una cultura. Ésta es a su vez una integración del conjunto de “vivencias, pensamientos y sentimientos”, algo intangible, que se concreta en algo tangible, “organizaciones, celebraciones...”<sup>4</sup> algo tangible. Virtualidad y presencialidad, juntas.

Pero para que una experiencia cultural (un libro, una película, un espectáculo ofrecido en un parque temático, un videojuego, un chat, un anuncio, la visita a un museo, la portada de una revista, la entrada a un concierto, una discusión con los amigos, una excursión, etc.) ayude a la socialización de un joven o a la humanización de un adulto, tiene que ser elegido y tiene que elaborarse activamente como propio, para adaptarlo a la historia personal o colectiva del propio grupo humano. Cuando no hay adaptación (y el déficit de adaptación provoca la cultura del consumismo compulsivo y la estrategia comercial de la industria del entretenimiento), las experiencias culturales fomentan adicciones o convierten a los ciudadanos-consumidores en sujetos pasivos.

El proceso por el cual un niño o un joven tiene experiencias (“recibe estímulos”), las elabora internamente y pasa a la acción convirtiéndose en constructor de cultura en un grupo humano se denomina socialización, que siempre se produce entre individuos, y con la irrupción de los MCM y las TIC, también mediante las pantallas.

A pesar de todo, el uso abusivo de los medios virtuales puede debilitar los procesos de socialización. Tener información es importante para realizar el proceso de socialización; pero también es preciso elaborarla en tiempos de silencio, de maduración de las propias ideas y de los propios proyectos.

Son frecuentes las estrategias que pivotan sobre la prohibición subestimando aquellas otras que consideran el cómo preparar a los niños y jóvenes para una saludable inmersión en los medios. En capacitarlos para que juzguen y elijan activamente los temas, medios y narraciones audiovisuales que ofrecen las distintas pantallas. En interactuar con ellos para desarrollar aquellas claves que les permitan una negociación positiva y sana en sus consumos.

### **Llegados al tercer entorno<sup>5</sup>**

Para sobrevivir y vivir con bienestar el ser humano precisa satisfacer sus tres dimensiones (cognitiva, emotiva y social), pero las tres se vertebran en su relación con el entorno. ¿Qué entornos son los que envuelven nuestro entramado social? ¿Sigue en pie el tradicional concepto de realidad? ¿Podemos seguir hablando de una identi-

dad única y unitaria? Estas tres preguntas nos conducirían a otras de parecida envergadura:

- ¿Cómo está afectando al conocimiento sobre la realidad, la proliferación de imágenes y representaciones surgidas de los nuevos sistemas tecnológicos?
- ¿El uso masivo por particulares de cámaras contribuye a democratizar la mirada?
- ¿La posibilidad de transmitir la vida en directo de qué manera afecta a los planteamientos narrativos e informativos tradicionales?
- ¿La sociedad mira o vigila? ¿Controlamos las cámaras, actuamos delante de ellas o nos sentimos invadidos?
- ¿Hemos llegado al final de la mirada?, ¿Si todo puede verse, podemos deducir que no se oculta nada?

No cabe duda de la frágil realidad. Visitando el marco conceptual desplegado por Echevarría, señalamos que el primer entorno, el natural, mantuvo al ser humano ligado a la tierra, de la cual dependía esencialmente para vivir. Con el segundo entorno, el cultural y social, aparecen las ciudades y los pueblos, el transporte y las distancias; también las primeras mediaciones. Y vino el tercero con el teléfono, radio, tv, redes telemáticas y multimedia... que cada día afirman, certifican y deciden qué es lo real y qué no lo es, desde un célebre eslogan "existe lo que ves". La imagen siempre es afirmativa, no admite la negación; es presente, sin relación de causalidad y consecuencia; es anecdótica, por tanto secundaria, prescindible; es impactante, siempre impactante, sin dejar tiempo para la crítica, que se hace desde la distancia. El halo de transparencia que sugieren la representación mediática a través de la tiranía de la imagen, que castra el resto de los sentidos y lastra la propia subjetividad, precisa reflexión. Dijo R. Kramer que el poder consiste en la posibilidad de definir lo que es real. Y nos preguntamos, quién y como se decide hoy lo que existe.

V. Verdú comenta en su libro "El estilo del mundo", el ejemplo de la locutora artificial Mya del rotativo Ananova.com, que tuvo que ser "maquillada" para que no pareciera tan real, tan verdadera. Otro ejemplo. La compañía Artificial Life ha creado<sup>6</sup> «Virtual Girlfriend», un juego que funciona en teléfonos móviles y redes de tercera generación, que pronto estará disponible en Australia. Los usuarios de estos equipos pueden tener una novia virtual y programar citas, charlar y tener una 'relación seria', por medio de mensajes de texto (SMS). Pero la novia, una atractiva joven tridimensional, no es ninguna tonta. Gracias a su inteligencia artificial, exige palabras bonitas

y detalles del novio, y si no está satisfecha con él, puede ignorarlo. A medida que avanza la relación, y si el novio 'juega correctamente', el usuario va desbloqueando nuevos niveles y puede ver en su teléfono la casa de su novia, su sitio de trabajo o ir de compras con ella. De igual forma, se planea el lanzamiento de un novio virtual en febrero del 2005.

Más allá de la novedad, este juego plantea nuevos interrogantes respecto la soledad y la evasión de los problemas a través de lo virtual, en definitiva, sobre la relación entre las personas y las nuevas tecnologías.

Dentro de este tercer entorno, aunque sólo sea por cuestión metodológica, convendría separar las interrelaciones que se producen entre un espectador y un jugador. Entre el universo de las pantallas que podríamos denominar "menos activas" (televisión y cine) y las "proactivas" (móviles, videojuegos y ordenador). Distingamos dos tipos de placeres sustancialmente diferentes aunque con frecuencia complementarios.

## 1. EL PLACER DEL ESPECTADOR

Lo audiovisual fascina. Lo audiovisual impacta. Es imagen, que tiene el poder de lo concreto, inmediato y gratificante. Los neurobiólogos sostienen una clara distinción entre el "cerebro que piensa" (neocórtex), y el "cerebro que se emociona" (sistema límbico), pero con un inmenso campo neuronal de conexiones. El impacto visual penetra en el hemisferio derecho que es figurativo y sintético. En el momento de percibir este estímulo, el sujeto siente la necesidad de implicarse, se activa su campo emocional. La retina humana recibe un bombardeo continuo de impactos que no sólo dificultan la reacción y el correspondiente filtraje racional, sino que también pueden saturar y en consecuencia insensibilizar.

El oxígeno de las pantallas es el espectáculo. No interesa reproducir la realidad, ni convertir a los MCM en ventanas abiertas al mundo o reflejos de lo que ocurre. Cuando a D. Griffith<sup>7</sup> le encargaron que hiciera una película de la primera Gran Guerra, después de pasar varios días en el frente rodando escenas, se convenció de que la guerra no era suficientemente dramática para rodarse, y así planificó y rodó la batalla del Somme, una de las grandes escenas que conmovieron a los aliados y que reconstruía ficticiamente la batalla; pero que nunca existió. Desde la pequeña pantalla, hasta la grande, pero también en las más interactivas (móviles, videojuegos e internet) el espectáculo engloba la puesta en escena y nutre sus guiones. Es

muy difícil comprar un videojuego o buscar por las salas de cine, o zappear por la programación en busca de un contenido que carezca de la triple “ese”: sangre, sexo y sentimiento.

## 2. EL PLACER DEL JUGADOR

Participación e interactividad. Metas que se alcanzan rápidamente, imágenes trepidantes, efectos de última generación, recuentos automáticos de puntos hacen que la retina permanezca pegada a la pantalla. A diferencia de la televisión o el cine, la pantalla del videojuego, o de los juegos on line, es el escenario para la acción simulada. El espectador se convierte en jugador. El usuario ya no está al otro lado de la pantalla, forma parte del escenario, participa en la acción, decide el desenlace. El usuario toma las decisiones y determina lo que hace el personaje de ficción que es un títere en sus manos. Jeremy Rifkin<sup>8</sup> explica que a millones de niños (especialmente varones) se les diagnostica en Estados Unidos Alteración Hiperactiva por Déficit de Atención (AHDA). Educadores, padres y madres, sicólogos y sociólogos levantan unánimes esta queja. No hay manera –dicen-, los estudiantes se distraen fácilmente, son incapaces de centrar la atención. Comportamientos compulsivos, rápida frustración, son algunos rasgos que caracterizan estas conductas. ¿Por qué extrañarnos? Crecen en unos entornos de vértigo, en los que la constante estimulación les acostumbra a una gratificación fácil e inmediata. Como sostiene este autor, el desarrollo neuronal se habitúa a un lapso de atención corto. En esta cultura del clic, o del zapping, quizás debamos cuestionarnos qué tipo de conexiones son necesarias y qué tipo de accesos son significativos.

La fascinación de los videojuegos estriba en que proponen un reto atractivo que exige intensa interactividad, proporcionan un entorno audiovisual (realista o de ficción); que absorbe, distrae... y que permite disfrutar de la experiencia lúdica y del éxito final.

Si entramos en Internet y nos detenemos, aunque sea un momento, descubrimos que el mundo del “chat” mueve y también conmueve a multitud de usuarios. El concepto de “comunidad virtual” le debe mucho a esta poderosísima herramienta de vinculación social. La sensación de pertenencia a una comunidad o sociedad virtual transmite al sujeto una seguridad que no obtiene en el mundo presencial. Sin embargo genera a la vez una dependencia de la red que conlleva la aparición de nuevos hábitos, como la necesidad de conectarse cada día y cada vez más tiempo. Este hecho puede generar un aislamiento y la consecuente aparición de alteraciones emocionales y conductuales asociadas a estas circunstancias. Por tanto,

¿hablamos de usuarios en busca de una identidad o usuarios dependientes?

Es difícil imaginarse a un joven por la calle, sin estar colgado del móvil. Instrumento que ha dejado de ser instrumento para convertirse en signo. Llevar hoy un móvil es formar parte del club de los comunicados. O lo llevas o te quedas fuera. No es ¿únicamente? para llamar, es un juguete con el que se coquetea, por eso tiene tanta importancia el diseño, la forma, el tamaño, hasta las luces, acabados y carcasas. Al móvil le ocurre lo que al chat, tiene un extraordinario poder para aglutinar, para generar relaciones de pertenencia. “Lo uso, luego formo parte de...” Es un signo de identidad, que junto con la ropa, los tatuajes, el piercing o la música, caracteriza y vincula.

### **Las vivencias del internauta y las comunidades virtuales**

Sobre las interacciones en comunidades en línea nos llegan diferentes discursos. Se dice de que internet aliena, aísla, evade. También se dice que los entornos electrónicos constituyen un campo nuevo para el pensamiento social, una nueva expresión de la interacción que complementa a la presencial.

Pero ¿qué entendemos por virtualidad? Cuando se habla de virtualidad aparecen dos elementos básicos. Interactividad e inmersión. El primero tiene muy buena prensa, se vende muy bien porque se considera una especie de panacea de la tecnología: el artefacto y su interface permite al usuario interactuar con escenarios inaccesibles de otra manera. Esto permite hacer una buenas campañas publicitarias y que los ordenadores se vendan como rosquillas porque su capacidad de interactividad entre usuario y máquina, usuarios entre sí, es grande. Sin embargo, la inmersión tiene muy mala imagen. ¿Por qué?

Parece que ha existido un rechazo muy fuerte por parte de los críticos ilustrados, que consideran que todo aquel que se “sumerge” en un videojuego, por ejemplo, anula su pensamiento crítico y se deja llevar por la vorágine de su dinámica. Preguntémosnos, ¿qué ocurre con el Quijote? ¿y con otras muchas grandes novelas, que resultan ser el santo grial del púlpito de los “grandes” intelectuales? Observemos un solo ejemplo<sup>9</sup>: “En resolución –escribe Cervantes en el Quijote- él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio” ¿O es que esto no es inmersión? La in-

mersión no es una gratificación simple y fácil para escapistas de incultos, es una experiencia vigorizante. Necesaria. Supone atracción, pasión, placer.

El factor inmersión nos conduce a reconsiderar el concepto de virtualidad, paradójicamente en su etimología. Del virtus inicial del latín, que significa fuerza, energía, que luego Platón difundiría como virtud, se pasa al período del latín escolástico, apareciendo el vocablo virtualis, entendido como lo potencial, y que Aristóteles desarrollará como potencia para hacer el acto, utilizando el símil de la bellota y el roble, la bellota potencia, que será el futuro roble. De modo que es aquí donde cobra auténtico sentido el concepto de virtualidad, pues no se considera una oposición a lo real, ni a lo posible, sino que se le atribuye una relación dialéctica: lo virtual como posible y lo actual como concreción de lo virtual.

Vendrán otros siglos y otros autores que volverán a oponer lo virtual con lo real y así aparecen las falsificaciones, los simulacros, el engaño, etc. Y parece que esta segunda acepción es la que más se ha generalizado.

Las comunidades en línea son comunidades de personas basadas en intereses, en afinidades, en valores, también en posibilidades de ser y de hacer. Internet permite crear conexiones entre personas saltándose todos los límites físicos de lo cotidiano. Mediante internet, tal y como ha expresado Castells<sup>10</sup>, se puede, por un lado, crear lazos débiles de relación y por otro, reforzar los lazos fuertes que existen en la relación física.

Las comunidades electrónicas también son comunidades que generan sociabilidad, que generan relaciones humanas, aunque estas relaciones no son las mismas que en las comunidades físicas. Entendemos que existe una correlación entre sociabilidad presencial y virtual. En caso de que exista una débil sociabilidad presencial, internet será el punto de fuga para evadirse y aislarse.

Describamos brevemente uno de los espacios de máxima interacción en la Red, el chat. Permite, a diferencia del teléfono y otras tecnologías de comunicación, hacer confluir en un mismo medio a personas de distintas latitudes posibilitando una comunicación con un claro exponente lúdico.

A través del texto escrito, básicamente, las personas se comunican desde lugares remotos sin más estímulos que una pantalla donde aparece lo que las otras personas van "diciendo" y donde uno puede responder al público o a un miembro en particular en tiempo real. El "scroll" o pasaje rápido de los textos en pantalla, es en alguna me-



didada un paradigma de lo efímero de las comunicaciones en la posmodernidad. El tiempo de reflexión es entonces breve, mínimo, y es el tiempo de reacción el que se privilegia, lo importante es que contestes ya, por lo que difícilmente los contenidos alcanzan elevado nivel literario o reflejan un pensamiento elaborado.

El estilo del chat en este sentido se acerca mucho más al intercambio oral. Con muchas reminiscencias de las conversaciones telefónicas o las físicas cara a cara. La informalidad de su contenido y forma lo separa del género escrito y lo acerca a un discurso escrito con características de oralidad. Sin embargo, carece de muchos atributos propios de la oralidad como la mirada, los gestos, el timbre, entonación de voz, pausas, etc.

Este “género” (?) se caracteriza por su espontaneidad, falta de convenciones y reglas gramaticales, o al menos de su obligado cumplimiento. Sin reflexión, y sin revisión, la linealidad aparece transgredida por palabras y expresiones intercaladas con intervenciones ajenas, fragmentadas y dispersas. Podemos señalar al chat como paradigmático de las comunicaciones posmodernas: informales, breves, inicialmente poco vinculantes con el universo interior del otro.

Estamos en el juego de máscaras. En el chat los actores/usuarios participan activamente y se sienten cómplices y protagonistas de sus sucesos. Nadie parece ser quien dice ser, la incertidumbre es total. Las identidades son cambiantes y los usuarios están permanentemente jugando con algo que desde la sociología es considerado clave en la sociedad actual: el proceso de autofabricación del yo como un proceso inacabable, en un interminable juego de identidades múltiples.

El chat recupera la presencia y pone al servicio de quien quiera entrar en un canal, la posibilidad de escenificar un personaje ficticio creado para la ocasión, pero sin las reglas fijas del contexto cultural. El uso de seudónimos es parte necesaria y clave del chat. Este requisito invita a la creación de nuevas identidades. Algunas de éstas se mantienen a lo largo del tiempo, otras, tan sólo duran un clic o una conexión. Pero el chat también es un “espacio” más para abrir nuevas relaciones que luego pueden conducir al encuentro presencial, o compartir gustos y aficiones que después permanecen.

El desfile de escenarios que provoca y genera la fenomenología de las pantallas no se ha cerrado. Tampoco la educación puede tabicar su quehacer diario. La actualidad galopa a lomos de lo audiovisual, los jóvenes viven, sienten y piensan en imágenes. Inventar escuelas que promocionen la convivencia significa poner el tren de la comunicación total en marcha hacia otro mundo posible.



© El País



## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

### La tele, el cine, los videojuegos en los programas de formación tutorial

Es decir, planificar una integración de los documentos que producen las pantallas en el aquí y ahora del espacio tutorial. ¿Qué documentos y cómo se convierten en objeto de estudio y debate? Desde un determinado anuncio que propone estereotipos o expone situaciones conflictivas, donde prime lo violento, clasista, xenófobo o sexista, hasta una película que describa la problemática juvenil, pasando por un videojuego cooperativo o una simulación interactiva.

Este documento requiere planificar un antes, en el que planteamos la finalidad, metodología y modelo de comunicación que vamos a desarrollar; un durante, que puede consistir en el visionado íntegro, fragmentado o repetido; y un después, momento privilegiado de la dinámica en el que se subraya el proceso personal y gru-

pal experimentado en el visionado, desde el que se proponen estrategias y pautas concretas de diálogo, comunicación, reflexión y profundización.

El planteamiento, planificación y secuenciación del visionado indicará la calidad comunicativa del proceso tutorial, sabiendo que disponemos de tres escenarios para su concreción: el gran grupo (la clase), el pequeño grupo (en sus múltiples variantes) y la entrevista personal.

### **Pautas para el consumo<sup>11</sup>**

- El consumo no sólo es cantidad, también y sobre todo es calidad. No se pueden medir, ni valorar los posibles efectos o interrelaciones de las pantallas por cuánto se usan, sino por cómo y por qué se utilizan. Para esto hay costumbres, desde el que se pone el televisor para echar la siesta, hasta el que enciende el televisor nada más llegar a casa porque se siente acompañado.
- La sistemática utilización de las pantallas como premio o castigo parece que no es recomendable porque puede aumentar la ansiedad.
- Antes conocer que sentenciar. Conocer el medio, su lenguaje y sus contenidos. ¿Cómo criticamos lo que no vemos? Valorar los contenidos implica analizar sus intenciones, estereotipos y modelos.
- Compañía, diálogo, negociación y ejemplo. Son cuatro buenas pautas para la mesa en la que debe estar apoyada la pantalla. Dejarnos caer en el sofá con nuestros hijos puede brindarnos una ocasión para el diálogo sobre muchos temas que preocupan a unos y otros. El efecto que produce la imagen en la mirada varía y se modifica si estamos en compañía. Sabemos que la convivencia es una negociación, el consumo es una dieta que se negocia, con sus límites y sus reglas. Nuestros hijos no hacen lo que se les dice, sino lo que ven. Los padres también somos una imagen para ellos.
- La tele y las consolas o el ordenador son electrodomésticos y algo más. Se encienden y se apagan por algo. Dosificar y seleccionar desde el principio puede ser un buen hábito. En cuanto al consumo televisivo el vídeo es un excelente antídoto. Grabar y programar lo que queremos ver, cuando y cómo lo queremos ver planifica el consumo y facilita una sana relación con el medio. De modo que convirtamos “el qué hacen las pantallas con nosotros” al “qué hacemos nosotros con las pantallas”.

## La conciencia ciudadana y el tejido social

Los MCM (Medios de Comunicación de Masas) tradicionales y los nuevos medios (TIC) empujan al ciudadano a una reclusión individualista que impide tener una conciencia social del conflicto, y por tanto dificulta una apuesta por el asociacionismo y la respuesta no sólo individual, también colectiva.

El desarrollo de tácticas de emisión e interpretación de la información que nos llega por las pantallas, es un tren que debiera parar, a mi entender, en las siguientes estaciones:

- La educación para los medios. Que significa entender que cada palabra, cada imagen que sale por la tele y cada una de las pantallas ha sido elegida y construida por alguien que tiene unos intereses.
- La regulación de los medios. Según los Consejos Audiovisuales, se regulan los contenidos, el derecho de acceso de distintos grupos sociales, las relaciones laborales entre los profesionales del periodismo con las empresas multimedia y el cumplimiento de las leyes antimonopolio. En nuestro país, estas leyes promulgadas se vulneran constantemente
- La promoción de los medios horizontales gestionados por el tejido asociativo. Asistimos a un vergonzoso monopolio de los medios, nunca los medios han estado en menos manos. La ciudadanía necesita recuperar su derecho a la expresión y a una información digna. Se precisan plataformas tecnológicas que permitan la comunicación y la interrelación entre todos los ciudadanos.

Todos tenemos un recuerdo, una imagen del “maestro o maestra” que dejó una huella imborrable en nosotros. ¿Podemos permitir que los niños y jóvenes de este siglo se queden con la huella de las pantallas? En definitiva, y acabo con las palabras de M. Kaplún: *“Comunicación es una calle ancha y abierta que amo transitar. Se cruza con compromiso y hace esquina con comunidad”*.

## Referencias

<sup>1</sup> BUCKINGHAM, D. (2002): “Crecer en la era de los medios electrónicos” Ediciones Morata, Col. Pedagogía Educación Crítica.

<sup>2</sup> Se pueden consultar dos estudios dispares en la geografía (España y Argentina) pero coincidentes en muchas de sus conclusiones. Uno de ellos como el realizado por un equipo de investigadores de la UOC (Universitat

Oberta de Catalunya), Adriana Gil, Joel Feliu, Isabel Rivero y Eva Patricia Gil, de la "¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación?". Niños, jóvenes y cultura digital". El otro "Qué televisión quieren los niños": Investigación comparativa internacional de Tatiana Merlo Flores de la Universidad Católica de Argentina, expuesto en Luce y laberinto audiovisual. Primer Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación celebrado en Huelva en octubre de 2003.

<sup>3</sup> Victoria Camps desarrolla ampliamente este concepto en su artículo "Instituciones, agencias y mecanismos de supervisión mediática" 235-240 en el libro "Ética de los medios" (2004) Ed. Gedisa.

<sup>4</sup> <http://www.uoc.edu/dt/20347> <http://www.ehu.es/zer/zer7/franquet65.html>

<sup>5</sup> Concepto acuñado y desarrollado por J.Echeverría (1999) en "Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno" Barcelona, Ediciones Destino.

<sup>6</sup> Extraído y adaptado de [http://enter.terra.com.co/ente\\_secc/ente\\_actu/noticias/ARTICULO-](http://enter.terra.com.co/ente_secc/ente_actu/noticias/ARTICULO-)

<sup>7</sup> El otoño de 1998 la BBC en coproducción con la CBC TV emitió la serie informativa "Daw of the Eye"; Testigos de nuestro tiempo. Programa informativo que exponía cómo y por qué se ha narrado nuestra historia.

<sup>8</sup> Autor de La era del acceso. Paidós, 2000. Presidente de la Fundación sobre Tendencias Económicas, con sede en Washington, DC.

<sup>9</sup> Adaptado de Marie-Laure Ryan en "La narración como realidad virtual" (2004) Ed. Paidós. Barcelona.

<sup>10</sup> Castells, M en "La Galaxia Internet" Ed. De bolsillo. Barcelona 2001. Castells, M y Imanen P. "El estado del bienestar y la sociedad de la información. El modelo finlandés ". Alianza Editorial. Madrid, 2002.

<sup>11</sup> Adaptado de "Pantallas y violencia" de J. Carbonell, C. Gurpegui, J.M. Mendoza y J.A. Gabelas, Tierra Ediciones, Zaragoza 2001, y "Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo" del grupo Spectus en Ediciones de la Torre. Madrid 1996.

## Recursos de apoyo

Se ha realizado una detallada selección según tres criterios. Su claro carácter didáctico, entiendo que materiales teóricos hay muchos y muy buenos, pero he intentado que éstos, además de disponer de una sólida fundamentación teórica, también sean prácticos y útiles para el educador. Su claro planteamiento educocomunicativo, planteando la educación para la comunicación desde y con los medios. Por último, su utilidad, dado que existe una gran saturación informativa, he seleccionado sólo unos pocos, que en mi opinión son los más útiles.

### BIBLIOGRÁFICOS

ALONSO, M., MATILLA, L. (1990): *"Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa"*. Akal, Madrid.

BUCKINGHAM, D. (2002): *"Crecer en la era de los medios electrónicos"*. Morata. Madrid.

TURKLE, S. (1997): *"La vida en la pantalla"*. Paidós. Barcelona.

CHOMSKY, N., RAMONET, I. (1996): *"Cómo nos venden la moto"*. Icaria, Barcelona.

FERRÉS, J. (2000): *"Educar en una cultura del espectáculo"*. Paidós, Barcelona.

GRUP F9 (coord.) (2000): *"Los videojuegos en la escuela"* (Tema del mes). En *Cuadernos de Pedagogía* nº 291. Cisspraxis, Barcelona.

GUTIÉRREZ, A. (1997): *"Educación multimedia y nuevas tecnologías"*. De la Torre. Madrid.

MARTÍN-BARBERO, J., REY, G. (1999): *"Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva"*. Gedisa, Barcelona.

GARCÍA MATILLA, AGUSTÍN (2003): *"Una televisión para la educación. La utopía posible"*. Gedisa. Barcelona.

GRUPO SPECTUS (2004): *"Máscaras y espejismos. Una aproximación al impacto mediático. Del análisis a la acción"*. Ediciones de la Torre. Madrid.

### WEBS. ASOCIACIONES Y FOROS

Aideka: Asociación de profesionales de la Comunicación.  
[www.aideka.tv](http://www.aideka.tv)

Aire Comunicación. Asociación de Educomunicadores:

[www.airecomun.com](http://www.airecomun.com)

Aula-Mèdia:

<http://www.aulamedia.org>

Grupo Comunicar:

<http://www.grupo-comunicar.com>

Entrelínies:

<http://www.teleline.terra.es/personal/elinies>

Espiral:

<http://espiral.pangea.org/kquees.htm>

Mitjans:

<http://mitjans.pangea.org>

Observatorio Europeo de Televisión e Infancia OEIT.

[www.oeti.org](http://www.oeti.org)

Grupo Spectus:

<http://www.spectus.net>

## REVISTAS

Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. Praxis. [www.cuadernosdepedagogia.com](http://www.cuadernosdepedagogia.com)

Comunicar. Revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación. Huelva. Grupo Comunicar [www.grupo-comunicar.com](http://www.grupo-comunicar.com)

Telos. Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad. Madrid. [www.campusred.net/telos](http://www.campusred.net/telos)

## \* **El autor**

**José Antonio Gabelas Barroso.** Maestro. Profesor consultor de Multimedia y Comunicación en la UOC (Universidad Virtual). Licenciado en Historia del Arte. Diplomado en Cinematografía por la Cátedra de Cine de la Universidad de Valladolid. Diplomado en Animación Socio-cultural por la Universidad Pontificia de Salamanca. Coordinador de El Periódico del Estudiante, de El Periódico de Aragón. Director de la colección Comunicación y Medios. Colaborador en Antena Aragón (2003-2004) conduciendo la sección Nuevas Tecnologías. Autor de varias publicaciones relacionadas con los Medios, Comunicación y Educación. Colaborador en distintas revistas especializadas sobre Comunicación y Educación. Coautor del libro de texto y su guía didáctica sobre TV "Aprende conmigo" para Secundaria y "Máscaras y Espejismos. Una aproximación al impacto mediático. Del análisis a la acción"

Ponente sobre Medios y Comunicación en foros y Congresos internacionales y nacionales. Formador de formadores en materias de Medios de Comunicación y Técnicas Audiovisuales en los Centros de Formación del Profesorado y Universidades del estado español. Miembro del Grupo Spectus que en los quince últimos años se dedica a la investigación didáctica de los Medios en relación con los entornos educativos y comunicativos. Presidente de Cometa (Coordinadora de Medios Educativos sobre la Televisión en Aragón), que ha organizado unas Jornadas sobre Pantallas y Salud con el Gobierno de Aragón, Violencia y Pantallas con la Universidad de Zaragoza y el Ayuntamiento de San Sebastián.





# LA FAMILIA ANTE LAS PANTALLAS

JOAQUÍN CARBONELL MARTÍ \*

## Esencia de la televisión y papel de las madres y padres ante sus hijos espectadores

**L**a llamada de atención del expresidente José María Aznar sobre lo que él y muchos españoles consideraban “telebasura”, fue uno de los momentos de partida para que la sociedad prestase mayor consideración a lo que se ha convertido en España en un problema social. Y es nunca en la historia había existido un medio productor de ocio de tanto calibre como la televisión. Un medio que se ha incorporado a nuestra existencia, a nuestras vidas, que está presente en todas partes y que se ha convertido en el fabricante de entretenimiento más poderoso. La televisión, frente a lo que opinan muchos, no es un medio más, no es un electrodoméstico solamente. Es una fuente de información a menudo única, es una fábrica de elaborar deseos, es una máquina de vender. Y ciertamente es entre los más débiles (los niños) en donde puede ejercer una mayor presión.

### ¿Existe la telebasura?

La definición de Telebasura es un concepto que odian los que realizan televisión. Lo rechazan los que producen precisamente ese tipo de televisión considerado por muchos como nefasta para el desarrollo de pequeños y mayores, esa televisión que juega con los sentimientos más íntimos del espectador para manipularlos en su beneficio. Todo el mundo, al parecer, sabe con exactitud lo que significa “telebasura”, salvo los que la fabrican. Es curioso.

Este fenómeno no existía hace años, especialmente cuando aún no contábamos con empresas privadas de televisión: Antena 3, Tele 5 y algunas públicas ubicadas en las comunidades autónomas. En los tiempos en que TVE era la única televisión posible, jamás nadie ha-

bló de ese concepto relacionado con la basura. Se pudo hablar de manipulación, de fomento de consignas políticas, pero no de tener que contemplar un producto elaborado casi científicamente para obtener audiencia por encima de todo. Sencillamente, nadie se preocupaba por la audiencia porque todo el mundo veía la televisión.

Por eso el concepto de “basura” va estrechamente ligado a la competencia, a la competitividad entre empresas que deben conquistar audiencia al precio que sea para obtener mayores beneficios publicitarios. Cuando nacieron las televisiones privadas hubo especialistas que dedujeron que la competitividad se iba a producir por “arriba”, es decir, por la calidad. Los canales iban a iniciar una carrera basada en atraer al público elaborando producciones de gran calidad, de alta sensibilidad, de costosas inversiones. Nadie imaginó que el futuro iba a estar sembrado de una bochornosa caída en picado hacia lo más grosero. No es necesario recordar títulos ni programas, que están en la mente de todos.

Claro que existe la telebasura. Tanto existe que el gobierno del PSOE liderado por José Luis Rodríguez Zapatero envió a todos los canales privados la orden de consensuar unas normas de comportamiento que eliminasen de la parrilla ciertos contenidos no aptos para menores. Se trataba simplemente de aplicar la **Ley de Televisión sin Fronteras, que expresa claramente que desde las 8 de la mañana hasta las 10 de la noche persiste el horario infantil**, una banda de tiempo en donde el niño puede ser espectador y que es preciso que las propias empresas eviten emisiones con contenido tal que puedan dañar la sensibilidad de estos pequeños espectadores. ¿Tan difícil es de entender?

## Nuevos tiempos

Al parecer es complicado, sí. Tengamos en cuenta que las empresas que gobiernan estos canales no están dispuestas a tirar por la borda un invento que perfeccionaron a lo largo de los años. Han logrado la gallina de los huevos de oro: producciones de escasa inversión que proporcionan fenomenales beneficios. ¡Cómo iban a renunciar a esos réditos tan cómodos!

La banda horaria que discurre entre las 15.30 horas y las 20.00 horas es un espacio que siempre se cubrió con programas considerados “de paso”. Tiempos casi muertos dedicados a un público consumidor de alta categoría (ama de casa) pero de escasa preparación. Se trataba pues de complacerle con esos productos que siempre con-

sumió con agrado: magazines de baja intensidad, en donde se hablase de “sus cosas”, adornados con “culebrones” producidos en Latinoamérica, de poco coste y de mucho enredo. Así se iba pasando la tarde en bonanza para esperar la noche, el verdadero reto para cualquier televisión.

Pero las cosas cambiaron hace apenas cinco o seis años, aunque **la fecha de partida hay que señalarla en los sucesos de Alcásser**, el pueblo en donde fueron secuestradas, violadas y asesinadas dos jovencitas de la localidad. Hay que recordar que fue Nieves Herrero, entonces locutora de Antena 3 la que se trasladó al pueblo valenciano para seguir en directo y al segundo, todo lo que sucedió tras el hallazgo de los cadáveres de las chicas. En la memoria de todo el mundo se guarda la crudeza con que montaron aquellos debates en el teatro del pueblo, la morbosidad con que se trató todo el asunto, y la asombrosa complicidad de los padres de las víctimas, que se prestaron de buena gana a elaborar el primer reality show de veras, en serio, que se ofreció en este país.

La actuación de Nieves Herrero fue muy comentada y sobre todo, muy criticada. Pero su comportamiento no pasó desapercibido para todos los canales, privados y públicos. Se había constatado que el espectador, el público, ardía en deseos de conocer cualquier detalle que afectase a la vida de sus vecinos. Había nacido una regla de oro: La audiencia prefiere saber de las intimidades de sus vecinos que de las de los famosos.

### **La basura llega al salón**

Y ante esta constatación todo el mundo se dispuso a organizar la “televisión popular”, es decir, una programación en la que el hombre y la mujer de la calle fuesen los protagonistas. Afuera quedaron, al menos en primera instancia, aquellos famosos que paseaban su palmito por las revistas del corazón orquestando fabulosas mentiras o simplemente mostrando sus maravillosas residencias. Hoy esos famosos sólo interesan como protagonistas de fenomenales escándalos privados, jamás como profesionales de cualquier actividad artística. Nunca ya veremos a personajes como Lolita o José Coronado ser invitados a darnos a conocer sus discos o sus películas; los programas que de verdad tienen audiencia y que copan los mejores horarios en las televisiones privadas, les pagarían verdaderas fortunas por hablarnos de sus vidas privadas, siempre que sean escandalosas...

De la revista al plató sólo había un paso. Programas como “Corazón, corazón”, enTVE, son el referente casi histórico de aquella forma de hacer las cosas. Jamás veremos en el espacio que presenta Cristina Ramos ningún reportaje que ponga en duda la decente y elegante existencia de los famosos. Como han dicho algunos curiosos “El Hola llevado a la televisión”.

De pronto todos nos interesamos por la vida de nuestros vecinos; por esa chica que trabaja en una peluquería del barrio y que por la noche suele salir con un chico negro, por el día con uno blanco y los domingos con un primo: “No puedo refrenar mi sexualidad”, podría llamarse el espacio de tarde al que acudiría esa muchacha.

Hemos descubierto entonces una audiencia obsesionada por conocer cualquier detalle de la vida de la gente “como ella”, pero sobre todo, hemos descubierto que esa gente hará cualquier cosa por contar esa su vida en un programa de televisión. Miel sobre hojuelas. El pequeño problema surge cuando el espectador se habitúa a esas ligeras historias de corte popular; llega un momento en que es preciso elevar el listón de las emociones, subir un peldaño en la escalera del morbo.

Todo es susceptible de mejorarse, van pensando los equipos de producción de estos espacios. Y como la competencia, es decir, la televisión de enfrente, copia al milímetro nuestro programa logrando la misma audiencia, nosotros hemos de ofrecer algo más, un grado más de intensidad en los testigos que acuden al plató. Nace entonces la televisión dirigida; es decir, no se ofrece lo que sucede en las calles, en las casas; somos nosotros los que provocamos el suceso. “¡Quiero un maricón que confiese en público que está casado!”, grita sin demasiado pudor el director de uno de estos programas. Y los productores, es decir, los ilusos periodistas que un día soñaron con hacer una televisión maravillosa, han de lanzarse a la calle a buscar a ese desgraciado capaz de realizar semejante confesión en público. Gratis. O pagando. Vean ustedes el libro “¡Mírame, tonto!” y se deleitarán con las artimañas que pergeñan todas las televisiones para satisfacer esa demanda que espera cada tarde su ración de carne cruda.

### **Ver o no ver**

“No existe la telebasura”, te dicen los productores de esta televisión bochornosa. “La ven millones de espectadores, así que algo tendrá”, te repiten mencionando el famoso refrán de “un millón de moscas

no pueden equivocarse". "Usted es libre para verla o no: ahí tiene el mando a distancia", es la sentencia definitiva que apela tramposamente a un estado de libertad democrática del espectador. Si no le gusta, cambie. ¿Cambiar a qué?, dice el ama de casa que tiene a su lado a un niño de ocho años. "No hay otra cosa que ver, todos los canales ofrecen el mismo tipo de televisión", añade desconsolada.

En efecto, ése ha sido el virus que ha infectado a todos los canales: que absolutamente todos los programas se convirtieron en un clon de sí mismos. El gobierno del Partido Popular no hizo absolutamente ningún gesto para cambiar una situación de enfermedad endémica, durante los ocho años en que estuvo en el poder. Sí hizo: el presidente José María Aznar se quejó amargamente del estado de las cosas, pero "su" TVE seguía ofreciendo cada sábado un pase de lenjería masculino y femenino, como una forma de entretenimiento.

¿No ver la televisión entonces, tal como proponen los productores de estos espacios tan malolientes? No debe ser así; un canal de televisión no es solamente un medio de comunicación libre cuya finalidad última sea la de obtener numerosos beneficios. No se rige por las mismas normas que una fábrica de zapatos. Entre las exigencias para su concesión por parte del Estado sobresale la de ofrecer "un servicio público" guardando una serie de normas, entre las cuales está el respeto a la infancia.

¿No ver la televisión, entonces?, repiten los padres y madres preocupados. "Sí, véanla, pero ustedes como padres tienen la obligación de controlar aquello que consumen sus hijos. ¿Dónde están ustedes a esas horas?", te añaden con un plus de acusación a la descuidada atención que muchos padres ponen sobre la educación de sus pequeños. Si el lector fuese un poco cínico podría responder con una sentencia muy cruda: "Estamos trabajando para comprar aquello que ustedes nos obligan a comprar".

Entramos entonces en uno de los verdaderos cruces de este camino. ¿Qué deben hacer los padres y madres? 70% de los adolescentes dedica prácticamente todo su tiempo de ocio a ver la televisión. Los profesores se quejan amargamente de que los alumnos pasan más tiempo ante la pequeña pantalla que en clase.

Se ve demasiada televisión. Sin duda los productores que definden con tanto ahinco el protagonismo de los padres en la educación de sus hijos, no se equivocan. Son los padres y madres, en efecto, los que deben velar por la salud mental de éstos. Pero los productores no deben salir del embrollo de rositas. Habría una consideración de Perogrullo que hacer: si todos los canales emitiesen estupendos programas en horario infantil los pequeños no necesitarían ningún

tipo de vigilancia, salvo la de no sobrepasar el tiempo recomendable. Pero no es así, por eso es preciso un cierto control.

Lo primero que los padres deben inculcar a sus hijos es la regla de que **“no es obligatorio ver la televisión”**. Claro que lo preferido es mirar la televisión en su compañía. Es lo ideal, especialmente con los más pequeños. Comentar con ellos las incidencias que aparecen en la pantalla, preguntarles por secuencias de esos programas, aclararles cualquier duda.

**La televisión no es una Canguro a la que no se le paga. La televisión jamás debe sustituir la presencia de los mayores.** Hay otras muchas posibilidades de divertirse sin mirar “A tu lado” o “Aquí hay tomate”. Claro que esto no hay que tomarlo al pie de la letra, dado que hoy en día los jóvenes y adolescentes consumen menos televisión. ¿Por qué? Porque han desviado su atención hacia otras pantallas, especialmente las de los videojuegos.

### **Nunca solos**

Debería ser una norma de oro: **no ver solos la televisión**. Y sobre todo, no aparque a su hijo ante la pantalla para “quitárselo de encima”. Si usted no está delante no sabrá exactamente lo que está viendo. Hay una regla todavía más exigente y que sin embargo no ha sido comprendida: **Las pantallas en la habitación del pequeño**.

Muchas familias, muchos padres, han caído en la trampa de suponer que un signo de modernidad, de elevación social, de progresía pedagógica, es la de permitir a su hijo cierta independencia en su habitación. Y una de las primeras acciones para demostrar este “agiornameamiento”; esta puesta al día, consiste en llenarles la habitación de “cacharros”; especialmente su aparato de televisión, su vídeo y su reproductor de DVD.

Mis hijos jamás tuvieron televisión propia en sus habitaciones. Con ello lograríamos un mayor aislamiento de estos pequeños y sobre todo, una falta de control sobre los programas que contemplan. Nos asustaría conocer que muchos pequeños, de no más de 11 años, suelen ver programas como “Crónicas marcianas”. No sólo su contenido no es recomendable, el horario en que se emite está muy lejos del horario de un niño que debe descansar al menos diez horas.

Seguro que muchos padres han caído en la trampa de instalar en las habitaciones de estos pequeños tantos aparatos. Debe ser el momento de considerar si ello contribuye a su educación y sobre todo

a su crecimiento como seres humanos. Deben preguntarse: “¿Vale la pena que mi hijo se eduque contemplando estos programas que a mí mismo me parecen despreciables?”, “¿Qué se pierde mientras ve la televisión?”

Sin duda muchos pensarán que estos consejos, estas advertencias, tienen un cierto aire represivo. Que lo ideal es comenzar por conceder a estos pequeños de ciertas parcelas de autonomía. “Hay que darles libertad para que aprendan a administrarla”. O “no se debe estar todo el día encima de ellos”.

Por supuesto que hay que dotarles de autonomía y permitirles que vayan descubriendo el mundo ellos solos, pero eso no debe ser la coartada para desprendernos de nuestras responsabilidades.

Vigile sin atosigar. Esté cerca por si se le requiere. Y sobre todo dicte unas normas. **A menudo muchos de los problemas de los adolescentes surgen porque nunca se les dice que NO.** ¡Ellos mismos se han quejado más tarde de que sus padres nunca les negaron nada!

**Dicte normas y haga que se cumplan.** Los pequeños, los adolescentes necesitan saber que alguien controla la situación, que alguien mayor que ellos les proporciona seguridad, que alguien tiene las “cosas claras”. Ese alguien tienen que ser los padres.

Hable con sus hijos de los horarios en que se puede y deber ver la televisión. Seleccionen ambas partes el tipo de programa que pueden ver. Y traten de cumplir.

Lleguen conjuntamente a un acuerdo, cediendo ambas partes. Y éstas serán las bases. Ese tipo de negociación es similar a la que desarrollan los adultos en su actividad diaria. Una manera de responsabilizarlos.

Decidan que todos los días no se puede ver la tele a todas horas. Que hay un tiempo límite tras hacer los deberes y que o se debe sobrepasar. Exactamente lo mismo sucederá con los videojuegos.

### **Pantallas violentas**

Juegos electrónicos que en ocasiones son una muestra palpable de violencia desmedida, homofobia vergonzosa y xenofobia alarmante. Existen numerosos videojuegos en el mercado que suponen un verdadero ataque a cualquier norma pedagógica y social, a cualquier forma de respeto al ser humano. Los padres deberían conocer los contenidos de estos juegos antes de permitir que sus hijos practiquen en solitario la “caza a la prostituta”, por ejemplo.



A menudo damos por sentado que existen suficientes controles de calidad sobre los productos que adquirimos; y es cierto en esencia. La Comunidad Europea vigila que ningún producto pueda resultar peligroso tanto para los pequeños como para los mayores. Pero al parecer no ofrece ningún control sobre el contenido. No juzga lo que vemos o lo que hacemos con esos productos. Por ello hay que insistir en que padres y madres controlen y supervisen personalmente el tipo de videojuegos que sus hijos manejan. Un gran número de ellos se basan en ejercicios sobre actividades muy violentas.

Veamos una muestra: el periódico El País denunciaba el domingo 9 de enero del 2004 que cualquier joven menor de edad podía adquirir o alquilar cualquier videojuego en las tiendas. Incluso aquellos que en algunos países como Alemania están prohibidos por su difusión de ideas nazis. Ponía el ejemplo del videojuego estrella de las navidades, el "GrandTheft Auto San Andreas" (GTA), un juego que consiste en robar, matar, secuestrar. Incluso en uno de los pasajes, el jugador debe alquilar los favores de una prostituta negra a la que se le puede matar para no tener que pagarle... ¿Se precisan más explicaciones?

El documento relataba que cualquier adolescente de 13 años puede adquirir este tipo de juegos sin la compañía de sus padres, dado que aunque su venta está prohibida a menores, no se suelen poner obstáculos para la adquisición. Algún día las autoridades deberán esforzarse en serio para controlar estos en apariencia ingenuos juegos de pantalla, pero que pueden ser emotivas invitaciones a comportamientos muy poco humanos.

Muchos de estos juegos se encuentran en Internet. "Para evitar que los menores accedan a juegos para adultos, los especialistas, como la asociación Protégeles ([www.protegeles.org](http://www.protegeles.org)) recomiendan colocar el ordenador en un lugar de la casa de uso común, establecer horarios de uso del aparato y acompañar al menor cuando navega. Los expertos aconsejan además instalar filtros; unos programas que bloquean las páginas web con contenidos para adultos, que se pueden adquirir desde el propio ordenador", señalaba el reportaje de El País.

Estos divertimentos, junto al desarrollo en solitario del juego pueden provocar algunos trastornos que han sido denunciados por especialistas. Pero no alarmemos. Los videojuegos **también ofrecen múltiples posibilidades de desarrollar emociones muy virtuosas**. La capacidad para resolver problemas en un tiempo limitado, la agilidad, la habilidad psicomotriz, la atención y concentración. Incluso a menudo, la participación con otros compañeros en juegos en grupo.

Los padres y madres, pues, deben administrar el tiempo que sus muchachos dedican a estos ocios.



## El móvil: la pequeña pantalla

Sí habrá que cambiar la definición que aplicamos a la televisión como la “pequeña pantalla”, porque ha sido sustituida por la de los teléfonos móviles. Los pequeños artefactos no sólo son uno de los mejores medios de comunicación inventados, son también un juguete en manos de pequeños y adolescentes. Un juguete caro, además, porque su uso no es gratuito.

El hecho de que se haya popularizado hasta extremos casi totales se debe a razones marginales que las de comunicarse. El móvil es, ante todo, un nuevo aparato de ocio. Observen que en la publicidad destinada a vendernos estos artilugios, nunca se incide en su utilidad como medio de comunicación, es decir, en la función que debe cumplir un teléfono: hablar. Los argumentos que se exhiben hablan de moda, de éxito social, de juego, de escuchar música, de hacer fotos, de enviar mensajes, de precios incluso. ¿Por qué la publicidad no incide en su verdadera misión? Porque no es necesaria. Los productos imprescindibles no se publicitan.

Pero el verdadero sentido a este pequeño teléfono es el de comunicarse. Algo que a menudo nos descubre la prensa cuando relata casos sorprendentes de cómo estos aparatos han logrado salvar la vida a muchos accidentados. Realmente para eso se inventó el móvil, para llamar y escuchar.

Pero en manos de un adolescente, de un joven, se convierte en otra cosa, y eso es algo que los padres y madres han comenzado a padecer muy pronto. Un teléfono móvil es ante todo un objeto de identificación social, de clase. Un chico o chica de 14 años por ejemplo, puede sufrir cierto tipo de marginación en su pandilla si no posee teléfono móvil. Sería tachado/a de “desclasado/a”. El artefacto que debe servirle para que sus padres tengan constancia de dónde se encuentra, o para salvarle de alguna situación desagradable, es ante todo un símbolo de status. Y ya que lo tienes debes usarlo: ¿cómo? Llamando y enviando mensajes.

No sólo por el precio que supone su uso, los padres deben consensuar con sus hijos la utilización de estos teléfonos. Deberían obligarles a la contribución de su gasto con alguna fórmula de colaboración: bien económica si pueden hacerlo, bien con servicios. El menor debe aprender que su móvil no es gratuito, debe conocer el valor de las cosas, y debe saber que si quiere disponer de algo que no es imprescindible, debe poner algo de su parte. Una contribución extraordinaria sería lo mejor. Extraordinaria: poner la mesa o hacer su cama deber formar parte de sus propias obligaciones, no como algo fuera de lo habitual.

### **Internet = Chat**

Y exactamente lo mismo debe suceder con la utilización del ordenador conectado a Internet. Internet ha entrado en todos los hogares y forma parte del mobiliario de nuestras casas. De nuevo muchos padres lo adquieren “porque al niño le vendrá bien para sus estudios”; y no se equivocan. Pero muchos padres desconocen que ese asombroso interés que el niño demuestra ante el ordenador no responde estrictamente a lo que el padre o madre suponen.

Los ven trabajando delante de la pantalla, silenciosos, estudiosos, concentrados, y piensan que están elaborando algún complicado trabajo ordenado por el profesor. No saben que están jugando. Jugando con sus amigos de clase. Chateando se llama la fórmula. Escribiéndose mensajes cortos, casi siempre vacíos de interés.

¿Prohibirlo? Nunca. Sepan los padres que el chateo también forma parte del ocio, de la diversión. El chateo hoy en día es la llamada de teléfono antigua (cuando se utilizaban los teléfonos fijos), en que las y los adolescentes ocupaban los minutos y las horas “diciendo bobadas”. Estos jovencitos necesitan decirse bobadas, necesitan volver a comunicarse tras el colegio. “¡Pero si acaba de dejar a sus amigos en el autobús! ¿Cómo puede necesitar hablar con ellos?” En efecto, hace una hora que estaban juntos y ahora vuelven a tomar contacto. Lo necesitan, **la comunicación forma parte de sus exigencias sociales.**

Permita pues que chateen (entre otras cosas porque le saldrá infinitamente más barato), pero dicte también unas normas de utilización, de tiempo. No pueden estar todo el día o toda la tarde sentados ante la pantalla. Primero porque no es precisamente bueno para la vista y segundo porque no debe ser la única forma de ocio que deben utilizar.

## Consideraciones finales

- Trate de que la relación de sus hijos con la televisión, con todas las pantallas sea responsable. Por parte de ellos y por parte suya.
- No se enfrenten. No grite. Dialoguen sobre el uso de estos medios de ocio. Trate de convencerles de que existen otras maneras de divertirse. Pero convénzale con el ejemplo de que es cierto lo que dice.
- Ver la tele no debe ser un premio ni un castigo. Si le premia permitiéndole ver algo más de tele, porque se portó bien, le está dotando de una carga de prestigio a la televisión. Algo que no debe tener. ¿Se le ha ocurrido alguna vez premiarle dejándole leer más rato un libro? La televisión está ahí, es un medio divertido, claro, y todos la utilizamos. Pero no es un premio a nada.
- Si puede, mire con sus hijos los programas. Hágales preguntas sobre lo que ven. En esos momentos existe entre ambas partes una gran simpatía y cualquier cosa que comenten formará parte de su educación, de su cultura.
- Evite por encima de todo la contemplación de escenas violentas, especialmente de violencia gratuita. La violencia forma parte de nuestra sociedad, claro, pero la violencia no es un juego, no es algo divertido.
- Controle la utilización de las nuevas pantallas: ordenador, móvil, Internet. Forman parte de nuestro entorno, pero no deben suponer una obsesión. El juego necesita de unos horarios que deben cumplirse.
- Siempre es preferible cualquier juego en compañía. Intente ser usted mismo el compañero de juego de su hijo/a.
- Procure que su hijo aprenda a valorar lo que utiliza. Bien pagando con sus ahorros bien colaborando en actividades extras en la casa.

\* **El autor**

**Joaquín Carbonell** es conocido popularmente por su actividad como cantautor, pero desde hace casi 20 años desempeña la labor de Crítico de Televisión desde la columna de "La Antena Paranoica" en El Periódico de Aragón.

Durante cuatro años (1983-87) elaboró todo tipo de programas para TVE en Aragón, que alcanzaron una gran popularidad. Espacios como "Musicaire" ,por donde pasaron los músicos más sobresalientes de Aragón, "Videoclip", un pequeño programa dedicado a los poetas más sobresalientes de nuestra comunidad y que hoy en día constituye un excelente archivo de imágenes y voces. "3 Asaltos", una nueva manera de entrevistar sobre un ring, y que se convirtió en el programa más popular de la televisión aragonesa.

Ha colaborado igualmente en RNE, en Radio Heraldo donde dirigía y presentaba su propio programa. Ha sido invitado a numerosos programas de radio y televisión, tanto nacionales como locales.

Ha pronunciado conferencias y charlas en numerosos institutos y localidades de Aragón, alrededor del fenómeno de la televisión. Forma parte del grupo Cometa, que fundó junto a José Antonio Gabelas y Carlos Gurpegui, plataforma que utilizaron para difundir una televisión pedagógica.



# **LA EXPERIENCIA: GRUPO COMUNICAR**

**JOSÉ IGNACIO AGUADED GÓMEZ \***

## **Plataforma profesional de comunicación y educación**

**E**l uso de los medios de comunicación en las aulas de forma generalizada comienza a producirse en España en la década de los ochenta, período en el que la educación recibe un fuerte impulso estatal y las Comunidades Autónomas, como la Andaluza, inician la fase de descentralización educativa, adquiriendo cada vez más competencias en el ámbito de la educación. Así en el año 1986 se celebra en Benalmádena (Málaga) el «I Congreso Andaluz de Prensa y Educación» en el que se dieron cita algunos cientos de profesores ilusionados y colectivos innovadores que consideraban a los medios de comunicación como unos privilegiados instrumentos para el desarrollo de una educación comprometida con las demandas de la nueva sociedad. La antorcha en favor del uso de la prensa en la escuela, respaldada por múltiples iniciativas en las escuelas de Educación Primaria e institutos de Educación Secundaria, la retoma un grupo de profesores y periodistas de la provincia de Huelva que en torno a un diario provincial comienza a realizar encuentros, jornadas, congresos, inicialmente de carácter local y progresivamente de carácter regional y nacional. Ya en 1987 se crea el «Seminario Prensa Escuela» dentro del Centro de Profesores de Huelva, que formalmente pasaría en 1988 a constituirse como asociación legalmente constituida como Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación. En 1990 el Colectivo, formado mayoritariamente por profesores de esta provincia, hasta este momento, comienza a abrirse a docentes de toda la Comunidad Autónoma y a periodistas de distintos medios, celebrándose entonces el «II Congreso Andaluz de Prensa y Educación» que supone la consolidación regional del Grupo con la presencia de profesionales de la educación y la comunicación de toda Andalucía.

A partir de los primeros años de la década, se desarrollan planes y proyectos, cada vez más dinámicos, en colaboración con la administración educativa (Consejería de Educación y Ciencia), pero también



con la implicación de los Ayuntamientos, entidades provinciales (Diputaciones), Centros de Profesores, empresas bancarias e instituciones privadas que permiten llevar a cabo múltiples actividades formativas y de sensibilización de la comunidad educativa. Así, dirigidos a todos los alumnos andaluces de los más de cinco mil centros existentes en nuestra Comunidad, se organizan actividades como los certámenes «Jóvenes Periodistas» para incentivar el uso de la prensa escolar y se celebran exposiciones de prensa escolar. Para los padres se organizan talleres y conferencias para motivarles a enseñar a usar los medios a sus hijos. Será especialmente en el ámbito de los docentes donde se concentran las principales actividades del Grupo: jornadas implicativas como el seminario «Profesores Dinamizadores de Prensa», congresos, simposios, encuentros... además de concursos como «Aulas sin Muros».

En 1992 el Grupo adquiere ya una implantación netamente regional al constituirse una Junta Directiva con representación de todas las Comisiones Provinciales y tras la firma de un convenio de colaboración con la Junta de Andalucía con amplias posibilidades de acción que favorecería una relación estable y duradera para el desarrollo de actividades.

Se asumen a partir de ese momento dos líneas de actuación: una general, de carácter regional y nacional, con el desarrollo de proyectos para profesores ya sensibilizados y formados en la temática del uso de los medios de comunicación. Así, por ejemplo, el simposio andaluz «Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión», celebrado en Matalascañas (Huelva) en 1992, o bien el congreso nacional celebrado en 1994 en Sevilla en la Isla de la Cartuja, con la presencia de más de 400 expertos de quince Comunidades Autónomas y representantes de Francia y de Portugal, con el título «¿Cómo enseñar y aprender la actualidad con los medios de comunicación?». Recientemente se ha celebrado un congreso internacional, auspiciado por la UNESCO, UNICEF y otros organismos internacionales titulado «Luces en el laberinto audiovisual» que ha congregado a más de 700 investigadores de 19 países y una producción científica de 350 estudios y comunicaciones publicados en un libro de actas impreso y un e-book.

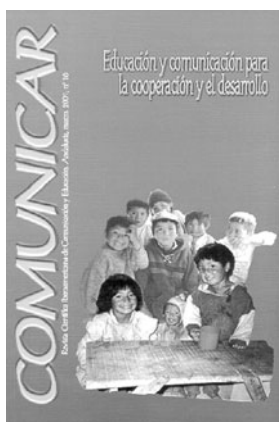
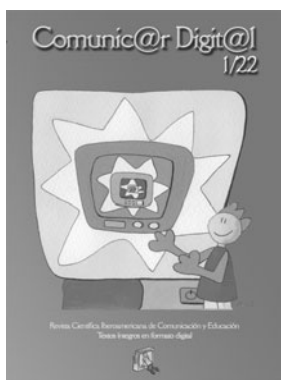
La otra línea de actuación, de carácter provincial, se centra en actividades formativas orientadas esencialmente a la sensibilización e iniciación para el uso de los medios, con una vertiente práctica con una metodología propia de talleres y jornadas. Esta línea, que ha tenido especial relevancia en los últimos años, ha permitido a cientos de maestros y profesores tener un primer contacto con la explota-

ción didáctica de los medios de comunicación. Almería, Granada, Córdoba, Cádiz, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla han acogido durante los últimos ocho años convocatorias de este tipo. El uso de todos los medios: prensa, radio, televisión, cine, publicidad, cómics, valores y medios..., ha sido el núcleo temático de estos encuentros formativos, que cada año profundizaban en algunos de los medios y que se realizado en colaboración con diferentes instituciones y en el marco del citado convenio de colaboración que durante estos años se estableció con la Consejería de Educación para el desarrollo conjunto de planes formativos dirigidos a los docentes de la Comunidad.

El Colectivo, que desde 1996 se denomina Grupo Comunicar, acoge también planes de investigación y análisis de necesidades de los profesores andaluces en el uso de los medios, concretamente en colaboración de todas las Universidades andaluzas (diez), con el objeto de conocer qué niveles de explotación y qué tipo de necesidades formativas y de recursos demandan los docentes andaluces.

El plan de actuación más trascendental, junto a las actividades formativas, es la línea de publicaciones, que ha permitido desarrollar un amplio conjunto de colecciones y materiales curriculares en un ámbito temático de escasa implantación en las líneas editoriales privadas, especialmente en cuanto a experiencias, propuestas, reflexiones e investigaciones realizadas por docentes en sus aulas. En este sentido, el Grupo Comunicar descubrió la necesidad de fomentar entre periodistas y profesores la reflexión y el desarrollo de plataformas que permitieran dar a conocer innovaciones desarrolladas en las aulas o en los medios de fácil aplicación a otros contextos. Actualmente el Grupo cuenta con varias colecciones abiertas.

Los «Murales Prensa Escuela» son unas hojas didácticas (a tamaño cartel) que pretenden fundamentalmente incentivar y motivar a la comunidad educativa -especialmente profesores, alumnos y padres y madres- acerca de la necesidad de un uso plural y crítico de los medios de comunicación en los centros educativos. Es un sistema masivo de difusión -el proyecto tiene una finalidad más extensiva que intensiva- con el objeto de establecer cauces que permitan progresivamente conseguir esa necesaria sensibilización de todos los sectores educativos mediante de temas sencillos, prácticos y fáciles de adaptar en las aulas escolares, que vayan introduciendo a los chicos y chicas en los nuevos lenguajes que los medios de comunicación ponen en sus manos, para descubrirlos, interpretarlos, decodificarlos y usarlos creativamente para su propio desarrollo personal e inserción social. Los Murales están diseñados especialmente para alumnos y alumnas que cursen estudios en los niveles educativos de



la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (12/18 años) y Educación de Adultos, así como también para los últimos cursos de Educación Primaria. Cada Mural va acompañado de su correspondiente «Ficha didáctica» (cuadernillo de dieciséis páginas) en la que se dan pistas y sugerencias sobre el proceso metodológico que los docentes pueden emplear para hacer óptimos y rentables desde un punto de vista didáctico los «Murales». Por tanto, se trata del análisis del mismo tema, pero desde la óptica pedagógica, especialmente destinada a los profesores y profesoras. Murales y fichas didácticas son, por ello, un recurso de expansión y sensibilización de la comunidad educativa, ya que el objetivo del Grupo es enviarlos gratuitamente -siempre que sea posible- a todos los centros educativos para que el empleo de la prensa, la radio, la televisión y los otros medios de comunicación sean una realidad en las escuelas y puedan éstas iniciarse en el necesario tratamiento didáctico -plural e innovador- de los medios de comunicación, a fin de enseñar a los alumnos a ser ciudadanos responsables y libres desde una educación también más crítica, más creativa y más lúdica.

La revista científica iberoamericana de educación y comunicación, «Comunicar», de ámbito e implantación internacional, especialmente en toda la comunidad de habla hispanoportuguesa en Europa y América, se edita puntualmente cada semestre desde hace diez años, y se ha consolidado como revista científica, integrada en la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura y casi una decena de bases de datos internacionales como Latindex, ISOC del CINDOC, etc., además de constituirse en el principal referente del Grupo. «Comunicar» pretende, entre sus objetivos, dinamizar la integración curricular de los medios de comunicación en la educación, fomentando el intercambio de ideas y experiencias, promoviendo la necesaria reflexión compartida entre los periodistas y docentes y,



ante todo, sirviendo de guía y apoyo al profesorado de todos los niveles educativos, con la presentación de propuestas prácticas que les puedan servir de orientación para elaborar sus propios diseños curriculares y fomentando el autoperfeccionamiento en este importante ámbito de innovación educativa, que es la integración de los medios de comunicación en la educación. La revista «Comunicar» llega a todas las Comunidades de España y a distintos países europeos y del continente americano. Su consejo asesor está formado por profesores de los distintos niveles educativos y Comunidades Autónomas, representantes de los medios de comunicación; además de contar con una amplia asesoría internacional, europea y americana. Desde 1993 en que «Comunicar» lanza su primer número, cada semestre ha ido teniendo una cita con sus suscriptores, ampliando temáticas y propuestas. Hoy es ya una plataforma consolidada de expresión, abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación interesados en este área transversal de la «Educación en Medios de Comunicación». Cada revista se centra en un tema monográfico y contiene además una serie de secciones que incluyen experiencias, propuestas, reflexiones, investigaciones, plataformas, imágenes, informaciones, fichas didácticas y reseñas bibliográficas. Los temas monográficos desarrollados han girado en torno a: «Prensa y niveles educativos» (1), «Medios de comunicación y áreas curriculares» (2), «Comunicación audiovisual en el currículum» (3), «Para analizar y comprender la comunicación audiovisual» (4), «Análisis de los mensajes publicitarios en el aula» (5), «La televisión en las aulas» (6), «¿Qué vemos? ¿Qué consumimos? Hacia un consumo inteligente de la comunicación» (7), «La Educación en Medios de Comunicación. Tendencias actuales en la Comunidad Iberoamericana» (8), «Educación en valores y medios de comunicación» (9), «La familia y los medios de comunicación» (10),

«El cine en el aula» (11), «Estereotipos y medios de comunicación» (12), «Los medios de comunicación y la educación para la democracia» (13), «La comunicación humana. Retos en los umbrales del milenio» (14), «Educación para la solidaridad y comunicación» (15), «Educación para la cooperación y el desarrollo con los medios de comunicación» (16) y «Los nuevos lenguajes de la comunicación» (17), «Descubrir los medios» (18) y «Comunicación y divulgación de la ciencia» (19), Orientación y medios de comunicación (20), «Tecnologías y comunicación» (21), «Edu-comunicación en un mundo global» (22) y están próximos a aparecer: «Música y comunicación», «Nuevas tecnologías para la educación especial», «Niños y jóvenes del norte y del sur del mundo», «Comunicación y cultura española en el mundo», «Cine español», etc.

Entre las colecciones del Colectivo, que suma ya un total de más de treinta títulos, destacamos «Aula de Comunicación» con seis propuestas prácticas para trabajar la comunicación audiovisual y los periódicos en las aulas: «Comunicación audiovisual en una escuela renovada», «La prensa en la educación primaria», «El periódico en la Educación de las personas adultas», «Juega con la imagen. Imagina juegos», «El universo de papel» y «El periódico en las aulas». Otras interesantes colecciones del Grupo recogen experiencias concretas, desarrolladas a manera de comunicaciones, en las múltiples actividades formativas desarrolladas. Así la colección «Medios de Comunicación y Educación» con dos títulos dedicados a la televisión y publicidad y la colección «Prensa y Educación», dedicada a recoger documentos e investigaciones de actas de congreso zorganizados por el Grupo, con siete títulos. En concreto el último, del congreso iberoamericano de comunicación y educación «Luces en el laberinto audiovisual» (Huelva, España, octubre de 2003), que congregó a más de 600 investigadores de 19 países.

El Grupo Comunicar es consciente y está convencido de que cada vez es más necesaria la formación de los profesores y profesoras en este ámbito educativo de la Educación en Medios de Comunicación, por las propias exigencias sociales y las demandas del sistema escolar. La aparición de distintas materias optativas sobre los medios de comunicación, tanto en Educación Secundaria como en Bachillerato demandan una mayor presencia de los medios en las aulas como tema transversal en el currículum. «Comunicar», en este sentido, quiere convertirse en un foro plural para la comunicación en educación, abierto a todos los profesionales de la educación y la comunicación que quieran trabajar desinteresadamente para fomentar entre sus colegas un consumo más plural e innovador de la comunicación.

## \* **El autor**

**José Ignacio Agueded** es profesor titular de educación en medios de comunicación y de nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la Universidad de Huelva. Doctor en Psicopedagogía, maestro y licenciado en Ciencias de la Educación y en Filología Hispánica, es el presidente fundador del Grupo Comunicar, colectivo andaluz, veterano en España en la educación en medios de comunicación. Es también director de la revista científica iberoamericana de comunicación y educación «Comunicar», que se distribuye en Europa y América y asesor científico de distintas revistas nacionales e internacionales.

Es director del Grupo de Investigación «Agora» dentro del Plan Andaluz de Investigación (HUM-648), desarrollando distintos proyectos de investigación (I+D del Ministerio de Ciencia y Tecnología), «Interreg III» y «E-learning» (de la Unión Europea, con Italia, Bélgica y Portugal), etc.

Ha participado en múltiples actividades formativas y de investigación en el ámbito del uso didáctico de los medios de comunicación y dictado conferencias en foros y congresos de Universidades nacionales y extranjeras, y participado con ponencias en masters, de diferentes Universidades como Granada, Sevilla, Complutense, Autónoma... así como en centros de investigación de Argentina, Chile, Portugal, Venezuela, México, Italia, etc.

Entre sus publicaciones e investigaciones destacan de manera especial «Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada» (Comunicar, 1993), «Descubriendo la caja mágica. Enseñemos y aprendamos a ver la televisión» (Comunicar, 1998), «Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva» (Paidós, 1999), «La Educación en medios de comunicación. Panorama y perspectivas» (KR, 2000), «Televisión y telespectadores» (Comunicar, 2001), «Educar en Red. Internet como recurso para la educación» (Aljibe, 2002) y «Jóvenes, aulas y medios de comunicación» (La Crujía, Argentina, 2002).

### **GRUPO COMUNICAR**

COLECTIVO ANDALUZ DE EDUCACIÓN  
Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Apdo 527. 21080 Huelva- Andalucía

[www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com)

*e-mail: info@grupocomunicar.com*



# **PARA TRABAJAR PANTALLAS SANAS**

**GRUPO SPECTUS \***

## **Introducción y orientaciones didácticas**

**A** nadie escapa ya que, inmersos como estamos en un mundo lleno de imágenes y sometido a constantes e ininterrumpidos mensajes de los medios de comunicación masas, educar en el análisis crítico de este mundo audiovisual y mediático es contribuir también en la mejora de la salud de nuestros ciudadanos. Y lo es porque con ello no sólo se contribuye a un mayor autoconocimiento y conocimiento del entorno que van a facilitar conductas más responsables y solidarias, sino porque estas prácticas de análisis crítico y de comunicación audiovisual van a contribuir en una mejora de la propia autoimagen, aceptación y compromiso con el entorno en el que se interactúa.

Este es el sentido de las cinco fichas que presentamos. Cada una de ellas y las cinco en conjunto, son un ejemplo de cómo se puede establecer un marco concreto de reflexión y de análisis de aspectos relacionados estrechamente con la educación para la salud: consumos, hábitos, conductas, individuo y compromiso social... Se ofrecen además múltiples sugerencias de actividades abiertas para que se puedan establecer al mismo tiempo dinámicas de participación y actividades diversas que complementen la reflexión individual y colectiva sobre cada tema. Cada ficha contiene desde su diseño hasta su planteamiento y desarrollo una estrecha relación con los talleres que se van a realizar en este *II Curso de Pantallas Sanas*.

El enfoque y planteamiento, en sus objetivos, metodología y estilo es educocomunicativo. Entendemos que el trabajo con los medios en un entorno saludable exige educar fundamentalmente para la comunicación desde y con los medios. La calidad de nuestra intervención educativa, estará garantizada por el tipo de comunicación que desarrollemos y los procesos de interrelación que se generen. La salud individual, de cada uno, y colectiva, de todos los que intervienen en el proceso lo marca su calidad comunicativa.



Entendemos desde una perspectiva educomunicativa que la toma de decisiones sobre las propias actitudes y conductas es fruto fundamentalmente de la reflexión, el diálogo y el análisis individual y colectiva. Es por esto que en la propuesta del trabajo de cada ficha con los alumnos se plantea una abundante batería de cuestiones que buscan promover las situaciones anteriormente descritas. Esto ya es por ella misma una dinámica motivadora si pensamos que estamos con alumnos de edades en las que el diálogo y la confrontación de ideas resultan especialmente interesantes. Evidentemente estos cuestionarios deberán contextualizarse y adaptarse a la realidad de cada grupo y combinarse con algunas de las actividades propuestas en los otros apartados.

En la misma línea de lo expuesto anteriormente sugerimos algunas de las pautas comunes a todas las fichas, que deberían regir los criterios de evaluación en la puesta en práctica de estos materiales. Estas pautas están pensadas para orientar los ítems concretos a evaluar en cada situación, que no pueden ser elaborados más que por quien, desde el rol de profesor-dinamizador, tenga la información clara y concreta del proceso que se ha seguido en cada grupo.

Para dotar de sentido a este planteamiento, nos apoyamos en tres pilares. Primero, el aprovechamiento y la optimización de la capacidad crítica de cada ciudadano y consumidor de pantallas. En segundo lugar, la toma de conciencia de la permanente presencia de los medios y sus mensajes en nuestro entorno inmediato, tanto a nivel cognitivo, como emotivo y sociocultural. Y por último, el tema de la seguridad en el uso y consumo de los medios y sus productos audiovisuales y electrónicos.

Consideramos que uno de los mecanismos más potentes y significativos del mundo audiovisual son los **estereotipos**, auténticos embaladores que imponen una serie de cánones estéticos y éticos en todos y cada uno de los mensajes y productos mediáticos. A lo largo de cada propuesta iremos viendo cómo este conjunto de tópicos y clichés desfilan por igual a lo largo del paisaje televisivo, publicitario, móviles, internet y videojuegos. Valoraremos su influencia y aprovecharemos la capacidad crítica del ciudadano para un consumo más crítico, sano y autónomo.

## \* **El colectivo**

**SPECTUS** está compuesto por cuatro profesores: José Antonio Gabelas, Jaume Samarra, Ricard Saz y José Luis Sesé. Este grupo mantiene desde hace años una larga trayectoria de trabajo encaminada a proponer líneas educativas y ámbito de formación en los medios, investigar desde la didáctica y la práctica la incidencia de éstos en la educación y producir materiales audiovisuales e informáticos para su integración en el aula. El grupo ha impartido cursos y seminarios por el país y colaborado en programas de formación con distintas instituciones. Ha publicado diversas fichas didácticas en *"Comunicación educativa y Nuevas Tecnologías"* de Praxis, trabajo coordinado por Joan Ferrés. Tiene un manual coeditado con el MEC sobre la televisión en los centros: *"Aprende Conmigo. La televisión en el centro educativo"*. Actualmente está preparando una reedición de este material que dispone de libro de texto y guía para el profesor. Acaba de publicar también un libro sobre educación y medios: *"Máscaras y espejismos. Una aproximación al impacto mediático. Del análisis a la acción"*. Buena parte de su trabajo se puede consultar en la red: [www.spectus.net](http://www.spectus.net)



## **SERIES DE TELEVISIÓN**

### ***Aquí no hay quién viva***

#### **1. PRESENTACIÓN**

##### **1.1. Justificación**

Uno de las mayores fuentes de socialización que existen, para bien o para mal, en nuestra sociedad, son las pantallas. Especialmente la televisión. Desde ella se nos ofrecen unos modelos sociales de comportamiento y unos valores que ocultan y confunden la variada, compleja y contradictoria realidad en la que se vive el día a día.

Esta visión estereotipada de la propia realidad contenida en los medios y especialmente la televisión, atrae poderosamente todo tipo de audiencias. Entre los diferentes tipos de programas televisivos que se ofrecen, las comedias de situación (*situation comedy* o *sit-com*) que abundan en nuestras pantallas son quizás el más claro exponente de este tipo de representaciones estereotipadas.

Por este motivo se ha elegido como documento base de trabajo el capítulo piloto de la serie "*Aquí no hay quién viva*", con la finalidad de analizar los diferentes tipos de estereotipos que se suelen mostrar y sus relaciones.

## 1.2. Objetivos

- Analizar los diferentes tipos de estereotipos que aparecen en determinados programas televisivos a partir del capítulo piloto de la teleserie "*Aquí no hay quién viva*".
- Analizar las relaciones que se establecen entre ellos a partir de determinados ítems sicosociológicos o antropológicos.
- Establecer relaciones entre las situaciones y perfiles presentados y los existentes en la realidad.
- Desarrollar una actitud crítica frente a este tipo de personajes y situaciones estereotipadas.
- Fomentar una mirada autónoma y asertiva frente a la presión del ambiente y del grupo.

## 1.3. Contenidos

- Los diferentes estereotipos y situaciones estereotipadas que aparecen en el capítulo piloto de la teleserie "*Aquí no hay quién viva*": Tipos y características
- Las relaciones entre personajes según su función en cuanto a la edad, sexo, cultura, raza... y otras características.
- Estereotipos televisivos y realidad. Puntos de encuentro y desencuentro.
- Estrategias de distanciamiento entre el mensaje televisivo y la realidad. Del simplismo mediático a la complejidad de nuestras relaciones interpersonales.
- La capacidad de distanciamiento en la toma de decisiones.
- La toma de conciencia de la propia identidad y la comprensión de la de los otros.

## 1.4. Orientaciones didácticas y metodológicas

Para trabajar el tema de los estereotipos en los medios y especialmente en la televisión, debemos tener presentes tres premisas importantes:

- Para entender e interpretar la realidad, todos utilizamos visiones estereotipadas. Ante los ojos de los demás, todos pertenecemos a algunos de los estereotipos que se van a trabajar.
- Hay que tomar conciencia de que la sociedad mira a través de la te-

levisión y sus filtros. De este modo se conoce gran parte de los perfiles ,de las situaciones y de los estereotipos.

- La interpretación estereotipada que hacen los medios de la realidad es una visión reduccionista y simplista de ésta. No deberíamos utilizar esta visión para interpretar nuestro entorno próximo.

A partir de la ficha de análisis que se desarrolla en la propuesta de trabajo, se pueden plantear situaciones de diálogo y reflexión, que lleven a establecer una línea divisoria clara y diferenciadora entre la realidad y la ficción. Situaciones de relaciones emocionales entre iguales, de choque de culturas, de relaciones interpersonales y de género, entre otras, pueden ser abordadas de forma simple en (*"Aquí no hay quien viva"*), o bien de forma compleja, con muchos matices e interpretaciones tal y como se producen en la vida cotidiana.

## **2. PROPUESTA DE TRABAJO**

### **2.1. Presentación del documento audiovisual de trabajo**

Documento: *"Aquí no hay quien viva"* Capítulo piloto

Tipo: Serie televisiva semanal. Comedia de situación

Cadena en la que se emite: Antena 3

Franja horaria: Miércoles, 22 h.

Duración: 1 hora

### **2.2. Cuestionario para el alumno**

Observemos en la serie...

Vamos a analizar las situaciones y personajes que aparecen en la serie: cómo son y cómo se comportan.

#### **Respecto a los personajes**

Escoger dos o tres personajes de la serie y analizarlos posteriormente a partir de los siguientes ítems que se sugieren:

Características externas del personaje

- *Edad*
- *Talla, apariencia física*
- *Ojos*
- *Rostro (proporciones, expresión facial, peinado...)*
- *Piel*

- *Forma de vestir*
- *Forma de andar y de moverse (agilidad, torpeza...)*
- *Forma de expresarse*
- *Objetos que utiliza*
- *Ambientes que frecuenta, en los que se mueve,...*
- *Profesión, trabajo que realiza*
- *Lugar donde vive*
- *Personas con quien convive habitualmente*

#### Características internas del personaje

- *Deseos que expresa o sugiere*
- *¿Cómo reacciona ante las situaciones? (buenas y conflictivas)*
- *Carácter que muestra (simpático, desagradable, atento...)*
- *Nivel de inteligencia que muestra*
- *Tipo de amistades que tiene*
- *Tipo de enemistades que tiene*
- *Aficiones que tiene*
- *Valores que defiende*
- *Situaciones que no acepta*
- *Nivel de compromiso que muestra ante determinadas situaciones*

#### Función social

- *Roles que tiene en el trabajo (cargo, nivel de eficiencia, honestidad, profesionalidad, nivel de responsabilidad...)*
- *Ascendencia que ocupa en el grupo con el cual se relaciona más (es líder, se le rechaza, sus opiniones no cuentan, es una persona más, todos le quieren...)*
- *Relaciones y actividad que establece con los demás en su vida cotidiana (con quién está más a gusto y a quién rechaza)*
- *Relaciones y actividad que establece en la intimidad (familiar, entre amigos, con la pareja)*
- *Nivel de dependencia que muestra en su relación con los demás (autosuficiente, muy dependiente de los demás, individualista, altruista, colaborador...)*

### **Respecto a los ambientes**

Al igual que la mayoría de personajes, los ambientes en los que éstos se desenvuelven también están estereotipados. Se resaltan determinadas características para enfatizar aspectos que fa-

cilitan una vinculante conexión del espectador con el mensaje que se transmite a la audiencia. Todos los bares de mala muerte que aparecen en determinados productos mediáticos se asemejan; todos los hospitales parecen el mismo, los hoteles, las fábricas, comercios, cocinas, las oficinas y comisarías...

Proponemos observar algunos de los escenarios de la serie, a partir de los siguientes ítems:

#### Descripción de los escenarios

- *Lugar donde se sitúan las acciones (portería, escalera, pisos, videoclub...)*
- *Tipo de ambientes que se pretenden recrear (íntimo, familiar, convivencial...)*
- *Elementos que hacen posible estos ambientes (decorados, sonido, música, lenguaje que se utiliza...)*
- *Nivel de realismo de los ambientes (muy similar a determinadas realidades, poco, irreales...). Motivos.*

#### Relación de los personajes que intervienen en los escenarios

- *Personajes que destacan en determinados ambientes. (enumeración y caracterización).*
- *Relación entre éstos y el escenario en el que se desenvuelven (en situaciones similares hay personajes como estos, no existe relación, en una situación similar se dan otro tipo de personajes...)*
- *Descripción de las situaciones que se representan.*

#### Los conflictos interpersonales.

- *Identificación de los conflictos.*
- *Tipos de conflictos por su: trascendencia, duración, intensidad, influencia en los personajes y/o la serie...*
- *Enumeración de sus causas (sexo, convivencia, dinero, ascendencia, comunicación...) y análisis de su desarrollo*
- *La resolución de los conflictos. Análisis*
- *Conflictos ficticios versus conflictos cotidianos.*

### 3. PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

#### 3.1. Propuestas de reflexión sobre el tema tratado

El cuestionario dirigido al alumno es un punto de partida que debe llevar a la reflexión sobre cuestiones relacionadas con la propia experiencia y visión de la realidad, contrapuesta a la de la serie. Esto implica una labor de diálogo encaminada a desarrollar ideas que den respuesta a cuestiones relacionadas con lo que se interpreta de la serie. Algunas de ellas podrían ser:

- Las relacionadas con lo que sugiere, sorprende, extraña o deja indiferente de un determinado personaje o escena.
- Las relacionadas con el nivel de familiaridad de las escenas analizadas. Descripción de situaciones del entorno que tengan similitud con ellas. Parecidos y diferencias.
- Las relacionadas con lo que representa determinado personaje. ¿Qué lo hace patente? (gestos, forma de hablar, de vestir...)
- Las relacionadas con lo que representa determinada escena. ¿Qué lo hace patente? (envidia, afectos, cotilleo, emociones...)
- Las relacionadas con el nivel de realismo de las representaciones. ¿Existe distorsión? ¿En qué nivel?
- Las relacionadas con los conflictos que se generan de los personajes, cada uno, consigo mismo, entre ellos (familiares, de parejas, vecinales, sociales,...), con el entorno en que se encuentran, con los valores que se exponen o rompen (según el sexo, la familia, la educación padres e hijos, intergeneracionales,...)
- Las relacionadas con el nivel de identificación con determinados personajes (afectan, convencen, sorprenden, disgustan,...).
- Las relacionadas con la desaparición de un determinado personaje conservando todo lo demás. ¿De qué modo afectaría esto a la serie?

#### 3.2. Otras posibilidades

Analizados los personajes, situaciones y contextos de la serie y contrastados con la propia experiencia a través del diálogo y la reflexión en grupo, se pueden establecer “juegos” que ayuden a desdramatizar y distanciarse de las situaciones planteadas en la serie y las soluciones que en ella se adoptan. Algunos de ellos podrían centrarse en:



- Introducir un personaje nuevo en determinada escena de la serie trabajada.
- Proponer actuaciones diferentes a los personajes ante las situaciones que se les plantean.
- Valorar la repercusión en la serie y en las relaciones entre los personajes, de una hipotética aparición de un personaje nuevo de una raza o cultura diferente.
- Buscar paralelismos entre personajes y/o situaciones de esta serie con otras.

### **3.3. Posibilidades con otros materiales**

Para la realización de esta práctica se ha elegido una comedia de situación entre muchas de las que se dan a lo largo de la semana en las diferentes cadenas de televisión. El paralelismo entre series en lo que a la caracterización de personajes y situaciones se refiere, es evidente. Se puede aprovechar, pues, este factor para analizar otras series de la misma manera que se plantea con *"Aquí no hay quien viva"* y comparar personajes y situaciones a partir de determinados temas recurrentes relacionados por ejemplo con:

- El mundo de las emociones y la afectividad: ¿qué tipo de emociones y relaciones se plantean? ¿cómo se presentan?
- La relación entre iguales, entre padres e hijos, en pareja, en el trabajo,... ¿qué aspectos se remarcan? ¿qué otros se eluden?
- La administración del ocio. Formas de diversión y adicciones.
- El mundo de la sexualidad. Conflictos y tipos de relaciones.

Algunas de las series como la que presentamos se pueden ver actualmente en nuestras cadenas de televisión son: *"Ana y los siete"*, *"Siete vidas"*, *"El inquilino"*, *"Hospital central"*, *"El comisario"*... También se puede completar este tipo de trabajo actuando en la misma línea con series de otros países.

### **3.4. Algunas pautas para la evaluación del proceso**

Ítems que pueden ayudar a la valoración de la realización de la propuesta y de los objetivos planteados:

- Nivel de interés inicial de los alumnos por el tema.
- Nivel de participación de los alumnos, en su cantidad y calidad.

- Nivel de relevancia del papel de mediador/educocomunicador del profesor.
- El nivel de conformidad o divergencia en la identificación de los distintos estereotipos en los programas televisivos.
- El nivel de incidencia en las opiniones, actitudes o comportamientos referente a la utilización de los estereotipos en los medios
- Nivel de incidencia en las actitudes y comportamientos referentes a la salud propuestos en los contenidos.





## **PUBLICIDAD**

### **Nivea hand**

#### **1. PRESENTACIÓN**

##### **1.1. Justificación**

Con la publicidad nos encontramos ante un fenómeno que pretende cautivar al individuo y hacer que éste consuma o tome actitudes ante situaciones que le son extrañas, que generalmente están fuera de su entorno cotidiano, haciéndole creer que su existencia es original y diferente a la de los demás. En definitiva lo que realmente propone la publicidad es que todos consumamos o creamos lo mismo en el mismo momento.

Los destinatarios de la publicidad son sujetos activos y creativos, la relación que establecen con el producto o el mensaje se produce en un marco de contextos y mediaciones que hacen que ese impacto sea muy cuestionable. A pesar de la publicidad, no todos vestimos, ni comemos igual, ni pensamos o deseamos lo mismo.

Pero la influencia de la publicidad es notable y continuamente está renovando estrategias para conseguir sus objetivos. Por este motivo se propone un modelo de ficha de análisis de un anuncio publicitario que incide en cómo se percibe la publicidad y qué mecanismos utiliza para asignar nuevos significados a sus mensajes.

## **1.2. Objetivos**

- Analizar los diferentes elementos formales que aparecen en un anuncio publicitario a partir del modelo de anuncio estático proporcionado.
- Analizar qué intenta sugerir el anuncio publicitario y qué elementos utiliza para conseguir su objetivo.
- Establecer relaciones entre el anuncio y las posibles repercusiones en el individuo al que se dirige (respecto a la salud, la convivencia, la afectividad, la sexualidad...)
- Desarrollar una actitud crítica frente a lo que proponen este tipo de anuncios publicitarios.
- Fomentar una mirada autónoma frente a las propuestas de mejora de la salud, el aspecto y la felicidad que propone la publicidad.

## **1.3. Contenidos**

- Los elementos formales en un anuncio publicitario: la imagen, el texto, el eslogan, la composición, el color...
- Características y atribuciones del producto anunciado en el spot.
- El mensaje de un anuncio publicitario: el tema, las proposiciones, las intenciones y los objetivos del anuncio.
- Elementos que utiliza el anuncio para persuadir al individuo.
- Salud y publicidad. Promoción de medicamentos y tratamientos estéticos.
- Modelos publicitarios y estética. Anorexia y bulimia.
- Estrategias de distanciamiento entre el mensaje publicitario y la realidad: la imitación, los deseos, el culto al cuerpo, el consumo...
- La toma de conciencia de la propia identidad y aspecto físico, y la comprensión de los otros.

## 1.4. Orientaciones didácticas y metodológicas

Se puede hacer una aproximación al trabajo del análisis publicitario a partir de una de las fórmulas más sencillas que puede resultar introductoria. Es la adaptación de la fórmula A.I.D.A. (**A**traer la atención – suscitar el **I**nterés – despertar el **D**eseo – provocar la **A**dquisición) al análisis de un anuncio.

A partir del visionado del anuncio propuesto, se observa cómo se intenta establecer una relación de este tipo. Primero se analiza cómo atrae la atención utilizando los aspectos formales (imagen, texto, color, composición...). Seguidamente cómo se suscita el interés por el producto a través de alguna promesa o información convincente. En tercer lugar cómo despierta el deseo prometiendo unos determinados resultados beneficiosos para el individuo: salud, belleza, éxito... Finalmente se llega a cómo provoca la adquisición, verdadero objetivo del anuncio, la venta.

En el trabajo de reflexión sobre el anuncio publicitario se deben tener en cuenta de qué manera pueden influir elementos que aparecen en el anuncio referentes a la propia identidad, la relación con los otros y las posibles repercusiones de éste en la salud del individuo que lo ve.

## 2. PROPUESTA DE TRABAJO

### 2.1. Presentación del documento de trabajo

Documento: "Nivea hand"

Tipo: Anuncio estático

Soporte: Papel.

Revista dominical "El País Semanal" 13 de noviembre de 2004

### 2.2. Cuestionario para el alumno

- 1.- Mira el anuncio y responde brevemente estas cuestiones:
  - *Anota lo que más te impacte.*
  - *Explica qué crees que le está pasando al personaje.*
  - *Explica qué crees que está pensando.*
  - *Anota qué producto se está anunciando.*
  - *Anota las características más importantes y atractivas del producto y ordénalas según la importancia que creas que tienen.*

- *Anota a quién crees que se dirige este anuncio.*
- *Anota en qué medida crees que este anuncio te gusta. Mucho, poco, nada... Di alguna razón.*

2.- Observa el anuncio detenidamente y responde estas cuestiones:

Sobre lo que ves:

- ¿Qué representa el personaje del anuncio?
- Describe los rasgos más destacados del personaje
- ¿El texto está escrito en primera o tercera persona? ¿Por qué?
- ¿Qué relación encuentras entre la imagen y el texto?
- ¿Qué tipo de plano se utiliza? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de colores aparecen en el anuncio?
- ¿Cómo está iluminado el personaje?
- ¿Cuál crees que es la figura y cuál el fondo del anuncio?
- ¿Existe alguna relación entre ellos?

Sobre lo que dice:

- Analiza el texto. ¿Qué dice? ¿Qué sugiere?
- ¿El texto aclara, confunde, refuerza o contradice el sentido de la imagen?
- ¿Existe algún eslogan? ¿Qué ofrece?
- ¿Qué información no aparece en el anuncio?
- ¿Qué información se resalta en el anuncio?

Sobre lo que interpretas:

- Por lo que ves: ¿cómo crees que es el personaje?
- ¿Qué quiere representar este personaje? ¿Qué hace verlo así? (gestos, forma de vestir, expresión de la cara...)
- ¿Conoces alguna mujer parecida a la del anuncio? ¿En qué se parecen?
- ¿A quién crees que se dirige este anuncio? ¿Por qué?
- ¿Crees que la aplicación de un determinado producto puede influir en la forma de ser o comportarse de una persona?

- ¿El uso de productos puede mejorar la imagen personal?
- ¿El uso de productos de este tipo puede hacer que una persona llegue a sentirse más feliz y más segura de ella misma?

### 3. PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

#### 3.1. Propuestas de reflexión sobre el tema tratado

Como punto de partida el cuestionario nos llevará a la reflexión sobre cuestiones relacionadas con nuestra propia experiencia y una visión del mundo publicitario. Basándonos en el diálogo intentaremos desarrollar ideas que den respuesta a cuestiones relacionadas con la interpretación de los mensajes publicitarios y sus objetivos. Tanto los referidos a las ventas como a los valores y formas de vida, en cualquiera de los ámbitos de relaciones de los alumnos: familiar, de amistades, en el trabajo, ocio...

Aspectos interesantes a trabajar a partir del anuncio:

- **Los modelos publicitarios.** Características del personaje del anuncio: raza, edad, sexo, aspecto físico, actitud del personaje.... La utilización de estas características para reclamar la atención y provocar el interés por el anuncio.
- **Relación entre el anuncio y el medio en el que aparece.** El destinatario: perfil de las personas a las que potencialmente se dirige este anuncio.
- **Valores que transmite el anuncio.** La relación entre belleza y felicidad. La auto imagen y la aceptación social. Consumo y culto al cuerpo.
- **El análisis de aspectos que se omiten en el anuncio.** Motivos e importancia de estos aspectos: precios, advertencias sanitarias, modo de utilización, composición del producto, efectos reales, nivel de eficacia...
- **Consumo y comunicación.** El diálogo entre iguales sobre el uso de un determinado producto como respuesta al impulso que provoca el anuncio. La necesidad de consultas y contraste de opiniones con padres, técnicos especialistas...
- **Consumo y salud.** Pros y contras de la utilización de un determinado producto cosmético a corto, medio y/o largo plazo. Consecuencias y efectos secundarios. La composición y características del producto como información básica para su adquisición y correcta utilización.

- **Consumo y diversidad.** La falsa identidad: la utilización de este producto nos va a convertir en.... La propia identidad en la adquisición del producto: la seguridad, autoafirmación, sentimiento de pertenencia a un grupo, la necesidad de consumo...

### 3.2. Otras posibilidades

Arrancando del trabajo realizado con este mismo anuncio publicitario a partir de la propuesta de trabajo desarrollada anteriormente, se puede plantear un juego de cambios de sentidos y significados que lleven a una desdramatización y distanciamiento del mensaje implícito en el anuncio. Proponemos la siguiente orientación:

- Plantear un cambio de sexo, edad o raza del personaje del anuncio.
- Provocar diferentes eslóganes con la misma o distinta intención al de *"Así de jóvenes"*.
- Cambio del texto explicativo del anuncio por otro con la misma o diferente intención.
- Situar este anuncio en otro medio impreso dirigido a un público diferente. ¿Qué cambios se podrían plantear?
- Plantear las posibles actitudes y puntos de vista respecto del anuncio en personas de diferentes tipos según: el sexo, la edad, el nivel cultural, el nivel económico, la raza o comunidad a la que pertenece...

### 3.3. Posibilidades con otros materiales

En multitud de revistas y periódicos aparecen gran cantidad de anuncios referidos a la salud y aspecto físico de las personas. Muchos de ellos contienen promesas y mensajes parecidos a los del anuncio presentado, que pretenden hacernos entender que con su utilización mejoraremos nuestra salud, aspecto físico y sociabilidad. Con esto se intenta hacer creer al consumidor que se producirán cambios importantes en su vida.

Interesa realizar una extrapolación de este tipo de trabajo a anuncios de otros temas a partir del análisis de elementos comunes. Se puede realizar un trabajo de clasificación de anuncios por bloques temáticos:

- Anuncios de productos farmacéuticos
- Anuncios de bebidas pretendidamente beneficiosas para la salud
- Anuncios sobre aparatos que permiten la modelización del cuerpo



- Anuncios sobre centros médicos o terapéuticos
- Anuncios sobre bebidas alcohólicas y tabaco
- Anuncios de productos alimentarios

- Otra posibilidad es realizar un trabajo de análisis de este tipo de anuncios relacionado con la tipología de los personajes que en ellos aparecen y los protagonizan. Identificados los personajes, se establecería un paralelismo entre sus características, el producto y el mensaje del anuncio en el que aparecen. De estos mismos personajes se puede realizar un trabajo de análisis de su aspecto físico relacionado con los cánones vigentes en el mundo de la moda: el corte del pelo, el vestuario, las tallas...

- Un tercer aspecto a trabajar es el nivel de conflictividad que generan las diferentes propuestas de consumo dirigidas a los jóvenes, relacionadas con sus propias posibilidades, las de sus padres o su entorno. Irían bien para este tipo de trabajo anuncios relacionados con la moda y el culto al propio cuerpo.

- Los conflictos intergeneracionales que provocan aspectos relacionados con la adquisición de productos de alto precio: anuncios de productos cosméticos (jabones, colonias, desodorantes, compresas,...), en los cuales puede existir un sobrepeso por el hecho de ser de una marca o de otra.

- Los conflictos que se generan con la propia salud o con el punto de vista del entorno inmediato (padres, hermanos, abuelos, amigos...), sobre el consumo de productos alimenticios que inclinan hacia una determinada estética, favoreciendo situaciones de anorexia o bulimia.

### **3.4. Algunas pautas para la evaluación del proceso**

Ítems que pueden ayudar a la valoración de la realización de la propuesta y de los objetivos planteados:

- Nivel de interés inicial de los alumnos por el tema.
- Nivel de participación de los alumnos, en su cantidad y calidad.
- Nivel de relevancia del papel de mediador/educocomunicador del profesor.
- El nivel de conformidad o divergencia en la identificación de las diferentes estrategias de la publicidad.

- El nivel de incidencia en las opiniones, actitudes o comportamientos. referente a la credibilidad de la publicidad.
- Nivel de incidencia en las actitudes y comportamientos referentes a la salud propuestos en los contenidos.





# **INTERNET**

## **Valores en Internet**

### **1. PRESENTACIÓN**

#### **1.1. Justificación**

Internet se ha convertido para muchos jóvenes en una gran enciclopedia. Entre otras cosas, buscan todo tipo de información para hacer sus trabajos, satisfacer sus inquietudes e informarse. La red es un gran fondo de recursos donde cabe todo. Tanto aquello que está corroborado y tiene una forma y una calidad indiscutible, como los bulos, las falsas informaciones o contenidos tendenciosos. No se puede dar la espalda a esta realidad pero hay que acercarse a ella con las precauciones debidas.

Los sitios de la red dedicados a jóvenes o con contenidos de su interés son muy variados tanto en lo relativo a sus contenidos como a sus creadores; esta diversidad no siempre es enriquecedora, ni supone una ventaja. En la red hay muchos contenidos que transmiten informaciones erróneas, valores negativos y pueden llevar a los jóvenes a errores o distorsiones.

A través de esta ficha se propone provocar en los jóvenes un ejercicio de reflexión sobre la red, no sólo sobre los recursos que de ella se pueden obtener, sus posibilidades a nivel de comunicación, información y entretenimiento, también sobre cómo contrastar informa-

ción, así como la existencia y valoración de páginas relacionadas con valores individuales y colectivos que a través de la red se pueden asumir y compartir.

## **1.2. Objetivos**

- Conocer las características básicas de la página web. Su estructura, contenido y objetivos que pretende.
- Valorar la importancia de estar correctamente informado sosteniendo una postura crítica frente a las informaciones y las opiniones presentes en la red.
- Conocer algunas claves que permitan contrastar y valorar críticamente los contenidos y las informaciones que aparezcan en una determinada página.
- Potenciar una valoración crítica de las múltiples funciones y posibilidades de la red.
- Analizar diferentes aspectos relacionados con las motivaciones de tipo social, cultural o político que provocan la aparición de diferentes contenidos en la red.
- Analizar y valorar el lenguaje que se utiliza en la red y las comunicaciones entre sus miembros.
- Potenciar la dimensión social y solidaria del individuo.
- Desarrollar una actitud crítica ante las informaciones, los contenidos, los valores y las comunicaciones que se realizan en la red para potenciar la mejora de comunicación entre iguales y la valoración del conocimiento de los otros: sus problemas, opiniones y realidades,...

## **1.3. Contenidos**

- La página web: estructura, contenido y objetivos
- Las opiniones y la información en una página web. Diferencias.
- La veracidad en la información: el análisis de un mismo mensaje a través de la consulta de diferentes fuentes.
- La diferente tipología de contenidos en la red.
- Las funciones de las páginas web: informar y entretener.
- Las diferentes formas de comunicación a partir de la información obtenida en una web: correo electrónico, carta, teléfono, visita,...

- La capacidad de distanciamiento en la toma de decisiones ante la adquisición de conocimientos y la lectura de opiniones en la red. La comprensión y respeto a la opinión de los otros.
- Valores solidarios con personas y colectivos. Conocimientos de ONGs que desarrollan un compromiso social.

#### **1.4. Orientaciones didácticas y metodológicas**

Teniendo en cuenta que muchos jóvenes navegan por la red a la búsqueda de informaciones y contenidos, y que en este viaje se encuentran con todo tipo de valores y contenidos, algunas veces falsos e interesados, parece necesario trabajar con ellos determinadas estrategias de navegación encaminadas a estimular su capacidad de análisis y valoración crítica de aquello que ven o leen en la red. Lo dicho implica facilitarles estrategias y recursos para que puedan contrastar y verificar aquellas informaciones, contenidos u opiniones que conozcan a través de la red.

El trabajo con esta página web (o cualquiera de similares características) puede ayudar a trabajar aspectos relacionados con la autoimagen y la relación que cada uno tiene con los demás. Nivel de compromiso con el entorno, nivel de solidaridad y tolerancia, nivel de comunicación y de conocimiento de ciertas realidades....

Esta visión crítica puede ayudar a generar sensibilidades y actitudes que alejen de conductas extremas con respecto a la red (adicciones, extremismos políticos, tergiversaciones históricas, sociales y políticas), que están muy presentes en los sitios de Internet accesibles a los jóvenes, y les acerquen a otro tipo de información también existente y activa que les ofrezcan modelos de conductas solidarias, acordes con valores democráticos..

En esta línea ofrecemos la siguiente propuesta de trabajo desarrollada en el apartado dos de esta ficha. Partiendo de una página web en la que se muestran diferentes informaciones y opiniones solidarias, se invita al alumno a valorar ciertos aspectos sobre la necesidad, el uso que le da y en qué manera cree que puede llegar a influir esta información en su conducta y en su relación con los demás.

## 2. PROPUESTA DE TRABAJO

### 2.1. Presentación del documento de trabajo

Documento: "Sitio de *Médicos sin fronteras*":

Tipo: Página web <http://www.msf.es/>

Soporte: Digital

### 2.2. Cuestionario para el alumno

1.- Conectáros a la página de Médicos sin fronteras y a partir de la información que en ella encontréis, responded brevemente estas cuestiones:

- Id al apartado de *conócenos*. ¿Cuál es su estructura? ¿Qué bloques o partes la componen?
- ¿Cuál es la actividad que caracteriza esta ONG? ¿Cuál es el objetivo que le da sentido?
- Citad algunas de las iniciativas que tiene en marcha.
- ¿Qué formas de participación ofrece al usuario?
- ¿Qué razones expone para concienciaros de la necesidad de participación?
- ¿Qué fórmulas ofrecen para poder trabajar con ellos? ¿Qué cualidades describen de las personas que trabajan en esta ONG?
- Miraros el formulario del currículum vitae que piden para poder trabajar con ellos. ¿Qué aspectos valora este tipo de formulario? Si quisierais trabajar con ellos, ¿qué creéis que valorarían más en vosotros?
- ¿Qué parte de esta página consideraréis más interesante? ¿Por qué?

2.- Expresa el tipo de información que habéis visto expuesta en esta página de "*Médicos sin Fronteras*" y por la forma de exponerla y presentarla, ¿para qué perfil de público creéis está hecha esta página?

Existen otros muchos tipos de páginas web. Cada uno de ellos con sus características, contenidos y público determinado. Buscad en la red algún ejemplo de diferentes tipos de páginas atendiendo a los criterios siguientes:

- Páginas de contenido sanitario (alimentación, relaciones sexuales, conductas compulsivas...)
  - Temas que tratan:*
  - Objetivos:*
  - Valores que destacan:*
  - Público al que presuntamente se dirigen:*
- Páginas de contenido deportivo:
  - Temas que tratan:*
  - Objetivos:*
  - Valores que destacan:*
  - Público al que presuntamente se dirigen:*
- Páginas de contenido científico:
  - Temas que tratan:*
  - Objetivos:*
  - Valores que destacan:*
  - Público al que presuntamente se dirigen:*
- Páginas pertenecientes a los grandes grupos de información (periódicos, televisiones, radios...):
  - Temas que tratan:*
  - Objetivos:*
  - Valores que destacan:*
  - Público al que presuntamente se dirigen:*
- Páginas eróticas y de entretenimientos:
  - Temas que tratan:*
  - Objetivos:*
  - Valores que destacan:*
  - Público al que presuntamente se dirigen:*
- Páginas de organizaciones, empresas, grupos o colectivos:
  - Temas que tratan:*
  - Objetivos:*
  - Valores que destacan:*
  - Público al que presuntamente se dirigen:*
- Páginas personales:
  - Temas que tratan:*
  - Objetivos:*
  - Valores que destacan:*
  - Público al que presuntamente se dirigen:*

3.- No toda la información que aparece en una página web responde con exactitud a la realidad o podemos considerarla fiable. Debemos acercarnos a sus contenidos con la suficiente cautela y precaución como para tener siempre presente que muchos as-

pectos que se presentan como verdades absolutas, pueden ser vistos o presentados en otros medios o espacios de manera muy diferente. Incluso contraria.

- Haced una lista de las diferentes actuaciones que “*Médicos sin Fronteras*” expone en su página web.
- Escoged una de ellas y buscad más información sobre ella que os ofrezca la red, la prensa o cualquier otro tipo de medio o recurso que creáis que os pueda ser útil.
- Contrastad esa información. ¿Qué puntos tiene en común? ¿Existen divergencias, contradicciones,...?
- ¿Estableceríais algún tipo de listado de más a menos credibilidad en la información que contienen las diferentes páginas que habéis visitado? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de información creéis que está más sujeta a diferentes tipos de interpretación?. ¿Soléis contrastar vuestras informaciones?
- La información obtenida te es útil para algún aspecto diario de tu vida cotidiana relacionado con tu salud o tus hábitos de conducta...?

4.- Como podéis comprobar navegando por Internet, existe gran cantidad de páginas de colectivos, instituciones, entidades, asociaciones y grupos. Cada uno de ellos se presenta de forma diferente destacando determinados aspectos por encima de otros que a lo mejor nos interesaría saber, pero que no aparecen.

- a.- ¿Qué aspectos de “*Médicos sin Fronteras*” que habéis podido ver en su web os han llamado más la atención?
- b.- ¿Qué aspectos de esta ONG querríais conocer más a fondo, pero la página no os lo permite?
- c.- ¿Qué otros medios tenéis para recabar más información sobre esta ONG? Hacer un listado de un grupo de fuentes que se podrían consultar.
- d.- Buscad información sobre “*Médicos sin Fronteras*” en: revistas especializadas, documentos audiovisuales de televisión, documentales..., Otras páginas de Internet, otras ONGs, alguna institución cercana... Contrastad esa información con la de la propia ONG “*Médicos sin Fronteras*”.



5.- En la página de “*Médicos sin Fronteras*”, como en la de la mayor parte de páginas de organizaciones de este tipo, aparecen valores de tipo social e individual difíciles de encontrar en según que otro tipo de páginas. En qué parte de la página, en qué información o contenido habéis podido observar que aparecen valores relacionados con:

- La solidaridad
- La entrega a los demás
- La lucha por la igualdad
- La libertad e independencia individual y colectiva
- El compromiso con los desfavorecidos
- La sensibilidad con los problemas de los otros
- ...

### **3. PROPUESTAS Y CONCLUSIONES**

#### **3.1. Propuestas de reflexión sobre el tema tratado**

Esta propuesta ofrece la posibilidad de trabajar con la red temas actuales desde la perspectiva de la implicación y el compromiso tanto individuales como colectivos. Páginas relacionadas con colectivos y ONGs del tipo presentado en esta ficha, nos brindan una excelente oportunidad de plantear escenarios de reflexión y sensibilización sobre aspectos y situaciones de crisis que exigen un posicionamiento y compromiso individual y colectivo.

Teniendo presente este punto de partida, se plantea un marco de trabajo encaminado a desarrollar actividades que trabajen sensibilidades y habilidades de observación y análisis encaminadas a profundizar en:

- La definición y utilización de un marco de análisis formal del contenido y presentación de una determinada página web: elementos formales desatacados de sus presentaciones, de sus contenidos y de sus objetivos.
- El trabajo de análisis de la gran cantidad de información existente en la red. El tipo de páginas que nos podemos encontrar atendiendo a este criterio, y los valores y supuesto público al cual se dirigen.
- La capacidad de contrastar una determinada información a través de diferentes fuentes, relativizando su contenido.
- La necesidad de ampliar el conocimiento e información por lo que

a un tema u organización respecta. El interés por la búsqueda de más información contrastada en otros medios.

- El reconocimiento de la existencia y sensibilización respecto a determinados valores sociales e individuales que en páginas de este tipo se pueden encontrar.

### **3.2. Otras posibilidades (a partir del mismo material)**

A partir de la propuesta de trabajo desarrollada en el cuestionario para el alumno anterior, se pueden proponer y desarrollar otras actividades del tipo:

- Visitar otras páginas web de diferentes ONGs con objetivos similares. Establecer puntos de concordancia y discordancia con la página trabajada inicialmente.
- Analizar a través de la red diferentes conflictos humanos existentes actualmente en un determinado continente.
- Analizar en dos/tres conflictos determinados, el tipo de gente afectada y las posibles repercusiones que ello comporta en su vida.
- Indagar sobre el perfil y actividades de las personas implicadas en esta/s organización/es.
- Analizar a través de otros canales la estructura de la organización: forma de funcionar y canalizar las ayudas.
- Establecer contactos con alguna persona directamente involucrada con esta ONG, para entrevistarla sobre los motivos que le han llevado hasta esta organización y las funciones que en ella desarrolla.
- Conocer los mecanismos de asociación y las fórmulas de soporte a esta organización u otras parecidas. Conocer también los compromisos que ello puede implicar.

### **3.3. Posibilidades con otros materiales**

A lo largo de este documento han aparecido ya diferentes propuestas basadas en el trabajo del tema, centradas en la utilización de medios y soportes diferentes al de Internet. Este aspecto resulta especialmente importante porque no podemos olvidar que uno de los objetivos fundamentales de esta propuesta, es el de procurar sensibilizar a los jóvenes en la necesidad de contrastar la información a través de cuantas más fuentes mejor, para poder tener opiniones fundamentadas y con criterio sobre cuanto sucede en su entorno. La televisión, la prensa y el contacto con diferentes agentes existentes

en el propio entorno tanto individual como colectivo, relacionados con información relativa a este tipo de organizaciones, pueden aportar gran cantidad de información enriquecedora al respecto.

Así, se pueden plantear otras posibilidades como:

- Investigar a través de la información obtenida por entidades de tipo municipal, la localización de organizaciones de tipo no gubernamental que realicen sus labores a nivel local o en el propio entorno inmediato. Establecer de ellas datos fidedignos entorno al tipo de actividad que realizan, su estructura, las personas implicadas, sus objetivos, los colectivos a los cuales se dirigen,...
- Buscar en la red ONGs que se dediquen a diferentes actividades. Obtener de ellas información relativa a los valores que trabajan, el tipo de gente y lugares donde actúan,...
- Montar una OGN propia. Para ello deberemos concretar: el objetivo, el colectivo al que va destinada, el perfil de los posibles voluntarios, la forma de conseguir ingresos y de gestionarlos,...
- Establecer el perfil de una persona voluntaria en una ONG. ¿Cómo debería ser? ¿Qué valores, cualidades o intereses personales deberían primar en este tipo de personas?
- Buscar información relacionada con la relación que existe entre los diferentes estados y sus ONGs: tipo de control, tipo de ayudas y compromisos,...
- Establecer el mapa de las diferentes ONGs de España. Siglas, nombre y ámbitos de actuación. Localización: direcciones y web.
- Buscar documentales de diferentes actuaciones de organizaciones de este tipo y llevar a cabo debates sobre este tipo de actuaciones: lo que supone a nivel organizativo llevar a delante una tarea de este tipo, lo que supone a nivel económico, a nivel de implicación individual y colectiva,...

### **3.4. Algunas pautas para la evaluación del proceso**

Ítems que pueden ayudar a la valoración de la realización de la propuesta y de los objetivos planteados:

- Nivel de interés inicial de los alumnos por el tema.
- Nivel de participación de los alumnos, en su cantidad y calidad.
- Nivel de relevancia del papel de mediador/educocomunicador del profesor.

- El nivel de conformidad o divergencia en la identificación de la calidad de los contenidos de la red.
- El nivel de incidencia en las opiniones, actitudes o comportamientos. referente a la utilización de la red para buscar información.
- Nivel de incidencia en las actitudes y comportamientos referentes a la salud propuestos en los contenidos.





## **VIDEOJUEGOS**

### ***War on terrorism***

#### **¿Sólo matar y matar?**

## **1. PRESENTACIÓN**

### **1.1. Justificación**

Los videojuegos son uno de los caballos de batalla en la relación entre los adultos y los niños y jóvenes. En la mayor parte de casos ellos los disfrutan y los utilizan como si de cualquier otro juego se tratara. Para los adultos la percepción resulta diferente. Para empezar no los conocemos, nos resulta un fenómeno reciente y no poseemos su misma experiencia ni habilidades para utilizarlos y sumergirnos en su universo. Cuando vemos a alguien jugar y observamos sus reacciones, nos suele parecer que está poseído, le vemos aislado del entorno y con la noción del tiempo perdida.

Existe gran variedad de videojuegos. Se pueden establecer diferentes clasificaciones atendiendo a múltiples factores: contenidos, formato, estructuración, nivel de dificultad, finalidad... A pesar de esto tendemos a encontrar en ellos más elementos negativos que positivos a la hora de valorarlos como modalidad de juego.

Por ejemplo, nos parece que el videojuego puede llegar a dominar al chico y de ahí deducimos que éste va a asumir muchos de los valores y conductas que se reproducen durante el juego. Por otro lado el hecho de que algunas veces se pierda la noción del tiempo nos suele llevar a pensar ineludiblemente que el videojuego manda sobre el niño o el joven y que éste es incapaz de dejarlo. Es decir, que crea adicción.

A través de esta ficha se propone provocar en los jóvenes un ejercicio de reflexión sobre los videojuegos. Sobre sus contenidos, formatos, tipos y valores que subyacen detrás de todos y cada uno de ellos. A partir del análisis de un sencillo videojuego se pretende establecer puentes entre los contenidos y formatos de un videojuego, así como de las posibles influencias y repercusiones en los valores y salud de sus usuarios, en sus relaciones con los demás y en la forma de entender la realidad.

## **1.2. Objetivos**

- Conocer las características básicas de los videojuegos: tipos, técnicas, prácticas y formas de uso más significativas.
- Valorar la importancia del juego en el desarrollo de uno mismo, y en particular de los videojuegos.
- Analizar los valores que aparecen en los videojuegos.
- Potenciar una valoración crítica de los videojuegos: sus contenidos, sus valores, su tiempo de utilización,...
- Analizar diferentes aspectos relacionados con las adicciones que provocan los videojuegos.
- Desarrollar una actitud crítica ante la adquisición y uso de los videojuegos, valorando aspectos relacionados con el aprendizaje, la propia economía, la salud, la confianza en sus habilidades y posibilidades, y la mejora de comunicación entre iguales.

## **1.3. Contenidos**

- Los tipos de videojuegos, sus usos y posibilidades.
- Precauciones en el uso de los videojuegos.
- Consumo y uso racional de los videojuegos.
- Aspectos positivos de los videojuegos en el desarrollo de habilidades.

- Aspectos negativos de los videojuegos. Valores y contenidos.
- Videojuegos no violentos y educativos.
- La capacidad de distanciamiento en la toma de decisiones ante la adquisición y uso de videojuegos. El juego en equipo. La comprensión y respeto de los otros.

#### **1.4. Orientaciones didácticas y metodológicas**

Ya se ha expuesto en la introducción que partimos en franca desventaja respecto a los jóvenes para hablar de los videojuegos. Buena parte de la generación que enseña no los ha conocido en su infancia, y la atracción y seducción que producen, sus luces, sus movimientos y sus músicas, son argumentos muy potentes para los jóvenes usuarios. De entrada estamos acostumbrados a poner todos los videojuegos en el mismo saco y considerarlos adictivos, violentos y empobrecedores. Evitando generalizar, y por tanto de simplificar, sin lugar a dudas hay videojuegos muy útiles para el desarrollo de los niños y jóvenes, que les aportan contenidos, valores y experiencias enriquecedoras.

Por lo tanto nos hemos de basar en una visión amplia de los videojuegos, que no se reduzca a los violentos y sanguinarios, o sexistas y xenófobos, sino que los englobe a todos. Desde esta perspectiva podremos analizar sus ventajas e inconvenientes.

No podemos sin embargo minimizar el problema que supone la existencia de videojuegos que utilizan valores contrarios a los asumidos por una sociedad tolerante y democrática, y la influencia que eso puede tener en ciertos sectores de usuarios. Tampoco pretendemos ignorar las posibles situaciones o entornos de adicción a los mismos, pero en ningún caso querríamos dramatizar. Estar en relación con el videojuego, convivir con él, precisa no sólo un enfoque lúdico (jugar por jugar), sino también tener en cuenta el entorno del sujeto. La influencia mayor o menor que pueda tener en el usuario depende de la situación del mismo y de su contexto de consumo. La interacción con videojuegos violentos no ejerce la misma influencia en un niño que tiene una situación difícil en su casa o en su ambiente escolar, que la de otro que vive en sana convivencia. Ni tampoco es igual interaccionar individualmente con un videojuego, que desarrollar una dinámica lúdica en torno a un videojuego on line, o presencial con otros compañeros.

Una de las posibles piezas angulares en el tratamiento didáctico de su estudio, es procurar crear en el sujeto una conciencia crítica sobre

aquellos valores que aparecen en los videojuegos. Hacer que no sólo valore su relación con la máquina y sus refuerzos, sino también la visión que estos juegos le dan de los demás.

Nuestras estrategias didácticas deben ir encaminadas a trabajar algunas cuestiones. El uso/abuso de la violencia como recurso motivador y de atracción, el conocimiento y análisis del mayor número posible de tipos de videojuegos, el tratamiento que en ellos se hace de determinadas visiones estereotipadas de situaciones, valores y personajes, y la reflexión de la relación personal que cada uno establece con este tipo de producto audiovisual.

## **2. PROPUESTA DE TRABAJO**

### **2.1. Presentación del documento de trabajo**

Documento: *"War on terrorism"*

Tipo: Videojuego. Soporte: digital. Documento flash (swf)

Localización: [www.miniclip.com](http://www.miniclip.com)

### **2.2. Cuestionario para el alumno**

1.- Abrid el videojuego *"War on terrorism"* que os facilitará el profesor. Jugad con él por grupos y realizad estas actividades:

a.- Cuestionario.

- *¿Qué os parece el juego?*
- *¿En qué consiste la misión de este juego?*
- *¿Cuál de los cuatro escenarios os parece más violento? ¿Por qué?*
- *¿Cuál de los cuatro escenarios os parece más interesante y divertido? ¿Por qué?*
- *¿Qué habilidades debéis tener para ganar el juego? ¿En qué consisten?*
- *¿Os recuerda algún otro videojuego de características parecidas? ¿Cuál? ¿Qué tienen en común?*
- *¿Creéis que es un juego violento?*
- *¿Qué importancia tiene para vosotros la lengua que se utiliza en este tipo de juegos?*
- *¿Por qué creéis que este tipo de juegos basado en la violencia es tan atractivo? ¿Cómo lo veis?*



- b.- Haced una puesta en común de las respuestas que cada grupo ha realizado. ¿Existen muchos puntos en común? ¿Existen claras divergencias entre vosotros? ¿Existe alguna diferencia entre lo que pensáis los chicos y las chicas?
- c.- Poned nombre al protagonista y cambiad los personajes, el tipo de armas y los escenarios del juego. ¿Contra quien o contra qué se podría hacer un juego similar actualmente?

2.- Sabéis perfectamente que no sólo existen videojuegos basados en luchas, peleas y guerras. Seguro que conocéis otros tipos de videojuegos. Vamos a hablar de ellos. Os presentamos aquí un esquema clasificatorio en el que, a partir del ejemplo, deberéis situar juegos que conozcáis de cada tipo, describiendo algunas de sus principales características.

*Tipo de juego: ARCADE*

*Modalidad: Juego de estrategia y habilidades*

*Nombre del Juego: LOS LEMMINGS*

*Características: El juego consiste en intentar salvar el mayor número posible de lemmings utilizando determinadas herramientas y organizando un plan previo de estrategias en el que el trabajo en grupo de los lemmings es la pieza fundamental del éxito.*

Tipo de juego: ARCADE

Modalidad: de plataforma

Nombre del Juego:

Características:

Tipo de juego: ARCADE

Modalidad: de laberintos

Nombre del Juego:

Características:

Tipo de juego: SIMULADORES

Modalidad: Deportivo

Nombre del Juego:

Características:

Tipo de juego: SIMULADORES

Modalidad: De dominio de instrumentos

Nombre del Juego:

Características:

Tipo de juego: ESTRATEGIA  
Modalidad: De guerras  
Nombre del Juego:  
Características:

Tipo de juego: ESTRATEGIA  
Modalidad: De rol  
Nombre del Juego:  
Características:

Tipo de juego: ESTRATEGIA  
Modalidad: De luchas  
Nombre del Juego:  
Características:

Tipo de juego: MESA  
Modalidad: De cartas  
Nombre del Juego:  
Características:

Tipo de juego: MESA  
Modalidad: Ajedrez  
Nombre del Juego:  
Características:

Otro tipo de juego:  
Modalidad:  
Nombre del Juego:  
Características:

3.- Videojuegos y estereotipos. Organizaros por grupos de tres/cuatro personas y responded consensuadamente estas preguntas a partir del videojuego.

- ¿El hecho de que debamos matar “terroristas” de un grupo de actualidad, ¿creéis que hace el juego más interesante?
- ¿Qué relación se establece entre el personaje y el juego? ¿Los buenos matan a los malos? ¿Tiene esto algún paralelismo con los personajes de la vida real?.
- ¿Qué valores creéis que destaca este juego?. Os parecen bien?
- Citad tres características de los personajes que aparecen en el videojuego y contra los que se debe luchar. ¿Que os hace pensar que son así?

- ¿Son características que veis o que intuís? ¿Podríamos decir que en este juego hay buenos y hay malos?
- ¿Conocéis otros videojuegos donde los personajes no tengan perfiles de buenos/malos/enemigos?
- ¿Se podrían situar los escenarios del juego en algún territorio del planeta? ¿También allí hay buenos/malos/enemigos?
- ¿Escogeríais algún otro escenario para este juego?
- ¿Podríais describir algún otro escenario de juego de habilidad, de mesa, de simulación o arcade? ¿Qué tienen en común y qué les diferencia de los de este juego?
- ¿Citas algún tipo de videojuego que se base en valores sociales e individuales positivos: construir, completar, solidaridad, conocimientos,...
- ¿Cómo son y cómo actúan sus personajes? ¿Son muy diferente a los de juegos parecidos a "War on terrorism"?
- "War on terrorism" se basa en el éxito en la lucha contra un supuesto enemigo. Es un juego competitivo. ¿Conocéis otros que también lo sean?
- ¿Conocéis algún juego que no sea competitivo y que se base en otras estrategias: la cooperación, la suma de esfuerzos,...

4.- Tu relación con los videojuegos. Responde estas preguntas sobre el uso que haces de los videojuegos y comparte tus resultados y conclusiones anotándolas en un gran mural:

- ¿Juegas habitualmente con videojuegos?
- Número de videojuegos que posees:
- Tipo de videojuego preferido:
- Título:
- Motivo: (una frase)
- Horas semanales que destinas a los videojuegos:
- ¿Qué valoras más en un videojuego: el nivel de dificultad, la música, la ambientación (personajes y escenarios), el nivel de realismo o el nivel de interactividad?
- Antes de comprar o usar un videojuego,... ¿pides consejo o información? ¿A quién?

- ¿Prefieres jugar solo o con amigos?
- ¿Tienes en cuenta alguna norma o cuestión de seguridad a la hora de comprar y/o utilizar un videojuego? Relacionada con:
  - \* Los precios
  - \* El tipo de videojuego que quieres comprar: calidad, tipo...
  - \* Las condiciones de luz y ventilación de la habitación
  - \* Tu posición respecto a la pantalla
  - \* El tiempo que empleas jugando
- ¿Qué consejo darías a un amigo a la hora de comprarse un videojuego? ¿Qué crees que es lo fundamental a tener en cuenta?

### **3. PROPUESTAS Y CONCLUSIONES**

#### **3.1. Propuestas de reflexión sobre el tema tratado**

Resulta desbordante la gran variedad de videojuegos, tanto por su temática, modalidad, como por el soporte para el que están diseñados. Este mundo está en continua transformación. Nuestros alumnos son, por regla general, grandes consumidores de este tipo de productos, mostrando claras preferencias por juegos basados en dinámicas y temas centrados en la violencia fantástica, seguidos por los deportes. En último término quedarían los de temática educativa.

De entrada, esto podría parecer alarmante o por lo menos desalentador. Pero ningún estudio da por hecho que determinados juegos de este tipo sean el desencadenante por ellos mismos de actitudes violentas, sexistas, adictivas o racistas de quien los use. Incorporar este mundo al de la educación y la formación puede ser la clave para ayudar y orientar a nuestros niños y jóvenes en sus elecciones y decidir su papel como consumidores con un mayor conocimiento de causa y criterio. Y este es el objetivo básico de este material

Realizar una aproximación al análisis de las características comunes de los videojuegos atendiendo a los diferentes tipos y modalidades que existen, nos puede facilitar espacios de diálogo y reflexión. Pensar en la necesidad de estar bien informados a la hora de adquirir o usar un determinado videojuego. Entendemos que buscar un equilibrio entre lo que el juego nos ofrece, nuestras limitaciones o condicionantes y lo que realmente buscamos, nos interesa o nos gusta, es todavía un reto abierto para la educación.

En los videojuegos, como en la gran mayoría de productos audiovisuales, la creación de personajes, situaciones y ambientes estereotipados, es una de las piezas claves que hace que un determinado producto resulte más o menos atractivo y el público conecte emocionalmente con él. Vamos a trabajar con el cuestionario elaborado en el punto anterior estos aspectos a partir de “*War on terrorism*”; sin perder de vista la posible generalización que podemos hacer de este análisis con otros videojuegos.

Por último, la elección de un determinado videojuego responde a diferentes motivos o intenciones por parte de los jóvenes, como jugar, divertirse a secas, competir con los amigos..., es importante tener presente la necesidad de plantear cuestiones de reflexión relacionadas con la propia relación que cada uno establece con este tipo de producto: motivaciones personales y de gusto, criterios de seguridad, frecuencia de uso, juego en grupo, valores sociales ... son aspectos sobre los que es conveniente establecer espacios conjuntos de reflexión. Las puestas en común de todo este tipo de cuestiones a través de coloquios, murales o cualquier otro tipo de dinámica, resultan imprescindibles para la interiorización de nuevas percepciones, conocimientos y puntos de vista de cada individuo.

### 3.2. Otras posibilidades

“*War on terrorism*” es sólo un ejemplo de los múltiples y simples videojuegos que inundan la red a los que se puede acceder de forma gratuita. El modelo nos ha servido fundamentalmente para trabajar aspectos relacionados con la violencia, la visión estereotipada de determinados conflictos, personajes y ambientes, y establecer una aproximación de la relación que establecemos con este tipo de productos. Con este u otros modelos de juegos de tipo parecido se pueden abrir nuevas propuestas de reflexión dirigidas a:

- El tema de la utilización del sexo en este tipo de productos. El análisis de la utilización de reclamos sexuales para la venta y uso de videojuegos, a partir de ejemplos de videojuegos tipo: *Final fantasy*, *Tom Ryder*,...
- El análisis de las diferencias de apreciación de los hechos violentos desarrollados en los videojuegos, según el sexo de los que juegan: ¿Lo ven diferente los niños y los chicos de las niñas y las chicas?
- La búsqueda y el análisis de videojuegos que como el de la ficha, aprovechan aspectos de la actualidad para su desarrollo. Los que utilizan situaciones y protagonistas basados en temas generalmente conflictivos del mundo real.

- Proponer un guión de videojuego alternativo al de la ficha, con personajes y situaciones reales que mantengan otros enfoques para la resolución de conflictos (no violentos, con diferentes posibilidades, basados en el diálogo y la negociación...).
- La elaboración de listas de los videojuegos más valorados por los alumnos y relacionarlos con las diferentes tipologías.
- La elaboración de listas de aspectos considerados positivos de los diferentes videojuegos analizados o comentados.

### **3.3. Posibilidades con otros materiales**

Es importante tener presentes las muchas posibilidades educativas de los videojuegos. Tanto los planteados y planificados expresamente con finalidades educativas, como los que carecen a priori de esta intención. Si profundizamos en ellos veremos que la gran mayoría poseen múltiples posibilidades educativas que pueden ir desde ser utilizados como un eficaz elemento motivador, hasta un instrumento eficaz en el desarrollo y adquisición de determinadas estrategias, habilidades motrices, de respuesta, de toma de decisiones, habilidades visuales. Siendo con frecuencia un excelente instrumento para trabajar la toma de decisiones en variadas situaciones en que la interacción exige una respuesta activa por parte del protagonista del juego.

Tampoco queremos olvidar el enorme potencial que suponen como punto de partida y/o motivación, así como un instrumento para la dinamización de las relaciones que se establecen entre los miembros de un determinado grupo: Valores y conductas como el compañerismo, la amistad, la cooperación, el trabajo en grupo...se ofrecen para su análisis en la gran variedad de escenarios y relaciones que se establecen a lo largo de las propuestas que se van sucediendo, eso sí, a velocidades de vértigo, en los juegos.

Algunas propuestas abiertas a las anteriores ideas son:

- Análisis de los diferentes soportes en los que se presentan los videojuegos: los de alquiler o compra (CD-Rom/DVD), los de la red (libres o gratuitos y de pago), los de videoconsola y los de móvil.
- Investigar lo que cuesta la creación y desarrollo de un videojuego. El tipo de profesionales que los elaboran y el tiempo que tardan en llevarlo a cabo y el país de procedencia.
- Elaborar un ranking de videojuegos educativos con una pequeña descripción de los conocimientos y habilidades que fomentan. A partir de la información obtenida a través de revistas especializa-

das y de cualquier otra fuente contrastada, se pueden realizar murales y trabajos destinados a trabajar comparativas de precios y prestaciones de los principales videojuegos.

- Trabajar aspectos comunicativos y sociológicos relacionados con los videojuegos. Analizar qué tipos de videojuegos se venden por franjas de edad (niños, jóvenes y adultos) y por sexo. Relacionar sus características.
- *“Vendo mi videojuego”*. Organizar sesiones de presentación/demostración de videojuegos que uno conoce bien. Destacar de ellos elementos “atractivos” al público para que supuestamente los adquieran.
- Vendría bien organizar charlas con especialistas en videojuegos educativos. A través de estas charlas se facilitarían espacios de contraste de opiniones intergeneracionales relativas a su uso y los conflictos que se pudieran derivar referidos a la propia salud, los modelos de relación con los demás y el consumo.
- Analizar el rol de determinados personajes de un videojuego en el que se desarrollen papeles, se asuman responsabilidades y se establezcan situaciones de toma de decisiones. Establecer paralelismos con situaciones de la vida real: elementos comunes, factores de riesgo,...

### **3.4. Algunas pautas para la evaluación del proceso**

Ítems que pueden ayudar a la valoración de la realización de la propuesta y de los objetivos planteados:

- Nivel de interés inicial de los alumnos por el tema.
- Nivel de participación de los alumnos, en su cantidad y calidad.
- Nivel de relevancia del papel de mediador/educocomunicador del profesor.
- El nivel de conformidad o divergencia en la identificación de los distintos tipos de videojuegos y sus aspectos violentos o discriminatorios.
- El nivel de incidencia en las opiniones, actitudes o comportamientos. referente a la utilización de los videojuegos.
- Nivel de incidencia en las actitudes y comportamientos referentes a la salud propuestos en los contenidos.





## 8 utilidades del móvil



# MÓVILES

## 8 utilidades del móvil

### 1. PRESENTACIÓN

#### 1.1. Justificación

El teléfono móvil es uno de los aparatos que sirven para comunicarnos y que se ha introducido en nuestra sociedad de la forma más rápida y generalizada conocida hasta ahora. Gracias a su facilidad de uso en sus funciones básicas y a su bajo coste debido a la gran competencia entre compañías, este aparato se ha popularizado enormemente, pasando a ser considerado indispensable en nuestras vidas. De los más jóvenes hasta los mayores utilizan el móvil, ya no sólo para comunicarse mediante la voz, sino a través de mensajes de texto, imágenes estáticas y en movimiento, música... A estas posibilidades se les han sumado otras como la de poder jugar, personalizar el propio aparato, conectarse a Internet, utilizarlos como alarma o agendas...

Todos estos "extras" que la tecnología ofrece constantemente supone nuevos usos que sobrepasan su función básica inicial. El teléfono nos ha servido y nos sirve para comunicarnos. Esta eficacia inicial en la comunicación interpersonal es un factor facilitador en la "aproximación" al móvil de una gran cantidad de personas en continuo aumento, que ven en él un instrumento extremadamente útil y práctico. A esto hay que añadirle valores simbólicos (modernidad, posición social, prestigio, poder...) y el descubrimiento de nuevas formas y maneras de aprendizaje y relación social. Lo descrito conduce a que los jóvenes, al igual que el resto de población, se vean

atraídos y empujados a la posesión de ese pequeño aparato que “necesitan” y “desean”, convirtiéndose en un imprescindible tótem de consumo. A través de esta ficha se propone provocar en los jóvenes un ejercicio de reflexión sobre los usos del móvil: ¿Se cubren necesidades o se crean nuevas dependencias?

## **1.2. Objetivos**

- Conocer las características técnicas, prácticas y formas de uso más significativas de esta tecnología.
- Valorar la importancia de estar bien informados sobre este tipo de tecnología: seguridad y consumo.
- Analizar la relación entre publicidad y el uso de la telefonía móvil.
- Potenciar una valoración crítica de las múltiples funciones y posibilidades de los teléfonos móviles.
- Analizar diferentes aspectos relacionados con las motivaciones de tipo social que nos empujan a poseer móvil.
- Analizar y valorar el nuevo lenguaje que se utiliza a través del teléfono móvil.
- Desarrollar una actitud crítica ante la adquisición y uso de los teléfonos móviles, valorando aspectos relacionados con la propia economía, la salud y la mejora de comunicación entre iguales.

## **1.3. Contenidos**

- Los tipos de móviles, sus usos y posibilidades.
- La seguridad en el uso del móvil. Aspectos a tener en cuenta.
- Consumo y uso racional del móvil.
- Tener móvil. Motivaciones de tipo social.
- La publicidad de telefonía móvil. Estrategias de distanciamiento ante este tipo de mensajes publicitarios: la imitación, lo que se oculta y lo que se enfatiza, los deseos, el consumo, el uso de los teléfonos móviles en la publicidad....
- El lenguaje en los SMS: las expresiones y los emoticones más utilizados. Su significado.
- La capacidad de distanciamiento en la toma de decisiones ante la adquisición y uso de este tipo de aparatos. La comprensión y respeto de los otros.

## 1.4. Orientaciones didácticas y metodológicas

Partiendo de la base de que la mayoría de los jóvenes son poseedores y consumidores “activos” de este tipo de tecnología, un buen punto de partida para trabajar el tema de los teléfonos móviles con ellos, sería el considerar los conocimientos previos y la experiencia que ellos tienen, para llegar progresivamente a plantear situaciones de debate que provoquen reflexiones sobre concepciones iniciales que les abran la puerta a nuevos planteamientos. Para ello serviría perfectamente un debate inicial en el que contrastaran ideas a favor y en contra de la utilización del teléfono móvil.

Este primer contacto con el tema, que de paso ha servido para saber sus ideas y experiencia previa, introduce posteriores trabajos que supondrán una mayor profundidad y que se centrarán en el análisis, valoración y reelaboración de los criterios que siguen a la hora de adquirir y utilizar su móvil y el valor que dan a ese aparato.

Para ello podemos utilizar la siguiente propuesta de trabajo desarrollada en el apartado dos de esta ficha. Partiendo de una viñeta de cómic en la que se ironiza sobre las múltiples posibilidades que pueden ofrecernos los teléfonos móviles, se incita al alumno a valorar ciertos aspectos sobre la necesidad, el uso que le da y en qué manera cree que puede llegar a influir en su autoimagen y en su relación con los demás.

## 2. PROPUESTA DE TRABAJO

### 2.1. Presentación del documento de trabajo

Documento: “8 utilidades del móvil”.

Tipo: Viñetas de cómic

Soporte: Papel. Revista “Mister K” nº 1, 6 de octubre de 2004

### 2.2. Cuestionario para el alumno

1.- Mira las viñetas del cómic y responde brevemente estas cuestiones:

- ¿Qué utilidades de las que ves te parecen más exageradas?
- ¿Qué utilidades de las que ves te parecen posibles?
- ¿Para qué sueles utilizar principalmente tu móvil?
- Anota otras funciones que también utilices

- *Échale imaginación: siguiendo la línea del cómic, sugiere otras utilidades de este aparato para otro tipo de posibles usuarios: deportistas, gente mayor, estudiantes, políticos, ...*

2.- Vamos a fijarnos en ciertos aspectos relacionados con el uso del móvil, para reflexionar y sacar conclusiones:

#### o Respecto al consumo

- ¿Consideras importante poseer móvil? ¿Posees uno? ¿Desde cuándo?
- ¿Cada cuándo cambiarías el móvil? ¿Por qué motivos?
- ¿Qué valoras más en un móvil a la hora de comprarlo?
- ¿Qué servicio del móvil utilizas más? Ordénalos de más a menos: llamadas, mensajes, juegos, agenda, alarma, reloj, acceso a internet, fotografía,...
- ¿Cuántas veces al día sueles utilizar el móvil de media? ¿Lo consideras necesario?
- ¿Cuánto te cuesta al mes mantener tu móvil?
- ¿Has valorado el tipo de tarifa que te interesa más: tarjeta o contrato?

#### o Respecto a la seguridad

- ¿Crees necesarias medidas de seguridad respecto al uso del móvil?
- ¿Conoces alguna medida de seguridad? ¿De qué tipo?
- ¿Qué ventajas crees que tiene el sistema de manos libres?
- ¿Has oído hablar de las radiaciones que emiten los teléfonos móviles? ¿Qué precauciones tomas al respecto?
- ¿Mientras respondes o realizas una llamada sueles hacer otras cosas? ¿Qué tipo de cosas crees que no se deberían realizar?

#### o Respecto a su publicidad

- ¿A través de qué medios te enteras de las últimas novedades de este tipo de producto?
- ¿Qué aspectos del móvil destacan más los anuncios?
- ¿Crees que te ocultan alguna información importante para ti?

- ¿Qué promesas de los anuncios de móviles te atraen más? ¿Cuáles de ellas te parecen irrealizables?
- ¿Qué tipo de personajes anuncian los móviles? ¿Por qué crees que es así?

o Respecto a su uso. Motivaciones de uso social

- ¿Crees que la utilización del móvil favorece una mayor competencia profesional? ¿Con su ayuda se puede ser más competitivo y ganar más dinero?
- ¿Crees que el móvil te ayuda a establecer nuevas relaciones con otras personas y a mantenerlas?
- ¿Tienes un grupo de amigos con el que te mantienes en continuo contacto a través del móvil? ¿Te sientes más del grupo gracias a él?
- ¿Podías llevar el mismo tipo de vida y mantener relaciones satisfactorias con los demás sin usar el móvil? ¿Por qué?
- ¿Crees que hay situaciones en las que está injustificado el uso del móvil? Expón alguna.
- ¿Crees que hay situaciones en las que es imprescindible o bien que resulte enormemente eficaz y útil? Expón alguna.

o Respecto al lenguaje de los mensajes de texto

- ¿Para qué utilizas normalmente los mensajes de texto?
- ¿Conoces alguna norma propia del lenguaje de los mensajes de texto? Expón alguna.
- ¿Reconoces y usas alguna de esas normas? Subráyala:

*Usar abreviaturas inglesas*

*Usar cuantas menos vocales mejor.*

*No usar mayúsculas.*

*No usar signos de puntuación ni acentos.*

*Usar cifras o símbolos matemáticos.*

*Quitar la primera "e" y la primera "h" siempre que quiera.*

- ¿Crees que el uso de estas expresiones te puede causar problemas a la hora de redactar otro tipo de escritos?

o Valora estas afirmaciones referidas al móvil. ¿Las consideras certeras?

- Resulta chocante ver por las calles tanta gente con la oreja pegada al móvil hablando “sola”.
- Es un instrumento útil y necesario en multitud de situaciones críticas como accidentes, pérdidas, emergencias,...
- Hace que las personas se sientan menos solas.
- Ayuda a aprovechar el tiempo y a economizar esfuerzos.
- Provoca situaciones molestas de voces y ruido. Es un instrumento que provoca contaminación acústica.
- Se ha convertido en un bien de consumo: hay que cambiarlo a menudo.
- Crea dependencia. No sabríamos como vivir sin él.
- Es una fuente de problemas de salud. Las radiaciones que emite son dañinas.
- Ayuda a ser más libre e independiente.
- Es una fuente de problemas: provoca gastos innecesarios, a través de él te pueden localizar fácilmente, se puede perder con facilidad...

### **3. PROPUESTAS Y CONCLUSIONES**

#### **3.1. Propuestas de reflexión sobre el tema tratado**

En este documento se plantea un trabajo de reflexión crítica sobre la posesión del móvil y sus utilidades. El cuestionario aborda y ofrece ítems para un análisis centrado en diferentes aspectos que van desde aspectos relativos a la economía, la salud, hasta llegar a la valoración del uso social de este aparato.

Entendiendo que la mayoría los jóvenes son poseedores de móvil, se utiliza el cómic como elemento motivador y al mismo tiempo generador de una postura crítica a través de la sátira y la ironía, en que se pueden ver reflejadas algunas de las situaciones que ellos mismos han visto o vivido.

Desde este punto de partida, conviene inducir a una reflexión sobre hábitos de uso y valoraciones sociales relacionadas con formas de vida y relaciones interpersonales encaminadas a trabajar:

- Aspectos relacionados con el consumo y el uso racional de este aparato.
- Aspectos relacionados con la seguridad y pautas de utilización.
- Aspectos relacionados con la influencia de los mensajes publicitarios que se dan sobre el móvil y sus posibilidades.
- Aspectos relacionados con el lenguaje propio de los móviles.
- Aspectos relacionados con el uso social del móvil: como medio de comunicación y relación con los demás.

### **3.2. Otras posibilidades**

La propuesta de trabajo anterior nos dará pie para proponer y desarrollar otros caminos de reflexión a partir de:

- La realización de una nueva tira cómica, centrada en los aspectos trabajados que más motive a los alumnos.
- La realización de encuestas dirigidas a sus compañeros, familiares y amigos, vecinos,... en las que se valoren aspectos relacionados con el conocimiento de los principales aspectos de seguridad de la utilización del móvil.
- La reelaboración de mensajes de texto con expresiones y emoticones propias de los alumnos.
- La realización de anuncios murales para fomentar una utilización razonable y apropiada de los móviles.
- La valoración de las posibles utilizaciones del móvil, no relacionadas con las llamadas y los mensajes: bajarse juegos, salvapantallas, músicas, consultas, navegación por internet, captación de fotografías...
- El desarrollo de un role-playing exponiendo distintas situaciones de consumo y analizando sus pros y contras.

### **3.3. Posibilidades con otros materiales**

Son múltiples los soportes audiovisuales con los que se pueden realizar diferentes propuestas de análisis de la relación que se mantiene con la telefonía móvil. Desde los anuncios publicitarios aparecidos en las diferentes cadenas de televisión, a los que aparecen en las revistas y emisoras radiofónicas; a las revistas especializadas en aportar información detallada de comparativas entre marcas, basadas en los modelos, o los precios en relación a las prestaciones, se

pueden articular interesantes situaciones de reflexión sobre la mayoría de los aspectos destacados en este documento.

- Puede resultar especialmente enriquecedor analizar los diferentes tipos de anuncios publicitarios de móviles que aparecen en las cadenas de televisión. También el análisis de los anuncios que aparecen en las revistas. Desde un par o tres de muestras se comenta, además de sus aspectos formales (composición, uso del color, de los efectos y trucajes...), de todo aquello que destaca y enfatiza el mensaje y de lo que omite. Se establecen comparativas entre el contenido de los anuncios y la experiencia en el uso de algún alumno que disponga de un modelo similar... Se propone la realización de un anuncio similar de un móvil con prestaciones fantaseadas... Las posibilidades son múltiples.
- La consulta a documentos de carácter técnico-divulgativo (vídeos, documentos web...), aportan información relevante para compartir referida a la evolución del móvil a través del tiempo, de sus escasas posibilidades iniciales a convertirse prácticamente en un centro multimedia al alcance de la mayoría de gente.
- Considerando la información obtenida a través de revistas especializadas y de cualquier otra fuente contrastada, se invita a realizar murales y trabajos destinados a trabajar comparativas de precios y prestaciones de las principales marcas y modelos publicitados.
- Otra propuesta es guionizar y grabar iniciativas realizadas por los propios alumnos, encaminadas a intentar "vender" su propio móvil, exaltando sus cualidades y prestaciones más valoradas.
- Para trabajar aspectos comunicativos y sociológicos relacionados con la generalización de su uso, las modas y la uniformización de gustos y preferencias, el deseo y la necesidad de su posesión y uso...se aprovechan las posibilidades didácticas y expresivas de un gran mural con recortes de revistas y periódicos donde aparezcan gran cantidad de personas de todas clases y edades utilizando el móvil. A partir de la observación y comentarios de este trabajo, se sugiere a los alumnos que escriban y se compartan frases relativas al uso del móvil.
- *"Antenas no. Móviles sí"*: Un aspecto interesante a trabajar es el diálogo directo con personas y/o colectivos relacionados directamente con ciertos temas polémicos ligados al uso del móvil. Vendría bien organizar charlas con especialistas médicos y/o técnicos en telefonía. También con grupos alternativos y ecologistas. A través de estas charlas se facilitarían espacios de contraste de opiniones in-



tergeneracionales relativas a su uso y los conflictos que se pudieran derivar referidos a la propia salud, los modelos de relación con los demás y el consumo.

### **3.4. Algunas pautas para la evaluación del proceso**

Ítems que pueden ayudar a la valoración de la realización de la propuesta y de los objetivos planteados:

- Nivel de interés inicial de los alumnos por el tema.
- Nivel de participación de los alumnos, en su cantidad y calidad.
- Nivel de relevancia del papel de mediador/educocomunicador del profesor.
- El nivel de conformidad o divergencia en la utilización del móvil.
- El nivel de incidencia en las opiniones, actitudes o comportamientos. referente a la utilización del móvil.
- Nivel de incidencia en las actitudes y comportamientos referentes a la salud propuestos en los contenidos.





**6 > PRESENTACIÓN**

LUIS IGNACIO GÓMEZ

**10 > ENTORNOS SALUDABLES Y TIC  
EN LA SOCIEDAD DEL ESPECTÁCULO**

JOAN FERRÉS

**22 > CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN CRÍTICA  
CON LAS PANTALLAS**

AGUSTÍN GARCÍA MATILLA

**46 > EL CINE, VISIONARIO  
DE NUEVAS CONDUCTAS**

CARLOS GURPEGUI

**60 > EL UNIVERSO UBICUO**

JOSÉ ANTONIO GABELAS

**80 > LA FAMILIA ANTE LAS PANTALLAS**

JOAQUÍN CARBONELL

**94 > LA EXPERIENCIA: GRUPO COMUNICAR**

JOSÉ IGNACIO AGUADED

**102 > PARA TRABAJAR PANTALLAS SANAS**

GRUPO SPECTUS

(106) SERIES TV - (114) PUBLICIDAD - (122) INTERNET  
(132) VIDEOJUEGOS - (144) MÓVILES

## CINE Y SALUD



Diseñado desde el Gobierno de Aragón por la Dirección General de Salud Pública, en colaboración con la Dirección General de Política Educativa, el Programa Cine y Salud pretende acercar varios aspectos relacionados con la promoción de la salud en la adolescencia, utilizando el cine como recurso a partir de la experiencia y el trabajo didáctico con el visionado de una película, facilitando al profesorado un material didáctico, práctico, útil y de sencilla aplicación para educar en la salud desde el aula.



Para todo ello, entre otras herramientas se cuenta con la Colección de *Cuadernos Monográficos Cine y Salud*, una serie de publicaciones especializadas en cuestiones fundamentales en la educación para la salud, dirigida al profesorado para orientar y aportar más propuestas y densidad al tema abordado en su maridaje con el cine. Actualmente estos son los títulos de la Colección:

- 1 • *Orientaciones y propuestas didácticas*
- 2 • *Alimentación*
- 3 • *Relaciones y emociones*
- 4 • *Educación sexual*
- 5 • *Creatividad*
- 6 • *Tabaco, alcohol y otros consumos*
- 7 • *Convivencia y racismos*
- 8 • *Autoestima*
- 9 • *Resolución de conflictos*
- 10 • *Desarrollo sostenible*
- 11 • *Entornos saludables*



Dirigidas a otras actividades del programa, las publicaciones editadas son:

Festival de Cortometrajes Cine y Salud

- *Una Salud de Cine*
- *Cine por vez primera*

Nuevas Experiencias del Profesorado

- *Educar desde la mirada*
- *La salud de la mirada*





SISTEMA DE ASESORAMIENTO  
Y RECURSOS EN EDUCACIÓN  
PARA LA SALUD

**Para más información  
sobre el Programa Cine y Salud**

En el SARES (Sistema de Asesoramiento y Recursos  
en Educación para la Salud) del Servicio Provincial de Salud y Consumo:

**SARES - HUESCA**

Avenida del Parque, 30

22071 Huesca

Teléfono: 974 293 054

Fax: 974 293 232

E-mail: [epsh@aragon.es](mailto:epsh@aragon.es)

**SARES - TERUEL**

C/ José Torán, 2

44071 Teruel

Teléfono: 978 641 160

Fax: 978 641 181

E-mail: [epst@aragon.es](mailto:epst@aragon.es)

**SARES - ZARAGOZA**

C/ Ramón y Cajal, 68

50071 Zaragoza

Teléfono: 976 715 267

Fax: 976 715 640

E-mail: [epsz@aragon.es](mailto:epsz@aragon.es)

**Webs del Programa Cine y Salud**

[www.cineysalud.com](http://www.cineysalud.com)

[www.pantallassanas.com](http://www.pantallassanas.com)





## **PANTALLAS SANAS**

publicación del *Programa Cine y Salud*  
terminó de editarse el 28 de enero de 2005,  
en los talleres gráficos  
de Doble Color en Zaragoza.







Los Departamentos de Salud y Consumo y de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón llevan a cabo desde el curso 2001/2002 en los centros de educación secundaria el **Programa Cine y Salud**: Por una mirada auténtica. Su finalidad es abordar los determinantes de salud de la adolescencia mediante la utilización del cine como instrumento de la educación para la salud. Dentro de este programa se incluye la iniciativa **Pantallas Sanas**, donde se aborda el resto de fenomenologías de pantallas y nuevos medios de comunicación (televisión, publicidad, internet, videojuegos, móviles) desde la perspectiva de la promoción de la salud.

ISBN: 84-96223-92-2



 **GOBIERNO  
DE ARAGON**