



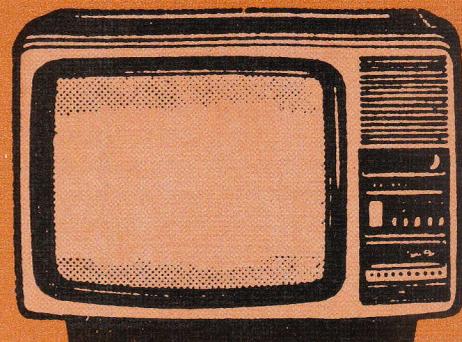
TELEVISION Y MEDIOS DE COMUNICACION... ¿OTROS EDUCADORES?



Las Tortugas Ninja también lloran

Una radio emitiendo desde un liceo

La Lectura Dinámica de los Signos



Redactor Responsable:

Pedro Ravela
J. Requena 1642

Consejo de Redacción:

Alicia Alborno
Francisco Bustamante
Jorge Conde
Mónica Maronna
Luis Pérez Aguirre
Pedro Ravela
Gerardo Sotelo

Educación y Derechos
Humanos
Cuadernos para Docentes

AÑO V - Nº 13 -
JULIO 1991
Publicación del Servicio Paz
y Justicia (Uruguay)
N\$ 3.500

Se autoriza la reproducción
total o parcial siempre que
sea citada la fuente.

Los conceptos vertidos en
los diferentes artículos son
responsabilidad de sus
autores.

Revista de aparición
cuatrimestral.
Servicio de Paz y Justicia.
Joaquín Requena 1642,
Montevideo - Uruguay
Teléfono: 48 57 01
ISSN 0797 - 4353

Corrección:
Elizabeth Ortega

Realización gráfica:
La Galera SRL
Br. Artigas 1439 / 410126

Impresión: GRAPHIS LTDA.
Depósito Legal: 249.773/91
Edición amparada por el Art.
79 de la ley 13.349 (Comisión
del Papel).

SUMARIO

EDITORIAL

Los diez años del SERPAJ. Recordamos con
alegría un compromiso todavía vigente 1

REFLEXIONES

La TV soy yo. O cómo puede
participar el que mira.
Valerio Fuenzalida 2

Los programas de entretenimientos-juego:
la televisión desafía a la escuela.
Luis Alberto Quevedo 9

Las Tortugas Ninja también lloran.
Gerardo Sotelo 15

SUPLEMENTO

Activos y Creativos con los Medios de
Comunicación Social
Josefina Domínguez Benítez 19

EXPERIENCIAS

Una radio emitiendo desde un liceo.
Ma. Luisa González 32

Formación para la imagen. Un aporte a la
formación integral en la escuela
Prof. Cristina Balestra 35

Un juicio a la televisión.
Nicolina Paolini 40

CARTELERA 43

PARA LEER 44

Los diez años del SERPAJ

Recordamos con alegría un compromiso todavía vigente

Recordar (del latín *re-cordis*: volver a traer al corazón) es lo que nos proponemos este año en el SERPAJ. Recordar que una década atrás, salvando temores e indecisiones, teníamos la locura de fundar la primera institución de derechos humanos en el país, bajo dictadura militar.

En el SERPAJ decidimos que la celebración de nuestro aniversario evitara la autocomplacencia y la glorificación triunfalista. No exclamamos «¡Miren qué espléndidos que somos, qué buen trabajo hacemos!». Pero tampoco nos avergüenza un ápice festejar diez años de vida y labor, no rehusamos la dimensión festiva de la existencia. (Piénsese que siendo una institución que trabaja con el dolor humano, no podemos desaprovechar una ocasión de alegría.) Nos alegramos por el tiempo transcurrido y nos aventuramos a otear el futuro.

La memoria siempre nos mueve el piso

Poner en juego la memoria no es fácil; recordar es siempre ejercer una actividad movilizadora, deslizarnos hacia etapas dejadas atrás y que tendemos a creer que ya no actúan en nosotros. Si el momento evocado es el del nacimiento del desafío es mayor, nos enfrentamos con nuestra raíz, cuestionamos nuestro desarrollo, interpretamos nuestro presente, descubrimos las leyes que marcaron nuestro crecimiento. Por ello entre la alegría y el discernimiento encaramos el recuerdo de estos diez años.

Recordamos, los volvemos a traer a nuestro corazón. Y es bueno re-presentarlo porque el pasado tiende a escurrírsenos de la memoria. En aquel entonces, no fueron pocos los que nos vaticinaron momentos difíciles y —aunque sin exagerar— tuvieron razón. Pero también sentimos la necesidad de «hacer algo» ante tanto atropello a la dignidad humana que se cometía a cada minuto. Y también sin exagerar, creemos que lo hicimos.

Por aquellos tiempos

En la fundación del SERPAJ-Uruguay en 1981 intervino el aprovechamiento de dos circunstancias favorables para una empresa así: la concesión del Premio Nobel a Pérez Esquivel primero, y luego la estrecha apertura sobrevenida tras los resultados del plebiscito constitucional de 1980.

Los sucesos argentinos siempre repercutieron en la vida de nuestro país, en este caso, el haberse otorgado un Premio Nobel de la Paz a un pacifista comprometido con los reclamos de los familiares de desaparecidos, no fue la excepción. Pocos meses después, el pueblo uruguayo con su NO derrotó la estrategia militar de legitimarse y entronizarse indefinidamente en el poder. Necesariamente tuvieron que habilitar algún espacio en que la ciudadanía participara. Cautelosamente los uruguayos expresamos nuestra oposición a la prepotencia y reclamamos el respeto a la libertad y el retorno al imperio de la ley. Allí estuvo el SERPAJ, poniendo su grano de arena, canalizando la solidaridad hacia los más olvidados: los desaparecidos, los presos políticos, los sindicatos que renacían. No nos corresponde medir lo hecho, sólo decimos que no hicimos más ni menos que lo que podíamos hacer.

Y ahora después

Cuando en 1985 se abrieron las puertas de las cárceles políticas, cuando retornaron al país los exiliados y a las aulas los docentes destituidos, cuando se restableció el conjunto básico de garantías que constituyen a una república, muchos nos preguntaron por qué no nos disolvíamos y nos dedicábamos a otra cosa, que ya no era la hora de los derechos humanos y de la paz.

Nuestra respuesta la dimos trabajando. Demostrando que quien desea el respeto a los seres humanos debe sembrar una semilla de conciencia. Ya no se trata tanto de defender los derechos de otros actuando por ellos, sino, intentando que sean ellos mismos los que obtengan la salvaguarda de su propia dignidad. Porque las tareas de la hora son, ciertamente, denunciar, investigar, promover experiencias de conquista de las libertades, pero fundamentalmente desarrollar las conciencias. No ahorrar esfuerzos para que nadie se insensibilice frente a la injusticia o se atemorice ante la arbitrariedad sufrida por propios o ajenos.

En esto estamos, han pasado diez años y no creemos que haya pasado la hora de sembrar semillas que fructifiquen en paz y derechos humanos. Recordamos la década transcurrida sin detener nuestro trabajo. Afortunadamente, no estamos solos en esta senda. Junto a ellos reafirmamos festivamente nuestro compromiso. ■

La TV soy yo

*O cómo puede participar el que mira**

Valerio Fuenzalida**

Analizar la comunicación televisiva desde su recepción ofrece no pocas sorpresas. Se valoriza, en primer lugar, el papel jugado por el televidente y su entorno grupal, en la interpretación de los mensajes de un medio considerado, por lo general, omnipotente y avasallador de cualquier conciencia crítica.

Se plantea, luego, las posibilidades —y realidades— de un Programa de Educación para la Recepción Activa de la TV. Finalmente, se exponen nuevos conceptos y nuevas perspectivas para una práctica televisiva diferente en los países en desarrollo, después de demostrar cómo cierta forma de televisión «cultural» ha fracasado en todo el mundo.

En América Latina, como promedio, ya existe un receptor de TV por cada ocho habitantes. La presencia masiva de la televisión en los hogares de todos los sectores sociales provoca inquietud ante mensajes a menudo inapropiados para niños y jóvenes, y alejados de intereses y necesidades urgentes de amplias capas de la población.

En los años recientes, diferentes esfuerzos en educación para una recepción crítica o activa de los mensajes televisivos se han venido desarrollando en algunos países de la región.

La recepción crítica pretendería, en unos casos, formar receptores más selectivos ante la programación televisiva; en otras ocasiones se pretende «alfabetizar» para familiarizarse con el lenguaje televisivo o, si fuese posible, manejar las máquinas productoras

de imágenes para «desmitificar» la tecnología; en otros casos, se desea reforzar ciertos valores considerados positivos, y reconocer conscientemente contenidos televisivos indeseables, o alienadores social y culturalmente.

A partir de 1982, iniciamos en Santiago de Chile un Programa de Educación para la Recepción Activa de la TV, que luego se fue extendiendo a otros países de América Latina, con el auspicio de CENECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística), una institución no gubernamental sin fines de lucro, que ha editado varios libros sobre el tema.

La influencia grupal. Las emociones

El trabajo educativo emprendido por el Programa para la Recepción Activa de la TV se ha basado en supuestos que progresivamente se han ido confirmando. El primer supuesto fue emergiendo de la constatación de la importante *influencia grupal en la cons-*

(*) Tomado de **Nueva Sociedad** n° 95, Caracas, mayo-junio 1988.

(**) Valerio Fuenzalida: Comunicólogo chileno, especialista en televisión. Coordinador del Programa de Educación para la Recepción Activa de la TV en CENECA, Santiago.

trucción del sentido que las personas conferían finalmente a los mensajes televisivos. Inicialmente constatamos la gran influencia de la *familia*—mayor que la influencia del colegio— en los hábitos y preferencias televisivas del joven. Pero, además, sobre ese fondo de influencia familiar se detectaba una actividad grupal espontánea para comentar y debatir los programas de televisión. En los *grupos juveniles*, la TV ofrece motivantes temas de conversación e incluso aparecía que el sentido final de un mensaje era elaborado en esa discusión grupal. La *relación emocional* con la televisión aparecía muy importante, pero era también aprendida y compartida en el hogar y en los grupos juveniles. Esta misma influencia del contexto familiar y social apareció en trabajos exploratorios con mujeres adultas de sectores populares urbanos: el significado televisivo y las resignificaciones se van construyendo en confrontación con las percepciones de los hijos, los esposos, los vecinos, los compañeros en organizaciones civiles o religiosas.

Debe destacar la relación básicamente emocional entre el televidente y la TV. Comenzando con las expectativas y emociones generales ante la adquisición de un receptor, para lo cual se hacen esfuerzos económicos desmesurados y desproporcionados en relación a una escala racional de necesidades. La misma información televisiva—la zona más racional de la televisión— es recibida más emocional que analíticamente. Ante una información sesgada, la rabia es la reacción primaria, por sobre consideraciones éticas o de frío cálculo de motivaciones. Los eventos deportivos despiertan excitación, ansiedad y suspenso. Los reportajes y documentales despiertan curiosidad. Las narraciones ficcionales representan el atractivo de otros mundos, horizontes y problemas. Los personajes provocan identificación, reconocimiento, exploración de otras situaciones u otras soluciones a problemas compartidos; pero también emoción de la aventura, del suspenso, odio y amor. La redundancia de las series hace racionalmente inexplicable su atractivo; pero su interés es justamente emocional: la novedad de la trama, los asedios a la bondad, las astucias en pugna, la maldad o crueldad que provoca rechazo, el desenlace pleno de ansiedad y distensión.

Para provocar emoción en el destinatario, la TV recurre al antiquísimo recurso de la técnica dramática, usado exitosamente en el teatro, la literatura y el cine. También la música y el sonido cumplen una función básicamente emotiva. Los diversos géneros de la TV prioritariamente emocionan al destinatario, incluso antes del programa con las expectativas despertadas; durante la emisión, y también en la elaboración posterior del recuerdo emocional, individual o comentado.

Otro elemento a destacar es la situación de recep-

ción televisiva en el hogar. La desatención hacia la real situación de recepción y hacia el real destinatario del mensaje televisivo, llevó a querer aplicar a la TV la estética del cine; la televisión era «la pantalla chica». En base a una estética del cine, que afirmaba la primacía de la imagen por sobre la palabra, muchos realizadores de televisión eran considerados ignorantes por su supuesto abuso del código lingüístico, y el género de la telenovela latinoamericana era considerado subdesarrollado por su redundancia verbal.

Pero si bien cine y TV comparten los mismos códigos semióticos fundamentales—imagen visual, lenguaje y sonido— es el contexto de recepción y la diferente relación con el destinatario lo que altera el trabajo «poético» (en el sentido de Jakobson) con los códigos. Ya el trabajo de codificación de la imagen visual debe adaptarse al contexto de la pantalla televisiva, pero es fundamentalmente el código de la palabra, el cual es alterado para asumir destacada y explícitamente la función de «contacto» con un destinatario huidizo y solicitado por los múltiples «ruidos» perturbadores del hogar. Para el destinatario cautivo del cine, acomodado en un contexto especialmente acondicionado para impedir su distracción, la función de contacto podría descansar en la visualidad de las imágenes en la pantalla gigante y en la capacidad de atracción dramática de la narración. Pero en la TV, la pequeñez de la pantalla, la situación de cotidianidad «ruidosa» del hogar, la tentación de la competencia televisiva y la pérdida de atención ante la prolongada programación, obliga al realizador a poner de relieve la función de contacto, trabajándola destacadamente a través del código lingüístico. Es el destinatario y la situación de recepción, en consecuencia, la que obliga a elaborar una poética televisiva diferente a la estética del cine. Así, las condiciones de recepción se nos aparecen, no como externas a la comunicación televisiva, sino constitutivas del proceso de significación.

También conviene destacar la fuerte influencia del contexto histórico-cultural en la elaboración que el televidente hace de los diversos programas televisivos. Las diferencias entre riqueza y pobreza hacen semantizar diversamente el televisor. Para quien dispone de abundantes ingresos, el aparato receptor de TV es sólo una entre varias alternativas de entretenimiento, agrado e información. Para el pobre que apenas tiene como subsistir, y para quien vive confinado territorialmente, como la mayoría de las masas urbanas de América Latina, el televisor adquiere un inmenso valor como fuente de contacto con otros horizontes y como gratificación ante una vida con pocas alternativas. Para una persona de recursos, la publicidad televisiva aparece como ofertas posibles de consumo; en situaciones de miseria y hambre, la excitante publicidad de comidas y bebidas aparece como agresión violenta, especialmente hacia los ni-

ños, quienes no pueden comprender —pero sufren— la carencia de esos apetitosos alimentos. Lo que semantizamos como «violencia televisiva» no es unívoco: en este caso, ese significado no está dado por el referente, ni por la intencionalidad del emisor, ni por la elaboración semiótica; más bien está construido en la interacción entre un determinado mensaje con un televidente situado en un determinado contexto social. Ese mismo mensaje tiene otra significación para otro televidente situado en otro contexto económico e histórico.

Los procesos exploratorios acerca de la recepción televisiva nos han llevado a un progresivo cuestionamiento del paradigma lineal de la comunicación: fuente-emisor-estímulo-televidente-efecto. Según ese paradigma, el emisor dispondría de capacidades omnipotentes para manipular a los indefensos y pasivos televidentes. Como lo expresa P. Edwards: «*la eficiencia de la comunicación dependía de la habilidad del emisor para lograr que el receptor aceptara e implementara el mensaje según las intenciones de esa fuente*».

Quienes cuestionan ese paradigma lineal-causal afirman que «*la información no tiene significado objetivo, único, más allá de la situación y el universo simbólico de fuentes y receptores, sino que adquiere un significado, para unos y otros, dependiendo de su particular situación. La comunicación ocurre cuando la información de una fuente es seleccionada, porque el receptor percibe la relevancia de cierta información para una situación temporal y espacialmente estructurada, y la integra a su proceso de construcción de sentido*».

Nuestro programa ha tenido, pues, que realizar un esfuerzo crítico de las concepciones reduccionistas y unilaterales de la influencia de la TV. Pero la crítica a la influencia omnipotente del mensaje debe ser situada en un contexto más amplio, pues este problema involucra a otras ciencias, como la epistemología y la psicología de la percepción.

Los estudios fenomenológicos de la percepción cinematográfica han demostrado también las capacidades diferenciales, según la edad, para organizar y sintetizar una narración presentada en un largometraje; el sentido, pues, de una narración no sólo está en el mensaje, sino que es percibido constructivista por el receptor. Estudios del Departamento de Investigación de la TV sueca con niños, también demuestran una estructuración diferencial de mensajes televisivos; pero al factor edad, ellos agregan la influencia familiar y educativa en el desarrollo de un pensamiento relacionador de diversos elementos; según estos estudios, los niños pueden vivir en contextos educativos donde se explican los motivos, las causas y consecuencias; o en contextos más cerrados, donde se entregan afirmaciones incuestionables, exhortaciones y reprimendas. El hábitat cultural del

niño sirve de **background** diferencial en su organización de la recepción televisiva.

Educación para la TV

Si la semantización de los mensajes televisivos no es homogénea ni unívoca, entonces tampoco podía ser homogénea la educación para una recepción activa de la TV. La educación debía ser *segmentada socioculturalmente* para tomar en cuenta las profundas heterogeneidades y complejidades étnicas, económicas, educativas y políticas de las sociedades latinoamericanas. Por tanto, nuestro material educativo debía ser diversificado según los *destinatarios específicos* a los cuales quería dirigirse.

A partir de esos supuestos fuimos elaborando materiales educativos con algunas características:

- 1) La educación quería valorizar la experiencia concreta y la propia significación de los grupos ante la TV. Los grupos pueden reflexionar para identificar con mayor precisión sus propios valores y confrontarlos con los exhibidos por la televisión. *El objetivo inmediato y a corto plazo* no sería, entonces, proporcionar información teórica, técnica o histórica acerca de la TV, sino *robustecer una actitud activa ante el medio*. Se pretende fortalecer la propia expresividad y valoración, para desde ella discriminar los mensajes de la televisión, intentando criticarlos, compatibilizarlos con otras fuentes de comunicación, o imaginando alternativas más acordes con los propios valores fundados en otras instituciones de socialización (familia, religión, escuela, política, etcétera).
- 2) La educación de una actitud activa sería el resultado de un *proceso acumulativo*, a lo largo de un período de actividades. De ninguna manera se esperaba que una actividad ocasional produjera un resultado permanente.
- 3) *Aprendizaje grupal ante necesidades emergentes*. El testeo y evaluación durante el proceso de elaboración de los materiales educativos fue señalando que, ante el tema de la TV, era más adecuada una estrategia curricular que permitiera abordar inmediatamente las necesidades y motivaciones emergentes de los destinatarios. Por tanto, parecía más apropiado elaborar un material educativo en forma de manual de trabajo capaz de adaptarse flexiblemente a las inquietudes e intereses diversos. La flexibilidad para adaptarse a demandas emergentes y diversas se complementaba con la segmentación sociocultural. Esto conducía hacia actividades educativas en las cuales el traspaso de información (científica, semiótica, histórica o técnica) por parte de un especialista en TV, no

apuntan hacia dos niveles: un nivel es influir en la *orientación global* de la televisión como sistema. El otro nivel aspira a sugerir transformaciones más específicas en *programas y contenidos particulares*.

Los resultados de la exploración con diversos grupos sociales muestran que las expectativas y demandas hacia la TV no son homogéneas, sino que se presentan diferencialmente. Los empresarios vinculados a la electrónica y telecomunicaciones perciben la TV básicamente como una industria dinamizadora del mercado sectorial. *Los políticos* se focalizan en el aspecto informativo de la TV y en los programas que exponen opiniones. Su preocupación determinante hacia la TV—sus demandas y temores—se relaciona con la capacidad formadora de opinión pública que se atribuye al medio. El político es muy sensible a la capacidad de modelación simbólica que tendría la TV en el terreno de las opiniones y simpatías políticas; en cambio manifiesta su desconocimiento y relativo desinterés por otras áreas de la programación televisiva. Existe también un sector social de *productores culturales*: productores de cine y video, publicistas, músicos y cantantes, literatos y profesionales vinculados al área, artistas, escenógrafos y otros. Para este grupo social la gran expectativa—y correlativamente, la gran frustración ante la TV—es la capacidad del medio para exhibir la producción cultural nacional. Otro sector social está constituido por personas vinculadas a *temas del comportamiento humano*: profesores, religiosos, psicólogos, médicos y profesionales de la salud, trabajadores sociales, educadores para el desarrollo social y económico, y otros. Para este grupo social la gran demanda hacia la televisión es la amplificación de su potencial capacidad educativa para mejorar las condiciones de calidad de vida, modeladora de valores humanos y sociales. Ellos temen una programación televisiva desconectada de las grandes necesidades de la población y difusora de valores sociales disgregadores.

Crisis de la TV cultural

Es posible percibir, entonces, cómo la heterodiscursividad social establece una relación diferencial con la TV; hay diferentes demandas, expectativas, temores y frustraciones. Los grupos sociales se orientan selectivamente hacia áreas televisivas que se consideran prioritarias, siendo otras excluidas como menos significativas desde su práctica cultural diferencial.

La profundización de la investigación con los grupos sociales preocupados del comportamiento y la calidad de la TV, nos ha llevado a la conclusión de que sus demandas han sido modeladas bajo el concepto de cultura vigente en los países desarrollados, es decir, educación escolar formal y alta cultura (Bellas Artes). Pero las necesidades educativas y cultu-

rales de nuestros países subdesarrollados no han logrado verse satisfechas de modo sustancial con una mayor escolarización formal, ni mucho menos con el cultivo de las Bellas Artes; de modo que no se ve cómo, el extender la escolarización por televisión, y teledifundir más óperas o conciertos de música selecta, podría mejorar sustancialmente los niveles de salud, nutrición, disponibilidad de alimentos, vivienda, relaciones afectivas o salud mental. Estos, y otros semejantes, son de hecho los grandes problemas de los países subdesarrollados; y éstas son entonces las necesidades educativas y culturales a cuya satisfacción podría contribuir la TV.

Por otra parte, la abundante disponibilidad de programas televisivos de alta cultura no atrae proporcionalmente a los televidentes. Evaluaciones realizadas por UNESCO en diez redes privadas y catorce redes televisivas de servicio público en siete países con muy diversos regímenes (Bélgica, Bulgaria, Canadá, Francia, Hungría, Italia y Japón), mostraron que la oferta educativo-cultural promedio constituía el 17,7 por ciento de la programación; en cambio, la recepción efectiva, es decir, el tiempo que dedicaba el televidente a esos programas ofrecidos, constituía sólo el 6,9 por ciento del lapso que destinaba a ver televisión. El estudio concluía que la débil sintonía de las emisiones culturales no podía ser imputada, como causa principal, a una programación desfavorable. Las estaciones de TV cable especializadas en alta cultura en Estados Unidos tampoco han tenido la audiencia prevista; las estaciones han debido clausurar esa programación o evolucionar hacia una programación miscelánea no-especializada.

Las razones del relativo fracaso de la alta cultura por TV son variadas y complejas: la dificultad de adaptar semióticamente la alta cultura y la educación al lenguaje televisivo; un cierto límite en la capacidad de recepción del televidente—límite fundado en la difícil y lenta asimilación de obras culturales complejas—; un receptor muy huidizo de la TV, pues tiene a su disposición abundantes obras de alta cultura, cuya percepción directa es más gratificante que la recepción mediada electrónicamente. Pareciera, pues, que en promedio los receptores en países desarrollados son capaces de asimilar entre un 5 a 10 por ciento de ese tipo de emisiones televisivas. De esta forma, las pretensiones de difundir más alta cultura por TV en los países subdesarrollados aparecen no sólo inadaptadas a las preferencias del receptor—a la luz de los datos anteriores—, sino incongruentes con las carencias y necesidades, tanto personales como colectivas.

Otro tanto pasa con la *telescuela*. Aproximadamente entre 1960 y 1975, agencias internacionales y privadas de ayuda al desarrollo dedicaron grandes recursos para intentar introducir la *telescuela* como solución a la deficiente escolaridad formal de los

países subdesarrollados. Pero esos esfuerzos no han rendido los frutos esperados; los aportes de la TV a la educación formal por lo general son esporádicos y anémicos, si no en decadencia.

¿Qué razones podrían explicar la esterilidad de esos esfuerzos por introducir masivamente la telescuela? Desde el punto de vista económico, la telescuela tiene un costo elevadísimo en encendido de la red de distribución, en equipamiento de las escuelas, y en la preparación, producción y evaluación de los mensajes. Mientras mayor sea la bondad relativa del sistema formal de enseñanza, menor será la probabilidad de que un Estado destine enormes recursos económicos para introducir esa innovación, pues será sentida excesivamente costosa. Desde el punto de vista televisivo, también se presentan graves inconvenientes a la telescuela; la cobertura masiva del medio es incongruente con la pequeña audiencia de los telescolares; y el alto costo es un poderoso disuasivo; para ninguna red televisiva, sea de servicio público o privada, es atractiva una programación desfinanciada y dirigida a un escaso auditorio. Desde el punto de vista semiótico, la televisión es un medio cuyos códigos son más aptos para el entretenimiento narrativo y emocional que para la abstracción; y el brutal divorcio entre razón y fantasía ficcional-placentera introducido por el iluminismo racionalista desde el siglo XVII en la cultura occidental, nos ha preparado pésimamente para la comprensión y el manejo de un medio como la televisión.

Entretanto, la educación popular latinoamericana ha acumulado una gran cantidad de temas y actividades culturales que responden a necesidades cotidianas de los sectores pobres de la región. Ellos se vinculan a necesidades en salud, vivienda, desarrollo afectivo, salud mental familiar, desarrollo comunitario, conservación del medio ambiente, alimentación y otros temas relacionados con la calidad de vida. Lo mismo podría afirmarse en relación a movimientos femeninos y programas de apoyo a la mujer, en los cuales hay acumulación de temas y metodologías valiosas.

También muchas organizaciones dedicadas a la educación popular han ensayado durante años nuevas metodologías de aprendizaje; éstas han intentado recuperar los procesos educativos en que intervienen aspectos lúdicos y afectivos: juegos de simulación, naipes, confección de collages y otros materiales, concursos, sociodramas, trabajo corporal como apresto a la expresividad. Estas nuevas metodologías, además de recuperar el juego, la fantasía y el agrado como actividades educativas, se presentan también más cercanas a muchas actividades con las cuales se programan algunos géneros de la TV: programas magazinescos, misceláneos, juegos y concursos de entretenimiento, testimonios que sintetizan dramáticamente un problema; teatro y narraciones, reporta-



jes. Las nuevas metodologías de aprendizaje experimentadas por la educación popular están bastante más cercanas a la televisión que las actividades de la enseñanza formal. La polidiscursividad de la TV se exhibe como una ventaja al ofrecer una apertura capaz de asimilar este nuevo tipo de actividades educativas.

Por ello pensamos que es necesario experimentar y formular un nuevo concepto de televisión educativa y cultural, más adaptado a las necesidades objetivas y subjetivas del Tercer Mundo.

Nuevos mecanismos

Si se acepta un nuevo concepto de TV educativa y cultural, aparece a continuación el tema de cómo representar, es decir, cómo efectivamente introducir este nuevo concepto, en la programación y producción televisivas. La investigación en curso señala la insuficiencia de la tradicional representación social y política (representantes nominados ante la Dirección General de Educación, en calidad de asesores, consejeros o consultores); las experiencias iniciales en televisiones de servicio público muestran que esta representación a nivel de orientación cupular no es suficiente para garantizar la traducción programática de las demandas culturales.

Esa insuficiencia tiene razones complejas: a) por una parte, la demanda cultural, como se ha visto, es

variada; responde a diversos puntos de vista, expectativas y necesidades; b) desde el punto de vista de la organización, las orientaciones de estos consejeros-representantes de intereses públicos y sociales *afectan sólo superficialmente el proceso de toma de decisiones* de las profesionales de la TV (productores, escritores, periodistas y otros); c) pero no basta con identificar y representar estas demandas, es preciso *elaborar semióticamente esta demanda* en conjunto con los profesionales de la TV, de acuerdo a las formas del medio.

Nuestra hipótesis es, entonces, que es posible lograr un mayor acceso a la TV vinculando *horizontalmente* a los productores de TV con los grupos sociales y sus demandas educativas y culturales. Esta vinculación permite un proceso interactivo de aprendizaje mutuo, en el cual los productores de TV se sensibilizan con la demanda cultural de los grupos sociales y éstos comprenden las formas semióticas televisivas adecuadas para expresar las demandas culturales. La relación horizontal entre profesionales de la TV y grupos sociales podría facilitar la interacción de unos con otros; el productor de TV puede reconocer las necesidades sociales y las demandas culturales hacia la TV, y de este modo se da una respuesta positiva a la práctica de una producción televisiva autorreferida. Y los grupos sociales pueden familiarizarse con el lenguaje semiótico y los géneros del medio.

Nueva conceptualización

En nuestro trabajo en curso se están experimentando «laboratorios» en que interactúan grupos sociales y profesionales de TV para definir necesidades e intentar su elaboración semiótica. La finalidad última es profundizar experimentalmente en este nuevo concepto de TV educativa y cultural, y ensayar nuevos mecanismos de conexión entre las necesidades culturales de los grupos sociales y los profesionales que toman decisiones en la TV.

Un nuevo concepto de la TV educativa y cultural puede ofrecer algunas ventajas muy importantes en relación al anterior concepto ligado a la escuela formal y a la alta cultura.

- a) Primeramente, aparece como una concepción más adecuada a las necesidades objetivas y personales de los habitantes del Tercer Mundo. Responde a los problemas de estas sociedades y pretende resolver estas carencias con los recursos experimentados en estos países.

- b) Es un concepto de TV educativa y cultural vinculado al desarrollo y a la calidad de vida de estos pueblos; pero es un concepto que emana desde la sociedad receptora de la TV y no desde la planificación cupular, la cual no puede ser desechada, pero sí debe interactuar con el receptor, sujeto de las necesidades y motor de las actividades.
- c) Es un concepto que se inserta con más facilidad en la TV —pública y privada— pues trabaja con los géneros de la televisión y no se presenta como una extensión televisiva de la escuela formal. Asume como un valor positivo la masividad del medio; rescata los géneros de entretenimiento y narrativos asumiendo su capacidad educativa; no le asigna a esta educación los objetivos propios de la enseñanza formal, sino los posibles para el medio televisivo: difundir masivamente —motivar— legitimar —valorar— prestigiar. De esta manera, los costos de producción de estos mensajes son sustancialmente diferentes de los altísimos costos de la teleescuela tradicional; lo cual permite su viabilidad económica.
- d) Es un concepto amplio que permite múltiples conexiones cupulares y horizontales, entre el variado discurso de la sociedad y la polidiscursividad de la TV.

Más que conclusiones definitivas, este artículo finalmente presenta tareas hacia el futuro. Si estos nuevos conceptos teóricos y prácticos, planteados desde la recepción televisiva, son acertados, ellos necesitan ser asumidos operativamente tanto por las estaciones de TV como por organizaciones de educación popular; pero ni lo uno ni lo otro es fácil por los prejuicios y los hábitos heredados. Entre la TV y la educación popular en América Latina hay varias décadas de rencillas y recriminaciones.

Será preciso experimentar en muchas partes los laboratorios, que inicialmente hemos ensayado con grandes perspectivas de éxito. Ellos se presentan como nuevas y productivas formas de enlace entre las variadas demandas de la sociedad receptora y los diferentes géneros de la TV.

Las energías y los recursos de agencias nacionales e internacionales preocupadas de la educación para el desarrollo pueden encontrar nuevos caminos para estimular una televisión cultural y educativa más consistente con el propio medio y con las necesidades de los receptores en los países subdesarrollados. ■

Los programas de entretenimientos-juego: La televisión desafía a la escuela

Luis Alberto Quevedo (*)

1. Un diálogo necesario y difícil

Nadie deja de reconocer el impacto que tienen en la vida cotidiana moderna los medios de comunicación, pero pocas veces tenemos noticias sobre los efectos concretos que produce en la gente el contacto con los mismos. Hace mucho tiempo que convivimos con los medios gráficos, pero no hace tanto tiempo que se produjo esta formidable expansión de los medios audiovisuales que hoy nos envuelve. Sin embargo, podemos decir que aún estamos más cerca del asombro que de una minuciosa reflexión sobre el poder de los mismos.

La enorme transformación de la vida cotidiana producida por la presencia de la televisión, por ejemplo, tiene apenas algunas décadas y aunque ocupa un lugar de privilegio en casi todos los análisis sobre comunicación, seguimos sabiendo muy poco sobre ella. En realidad, la urgencia por saber sobre este tema sólo se hizo evidente hace algunas décadas, sobre todo cuando el problema se volvió fundamental para la política.

Al mismo tiempo, y por motivos diferentes, se fue transformando en una cuestión ineludible para los educadores que desde el aula pueden constatar cotidianamente la influencia de los medios en la vida de los jóvenes. En efecto, quienes tienen a su cargo la tarea educativa suelen ver en los medios un agente de socialización que compite seriamente con los tradicionales agentes de producción y transmisión de conocimientos y valores, a saber, la familia, la escuela y el trabajo, entre otras instituciones.

Lo que se puede constatar de manera irrefutable en las últimas décadas es esta preocupación que manifiesta la escuela por el impacto que produce en la sociedad la expansión del mundo audiovisual, que ha nacido y que continúa su desarrollo por fuera de la escuela. Para las instituciones educativas la presencia de los medios no sólo es alarmante porque absorben gran

parte del tiempo libre de los jóvenes, sino además porque han revelado su poder e influencia en la formación de mentalidades y en los modos de pensar y actuar de la población, estableciendo con la escuela una relación de competencia que no se puede soslayar.

Este hecho ha fomentado lo que podríamos denominar un «sentido común docente» frente a lo audiovisual que hace más difícil el acercamiento de estos dos mundos. En tanto la escuela persigue la formación de los jóvenes como seres activos, capaces de resolver problemas y de desarrollar su imaginación y capacidades, la televisión es percibida como un poder destructivo que aniquila la posibilidad creadora del niño y del adolescente y lo transforma en un ser pasivo y acrítico.

Este verdadero fenómeno de *alfabetización audiovisual* que registran hoy nuestras sociedades, interroga seriamente el rol tradicional de la escuela y la cuestiona sobre su actual forma de funcionamiento. Los jóvenes cuya «lengua materna» es cada vez más la televisión se resisten a una educación que se base exclusivamente en los principios de la cultura letrada. Así como el lenguaje escrito tiene aspectos misteriosos y complejos como el argumento abstracto, las metáforas, las reglas de la retórica, etcétera, la televisión también ha sido capaz de desarrollar materiales de difícil decodificación y nos enfrenta a nuevos lenguajes que se incorporan a nuestra cultura. Frente a estos fenómenos la escuela se coloca frente al dilema de rechazar o simplemente ignorar el mundo audiovisual, o reconocer su presencia en la vida cotidiana de los jóvenes e integrar sus productos como elementos que merecen nuestro interés y que deben ser también objetos de reflexión.

Uno de los productos de mayor impacto que ha producido la televisión en las últimas décadas son los programas de juegos, donde se combinan las habilidades personales con el azar y la diversión. En este trabajo nos proponemos justamente analizar estas emisiones con el fin de reflexionar sobre los encuentros y divergencias que se producen entre el mundo de la escuela y el mundo de la televisión a propósito del juego, de la regulación de los saberes y conoci-

(*) Centro de Estudios de Estado y Sociedad. Buenos Aires, setiembre de 1990.

mientos, y de las distintas escenas donde se evalúan y premian las habilidades de la gente.

2. El juego entre la pedagogía y lo inútil

En los últimos años se han expandido en la televisión argentina una serie de programas de entretenimientos caracterizados por la presencia de los juegos de azar o de competencia, a través de los cuales los participantes obtienen diversos premios. Si bien no se trata de un fenómeno puramente local, ya que los programas de entretenimientos basados en juegos se encuentran en las televisiones de casi todos los países de Europa, América Latina y los Estados Unidos, en Argentina adquieren especial relevancia dado el lugar privilegiado que ocupan en la programación global de la televisión abierta.⁽¹⁾

Este fenómeno ha despertado especial interés en los maestros y educadores en general, ya que muchas de estas emisiones ponen en juego una serie de saberes y conocimientos —a veces combinados con el puro azar— al tiempo que pretenden incluir en sus fines una cierta dimensión instructiva. Más allá de las características y de la diferente calidad de estos programas, el problema que se le presenta a la escuela es que los saberes y los objetivos de estas emisiones no están regulados por ella. Aunque muchas veces intervienen docentes que «garantizan» algunos de los conocimientos que se ponen en juego, la escuela no tiene prácticamente ninguna participación sobre los criterios y metodologías con los que trabajan estos programas.

El caso de los programas de entretenimientos-juego que nos proponemos analizar aquí, pone al descubierto una difícil relación: la de la escuela con los medios electrónicos y en particular con la televisión. Este encuentro entre educación y cultura masiva, y más específicamente, entre televisión y pedagogía resulta hoy ineludible. Sin embargo este diálogo no se produce en los mismos términos cuando consideramos a cada uno de los «interlocutores». La televisión sabe que su perfil más importante no es educativo, y de hecho tiende a alejarse o simplemente rechazar la idea de estructurar una programación bajo criterios pedagógicos. La escuela sabe de la enorme capacidad de penetración de los medios audiovisuales, pero mira con desconfianza los contenidos de sus emisiones.

1) Según nuestra medición para el año 1988 los programas de entretenimientos-juego ocupaban el 18% de la programación global, y casi todos se ubicaban en los horarios de mayor audiencia, manteniéndose esta tendencia en los años 1989 y 1990. Por otra parte, la misma encuesta que realizamos sobre 600 casos en la Capital Federal y Gran Buenos Aires en ese mismo año muestra que estas emisiones están en la segunda preferencia de los televidentes.

Hasta el presente, cuando se deja hablar a la escuela sobre los usos posibles de la televisión, suelen alejarse de los criterios de la televisión comercial —y criticar con dureza sus contenidos— para proponer experiencias de innovación cultural basadas en los principios generales que rigen la enseñanza. La escuela sólo puede responderse a las preguntas que ella misma se formula: ¿cómo utilizar el potencial de la tecnología audiovisual con fines educativos?, o ¿cómo utilizar la atracción manifiesta que ejerce la televisión sobre los jóvenes, en su forma comercial y publicitaria, redefiniendo los contenidos?. Sin embargo, las experiencias que se vienen haciendo desde los años sesenta en esta dirección también han obligado a algunos docentes a preguntarse en otros sentidos: ¿cómo hacer salir a la televisión educativa del gueto de la *teleducación* que parece prolongar el tedio del sistema escolar y que desdeña los mecanismos de producción del espacio escénico que emplean con tanta eficacia los programas de la cultura de masas?⁽²⁾

Frente a esta presencia incontenible de la televisión en la vida cotidiana de los jóvenes, muchos docentes adversos a los contenidos de su programación, han optado por recuperar tácticamente algunos de los programas de mayor difusión y trabajar con las estructuras de los juegos, pero cambiando sus contenidos. Así, muchas veces recurren en su tarea cotidiana a formas de competencia o de presentación de problemas que en su origen han sido diseñadas por la televisión, pero que son reutilizadas en la escuela con fines puramente educativos.

Los pedagogos difícilmente conciben las transformaciones que se pueden operar en la estructura de la programación televisiva en otros términos que no sean utilizar este medio como instrumento de formación de la población. Es cierto que no pretenden renunciar al entretenimiento y la distracción y que en el límite la aspiración sería «hacer de la pedagogía un placer». Pero en los hechos, y por lo que ha sido su propia historia, la escuela sólo puede pensar el tiempo libre como tiempo útil, es decir un tiempo donde el juego, los entretenimientos y la distracción tienen cabida, pero como parte de una formación integral de los jóvenes.

El posible uso alternativo de la televisión será así regido por los mismos principios que rigen al sistema escolar en su conjunto. La concepción que tiene la escuela sobre los juegos o el entretenimiento en general, suele estar encuadrada en criterios pedagógicos. Según la psicología infantil, todo chico necesita jugar para conectarse con el mundo que lo rodea. Es a través de la actividad lúdica como el niño logra elaborar las más diversas experiencias a que está

2) Cf. Michele Mattelart: Educación, televisión y cultura masiva, en *Comunicación y Cultura* n° 12, México, 1984.

expuesto. Elabora situaciones de amor, de odio, de frustración y dolor, de alegría y de plenitud, y se prepara para desempeñar los diferentes roles que tendrá en su vida adulta. Es justamente en el momento de ingreso al mundo escolar (los seis años) cuando el niño comienza a jugar *con-los-otros*, siendo ese el punto de partida de los juegos grupales que lo acompañarán toda su vida.

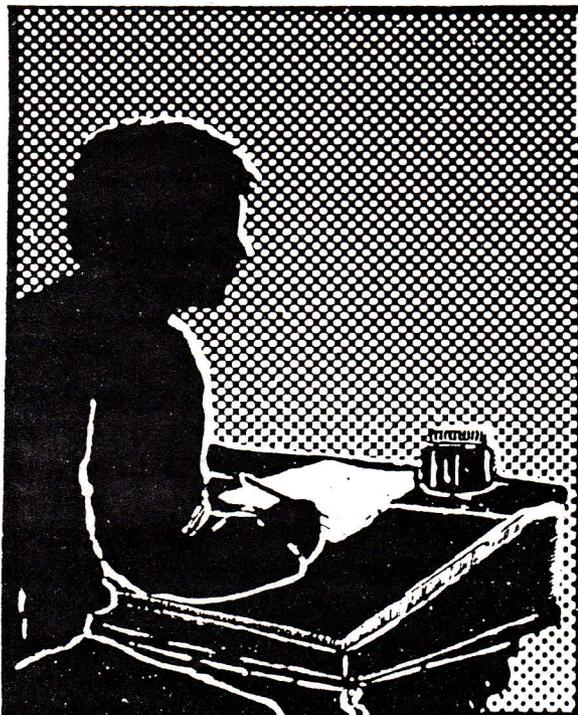
Por el contrario, la televisión es percibida por la escuela como una propuesta de pasividad para el niño en tanto se mantenga en el rol de telespectador. Los juegos que ofrece la televisión son para ser vistos y forman parte de una escena que le resulta lejana al televidente y que no exige su participación activa. Según los educadores, el juego grupal que debe desarrollar el niño se define como aquella actividad que realiza un conjunto de personas que tienen una relación cara a cara y en la que interactúan en función de un objetivo final compartido. El contraste con la oferta de juego que hace la televisión es evidente y en el límite no se ajusta a ninguno de los propósitos de la escuela. Si bien en las últimas décadas se ha introducido una serie de elementos que provienen de la teoría motivacional aplicada a la pedagogía, la incursión que hace la escuela en el terreno del placer siempre tiene fines didácticos y supone un control de los fines que se persiguen. El problema que se plantea con el juego es cuando se juega para nada.

3. El conflicto de los espacios

Una vez que constatamos este avance de los medios audiovisuales en la vida cotidiana de los jóvenes y de la población en general, el problema que persiste para la escuela es en qué forma puede igualmente establecerse un intercambio con la televisión en los términos en que hoy se nos aparecen las «televisiones realmente existentes». Por supuesto, sin renunciar a los posibles usos específicamente pedagógicos que la escuela pueda proponerse a través de este medio técnico, pero sin imaginar que la única salida sea el modelo de la teveducativa.

La televisión regida por criterios comerciales, por su parte, parece tener más claros sus objetivos: aspira a adueñarse del tiempo libre de la gente esperando simplemente que se exponga a la pantalla la mayor cantidad de personas durante el mayor tiempo posible. Las empresas de televisión declaran como uno de sus propósitos el de prestar un servicio a su comunidad, pero nunca han identificado esto con la educación del pueblo. La definición propia suele estar más cerca de estos dos parámetros: informar y entretener, sin que esto pueda asimilarse a educar.

En el caso de los programas de entretenimientos—juego es posible postular que están centrados en estrategias de puro esparcimiento. Por otra parte, sus me-



canismos de persuasión se basan en convocar y seducir al televidente para que se divierta y obtenga premios, previendo —en casi todos los casos— la participación del público desde su hogar. Por otra parte estos programas suelen estar basados en una convocatoria explícita de **jugar por placer** al tiempo que apelan a un discurso que invoca a la familia, los valores culturales de nuestro país, las tradiciones, etcétera. Es decir suelen encuadrarse dentro de normas y valores que, lejos de fomentar el puro hedonismo, privilegian las normas de integración social.

Lo que sin duda podemos constatar en esta relación entre escuelas y juegos televisivos es que existe un malestar mutuo: la enseñanza es vista por el juego como el lugar de lo tedioso, lo aburrido, como sinónimo del puro deber y absolutamente falto de sensualidad y goce; por su parte el juego televisivo es percibido por la escuela como el imperio de lo banal y de la moral consumista, donde se utiliza a la gente para lograr solamente los fines comerciales de las empresas. Sin embargo, la escuela se siente atraída por la seducción arrasadora de la televisión, mientras que la televisión —que se sabe juzgada por la escuela— pretende ser también reconocida como portadora de cultura.

Si atendemos a esta doble dificultad, de la escuela frente a la televisión y de los programas de juegos frente a la escuela, veremos que no se trata simplemente de un rechazo militante de los docentes hacia la televisión y de la televisión hacia lo «educativo». El vínculo se vuelve más complejo cuando ambas partes ponen en juego y deben sostener los mismos principios que la rigen. La escuela moderna necesita adaptarse a los nuevos patrones culturales donde lo

audiovisual ha ganado un terreno indiscutible, y debe hacerlo en la misma dirección en que se operan estas transformaciones si quiere seguir manteniendo su lugar privilegiado en la sociedad. Y tal vez parte de estos cambios supongan renunciar a la preeminencia de lo letrado para incorporar elementos de la cultura de la imagen. La televisión, por su parte, sabe que no puede desprenderse de ciertos principios éticos y morales con los cuales opera, pero sabe también que para no apostar a una suerte de «degradación moral de la sociedad» debe tomar en cuenta reglas culturales (reglas del lenguaje, patrones de comportamiento, etcétera) que no se producen en su seno y a los cuales no puede renunciar.

Lo cierto es que en este «distanciamiento» entre escuela y programas de juegos, la que verdaderamente confronta, la que ofrece batalla y polemiza es la escuela. La televisión privada pretende legitimar su lugar de servicio público y sus correspondientes obligaciones con la comunidad sin renunciar a sus premisas básicas de entretener e informar (todo esto en el marco de estrategias comerciales y empresariales que rigen su existencia). Pero frente a la escuela mantiene siempre una actitud de respeto y exaltación, aun sabiendo que ésta guarda para la pantalla chica una actitud crítica y muchas veces reprobatoria. Claro está que cuando la escuela confronta pone en juego su propio rol, su propia eficacia y, en cierto sentido, se ve también acosada y juzgada por las premisas del mundo audiovisual.

Podríamos decir que la televisión aspira a ejercer la «gestión del placer» mientras que la escuela quiere reservar para sí la «gestión del saber». Por ello uno de los cortocircuitos que se produce en este difícil vínculo se presenta cuando la televisión incursiona en el mundo del conocimiento y cuando se transforma —incluso más allá de su voluntad— en un poderoso agente de socialización. Como tal es capaz de producir lenguajes, transmitir valores y crear escenas de consagración y éxito de forma desprolija y sin someterse al control de ninguna autoridad educativa o cultural. A esto debemos sumarle el tipo de incentivo que ofrecen los programas de entretenimientos, que suelen ser premios que van desde una licuadora hasta un auto y que muchas veces aparecen como una degradación de los fines de la cultura. La escuela se maneja con incentivos de índole diametralmente opuestos y sostenidos por una serie de valores que van desde la pasión por el conocimiento hasta la instrucción del ciudadano. Demostrar saberes o habilidades para obtener electrodomésticos puede representar, para la escuela, la degradación de la ética del saber.

Considerada desde este punto de vista, la televisión puede ocupar el lugar que cierto pensamiento de la modernidad le otorgó al espacio público y a la misma «cuestión social», esto es, el lugar de la degra-

dación y lo corrupto, siempre ligado al vicio, al placer, y al goce sin más. Lo mundano representó así la contracara de la familia, de la escuela, de la iglesia y de las instituciones. Lo que se encuentra bajo ciertos principios de orden queda libre de sospecha, mientras que el mundo que cobija la diversidad de lo no reglado se carga de valores negativos y de conductas no deseadas.

4. Los misterios del azar

Una de las partes más conflictivas de los programas de juego a la que queremos hacer referencia, no tiene que ver con la jerarquía de los conocimientos que se exigen para concursar, sino con la presencia del azar y del hecho mismo de que los participantes *jueguen*. Porque si bien es cierto que en esta escena se gana poniendo a prueba nuestros saberes y habilidades, también es bastante grande la cuota de azar que allí interviene. Por un lado encontramos ruletas, cartas, dados y tómbolas que agregan un toque puramente azaroso al triunfo de los participantes. Pero también hay una dimensión del puro juego que anima a estos héroes de un día.

¿Por qué alguien participa en un programa televisivo de entretenimientos? Sin dudas porque algo puede ganar, y eso siempre le interesa. Pero también porque allí va a jugar, a ser otro, a asumir un riesgo comprometiendo su cuerpo y su persona. Comprar un número de lotería es un acto casi privado, que si lo deseamos permanecerá eternamente en secreto. Pero ir a un programa de entretenimientos a la televisión supone un grado de apuesta personal mayor. Es probable que se nos recompense con algún premio tan sólo por haber ido, pero quizás ese premio no sea todo lo que nos interese. El participante juega, se divierte, se expone y se muestra en público desafiando más cosas de las que gana.

El juego es una forma de conducta diferente a la habitual y constituye un modo peculiar de relacionarse con el mundo. El juego interrumpe el proceso cotidiano de las personas y se intercala como una actividad provisional, como un paréntesis o isla sin continuidad con los quehaceres y acontecimientos «serios» de la existencia. Esto quiere decir que el juego supone un tiempo y un espacio propios, recordados y separados del tiempo y espacio de nuestras otras realidades. Para jugar es necesario interrumpir el orden vigente, la realidad valorada, reglamentada y jerarquizada en la que estamos instalados, y proceder a vaciar un espacio cualquiera del mundo donde habremos de instaurar un nuevo orden. Sólo en el espacio-tiempo vacío así construido es posible jugar.

Claro que el espacio lúdico que se abre en la televisión tiene sus peculiaridades. Allí podemos reconocer algunas reglas propias de todo juego, pero

también reglas del espectáculo que, la mayoría de las veces, están al servicio de los fines comerciales que inspiran a estas emisiones. La televisión suele armar una escena donde se mezclan el azar, las habilidades y los saberes con los aspectos más tradicionales y característicos del *show* televisivo: música, luces, colorido, humor, publicidad, etcétera, todo al servicio de un imaginario televidente que debe ser retenido frente a su pantalla. Así es posible reconocer un cierto sometimiento del juego a las reglas generales del espectáculo televisivo.

Todo esto no impide que ingresen al espacio audiovisual reglas que provienen específicamente del ámbito lúdico, donde se forja una legalidad diferente a la de nuestro mundo cotidiano, incluida la misma televisión. En el juego, cualquiera que éste sea, se instaura un «como si», una ficción de situaciones reales donde abandonamos los rasgos esenciales de nuestra persona para ser otro. Todos participamos de esta «irrealidad» del juego. Los animadores de televisión repiten que en esos programas debemos relajarnos y soltar nuestra imaginación para divertirnos, esto es, abandonar por un momento lo que somos —y especialmente lo que creemos que somos— y reírnos de nosotros mismos. Los propios conductores «juegan» a serlo: son eficientes y serios cuando se ríen de su oficio.

Esta media verdad que nos propone el juego es la precondition para colocarnos en otro universo de sentido, en otro registro de actividad. En este simulacro nada es como «realmente» es, es decir, nuestra actividad deja de estar ordenada por las leyes mayores de la sociedad. En este «como si» se ha instalado una irrealidad que está sostenida solamente por nuestro deseo de jugar. Más arriba decíamos que se aprende para algo y se juega para nada. El aprendizaje del gran saber siempre supone esfuerzo, paciencia, concentración y sacrificio, mientras que el juego supone tan sólo el deseo de gozar, y nada más.

En esta última distinción entre aprendizaje y juego está implícito un aspecto del tiempo: se sabe que el juego es efímero, que se juega un instante y que eso se acaba allí. En cambio la educación supone trayectoria, fijación de conocimientos, algo que se incorpora definitivamente a nuestro patrimonio personal. Los que saben y se destacan por sus méritos intelectuales son objeto de permanente admiración, los que juegan en la televisión llevan siempre el estigma de la vulgaridad y del instante.

La propia ingenuidad del juego, que parece no distinguir entre realidad y fantasía y que hasta privilegia la fantasía por encima de la palidez de la razón, abandona todo examen crítico de las cosas para entrar en una nada. Hay en el juego una intencionalidad cero que no nos permite preguntarnos ¿para qué?, ¿por qué?, ¿con qué finalidad?, etcétera.

Por supuesto que aquellos que concurren a un



programa de televisión quieren jugar para ganar premios. También se juega a la lotería, o al fútbol o al ajedrez para ganar. Pero únicamente comprendemos a fondo el espíritu del juego si lo separamos de la idea utilitarista de los beneficios. Y esto no sólo porque muchas veces jugamos sin la expectativa de obtener ganancias, sino porque lo que nos impulsa al juego es el placer que sentimos por lo gratuito. Gratuito en los dos sentidos: jugamos porque sí, por nada y porque cualquier cosa que de allí surja —ganar o perder— no modifica nuestra decisión de jugar.

Nos atrae el «alarde de fuerza» que supone el juego. En medio de una vida cotidiana sin mayores sobresaltos, el juego significa un reto contra los desencantos del mundo. Cuando un ama de casa protagoniza un juego por televisión, desafía su propio destino de ama de casa. Se coloca en un tiempo y un espacio que le exigen un esfuerzo de imaginación y riesgo al que no está acostumbrada. El juego aparece así como *lo otro* de un mundo de obligaciones regida por las actividades útiles de la vida. En un programa de televisión se la pondrá a prueba en cosas insospechadas, por eso el juego guarda siempre una dimensión de lo incontrolado y de violación de las jerarquías del espacio social. Lo que fascina es que todo puede ocurrir, y en cualquier momento.

Por lo dicho hasta aquí podemos reconocer una incomodidad de base que sienten los educadores cuando se enfrentan a los programas de juego por televisión: les produce algún escándalo que tanta gente se preste a una actividad que no tiene fines claros, que no sirve para nada, que está regida por el principio de la inutilidad, que sólo apunta a pasar el

tiempo. Una actividad sin objeto, sin un sentido preciso y trascendente no puede ser pensada y valorada por una institución que se estructura en base a reglas claras, a jerarquías establecidas y que busca inculcar la verdad y el bien.

Es bastante comprensible que la escuela se resista a aceptar otros fines para el conocimiento que los valores propios del saber o la ética del trabajo. Se aprende para enriquecer el espíritu o para desenvolvernos mejor en el mundo del trabajo. No está entre los planes de la escuela prepararnos para la nada, por el contrario, su finalidad más preciada es más bien prepararnos para ser algo en la vida.

5. Conclusiones

Hablar del juego y del juego en la enseñanza es entrar en una zona caliente. La inclusión del juego en la educación sigue estando bajo sospecha aunque no se ponga en duda su valor e importancia en términos generales. Frente a los grandes problemas del pensamiento, la historia o la naturaleza, el tipo de aprendizaje que se logra a través del juego casi siempre es colocado en un peldaño inferior a los logros de la pura razón. Muchas veces los valores que inspiran al juego y a la enseñanza parecen provenir de fuentes contrarias. La enseñanza se mueve en el terreno del entendimiento, de la utilidad, de los fines claros y precisos. Por su parte el juego privilegia la fantasía, la imaginación y supone la entrada a un terreno que no se rige por las reglas de la escuela.

Si a esto sumamos el hecho de jugar—en—televisión la diferencia entre aprender y jugar en lo que se refiere a las reglas, ámbitos y situaciones se vuelve abismal. En términos generales, la escuela y los medios de comunicación parecen inspirados en principios irreconciliables: por un lado, el proceso de aprendizaje está regulado y garantizado por una institución que persigue fines asumidos por toda la comunidad; por el otro, encontramos un medio de comunicación como es la televisión que se basa en principios comerciales y que tiene como meta el entretenimiento bajo la forma de espectáculo. Sin embargo, y pese a este aparente desencuentro, parece imposible que nuestras sociedades renuncien a pensar los vínculos positivos entre estos dos mundos y encontrar algunas formas de articulación y contacto. Para que esto se produzca, lo que resulta inevitable es que el sistema escolar modifique su visión más generalizada sobre las producciones televisivas, a las que suele valorar negativamente y relegar a un mundo degradado que es mejor ignorar.

El desarrollo de las nuevas tecnologías electróni-

cas para la trasmisión de informaciones o simplemente para ofrecer a la gente mayores opciones de esparcimiento, es hoy un proceso irreversible. Como decíamos antes, los medios de comunicación constituyen un ecosistema donde se desenvuelve nuestra vida y donde se recrean y producen lenguajes, conocimientos, valores y orientaciones sociales. Por otra parte, los medios han logrado alterar las barreras tradicionales entre tiempo libre y estudio o trabajo. Frente a estos fenómenos, la escuela no puede permanecer cerrada sobre sí misma y transformarse poco a poco en un sistema caduco de precauciones sociales, que sólo puede proponer mecanismos de control autoritario sobre los medios.

Frente a esta verdadera «escuela paralela» que se ha hecho presente en el ámbito cotidiano de las familias, la actitud que parece más adecuada debe comenzar por reconocer y aceptar que estamos en presencia de un proceso de transformación de gran magnitud, que se gesta a partir de los medios de comunicación. La escuela deberá recolocarse en un mundo habitado por la televisión, la informática, el videoclip y los juegos electrónicos. La escuela moderna nació haciéndose cargo del ejercicio de la escritura, de la lectura y de la crítica literaria. Deberá ahora reconocer y asumir esta entrada en la civilización de la imagen que parece constituirse cada vez más en un punto de no retorno.

Si los jóvenes de hoy pasan más horas en contacto con los medios electrónicos —y en especial con la televisión— que con la escuela, y de allí extraen buena parte de su lenguaje cotidiano, de su imagen del mundo y de la información que les resulta útil, el desafío para el sistema escolar será emprender entonces la «alfabetización audiovisual» y desarrollar en los alumnos una capacidad crítica frente a los medios, la aptitud para apreciar y utilizar el lenguaje visual y posibilitar la recepción activa de sus mensajes. Nada de esto supone abandonar los campos tradicionales del aprendizaje, sino tal vez aceptar que el mundo cultural e informativo en que nacen y se desarrollan los niños de hoy se ha extendido y ya no se reduce a la familia y a la escuela.

En medio de todo esto, los programas de entretenimientos—juego representan tan sólo un desafío para la escuela y un toque de atención sobre las motivaciones actuales de la gente en lo que se refiere al uso del tiempo libre en una época de crisis. Por lo demás, esa cuota de azar y de puro juego que supone este tipo de emisiones, debe hacernos reflexionar, no sólo sobre las estrategias actuales de supervivencia que se registran en nuestro medio, sino también sobre ese componente de no sentido que es propio de la existencia humana. ■

Televisión: Educación y dibujos animados
Las Tortugas Ninja también lloran

Gerardo Sotelo (*)

Los padres y las madres se escandalizan. Maestras y profesores creen estar ante el mismísimo demonio. Mientras tanto, los niños siguen viendo dibujos animados sin entender de qué hablan. ¿Están los niños sometidos al comienzo del Armagedón o será que los dibujos animados, además de ser muy entretenidos, también encierran enseñanzas positivas? ¿Serán víctimas pasivas de la manipulación y el consumismo? ¿O será que los padres, madres, y docentes están ante un fenómeno que desconocen? ¿O será que, además, se tienen poca confianza como educadores?

Padres sin tiempo para estar con sus hijos y maestros sin tiempo para atender debidamente a sus alumnos: una mezcla explosiva. La mala conciencia de una sociedad violenta y excluyente, cree que sus niños reciben sus venenos a través de la televisión. «Disparen contra la televisión, aunque no se sepa bien por qué», parece ser la consigna bajo la cual, se da la mano un dúo con antecedentes nefastos: el miedo y la ignorancia.

Sin embargo, nada parece más irracional, si lo que se procura es una labor educativa, que desconocer los mensajes que trasmite el gran medio de educación de este fin de siglo.

Hace un par de años, una estudiante de Ciencias de la Comunicación se topó con una novedad previsible pero igualmente sorprendente: las mismas maestras que se manifestaban enemigas de los programas infantiles, desconocían en un porcentaje elevadísimo sus contenidos.

Desde hace más de veinte años, investigadores de distintos orígenes advierten sobre algunos efectos perniciosos que los programas infantiles ocasionarían en los niños. Su discurso ha tenido suerte variada, en

general vinculada al rigor teórico con que sus conclusiones y alternativas fueron planteadas.

Estos trabajos fueron prontamente adoptados por los sectores promovidos de las sociedades latinoamericanas, en especial aquellos que por su vinculación al medio social, político, religioso o educativo, se mostraban más sensibles ante esta nueva y avasallante realidad.

Convertida en la encarnación de la «caja de Pandora», sólo era razonable acercársele de soslayo, y siempre a efectos esclarecedores, promoviendo la concientización de los telespectadores sobre el grado de alienación a que eran sometidos sin darse cuenta.

Más de dos décadas han pasado y casi todo parece haber cambiado en el continente, aunque no todo haya sido para mejor. El caso de los dibujos animados es sumamente ilustrativo de cómo la televisión se ha dejado penetrar en un alto porcentaje (por razones que no viene al caso desarrollar) por algunas de las grandes luchas libradas en estos veinte años, por ejemplo, la no discriminación por causas raciales o sociales o la protección del medio ambiente.

Quizás por omisión, quizás por convicción, la agenda de quienes se muestran preocupados por el tema (docentes, investigadores, padres y madres) no incluye referencias a estas y otras características po-

(*) Gerardo Sotelo es periodista y responsable del Equipo de Información y Comunicación del SERPAJ.

sitivas, que no son pocas (y acaso ni siquiera sean menos) en comparación con los contenidos negativos. Reseñemos algunas, sin el ánimo de llevar una contabilidad, sino para que, por lo menos, consten como tales.

- 1) Los personajes centrales casi siempre transmiten mensajes moralizantes

Habitualmente, la causa que los mueve a actuar, no tiene relación directa con un interés particular o mezquino. En general, lo hacen en defensa de quien no puede defenderse, y a cambio de nada más que las gracias. Antes de entrar en acción suelen encontrárselos practicando su pasatiempo favorito, es decir que son capaces de abandonar una actividad que les resulta gratificante por servir al prójimo, aunque en esa acción esté en riesgo su propia vida.

- 2) La violencia no se justifica sino como recurso extremo

Contrariamente a lo que se piensa, la utilización de la violencia está muy acotada, y en general justificada sólo por la imposibilidad manifiesta de disuadir a quien primero la utiliza. Salvo en algunos casos, los protagonistas no tienen prácticas violentas fuera de esas contingencias y si llegan a esos extremos es «para que todo vuelva a la normalidad». Las peleas son vistas como forma de resolver los conflictos que comprometen la normalidad pacífica de la vida social.

Es cierto que el diálogo y en entendimiento quedan excluidos por lo general del proceso de resolución, pero todo el que siga la tira y participe de la psicología de los personajes, sabe que esa posibilidad queda excluida de plano.

Aunque se trata de situaciones límite, no se dan casos de exterminio o el abuso contra los vencidos. Por el contrario, son muy frecuentes las referencias a que ese final pudo evitarse si no se hubiera incurrido en acciones delictivas o violentas.

- 3) Despersonalización/personalización

(El niño juega a ser el héroe... porque sabe que no lo es.)

Es habitual escuchar referencias a la despersonalización del niño expuesto a este tipo de mensajes. A veces aparece algún caso en algún país remoto y en un tiempo impreciso sobre cierto niño que se tiró del balcón de su casa pensando que era Superman o Tarzán, con trágico fin.

El hecho, que se supone fue cierto alguna vez, tiene un valor estadístico que no deja lugar a dudas. Si millones y millones de niños vieron miles de escenas similares y no se tiraron, será porque el que lo hizo tuvo otros móviles que lo llevaron a tomar esa determinación, y el hecho desencadenante pudo ser las aventuras de Tarzán o las del Quijote o las malas

notas en el carné escolar. O quizás se trató de un accidente aislado, aisladísimo, aunque no por ello menos trágico.

Del mismo modo, jugar «a la guerra» o jugar «a que te mato», no es lo mismo que hacer la guerra o matar, y eso lo sabe cualquier niño. Es, por el contrario, una forma de manejar la violencia. Cuando se trata de una experiencia censurada (como lo es la violencia) o incomprensible (como el concepto de muerte) el niño busca aprender mediante la verbalización o el juego.

Una vez, uno de mis hijos me mostró una nave espacial que construía con un juego de encastre. «Acá va el piloto, me decía, estas son las alas y acá van los misiles.» Mi disgusto fue inmediato, por lo que le advertí que los misiles eran armas muy destructivas, que mataban a la gente, los árboles y los animales, además de destruir las casas y las escuelas. El me miró con un gesto de desilusión e indulgencia, y me dijo: «Pero papá, estos misiles son de plástico, ¿no ves que son bloquitos?»

Sólo un adulto podía no darse cuenta de la diferencia.

- 4) El monstruo bueno y la pérfida belleza

Las tiras de dibujos animados han dado cabida en su galería de héroes a personajes que caracterizan diferentes tipologías de la vida real, y quizás allí resida buena parte de su éxito. Los códigos estéticos han variado en el arte y la moda, dando cabida a elementos expresivos que en algún momento constituyeron una estética de choque y confrontación con la dominante. Así fue que lo **dark**, lo «feo», lo **kitch**, ha traspasado a toda la cultura contemporánea, incluyendo el arte y la moda que consumen los adultos y los niños uruguayos.

De ahí que muchos personajes presenten aspectos feos e incluso de características nada apolíneas sino más bien monstruosas. Un golpe duro de asimilar para una sociedad que ha hecho de los rasgos caucásicos el paradigma de la belleza física. Lo que esta nueva estética viene a demostrar es precisamente lo contrario de lo que siempre han hecho las obras de ficción, desde Caperucita Roja hasta Hollywood: es posible ser feo y bueno, y no necesariamente la «belleza» es sinónimo de bondad. Una forma de racismo con la que nos ha envenenado la literatura, el cine y la televisión en décadas pasadas.

Ahora, para convencer a un niño de que se tiene buenas intenciones, hay que tomarse el trabajo de demostrarlo.

- 5) Los dibujos animados tienen habitualmente mensajes a favor de la integración racial

También se ha criticado este tipo de programas por su presunto contenido racista. Seguramente lo eran mucho más los que se veían cuando los padres y



maestros actuales eran niños, porque los que han llegado en los últimos lustros han mostrado una gran inquietud por presentar personajes de la colectividad negra o latina formando parte del bando de la justicia. Claro que el cambio se debió a razones de marketing, pero también a la lucha que la comunidad negra ha librado en reclamo de sus derechos durante los últimos veinte años. Hoy sería intolerable para buena parte de la opinión pública mundial una tira donde se asociara la maldad con los negros o latinos, como si fuera algo propio de esos grupos. Un mensaje que es bien oportuno, en momentos en que resurge la xenofobia en varios países.

6) La frontera de la imaginación es el infinito

Ni la tecnología ni las formalidades científicas detienen los escenarios donde transcurren las aventuras. En cuestión de segundos pueden navegar por el Océano Índico, bajar al fondo del mar en el Golfo de México, subir hasta el espacio interior y volver a casa por la puerta de la cocina para caer en el salón de clase cuando el profesor pregunta por ellos. ¿No es acaso esa la perspectiva que se le abre a la humanidad con la revolución tecnológica? ¿No estamos entrando velozmente a una era de comunicación planetaria directa, ya no sólo entre las transnacionales de la comunicación, sino a nivel doméstico?

Es cierto que las escenas bélicas traslucen todavía con frecuencia cierto desprecio por la naturaleza, ya no en nombre del desarrollo tecnológico sino de la

violencia privada, como notorio es que ya comienzan a aparecer mensajes en favor del cuidado de la naturaleza. Sin ir más lejos, las Tortugas Ninja se jugaron la vida hace pocas semanas por salvar del exterminio a sus primas hermanas, las galápagos.

7) El valor de los estereotipos

Los héroes de los dibujos animados son siempre buenos, y los villanos son siempre villanos... por suerte. Del mismo modo que ha ocurrido en la literatura universal, y por razones similares a las que llevaron a la Intendencia de Montevideo a decir que «el cólera es la enfermedad de las manos sucias».

Ni todas las personas que tienen las manos sucias van a contraer cólera ni todas las que se limpien sus manos con hipoclorito de sodio diez veces al día se van a librar del flagelo, en caso de que éste recale por Uruguay.

El estereotipo permite fijar las tendencias en materia de conductas aprobadas y reprobables. Pedirle a una tira de dibujos animados tal grado de sutileza moral es como reprocharle a Julio Verne su falta de rigor científico.

Sólo un exceso de suspicacia puede llevar a suponer que la gente realmente cree que es posible viajar a la Luna en esas condiciones, y que efectivamente, hay quienes son malos o buenos las veinticuatro horas del día. El niño es, por fortuna, mucho más sutil y sensible, entre otras cosas porque sus padres, amigos, maestros y parientes son buenos cuando regalan go-

losinas o ponen buenas calificaciones, y malos cuando mandan deberes difíciles o les prohíben jugar afuera las tardes de lluvia.

La violencia está en nosotros

Uno de los errores más comunes que se detecta en padres y educadores es pensar que los mensajes televisivos operan en individuos que no reciben otro tipo de estímulos. Si el niño ve conductas violentas resolviendo problemas interpersonales en la televisión, entonces serán predominantemente violentos en su vida cotidiana, parece ser la línea argumental.

La realidad es bastante más compleja: el niño cuenta con un medio familiar, escolar o barrial, con un universo mucho más amplio y de mayor peso afectivo y pedagógico. En este verdadero «multimedia», el niño contrasta los estímulos que recibe en cada uno de los ámbitos en los que transcurre su vida.

Por eso mismo, el escolar quiere saber si debe seguir el ejemplo de su padre cuando le dice que las personas deben entenderse conversando, o cuando le grita o le golpea porque derramó la leche. Si debe hacerle caso a la maestra cuando le dice que el humo del cigarrillo enferma el aire y mata a las personas o a sus padres fumadores.

Las razones para no poder atender al niño en el medio familiar o escolar son dignas de consideración. El pluriempleo, la inseguridad económica, la disolución del vínculo conyugal, el deterioro de los locales escolares, las clases superpobladas, los bajos salarios de los maestros y calamidades todavía mayores pueden invocarse con justicia. Desviar la responsabilidad de los dos poderosos medios de comunicación y culturización (la familia y el sistema escolar) exclusivamente hacia los programas televisivos, no dejará de ser por ello un mecanismo que busca aplacar las conciencias encontrando un chivo expiatorio en quien depositar las propias limitaciones

Mirar con los niños

La idea de que los padres deben «mirar con los niños» parece bastante más pedagógica que la de «mirar contra los niños» y mucho más que la de «no dejar que los niños miren lo que todo el mundo mira».

El año pasado, una conocida librería no tuvo mejor idea que promover la lectura enfrentando esta práctica a la televisión. «Para que su hijo no crezca en la oscuridad, regáله un libro», decía el aviso, lo que

habrá llenado de satisfacción a muchos padres y maestros, que se habrán sentido por fin comprendidos. Doble error; en primer lugar, porque la conveniencia de que el niño cultive la lectura del lenguaje escrito tiene más que ver con la estructuración del pensamiento lógico y, en todo caso, no es contraria sino complementaria con la que puede surgir de un posible manejo insuficiente del lenguaje audiovisual.

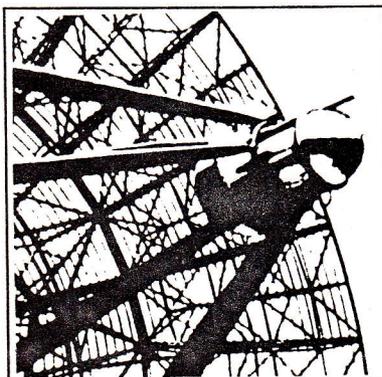
En segundo lugar, porque cualquier niño entre los cinco y los treinta y pico sabe que la televisión es mucho más divertida que el libro. Que una empresa editora, al igual que los educadores y los padres, prefieran convertir en enemigo a su aliado más poderoso, parece una verdadera tontería, además de ser una estrategia suicida.

Estamos inmersos en una cultura crecientemente audiovisual (a tal punto que un 30 por ciento de los uruguayos tiene ya su equipo de video) y no es razonable analizar los mensajes televisivos partiendo del supuesto de que el lenguaje escrito es mejor o más educativo, como si las calamidades atribuidas a los dibujos animados de la televisión no se reprodujeran, regularmente, en buena parte de la literatura infantil. La pregunta que tal constatación sugiere es si no será hora de comenzar a educar «desde» la cultura audiovisual, en lugar de verla con los ojos de la resistencia. Para eso, padres y docentes deberán reconocer su analfabetismo, es decir, deberán renunciar a aquello que los hace superiores y dominantes frente a los niños.

Habrà que animarse a tomar contacto con el alfabeto audiovisual con humildad y aprender con los niños su gramática y su sintaxis, su poética, su retórica y sus estilos narrativos. Una acción pedagógica que pretenda generar en el niño un espíritu sensible no puede eludir el dominio del lenguaje audiovisual, como no puede apoyarse en versiones distorsionadas de los mensajes que reciben en sus programas favoritos. No todos los dibujos animados son iguales ni todos los personajes transmiten los mismos mensajes, y debe ser muy desilusionante para un niño darse cuenta de que sus mayores están tocando de oído cuando se refieren al asunto.

El miedo, la ignorancia, la imposibilidad de comprender los cambios del entorno y aferrarse a respuestas que no contestan las preguntas de la hora, han caracterizado desde siempre el pensamiento conservador. Quien de verdad procure desarrollar una tarea educativa, cualquiera sea su medio o su lenguaje, no tiene otro camino que partir de la realidad, y para eso es necesario visitarla con rigor y sin preconceitos. ■

Activos y creativos con los medios de comunicación

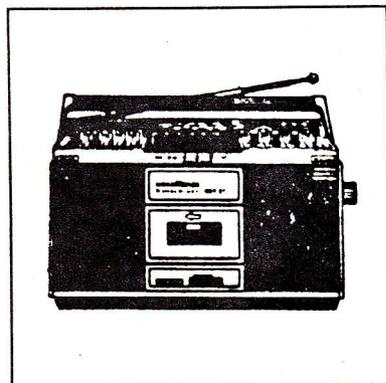
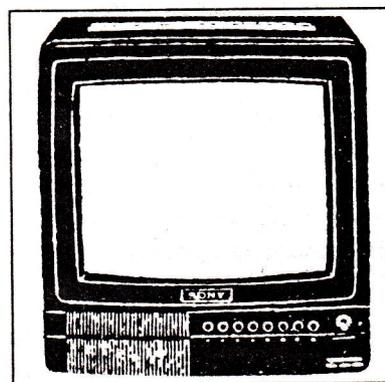


Uno de los problemas centrales a los que se ve enfrentado todo educador en los días que corren es la influencia de la televisión en los niños y adolescentes. Es hoy bastante común escuchar quejas acerca de que los chicos pasan demasiado tiempo frente al televisor, que los chicos no leen porque miran televisión, que la televisión los deforma y los hace violentos, y otras cosas por el estilo. Al respecto no caben dudas de que en nuestras sociedades la televisión se ha convertido en un agente socializador de gran influencia. Sin embargo,

creemos que la actitud más productiva por parte del educador no es limitarse a reclamar que los chicos miren menos televisión o que la programación sea otra.

El lugar central de la televisión en la socialización de los niños y jóvenes de hoy es un dato de la realidad que es necesario asumir como punto de partida de nuestra acción educativa. El problema pues no es tanto *qué hace la televisión con los niños*, sino *qué hacemos los educadores con lo que los niños ven en la televisión*. Nuestra intención en este número ha sido justamente la de aportar elementos y

propuestas acerca de cómo podemos aprovechar en nuestra tarea docente lo que los chicos reciben a través de la televisión, que constituye sin lugar a dudas una formidable fuente de información, experiencias e imaginación.



El material que les ofrecemos a continuación va en esa línea. Se trata en primer término de un método de trabajo, la **Lectura Dinámica de los Signos**, que va acompañado de una serie de ejercicios prácticos de enorme variedad y riqueza para ayudar a comprender, a crear y a reflexionar a partir del lenguaje de los medios de comunicación. Este excelente material ha sido extractado del libro **Activos y Creativos con los Medios de Comunicación Social** de María Josefa Domínguez Benítez, que fuera publicado por UNESCO en 1990 (por más datos sobre la obra véase nuestra sección PARA LEER).

I. La lectura dinámica de los signos

El proceso de la Lectura Dinámica de los Signos, que se presenta como *alternativa* para una toma de posición frente a la realidad del entorno y a la realidad que presentan los medios de comunicación social tiene cinco etapas fundamentales que de ninguna manera constituyen una camisa de fuerza para quienes lo utilizan. Tampoco se agota jamás puesto que la última fase se convierte dialécticamente en un nuevo comenzar. Los pasos primordiales son los del cuadro I.

Denotación

Es el primer paso en esta teoría del conocimiento humano: se trata de la lectura objetiva y por consiguiente, total y completa de los significantes que acompañan un signo: (Significante-Significado-Denotación).

Signo: Objeto. En esta lectura no debe intervenir la intuición ni la propia opinión o juicio subjetivo. Se trata de descubrir, a la manera de un «computador» lo que realmente hay frente o fuera de sí mismo. En el caso de una fotografía, por ejemplo, saber que se trata de un papel de cierta calidad, tamaño y consistencia, sobre el cual hay imágenes de personas y elementos encuadrados de tal o cual manera; con colores determinados, con características específicas, etcétera.

Se pretende inventariar todo y sólo lo que se observa sin aportar el propio punto de vista o la impresión personal que causa la fotografía. Lo mismo si se manejan signos lingüísticos, gráficas, carteles y otras imágenes estéticas.

Es mucho más difícil denotar

imágenes en movimiento, como las que presentan los comerciales de televisión. En este caso son el oído y la vista los que deben ejercitarse para captar y detallar, de la mejor manera posible, sonidos: música, ruidos, voces, silencios, tonalidades, etc., así como imágenes, colores, encuadres, tomas, planos y todos los efectos especiales que acompañan la emisión, entre los cuales lo subliminal juega hoy en día un papel decisivo.

Denotar es, pues, en este caso, descubrir el conjunto múltiple de códigos que pone en juego la publicidad para hacer llegar el mensaje. Es comprobar, además, que los significantes lingüísticos son a veces el recurso más pobre que emplea el emisor (si se compara con otros códigos). La lectura objetiva de todos esos signos, es lo que constituye en este ejemplo la *denotación*.

La educación que se ha impartido no ha preparado jamás para la *denotación* ni de la realidad ni de los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación social. Por consiguiente esta fase del proceso nos puede parecer difícil en un inicio. Generalmente se acepta el juicio sobre un objeto, persona o acontecimiento, «emitido por otro», para comenzar el proceso del conocimiento en uno mismo. Ahí reside el error y es preciso atacarlo de raíz si se quiere distinguir entre afirmaciones ajustadas a la verdad y apreciaciones sin bases reales de autenticidad.

La mirada «limpia» del niño podrá aportarnos mucho en este aspecto; por una parte no está viciada de prejuicios, por otra, su necesidad de querer «descubrir el mundo» es muy propicia para que el adulto se ejercite con el niño en la *denotación*. Esta tarea permitirá al niño desarrollar especialmente su memoria visual y au-

ditiva para que perciba con agudeza y exactitud todos los pormenores de lo denotado en los medios de comunicación social y en la realidad. El ejercicio de estas capacidades ayudará, tanto al adulto como al niño, a entrenar todos sus sentidos en la *denotación* con beneficio de su rendimiento académico y profesional, de su calidad humana, de su despertar artístico, de su apertura al mundo y de su comprensión perceptiva frente a las actitudes de sus semejantes.

En los ejercicios de *denotación* es importante, por ejemplo, emplear términos precisos; no deberán hablar de un pájaro cuando pueden identificar a una golondrina o a un águila; no podrán decir «unos» paseantes si pueden fácilmente contar su número. Efectivamente, la tendencia natural del espíritu —y de la lengua— es proceder por esquemas generales, por categorías amplias, lo que no favorece la calidad del pensamiento y de la expresión. Además, tal vez a causa de la profusión actual de imágenes y del tiempo verdaderamente breve que les dedicamos de ordinario, reducimos las imágenes a una significación pobre y trivial, quedándonos en el «sujeto aparente», cuando sólo una visión detenida y una atención concentrada puede hacernos captar toda su riqueza.

La primera fase de la *Lectura Dinámica de los Signos*, la *denotación*, es imprescindible para aprender a leer dinámicamente la realidad del entorno y la que nos presentan los media. Sólo la práctica y los ejercicios continuos, tarea muy atrayente por demás, logrará hacer adquirir esta capacidad.

Connotación

Son variadas las definiciones que dan a este término sociólogos, lingüistas, y psicólogos sociales. El sentido con que se toma en este proceso la palabra *connotación*, se refiere básicamente a «la relación signo-objeto-sujeto configurada por la cultura y el sistema social, pero con una orientación en alto grado personal».

Dicho de otra manera, *connotación* corresponde a los múltiples valores que adquiere un signo al ser intuido por el sujeto. Hay que tener en cuenta que la *subjetividad* viene dada tanto por el autor del mensaje como por el receptor del mismo. El receptor, por su parte, condiciona a veces su *connotación* no solamente

CUADRO I

1. DENOTACION:	Educación para la OBJETIVIDAD	Percepción directa
2. CONNOTACION:	Educación de la SUBJETIVIDAD	Intuición
3. REFLEXION:	Educación para el ANALISIS CRITICO	Posición epistemológica
4. ACCION COMPROMISO:	Educación para la RESPUESTA TRANSFORMADORA	Toma activa de posición
5. CREATIVIDAD:	Educación para la EXPRESION NUEVA	Codificación liberadora

a las significaciones percibidas sino también a quien las trasmite. Es por esto último que los medios de comunicación social se esfuerzan por escoger sus «imágenes» a fin de que inspiren credibilidad y provoquen mayor aceptación.

La importancia creciente de la imagen, en el mundo de hoy, implica que el hombre presionado por un sinnúmero de circunstancias que requieren de él una posición objetiva, se deje llevar por la emoción espontánea y por los impulsos de su sensibilidad en el momento de captar la imagen. Esta, en sí, más que expresar un significado de tipo intelectual, provoca el desencadenamiento de la emotividad y de la intuición. Por otra parte la rapidez con la cual se suceden las imágenes en televisión, dificulta la denotación y en cambio desata un cúmulo de recuerdos, de asociaciones, de experiencias psíquicas codificadas, de tal manera que frente a las imágenes la persona pone de manifiesto su carga de afectividad. Así, mientras la *denotación* busca lo objetivo y tiende a lo científico, la *connotación* implica lo subjetivo y se encamina a lo artístico.

Estos dos primeros pasos del proceso para una *Lectura Dinámica de los Signos*, pueden a veces intercambiarse con la condición de que el uno implique o lleve al otro. La experiencia demuestra que generalmente lo primero que se da en el individuo es la *connotación*, o sea la intuición, la expresión subjetiva producto de lo que aparece a primera vista. Lo importante es que esa *connotación*, sea, entonces, el punto de partida hacia una denotación objetiva de lo visto, oído, gustado, palpado, etcétera.

- *Denotación- Connotación*, o
- *Connotación- Denotación- Connotación*

Para detallar con el niño todos los elementos de una imagen, por ejemplo, hemos de abordarla juntos con todo nuestro ser, dándole a la espontaneidad de la *denotación* y de la *connotación*, es decir de la percepción, un papel primordial. En este clima de libertad el niño pone de manifiesto toda su afectividad y habla de lo que le llama la atención que, con frecuencia, no es lo más importante según el punto de vista del adulto. Este, por su parte, no debe imponer al niño su propia percepción, ni la connotación cultural, en

ningún momento. El diálogo será la mejor manera de buscar la verdad comparando las significaciones de cada uno.

Reflexión

La *reflexión* retoma los dos pasos anteriores. Por una parte, la descripción del objeto, actuación, acontecimiento o mensaje realizada a través del ejercicio de los sentidos (denotación) y, por otra, la significación personal dada a ese mismo objeto, actuación, acontecimiento o mensaje a través de la intuición (connotación). A partir de la denotación y de la connotación el perceptor inicia la tarea del razonamiento, para luego actuar más libre y creativamente.

La *reflexión* ayuda a ejercitar esa potencialidad maravillosa, propia de la dignidad del hombre de descubrir la verdad. Qué hay de cierto en la denotación y qué tan ajustada a la realidad es la propia intuición. Es el momento clave del proceso en el cual el perceptor ejercita la conciencia crítica frente a lo denotado y connotado en la realidad del entorno o en la visión de la realidad que le presentan los medios de comunicación social. Una actitud crítica tendrá que cuestionar también la intencionalidad del comunicador, «fabricante de signos», con respecto al perceptor cuando el comunicador emite sus mensajes a través de los media.

Durante este paso se va a estudiar el conjunto de elementos que se relacionan en la *estructura* del objeto, actuación, acontecimiento, mensaje; relación de fenómenos que procuran más validez que la proporcionada por la simple denotación o connotación de los mismos.

Esta fase del proceso implica un ejercicio de búsqueda de la respuesta *argumentada* a interrogantes entre los cuales podrían figurar estos:

¿Qué relación existe entre los diferentes códigos empleados? Mientras que en la denotación se trataba de describir cada uno de los significantes visuales, auditivos, cinéticos, etcétera, en el estadio de la *reflexión* se busca analizar la relación existente de los elementos entre sí, dentro de la estructura objeto de estudio.

¿Qué nexos se dan entre el hecho detectado y codificado, las motivaciones explícitas o no y las circunstancias en las cuales se produce o se presenta?

¿A qué, a quién o a quiénes afec-

ta? ¿A qué, a quién o a quiénes beneficia?

¿Cuáles son las causas profundas que originan el hecho? Implicaciones culturales, políticas, sociales, económicas, religiosas, etcétera.

¿Qué relación tiene con cada persona, con el medio, con las otras personas?

¿Qué vínculos se dan entre el hecho y el «aquí» y el «ahora» en el cual se desarrolla?

¿Qué consecuencias inmediatas y posteriores del mismo, resultan para las personas en particular, para la sociedad en general y para la historia?

¿Cuál podría ser la manera más concreta, posible y eficaz de contrarrestar los resultados de esa situación *estructural*?

Además, hay que tener en cuenta en el análisis de los mensajes, el medio de comunicación social por el que nos llegan y que los condiciona de hecho; también el poder económico que los sustenta y el desarrollo cautivante de su tecnología así como las expresiones semióticas correspondientes a la palabra, al sonido, a los gestos, a la imagen, al movimiento, etcétera, en sí mismos, en sus relaciones mutuas y en su valor en el conjunto.

En este paso de la *reflexión* es cuando el hombre ejercita su capacidad de ser pensante y por tanto su condición de *persona en-relación*, responsable de sí misma y responsable en la sociedad, con la capacidad de tomar en sus manos las riendas de su destino y de colaborar con los otros en la transformación de la historia.

Acción-Compromiso

Es la cuarta fase del proceso para una *Lectura Dinámica de los Signos*. La Denotación - Connotación - Reflexión, preparan el camino a la respuesta que no debe quedarse sólo en posiciones *simplemente intelectuales* sino que necesariamente ha de traducirse en hechos.

La *acción* es la consecuencia necesaria de lo que se percibe directamente, se cree, se siente y se reflexiona críticamente; en esa *acción comprometida*, el individuo ejerce su plenitud de hombre *libre*, que asume en forma dinámica su entorno y que se compromete como agente de su propio destino y de la historia.

El *compromiso*, en este proceso,

no es únicamente *opcional*: reviste carácter de *obligatoriedad*. Así parece paradójico, se trata de una obligatoriedad asumida libremente. Libertad que hace al hombre auténtico; libertad que al no ser empleada en un *compromiso* se torna superflua y prácticamente inútil.

En general las tres primeras etapas de la Lectura Dinámica de los Signos no revisten mayores dificultades. Se está acostumbrado a escuchar opiniones, discursos, sugerencias, análisis, estadísticas, etcétera. Se hacen hoy más que nunca reuniones a nivel local, regional, nacional, internacional y mundial; se debaten, desde múltiples puntos de vista, las problemáticas de la sociedad y se emplean todos los medios posibles para exponer a la opinión pública los resultados de esas discusiones.

El paso del proyecto a la realización comienza a tornar delicada la situación. Las respuestas, en términos de acción, no están exentas de numerosos riesgos y desaffos. El descubrir una realidad y querer tomar partido por ella constituye más que un reto a la dignidad de la persona humana; se convierte en una *desinstalación* de las *propias seguridades* para ponerse siempre en camino, siempre a la escucha de la voz del «otro» y de la historia para *con todos* y asumir la realidad en forma dinámica.

La desinstalación de las propias seguridades y el ponerse siempre en camino, permitirán que las respuestas dadas a la realidad en términos de acción, sean siempre *creativas*, porque ya no serán formuladas «desde sí», o «desde lo ya dado» y por lo tanto totalizantes o repetitivas sino «desde el otro»: la realidad latinoamericana, cuya voz, como se dijo antes, es la de un hombre *nuevo*.

Si los medios de comunicación social son abordados utilizando el proceso antropológico de Lectura Dinámica de los Signos, tanto la familia como la escuela, a nivel personal y grupal, podrán asumir con el niño un *compromiso* frente a los media en términos de *acciones* como las que ya se enunciaron en los capítulos sobre la mediación del adulto, la familia y la escuela, así como las que se podrán emprender con base en los ejercicios que se proponen en el enfoque práctico de este libro

Así se llega a través de la Denotación-Connotación-Reflexión-A

cción Compromiso, al último estado del proceso: *la creatividad*. Creatividad que a su vez es punto de partida para nuevas denotaciones, connotaciones, reflexiones, compromisos y creatividades.

Creatividad

Asumir dinámicamente la realidad es la tarea dialéctica que se propone este proceso. Supone el tomar sobre sí la responsabilidad de la historia y producir para ella, a la manera de un creador, expresiones *originales* que la lancen «hacia adelante y hacia arriba» según la concepción de Teilhard de Chardin.

La realidad descrita (denotada) presenta elementos a partir de los cuales resulta más interesante la intuición o significación personal (connotación). Si a estas dos operaciones se les añade una posición epistemológica o análisis crítico (reflexión) y un compromiso de respuesta transformadora (acción) puede decirse que se desemboca en la necesidad ineludible de que esa misma respuesta se exprese en forma *original, nueva, creativa*.

De esta manera el proceso se hace digno del hombre, cuya inserción histórica, como ya se anotaba, lo constituye en un hacedor y re-hacedor del mundo; un *recreador* de su propia existencia, con el material que le presenta a cada instante la vida y un generador de respuestas de *creatividad* ante los acontecimientos.

Los medios de comunicación social se presentan hoy al hombre como instrumentos con los cuales y a través de los cuales puede transmitir sus nuevas expresiones y significaciones. Asumir dinámicamente la realidad de los media será una oportunidad que le brinda a cada instante la tecnología para leer críticamente los mensajes y para *inventar* nuevas formas y nuevas respuestas, utilizando estos mismos lenguajes.

No basta, entonces, que el niño con el adulto lea críticamente imágenes quietas, imágenes en movimiento, sonidos y signos lingüísticos, es preciso que sea capaz de *comunicarse creativamente* con fotografías, historietas, caricaturas; produciendo películas en video o en filme, programas de televisión; haciendo canciones, programas radiales; escribiendo artículos periodísticos, guiones, cuentos, etcétera, elaborando pro-

gramas en computador y muchas cosas más. Todas estas creaciones podrán los niños aportarlas a los medios de comunicación social, que a su vez se convertirán en vehículo de la «voz del niño».

Reiteramos que la expresión *creadora* del niño depende, especialmente, de tres condiciones: la primera de ellas es la *motivación* interna sin la cual el niño no logra satisfacer la necesidad de concretizar su mundo interior en las formas que tienen para él un encanto particular. La *motivación* interna es el interés que él expresa y la alegría que él siente de prolongarse como el artista cuando realiza algo concreto: cuentos, canciones, pinturas, artesanías, etcétera. Todo esto primero para él, porque le gusta y, claro está, para los otros. De ahí surge la segunda condición de toda expresión creadora. Se precisa un *clima de comunicación*; por una parte es necesario que el entorno sea enriquecedor para suscitar las experiencias personales; pero por otra, estas experiencias no servirán de nada si el niño no se sintiera en confianza para mostrar a los demás sus creaciones y no fuera estimulado a continuarlas. La tercera condición, estrechamente ligada a la anterior, tiene que ver con la *necesidad de libertad*. Se refiere al derecho que tiene el niño de poder expresar lo que siente o piensa con toda espontaneidad y de hacer lo que él quiere hacer con su «visión creadora»; esto exige del adulto comprender al niño, aceptarlo incondicionalmente, con empatía, con humildad lúcida, con paciencia, y dominio de sí mismo y con optimismo pedagógico.

II. ¿De quiénes hablan las historietas, las películas de superhéroes y de dibujos animados? Coméntelo con los niños de 3 a 12 años

1. Objetivos inmediatos

Los padres de familia, el maestro o el educador acompañarán al niño en los siguientes pasos:

A nivel de la denotación y de la connotación

- Identificar los componentes de la estructura externa de la historieta.
- Detallar lo más completamente

posible, los personajes de las historietas, de las películas de dibujos animados y de superhéroes, con todo lo que los rodea.

- Descubrir y comparar las reacciones que suscitan en cada uno los personajes de las historietas, de los dibujos animados y de las películas de superhéroes.

A nivel de la reflexión

- Buscar las posibles implicaciones de los modelos presentados en las historietas, dibujos animados y películas de superhéroes, en la mentalidad y en el comportamiento de los niños.
- Desarrollar la conciencia crítica frente a los valores y actitudes vehiculadas por los personajes de las historietas y películas y a los estereotipos que se les asignan.

A nivel de la acción-compromiso y de la creatividad

- Acrecentar por medio de la reflexión, y de las actividades de la Lectura Dinámica de los Signos, la aceptación consciente y gozosa de la identidad nacional y de los valores personales y sociales.
- Propiciar activamente la toma de conciencia de la necesidad de ubicarse en el «aquí» y en el «ahora» y de comprometerse, a su medida, con la realidad histórica.
- Empeñarse como familia, como comunidad educativa o como grupo social, en ofrecer a los niños modelos vivos de comportamientos gratificantes que contrarresten el enfoque negativo de algunos modelos plásticos de las historietas y de las películas.
- Desarrollar la fantasía y la imaginación produciendo historietas, guiones, obras de teatro, fotografías, títeres y, si es posible, películas, que impulsen los valores de la persona humana y de la comunidad, como el diálogo, la solidaridad, la paz, la convivencia, etcétera que contrarresten los falsos valores de ciertas historietas y películas.
- Encaminar todas las manifestaciones de creatividad del niño para que se conviertan en vehículo de comunicación con los demás.

2. Ejercicios preliminares

Los niños podrán guiarnos, de manera muy concreta, en el acercamiento a los personajes de las historietas y de las películas de dibujos animados y de superhéroes. Las siguientes actividades podrán servirnos como punto de partida:

- *Preguntar a los niños cuál es el personaje de las historietas, de las películas de dibujos animados o de superhéroes que prefieren.*

Una vez elegido, el niño juega a mimar el personaje. Sus compañeros deben adivinar de quién se trata. Enseguida hacer una lista de los personajes preferidos por los niños.

Individualmente contestan las siguientes preguntas que se les entregan en una hoja: (Tratar de que se den respuestas muy completas).

¿Cuál es mi personaje escogido?

¿Cómo es?

¿Por qué me gusta?

Poner en común los resultados.

El adulto tomará atenta nota de ellos, sin hacer comentarios.

Este ejercicio nos irá orientando sobre las preferencias de los niños y sobre la mentalidad que los personajes transmiten.

- *Terminar con los niños la siguiente lista añadiendo el mayor número de personajes y señalar con una cruz en la columna respectiva los que aparecen en historietas, en películas, en juguetes y/o en figuras de colección:*

Personajes	Historieta	Película	Juguete y/o Figuras de Colección
El ratón Mickey	+	+	+
Los marcianitos	+		

3. Orientaciones generales

Es por demás interesante estudiar el desarrollo de las historietas desde su génesis hasta nuestros días. Lástima que en un capítulo sea imposible abarcar la historia de lo que se ha llamado: **bandes dessinées** en francés, **comics** en inglés, **fumetti** en italiano y **tiras cómicas, historietas, tebeos**, en español. Ojalá cada uno pueda consultar, al menos los libros

consignados en la bibliografía de esta obra sobre el tema en cuestión.

Bástenos decir aquí que los orígenes de la historieta se remontan, según algunos, a los dibujos de las cavernas y, de acuerdo a otros historiadores, al conjunto de escenas acompañadas de jeroglíficos en el antiguo Egipto. En la historia del arte son muchos los ejemplos que muestran las imágenes complementadas con escritos explicativos. Esto se nota esencialmente en los cuadros de la Edad Media y de los principios del Renacimiento, donde los pintores, para hacer más explícito el mensaje, hacían salir de la boca, de las manos de los personajes o en filacterios ornamentales, las palabras que estos pronunciaban en el momento narrado en la escena.

Desde 1895, fecha en la cual aparece Yellow Kid en Estados Unidos, hasta nuestros días, las historietas han sido realizadas en casi todos los países, con mayor o menor acierto, artísticamente e influencia en el mundo, según sean los poderes económicos que las sostienen. En América Latina se producen algunas muy interesantes; sin embargo nuestros periódicos y revistas de historietas consignan en un porcentaje mucho más elevado las producidas en Norteamérica.

Las historietas tienen estrechas y complejas relaciones con los dibujos animados; nacieron casi paralelamente y ejercen entre sí una mutua influencia, llegando a constituir una verdadera simbiosis. Este es el moti-

vo fundamental por el cual abordamos estos dos temas conjuntamente. En efecto, son casi siempre los mismos personajes, las mismas tramas, los mismos valores, los que se transmiten a través del cine y de las historietas.

La radio y la televisión retoman con frecuencia esos mismos personajes y situaciones, reforzando así la influencia de modelos plásticos en el comportamiento y en la mentalidad

infantil. La publicidad, a su vez, propicia por todos los medios la venta de juguetes que representan a los héroes y promueven concursos y colecciones de los demás personajes de las historietas o de las películas. En esta forma el niño se ve impelido a asimilar toda la ideología de los creadores de historietas y películas, que lejos de invitarlos a asumir una identidad personal gozosa y auténtica, los lleva a la insatisfacción de sí mismos y al deseo de asumir una personalidad ficticia y los transportan a un mundo fabulado, ajeno totalmente a su realidad histórica.

Elementos principales de la estructura externa de las historietas

Con el fin de lograr un acercamiento más consciente al lenguaje de las historietas y sobre todo para hacer de ellas el punto de partida para la comunicación de los niños en forma creativa y lúdica, expondremos de manera sintética los principales componentes de la estructura externa de la historieta. El reconocimiento cuidadoso de estos elementos permitirá comprender mucho mejor la relación intrínseca entre los diferentes signos, así como el movimiento sugerido en cada viñeta y en el enlace secuencial de éstas.

Román Gubern distingue en la historieta tres clases de unidades dotadas de significado:

Macrounidad significativa: se refiere al conjunto global de cada página de una historieta con sus dimensiones, diagramación, colores, relaciones, estilo, estética en general y montaje.

Unidad significativa: es cada imagen de una historieta tomada separadamente; recibe el nombre de viñeta, pictograma o cuadrado.

Microunidad significativa: es la integración de todos los elementos que constituyen la viñeta: dimensión del cuadro, angulación, encuadre, iluminación, decoración, tipología de los personajes, globo, onomatopeya, metáforas visualizadas, didascalía, etcétera.

A continuación haremos una complementación respecto a los términos que aparecen en la ilustración antes presentada:

Ensamblaje o montaje:

Es la manera de dividir la página de una historieta con el fin de disponer

las viñetas en función de su tamaño y del sentido que se le quiere dar a la lectura.

Actividad:

- Con una historieta frente a cada niño, invitarlos a responder a las siguientes preguntas:
- ¿Cuántos cuadritos hay?
- ¿Esta historieta está completa o es solamente una parte? ¿Cómo se dio cuenta?
- ¿Qué hay entre cada cuadrado? Si hay algo, ¿para qué sirve?
- ¿Todos los cuadritos son de la misma forma? ¿De qué tamaño son? ¿Por qué?
- ¿Qué pasaría si en el montaje se confundiera el orden de los cuadritos?

Ahora cada uno numera al reverso los cuadritos de una página o de una tira de su historieta y los recorta.

- Mezcla los cuadritos y trata de armarla en distinto orden para ver los resultados.
- Intercambia las historietas ya recortadas y mezcladas y propone al compañero armarla lógicamente. Se divierten juntos observando los efectos de esa acción. Acto seguido, basándose en la numeración reconstruyen el montaje original.

Tira:

Es la banda horizontal formada por varias viñetas, tres o cuatro, que aparece diariamente en los periódicos. Puede ser autoconclusiva o pertenecer a una serie.

Actividad:

- Comparar con los niños los nombres de las historietas que aparecen en forma de tira, en los diversos diarios que circulan en la ciudad.
- ¿Cuáles se repiten?
- ¿Hay alguna historieta inventada en el país?
- Leer con atención en un diario, durante una semana, una tira de una historieta que se continúa. En grupos de a dos inventar la tira que sigue el relato de la historieta. Verificar al día siguiente qué tan acertado fue el pronóstico.

Viñeta:

Cuando hablamos de unidad significativa y de microunidad significativa con sus componentes explicamos la viñeta. Ahora realicemos los ejercicios de profundización.

Actividad:

- Hagamos una colección de viñetas de diferentes historietas donde se encuentren los siguientes contrastes:

Es de día	Es de noche
Hace sol	Llueve
Un personaje camina	Un personaje corre
Una escena en el interior de una casa	Otra en el exterior
Una escena en la selva	Otra en la ciudad
Un objeto estático	Un objeto en movimiento
Una escena en el aire	Una escena en el mar
Una escena en el pasado	Una escena en el presente
Una escena en este planeta	Una escena en otro planeta

Reflexionemos juntos: en cada uno de los casos anteriores, ¿qué detalles nos orientaron para su clasificación?

Globo:

Es el espacio delimitado por una línea, a veces punteada, en el cual está inscrito el discurso del personaje. La forma del globo y de su apéndice puede variar si se trata de lo que el personaje habla, piensa, sueña, expresa coléricamente, etcétera. Cuando el contorno o el apéndice del globo tiene forma de zigzag la voz proviene generalmente de un medio mecánico.

Actividad:

- Inventemos, con los niños, globos a las historietas que generalmente no lo llevan.
- Escojamos dos ejemplares de la misma hoja de una historieta. A una de ellas cubramos los globos con mucho cuidado y hagámosle fotocopias según el número de niños. Los niños deben inventar nuevos diálogos. Pongamos en común los discursos resultantes y enseguida comparemos las respuestas con el texto original.

Onomatopeya:

Son las letras del alfabeto, dispuestas de tal manera que imitan en forma



aproximada ruidos, sonidos, rumores, etcétera.

Actividad:

- Hacer un collage con recortes de onomatopeyas de las historietas y buscarle un título bien original.
- Grabar ruidos, sonidos o rumores de acuerdo al número de niños. En grupos de a dos, deben convertir el ruido, sonido o rumor en onomatopeya y pintar una viñeta donde aparezca esta onomatopeya bien utilizada.

Metáfora visualizada:

Es la manera de expresar pensamientos, sueños, estados de ánimo de los personajes materializados en una imagen; son puestos en relieve por significantes que remiten a significados convencionales.

Ejemplos:

- Las estrellitas para señalar dolor.
- Las gotitas de agua que saltan de la cara en señal de angustia.
- La bombilla sobre la cabeza que indica una gran idea.
- Los puntos de interrogación para denotar perplejidad.
- Los signos ilegibles para expresar groserías o un insulto.

Actividad:

- Hacer dibujos donde aparezcan las metáforas visualizadas ya conocidas, en una viñeta inventada.
- Proponer a los niños crear nuevas metáforas indicando su significado.
- A partir de una viñeta donde aparezca una metáfora visualizada, inventar un pequeño cuento y dramatizar lo más perfectamente posible, la actitud que se quiere expresar con la metáfora.

Didascalia:

Texto que se coloca, por lo general, en la parte superior o fuera de la viñeta. Permite dar una continuidad a la narración, con frases del estilo de «Un día más tarde», «Mientras tanto», «Un poco más lejos».

Actividad:

- Hacer en una tira de tres viñetas un autorretrato, con tres etapas distintas de la vida. Cada niño después de hacer sus viñetas les coloca la didascalia correspondiente.
- Recortar en las historietas que aparecen en los periódicos las didascalias. Clasificarlas en: las que tienen relación con lugares,

las que se refieren a tiempo, las que hablan de personas o las que presentan una acción.

Algunos elementos de la gramática de la imagen

Entre los elementos de la gramática de la imagen nos referimos solamente a dos en este capítulo: el encuadre y la angulación.

Encuadre:

Es la porción de la realidad delimitada por las cuatro líneas de la viñeta cuando se trata de la historieta y por la mira de la cámara en el caso de la fotografía del cine o del video. De las diferentes formas de encuadre resultan los diversos planos; estos presentan una imagen que comprende un campo único. El plano subjetiviza la realidad al presentar un fragmento de la misma y excluir el resto. Los planos son los mismos y tienen idénticas significaciones para cualquier medio que utilice la imagen.

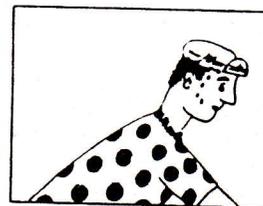
Observemos con atención los siguientes dibujos que nos ayudarán a comprender mejor los planos:



PLANO DE DETALLE



PRIMERISIMO PRIMER PLANO



PRIMER PLANO

Los primeros planos se centran en el rostro para mostrar los sentimientos que animan al personaje y hacer entrever su psicología profunda.

Poseen un notable valor expresivo.

□ **Actividad:**

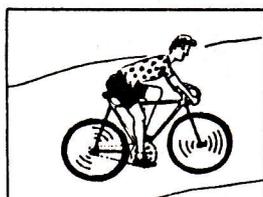
- Los niños buscarán e identificarán en las diferentes historietas los planos explicados.
- Contarán cuantas veces aparece en primer plano alguno de los personajes de las películas o de los dibujos animados.
- Pintarán un personaje visto en las películas en primer plano, con el sentimiento especial que quiso demostrar.



PLANO MEDIO



PLANO 3/4 O AMERICANO



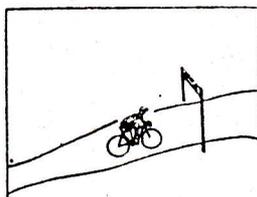
PLANO ENTERO

Estos planos muestran al personaje como lo más importante. El plano medio muestra las relaciones dramáticas o narrativas del personaje en su contacto con el mundo. El plano 3/4 y el plano entero, al presentar la acción de los personajes, se constituye en parte esencial del relato.

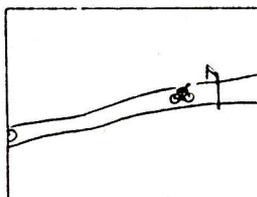
□ **Actividad:**

- Con los niños pequeños, identificar en una hoja de historietas, las viñetas en donde los personajes aparecen desde la cabeza hasta la cintura (plano medio); desde la cabeza hasta las rodillas (plano 3/4 o americano) y donde encuentren la figura entera limitada por las líneas de la viñeta (plano entero).
- En los dibujos animados realizar el mismo ejercicio pero escogiendo un solo plano durante la emisión.

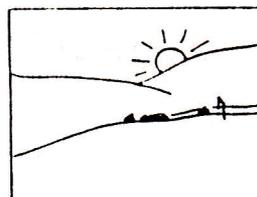
- A partir de una viñeta, en plano medio, los niños dibujarán una tira con otras dos viñetas en plano 3/4 y en plano entero, con sus respectivos globos hasta darle sentido a la tira.
- En un anuncio publicitario o en un comercial de televisión identificar los planos americanos.



PLANO GENERAL



PLANO GENERAL LARGO



PLANO GENERAL LARGUISIMO

Los planos generales o de conjunto enfocan el ambiente donde tiene lugar el acontecimiento; presentan una imagen referencial y tienen un valor descriptivo. Para el dibujante o el guionista el paisaje o el medio donde se desarrolla la acción es el primer protagonista cuando trabaja con estos planos.

□ **Actividad:**

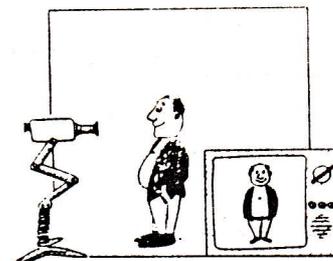
- Los niños identificarán en las historietas y en los dibujos animados, planos generales. Señalar los sitios donde sucede la acción de los personajes.
- Recortar tres figuras de diferentes historietas. Pegarlas sobre una hoja de papel tamaño carta y dibujarle en plano general largo el escenario.

En la parte superior escribirle, a manera de didascalia, el lugar concreto donde se sitúa el acontecimiento.

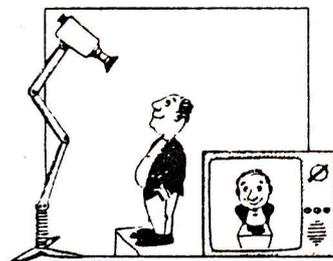
- En una lámina donde haya un plano general largo, cada niño debe enmarcar, con un color diferente, lo que sería un plano general, un plano entero y un plano de detalle. Hacerle una flecha a cada cuadro con su nombre correspondiente.
- Con el fin de recapitular el reconocimiento del encuadre, invitemos a los niños a realizar tres fotografías sobre el mismo sujeto utilizando un primer plano, un plano americano y un plano general. Hagamos una exposición de las fotografías y comentemos los aciertos. Cada grupito de fotografías debe llevar un título o una frase comunicativa.

Angulación:

Se refiere al punto de vista desde el cual se hace el dibujo, se toma la fotografía o se efectúa la filmación, ya sea de perfil, de frente, desde arriba o desde abajo.

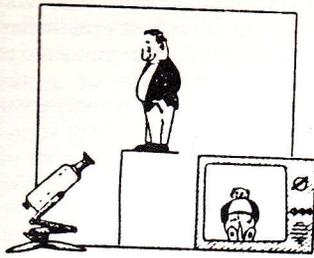


Angulo normal: Se realiza a la altura de los ojos. Es el más utilizado.



Picado: Cuando el plano o la toma se hace por encima de la escena. Produce la percepción de la cobardía, la humillación, el aplastamiento psicológico, la derrota, generalmente.

Contrapicado: Cuando el plano o la toma es hecha desde más abajo de la escena. Denota por lo general, dignidad, orgullo, fuerza, poderío o exaltación.



□ **Actividad:**

- Cada niño llevará una cajita, como la de las medicinas, que tenga los extremos cuadrados; abrirla por dos perforaciones en estos lados: una pequeña en círculo y al lado opuesto una en cuadrado. Afírmale los lados con pegante o cinta para que no se abra.

Ejercitarse a mirar por el lado del círculo, para ubicar el ángulo, tapándose el ojo contrario. Colocarse:

- 1º. Frente al objeto (ángulo normal).
 - 2º. Subidos sobre una silla, observando el mismo objeto (picado).
 - 3º. Acurrucados o acostados mirando el mismo objeto (contrapicado).
- Hacer otro ejercicio enfocando una persona que esté en la última grada de una escalera, y el niño en la primera; después al contrario: la persona abajo y el niño la enfoca desde la última grada. Luego colocándose frente a la persona en el mismo plano.
 - Repetir cualquiera de los ejercicios y dibujar en tres cuadros diferentes, cómo vio el objeto o la persona en ángulo normal, en picado o en contrapicado colocándole el nombre del ángulo a cada cuadro.

Nota: La misma cajita será una excelente herramienta para captar los planos. Para el encuadre de los planos generales nos debemos alejar bastante del objeto enfocado; para los planos medios, primeros planos y especialmente el plano de detalle, tendremos que acercarnos cada vez más al objeto.

4. Denotación

Con el fin de continuar el desarrollo de este estudio vamos a tomar a *El Fantasma* únicamente como pretexto para hacer ver los esquemas básicos implícitos en las acciones que realizan los héroes presentes en las historietas, las películas de superhéroes y de dibujos animados. Pretendemos, por consiguiente, abordar *El Fantasma* solamente en cuanto nos ayude a mostrar los estereotipos latentes en los personajes que llegan a los niños como modelos plásticos de ideología y de comportamiento. Con esta perspectiva abordemos el proceso de la Lectura Dinámica de los Signos, a partir de un fragmento de uno de los episodios de *El Fantasma*.

Iniciemos la observación detallada de la historieta, con el fin de dar comienzo a la descripción de la misma. (Ver viñeta).

Se trata de una página de historieta compuesta de ocho viñetas en colores. Al lado izquierdo, sobre un fondo rojo, se lee: El Fantasma; inmediatamente después la figura del personaje delineada hasta los hombros, ligeramente inclinada hacia la izquierda; a continuación el escrito: Por Lee Falk y Sy Barry.

Los personajes aparecen diferenciados especialmente por su atuendo. El protagonista con vestido enterrizo morado que lo cubre de la cabeza a los pies; por encima de éste lleva una pequeña y ajustada pantaloneta de rayas azules y negras. Un cinturón azul con cartuchera complementa su vestuario; calza botas de media caña del mismo color. Un antifaz negro y blanco cubre sus ojos. Dos anillos, uno de ellos con la efigie de la calavera, se encuentran en el dedo medio de cada una de sus manos.

Se observan también cuatro personas, al parecer orientales por los rasgos de sus rostros, por la forma de los cuellos de sus trajes y por sus sombreros.

Otros dos individuos cubren su cabeza con turbantes rojos, y visten túnicas en tonalidades verdes.

El Fantasma aparece en plano entero, en contrapicado (1ª viñeta); está cayendo desde lo alto sobre el techo del vehículo. En la 4ª viñeta se ven sus piernas dobladas casi en cucullas y sus manos agarrando por la quijada a uno de los hombres de turbante que hace una mueca de dolor. Su presencia se nota en las viñetas restantes; en la 5ª insinuada con su rodilla derecha y su pie izquierdo



que sostienen la cabeza de uno de los ocupantes de la camioneta sobre el techo de ésta, con la mano, que deja ver su anillo, le tapa la boca. En la 6ª, con su puño y parte del antebrazo, en primer plano, dando un golpe al otro hombre, quien deja traslucir en sus facciones el sufrimiento por el castigo recibido. En la 7ª su cabeza y parte de su busto y de sus brazos aprisionan con sus manos las cabezas con turbantes rojos y las estrella la una contra la otra; ambos individuos crisan sus rostros por el impacto del golpe. Por fin, en la 8ª viñeta aparece en primerísimo primer plano, al lado izquierdo, el perfil de El Fantasma, mirando sonriente al grupo de cuatro orientales que lo observan con cara de admiración y temor. Dos de ellos son quienes, en la primera viñeta, fijaban la vista con perplejidad.

La naturaleza está presente en la primera viñeta con el dibujo de parte de un árbol detrás de la escena y tácitamente en la pregunta: «¿Cocos?» escrita en uno de los globos de la 3ª viñeta. La camioneta o partes de ella aparecen desde la 1ª hasta la 6ª viñeta; es de color café, con faros, espejos y accesorios azules. En la 2ª y en la 3ª viñeta el acompañante del conductor porta un rifle.

Se dan tres onomatopeyas: las correspondientes a los dos golpes de El Fantasma al caer encima de la camioneta: PLOP (1ª y 2ª viñeta, en color rojo y amarillo respectivamente). La del puñetazo de El Fantasma sobre la quijada del hombre de turbante: WHAM (6ª viñeta, en color amarillo) y la del choque de las dos cabezas de los hombres que ocupaban la camioneta provocado por la ruda acción de El Fantasma: BONG, en letras amarillas con rasgos quebrados.

En la 1ª, 2ª y 7ª viñetas se observan metáforas visualizadas en forma de signos de interrogación y de admiración que pretenden mostrar el asombro y la incertidumbre de lo que está aconteciendo. Esto se enfatiza aún más con la expresión de los rostros.

El movimiento brusco es sugerido en la 1ª, en la 4ª, en la 6ª, y en la 7ª viñetas, por bandas semicirculares blancas con líneas negras que en la 1ª, 6ª y 7ª viñetas se acompañan con trazos de ángulos agudos para indicar la fuerza del golpe.

Esta página de la historieta está

dibujada utilizando, en general, planos medios y primeros planos.

El discurso se encuentra en las seis últimas viñetas:

3ª viñeta: ¡Para! ¡Algo cayó encima!

¿Cocos?

Se interrumpe con la acción de El Fantasma que hace soltar al hombre del turbante la interjección:

4ª viñeta: Hey...!

Continúa con la pregunta del conductor que saca la cabeza por la ventana de la camioneta:

5ª viñeta: ¡Qué pasa por ahí?

6ª viñeta: ¡Esto! dice El Fantasma golpeándolo. Como respuesta el hombre exclama: Uh...

7ª viñeta: ¡Dos cabezas es mejor que una! dice El Fantasma chocándolas entre sí.

El discurso termina cuando El Fantasma dirigiéndose a los cuatro orientales afirma enfáticamente:

8ª viñeta: ¡No teman, yo estoy aquí para ayudarlos. No tienen que decirme cómo llegaron aquí.

Dos escritos, sobre fondo blanco refuerzan los créditos, en la parte baja de la 3ª y de la 4ª viñetas.

Para terminar, en la 8ª viñeta, en el extremo inferior derecho, sobre fondo amarillo, aparece la palabra: sigue.

5. Connotación

Refiriéndonos al fragmento de la historieta denotado anteriormente, connotamos: el protagonista es El Fantasma; los antagonistas son dos hindúes mal intencionados que buscan perjudicar a los habitantes de otra nación oriental. En el momento narrado en la historieta, la trama llega a su clímax: los hindúes que daban por hecho el triunfo, se ven sorprendidos súbitamente por El Fantasma quien cae «casi del cielo» sobre su camioneta y ferozmente los vence, primero a uno, luego al otro, hasta hacer chocar sus cabezas en un golpe seco que los llena de dolor y los rinde. La cara de El Fantasma, que hasta este momento se mostraba dura con los enemigos, se torna alegre y afable, como la de un benefactor, al presentarse, en primer plano, al pueblo salvado para decirles: «No teman, yo estoy aquí para ayudarlos...».

El Fantasma ejerce la fuerza bruta con los enemigos y se muestra salvador benevolente con las gentes «dé-

biles» quienes obtienen sus favores, la mayoría de las veces sin llamarlo. El llega siempre en el momento preciso. Se dan tres actos de violencia minifistos en el protagonista y uno de agresividad al lanzarse sobre el vehículo de los hindúes; pero todo parece justificado a El Fantasma, porque se trata de ejercer su papel de «defensor del orden»: «Yo estoy aquí para ayudarlos». Como en todas sus otras gestas El Fantasma triunfa con los mismos métodos y al final desaparece dejando tanto a sus protegidos como a los antagonistas (del sistema) desconcertados.

El empleo de los planos medios y primeros planos ilustra más adecuadamente el dramatismo de la acción. La angulación es normal en todas las viñetas a excepción de la primera en donde se percibe un ligero contrapicado que subraya el protagonismo de El Fantasma.

Actividades Complementarias:

Por votación se eligen tres protagonistas de historietas o de películas de superhéroes o de dibujos animados. En grupos de dos o tres niños se reconocen algunas de las características de los personajes escogidos y se comparan entre sí.

Proponemos el siguiente esquema que debe llenar cada grupo. Al terminar todos, se hace un plenario y sobre un papelógrafo o un tablero se integran las respuestas de todos los grupos. En foro sacan conclusiones y las anotan. Estas serán de gran ayuda para el siguiente paso: la reflexión. (ver cuadro pagina siguiente).

6. Reflexión

Hemos escogido este fragmento de la historieta porque nos muestra a las claras el *esquema* general que se presenta en la mayoría de las aventuras de los héroes y superhéroes de los cómics, películas y dibujos animados, llámense éstos el primero o el vigésimo Fantasma o Tarzán o Superman o He-Man o Batman o El Hombre Araña o El Llanero Solitario o Buck Rogers o muchísimos más...

- Todos estos personajes son producto de la imaginación y de la artísticidad de adultos extranjeros, especialmente de origen nor-

RASGOS FISICOS				
Protagonista	País	Color de piel	Edad aproximada	Contextura
1.				
2.				
3.				
INDUMENTARIA				
	Vestido	Calzado	Accesorios	Peinado
1.				
2.				
3.				
AUXILIARES DE LUCHA				
	Personas	Animales	Objetos	Otros
1.				
2.				
3.				
PODERES				
1.				
2.				
3.				
A QUIEN DEFIENDEN GENERALMENTE				
1.				
2.				
3.				
CONTRA QUIEN LUCHAN USUALMENTE				
1.				
2.				
3.				
CUAL ES EL MEDIO UTILIZADO PARA SALIR VICTORIOSO				
1.				
2.				
3.				

teamericano. Sus hazañas se publican en millonarias ediciones y casi en todos los idiomas, de manera que puedan alcanzar al mayor número de jóvenes y de niños del mundo. El hecho de que sean adultos y extranjeros quienes estereotipan los personajes evidencia hasta qué punto los mensajes que llegan, en nuestro caso, a los niños latinoamericanos, lejos de responder a su realidad están introyectando una mentalidad ajena a las respuestas que se les debe dar a las situaciones o problemas personales o sociales de nuestros países.

- Ni en las historietas ni en las películas de superhéroes o de dibujos animados los autores piensan en la realidad histórica de Latinoamérica y de los otros territorios del Tercer Mundo para presentar a estos pueblos como gestores de cambios radicales o para considerar a sus gentes personas

auténticas, capaces de transformaciones reales que beneficien a toda una sociedad y al mundo en general. Continúa la visión «colonialista» protagonizada por los grandes imperios y aceptada sumisamente por los países «súbditos».

- Para los creadores de historietas, películas de superhéroes o de dibujos animados originarios de estos imperios, nuestras naciones no pasan de ser pueblos subdesarrollados, débiles, pasivos, a quienes hay que ir a salvar («No teman, yo estoy aquí para ayudarlos»... como dice El Fantasma) sin que cambien esencialmente sus circunstancias estructurales. Todo debe venir de las potencias de turno que son las únicas que «saben» cómo «manejar» a la humanidad para conservar y mantener «el orden establecido» por ellas.

No se trata de «cambiar» nada; para los autores son lógicas las diferencias entre naciones opulentas y pobres, entre ricos e indigentes, entre sabios e «ignorantes». Para eso están los héroes: salvadores, guardianes del «orden», castigadores de los trasgresores y defensores, a como dé lugar, del régimen imperante. Este tiene aliados que prolongan «su misión» en diferentes países y que lo representan transnacionalmente, personificándolo.

Los héroes sólo cambian de nombre y de disfraz pero sea que los ubiquen en un pueblo o en otro, en la Tierra o en un planeta diferente, siguen siempre, en definitiva, el mismo modelo: son salvadores, aparecen en el momento preciso y ofrecen su ayuda poderosa para salvaguardar la ley que, en otras palabras, es el mismo sistema.

Esa posición, colonialista y paternalista, hace que los niños se vayan convenciendo de que las soluciones deben venir de «afuera» y que por consiguiente poco o nada deben aportar ante las necesidades y aspiraciones de su país y mucho menos del continente.

- Lejos está la mayoría de las historietas y de las películas de superhéroes y de dibujos animados de propiciar en los niños la identidad nacional, es decir: el amor a su tierra, a sus ancestros, a su cultura, a su historia nacional y latinoamericana. Los héroes patrios son ignorados y sustituidos, en sus valores y en sus hazañas, por los que traen las historietas y las películas. No es normal, por ejemplo, que un 39.4% de los niños de un país «no quisieran haber nacido en él» y prefieran ser originarios de una de las potencias extranjeras. Es por esto que urge crear un ambiente propicio para hacer conocer y valorar la identidad nacional. Falta encontrar aún el camino para que la familia, la escuela y los mismos medios de comunicación social, contrarresten eficazmente este desfasaje.
- Así como en general las historietas y las películas de superhéroes y de dibujos animados no propician la identidad nacional, como se ha afirmado en una investigación reciente, tampoco contribuyen al desarrollo, en los niños, de

una identidad personal recia y consciente de sus verdaderos valores. Si el niño no sabe discernir su importancia como persona humana, con todo lo que esto implica, y cuando no se ha orientado para una toma de posición crítica ni para una distinción entre realidad y fantasía, fácilmente tiende a buscar la identificación con los personajes cuyo poder lo fascina y al no lograr ser como ellos es factible que sienta la insatisfacción de sí mismo o permanezca soñando en este mundo fantástico, plétórico de héroes, la mayoría físicamente bellos, fuertes, astutos, ágiles, invencibles, con poderes extraordinarios que él nunca podrá alcanzar. Esto retrasará en algunos casos, el desarrollo de su personalidad, e impedirá su ubicación en el «aquí» y en el «ahora» que es preciso asumir desde la infancia. El papel consciente de ciudadano de un país y de miembro de un continente debe empezar a gestarse desde los primeros años.

- El despliegue exagerado de tecnología sofisticada (extraordinarios computadores, vehículos, armas...) unido a la fuerza bruta que dan poderío a los héroes y robots de las historietas y de las películas de superhéroes y de dibujos animados, en nada pueden beneficiar las actitudes de convivencia pacífica que se requieren: es violencia que se suma a la violencia ya existente en los países. A esta posición bélica exhibida en impresos y películas se suma la deshumanización y la disminución de la sensibilidad humana en las confrontaciones entre individuos y grupos. El niño se está familiarizando demasiado con la agresividad, la crueldad y la muerte y sobre esto tenemos que cuestionarnos a fondo. Los derechos del niño nos lo recuerdan enfáticamente:

«Los Estados Parte convienen en que la educación deberá estar encaminada a:

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena».

- En algunas historietas y películas de dibujos animados aparentemente «inocentes» tales como El Tío Rico, El Ratón Mickey, El Correcaminos, Tom y Jerry... se refuerzan estereotipos de poder económico, de distorsión en la concepción de la mujer, de agresividad y violencia, de consumo... que subrepticamente están penetrando en la mentalidad de los niños e influyendo en su comportamiento.

7. Acción compromiso

Siguiendo el proceso de la Lectura Dinámica de las historietas y de las películas de superhéroes y de dibujos animados, hemos denotado, connotado y reflexionado en especial sobre la figura del héroe y sus implicaciones en la concepción que el niño se está forjando de la realidad y las maneras de enfrentarse a ella. Es preciso, como lo hemos propuesto desde el inicio, un esfuerzo mancomunado de la familia, de la escuela y de los mismos medios de comunicación social en la búsqueda de soluciones concretas que, por una parte, contrarresten los efectos nocivos infiltrados en la mente infantil a través de escritos, películas o actitudes de los adultos y que, por otra, impulsen los esfuerzos que en algunos países se llevan a cabo para hacer realizaciones de gran belleza y que presenten otra visión más humana de los verdaderos valores.

- Tratemos de desmitificar, con los niños, a los héroes de las historietas y de las películas de superhéroes y de dibujos animados adaptando a su edad las reflexiones que hicimos en el caso anterior. Por ejemplo, inventemos con los niños un sociodrama que los lleve a descubrir:
 - que los héroes de los impresos y de las películas no son seres reales;
 - que generalmente son de la misma raza de los autores de las historietas o de las películas;
 - que aparecen como salvadores de un pueblo que para ellos corrientemente es inferior.
 - que intercambiando los diálogos de dos superhéroes no notamos ninguna diferencia fundamental porque sus palabras y discursos son casi siempre uniformes.

- que los problemas no se arreglan en la vida con la aparición de un superhéroe.
- Propongámonos con los niños, a base de diálogo, no ceder al bombardeo de la sociedad de consumo comprando disfraces, colecciones, juguetes de los héroes y de los superhéroes, etcétera.
- Cambiemos los regalos de juguetes bélicos a los niños por medios que enriquezcan muchísimo su expresión y su creatividad: cámaras fotográficas, grabadoras, videos, pinturas, instrumentos musicales, etcétera, si es posible.
- Acudamos al diálogo y a las actitudes conciliatorias ante los problemas escolares, familiares y sociales de manera que cada uno aporte soluciones y se comprometa a un cambio real.
- Emprendamos una campaña de conocimiento del país realizando una amena, dinámica y creativamente las clases; todas las materias se prestan magníficamente para lograrlo.
- Visitemos con los niños sitios históricos, museos, jardines botánicos, zoológicos, etcétera.
- Preparemos con anterioridad la visita recogiendo la mayor información posible y compartiéndola en un foro.
- Busquemos asesoría idónea en el lugar, para un mejor aprovechamiento.
- Organicemos posteriormente con la información recibida, las fotos, las grabaciones y música de la región, un programa de televisión infantil, de enriquecimiento y evaluación.
- Insistamos ante las cajas de compensación familiar, clubes y otros organismos, que incluyan dentro de sus programas educativo-recreacionales, actividades y «excursiones dirigidas» que ayuden a conocer mejor nuestra flora, nuestra fauna, nuestras gentes.
- Pidamos a la prensa y a las editoras de revistas el apoyo a los autores nacionales de historietas que impulsen valores humanos y el conocimiento del país.
- Unámonos para solicitar a los medios de comunicación social más programas que muestren al mismo tiempo la realidad de las regiones: sus riquezas, sus carencias y sus aspiraciones. También

que impulsen el conocimiento y el aprecio por los símbolos patrios y el folclore.

- Ayudemos a que los niños descubran sus valores y colaboremos efectivamente para que esos valores crezcan día a día de manera que progresivamente se incrementen en ellos su autoestima.
- Hagamos todo lo que esté de nuestra parte para que nuestra conducta sea para los niños un modelo gratificante en actitudes de aprecio de nosotros mismos, de rectitud, de armonía, de solidaridad, de diálogo, de laboriosidad, de fe, de creatividad.
- Ejercitemos a los niños desde pequeños en actos de responsabilidad que poco a poco los preparen a resolver sus propios problemas sin esperar pasivamente que les lleguen las soluciones. Cada niño debe prepararse desde su infancia a la misión que él y no otro debe desempeñar en la historia.
- Solicitemos, como grupo de padres y de maestros a los institutos encargados de la producción, del contenido, de la distribución de impresos y de películas, que promuevan realizaciones de calidad hechas esencialmente para niños o que hagan llegar al país las películas o escritos que respaldan organizaciones internacionales tales como el Centro Internacional del Film para la Infancia y la Juventud (CIFEJ) y la Organización Católica Internacional de Cine (OCIC).
- Impulsemos, en cuanto nos sea posible, la creación de cine y video hecho por niños. Esto tendrá gran acogida en concursos tales como la X Musa del CIFEJ.

8. Creatividad

- Inventemos en grupo una historieta bien divertida en cuatro viñetas que formen una tira donde se mezclen personajes muy variados de las historietas ya conocidas:
- Hacer una lista de los personajes que intervienen y recortarlos.
- Anotar en un papel la escena que va a ir en cada viñeta y numerarlas.
- Repartir a cada niño o en grupos

de a dos, una hoja numerada con la escena correspondiente.

- Buscar en qué sitio se desarrollará cada escena y pintarlo en colores.
- Colocar sobre la hoja pintada los personajes que participan, según las acciones que vayan a desarrollarse.
- Hacer en papel blanco los globos y escribirles en el interior el diálogo.
- No olvidar las onomatopeyas ni las metáforas visualizadas si se requieren.
- Colocar cada viñeta en el orden correspondiente y pegarla en una cartulina para que todos puedan leer la tira.
- Hacer en foro la evaluación de los aciertos y de lo mejorable en la ejecución de esta forma de comunicación.
- Con este mismo modelo podemos explicar un tema de los de la clase.
 - Hacer un nuevo personaje en plastilina y contar sus aventuras en una grabadora. Con base en el relato registrado dibujar el personaje en una tira de tres viñetas.
 - Mimar una historieta leída por el adulto, donde los niños puedan expresar paso a paso, los rasgos faciales de los personajes.
 - Crear un personaje en el computador, hacerle su tarjeta de identidad e inventar una historieta donde él sea el protagonista. Ojalá pueda ser realizada en el mismo computador por el niño.
 - Buscar una historieta bien interesante; en grupo convertirla en programa radial, con sus diálogos, ruidos, transcripción de metáforas visualizadas a expresiones orales, etcétera, colocarle música y ambientación adecuadas.
 - Hacer presentar a los niños un tema de cualquier materia o un acontecimiento familiar en forma de historieta documental.
 - Proponer a nivel de la escuela o de un grupo de familias la elaboración de un audiovisual donde se cuente: «¿Cómo es mi ciudad?».
 - Los niños deben dividirse en grupos, cada uno escoge un sitio especial de la ciudad.
- Toman las diapositivas en forma

horizontal. (Escogen las doce mejores.)

- Preparan un texto explicativo breve.
- Buscan un fondo sonoro con música y ruidos adecuados.
- El montaje debe tener una duración de un minuto máximo y estar listo en una fecha límite.
- El día señalado todos los grupos presentan su producción.
- Si se desea enviar a la televisión, a la alcaldía o a la corporación de turismo esta actividad, como la visión de los niños sobre su ciudad, se prepara con un grupo delegado por los niños un nuevo montaje que aglutine las mejores diapositivas de cada grupo acompañado de un nuevo texto y de una nueva sonorización.

El adulto estará disponible en todo momento para seguir a los niños en su creatividad dándoles el máximo de libertad y permitiéndoles lo mejor de sus iniciativas.

Sería muy interesante intercambiar los montajes entre los niños de diferentes ciudades.

- Confeccionar en collage un mapa de América Latina que nos ayude a conocer mejor la realidad del continente: regiones, flora, fauna, danzas, cifras, etcétera con el aporte de todo el grupo.
- Pasar una canción del folclore nacional a historieta, con los niños.
- Escoger un héroe del país o de América Latina, desde antes de la conquista. Buscar información sobre él y elaborar una historieta con los hechos que más nos hayan impactado. Hacer además una dramatización de la historieta. Todo este trabajo realizarlo con los niños.
- Elaborar una historieta de una página donde cada niño aparezca como protagonista mostrando sus principales cualidades y donde él presente una visión de su futuro. El título puede ser: «¿Cómo seré yo dentro de veinte años y qué estaré haciendo?»

Una radio dentro del liceo

Ma. Luisa González

Durante 1989 nos visitó el arquitecto Lucio Vázquez, docente en un liceo de Quilmes (Argentina). Es responsable de un Taller de Comunicación donde no sólo analizan mensajes sino que también los elaboran y emiten a través de una radio instalada dentro del centro educativo. Lo que a continuación presentamos es la desgrabación de una charla que dio en Casa del Maestro.

Ser simplemente receptores críticos de los medios de comunicación social no alcanza, es un objetivo importante pero modesto, constituye apenas la mitad del camino. La otra mitad es comenzar a producir mensajes nosotros mismos, de una manera alternativa, tratando aquella problemática que normalmente no aparece en los medios de comunicación social.

Esta es la base de la propuesta que se está llevando adelante en la Escuela Media nº 3 de Quilmes y que consiste en un Taller de Comunicación donde los alumnos elaboran mensajes para transmitirlos masivamente.

El proyecto contó con el apoyo de la dirección de la escuela (en Uruguay se trataría de un nivel secundario), pero además fue aceptada por la Dirección General de Escuelas (organismo que regula toda la actividad de escuelas de la provincia de Buenos Aires). Tanto es así que se logró al año siguiente de su puesta en práctica, la reformulación de los planes de bachillerato pedagógico para 4º y 5º año. La experiencia se extendió a toda la provincia de Buenos Aires.

Los comienzos

El Taller de Comunicación se inició como actividad extracurricular. Se reunía los sábados de mañana (fuera del horario escolar), con inscripción voluntaria.

Al comienzo esperaron tener entre 20 y 30 alumnos, pero la inscripción superó los 100. Hubo que darle entonces una dimensión no prevista al taller: ampliación del horario de trabajo, pero también ampliación del equipo docente. Consideraron adecuado

que este equipo estuviera constituido no sólo por docentes sino también por periodistas, especialistas de los medios de comunicación social.

Las actividades propuestas suponen un proceso en el camino de la elaboración de mensajes.

Lo previo es la decodificación de mensajes televisivos, radiales, de canciones, de tiras cómicas, etcétera. Luego sí se pasa a la elaboración, por parte de los propios alumnos, de mensajes para difundir.

En su orden las actividades realizadas fueron:

- Un diario mural, una cartelera en la escuela. Esto no tiene nada de novedoso ya que se realiza en muchos lugares y sufrió los mismos inconvenientes que afectan a este tipo de trabajos, la pérdida de material o su destrucción por parte de los otros alumnos.
- Producción de afiches. Se hicieron campañas de afiches que lo único diferente que tuvieron respecto de lo que se hace en otros centros educativos fue su tamaño: tenían las mismas o similares dimensiones que los afiches que aparecen en la calle. Tenían también una resolución a nivel gráfico o visual bastante más importante de lo que se hace usualmente. Con los afiches se tuvo un poco más de suerte pero igualmente hubo mucha agresión hacia el material producido.
- Edición de una revista. Esto ya supone un trabajo más serio y más entusiasmo. Exige un ejercicio más complejo ya que requiere de trabajos periodísticos, literarios, mayor desarrollo de la parte visual. Al comienzo pensaron tener un tiraje de 200 ejemplares pero llegaron con el primer número a editar 1000 que se vendieron

todos y hubo que sacar una segunda edición. En estos momentos se encuentran gestionando el permiso para tener posibilidades de venderla en quioscos.

- Elaboración de un programa de radio.

Una radio en la escuela

Aparecieron entonces inquietudes para elaborar un programa de radio y transmitirlo por las emisoras de la zona.

Los alumnos interesados en trabajar en la radio fueron muchos, lo que supuso una dificultad para instalarse en los estudios de la radio. De todas formas las primeras veces salieron en «radios piratas». Se pensó en una solución y se decidió llevar la radio a la escuela, por lo que ahora tienen una radio funcionando en un centro educativo con chicos de 15-16 años. Así se empezó a llevar parte de la vida de la escuela a los hogares de los chicos.

Se trata de una radio de FM que tiene un alcance de 15 kilómetros con programación todos los días hábiles de 18 a 21 hs. y los sábados de 11 a 18 hs. Originariamente el alcance era de 10 manzanas y la programación sólo los sábados durante tres horas.

La programación fue seleccionada a partir de las temáticas propuestas por los alumnos trabajando en grupos. Así se emiten programas de carácter periódico, musicales, deportivos, etcétera.

La audiencia la fueron generando a partir de los propios compañeros de la escuela y los padres de los chicos, que incluso, en una etapa posterior, comenzaron a participar en la programación.

Hoy el taller está constituido no sólo por los alumnos de la escuela, que incluyen desde la abanderada hasta otros que abandonaron los cursos, sino también por chicos de siete escuelas diferentes. Hay un permanente ingreso y egreso de gente en el taller.

La financiación de este proyecto

La venta de la revista genera cierto margen de ganancia (aproximadamente unos 200 US\$) que se invierte en la radio ya que la financiación de la revista se logra con los espacios publicitarios. Se decidió construir una microempresa cooperativa en la que se reparte todo lo que entra: se compra material para trabajos de periodismo, un porcentaje se reparte a los alumnos que venden los espacios publicitarios de la revista, a los que arman las notas, etcétera.

Instalar una radio no exige disponer de una fortuna, los accesorios que uno le agregue son lo que encarece: el local físico de la estación de radio es un salón que estaba abandonado dentro de la escuela. Inicialmente la mayor parte del equipo estaba en la institución: una

bandeja, una casetera. El micrófono lo donó el padre de una chica. El cable para la conexión desde la antena hasta el transmisor lo prestó el Club de Radioaficionados de Quilmes. La antena la prestó un radioaficionado. Uno de los chicos prestó otra bandeja. El primer equipo era chico, de construcción casera, luego se consiguió uno más grande prestado por un fabricante de equipos de audio.

Todos se movieron buscando donaciones. Por lo que vemos no se gastó un solo peso en instalar la radio.

Lo que se buscó fue hacer un medio no comercial y sí con una finalidad educativa y de comunicación. Por ello es que se decidió que la radio no pasara publicidad. Hoy es algo que está en discusión ya que hay quienes proponen este instrumento como una forma de obtención de recursos para las escuelas más carenciadas de la zona.

La extensión del Taller de Comunicación

La propuesta intenta llegar a todas las escuelas. La idea es que el taller les facilita el equipo técnico, las instalaciones de la radio, pero la propuesta y la transmisión corresponde a aquellos que se acercan a trabajar.

Comenzaron así a relacionarse con otras escuelas y liceos de la zona, pero también con otros centros, como el que funciona en la Secretaría de Cultura del Municipio y con el que trabaja en la Biblioteca Moreno.

Los equipos de trabajo

Son los propios alumnos los que definen los programas, la producción y los encargados de sacarlo adelante.

El ideal en la integración de los equipos es de cuatro o cinco alumnos, en la práctica los grupos son de entre tres a ocho miembros. Es importante que se repartan adecuadamente los roles. Normalmente todos quieren salir al aire, pero eso no es posible, básicamente por dos razones: hay tareas de producción, de apoyo a los locutores que algunos deben cuidar y por otro lado es importante que salgan las mismas voces, no más de tres, para lograr la identificación del programa.

Su repercusión en la escuela

Hablando de una manera simple y esquemática podemos decir que hubo dos grandes reacciones de parte de los profesores frente a todo lo que supuso el funcionamiento del Taller de Comunicación al interior de la escuela.

Todos sabemos que la dinámica en el taller es diferente a la usualmente desarrollada en un aula. También sabemos que hay docentes que consideran el orden como uno de los elementos relevantes del proceso de aprendizaje; se generaron por tanto manifestaciones diversas contra el taller. Hubo expresiones de agresión contra los responsables, hubo demostraciones de temor frente a lo nuevo, hubo resistencias frente a la ilegalidad de la empresa («una radio clandestina dentro de la escuela») y hubo también censura al lenguaje empleado en las transmisiones radiales.

En el otro extremo encontramos docentes que colaboraron y coordinaron actividades con la radio. Por ejemplo en 5º año de Bachillerato Contable, estudian administración de empresas y normalmente construyen los alumnos una empresa ficticia para ejercitarse como peritos mercantiles. Cuando se instaló la radio y sabiendo que ésta manejaba entradas y salidas de dinero (en forma conjunta con la revista) la profesora encargada del curso propuso a los responsables del taller que fuera la radio (y la revista como producciones ambas del Taller de Comunicación) la empresa con la que se ejercitaran sus alumnos. Antes lo hacían los propios alumnos del taller robándole tiempo a las actividades específicas de programación y producción. Otros docentes aprovecharon la radio como medio para difundir trabajos, monografías, investigaciones realizadas en sus materias específicas por los alumnos.

Se pudo apreciar que los docentes son más temerosos que los propios alumnos.

Una reflexión

Los medios de comunicación social nos dan toda una serie de posibilidades de uso como forma de comunicación que van más allá de los aspectos educativos propios de la educación curricular. No quiere decir

que no sean educativos, por supuesto que también lo son, pero tienen otra dimensión ya que lo educativo surge aquí de la propia fuente con la que se trabaja.

No se trata de la simple teorización sobre el funcionamiento y papel de los medios de comunicación social sino que es la vivencia misma de esos fenómenos.

No es sólo un análisis crítico de los medios de comunicación social sino que es intentar llevar a la práctica una serie de propuestas diferentes.

Una consecuencia a nivel del curriculum implícito a destacar es lo que tiene que ver con la participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muchas veces cuesta movilizar a los chicos para que hagan algo. Acá se les dio temas de su interés pero sobre todo se les dio *protagonismo*, se fueron apropiando del proyecto por medio de la corresponsabilidad del taller. El rol que los docentes se han propuesto cumplir es el de apoyar las posibilidades de crecimiento de los demás. No hay primeras figuras ni cabezas que piensen por los demás.

Este tipo de actividades se está llevando también a cabo en Perú, Brasil y Ecuador. Uruguay está bastante retrasado, en parte debido a la legislación y en parte debido a la falta de una organización social espontánea que defienda a quienes hacen el intento de instalar radios «truchas», radios «piratas» (ilegales).

En Uruguay existen tres carreras vinculadas con los medios de comunicación social: «Curso técnico de comunicación social» en la Universidad del Trabajo del Uruguay, «Ciencias de la Comunicación» en la Universidad de la República y «Ciencias de la Comunicación» en la Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga.

Estos centros educativos ¿disponen de una radio en la cual los alumnos puedan elaborar programas y hacer propuestas, salir al aire, formar una audiencia como forma de practicar su futura profesión? ■

Formación para la imagen. Un aporte a la formación integral en la escuela (*)

Plan Deni. Oficina Católica del Cine

Prof. Cristina Balestra

Es en la década de los años 70 que se puede decir que el nuevo concepto de educación como formación integral y permanente cobró forma imponiéndose a los antiguos conceptos de educación-instrucción.

Para llevar a cabo ese proceso educativo hay que considerar la posición del niño y el joven, inmersos en un contexto familiar, socioeconómico y cultural.

Dentro de esos factores no podemos dejar de tener en cuenta la gran función educativa que cumplen los medios de comunicación, en especial el cine y la televisión. Ya el maestro y los padres no son las únicas fuentes de conocimiento. Esos medios, cine, radio, prensa y televisión ocupan un gran espacio en la vida de nuestros niños y por lo tanto es necesario considerarlos en toda su importancia.

Son especialmente eficaces por el lenguaje específico que utilizan, dirigido esencialmente a lo emotivo y sensorial. A la vez, son portadores de mensajes y valores, ajenos muchas veces a nuestra realidad cultural y social, y generalmente a los valores que nuestra escuela pretende hacer descubrir y vivir, fieles a los proyectos e idearios educativos. Por lo cual una formación específica se hace obligatoria.

El conocimiento y manejo del propio medio, conduce a niños y jóvenes a ser, no solamente receptores lúcidos y críticos, sino transmisores y creadores de mensajes.

Plan Deni es un programa de formación para los medios que viene trabajando en numerosos colegios del país y de otros países latinoamericanos, desde el año 1969.

Actualmente forma parte del programa escolar de 22 colegios con más de 90 grupos, colaborando con las instituciones en su labor de formación integral del niño.

(*) Este trabajo fue presentado como ponencia en el Congreso Nacional de Renovación de la Educación Católica en abril de 1991.

Dentro de la cantidad de experiencias, en todos estos años de interacción entre Plan Deni y el programa escolar o formación, hoy quisiéramos compartir cuatro de ellas.

a) Colegio Jesús María (5º año, profesora Cristina Balestra)

Analizando el teleteatro surge el tema del crecimiento y la sexualidad.

Los niños en colaboración con docentes, técnicos y padres realizan un video-foro y un video que refleja todo ese proceso.

b) Colegio Poveda (5º año, profesora Carla Lima). Del análisis de la publicidad y el trabajo sobre aparato respiratorio y tabaquismo con la maestra, los niños integran la realización en video y las experiencias de ciencias y logran un llamado de alerta a los padres.

c) Colegio Seminario (4º año, profesora Renée Márquez). Con el análisis de la publicidad los niños descubren valores y antivalores. Crean una campaña de afiches sobre los valores en la que interesan a los demás grupos.

d) Colegio San José de Las Piedras (6º año, profesora Ana Celia Le Pera). Integración del Plan Deni al programa escolar.

Antes de entrar en ellas en particular, y siendo imposible dar las líneas y metodología de trabajo en tan poco tiempo, además de que requeriríamos de un período de formación específica, quisiera nombrar los objetivos y características del método.

Plan Deni tiene como objetivo general la formación del niño para la libertad y el desarrollo integral de la persona, y como objetivo inmediato, el desarrollo de una actitud de recepción activa y crítica a través del análisis y manejo creativo del lenguaje audiovisual, en particular el cine y la televisión.

Plan Deni es un proceso educativo, gradual, con una metodología sistemática. Aspira a crear procedi-

mientos psicológicos y formas de aprendizaje específicos.

Se pone el énfasis en el proceso educativo, sin desconocer los aportes del contenido y los resultados. Plan Deni tiene en cuenta que la educación es un proceso permanente en el que la persona va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento. Es un proceso de acción-reflexión-acción que el participante hace desde su realidad, desde su experiencia, junto con los demás.

Emplea una metodología activa, participativa y grupal

- que favorece la expresión, el intercambio y la afirmación de la persona y el grupo.
- que usa el juego. (Lo lúdico despierta el interés y ayuda a la elaboración e incorporación de conceptos.)
- que favorece la búsqueda y la experimentación.
- que parte de la realidad personal y de la experiencia de cada uno. (La toma de conciencia de la situación y las propias valoraciones de la televisión conducen a una postura más crítica.)
- que promueve la confrontación de experiencias y conocimientos y genera nuevas valoraciones frente a los medios. (La discusión grupal y la puesta en común ayudan a una visión más amplia y llevan a enriquecerse con otras apreciaciones.)

Ahora sí veamos cada experiencia en particular.

a) Colegio Jesús María. Incógnita del crecimiento y la sexualidad

Antecedentes. En un quinto año se comienza, dentro del estudio televisivo, el análisis del teleteatro.

Objetivos. Descubrir el teleteatro como entretenimiento es un elemento tranquilizador que permite olvidar los problemas de la vida, generando fenómenos de identificación y proyección pero con la certeza de que siempre se resolverán felizmente.

Valores manejados. La felicidad unida siempre a la riqueza. El amor incontrolable donde todo está permitido.

Al analizar en clase el conflicto central, la pareja y sus vivencias, sus encuentros lícitos o ilícitos y sobre todo lo que sentimos nosotros al verlo y por qué lo vemos, surge en los niños un gran nerviosismo. Hay quienes siguen más de cuatro teleteatros por semana.

Se profundiza el por qué del nerviosismo, siempre con la maestra de clase presente, lo que le permite un mejor conocimiento del sentir y vida de sus alumnos.

Surge el comentario: «*lo que pasa es que lo vemos porque así aprendemos cómo se tratan un hombre y una mujer, qué hacen, cómo se besan. Sí, igual que en algunos publicitarios.*»

Se sigue con el análisis de publicidad y se constata la excitación profunda que generan en ellos ciertos publicitarios que manejan valores y situaciones para ellos imposibles de conceptualizar, caso del publicitario de «Ro 30», de zapatos Leñadores, de baterías Heliar, de Casino (cigarrillos). También se constata que están esperando esos publicitarios para ver «cómo es el cuerpo».

Logramos con ellos una comunicación abierta y espontánea y se reciben comentarios tales como «*me metería dentro de la pantalla; sentís una cosa aquí dentro que te da calor*», etcétera.

Se explica que eso es una excitación de los sentidos y se analiza qué habrá querido buscar el que inventó ese publicitario. Se llega a la conclusión de que buscó esa excitación. Se habla de lo «prohibido», de lo que para ellos es desconocido. Todo para vender un zapato, etcétera.

Los niños, frente a la pregunta: Bueno, ¿y ustedes qué hacen para aclarar todo eso que para ustedes es una incógnita?, ¿hablan con los papás?. Responden: muy pocos hablan; otros escuchan a hermanos mayores o leen sus revistas; buscan revistas, hasta las de moda.

Animadora: ¿Qué respuestas sacan?, ¿satisfacen? ¿Qué proponen ustedes?. Hablan de un video, otros de un libro.

Paralelamente se trabaja la realización de una película que refleje alguna vivencia propia, por supuesto, dado el clima de libertad logrado proponen esa misma inquietud como tema.

A la vez se habla con la dirección para plantear las inquietudes del grupo y poder seguir adelante para que ellos mismos busquen una respuesta, una solución y poder, en equipo, proporcionársela. Se comienza a encarar la actividad en contacto con catequistas y psicólogo, apoyados por la dirección.

Se propone a los niños (ya que ellos lo habían nombrado como solución) si les gustaría ver un video y realizar luego un foro de preguntas. Se entusiasman y piden que el foro y el video se realicen por separado para niñas y varones.

Se adecua el video elegido, eliminando una parte, que con el psicólogo se consideró que todavía no era necesario plantear, y se cita a una reunión de padres —sólo unos 10 niños habían comentado en casa lo que se estaba trabajando en Plan Deni. Unas respuestas fueron de apoyo a que se siguiera y otras, ellos mismos buscaron darles información. En la reunión de padres se trata el tema, ven el video entero, se les pide opinión y se comenta, y finalmente se fija fecha para el video-foro.

Para la filmación que ellos mismos hicieron y que ustedes van a ver, se fraguó el foro y el momento del video. Era imposible que ellos mismos filmaran estando tan comprometidos en la otra actividad. Esto fue una gran experiencia que les permitió vivir la creación

de una situación «real» para el cine. El estar detrás de las cámaras les permite desmitificar el medio.

El video-foro se realizó por grupos, pudiendo los chicos plantear sus inquietudes y permitiendo atender particularmente, luego, a quienes lo necesitaron. Y este es el video donde ellos, haciendo uso del lenguaje de la imagen, quisieron y supieron narrar una vivencia tan profunda.

b) Colegio Pedro Poveda. Alerta sobre el tabaquismo

Antecedentes. En Plan Deni en un 5º año se realiza el estudio de la publicidad:

- publicidad alternativa, que no vende objetos, ejemplo: Banco de Seguros, velocidad en el tránsito, campaña contra el cólera, etcétera.
- con la maestra se trabaja sistema respiratorio y, en ciencias, el aire.
- los niños motivados, frente a la propaganda de cigarrillos, plantean los efectos del tabaquismo en el sistema respiratorio y la contaminación ambiental.

Surge la preocupación por los padres que fuman. «Yo le digo que deje... pero...», «tendría que haber una publicidad para que no se fume».

Paso 1. Animadora. ¿Quieren hacerla? Surge así la idea de realizar el publicitario de llamado de atención y alerta.

Paso 2. ¿Cómo se haría esa campaña publicitaria? Lluvia de ideas; se ordenan. Abarcan diferentes campos: unas para un lenguaje y otras para otro.

Con el lenguaje audiovisual, se piensa, se confecciona un guión y se filman dos pequeños *sketchs* publicitarios en video. Se organizan dos representaciones.

Con otro lenguaje, empleado en ciencias, surge la necesidad de un interlocutor y lo práctico y demostrativo. Se organizan los experimentos hechos en clase.

Para los publicitarios se eligen dos ideas que representan contradicciones familiares. No gastar dinero innecesariamente y cuidar la salud. (Según los niños incoherencia entre lo que piden y lo que hacen quienes fuman.)

Se invita a los padres a una visita guiada.

En un gran salón, los padres, en pequeños grupos, son recibidos por un guía. Usando códigos que los chicos asimilan inconscientemente; el guía vestido de traje y corbata, bien peinado. Se preguntó para qué y respondieron: para que tenga seriedad, para que le crean. (Credibilidad del informativista televisivo.)

Los grupos pasan frente a unas mesas donde otros niños realizan experimentos de ciencias, explicando la composición del aire.

Luego otros explican frente a láminas, el aparato respiratorio y las consecuencias de la nicotina y el

alquitrán. Llegados a un punto, dos niños preguntan: «¿Usted fuma? Si fuma, por favor ponga sus manos detrás de la espalda». Otro niño ata con una lana las manos de la persona que deberá seguir el recorrido así. Pasan luego frente al video y observan los dos publicitarios. De allí van a un cuarto oscuro donde ellos representaron, a su juicio, el estado de los pulmones de un fumador. Terminan pasando a otro salón, donde unas niñas con flores en la cabeza y mucha alegría, al son de «Pajaritos a volar» realzan la naturaleza y entregan a los padres una tarjeta con una flor y una frase alusiva.

Posterior evaluación:

- Los padres quedaron admirados de las posibilidades desplegadas por sus hijos, para un llamado de alerta.
- Los niños manifiestan que cuando sus padres sacan un cigarrillo se muestran como avergonzados y hacen un comentario al respecto.
- Los niños orgullosos porque: «Algo hicimos».

c) Colegio Sagrado Corazón (Ex Seminario). Valores y antivalores

Antecedentes. Un 4º año, que ya trabajó Plan Deni en 3º, estudia los comerciales.

Ejercicio 1. Objetivo: experimentar cuál es el mundo que la publicidad privilegia y cómo estimula nuestros deseos inconscientes de realización personal, felicidad, éxito, etcétera, basados en el tener y no en el ser.

Material: Láminas de comerciales.

Se formaron grupos de 3 o 4 niños y se les distribuyeron láminas.

El estudio de comerciales llevó a los niños a encontrar antivalores en sus mensajes. Descubren que provocan el deseo de tener:

- más cosas
- más plata
- poder
- ser superiores a los demás
- violencia

Este estudio da origen a un trabajoso proceso que comienza con la pregunta:

¿Qué valores quieren vivir ustedes en la familia, con los amigos, los compañeros?

Responden con una lluvia de palabras que se anotan en el pizarrón:

Amor, compartir, comprensión, perdón, alegría, etcétera.

Se les pregunta luego: ¿Pueden hacer propaganda de los valores?

Reunidos en grupos, discuten, eligen el valor y comienzan a trabajar sobre cartulina o papel afiche.

Terminado el trabajo cada equipo delega a un compañero para presentarlo a los otros chicos.

Toda esta actividad es registrada por los niños en diapositivas, y como el grupo buscaba la idea para el audiovisual, piensan hacerlo sobre este tema, con lo que ya han sacado.

Proponen completarlo con *sketchs* que ellos representan, mostrando situaciones que comiencen con un antivalor y terminen positivamente, con un valor. Eligen: violencia-paz; pelea-reconciliación; soledad-compañía; compartir, parte de este trabajo se hace en el patio a la hora del recreo y llama la atención de otros alumnos del colegio.

La animadora invita a los niños a exhibir sus trabajos fuera del aula.

La animadora comunica a la directora la actividad que se está haciendo y propone la exhibición de los «comerciales» de 4º E en el patio de recreo. Antes nunca se había hecho exposiciones en ese lugar. Esto origina que otras clases expongan después en el patio de recreo. La directora da todo su apoyo. También se informa a la catequista, la trascendencia del trabajo y se trata con ella la situación que experimenta el grupo, que se prepara para la Celebración de la Reconciliación. La maestra de 4º E apoya y colabora con la animadora de Plan Deni. Se hace la exposición.

En clase se reflexiona sobre el interés que demostraron los niños de los otros cuartos. Esto motiva que se les invite para un encuentro de los tres grupos de 4º año.

Un equipo de 4º E guía las actividades del encuentro, donde se hace un estudio de los comerciales.

Luego, ante sus «comerciales» de valores, narran la experiencia que vivieron.

Dialogan con los compañeros invitados y contestan sus preguntas.

En otra oportunidad se exhiben en 4º E las diapositivas en que los niños son protagonistas. Así como se sintieron protagonistas en el trabajo, se ven protagonistas en la imagen, que es transformadora. Por ejemplo un niño considerado egoísta por sus compañeros y que tenía actitudes muy negativas, contempla emocionado, la foto en que muestra el valor *compartir*: Aparece prestando un marcador al compañero de banco.

La participación en el trabajo y el valor transformador de las imágenes provocan cambios de actitud.

El objetivo primario se vio desbordado. Siguiendo el interés de los niños, se pudo apoyar la formación que da el colegio.

Al elegir valores consideraron el *Amor* como el mayor valor. En catequesis se considera el *Amor* como el mayor mandamiento. Se provocó un efecto de realimentación por parte de los niños.

En este trabajo, la animadora de Plan Deni, tuvo el apoyo de la directora y la catequista. Y contó con la colaboración decidida de la maestra.

d) Colegio San José (Las Piedras).
Plan Deni en el aula

En el año 1989, comenzó la experiencia de una maestra de 6º año, a la vez animadora de Plan Deni.

Al principio la organización comenzó teniendo en cuenta los días fijados para cumplir la actividad de Plan Deni; pero los niños se sintieron inmediatamente atrapados con las actividades de Plan Deni y al otro día había algún momento de la clase, en que Plan Deni estaba presente. Entonces se vio la necesidad de tomar Plan Deni como núcleo integrador de la actividad escolar.

Enfoques del trabajo: Análisis de publicitarios.

Objetivos de Plan Deni: Descubrir cómo se estructura el comercial con un juego de signos variados sin ninguna relación con el producto, al que enriquecen con su propio atractivo.

Comprobar que cada publicitario está dirigido a un destinatario específico cuya psicología está bien estudiada.

¿Cómo pudo relacionarse con el programa de educación primaria?

El trabajo coincidió con la campaña de elecciones de renovación de autoridades de Cruz Roja. Allí los niños realizaron propaganda de sus listas con actitud crítica. Esto sirvió para hacer en forma vivenciada los objetivos de Educación Moral y Cívica de Derechos Humanos y Cooperativismo.

Además de poder trabajar en Lenguaje, Expresión Oral, descripción, dramatización, lectura.

Películas:

1) **Balablock.** Película de animación donde los personajes son cuerpos geométricos. Plantea el problema de integración y de respeto al distinto.

Objetivos de Plan Deni:

- Brindar a los niños el espacio para una reflexión frente al impacto audiovisual como base de una percepción crítica.
- Ayudar a descubrir los fenómenos de identificación y focalización inherentes a estos medios.
- Descubrir los mensajes encerrados en la historia y los recursos expresivos empleados.
- Favorecer la comparación con la primera realidad.

En la clase:

- Motivación para comenzar geometría del espacio.
- Clasificación de cuerpos geométricos.
- Construcción de cubos, prismas, pirámides, cilindros.
- Mediciones.
- Cálculo de áreas laterales y totales.
- Volumen.

2) **Remando hacia el mar.**

Los mismos objetivos que la anterior.
Posiciones de cámara y planos

En la clase:

- Expresión oral: Discusiones sobre los valores de las personas que encontraron el barquito.
- Geografía: Las estaciones y su efecto sobre la vida.
- Zona de temperatura.
- Areas desarrolladas y subdesarrolladas.
- Ocupación humana (modos de vida).
- Ciencias naturales: Respeto a la ecología.
- Energía: Clase de energía.

- Transformación de la energía.

Este es un pequeñísimo ejemplo de lo que nos ofrece el Plan Deni para enfocar todas nuestras actividades curriculares.

Conclusiones: Después de ver estos cuatro ejemplos podemos constatar que Plan Deni intenta colaborar en el proceso educativo creando un espacio de reflexión frente a hechos y actitudes personales y del entorno confrontados con los valores y actitudes que presentan los medios, ayudando en la formación de una recepción crítica y activa que ayude al cambio personal y social. ■



LIBERTAD INDIVIDUAL Y DERECHO A LA SEGURIDAD

La violencia en el Uruguay de hoy Rafael Bayce

¿Vivimos seguros en nuestra ciudad? Silvana Bruera

*¿Qué sabemos sobre las cárceles
y nuestros derechos?* Carmen Midaglia

Reflexiones sobre el sistema penal Gonzalo Fernández

*Comentario a las "normas sobre
aprehensión-potestades de la
policía y la justicia* Jacinta Balbela de Delgue

*Jorge Coronel, Daniel Díaz Maynard,
José Díaz: opinan tres diputados*

*ANEXO: Derechos civiles de la población
Montevideana y actuación policial
en barrios Periféricos*

Un juicio a la televisión

Prof. Nicolina Paolini (*)

Introducción

En el programa de Sociología de 5º año Humanístico, el tema «medios de comunicación social» está tratado como agente socializador, lo que nos permite desarrollarlo específicamente. La presente experiencia fue realizada en el liceo de Soly-mar, en un grupo de 40 alumnos aproximadamente, cuyas edades iban de 16 a 19 años. El tiempo utilizado para la experiencia fue de dos horas de 40 minutos sucesivas que no fueron interrumpidas por el recreo por propia decisión de los alumnos.

Desde el planteo de la propuesta comenzamos a innovar ya que sugerimos a los alumnos usar una metodología diferente: *«He pensado mucho en el tema que comenzamos a tratar hoy y ya que últimamente estamos un poco aburridos traje un trabajo distinto. Estoy muy entusiasmada y espero que les guste»*.

Considero que este empuje de «buena onda» contribuyó al logro de un mejor clima en el desarrollo de la dinámica.

La técnica aplicada se denomina Juicio a la TV y estimula a los alumnos a expresarse y reflexionar (sobre un tema determinado). Hace posible que surjan las diferentes valoraciones que el grupo tiene sobre la televisión, confrontarlas y relativizarlas en un debate colectivo. Es ágil y entretenida, y sólo necesita de unas hojas de papel mecanografiadas y muchas ganas de dialogar.

Objetivos

1. Conocer las valoraciones positivas y negativas que los participantes tienen de la televisión.
2. Elaborar argumentos para fundamentar nuestras afirmaciones.
3. Provocar una actitud de observación crítica

ante los distintos tipos de mensajes que se exhiben en la televisión.

4. Oír a los demás, relativizando posturas rígidas.

Procedimiento

Se constituyen al azar dos grupos (12 a 15 alumnos), uno encargado de la defensa y el otro responsable de desacreditar la televisión, los cuales en base a pautas de discusión (véase anexo) elaboran sus argumentos.

Se les da 30 minutos para completar las pautas, que los ayudará a formular las argumentaciones.

Tienen además que repartirse roles: un abogado, testigos... Sería ideal que los grupos pudieran trabajar en lugares diferentes.

Otros cinco alumnos son el jurado. Entre ellos designan a uno para que actúe de juez. Este estará encargado de moderar el debate. El jurado se retira del salón hasta la segunda etapa del trabajo, cuando vuelven para escuchar a la defensa y la fiscalía y poder después decidir. Mientras, deben elaborar criterios claros sobre cómo juzgar los fundamentos de ambas partes.

Por último, dos alumnos hacen de observadores.

Concluido el plazo entra el jurado y comienza el juicio. Los abogados de cada una de las partes hacen pasar a sus testigos, preguntan y presentan sus alegatos. Una vez acabado el debate se retira el jurado a elaborar un veredicto (5 minutos). Lo presenta al resto de la clase así como las pautas con que evaluó las argumentaciones.

A pedido de los alumnos se realizó en la clase siguiente un plenario para debatir, en él también hubo planteamientos hechos por los observadores sobre el desarrollo del juicio.

Observaciones

La presentación de los argumentos se desarrolló en

(*) Es profesora de Sociología-Derecho, egresada del IPA.

un buen clima, bromas de por medio, que no desvirtuó el sentido del trabajo.

Comenzó el debate el grupo que debía argumentar en contra. Lo hicieron sintiéndose sumamente seguros de sus fundamentaciones:

- «no podemos escapar a su influencia»,
- «trasmite violencia»,
- «nos hace consumistas»,
- «todos los programas son extranjeros y los de aquí casi no se pueden ver»,
- «es machista»,
- «sólo hay teleteatros y seriales que nos deforman»,
- «los informativos dicen lo que quieren que sepamos»,
- «si de nosotros dependiera tendría más programas formativos, nacionales, educación sexual, recreativos, etcétera».

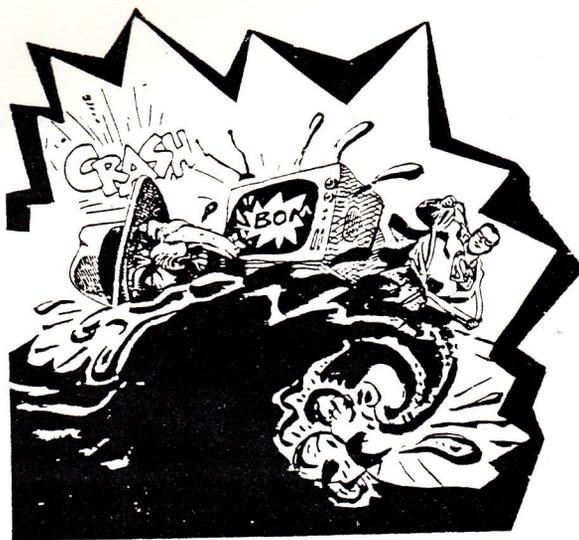
Sin embargo, fueron también muy bien expuestos y defendidos los argumentos a favor de la televisión:

- «que los programas sean malos no quiere decir que no se pueda hacer buena televisión».
- «te permite en un instante estar a miles de quilómetros, ver hechos irrepetibles»,
- «estimula todos tus sentidos»,
- «educa»,
- «si de nosotros dependiera educaría para que no creamos todo lo que vemos, para que podamos criticar y desechar lo que no nos sirve»,
- «sería menos violenta y daría más participación a niños y jóvenes».

Evidentemente estos argumentos desequilibraron la balanza. Se suscitaron numerosas discusiones tratando de rebatirse los argumentos mutuamente. Surgió un intercambio muy comprometido de opiniones.

La profesora, a todo esto, había sido prácticamente desplazada de la discusión, y observaba desde el fondo del salón cómo la clase se desarrollaba por la sola motivación de los alumnos.

El veredicto del jurado fue declarar a la televisión culpable cuando se la utiliza para «deformar, mentir, dominar, cuando se coloca al servicio de intereses muy particulares». E inocente cuando busca «estimu-



lar las capacidades humanas e incentivar el desarrollo de las personas».

El papel de los observadores fue muy importante para distanciarnos de la experiencia concreta y hacernos ver errores. Por ejemplo señalaron durante la elaboración de los argumentos que la profesora «flechaba la cancha» en favor de uno u otro argumento.

En clases posteriores la experiencia fue valorada como muy positiva, algunos alumnos decían: «siempre deberíamos tra-

bajar así».

Aunque también hay que hacer notar que por tratarse de un grupo muy numeroso el trabajo resultó más difícil de lo previsto. En algunos alumnos hubo mucho interés aunque en otros no fue uniforme a lo largo del desarrollo de la dinámica. Un alumno pidió para retirarse porque no le interesaba el tema. Pero también hubo alumnos de otros grupos que, durante el recreo, les llamó la atención el ambiente de trabajo y decidieron quedarse para ver «qué pasaba» en la segunda hora.

Conclusiones

La experiencia nos sirvió para reflexionar sobre las causas que hacen que nuestro trabajo diario sea rutinario, «aburrido, sin ganas y sin alegría» como dijeron los alumnos. Y yo me pregunto ¿cómo podemos cambiar?.

A diario en sala de profesores los docentes nos quejamos: «¡que los alumnos no estudian, que nada les interesa, que cada día son peores!», pero ¿qué hacemos nosotros para cambiar esto? Algunos hacen mucho porque con grandes carencias de recursos siguen trabajando con creatividad y compromiso. Otros muy poco.

¡Démonos a nosotros mismos y a nuestros alumnos una oportunidad de cambiar! ■

Bibliografía

Fuenzalida, V. y Edwards, P. **Educación para la TV**, UNESCO, OREAL, Santiago.

Hermosilla, Ma. E., **Explorando la recepción televisiva**, CENECA/CENCOSEP, Santiago, 1988.

Anexo
Juicio a la TV ()**

(*) Tomado de Ma. Elena Hermosilla. *Explorando la recepción televisiva*. CENECA/CENCOSEP. Santiago 1988.

Pauta de discusión para los defensores

1. Todos estos programas de la TV:
son aceptables y buenos porque:
2. Pensando en (las mujeres, los jóvenes, los campesinos, etc., según sea el caso) es buena para ellos (ellas), porque:
3. En general lo mejor de la influencia de la TV es que:
4. En resumen, las ventajas de la TV son:
5. Si de nosotros dependiera, le haríamos los siguientes cambios a la TV:
para:

Juicio a la TV
Pauta de discusión para los atacantes

1. Todos estos programas de la TV:
son inaceptables y malos porque:
2. Pensando en (las mujeres, los jóvenes, los campesinos, etc., según sea el caso) es mala para ellos (ellas), porque:
3. En general, lo peor de la influencia de la TV es que:
4. En resumen, las desventajas de la TV son:
5. Si de nosotros dependiera, la haríamos los siguientes cambios a la TV:
para

El Servicio Paz y Justicia cumple 10 años en Uruguay

□ Este 1991 nos encuentra celebrando diez años de trabajo por los derechos humanos y por un Uruguay solidario.

Con este motivo se está planificando una serie de actividades internas y externas. Estas concluirán con un encuentro junto a los amigos que nos han acompañado en distintos momentos de nuestro trayecto, el domingo 25 de agosto, fecha de gran significación para nuestra institución ya que ese día, en el año 1983, culminó el ayuno que durante quince días realizaron varios compañeros en defensa de los derechos que eran avasallados por la dictadura. La jornada culminó con la primera gran «caceroleada» de protesta contra el régimen. Entre las actividades que se llevarán a cabo destacamos la reunión en Montevideo del Consejo Colegiado Latinoamericano, instancia en la que participarán la Coordinación del Servicio Paz y Justicia en América Latina junto con los Secretariados de los once países en que el SERPAJ está organizado. La reunión del Colegiado tendrá lugar entre el 19 y el 23 de agosto.

Además de esta actividad, está en proceso de edición una publicación que recogerá esta intensa historia de lucha por la defensa y promoción de los derechos humanos.

Dentro de este marco el Equipo de Educación Formal está abocado a la preparación de un Encuentro Nacional y Latinoamericano sobre **Los Derechos Humanos en el Sistema Educativo**. Expe-

riencias y estrategias de formación de docentes para la educación en Derechos Humanos. Este evento contará con la presencia de varios invitados extranjeros provenientes de otras instituciones de nuestro continente que se encuentran desarrollando valiosas experiencias en el área de la formación de profesores y maestros para la tarea educativa en Derechos Humanos en el marco del sistema educativo formal. La instancia servirá además como lanzamiento de las actividades de la **Década de Educación en Derechos Humanos** a nivel local e inicio de los contactos a nivel regional.

Creemos que este Encuentro será una constructiva forma de celebrar y renovar el compromiso con la tarea de construir una sociedad basada en el respeto y plena vigencia de todos los derechos del hombre. ■

Entrevista con el presidente del CODICEN

□ El pasado jueves 23 de mayo el SERPAJ-Uruguay, representado por su coordinadora Mariu Nari y Francisco Bustamante del Equipo de Educación Formal, se entrevistó con el presidente del CODICEN, doctor Juan Gabito Zóboli. Los integrantes del SERPAJ presentaron la labor que la institución desarrolla en el campo de la educación para los derechos humanos en la enseñanza primaria y media. También informaron al doctor Gabito de las actividades que desarrollan en el marco de la iniciativa internacional **Década**

para la Educación de los Derechos Humanos (1991-2001), como la próxima publicación de un manual dirigido a educadores de la enseñanza media y la realización de encuentros de docentes en los que se evaluará la labor de los últimos cinco y se proyectará el relacionamiento sobre la temática con otras instituciones de América Latina. ■

Talleres para docentes

□ En el mes de mayo se inició otra serie de **Seminarios-Taller de Elaboración de Experiencias Educativas en Derechos Humanos** en distintos lugares del país.

El miércoles 22 de mayo comenzó en Montevideo, en el local de la Asociación Cristiana de Jóvenes, el **5º Seminario-Taller**. La primera etapa de esta experiencia se desarrollará todos los miércoles de junio y julio entre las 18.00 y las 20.30 horas.

Mientras tanto, el **6º Seminario-Taller** se inició en la ciudad de Río Branco los días 11 y 12 de mayo, y el **7º Seminario-Taller** comenzó en la ciudad de Salto los días 25 y 26 del mismo mes.

Participan de estas experiencias alrededor de 50 docentes: maestros de escuela común y especial, profesores de enseñanza media y de Institutos de Formación Docente, estudiantes de magisterio y profesorado, y directores de escuelas y liceos. En todos los casos se prevé una segunda etapa de trabajo para los meses de agosto y setiembre. ■



ACTIVOS Y CREATIVOS con los Medios de Comunicación Social.
María Josefa Domínguez Benítez.
Bogotá, UNESCO, 1990. 239 páginas ilustradas.

Se trata de un trabajo de alto nivel, tanto en sus contenidos como en sus aportes didácticos sobre el fenómeno de los medios de comunicación masiva, y de cómo éstos se han «enseñado de América Latina» en las últimas décadas. La autora desarrolla un interesante planteo sobre si esta **omnipresencia** es sinónimo de **omnipotencia**. Por otra parte la metodología empleada para acercar a los niños de una manera activa y creativa al mundo de la comunicación es excelente.

El libro consta de tres partes. En la primera, «Bases Fundamentales», se realiza una fundamentada reflexión antropológica sobre la importancia del hombre en la búsqueda y en la conquista de su plenitud, en la dignidad de la persona humana, y en su responsabilidad como perceptora en la era de los medios de comunicación social. Luego se precisa el papel mediador del adulto entre los medios y los niños, proponiendo y fundamentando la metodología de la Lectura Dinámica de los Signos como base fundamental para asumir dinámicamente la realidad y para sacar el máximo provecho de los media. Dicha metodología, que según afirma la autora más que un método es una antropología, se concreta en cinco grandes momentos (véase Suplemento): Denotación—Connotación—Reflexión—Acción/Compromiso—Creatividad.

En la segunda parte del libro se desarrolla un enfoque práctico en el

que se aplica la Lectura Dinámica de los Signos a las principales manifestaciones del lenguaje de los medios de comunicación social. Este enfoque práctico se articula en cuatro grandes capítulos:

- Una mirada a la publicidad con los niños de 3 a 12 años;
- ¿De quiénes hablan las historietas, las películas de superhéroes y de dibujos animados?
- ¿Cómo se informan sobre lo que pasa en el mundo?
- ¿Por qué les gustan los dramatizados?

Cada capítulo se organiza siguiendo los cinco grandes momentos del método desarrollado en la primera parte, e incluye una gran diversidad de actividades propuestas para realizar con los chicos.

Finalmente, la tercera parte el trabajo se cierra con un capítulo final que intenta trazar un perfil del niño educado para los medios de comunicación social mediante el proceso de la Lectura Dinámica de los Signos: su presente dialógico, activo, crítico y creativo, y su consiguiente futuro responsable de sí mismo y de las transformaciones que exigen la armonía y la justicia en la Historia. ■



EN UN MERCADO DE SUEÑOS.
Juan Damián.
Montevideo, CIEP, 1985.
117 páginas, ilustradas.

El autor nos presenta en este libro los sucesivos pasos de una investigación artesanal sobre la publicidad, sus ob-

jetivos, las técnicas que empleó, las conclusiones a las que llegó. La realizó en grupos de 6º grado en dos colegios de la capital pertenecientes a diferentes niveles socio-económicos.

Partió de tres hipótesis: 1) «La publicidad comercial (...) crea o consolida (...) un sistema de valores que configuran un modelo coherente de comprender o representar el mundo y la sociedad». 2) «Este sistema actúa culturalmente como plataforma normativa de comportamiento». 3) «Este sistema de valores es acusado de modo diferente por alumnos de niveles económicos diferentes».

El trabajo realizado responde al tipo de investigación conocida como «análisis de contenido». Aplicó una encuesta semántica, consistente en la «lectura» (respuestas) que los alumnos hacen de carteles o láminas publicitarias presentadas en forma de diapositivas. En un cuadro podemos leer una síntesis de las respuestas agrupadas en torno a un eje («los nombres de los productos») y hacia los cuatro puntos cardinales tenemos: al norte, la atmósfera que se respira («alegría, felicidad»); al sur, las sensaciones («frescura, calor, comodidad...»); al este, las relaciones humanas («amor, amistad, comprensión...») y al oeste, el escenario («verano, vacaciones, domingo...»). Surge de este conjunto la creación de otro mundo que es precisamente el universo cultural (sistema de valores) creado por la sucesión de mensajes publicitarios. Ante esta caracterización el autor interroga si la sociedad es en realidad así.

Más allá de la investigación concreta que explica con un lenguaje accesible, el libro supone un gran aporte a la labor docente ya que sugiere una metodología para analizar el tema en el aula. Es una experiencia sencilla aplicable a niveles primarios y secundarios.

Del mismo autor existen también otros libros que contienen sugerencias de actividades para analizar los medios de comunicación de masas: **Las palabras son nuestras y Los medios ¿esclavizan o liberan?** ■

"EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS"
EN VENTA EN LAS SIGUIENTES LIBRERIAS:

ALFA - 18 de Julio y Paraguay
AMERICA LATINA - 18 de Julio 2089
EDICIONES PUEBLOS UNIDOS - Colonia 1191
EDITORIAL TECNICA - Eduardo Acevedo 1466
FERIA DEL LIBRO - 18 de Julio 1308
LIBRERIA RETTA
LIBRERIA TECNICA - Eduardo Acevedo 1454
LOS APUNTES - Eduardo Acevedo 1490
MONTEVERDE - 25 de Mayo 577
MOSCA HNOS. - 18 de Julio 1578
NAPOLI
PAPACITO - 18 de Julio 1409
SPORTMAN - Tristán Narvaja 1508
TIENDA INGLESA - Av. Italia y Bolivia

DISTRIBUYE: AMERICA LATINA - 18 de Julio 2089 - Tel. 41 51 27

Ahora...

Suscripciones por teléfono

A partir de ahora puedes suscribirte o renovar tu suscripción a "Educación y Derechos Humanos" llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10.00 y las 18.00, por los números 48 57 01 o 48 53 01.

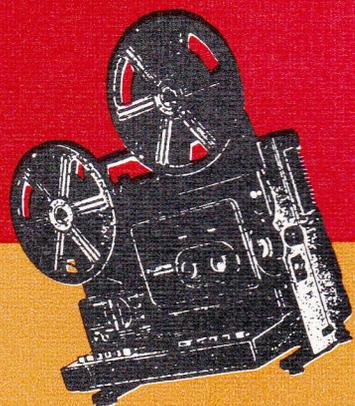
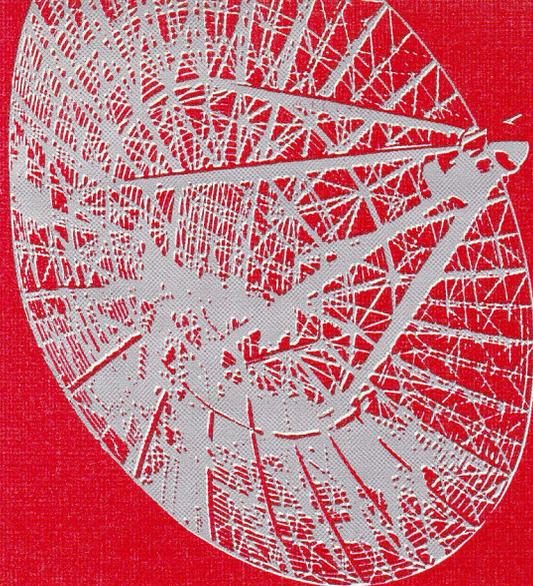
Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el interior, envío contra reembolso).

Con este nuevo servicio queremos facilitarte las cosas y animarte a seguir colaborando en la difusión de nuestra revista.



SUSCRIPCIONES

Montevideo	N\$	9.000
Interior	N\$	10.000
América Latina	US\$	10
Otros Países	US\$	15



Este verdadero fenómeno de *alfabetización audiovisual* que registran hoy nuestras sociedades, interroga seriamente el rol tradicional de la escuela y la cuestiona sobre su actual forma de funcionamiento. Los jóvenes cuya «lengua materna» es cada vez más la televisión se resisten a una educación que se base exclusivamente en los principios de la cultura letrada. Así como el lenguaje escrito tiene aspectos misteriosos y complejos como el argumento abstracto, las metáforas, las reglas de la retórica, etcétera, la televisión también ha sido capaz de desarrollar materiales de difícil decodificación y nos enfrenta a nuevos lenguajes que se incorporan a nuestra cultura. Frente a estos fenómenos la escuela se coloca frente al dilema de rechazar o simplemente ignorar el mundo audiovisual, o reconocer su presencia en la vida cotidiana de los jóvenes e integrar sus productos como elementos que merecen nuestro interés y que deben ser también objetos de reflexión.



Servicio

Paz y Justicia

