

CRECER ENTRE PANTALLAS

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN



© Consejo Escolar de la Región de Murcia.

© De los textos sus autores.

Diseño de cubierta: Grafyco.

I.S.B.N.: 84-695-9266-1/978-84-695-9266-3.

Depósito Legal: MU 1.164-2013.

XI Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia.

ÍNDICE

Presentación.....	7
--------------------------	----------

Homo Zappiens: rasgos fundamentales del telespectador	10
--	-----------

Manuel Ballester

1. La sorpresa del consenso.....	10
2. La televisión en el hogar	13
2.1. El espacio doméstico: la disposición de los muebles.....	13
2.2. Cantidad y calidad del tiempo.....	14
3. Un mundo de mirones	15
3.1. ¿Una imagen o mil palabras?	16
4. Algunas consecuencias de la primacía de la imagen	20
4.1. La in-volución: del homo sapiens al homo zappiens	22
4.2. Rechazo del experto y proliferación de las opiniones.....	24
4.3. El comportamiento gregario del individuo oculto en la masa.....	25
4.4. La inmadurez narcisista del niño mimado	26
5. La cultura del espectáculo	28
6. Disminución de la experiencia	30
7. El alejamiento de la realidad	32
¿Es la televisión un invento del maligno?	34

Publicidad para niños: Efectos nocivos de la seducción emocional.....	36
--	-----------

Beatriz Correyero

Introducción	36
1. Efectos nocivos de la publicidad en la infancia	38
1.1. Influencia sobre sus valores y aspiraciones	39
1.2. Efectos cognitivos	43
1.3. Efectos globales	54
2. Vigilancia de los nuevos formatos publicitarios	55
2.1. El licensing.....	56
2.2. Marketing online: El advergaming	58
2.3. Nuevos formatos publicitarios audiovisuales en la TDT	58

Conclusiones	59
Bibliografía	60
Familia, medios de comunicación y valores	63
Ángel Damián Román	
1. La familia desde el punto de vista de la Ética del amor y de los valores.....	63
2. Los medios de comunicación y el “síndrome de las pantallas”	66
3. De la educación en valores a la educación del amor.....	72
4. A modo de conclusión: por una Ética del amor	81
La responsabilidad de los padres en la educación audiovisual.....	83
José Javier Esparza	
1. El punto de vista del crítico.....	84
2. El punto de vista del profesional	86
3. El punto de vista del padre de familia	88
Conclusiones: libertad y responsabilidad.....	90
Incidencia de los medios de comunicación en el rendimiento escolar	94
Jaime Ferrando	
1. ¿Cómo son los jóvenes españoles en el 2012?.....	97
2. Medidas para mejorar el rendimiento académico	102
La incidencia de la publicidad y el consumo en los niños y adolescentes	104
Jesús Martínez Sánchez	
Introducción	104
1. El niño frente a la sociedad de consumo y la publicidad	108
2. Influencia de la comunicación comercial.....	120
3. Recomendaciones para una comunicación persuasiva infantil ética.....	127
El lado amable de la televisión: los Canales Infantiles Politemáticos Educativos y su uso didáctico en la familia y en la escuela.....	133
Irene Melgarejo y María del Mar Rodríguez Rosell	
Introducción	133
1. El medio televisivo.....	134
1.1 La televisión como medio para la socialización	134
1.2 Responsabilidades en el consumo televisivo	138

2. La televisión educativa.....	140
2.1. Canales Infantiles Politemáticos	142
2.2. Canal Infantil Politemático Educativo	144
3. La televisión: medio positivo, medio negativo	146
Bibliografía	148

Familia, Escuela y Medios de Comunicación: educar con los medios, en los medios y ante los medios desde la infancia..... 151

Irene Melgarejo

Introducción	151
1. La familia	153
1.1. Familia y medios	154
2. La escuela.....	156
2.1. Escuela vs medios de comunicación	157
2.2. El maestro y sus competencias.....	159
3. Los medios de comunicación en el ámbito social y educativo	163
4. Alfabetización mediática.....	166
4.1. Educación con medios.....	168
4.2. Educación en medios.....	169
4.3. Educación ante los medios	170
A modo de conclusión.....	171

Los medios y los fines. Grupos de comunicación en la España actual. 174

Javier Orrico

1. Los trampantojos de la Transición	175
2. El desencanto	177
3. Los grandes medios-emblema.....	178
3.1. El País y PRISA.....	179
3.2. Diario 16 y El Mundo	181
4. Otros grupos	183
5. La realidad empresarial de los medios en España.....	188
Conclusiones provisionales	205

El atracón mediático. Soluciones desde la educomunicación..... 208

María del Mar Rodríguez Rosell

1. Les presento a una amiga: la Realidad Mediática	209
2. ¿Por qué la alfabetización mediática? La importancia de la Educomunicación	215
3. Decálogo de recomendaciones en torno a la Televisión para padres y educadores de esta Realidad Mediática	217
Bibliografía	220

Los medios vistos desde el centro escolar..... 222

Pedro Felipe Granados

1. Elogio de la palabra.....	222
2. Tradición y modernidad	224
3. Algunos medios en el centro escolar	226
4. Potencialidades, cautelas y peligros	231
5. Algunas perversiones en el uso de los medios informáticos	238
6. Algunos daños colaterales	240
Corolario: la función del profesor	242

Nuestra generación está creciendo entre pantallas. La constatación de esta evidencia llevó hace algunas fechas al Consejo Escolar de la Región de Murcia a plantear la conveniencia de fomentar la reflexión en torno al modo en que esta circunstancia, inédita en la historia de la humanidad, influye en la educación tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social.

La primera mirada sobre la cuestión se concretó en otra publicación, Educación, familia y tecnologías. Se trata de una obra que recoge las aportaciones al X Encuentro de este Consejo con Consejos escolares municipales y de centro que se centró especialmente en las pantallas de los ordenadores, las TIC, y su introducción en las aulas señalando la necesidad de respetar lo que define la institución escolar como lugar en el que se transmite el saber, lo cual define a esas TIC como instrumentos o medios. Y, como todo medio, su pertinencia depende de que colaboren para conseguir más eficazmente el objetivo propio de ese ámbito. Vimos cómo las TIC nos abren a un mundo de datos: en internet está todo y, por eso mismo, sin maestros que orienten, que enseñen a distinguir lo esencial de lo accesorio, las TIC nos convierten en analfabetos funcionales.

En continuación y coherencia con Educación, familia y tecnologías, la obra que el lector tiene en sus manos recoge las principales aportaciones al XI Encuentro, cuya actividad recayó especialmente en las pantallas televisivas y su incidencia en la función educativa de la familia, más amplia y radical que la que ejerce la escuela.

La televisión, el modo en que la vemos (el mes de febrero de 2012 arroja la media de 4 horas y 27 minutos por persona y día ante la televisión) está produciendo una generación tremendamente insólita, aunque sólo fuese porque ese tiempo no se dedica a jugar, pasear o hablar con la familia y amigos.

La televisión configura un estilo de vida que favorece la pasividad física e intelectual, fomenta la obesidad, dificulta la capacidad de pensar y, por tanto, genera fracaso escolar. El impacto sobre las relaciones familiares (muy disminuidas cuantitativa y cualitativamente), los hábitos físicos y mentales (mentes perezosas en cuerpos fofos), el tipo de valores que difunde (hedonismo, conseguir todo sin esfuerzo) son alguno de los efectos que han sido destacados en diversas intervenciones y que cualquiera reconoce con facilidad.

Como señala José Javier Esparza en su libro Informe sobre la televisión, “con menos cargos, Platón pidió que se expulsara a los poetas de la ciudad”.

Las paradojas parecen rodear nuestro comportamiento ante la televisión. Así ocurre que el estrés, el no tener tiempo para nada llena nuestras vidas; las mismas vidas en las que dedicamos 4 horas y media diarias a ver la televisión. Y ocurre también que sabemos todo esto y sin embargo, no actuamos en consecuencia.

Hay un tipo de comportamiento que se desarrolla según estos mismos parámetros, una conducta que se perpetúa a pesar de que el agente es sabedor de que es algo nocivo. Pensemos en el fumador, el alcohólico, el ludópata, el drogadicto o, en general, en cualquier fenómeno adictivo.

Alguno de los artículos señalan que la televisión “en sí” no es mala. Tampoco el vino, pero el alcohólico ha perdido la medida. Es posible, e inquietante, que nuestra sociedad haya perdido la moderación y la cordura (4 horas y media parece mucho) y nos hayamos convertido en tele-adictos.

A este panorama no ha faltado la aportación de quienes han señalado el papel, la finalidad y modo propio de actuar de la publicidad o las ideologías que impulsan los escasos grupos mediáticos así como también la indicación de aspectos y programas que, adecuadamente empleados, pueden producir un rendimiento formativo y lúdico.

De ahí las orientaciones que también están presentes en alguno de los capítulos y que se resumen en estimular el sentido común aplicado a la educación. Animan a retomar el protagonismo en la educación, haciendo lo que sabemos sensato y adecuado para la convivencia familiar y educación de los hijos. Cuestiones, lo sabemos, como:

- No encender la televisión durante las comidas, porque deteriora el dialogo familiar.
- No sacrificar ninguna actividad valiosa por ver la televisión.
- Seleccionar programas e, incluso, fomentar la realización de cine-forums familiares.

Estas y otras medidas por el estilo sugeridas en varios de los capítulos son fácilmente comprensibles por todos, están alcance de cualquiera.

Falta, a veces, una palabra de aliento, alguien que diga en voz alta lo que todos pensamos y así nos anime a poner en práctica alguna de estas sugerencias que colaboren a hacer más grata y eficaz la tarea de educar.

Esa es el propósito con el que trabaja el Consejo Escolar de la Región de Murcia y por eso nos ha parecido que la difusión de estas reflexiones puede redundar en beneficio de quienes tienen a su cargo la educación de sus hijos y alumnos.

Luis Navarro Candell
Presidente del
Consejo Escolar de la Región de Murcia

HOMO ZAPPIENS: RASGOS FUNDAMENTALES DEL TELESPECTADOR

Manuel Ballester*

Lo que hacemos, y el modo en que lo hacemos, nos cambia. Todo hacer es, simultáneamente, un hacer-se, un producirse a sí mismo. Entendiendo esto en el sentido obvio de que quien fuma, se convierte en fumador o quien miente en mentiroso.

Por eso, quien se deleita con una breve composición de Mozart o Beethoven, es decir, quien es capaz de acoger mentalmente una obra de no menos de treinta minutos y, con frecuencia, de cuatro o cinco horas es diferente a quien está habituado a oír canciones de no más de tres minutos donde el estribillo pegadizo es, al final, lo único que se retiene.

En este texto pretendo mostrar cómo somos por el simple hecho de estar expuestos a los modernos medios de comunicación y, más concretamente, la pantalla televisiva. Independientemente de qué es lo que veamos, estamos sentados ante el televisor y eso que hacemos (ese estar sentados varias horas al día mirando la televisión) nos hace ser de una determinada manera, un modo de ser que está presente entre nosotros y que era absolutamente impensable, desconocido, en la generación anterior. Algunos todavía recordamos cómo era un mundo sin televisión.

1. LA SORPRESA DEL CONSENSO

Una vez establecido el asunto sobre el que se va a tratar, un procedimiento habitual consiste en hacerse cargo de las posturas fundamentales al respecto. Esto es algo elemental: tomar en consideración los argumentos de las distintas tesis, para so-pesarlos

* munruhig@yahoo.es; Doctor y catedrático de filosofía.

(de hecho, la palabra “pensar” parece derivar de ahí, de “pesar”) y, a partir de ahí, se van matizando un aspecto u otro para hacerse cargo del asunto.

Este procedimiento previo y casi obvio en este caso arrojó un resultado sorprendente: hay un consenso bastante amplio en que ver la televisión tiene efectos perniciosos¹.

Entre los tratadistas coincidentes hay notables discrepancias ideológicas pero, además, podemos distinguir dos enfoques diversos a la hora de abordar la televisión: la empírica anglosajona y la conceptual latina. Los anglosajones privilegian una perspectiva que se articula fundamentalmente sobre los datos medibles elaborados según el método científico. Las investigaciones en este campo tienen en cuenta la correlación entre ver televisión y aspectos como la actividad cerebral, la obesidad, problemas cardiacos o el síndrome de proporciones crecientes de “déficit de atención e hiperactividad”. Por su parte, la perspectiva latina se centra en aspectos tales como el efecto sobre la capacidad de abstracción, el rendimiento escolar, el influjo sobre la relación con realidad en general o la socialización dentro y fuera del ámbito familiar.

Podemos presumir de que el juicio adverso de los expertos (alguno de los cuales trabajan en televisión, por cierto) coincide con el juicio negativo que expresan buena parte de quien critica la televisión pero sigue conectado permanentemente a ella, no se le ocurre apagarla sino que «consume lo que le desagrada como una condena»². Y esto también es asombroso y, por tanto, requiere también reflexión. El asombro aumenta cuando comparamos ese comportamiento con lo que hacemos en otros ámbitos. Por ejemplo, si se nos informase de que un determinado alimento tiene efectos negativos para la salud, ¿quién sería tan irresponsable como para seguir consumiéndolo u ofrecérselo a sus hijos?

Este aspecto permite comprender mejor que si bien el consenso sobre la televisión es muy amplio, no sea unánime entre otras causas porque, si aceptamos que la televisión

¹ «La nómina de apellidos ilustres que se ha ocupado expresamente de la “televisión como problema” resulta estupefaciente: Popper, Sartori, Bordieu... Y es interesante constatar que el juicio de todos ellos coincide: palmariamente negativo», ESPARZA, J.J., Informe sobre la televisión. El invento del Maligno, Criterio Libros, Madrid, 2001, p. 23.

² GONZÁLEZ REQUENA, J., El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad, Cátedra, 4ª ed., 1999, p. 162.

tiene efectos nefastos lo lógico, sería cambiar nuestro comportamiento³, lo cual puede dar una orientación, una pista importante, sobre la naturaleza de nuestra relación con la pantalla: ¿no estaremos ante un fenómeno adictivo?

Así lo consideró uno de primeros estudios críticos con la televisión. En 1977 apareció el primer libro que planteó «que la experiencia de la televisión –el acto mismo de ponerse a ver la televisión- es más significativa que el contenido de los programas que se están viendo. The plug-in drug [La droga que se enchufa] de Marie Winn causó sensación entre padres preocupados, psicólogos y educadores. El libro aseguraba que ver televisión era en los niños algo que causaba adicción, que estaba convirtiendo a una generación de niños en zombies pasivos e incommunicados que no jugaban, no creaban, ni podían siquiera pensar con claridad»⁴. De entrada, sí parece tener la estructura de una adicción: el adicto sabe que es malo, que es perjudicial, pero le gusta, no supone esfuerzo y no tiene interés ni fuerzas para erradicar el objeto de su adicción. Así ocurre con el tabaco, el alcohol, el juego y otras drogas.

Esto explica alguno de los comportamientos paradójicos presentes cuando hablamos de la televisión como consumir programas que consideramos malos, consumirlos además reiteradamente, fragmentariamente, zapeando en busca de un nuevo estímulo, así como un problema quizá inédito en la historia de la humanidad, inaudito desde luego en el caso de los niños: son capaces de estar inmóviles y silenciosos durante horas, se aburren y no son capaces de resolver el problema de cómo disfrutar en su tiempo libre, es decir, la televisión crea un vacío, una incapacidad de comprender y relacionarse con la realidad y, simultáneamente, parece llenarlo.

³ En ese sentido se expresaba Frederick Zimmerman en una entrevista en *Le monde*: «Ici, il faut bien parler de consensus, et non d'unanimité, car il y a toujours ceux qui ne vont jamais reconnaître les effets néfastes de quoi que ce soit. Pour certains, c'est une question financière, étant donné le nombre d'experts qui sont consultants pour l'industrie. Comme disait Upton Sinclair, "il est difficile de faire comprendre quelque chose à un homme quand son salaire exige qu'il ne le comprenne pas". Pour d'autres, admettre que la télévision pourrait avoir des effets néfastes, c'est admettre qu'on doit changer son propre comportement», Entrevista a Frederick Zimmerman : « La façon dont la télévision est utilisée est un problème de santé publique », *Le monde*, 07 octobre 2011. Zimmerman es autor, junto a Dimitri A. Chistakas, de *The Elephant in the Living Room: Make Television Work for Your Kids*, Rodale, 2006, especialista en salud pública, profesor del Departamento de Health Services de la Universidad de California en Los Ángeles. Son importantes sus trabajos sobre los efectos de la televisión en los niños.

⁴ MANDER, J., *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*, Gedisa, Barcelona, 2004, pp. 174-175.

En ese sentido, lo que podemos hacer es subrayar los aspectos negativos de este fenómeno para que, al menos, seamos conscientes de ello. Voy a ir mostrando alguno de los efectos que produce la televisión. Comencemos por señalar ciertas alteraciones en el espacio y el tiempo cotidianos.

2. LA TELEVISIÓN EN EL HOGAR

Las primeras emisiones públicas de televisión las efectuó la BBC en Inglaterra en 1927; y la CBS y NBC en EEUU en 1930. La primera emisora con programación y horario regular fue creada en 1930 en Berlín por la sección local del Partido Nacional Socialista Obrero Alemán, pero los responsables de la propaganda nazi continuaron utilizando preferentemente la radio. Las emisiones con programación se iniciaron en Inglaterra en 1936, y en EEUU en abril de 1939. La popularización de la televisión suele datarse en los años 50 del siglo XX ya que a partir de entonces las televisiones empiezan a tener una presencia en numerosos hogares.

Y es ahí, en los domicilios particulares, donde la presencia de la televisión produce sus primeros efectos. Fijémonos en que la estructura de la casa cambia y, al mismo tiempo, la organización del tiempo sufre una alteración de gran trascendencia.

2.1. El espacio doméstico: la disposición de los muebles

Lo primero que hace la televisión es cambiar la organización de los muebles. Y esto no es una trivialidad.

La presencia de la televisión re-coloca los muebles porque re-coloca las posiciones. La disposición de los espacios condiciona de un modo importante las actividades que se han de realizar. En una sala de reuniones hay una mesa redonda porque hay que trabajar asuntos comunes (que se ponen sobre la mesa) y hay que mirar al otro (que se sienta enfrente): la disposición de los muebles está pensada para que haya diálogo y trabajo en común. En una sala de conferencias, todas las sillas miran a un punto porque se pretende que todos atiendan al ponente; luego puede haber coloquio pero no entre los asistentes, etc.

Centrándonos en el hogar, ¿qué pasa en la sala donde se instala la televisión? Ya no se ponen los asientos enfrentados para mirar al otro y hablar con él, se disponen para ver la televisión. No está previsto que los que miren la televisión se atiendan, hablen entre sí ni dialoguen: hay que atender a la televisión. Si esto ocurre sólo en la sala de

estar, ahí no hay diálogo familiar; si ocurre también durante la comida, tampoco ahí lo habrá.

Por tanto, hay un primer efecto achacable a la televisión, independientemente de sus contenidos: la intimidad familiar es invadida y, de este modo, se hace más difícil la comunicación, se reduce el tiempo que dedicamos a poner en el otro nuestras palabras y nuestros silencios, nuestra vida tal como va transcurriendo.

Puesto que la familia tiene algo que ver con esa comunicación (también entre padres e hijos) que se ve disminuida, la introducción de la televisión daña la convivencia familiar. Y la daña, al menos, en dos sentidos: por una parte, en el propio domicilio hay una merma de los ámbitos de intimidad; en segundo término, la contemplación de la televisión nos vuelve más individualistas.

Ese aislamiento se ve intensificado cuando en un hogar hay varias habitaciones que disponen de televisión. A veces se hace pensando que a cada miembro de la familia le gusta un género televisivo diferente (unos prefieren fútbol, otros tertulias, concursos o series) de modo que si cada uno tiene televisión en su habitación, se ahorran conflictos. Pero madurar es distinto de no tener problemas, consiste más bien en saber afrontarlos. Una ocasión perdida, pues, para la educación de los hijos.

2.2. Cantidad y calidad del tiempo

Sin entrar aún en los contenidos, conviene reparar en la gran cantidad de tiempo que dedicamos a mirar la televisión: la media de consumo de televisión en el mes de febrero de 2012 fue de 267 minutos, es decir, 4 horas y 27 minutos de televisión vistos por persona al día en España⁵. Estamos hablando de una enorme cantidad de horas (la cifra asusta aún más si calculamos el número mensual o anual) al mismo tiempo que nos quejamos del ritmo trepidante de la vida moderna, del estrés, de la necesidad de conciliar la vida laboral con la personal, de que no tenemos tiempo para nada.

Esta nueva contradicción se apoya en una concepción infantil del tiempo, de la cantidad de tiempo y de su empleo, propio de personas inmaduras. El tiempo de los niños es la eternidad: tienen toda la vida por delante y, por eso, pueden permitirse el lujo de desperdiciarlo. Pero los adultos ya sabemos que nuestro tiempo es limitado, tenemos que dosificarlo. Ante la televisión dilapidamos puerilmente el tiempo.

⁵ Según el informe elaborado por Barlovento Comunicación con datos de Kantar Media. Cfr. <http://www.expansion.com/2012/03/01/empresas/tmt/1330603145.html>

Si la cantidad de tiempo es preocupante, la calidad no lo es menos.

Por una parte, las muchas horas ante el televisor se pierden para el movimiento corporal y el juego. Este sedentarismo, esa pasividad física (más adelante hablaremos de la pasividad intelectual) lleva a la obesidad, favorecida, además, por las chocolatinas, palomitas y similares que se acostumbra a tomar durante la sesión.

Por otra parte, no es infrecuente que entre las horas dedicadas a la televisión, algunas debieran destinarse a dormir; de ahí que uno de los efectos (especialmente grave en el caso de los niños) sea falta de sueño (a lo que, a veces se suma que ciertas imágenes vistas antes de ir a dormir puedan provocan insomnio, pesadillas o perturbaciones relacionadas) que genera cansancio, dificultad para concentrarse y esforzarse: hay acuerdo entre los analistas en que el exceso de televisión genera apatía intelectual, desmotivación para el estudio y los deberes, debilitación de la memoria lo cual, a su vez, no anda lejos del fracaso escolar; en ese sentido, «el grupo del doctor Christakis demostró que por cada hora diaria suplementaria de televisión que recibiera un niño, se incrementaban en un 9 % las posibilidades de que el chaval desarrollara un trastorno neurológico denominado “desorden de déficit de atención e hiperactividad” [...]. Los estudios indican que cada año los afectados por este síndrome crecen exponencialmente en todo el mundo y se calcula que un 5% de los niños de Occidente lo sufren en estado grave»⁶.

3. UN MUNDO DE MIRONES

La imagen goza entre nosotros de un prestigio enorme; de ahí que nuestra cultura reciba el calificativo de escópica. Este cultismo tiene su origen en el griego *skopé*, que significa “mirar” u “observar”, de modo que la cultura moderna queda caracterizada como mundo de espectadores, mirones o contempladores en cuanto que se privilegia un sentido (la vista) y su referente (la imagen). Esto lleva también a la primacía del espectáculo y lo espectacular, de que habremos de ocuparnos más adelante.

Podemos presumir que actualmente buena parte de lo que sabe la mayoría de la gente lo ha aprendido mirando la televisión. Se ha extendido la idea, además, de que la televisión es más veraz, más objetiva, que cualquier otro medio de comunicación. Piénsese, por ejemplo, en la información relativa a asistencia a actos como festivales o

⁶ ELÍAS, C., *La razón estrangulada. La crisis de la ciencia en la sociedad contemporánea*, Debate, Barcelona, 2008, p. 429.

manifestaciones: la televisión transmite lo que hay independientemente de interpretaciones o valoraciones interesadas que podrían “dirigir” la opinión en una dirección determinada.

Pero también aquí se cumple la sentencia *Quidquid recipitur, ad modum recipientis recipitur* ya que, efectivamente, cuanto aparece en televisión es adaptado a las posibilidades de la imagen televisiva, independientemente de las necesidades de lo que se transmite, lo cual significa que el saber actual está muy condicionado por las peculiares características de la imagen.

Analizaremos, por eso, cuáles son el alcance y las posibilidades de la imagen y, por ende, de la televisión, qué repercusiones tiene sobre lo que es transmitido u omitido (si lo hay) y, lo que nos interesa fundamentalmente, para nosotros mismos como consumidores de dosis crecientes de imágenes.

3.1. ¿Una imagen o mil palabras?

Es célebre la expresión “una imagen vale más que mil palabras” y es habitual entenderla en el sentido de que la capacidad expresiva y comunicativa de las imágenes está muy por encima de la respectiva capacidad de las palabras. De modo que parece preferible y superior al concepto conduciéndonos así en la dirección opuesta a la que ha progresado la humanidad. Desde el punto de vista del conocimiento, la televisión nos hace retroceder. Y es que el avance de la civilización se ha producido precisamente cuando se ha transitado de lo particular, la imagen o el término concreto hacia lo general o el concepto y la idea de máximo alcance⁷.

No sería extraño que el lector experimente en este punto una cierta extrañeza, incredulidad o, incluso, indiferencia respecto a lo que acaba de plantearse. El ambiente en el que vivimos puede dar lugar a esa sorprendente actitud. Es, pues, otro de los efectos asombrosos que encontramos al pensar el mundo configurado por la televisión. La confusión o indiferencia respecto a este asunto es insólita en cuanto que se trata de algo que atañe no sólo al tipo de objetos de conocimiento (imágenes y conceptos) y al tipo de

⁷ La imagen es concreta, particular, precisa, de ahí que privilegiarla nos aproxime a «los llamados primitivos [que] son tales porque [...] en su lenguaje destacan palabras concretas», SARTORI, G., *Homo videns. La sociedad teledirigida*, vers. Ana Díaz Soler, Taurus, Madrid, 1998, p. 46. De hecho, el *homo zappiens* se aleja del *homo sapiens* en cuanto que «casi todo nuestro vocabulario cognoscitivo y teórico consiste en palabras abstractas que no tienen ningún correlato en cosas visibles, y cuyo significado no se puede trasladar ni traducir en imágenes», SARTORI, G., *Homo videns*, p. 45.

conocimiento (sensitivo e intelectual) cuanto, finalmente, a la índole del sujeto que conoce que, así, aparecerá como meramente animal (capaz sólo de conocimiento sensitivo con el que capta imágenes) o dotado de un rasgo exclusivo llamado racionalidad (que le permite añadir a la dimensión empírica una comprensión intelectual de mayor universalidad, al ser capaz de conceptos).

Vamos a mostrar a continuación sucintamente la irreductibilidad de imagen y concepto o, de otro modo, que cada uno de estos objetos tiene sus peculiaridades y no sólo no son equiparables sino que, a diferencia de la opinión dominante, la imagen expresa siempre menos, mucho menos, que los conceptos. Veamos tres ejemplos sencillos, fácilmente constatables⁸.

⁸ El texto obedece a un tono divulgativo, por eso me ha parecido oportuno reservar una referencia más detenida a esta cuestión en la presente nota.

Sostiene Aristóteles que «la sensación tiene por objeto las cosas individuales, mientras que el conocimiento se refiere a lo universal y éste se encuentra, en cierto sentido, en el alma misma», [Peri psyché, B, 5, 417 b 23-25] con lo cual alude a la esencial diferencia entre el conocimiento sensitivo (la vista o el oído) cuyo objeto (las imágenes o sonidos) se caracterizan por ser realidades individuales (esta mesa de este color y dimensiones determinadas), frente al conocimiento intelectual que se refiere a lo universal (el concepto “mesa”, independiente de dimensiones o colores concretos). Los objetos conocidos mediante los sentidos (vista y oído, en el caso de la televisión) son particulares, individuales, concretos, espacio-temporalmente circunscritos y externos al sentido que los capta.

Si nos fijamos ahora no en el objeto percibido (la imagen), sino en el sentido a través del que se percibe podemos comprobar que la vista ve un color o una figura pero no ve que ve, es decir, la sensibilidad externa no puede conocer su acción porque carece de reflexividad; pero como, de hecho, sabemos que vemos o nos damos cuenta de que vemos ocurre que tiene que haber una capacidad cognoscitiva distinta que tenga por objeto la acción de la vista (el ver, no el color): es la cuestión de la koiné aisthesis o sensorio communis y, más en general, la problemática de los sentidos internos entre los que habría que señalar la imaginación y la memoria (cuyos objetos son los mismos que captamos mediante los sentidos externos pero ya interiorizados: recordados o modulados por los diversos tipos de imaginación).

De modo que el objeto (las imágenes) de los sentidos externos son particulares y el sentido (la vista) carece de reflexión. Frente a eso hay que señalar que el objeto del conocimiento intelectual es universal y, por otra parte, la facultad es inmediatamente reflexiva.

Los conceptos, el objeto propio del conocimiento intelectual, son conocidos absolutamente al margen de las condiciones concretas que implica la materialidad; así, la mesa vista o imaginada debe tener un número concreto de patas, unas dimensiones, un color, etc., mientras que la mesa pensada (el concepto de mesa) ni tiene ni puede tener concreciones individuales o espacio-temporales sino que se

En El señor de los anillos hay una referencia a la “mujer más bella del mundo”, que es un concepto, una noción que ciertamente anda muy cercana a lo sensible. Cuando

trata de un objeto que puede soportar a cierta altura otros objetos pero en ese concepto (en esa definición) no entra el tamaño ni el tipo de material ni el tener tales o cuales partes.

La cuestión de la universalidad del concepto ha sido objeto de debate durante siglos. Se han opuesto nominalismos y empirismos de diverso cuño, pero no podemos sino dejar reseñada esta controversia que, por otra parte, aparece como paradójica cuando consideramos la segunda característica del conocimiento intelectual. Ocurre que si no hay reflexividad (y no puede haberla cuando se trata del conocimiento empírico o sensitivo) entonces no acabamos nunca de conocer: vemos la mesa, pero no vemos que vemos y, para conocer que vemos, se requiere un segundo acto cognoscitivo y así hasta el infinito o, en términos filosóficos, así hasta la eliminación del sujeto, del “yo” que es el solipsismo en el que acaba el empirismo de Hume como consecuencia de identificar pensar e imaginar, del reducir el conocer al sentir, de identificar el concepto con la imagen. Y es que la conciencia sensible es, en el mejor de los casos, conciencia de actos, pero nunca profundiza en la línea de la capacidad de conocer o del sujeto cognoscente. Por el contrario, en el conocimiento intelectual (el específicamente humano) en un solo acto conocemos y somos conscientes de ello, es decir, el sujeto se aferra a sí mismo (o, al menos, puede hacerlo) como sujeto cognoscente sin necesidad de un acto posterior. En el mismo acto intelectual conocemos un objeto, conocemos que conocemos y nos conocemos como sujeto del conocimiento (pues quien conoce no es el intelecto, sino el hombre per intellectu, mediante el intelecto). La característica de la reflexividad es esencial para poder hablar de la verdad del conocimiento.

Como un intento de superación de las limitaciones del empirismo que considera que todo nuestro conocimiento comienza por los sentidos y, por tanto, ha de reducirse a impresiones, Kant muestra que si bien es verdad que todo conocimiento comienza con los sentidos, no todo lo que hay en el conocimiento procede de ellos. Retomando la sentencia nihil in intellectu quod non prius fuerit in sensu, nisi intellectus ipse sostiene que los sentidos proporcionan un caos de sensaciones pero, para poder percibir las, se requiere que el sujeto disponga de estructuras perceptivas previas que produzcan una síntesis sensorial. Lo que viene de los sentidos es particular y contingente, mientras que el conocimiento científico presenta características diametralmente opuestas: es universal y necesario. Por tanto, concluye Kant, aquello que constituye a algo en conocimiento científico (a saber, su universalidad y necesidad) no puede proceder del ámbito de la experiencia, sino que dependerá de las condiciones a priori, de la estructura trascendental del sujeto.

La gnoseología, la disciplina que se ocupa del conocimiento, su noción, tipos y alcance (y que es, conviene subrayarlo, más amplia que la teoría del conocimiento científico ya que éste es uno de los tipos de conocimiento, pero no el único) es quizá la materia más desarrollada en el pensamiento moderno con unos resultados de gran calado que no podemos referir aquí. Baste con lo indicado para esbozar el alcance de la confusión entre imágenes y conceptos a que conduce la cuestión que nos ocupa. Para un tratamiento riguroso, claro y breve puede verse GARCÍA MARQUÉS, A., La peculiaridad del conocimiento humano, en PASTOR, L.M. (ed.), Cuestiones de Antropología y Bioética, Universidad de Murcia, Murcia 1993, pp. 61-73.

se filma la película, es decir, cuando se intenta sustituir el concepto por una imagen hay que seleccionar a una mujer concreta que es, en este caso, rubia ¿no podría ser morena, no podría tener otra edad? Y es que cuando entendemos qué significa “mujer más bella del mundo” **no estamos imaginando**, no ponemos imagen: eso es lo que hace la película y ahí se muestra su limitación.

Otro ejemplo. Fijémonos ahora en el concepto infantil de los Reyes Magos y su imagen televisada: «Estas figuras míticas, bien aclimatadas en el universo simbólico infantil, parecen reclamar, cuando son objeto de figuración, una visión distante, lo suficientemente lejana como para que cada niño pueda elaborarlas de manera especial y creativa. Pero Televisión Española no se conforma con utilizar constantes primeros planos en sus retransmisiones de este desfile –obligando así al niño a someter su fantasía al rostro más o menos obvio de un funcionario del ayuntamiento- sino que llega incluso a la impostura de entrevistar a los propios Reyes Mayos en pleno desfile, colocando a una locutora avezada de “programas infantiles” en una moderna grúa que se desplaza en paralelo a la carroza de cada Rey»⁹ con lo que se consigue deteriorar, limitar, reducir la capacidad comprensiva de los niños al tiempo que arruinar en un par de planos cortos la tarea conjunta de todos los padres desde hace un par de milenios.

Consideremos, por último, el modo en que los maestros empiezan a enseñar a los niños las matemáticas. Comienzan haciéndoles jugar con bolas rojas y azules, les ayudan a contar las rojas y luego las azules; después las juntan y vuelven a contar. Así, paso a paso, van introduciendo la suma, la resta y el resto de operaciones aritméticas. Pero la bola azul y la roja son imágenes sensibles; la suma y la resta son operaciones mentales. Por eso, si el alumno no abandona las imágenes, no entenderá nada de matemáticas. Y así tenemos a una cantidad ingente de alumnos que fracasan en matemáticas, que no las entienden... Sencillamente, han permanecido en el plano de la imagen, de lo concreto y particular y eso les ha incapacitado para entender una asignatura tan conceptual, tan propia del homo sapiens en un momento álgido de nuestra evolución cultural; de hecho la matemática no nace en Egipto, sino en Grecia donde el pensamiento conceptual empieza a andar consciente de sí.

En cualquier caso, retomando el hilo de nuestra exposición, es patente que la televisión produce en nosotros la impresión de que “una imagen vale más que mil palabras” ya que cualquier imagen es portadora de mayor contenido que los abstractos

⁹ GONZÁLEZ REQUENA, El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad, pp. 58-59.

conceptos. Siendo esto así, es lógico que ese mundo al revés propiciado por el consumo masivo de televisión esté sumido en alguna que otra disfuncionalidad. Dedicamos el próximo epígrafe a indicar alguna de las contradicciones que pueblan nuestro pobre imaginario colectivo.

4. ALGUNAS CONSECUENCIAS DE LA PRIMACÍA DE LA IMAGEN

Conviene caer en la cuenta de que, precisamente por basarse en imágenes, «la televisión cambia radicalmente el criterio de selección de las informaciones o entre las informaciones. La información que cuenta para la televisión es la que se puede filmar mejor; y si no hay filmación no hay ni siquiera noticia, y así pues, la noticia no se ofrece»¹⁰. El necesario, imprescindible, filtro de lo filmable tiene diversas consecuencias de gran calado. Señalemos algunas.

En primer lugar, y contrariamente a la opinión generalizada, la televisión contiene **menos informaciones** que cualquier otro medio de comunicación; de hecho, se eliminan los sucesos que no son filmables y que constituyen la inmensa mayoría. De hecho, señala Sartori que la televisión informa poco y mal, empobrece demasiado la noticia que da y procede a «la pura y simple eliminación de nueve de cada diez noticias existentes»¹¹: No se trata, como se ve, de una pérdida insignificante.

Al excluir aquello que no es filmable, necesariamente proliferan «programas que funcionan mejor en un medio en el cual nada que sea de naturaleza mucho más sutil puede ser traducido sin que pierda tanto como para dejar de ser comunicativo [...]; el tipo de programación en la cual la pérdida de información es mínima es la de formas más toscas: deportes, violencia, acción policial, así como también concursos de entretenimiento, telenovelas sensibleras, comedias de situación y telediarios que informan sobre asesinatos, conflictos, guerras, política y líderes carismáticos. Todas estas categorías de programación comunican bien por televisión porque transmiten, junto con un contenido emocional de rasgos gruesos, señales auditivas y visuales claras y fáciles de captar»¹². Dicho de otra manera, la necesidad de mostrar imágenes de todo

¹⁰ SARTORI, G., *Homo videns*, p. 81.

¹¹ SARTORI, G., *Homo videns*, p. 80.

¹² MANDER, J., Cuatro buenas razones para eliminar la televisión, pp. 271-272. La violencia, al ser filmada, pierde muy poco, tiene un gran rendimiento desde el punto de vista del espectáculo y, por eso, se multiplica su presencia en pantalla, se vuelve cotidiana, habitual y trivial como todo lo truculento. Esa gran presencia de relaciones dominadas por la violencia produce una cierta atrofia de la sensibilidad

lo tratado en televisión «se traduce en una inflación de imágenes vulgares, es decir, de acontecimientos tan insignificantes como ridículamente exagerados»¹³. Por el contrario, «las cumbres de los sentimientos más íntimos –entre amantes, padres e hijos o entre niños- se experimentan verdaderamente en los momentos más silenciosos de la vida. Comúnmente no involucran ninguna acción visualmente obvia, como no sea las más sutiles expresiones faciales –paz, tranquilidad, satisfacción- que no son fáciles de capturar en ninguna fotografía, y resultan casi imposibles de manejar por la tosca imagería de la televisión»¹⁴.

Ocurre también, por señalar una última consecuencia de la dependencia de lo filmable, que «la cámara de televisión entra fácil y libremente en los países libres; entra poco y con precaución en los países peligrosos; y no entra nunca en los países sin libertad. De lo que se deduce que cuanto más tiránico y sanguinario es un régimen, más lo ignora la televisión y, por tanto, lo absuelve»¹⁵. Por tanto, de hecho, ocurre que la información que transmite la televisión «penaliza a los países libres y protege a los países sin libertad»¹⁶.

De modo que, si bien es verdad que la televisión transmite un cierto saber (a veces aprendemos algo viendo la televisión), no es menos cierto que «la televisión, a diferencia de los instrumentos de comunicación que la han precedido (hasta la radio), destruye más saber y más entendimiento del que transmite»¹⁷, y el efecto en el espectador es que dispone cada vez de menos recursos (conceptos, palabras) para comprender el mundo, al mismo tiempo que su capacidad de pensar está cada vez más

para la relación amable, pacífica y servicial entre las personas, además de dar lugar, entre otros, a los siguientes efectos: 1) En el agresor aumenta la probabilidad de tener un comportamiento violento; 2) En la víctima aumenta el temor de sufrirla y 3) En el espectador aumenta la indiferencia ante el sufrimiento ajeno. Aparte de la cotidianización y trivialización, ¿Qué tiene de peculiar la violencia en televisión? ¿Por qué su incidencia en los comportamientos violentos es mayor que jugar al paintball o los propios juegos entre niños? Quizá la explicación haya que buscarla en otro de los efectos de la televisión: la violencia televisada no es violencia real, el dolor en el espectáculo no duele o, en otros términos, al volverse espectacular y no referencial la televisión limita la experiencia real que es uno de los modos principales para aprender como veremos más adelante.

¹³ SARTORI, G., *Homo videns*, p. 82.

¹⁴ MANDER, J., *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*, p. 272.

¹⁵ SARTORI, G., *Homo videns*, p. 89.

¹⁶ SARTORI, G., *Homo videns*, p. 90.

¹⁷ SARTORI, G., *Homo videns*, p. 12.

debilitada. El hombre actual es, pues, cada vez menos *homo sapiens*. En los próximos epígrafes continuaremos refiriendo alguno de los aspectos en los que puede constatarse este peligroso camino por el que hemos comenzado a transitar.

4.1. La in-volución: del *homo sapiens* al *homo zappiens*

Indicado queda que la primacía de la imagen inducida por la televisión ha provocado una serie de perturbaciones en el mundo en que vivimos. No sólo el espacio inmediato (la casa y el hogar) ha quedado transformado sino que el mundo humano en sentido amplio ha sufrido, está sufriendo, profundas alteraciones.

De profunda, y grave, alteración puede calificarse que la visión de un niño inmóvil durante horas nos haya llegado a parecer normal. ¿Hemos olvidado ya que el niño normal, sano, es incapaz de estar quieto, no para de moverse, de jugar, de preguntar? ¿Hace falta insistir en que convivimos con una infancia profundamente anormal, aberrante, que, obviamente, no vaticina una madurez muy equilibrada?

De hecho, «a finales de los años sesenta, la Escuela de Palo Alto, en California, hizo un experimento para medir el impacto de la televisión en los niños. El experimento consistía en sentar a varios niños ante la pantalla y colocarles en el cráneo diversos sensores para medir su actividad neuronal mientras veían la televisión. El resultado fue impresionante: a partir de cierto periodo, los cerebros de esos niños empezaban a emitir ondas “alfa”. Esas ondas son las mismas que los adultos emiten en una situación muy concreta de suspensión de la resistencia consciente: el yoga»¹⁸. Dicho de otra manera: el electroencefalograma que dibuja nuestra actividad cerebral mientras vemos la televisión es muy parecido al que aparece en situaciones de relajación tales como el estado hipnótico o instantes antes de dormirnos (de ahí que bastante gente se duerma ante la tele: no es casualidad, sino su efecto propio), momentos en los que la actividad racional, el pensamiento, casi ha desaparecido.

Conviene no perder de vista una obviedad: cuando deja de usarse un músculo, una facultad, un sentido, lógicamente se produce una atrofia. Si la televisión provoca un decaimiento del uso de la razón, si dificulta que capturemos conceptos, no habrá que

¹⁸ ESPARZA, J.J., Informe sobre la televisión, p. 83.

extrañarse de que la generación que ha crecido con la televisión tenga una capacidad intelectual inferior. Y eso no parece bueno¹⁹.

Hay que recordar y destacar que lo que la imagen televisiva nos habitúa a ignorar es, precisamente, lo que nos constituye como especie. Lo que la televisión transmite y a lo que nos acostumbra es lo que nos aproxima a los animales. Ellos también perciben imágenes (y frecuentemente con mayor precisión que nosotros) y también tienen las correspondientes facultades para manejarlas (memoria e imaginación o fantasía) así como se hacen eco del efecto de las imágenes (afectos, pasiones y sentimientos). Esto explica que buena parte de nuestros contemporáneos diría erróneamente que lo que nos constituye en (buenas) personas es que tenemos (buenos) sentimientos y que desarrollamos nuestra imaginación y nuestros instintos: eso es normal en una mentalidad fundamentada sobre la imagen que, así, nos acerca a los animales y ahí jugamos en terreno ajeno, en desventaja por tanto. De manera que estamos ante un error importante respecto a lo que somos. Por usar un símil célebre, podemos afirmar que pensamos que somos el patito feo cuando en realidad somos cisnes; lo cual constituye un esperanzador error antropológico²⁰.

Al decaer la facultad racional ocurren dos cosas: un primer aspecto acabamos de mencionarlo y consiste en que ahora nos guiaremos y nos definiremos por la razón

¹⁹ En ese sentido, es significativa la correlación que señala Carlos Elías: a mayor difusión de programas científicos, de divulgación con un evidente carácter favorable de la actividad científica se corresponde precisamente un declive de la ciencia. «De los datos empíricos que tenemos, sólo podemos afirmar un enunciado: a partir de los años ochenta [...] aparecen más noticias de ciencia y, sobre todo, hay más periodistas trabajando con los científicos en gabinetes de prensa. Y, sin embargo, a partir de los años setenta, pero sobre todo de los ochenta y los noventa, es cuando comienza el declive de vocaciones e interés por la ciencia. En otras palabras, cuantos más periodistas hay trabajando para la ciencia —en gabinetes de prensa- o informando sobre ciencia, resulta que el efecto logrado es ahuyentar a las nuevas vocaciones. Habría que analizar si la relación información científica en los medios de comunicación-captación de vocaciones es inversamente proporcional», ELÍAS, C., *La razón estrangulada*, p. 297.

²⁰ Es un grave error antropológico porque lo que ignoramos respecto a nosotros mismos no es algo sin importancia sino, precisamente, lo propiamente humano; de hecho, «todo el saber del homo sapiens se desarrolla en la esfera de un mundus intelligibilis (de conceptos y de concepciones mentales) que no es en modo alguno el mundus sensibilis, el mundo percibido por nuestros sentidos. Y la cuestión es ésta: la televisión invierte la evolución de lo sensible en inteligible y lo convierte en el ictu oculi, en un regreso al puro y simple acto de ver. La televisión produce imágenes y anula los conceptos, y de este modo atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda nuestra capacidad de entender», SARTORI, G., *Homo videns*, p. 47.

(lo que hace que seamos homo sapiens), sino por aspectos como emociones, impulsos, fantasía; en segundo término, el objeto propio de la razón (la verdad) queda en entredicho y es sustituida por opiniones, perspectivas particulares, consideradas como equivalentes.

Cuando la razón cesa en su misión de comprender la realidad (también la realidad de la propia vida según aquella profunda aspiración de averiguar cómo hemos de vivir de manera que nuestra vida la pena ser vivida), no desaparece por ello la necesidad de dirigir nuestra vida. Por eso, la propia existencia es dirigida en lo sucesivo desde otras instancias. Puesto que no consideramos ya que la verdad sea accesible y valiosa, nos entregamos con entusiasmo a la producción y transmisión de multitud de opiniones: la opinión, las opiniones, se imponen a la verdad y vivimos de acuerdo con ellas: el hombre moderno puede repetir sin sonrojo el gesto de Pilatos mientras toma distancia porque considera que la pregunta “¿Qué es la verdad?” carece de respuesta. En este escenario se considera asentado que no hay verdad alguna que pueda orientar nuestra conducta. ¿Qué criterio seguiremos? Hay quienes se inspiran en una ideología o un líder que les proporcione las opiniones y directrices adecuadas, lo cual supone que el individuo se ha convertido inadvertidamente en miembro de una masa. Puede ocurrir también que la guía de nuestra conducta no sea gregaria, puede resultar tan cercana como nuestro propio capricho²¹. Hagamos a continuación un breve recorrido por las posibilidades indicadas.

4.2. Rechazo del experto y proliferación de las opiniones

En el ámbito del conocimiento desaparece el experto, el conocedor, el que sabe de algo. Al desaparecer la verdad, todos parecemos igualmente competentes: cualquiera puede opinar porque todas las opiniones valen igual. Esta situación es valorada

²¹ Ambas posibilidades remiten a un principio de la acción que es externo a la razón. Y esa es la caracterización propia de la esclavitud, de la ausencia de libertad, sin la cual no cabe hablar de bien ni de mal en sentido humano, ya que «ella es la condición de la ley moral» [KANT, I., *Crítica de la razón práctica*, vers. M. García Morente y E. Miñana y Villagrasa, Ed. Sígueme, Salamanca, 1997, p. 16. Cfr. también KANT, I., *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, ed. bilingüe y trad de José Mardomingo, Ariel, Madrid, 1996, especialmente sección III, pp. 446ss]. No voy a ocuparme de este asunto radical en el presente trabajo, el lector interesado puede consultar BALLESTER, M., «La construcción de sí y la creación de un mundo» en BALLESTER, M. y UJALDÓN, E. (Eds.), *Lecturas sobre la libertad. Desde la literatura y la filosofía*, Biblioteca nueva, Madrid, 2007, pp. 31-56.

positivamente por algunos ya que consideran que «el saber mediante conceptos es elitista, mientras que el saber por imágenes es democrático»²², aunque otros ven ahí un rasgo típico de las masas en general y, más concretamente, las masas democráticas²³.

Ocurre que las opiniones son inducidas, es decir, son producidas mediante campañas que no son sino estrategias publicitarias para conseguir que la gente opine y consuma... productos, políticas o ideas, tanto da. Y esto no es sino otra consecuencia de que el saber y el experto han sido abolidos, quedándonos sin criterios. Sólo queda entonces seducir a la masa, es decir, «el pueblo soberano “opina” sobre todo en función de cómo la televisión le induce a opinar. Y en el hecho de conducir la opinión, el poder de la imagen se coloca en el centro de todos los procesos de la política contemporánea»²⁴. Cuando la mayoría de las opiniones sobre la mayoría de los asuntos son fruto de campañas, ¿quién se sorprenderá de que nuestras opiniones sean sorprendentemente homogéneas?

Así lo confirman los sondeos de opinión que, obviamente, no se orientan a ideas o análisis de expertos, sino que “se pregunta la **opinión** de la gente de la calle”, con la pretensión de que olvidemos que «la charlatanería es inevitable siempre que las circunstancias exigen de alguien que hable sin saber de qué está hablando»²⁵. En este contexto, «las autoridades cognitivas se convierten en divos del cine, mujeres hermosas, cantantes, futbolistas, etc, mientras que el experto, la autoridad cognitiva competente (aunque no siempre sea inteligente) pasa a ser una quantité négligeable. Y, sin embargo, es una clara evidencia que los “testimonios” que realmente son útiles provienen sólo de las personas adiestradas en los asuntos de que hablan»²⁶.

4.3. El comportamiento gregario del individuo oculto en la masa

Ocurre, pues, que no sabemos con certeza, sólo opinamos y, además, somos conscientes de que las opiniones (las nuestras también) son variables, vivimos en un clima de desconfianza que transita desde lo referente a las ofertas de móviles y

²² SARTORI, G., Homo videns, p. 51.

²³ «La televisión es uno de los procedimientos más eficaces para mantener vertebrados a los individuos que constituyen las masas de las sociedades democráticas contemporáneas», BUENO, G., Telebasura y democracia, Ediciones B, Barcelona, 2002, p. 168.

²⁴ SARTORI, G., Homo videns, p. 66.

²⁵ FRANKFURT, H., Sobre la verdad, p. 76.

²⁶ SARTORI, G., Homo videns, p. 114.

publicidad en general o el enrocarse gregariamente en masas de diverso tipo que actúan como sectas: ser de derechas o de izquierdas es un ejemplo de esta asunción de opiniones sin más fundamento que es lo que defiende “ahora” el líder de mi partido. Como esas opiniones se ha incorporado de un modo irracional, no como fruto de argumentación, sino como consecuencia de vivir un determinado clima emocional, la defensa suele hacerse también de un modo irracional, mediante descalificación o violencia hacia el contrario. Todo ello son, por cierto, rasgos que definen el comportamiento en el seno de una masa que, así, se convierte en un rasgo de la modernidad que es potenciado por la televisión.

La denominación de medio de comunicación “de masas” alude a la razón de por qué la televisión es como es y no puede ser de otra manera. Freud, en su obra *Psicología de las masas y análisis del yo*²⁷, acerca el instinto gregario a la hipnosis. Si la televisión tiene efecto hipnótico, eo ipso, tendrá efecto uniformante, masificador. En ese sentido, continúa Freud, en cuanto que el progreso humano se ha realizado en la dirección de la individualización (que es el efecto propio de la razón incluso en los niveles compartidos con los animales: todos los animales de una especie se nutren igual, cada hombre cocina de un modo distinto, individualizado), el efecto de la televisión nos hace retroceder a estados anteriores: el salvaje o el niño, que guían su acción por los sentimientos, que se integran en un grupo donde dominan los lazos afectivos²⁸, de afinidad o pertenencia al mismo grupo.

4.4. La inmadurez narcisista del niño mimado

Si Freud y otros subrayan el elemento emotivo como constitutivo de las masas, Ortega y Gasset en *La rebelión de las masas*, subraya otro aspecto que también resulta

²⁷ Cfr. especialmente los capítulos VIII. Enamoramiento e hipnosis y IX. El instinto gregario.

²⁸ «Podemos decirnos que los numerosos lazos afectivos dados en la masa bastan ciertamente para explicarnos uno de sus caracteres, la falta de independencia e iniciativa del individuo, la identidad de su reacción con la de los demás, su descenso, en fin, a la categoría de unidad integrante de la multitud. Pero esta última, considerada como una totalidad, presenta aún otros caracteres; la disminución de la actividad intelectual, la afectividad exenta de todo freno, la incapacidad de moderarse y retenerse, la tendencia a transgredir todo límite en la manifestación de los afectos y a la completa derivación de éstos en actos, todos estos caracteres y otros análogos, de los que Le Bon nos ha trazado un cuadro tan impresionante, representan sin duda alguna, una regresión de la actividad psíquica a una fase anterior en la que no extrañamos encontrar al salvaje o a los niños», FREUD, S., *Psicología de las masas y análisis del yo*, “El instinto gregario”, cap. IX, p. 40.

de interés: las masas tienen el comportamiento y las características propias de un niño mimado, la sensación de que todo les es debido; por eso se irritan y reaccionan violentamente en cuanto que no se satisfacen sus deseos.

Es importante señalar que lo indicado no es un lamentable efecto colateral, sino el desarrollo lógico de la dinámica televisiva: «El espejo narcisista es, pues, el inevitable punto de llegada: conocemos ya sus únicos “valores” posibles: individualismo, acumulación de objetos, look, Light, diseño, seducción, placer. (La izquierda comenzó pronto a incorporarse a este tren: al menos con el perezoso Lafargue). Podemos, también, deducir sus contravalores, todo aquello que se rechaza como intolerable: el trabajo, el sacrificio, el cuerpo, la ley, el compromiso (que es siempre, para ser algo, compromiso con la palabra), la verdad, la demora del placer...»²⁹. En este punto, la unanimidad es también bastante amplia y coincide con el mero sentido común que afirma que «ofrecer a uno lo que uno quiere, aunque sea malo, siempre es más fácil que ofrecerle a uno lo que uno necesita, aunque a primera vista no sea capaz de percibir su necesidad. No hay que darle demasiadas vueltas a la cabeza: es la historia que contó Collodi en Pinocho.

»En efecto, el tipo de información que la televisión transmite al niño continúa girando en torno a principios de indiscriminación, irresponsabilidad y ausencia de autoridad. Con muy pocas excepciones, en vano buscaremos en los mensajes televisivos una apelación al esfuerzo propio, a la inteligencia, a la responsabilidad, a la formación. La televisión potencia la figura del “niño-rey”»³⁰.

El niño mimado, como caricatura de rey-tirano, quiere todo ¡ya! Su traducción es el inquieto zapear en busca del imposible reposo de un deseo siempre insatisfecho porque no brota de una necesidad sino de una deficiencia interna que no sólo no se sacia con los objetos, sino que es una deformidad, una adicción, que se incrementa. Que se haya convertido en habitual ver sólo trozos e ir saltando de un programa a otro, de un género a otro, significa que lo que nos mueve es «un determinado deseo visual»³¹. Y la dinámica del deseo es infinita, al menos en cierto tipo de comportamientos, concretamente en las acciones de los niños (que no han aprendido aún a posponer la

²⁹ GONZÁLEZ REQUENA, J., El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad, p. 156.

³⁰ ESPARZA, J.J., Informe sobre la televisión, p. 99.

³¹ GONZÁLEZ REQUENA, J., El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad, p. 52.

satisfacción inmediata) y en la de quienes están prisioneros de un comportamiento adictivo.

La fragmentación del discurso televisivo supone la combinación heterogénea de géneros. Nuestra sociedad se ha acostumbrado al consumo sistemático de discursos fragmentados, fenómeno que hace sólo 50 años hubiera sido considerado intolerable. Y es que consumir a trozos es una experiencia agotadora en cuanto que, desde la perspectiva del espectador, la predisposición para asistir a un género (deporte, comedia, concurso) es muy distinta y, además, requiere mantenerse en el tiempo, lo cual es impedido tanto por la publicidad como por el zapeo.

5. LA CULTURA DEL ESPECTÁCULO

Pensado con detenimiento, veremos que lo propio de la televisión es el espectáculo, de ahí que la imagen debe ser divertida, variada, siempre diferente, siempre renovada. Por eso la televisión promete siempre un informativo diferente, una historia nueva, un concurso distinto... Todo ha de ser diferente porque el objetivo, en un espectáculo, es conseguir que el público huya de la rutina, se divierta, se evada de la realidad. Para eso, ha de seducir al espectador que, en última instancia, se ha convertido en consumidor de televisión.

En los comienzos de la televisión se habló de tres finalidades: informar, formar y entretener. Si alguna vez esa trilogía estuvo vigente, hace tiempo que la dinámica interna del medio se ha impuesto y actualmente podríamos hablar de dos finalidades, la comercial y el entretenimiento, cuyo rasgo común es excluir la comunicación ya que «incluso allí donde la emergencia del contexto referencial es la condición definitoria del género, es decir, en el ámbito de los programas informativos, el contexto espectacular tiende a superponerse de una manera cada vez más sistemática e intensificada»³². La primacía del espectáculo aboca, pues, a otra característica de gran transcendencia ya que mientras lo comunicativo es referencial, es decir, remite a una realidad externa, el espectáculo no lo es. De ahí que la televisión haya ido constituyéndose en un mundo cada vez más cerrado en sí mismo.

La lógica interna de la televisión exige, además, que el espectáculo televisivo sea cotidiano, continuo. Pero este rasgo es absolutamente contrario a la lógica propia del espectáculo que reclama que éste sea algo extraordinario, que marca un hito, que se

³² GONZÁLEZ REQUENA, J., El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad, p. 93.

prepara y se elige, que sigue las pautas de un rito y es recordado. Por el contrario, la lógica de la televisión exige que siempre que se encienda la televisión haya espectáculo, diversión, variedad, entretenimiento que, por eso mismo, no podrá ser extraordinario, ni contar con la complicidad de la preparación expectante del espectador.

Si reparamos en las palabras, nos daremos cuenta de que intentar convertir en cotidiano algo que de suyo es extraordinario es un atentado contra la esencia del fenómeno extraordinario, una degeneración o desnaturalización del espectáculo que no se hace sin un coste. Y, de hecho, la cotidianización, inmediatez y recuperabilidad absoluta (tanto porque los programas se emiten en multitud de ocasiones como porque se pueden comprar físicamente o a través de internet) no producen un espectador con una gozosa experiencia de la vida (que es, por su parte, el efecto propio de un espectáculo). Genera todo lo contrario: aburrimiento, embotamiento, hastío y cansancio. El homo zappiens cambia nerviosamente de canal buscando otro espectáculo, pero como un esclavo moderno, ha perdido la esperanza de escapar de sus cadenas.

La accesibilidad inmediata que ofrece la televisión tiene su contrapartida en que el espectador puede quererlo todo enseguida. La inmediatez y eliminación del esfuerzo para conseguir lo deseado son, como es sabido, rasgos típicos de la infancia e inmadurez del niño mimado. La eliminación del esfuerzo llega hasta el punto de reducir el nivel del tipo de objetos de los que disfrutar: «una vez que, en su lógica narcisista, rechaza todo esfuerzo y todo trabajo, el ocio, el “entretenimiento”, es vivido como opuesto a la experiencia artística o cultural en general –fenómeno histórico sorprendente si recordamos que la gran cultura de otras épocas constituyó el material de entretenimiento de los grupos sociales que tenían acceso a ella»³³. De ahí que Vargas Llosa afirme que «la cultura, en el sentido que tradicionalmente se ha dado a este vocablo, está en nuestros días a punto de desaparecer. Y acaso haya desaparecido ya»³⁴, hasta el punto de que, siguiendo la inspiración de Eliot³⁵, sostiene que lo peculiar de nuestro tiempo, un circo global, en definitiva, es que carece de cultura (sic).

³³ GONZÁLEZ REQUENA, J., *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad*, p. 161.

³⁴ VARGAS LLOSA, M., *La civilización del espectáculo*, Alfaguara, Madrid, 2012, p. 13.

³⁵ Cfr. T.S. ELIOT, *Notes Towards the Definition of Culture*, 1948; vers. española de Félix de Azua: *La unidad de la cultura europea. Notas para la definición de la cultura*, Ed. Encuentro, Madrid, 2003.

Esta cultura del espectáculo propiciada por la televisión lleva, como indicamos, a una disminución de la dimensión comunicativa, más concretamente del componente referencial que toda comunicación entraña. Pero si mengua la referencia a la realidad, ¿qué experiencia tendrá el homo sapiens? Necesariamente menor que el homo sapiens quien suele aprender mediante el contacto con la realidad mediante lo que se denomina experiencia. La menor experiencia implica una menor vivencia de la realidad y, por tanto, de sus grandes posibilidades para la formación del hombre.

6. DISMINUCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los sentidos constituyen la primera forma de entrar en relación con la realidad. A partir de ese primer contacto puede surgir la experiencia. De hecho, la experiencia la construimos a partir de algo previo³⁶. No procede, obviamente, un desarrollo técnico de la cuestión³⁷. Basta subrayar que la experiencia surge a partir de algo precedente una vez que es captado por los sentidos y elaborado por nosotros. Después vendrá la posibilidad, tan humana, de aprovechar las lecciones que nos brinda ese contacto con la realidad o de, a pesar de la experiencia, volver a tropezar en la misma piedra. Pero primero, y es en lo que vamos a fijarnos, los sentidos tienen que abrirnos a la realidad.

Nueva paradoja, pues la experiencia que posibilita la televisión, la presunta apertura a la realidad e incremento de conocimiento no puede derivar de los sentidos ya que «mientras miramos la televisión nuestros cuerpos están en la condición más quieta y durante un periodo más largo de tiempo que en ninguna otra experiencia de la vida excepto el sueño. Esto también es cierto para los ojos, aunque suele creerse que están muy activos mientras miran la televisión. En realidad, los ojos se mueven menos que en cualquier otra experiencia de la vida diaria. Esto es particularmente cierto si usted se sienta a cierta distancia del televisor o si su pantalla es pequeña: en tal caso usted puede abarcar toda la imagen sin hacer un barrido con la mirada. Aun en el caso de que la pantalla de televisión sea de un tamaño considerable, los ojos no se mueven tanto como cuando están viendo una película, ya que el tamaño de la pantalla del cine requiere que

³⁶ La experiencia es, según expone Kant, «el primer producto surgido de nuestro entendimiento al elaborar éste la materia bruta de las impresiones sensibles: Erfahrung ist ohne Zweifel das erste Produkt, welches unser Verstand hervorbringt, indem er den rohen Stoff sinnlicher Empfindungen bearbeitet», KANT, I., *Crítica de la razón pura*, A1.

³⁷ Un tratamiento más detenido puede verse en BALLESTER, M., «Lecciones de la experiencia en Hegel», *Espinosa*, nº 2 (Primavera/verano 2002), pp. 89-105.

los ojos e incluso toda la cabeza se muevan un poco [...] A pesar de lo perezosos que se ponen los ojos cuando se está viendo la televisión, son absolutamente vivaces si se los compara con los demás sentidos. El sonido está reducido al rango extremadamente angosto de la emisión televisiva en lo que hace al oído, en tanto que el olfato, el gusto y el tacto han sido eliminados en forma conjunta»³⁸.

De manera que la “experiencia” que nos brinda la televisión no es tal y no lo es porque la realidad con la que nos pone en contacto no sólo no es real sino que, además de parcial (sólo nos pone en contacto con los aspectos visuales y auditivos de la realidad: el resto queda omitido), produce la ficción de ser la totalidad o, al menos, suficiente. El teleadicto sabe que «el espectáculo no puede ofrecerle experiencia directa alguna –aun cuando, sin embargo, tiende a conformarse con esta experiencia vicaria: ¿para qué ir al zoológico o al music-hall si los animales y las vedettes vienen a casa (aunque, eso sí, descorporeizados)? Lo que importa, en suma, no es la vida, sino el clip»³⁹.

De modo que reducimos nuestro contacto con la realidad: la televisión empobrece también nuestra experiencia. Pero la experiencia es uno de los elementos clave para el aprendizaje de la vida, para la adquisición de criterios sobre lo útil y lo inadecuado, lo saludable y lo nocivo, en una palabra, para la maduración personal. De ahí que esta disminución del papel de la experiencia personal en el aprendizaje ha llevado a ser confiados con las ideas simples que transmite la televisión o mi grupo de opinión y, simultáneamente, a perder solidez (que es uno de los rasgos típicos de la madurez) en relación con los asuntos de los que tenemos experiencia. Así, ocurre que «los seres humanos ya no confían en la observación personal, aun la que es evidente por sí misma, hasta que es confirmada por instituciones científicas o tecnológicas»⁴⁰. En conexión con lo anterior, por otra parte, la proliferación de opiniones que ha desplazado la noción de verdad y de experto lleva también a usar «la televisión para aprender a manipular problemas específicos de su vida: rutinas familiares, relaciones con los compañeros de trabajo, valores jerárquicos, cómo tratar a los niños rebeldes, cómo entender las desviaciones de las normas sociales en lo sexual, político, social e interpersonal»⁴¹.

³⁸ MANDER, J., Cuatro buenas razones para eliminar la televisión, p. 177-178.

³⁹ GONZÁLEZ REQUENA, El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad, pp. 103-104.

⁴⁰ MANDER, J., Cuatro buenas razones para eliminar la televisión, p. 74.

⁴¹ MANDER, J., Cuatro buenas razones para eliminar la televisión, p. 257.

La realidad es recibida así de un modo parcelado, parcial, mediatizado: hemos dejado de comprender la realidad (insisto: el mundo y nuestra vida) como una totalidad significativa y sólo vemos los aspectos inconexos que se suceden ante nuestra nerviosa percepción de homo zapping⁴².

7. EL ALEJAMIENTO DE LA REALIDAD

La primacía de la dimensión espectacular, la opción por seducir al teleadicto hacia el mundo autorreferencial de la televisión induce en el espectador un empobrecimiento del sentido de la realidad: la fantasía ahoga el realismo en la mayoría de los programas, con lo que el niño se desconecta cada vez más del sentido común.

El espectador no duda de que los objetos, hechos y cuerpos que le suministra la televisión tienen un cierto correlato real (más en el caso de los informativos, menos en otros géneros televisivos) pero, en cualquier caso, los experimenta como pertenecientes a un grado de realidad muy inferior a la que tienen los objetos que hay en la sala donde está sentado o incluso el sonido que puede llegar desde la habitación contigua o la calle.

El poso de tantas horas de exposición a la televisión es la idea de que hay grados o “niveles” de realidad y el “nivel” que corresponde a lo que se ve en televisión es menor, tiene menos importancia y por eso mismo se le otorga menos valor a la noticia de un asesinato o a una hambruna que a haber olvidado comprar las galletas de mi mascota sencillamente porque mi mascota pertenece a la realidad-real, próxima, a la que accedo con todos mis sentidos y sobre la que puedo actuar mientras que de la hambruna puedo escapar dándole a otro canal: se hace zapping y asunto resuelto.

Y es que sobre esa realidad virtual que aparece en la televisión, se trate de un superhéroe de ficción o de una hambruna “real”, ocurre que se experimentan de un modo similar, se reciben como espectáculo en el que el espectador no puede intervenir. Y es así como la pasividad, el no intentar intervenir para mejorar la realidad, es también otro rasgo inducido sutilmente en el homo zappiens y, por tanto, muy presente en nuestra sociedad.

⁴² No quiero dejar de mencionar que este punto es uno de los rasgos centrales de nuestro tiempo: la consideración de que el gran relato (la comprensión de la realidad como dotada de sentido) pertenece al pasado mientras que a nosotros sólo nos queda el fragmento o micro-relato. Cfr, en ese sentido, LYOTARD, J.F., *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, trad. Mariano Antolín Rato, Cátedra, Madrid, 9ª ed., 2006.

Veamos una concreción de lo indicado. Desde otra perspectiva, ya hicimos alguna referencia al modo en que la televisión deteriora la realidad familiar. Insisto porque me parece que vale la pena tomar buena nota de ello.

La realidad no es algo externo, mostrenco y monolítico; por el contrario, se nos presenta según dos aspectos esenciales: es tanto un presente como una tarea. En primer término, «la realidad se ofrece en parte como un don, con ello queda expresada la relación del individuo con un pasado. Este pasado quiere tener valor para el individuo, no quiere que se le pase por alto ni que se le ignore»⁴³. La realidad de una familia, una nación o una persona reside en parte en su historia, en lo que ya fue y que ahora está presente en la memoria. Hacer justicia a la realidad es, en primer lugar, recibir ese don. En el caso de las personas singulares, consistirá en aceptar la narración que el amigo o el amante hace de su vida (narración que será completada por las narraciones de otros amigos y familiares). Para los hijos, acoger su propia realidad consistirá en recibir como un presente la realidad de la familia, que se contiene y ofrece en el relato que hacen los padres y abuelos, en las fotografías y lugares antiguos, etc. Desde este punto de vista, por ejemplo, el sentido del noviazgo consiste precisamente en entregar al otro mi realidad en la forma en que la poseo: como recuerdo, como historia y, lógicamente, acoger, aceptar, valorar, la narración del otro de modo que llegue un momento en que ambos quieran fundir las respectivas historias en una realidad nueva y común y que las realidades respectivas se constituyan en capítulos distintos de un único relato: la historia de la nueva familia que se constituye en ese momento. Y es así como la realidad que comenzó siendo don, presente, regalo, muestra su segundo aspecto fundamental; es así como se manifiesta como una tarea que hay que realizar, como algo a cuya continuación hay que cooperar, no como espectador sino como actor.

Cuando una familia mantiene viva esta tensión que supone concebir la vida familiar como tarea, como aventura inacabada, entonces a la conversación familiar cada uno aporta los retazos de historia que ha vivido sin los otros. Se trata de la actividad cotidiana, intrascendente, pero que revela al otro cómo soy, cómo es mi realidad, cómo

⁴³ KIERKEGAARD, S., Sobre el concepto de ironía en constante referencia a Sócrates, p. 299 [313] publicado para el grado de Magister por Soren A. Kierkegaard, licenciado en Teología, en Escritos de Soren Kierkegaard, vol. 1, Ed. Rafael Larrañeta, Darío González y Begonya Saez Tajafuerce, Ed. Trotta, Madrid, 2000, pp. 65-366.

voy haciéndome en función de mis acciones. Esa trivialidad no puede competir con el espectáculo televisivo.

También en este sentido, la televisión, deteriora la realidad familiar ya que cuando comprendemos algo (mi propia vida, mi propia realidad y su relación con los demás) lo expresamos en conceptos, en palabras, y contamos la historia, por eso «la dimensión antropológica esencial de la narratividad, la que la constituye en el más poderoso instrumento humano de simbolización, de aprobación simbólica de lo real, se halla esencialmente erosionada por la lógica espectacular que reina en el discurso televisivo dominante»⁴⁴.

¿ES LA TELEVISIÓN UN INVENTO DEL MALIGNO?⁴⁵

La televisión podría ser un simple modo de informarnos, de ampliar nuestro conocimiento o, simplemente, de distraernos. De hecho, hemos visto que no lo es.

La televisión ha irrumpido en nuestros hogares y ha cambiado nuestro modo de percibir el mundo, nuestro modo de comprendernos y de actuar.

Hemos indicado cómo ha modificado la estructura de nuestras casas, desde la colocación de los muebles hasta la distribución de nuestro tiempo con la consecuencia de incremento del individualismo y daño de las relaciones con los demás miembros de la familia.

Nos ha llevado a dar prioridad a la percepción sensible frente a la propiamente humana que es la conceptual, ha alterado la comprensión que tenemos de nosotros mismos en cuanto que nos consideramos seres fundamentalmente guiados por las emociones, instintos y opiniones.

Se han invalidado las fuentes a partir de las cuales ha aprendido nuestra especie: la autoridad de los sabios que nos precedieron (en primera instancia nuestros padres) y la experiencia propia. De este modo nos situamos en el mundo torpes e inermes pero con la arrogancia del ignorante soberbio al que guían opiniones difundidas para convertirnos en masas gregarias con dificultad para tomar decisiones propias que afecten, por ejemplo, a la organización de nuestro tiempo libre al margen de la pantalla televisiva.

⁴⁴ GONZÁLEZ REQUENA, J., El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad, p. 114.

⁴⁵ Seguro que Javier Esparza perdona que parafrasee su columna en la prensa y el subtítulo de su libro.

La cuestión que se plantea, para terminar, es: ¿es necesario que esto sea así, las cadenas de televisión nos colocan en la misma situación que colocaban las cadenas de metal a los esclavos? ¿podríamos tener una consideración de la televisión similar a la que se produce respecto a otros objetos que son destructivos sólo cuando son adictivos? Pensemos en el vino, una copa de vez en cuando es saludable; lo que destruye al alcohólico es el exceso, su incapacidad para dosificar. La sociedad de teleadictos parece enferma, degenerar a una especie inferior (el homo zappiens), las presentes líneas tienen la intención de hacer pensar: cuando se es adicto, el problema no es si se trata de un buen o mal vino, la cuestión no es si la cadena es de metal o inalámbrica.

La cuestión es otra, y alguna de sus manifestaciones han ido apareciendo a lo largo de este texto pero nuestra intención era señalar cómo tal adicción repercute en el teleadicto que vive en un mundo incapaz de escuchar a Mozart o Beethoven más allá de lo que acompaña al anuncio de un perfume o un coche, tanto da a una mentalidad invadida por la mediocridad, por el prosaísmo que diría el poeta

«Y ¡cuánto a la sociedad
ha invadido el prosaísmo!
La maldita enfermedad
me hace a veces, en verdad,
desconocerme a mí mismo»⁴⁶.

⁴⁶ Rubén DARÍO, Cantinela, vv. 76-80 en Primeros poemas (1880-1886), pp. 826-832.

PUBLICIDAD PARA NIÑOS: EFECTOS NOCIVOS DE LA SEDUCCIÓN EMOCIONAL

Beatriz Correyero Ruiz*

INTRODUCCIÓN

La publicidad busca persuadir a los destinatarios para adquirir un producto o servicio a través de un mensaje que debe llamar su atención y despertar un deseo para lo cual apela a menudo a instancias no racionales del ser humano. A través de la seducción emocional el discurso publicitario trata de evitar la reflexión responsable asociando los productos a determinadas necesidades, no del todo reales, que son compartidas por la mayoría de los seres humanos, persuadiendo así al comprador de que la posesión del objeto anunciado se convertirá en la llave para obtener éxito, poder, seguridad, placer, prestigio social, diversión... Sin embargo, la realidad no es siempre tan maravillosa como reflejan los anuncios. El placer y la felicidad no se compran con dinero, sino con esfuerzo y perseverancia, valores que no encajan en el seductor escaparate de placer y felicidad permanente que nos ofrece la avalancha de mensajes publicitarios a los que estamos expuestos diariamente en los medios de comunicación. Es la paradoja de un mundo que se cree feliz con los bolsillos llenos y con el corazón vacío.

Y aunque el consumo es algo necesario y bueno -se trata de adquirir aquellos productos que se necesitan para vivir, incluso para vivir bien- el consumismo es alienante y crea dependencia porque nos incita a adquirir objetos de forma irreflexiva para satisfacer necesidades creadas artificialmente. En este sentido, el consumismo

* Subdirectora del Departamento de Periodismo de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM) y miembro del Grupo de investigación en Comunicación y Menores de la UCAM.

cuenta con un poderoso aliado, la publicidad, que dispone hoy de estrategias y recursos verdaderamente asombrosos, para inducirnos a este tipo de dependencia.

Ahora bien, si para el consumidor adulto -a quien se le presupone una personalidad madura, la superación de la frustración y la capacidad de controlar y dominar sus deseos-, la frontera entre el deseo y la necesidad real tiende a borrarse, cuánto más no le será difícil a un menor, que se encuentra en el punto inicial del desarrollo de su personalidad, saber captar la intencionalidad persuasiva de un mensaje comercial.

La avalancha de mensajes publicitarios crea un mundo de realidades ficticias que sugiere que todo lo que hace feliz se puede conseguir con dinero, lo cual es un factor de desorientación y fuente de grandes frustraciones en la edad adulta. Por este motivo los mensajes publicitarios dirigidos a ellos merecen una cautela especial para que la comprensión sea la correcta y no se incite al consumo desproporcionado. Algo no funciona bien en la sociedad cuando un niño llega a casa pidiendo a sus padres que le compren ropa de marca porque sus compañeros le miran con desprecio por no llevar este tipo de prendas. O cuando diversos estudios relativos a la infancia y la publicidad revelan datos como que «en el 60% de los anuncios dirigidos a menores y protagonizados por niños, el producto se convierte en la clave para autorrealizarse como persona, simplemente utilizándolo como instrumento de diversión»⁴⁷.

La vulnerabilidad cognitiva que presentan los niños, especialmente los que se encuentran en edades comprendidas entre los 0 y los 12 años, obliga a establecer normas y controles rigurosos respecto a lo que es permisible y adecuado para ellos ya que su dificultad para discernir lo que es real de la fantasía, su falta de madurez intelectual, su natural confianza, su tendencia a imitar conductas, su curiosidad, entre otros condicionantes, lo configuran como sujeto particular de los derechos de la información. ¿Quién debe imponer los límites? El debate de si la protección debe ser llevada a cabo por los propios comunicadores (autorregulación) o deben crearse herramientas legales que se encarguen de hacerla cumplir (legislación específica) ha llenado multitud de estudios. Hay que tener en cuenta también que la infancia se

⁴⁷ CORREYERO RUIZ, B. y RODRÍGUEZ ROSELL, M^a, «¿Cómo son los Niños de Anuncio?», en Actas del I Congreso Internacional sobre la Televisión y la Infancia celebrado en la Universidad CEU San Pablo de Madrid del 17 al 19 de octubre de 2007.

socializa tanto en la familia y en la escuela como viendo la televisión⁴⁸, por lo tanto la responsabilidad educativa concierne también a los medios de comunicación, que han de asumir la obligación de proteger a la infancia.

1. EFECTOS NOCIVOS DE LA PUBLICIDAD EN LA INFANCIA

La publicidad no es el demonio para los niños, pero tampoco es la panacea. Los contenidos publicitarios pueden tener efectos tanto positivos como negativos en la infancia, la dificultad estriba en establecer la relación de causalidad entre la publicidad y la infancia, así como en determinar cuánto y de qué modo influyen los contenidos en los el desarrollo cognitivo, psíquico y moral de los más pequeños, puesto que éste es un proceso en el que intervienen, al mismo tiempo, otras influencias como el entorno familiar, la escuela, los amigos o los compañeros de clase. Lo cual evidencia que para realizar cualquier investigación sobre los efectos que la publicidad produce en los menores deberían conocerse tanto las características del desarrollo evolutivo de los niños como el entorno en que éstos se encuentran. Ahora bien, sí que se puede afirmar que una publicidad constructiva podría ser un importante factor de cooperación para un proceso de socialización en valores de los más pequeños cuya base está en el hogar primero y en la escuela después⁴⁹.

Stella Martínez⁵⁰ plantea tres aspectos de especial interés que hay que tener en cuenta en el análisis de la influencia de la publicidad televisiva sobre el niño: la influencia sobre sus valores y aspiraciones, que tiende a convertirlos en consumidores precoces; la rápida inculcación de valores de los adultos en los niños, tanto en los productos como en las escenificaciones publicitarias; y la uniformización de los gustos así como de las pautas y patrones de conducta a escala mundial. A partir de esta clasificación, vamos a tratar de desarrollar un análisis de los efectos negativos que la publicidad actual puede tener en la infancia.

⁴⁸ Sirva como ejemplo este vídeo titulado Los niños hacen lo que los niños ven que se basa en una campaña de concienciación para toda la sociedad: <http://www.youtube.com/watch?v=i4u0-gi7dsg&feature=related>

⁴⁹ Cfr. NÚÑEZ LADEVEZE, L, y TORRECILLAS, T., «El contexto de recepción de la audiencia infantil», Telos, 73, 2007, pp. 46-52.

⁵⁰ Cfr. MARTÍNEZ RODRIGO, S., «Los niños ante la publicidad televisiva», p. 202, en Revista Comunicación y hombre, nº 1, 2005, pp. 199-209.

1.1. Influencia sobre sus valores y aspiraciones

En primer lugar consideraremos la influencia de la publicidad sobre los valores y aspiraciones de los más pequeños, que es el rasgo más decisivo pero, como acabamos de decir, también el más difícil de demostrar empíricamente. Para desarrollar una actitud crítica ante la publicidad, el niño debe comprender la finalidad de la misma. Dicha capacidad se adquiere a partir de los ocho años pero se desarrolla entre los 11 y los 12. No se trata simplemente de saber distinguir entre programas y anuncios, de lo cual es capaz a partir de los cuatro o cinco años, sino de discernir entre la información y la persuasión. Es importante que el menor sepa que la publicidad, además de informarle, está tratando de persuadirle para que compre apoyándose en la satisfacción de una necesidad o un deseo que en múltiples ocasiones no es real, sino creado por la propia publicidad. Además, es necesario que también aprenda a identificar cuáles son los valores positivos, que mejorarán su desarrollo personal, y los negativos, aquellos que pueden ser perjudiciales porque en la televisión en general, y en la publicidad en particular, se promueven determinados valores sociales y arquetipos que en muchas ocasiones no responden a la vida real, o al menos a lo que pensamos que debería ser la vida real. El cambio en la escala de valores que está sufriendo y transformando a la sociedad actual afecta también a los más pequeños. Para explicar esta situación puede servirnos como ejemplo un curioso anuncio ganador de la segunda edición del Festival de Publicidad y Comunicación Infantil “El Chupete” (2006) en el que se anunciaba un producto antiparásitos y en el que una niña reflexionaba en voz alta con su madre diciendo lo siguiente: «Mira mamá, yo de mayor no pienso trabajar, lo tengo todo super calculado. Voy a ir a un concurso en la tele, discuto con todos, gano, me hago famosa, me invitan a todos los programas del corazón, cobro miles de millones y ¡a vivir del cuento!»⁵¹.

De la sorprendente exposición de motivos de esta niña pueden deducirse claramente los principales valores y aspiraciones dominantes de la sociedad actual que han sido trasladados al subconsciente de los más pequeños: la búsqueda del bienestar o del vivir bien; el individualismo; la vida como espectáculo y diversión; la no asunción de responsabilidades; una concepción utilitarista del trabajo basada en que su único objetivo es ganar dinero para disfrutar de la vida y no como un elemento de realización personal; y una excesiva sobrevaloración de la emoción sobre la razón. La asunción de

⁵¹ Este anuncio puede consultarse en <http://www.youtube.com/watch?v=Ub85UNO2Hco>

estos principios lleva aparejado el desarrollo de individuos que presentan una gran fragilidad hacia la frustración, puesto que tienen un gran déficit de los valores reales sobre los que se sustenta una fuerte personalidad -y la vida misma-, tales como el esfuerzo, la autorresponsabilidad, la abnegación, el trabajo bien hecho, la amistad, la cooperación, la lucha frente a la adversidad, la honradez o la sinceridad, por citar sólo algunos.

Hoy en día preocupa también especialmente la “deshumanización de los valores” o, dicho de otro modo, la “cosificación” de los mismos. Esto es, el hecho de que en la mayoría de los anuncios los valores de las personas se trasladen a los productos o a las marcas, que son, en última instancia, los medios que permiten alcanzarlos. Pongamos, por ejemplo, un conocido anuncio de Volkswagen⁵² del que además podemos hacer dos lecturas, una positiva y otra negativa. En el spot aparecen unas niñas que acaban de salir de su clase de hípica y comienzan a alardear de lo que hace especiales a sus padres frente a los padres de las demás. Así que hay papás que compran a sus hijas un caballo. Otros tienen un barco gigante y otros son los jefes de todos los jefes⁵³. En primera instancia podría hacerse una lectura negativa de la publicidad, ya que los pensamientos de las menores reflejan una clara influencia de la sociedad consumista en las que les ha tocado vivir “mi padre es mejor que el tuyo porque pueden comprar cosas caras, porque tiene grandes posesiones o por su prestigio profesional”. Sin embargo, el anuncio da un giro cuando una de las niñas hace callar a las demás diciendo “pues mi papá me viene a buscar”, momento tras el cual se hace el silencio y aparece un padre conduciendo un flamante automóvil y demostrando así que quienes de verdad se merecen el título de padres, son los que ejercen como tales, es decir aquéllos que son capaces de sacar tiempo para estar con sus hijos⁵⁴, lo cual no tiene precio y es algo que con dinero no se puede comprar. Se trata de reivindicar, en cierta medida, la paternidad responsable y la

⁵² Este spot puede visionarse en http://www.youtube.com/watch?v=IFRHPU_piHA

⁵³ El hecho de que las niñas asistan a unas clases de hípica también refleja una cierta posición social que puede ser criticable, pero no vamos a entrar en ello, puesto que en el fondo, el target al que está dirigido el anuncio en particular, y al que se dirige la marca en general, es la clase alta. Pero eso no quita que el valor de la paternidad sea consustancial al ser humano independientemente del nivel adquisitivo.

⁵⁴ Esta misma idea es la que se transmite en el anuncio de los huevos Kinder cuando un padre cancela una llamada telefónica diciéndole a su interlocutor que en ese momento no puede hablar porque tiene que estar con su hijo.

asunción de una escala de valores en la que lo primero no sea el materialismo, sino las personas, y en este caso en concreto, los hijos. Ahora bien, si por una parte, en este anuncio se le atribuyen claramente los valores positivos a la persona (en este caso al padre -aunque por extensión se podría decir que también que a la hija-) a través de la primera parte del slogan (“porque sabes lo que de verdad importa en la vida”) en la segunda parte del mismo se aprecia claramente una exaltación del valor de la marca como un estilo de vida. En el spot se pone de manifiesto que lo importante no es presentar las características del coche en cuestión, sino apelar directamente a través de las emociones, al trasladar a la marca, mediante el slogan, los valores positivos que se asocian a la persona que hace uso de ella (“ahora tienes un coche modelo X por X euros, con lo que de verdad importa en un coche y es que es un Volkswagen”). Como afirma Naomi Klein (2001) en *No Logo*, el poder de las marcas «con la manía de las marcas ha aparecido una nueva especie de empresario que nos informa con orgullo de que la marca X no es un producto, sino un estilo de vida, una actitud, un conjunto de valores, una apariencia personal y una idea. Y ello parece realmente algo espléndido»⁵⁵. Finalmente podría hacerse una lectura simplificada del anuncio que sería, más o menos: “si tengo un Volkswagen puedo presumir de que sé lo que realmente importa en la vida y los demás pueden reconocer también en mí esa actitud”.

Otra de las críticas que se le podrían hacer a este anuncio es la utilización de la figura del niño para anunciar un producto que tiene como destinatario a un adulto. Diversos estudios realizados por asociaciones de usuarios y consumidores han puesto de relieve la utilización abusiva que en muchos casos se hace del menor en la publicidad⁵⁶. Así, un informe elaborado por pediatras del Hospital de Jerez de la Frontera (Cádiz) -presentado en junio de 2007- afirmaba que alrededor de un tercio de los anuncios que se emitían por televisión contaba con la presencia de menores y que en casi la mitad de ellos la presencia del menor no se justificaba ni por ser consumidor del producto

⁵⁵ KLEIN, N., *No logo*. El poder de las marcas, Paidós, Barcelona, 2005, p. 40.

⁵⁶ A pesar de que la presencia o participación publicitaria de los menores en la publicidad debería siempre ajustarse a los requisitos establecidos en la legislación española fundamentalmente en: la Ley Orgánica 1/1982 de Protección Civil del Derecho a la propia Imagen; la Ley 30/1988, de 11 de noviembre, General de Publicidad (LGP); La Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal (art. 30); la Ley Orgánica 1/1996 de Protección del Menor; la Ley 29/2009, de 30 de diciembre; y la Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual (LGCA).

anunciado, ni por ser el destinatario del mensaje publicitario⁵⁷. De ello se deduce que desde hace ya algunos años el niño se ha convertido en un importante factor de valor añadido para enriquecer simbólicamente las marcas y productos anunciados. Con su presencia, se busca –según explica el estudio anteriormente citado- crear una corriente de simpatía hacia el producto anunciado, teniendo en cuenta las diversas connotaciones idealizadoras y positivas que el mundo de la infancia tiene para el adulto.

También otras asociaciones, como Facua o la Asociación de Usuarios de la Comunicación, han solicitado en numerosas ocasiones cambios en la legislación publicitaria española y europea para frenar la creciente explotación infantil en la que están incurriendo muchas empresas al utilizar a los más pequeños tanto para influir en las decisiones de compra de sus mayores como para incorporarles cuanto antes a la sociedad de consumo⁵⁸. En este sentido, el término de marketing Pester Power refleja la estrategia de impactar al niño para que a su vez recomiende a sus padres la realización de una determinada compra⁵⁹. Y es que está demostrado que el dinero que pueden llegar a mover los niños como prescriptores de compras es muy elevado. Diversas investigaciones desarrolladas por el grupo de Comunicación e Infancia de la Universidad de Alicante atribuyen a los más pequeños el 50% de la influencia en las decisiones de compra de una familia y Rocío Hernández valora el mercado inducido del niño en un billón de euros al año⁶⁰.

Por otra parte, tener en cuenta las decisiones del niño a la hora de comprar un producto no sólo puede entenderse como una forma de democratizar las decisiones familiares, lo cual no es malo, a priori, si se razonan los motivos de porqué se toma una decisión, sino que lo perjudicial es que algunas veces esta actitud se convierte también

⁵⁷ En dicho estudio se explicaba además que la imagen del menor se asociaba a muy diversos mensajes comerciales, en los que destacaban el hipermercado, la cultura y los medios de comunicación (27% entre los tres); las ONG (31%), anuncios de tipo social (21%), político (8%) y de viajes (5%).

⁵⁸ Por ejemplo, Facua, en marzo de 2009, dirigió una Carta al Ministerio de Sanidad y Consumo, coincidiendo con el Día Mundial de los Derechos de los Consumidores.

En este enlace pueden encontrar un anuncio de Actimel en la que puede observarse la utilización que se hace de la figura del menor para influir en el consumo de su familia a través de una emotiva y cuidada campaña <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=KAztlR0Bi2U>

⁵⁹ Cfr. TUR VIÑES, V. y RAMOS SOLER, I., *Marketing y niños*, Esic, Madrid, 2008, p. 32.

⁶⁰ HERNÁNDEZ, R., «El poder de los niños. La importancia del niño como prescriptor de consumo aumenta su interés como objeto de investigación», *Anuncios*, n° 1055, 2004, pp.38-40.

en una manera de evitar lo que se denomina el efecto NAG, expresión que hace referencia a la estrategia infantil de petición de compra basada en la insistencia a los padres, con lo que se consigue dar rienda suelta a los niños caprichosos e inconformistas que acaban tiranizando a unos padres incapaces de decir “no”.

1.2. Efectos cognitivos

El segundo aspecto que hay que tener en cuenta en el análisis de la influencia de la publicidad televisiva sobre el niño es la rápida inculcación de valores de los adultos en los niños, tanto en los productos como en las escenificaciones publicitarias⁶¹.

No todo vale en la publicidad infantil y aquí hay que distinguir entre los anuncios protagonizados por menores y dirigidos a ellos y los que se emiten en horario en el que hay niños viendo la televisión, en muchos de los cuales se utiliza la imagen del menor de forma inadecuada. Así pues, según el papel que desempeñe el niño en el mensaje publicitario podemos distinguir tres tipos de anuncios: anuncios con menores, cuando éstos son los protagonistas o coprotagonistas del mensaje publicitario; anuncios de menores, cuando éstos son los consumidores exclusivos o prevalentes de los productos anunciados: pañales, dulces, juguetes, alimentos, productos de higiene para el hogar, etc.; y anuncios para menores, cuando éstos son el target apelado por el mensaje publicitario, es decir, cuando los menores son los destinatarios del anuncio y éste busca provocar en ellos una respuesta cognitiva, fáctica, axiológica o emocional ante el anuncio⁶².

La Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información (SETSI) establece los siguientes criterios para determinar cuándo nos encontramos ante una publicidad “dirigida a menores”:

- a) **El tipo de producto o servicio promocionado:** se entiende dirigida a menores la publicidad que promociona un producto o servicio objetivamente destinado al público menor de edad o susceptible de atraer especialmente su atención o interés;
- b) **El diseño del mensaje publicitario:** se considerará publicidad dirigida a menores la que está diseñada de tal forma que por su contenido, lenguaje o imágenes

⁶¹ Cfr. JIMÉNEZ MORALES, M., «Teleprogramando a consumidores en miniatura. Publicidad para niños que habla el lenguaje de adultos», Quaderns del CAC, nº 27, 2007, pp. 125-136.

⁶² Cfr. AUC (Asociación de Consumidores y Usuarios), «Menores y medios de comunicación. Publicidad, televisión, Internet», Documentos AUC, 2004. Disponible en <http://www.auc.es>

resulte objetivamente apta para atraer de forma especial la atención o interés de los menores;

- c) **Las circunstancias de la difusión del mensaje publicitario:** que el anuncio se difunda en un medio o soporte dirigido objetivamente de forma mayoritaria al público de tal edad, o bien en un medio de comunicación generalista cuando se inserte en franjas horarias, bloques de programación, secciones o espacios dirigidos a menores o con un público mayoritario de menores.

Estos criterios no son requisitos acumulativos ni estrictamente alternativos, sino que hay que atender a los mismos con una visión de conjunto.

Hay que tener en cuenta que la normativa en materia de publicidad dirigida a menores tiene unos requisitos específicos que implican especiales exigencias de veracidad, de las que hablaremos más adelante, pero si es una publicidad orientada a adultos y protagonizada por menores que no se encuentren en una situación de riesgo o que se cumpla lo que exige la ley respecto a lo que tienen que publicitar los menores, se puede concluir que el mensaje publicitario no está infringiendo la ley. Aún así y bajo nuestra opinión, desde el punto de vista de los efectos de la publicidad en la infancia tenemos que considerar las tres tipologías, aunque los mensajes publicitarios más protegidos por la ley sean los anuncios para menores. Pero nos gustaría puntualizar que si, como hemos planteado al principio de esta comunicación, los niños están expuestos a lo largo del día a mensajes publicitarios no dirigidos a ellos -bien por la prolongada recepción televisiva de programas para adultos o bien por la saturación publicitaria de anuncios no dirigidos a ellos, principalmente en el horario de protección reforzada⁶³ y también a través de los canales temáticos⁶⁴- su atención se va a centrar en aquellos comerciales en los que encuentren personajes con los que puedan identificarse de alguna

⁶³ La Ley 7/2010 General de la Comunicación Audiovisual (LGCA) establece que la franja horaria de 6 a 22 horas es de especial protección para niños y jóvenes. A dicha limitación se añaden dos franjas especiales de protección reforzada (de lunes a viernes de 8 a 9 horas y de 17 a 20 horas y los fines de semana de 9 a 12 horas). En el horario protegido no se permite la emisión de programas “no recomendados para menores de 18 años” y en las franjas horarias de “protección reforzada” no pueden ofrecerse espacios clasificados como “no recomendables para menores de 13 años”.

⁶⁴ «En los canales de televisión infantiles como Cartoon Network y Nickleodeon, la lista de anunciantes cuyas marcas no tienen como target principal al niño crece de forma continuada mes a mes. De hecho, más del 35% de los anuncios de Cartoon Network no son marcas de consumo infantil», TUR VIÑES, V. y RAMOS SOLER, I., Marketing y niños, p. 32.

forma, como son otros niños o incluso dibujos animados, aunque el spot no les tenga a ellos como principales destinatarios. Pues bien, hemos detectado que no sólo en los anuncios “para menores” sino también en los spots “con menores” y “de menores” se presenta en muchos casos a los más pequeños como consumidores o usuarios de productos no adecuados para su edad: conducción de vehículos, utilización de teléfonos móviles, etc.; o se muestran conductas distorsionadas con respecto a su edad –con demasiada frecuencia se trata de niños que reproducen actitudes psicológicas y afectivas propias de adolescentes⁶⁵- e incluso se banalizan aspectos peligrosos de determinadas prácticas en el uso de los productos, como por ejemplo malabarismos sobre bicicletas o monopatines. Estas conductas, además de contribuir al proceso de adultización de los niños, incitándoles a madurar más rápido y a incorporarse al mundo adulto con celeridad, pueden provocar en ellos efectos miméticos inadecuados e incluso peligrosos o perjudiciales.

Ahora bien, si para algunos autores es necesario concretar qué es susceptible de perjudicar moral o físicamente a los menores para que puedan cumplirse las actuales normas y reglas que vigilan la publicidad dirigida a la infancia⁶⁶ para otros, los contenidos que son susceptibles de desaprobación están muy definidos⁶⁷. Bien es cierto que muchas veces no es fácil predecir que un anuncio vaya a convertirse en algo perjudicial. Sirva como ejemplo un antiguo anuncio de la firma Volkswagen⁶⁸ (de 2005) en el que un niño competía con otro por ver quién aguantaba más tiempo imitando el ruido de un motor sin cambiar de marcha, momento que uno de ellos aprovecha para tomar aire. El otro aguanta hasta enrojecer porque su automóvil tiene cambio automático. Este anuncio, aparentemente inocuo y que a los mayores nos hizo sonreír ante la ingenuidad y la entrega de los niños en su competición, sin embargo fue la causa de que un menor, en la provincia de Granada, sufriera un desmayo y varias lesiones de

⁶⁵ Hoy en día son numerosos los anuncios que de una forma más o menos subliminal invitan implícitamente a la precocidad sexual, muchos ellos relativos al mundo de las golosinas u otros productos del sector de la alimentación como las galletas o el chocolate.

⁶⁶ Cfr. LLAQUET, P. et al., «Publicidad e Infancia», Documento de trabajo nº 36/2003 de la Fundación Alternativas, p. 11. Disponible en <http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/publicidad-e-infancia>

⁶⁷ Cfr. ORTIZ SOBRINO, M.A., «La infancia ante el nuevo entorno audiovisual», Telos, nº 73, pp. 94-95.

⁶⁸ Puede verse en <http://www.youtube.com/watch?v=SJL15n5P9BU&feature=related>

carácter leve al querer comprobar cuánto tiempo podía aguantar sin respirar, imitando el ruido del motor. Por este motivo la campaña publicitaria fue denunciada por la Asociación de Usuarios de Comunicación (AUC) al considerar que violaba la directiva comunitaria en la que se establece que «la publicidad por televisión no contendrá imágenes o mensajes que puedan perjudicar moral o físicamente a los menores»⁶⁹.

Ahora bien, desde nuestro punto de vista podemos afirmar que existe un consenso generalizado entre educadores, expertos, padres y profesionales de los medios sobre cuáles son los contenidos, o las prácticas publicitarias, considerados inadecuados o perjudiciales para el menor y entre ellos podemos citar la incitación directa a la compra, la presentación engañosa del producto, la invitación a una alimentación inadecuada, la presencia de estereotipos de sexo o los contenidos violentos o anti-cívicos. A continuación vamos a tratar de analizar cuáles son los principales **riesgos** de la inclusión de este tipo de contenidos en la publicidad infantil, así como las pautas para poder detectar posibles incumplimientos tanto de la legislación vigente en el ámbito de la publicidad infantil como de los códigos y recomendaciones emitidas por órganos de regulación audiovisual, asociaciones de consumidores y usuarios y telespectadores que son quienes, en última instancia, se encargan de poner los **límites** a la creación publicitaria.

1.2.1. Incitación directa a la compra

Ya hemos mencionado anteriormente que hoy en día encontramos numerosos anuncios que se dirigen a los niños o los utilizan con objeto de que inciten a sus mayores para la compra de productos y la contratación de servicios. La imagen del menor se utiliza como “cebo” comercial en anuncios de alimentos, automóviles, seguros o promociones de viviendas e incluso se presenta de forma negativa a los padres que niegan a sus hijos determinados productos o servicios. Sin embargo, en publicidad televisiva este tipo de prácticas están prohibidas. Así el artículo 3.b de la Ley General de Publicidad -tras su reforma por la Ley 29/2009, de 30 de diciembre que modifica el régimen legal de la competencia desleal y de la publicidad para la mejora de la protección de los consumidores y usuarios – establece que la publicidad dirigida a

⁶⁹ Ley 25/1994, de 12 de julio, por la que se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 89/552/CEE, sobre la coordinación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva, capítulo IV, artículo 16.

menores no deberá incitar a éstos a que persuadan a sus padres o tutores para que compren los bienes o servicios publicitados⁷⁰. Sin embargo, estamos de acuerdo con algunos estudios que señalan la dificultad que entraña discernir si un anuncio está incitando a los menores a que persuadan a sus padres puesto que el fin último de la publicidad es persuadir al consumidor para que adquiera el producto. Lo que nos lleva a preguntarnos «¿existe algún espacio publicitario dirigido a menores que no les incite a comprar un producto o pedirlo a sus padres? [...] ¿o es que los niños y niñas pueden desear tener algo y, sin embargo, no desear que se lo compren?»⁷¹.

1.2.2. Contenidos violentos o anti-cívicos

Diversos estudios sobre la presencia de la violencia en la publicidad emitida en las televisiones españolas constatan que, cuantitativamente, las acciones violentas en publicidad son muy inferiores a las aparecidas en otros contenidos televisivos⁷². Así por ejemplo, un estudio presentado en febrero de 2008 por el grupo de Investigación Psicosociología de la violencia social y del género de la Universidad Complutense revelaba que las televisiones emiten de media 23,7 actos violentos por hora, lo que supone una manifestación de violencia cada menos de tres minutos, la mayor parte de las cuales se localizan en el horario de protección infantil. Por programas, el 21,3% de las imágenes violentas aparecen en los informativos, mientras que las películas ocupan un segundo puesto, con el 19,3% de los contenidos violentos, seguidas por las promos (12,5%), las series (12,2%), la publicidad (9,5%) y los magazines (7,5%). En cuanto al tipo de violencia, el estudio concluye que casi el 60% de las manifestaciones de violencia corresponden a daños físicos. El 30% es de tipo social (insultos, desprecio, retención, violencia simbólica) y contra la propiedad (10%). En 2007 las imágenes de “daño físico” descendieron siete puntos respecto de los años 2000 y 2005, mientras se emitían más contenidos representativos de “daño social”.

La creciente concienciación sobre la aparición de la violencia en las televisiones ha llevado desde hace años a regular jurídicamente este aspecto, afectando en casos concretos a la publicidad infantil. Así, la Ley 7/2010 General de la Comunicación Audiovisual prohíbe la publicidad que incite a la violencia o a comportamientos antisociales o que pueda fomentara abusos, negligencias o conductas agresivas.

⁷⁰ Este principio también está contemplado en el artículo 2.2º de la LGCA (Ley 7/2010).

⁷¹ LLAQUET, P. et alii, «Publicidad e Infancia», p.20.

⁷² Cfr. GARRIDO, M., *Violencia, televisión y publicidad*, Alfar, Sevilla, 2004.

Asimismo, reconoce que no se producirá “incitación” cuanto el público no tome en serio la situación presentada por ser ésta claramente ficticia, exagerada o irreal.

El Código de Autorregulación sobre Contenidos Televisivos e Infancia⁷³, recoge como principio básico que la publicidad dirigida a menores debe «evitar los mensajes o escenas de explícito contenido violento o sexual que carezcan de contenido educativo o informativo en los programas propios de la audiencia infantil, así como en sus cortes publicitarios»⁷⁴. Sin embargo, hay muchos autores que ya han puesto de manifiesto que se trata de un modelo de autorregulación «claramente fallido y necesitado de una profunda reforma»⁷⁵. Por su parte, el Código de Autorregulación de la Publicidad Infantil de Juguetes⁷⁶ adoptado por la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (AEFJ) y Autocontrol, que entró en vigor el 1 de abril de 2011, establece como precepto que no deben utilizarse ni descripciones de violencia gratuitas ni presentaciones agresivas.

En general, buena parte de la publicidad dirigida a los menores emplea argumentos ciertamente cuestionables, sin llegar a ser determinantes de la violencia entre los que podemos citar la elevada competitividad con los iguales, búsqueda del liderazgo grupal, roles sexuales estereotipados. «Esto se da principalmente en la publicidad del sector de la alimentación, especialmente entre los anunciantes que comercializan bebidas y alimentos para el desayuno en los que se anuncian los cereales

⁷³ El Código de Autorregulación sobre Contenidos Televisivos e Infancia, que fue modificado en 2011, fue firmado inicialmente en diciembre de 2004 por Telecinco, Antena 3, Televisión Española y Sogecable con objeto de mejorar la eficacia en la protección de los menores como espectadores televisivos. El 12 de junio de 2006 se adhirieron a este acuerdo La Sexta, los operadores de TDT Veo TV y Net TV, así como las diferentes televisiones autonómicas a través de la FORTA. El apartado II.2 se dedica a la presencia de los menores en la programación televisiva: programas, informativos y publicidad.

De forma anual, la Secretaría de Estado de Comunicación (Ministerio de la Presidencia) publica informes que informan de los niveles de cumplimiento de dicho código y están disponibles en <http://www.tvinfancia.es/>

⁷⁴ Código de Autorregulación sobre Contenidos Televisivos e Infancia, artículo II.f.

⁷⁵ Cfr. PERALES, A., El Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia. Análisis de un modelo fallido, Asociación de Usuarios de la Comunicación, Madrid, 2012. Disponible en http://www.auc.es/Documentos/Documentos%20AUC/Docum2012/2012-01_Documentos_AUC_Codigo_Autorregulacion_Contenidos_Televisivos_Infancia.pdf

⁷⁶ Este código compendia y actualiza las normas deontológicas recogidas en el Código Deontológico de la Publicidad Infantil que había aprobado la AEFJ en 1993.

“más bestias” (Cuétara Flakes)⁷⁷; en los trailers que las distribuidoras cinematográficas pasan por televisión en los que se despliegan gran cantidad de acciones violentas, peleas, agresiones, disparos y muertes; en los juguetes, muñecos que se presentan como inductores de la violencia»⁷⁸.

1.2.3. Alimentación inadecuada

De los miles de anuncios que ven los niños al año en televisión, dos terceras partes están relacionados con alimentos de elevado contenido en calorías, grasas, colesterol, azúcar y sal. Diversas asociaciones de consumidores, como Facua, han advertido en numerosas ocasiones sobre la necesidad de prohibir los anuncios que equiparen, por ejemplo, las cualidades nutricionales de una chocolatina al de un vaso de leche. Y otras organizaciones internacionales como Consumers Internacional están llevando a cabo una campaña permanente para poner término a la comercialización de alimentos poco saludables dirigida al público infantil. En octubre de 2008, esta organización divulgó un informe sobre la comercialización de cereales para el desayuno de niños y niñas basado en estudios realizados por 32 organizaciones de consumidores de todo el mundo. Uno de los mayores descubrimientos que reveló ese informe fue que los cereales más populares que fabrican las principales compañías de este tipo de alimentos a nivel mundial, y cuya promoción está dirigida a los niños, tienen un contenido excesivo de sal y azúcar y no son saludables⁷⁹.

Aunque no se puede decir con certeza absoluta que la obesidad sea la consecuencia directa de la publicidad, la evidencia destaca que puede llegar a condicionar la elección de un producto u otro, por lo que si no son productos saludables, puede hacer que aumenten los problemas de sobrepeso. Para lograr su objetivo utiliza métodos como regalos o promociones que atraen mucho más la atención de los niños que el producto en sí. «Por todo esto es necesario que los anunciantes sigan unas

⁷⁷ Cfr. el vídeo de la campaña Cuétara Flakes: <http://www.youtube.com/watch?v=TAhIOWR4a3Y>

⁷⁸ GARRIDO, M., Violencia, televisión y publicidad.

⁷⁹ Este informe se centró en 13 variedades disponibles de cereales en los mercados de todo el mundo, fabricados por Kellogg's y Nestlé. Los resultados mostraron, en efecto, un cuadro muy diferente al promocionado por las empresas.

directrices para combatir este tipo de enfermedades relacionadas con la alimentación, y así hacer una causa común para una infancia más sana»⁸⁰.

En los últimos años, el incremento de la obesidad ha precipitado un amplio abanico de restricciones en la publicidad de alimentos para niños. En el caso de España, la industria agroalimentaria puso en marcha el 15 de septiembre de 2005 el Código de Autorregulación de la Publicidad de Alimentos y Bebidas destinados a menores de 12 años (Código PAOS). Este código se encuentra enmarcado dentro del acuerdo con el Ministerio de Sanidad, a través de la Agencia Española de Seguridad Alimentaria (AESAN), en el marco de la estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad (NAOS) y tiene como objetivo principal «establecer un conjunto de reglas para guiar a las compañías adheridas en el desarrollo, ejecución y difusión de sus mensajes publicitarios dirigidos a menores, con el fin de que tales mensajes promuevan la adopción de dietas y estilos de vida saludables para prevenir la obesidad infantil».

En nuestro país las empresas son las que deciden si se adhieren o no al sistema de autorregulación. El hecho de que sea voluntario implica que aquellos que no quieran adherirse puedan seguir haciendo campañas de seguridad inadecuadas. Aún así en la actualidad han suscrito este código un total de 36 empresas que representan el 75% de la inversión publicitaria del sector. El organismo encargado de aplicar el Código PAOS es la Asociación para la Autorregulación de Comunicación Comercial (Autocontrol) pero hay que matizar que no se aplica a toda la publicidad de las empresas adheridas, sino específicamente a «toda aquella publicidad o promoción de alimentos y bebidas difundida a través de cualquier medio o soporte excepto packaging (televisión, radio, prensa, Internet, etc.) y dirigida a menores de hasta 12 años».

Desde la entrada en vigor del Código hasta diciembre de 2009⁸¹, Autocontrol recibió 1.738 solicitudes de consulta previa (de las cuales más de 1.600 eran referidas al sector de la televisión) para su análisis con los siguientes resultados que se muestran en los siguientes gráficos⁸²:

⁸⁰ IGLESIAS SERRAT, C., La protección del menor y la publicidad infantil en materia de alimentos, Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, 2007, p. 5. Disponible en <http://www.recercat.net/bitstream/2072/5190/1/TFC-IGLESIASER-2007.pdf>

⁸¹ En febrero de 2010 la Comisión de seguimiento del Código PAOS presentó el informe «El Código PAOS: cinco años de aplicación en España» en el que se recoge el número de anuncios examinados y las valoraciones positivas y negativas emitidas entre los años 2005 y 2009.

⁸² Cfr.: <http://www.autocontrol.es/bbdaapp/otro/2007/presentaciones-13nov-C.Fernando.pdf>

MOTIVOS CONSULTAS PREVIAS NEGATIVAS Y CON MODIFICACIONES EN RELACIÓN CON NORMAS PAOS		2009	Sep 05- Dic 09
Principio de legalidad: Publicidad desleal; Niños en situación de peligro...(Norma 1)		18	66
Veracidad	Presentaciones sonoras, visuales, etc. que pueden inducir a error sobre las características del producto (Norma 3)	50	128
	Inducción a error sobre los beneficios derivados del producto (Norma 4)	3	6
	Sobreimpresiones ilegibles o incomprensibles para el público infantil (Norma 8)	0	4
	Ausencia de información adicional necesaria para el público infantil	0	1
Presión de ventas	Llamamiento directo a los niños a adquirir el producto, o incitarles a persuadir a padres...	27	77
	Apremiar a la obtención del producto, crear sensación de inmediatez o exclusividad, etc. (Norma 10)	1	5
	Crear la impresión de que la compra o consumo del producto da mayor aceptación entre amigos y compañeros (Norma 11)	0	6
	Uso de reduccionismos relativos al precio del producto (Norma 12)	0	2
Restricciones relativas a la presencia y participación de personajes famosos (Norma 13)		18	144
Fomento de uso peligroso del producto (Norma 21)		1	4
Identificabilidad inequívoca de la publicidad (Norma 15)		0	2
Promociones	Obligación de mostrar claramente el producto principal (Norma 17)	10	37
	Obligación de expresar con sencillez y claridad las condiciones esenciales de las ofertas promocionales (Norma 18)	20	161
Educación nutricional	Incitar o presentar situaciones de consumo inmoderado, hábitos sedentarios, etc. (Norma 23)	4	17
	Presentar el producto anunciado como sustitutivo de comidas principales (Norma 24)	0	1
	Minusvalorar hábitos de vida saludable (Norma 25)	0	2
Otros		2	3

Como puede apreciarse en la tabla anterior, la mayoría de las consultas previas que fueron negativas o modificadas se debieron principalmente a la participación de personajes famosos, lo cual incumple a norma nº 13 del Código PAOS que expresamente reza: «La publicidad de alimentos o bebidas en ningún caso explotará la especial confianza de los menores en sus padres, en profesores, o en otras personas como profesionales de programas infantiles, o **personajes (reales o ficticios)** de películas o series de animación. Se trata con ello de evitar que la presencia o el testimonio de determinadas personas o personajes conocidos y admirados por los menores en anuncios dirigidos a éstos, ejerza una influencia indebida sobre ellos de tal forma que éstos puedan verse impulsados a solicitar la compra del producto alimenticio anunciado no

tanto por las propias características del producto, sino por el simple hecho del testimonio o respaldo (en su caso) del personaje que aparece en el anuncio»⁸³.

1.2.4. Presencia de estereotipos de sexo

En la publicidad infantil, principalmente cuando se trata de juguetes dirigidos a niños o a niñas, se observa, aunque cada vez en menor medida, la persistencia de los estereotipos⁸⁴. Aún así, hay que decir en favor de este tipo de publicidad, que a pesar de lo políticamente correcto, existen diferencias evidentes entre los productos que consumen niños y niñas y, por tanto, en las estrategias de marketing aplicadas para cada sexo. En cuanto a las diferencias de género, éstas se perciben no sólo en cuanto a los valores simbólicos vehiculados por el discurso publicitario -valentía, destreza, ingenio imaginación, en el caso de los anuncios dirigidos a niños; ternura, abnegación, identificación con los aspectos más tradicionales de la mujer (en detrimento o con la ocultación del resto), habilidad en el caso de las niñas-, sino incluso en la realización de los anuncios, más pasiva en aquellos que son destinados a las niñas.

Esto es al menos lo que se desprende de numerosos estudios entre los que destacamos el Informe de la publicidad de juguetes durante las navidades de 2011⁸⁵ elaborado por la Comisión de Seguimiento del Código de Autorregulación de la Publicidad Infantil de Juguetes. El estudio pone de relieve que, en cuanto al género que se representa en los spots de la muestra, en 40% de los anuncios hay personajes de ambos sexos.

1.2.5. Presentación engañosa del producto

Tanto la Ley General de Publicidad como la Ley General de la Comunicación Audiovisual prohíben la publicidad engañosa y exigen a los anunciantes especiales

⁸³ Desde 2005 a 2009 el Jurado de la Publicidad sólo impuso sanciones a tres empresas que tuvieron que pagar una multa de 6.000 euros cada una.

⁸⁴ La disposición adicional séptima de la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres reza literalmente que «la publicidad o televenta dirigida a menores deberá transmitir una imagen igualitaria, plural y no estereotipada de mujeres y hombres».

⁸⁵ MARTÍNEZ PASTOR, E., y MARTÍNEZ SALAS, A., Informe de la publicidad de juguetes durante las navidades de 2011: emitida en televisión y de acuerdo con los códigos deontológicos, 2011. Disponible en

http://www.auc.es/Documentos/Colaboraciones/25_01_12_INFORME%20SOBRE%20LA%20PUBLICIDAD%20DE%20JUGUETES%20NAVIDADES%202011.pdf

cauteladas en la realización de la publicidad dirigida a menores para asegurar que ésta no les inducirá a error ni les generará falsas expectativas sobre las características y prestaciones reales del producto⁸⁶. Así, serán particularmente necesarias especiales precauciones en el diseño de la publicidad cuando se utilicen imágenes de animación o ficción y cuando resulte necesario insertar información adicional sobre las prestaciones del producto. En este sentido, la publicidad de juguetes es la que más se caracteriza por la frecuente utilización de ficciones y animación en sus presentaciones y también en la que a menudo suele resultar necesario insertar información adicional sobre las prestaciones del producto seleccionado. Pero debe precisarse que tales exigencias son aplicables a cualquier tipo de producto dirigido al público infantil. Conviene puntualizar también que resulta lícita la presentación del producto anunciado en un contexto que estimule la fantasía e imaginación del niño, siempre que no sea susceptible de inducirle a error.

El Código de Autorregulación de la Publicidad de Juguetes reconoce tres supuestos de anuncios que generan un especial riesgo de inducción a engaño:

- Mezclar imágenes reales del producto anunciado con imágenes de animación que reproducen imágenes similares, y anuncios con exceso de animaciones figuradas.
- Presentar productos de carácter estático en movimiento sin que se pueda apreciar claramente el impulso mecánico.
- Mostrar el producto en ausencia de referencia clara a su tamaño real.

En cualquiera de estos supuestos, la mera introducción de sobreimpresiones tales como “ficción animada”, “tamaño real 20 cm”, no sirve para subsanar el riesgo de error.

Asimismo, el citado acuerdo también exige a los anunciantes que su publicidad proporcionen información adecuada y veraz relativa, de una parte, a los requisitos para el funcionamiento del juguete –o del producto que se trate– y, de otra parte, a los

⁸⁶ En este mismo sentido se expresa el Código de Autorregulación de la Publicidad Infantil de Juguetes (2011) cuando afirma que las presentaciones publicitarias no deben equivocar a los niños/as ni sobre las características del producto o sus prestaciones, ni sobre los beneficios derivados del uso del producto (la adquisición de fortaleza, estatus, popularidad, crecimiento, habilidad e inteligencia); ni tampoco debe crear expectativas inalcanzables que explotar la ingenuidad de los más pequeños a la hora de distinguir entre fantasía y realidad.

elementos o accesorios que se incluyen en la compra normal del producto o sobre aquéllos que han de adquirirse por separado⁸⁷.

1.3. Efectos globales

Por último, a la hora de analizar la influencia de la publicidad televisiva sobre los menores se observa la uniformización de los gustos así como de las pautas y patrones de conducta a escala mundial, lo cual es consecuencia de las estrategias de marketing mundial. El uso de la publicidad global lleva a reducir costes y a incrementar el control de la producción. Asimismo, como afirma Victoria Tur⁸⁸, la concentración de las empresas fabricantes de productos para niños (sean juguetes, películas o dulces), la globalización de las empresas de distribución infantil (como Toy R Us o Disney Store) y de prestatarios de servicios (como *McDonald's*) hace que lo que se consume en Occidente se extienda también prácticamente a todas las partes del mundo de manera que finalmente “los niños compran lo que les gusta, pero sobre todo, lo que compran otros niños”, lo que lleva a la multidifusión de los estereotipos culturales.

Todo esto nos lleva, según Piermarco Aroldi a plantear un examen crítico sobre la progresiva colonización de la infancia y de sus espacios de crecimiento por parte del marketing a base de spots publicitarios globales de emplazamiento de producto, de merchandising, de estrategias virales orientadas al grupo de pares, y de otros nuevos formatos publicitarios «frente a los cuales no resultan eficaces ni los códigos de autorregulación adoptados por las empresas productoras, ni el rating de los programas propuestos por los emisores –que terminan por descargar sobre los padres, más allá de la responsabilidad sobre la elección de los programas, parte de la propia responsabilidad social de las empresas-, ni tampoco las formas de tutela pública e institucional»⁸⁹.

⁸⁷ En otoño de 2004 la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes elaboró una recomendación en la que aconsejaba a todos sus miembros introducir las siguientes leyendas indicativas del precio del juguete anunciado: “más de 30 euros” o “más de 60 euros”, tomando como base para la clasificación sus tarifas, sin descuentos. En el nuevo Código -aprobado en 2011- se especifica también claramente en el apartado 19 que se informará «clara y concretamente de los precios de los juguetes a través de una sobreimpresión cuando el P.V.P. supera las siguientes franjas: +50 €, +150€, +300€».

⁸⁸ Cfr. TUR VIÑES, V. y RAMOS SOLER, I., Marketing y niños, p. 35.

⁸⁹ AROLDI, P., «Comportamiento infantil. Consumo mediático y cultura del consumo», p. 87, Telos, n° 73, 2007, pp. 85-92.

2. VIGILANCIA DE LOS NUEVOS FORMATOS PUBLICITARIOS

Durante los últimos años han constatado en todo el mundo, por un lado un aumento de la presión publicitaria que se ejerce sobre los niños; y por otro, una transformación de las técnicas de comercialización que hacen menos reconocibles lo que es publicidad de lo que es programación y, por tanto, se trata de estrategias más eficaces. «La publicidad se hace más “oculta” para ganar eficacia»⁹⁰.

La agresividad comercial que sufren los niños aumenta cada día y va a seguir aumentando. En la publicidad dirigida a ellos se aplican las mismas técnicas que en la destinada para los adultos, aunque hoy en día se observa también una cierta homogeneización a nivel mundial en cuanto a la utilización de los recursos creativos que dominan en el discurso publicitario infantil. Según Mónica Jiménez⁹¹ estos recursos son cuatro: el realismo mágico, el uso de la fantasía como estrategia persuasiva para despertar la curiosidad; el juego como argumento: la proliferación de regalos promocionales asociados a la compra; la doble fragmentación de la realidad: la búsqueda del significado del discurso publicitario; y la exacerbada utilización de efectos especiales.

Por otra parte, gracias a las nuevas técnicas de comercialización los mensajes se disfrazan de juegos, películas de entretenimiento, club o lección de publicidad, lo cual entraña para el niño una mayor dificultad a la hora de discriminar entre publicidad e información⁹². Esto ha propiciado que la programación dirigida a menores que difunde la televisión no sea un simple espacio que acompaña a los contenidos publicitarios, sino el gran contenedor y soporte de dichos contenidos, no siendo fácilmente identificable como publicidad, a pesar de que la Ley General de la Comunicación Audiovisual deja claramente de manifiesto la prohibición de la denominada “publicidad encubierta”, entendiendo como tal la presentación verbal o visual de los bienes, servicios, nombre, marca o actividades de un productor de mercancías o un prestador de servicios en programas en que tal presentación tenga, de manera intencionada por parte del organismo de radiodifusión televisiva, propósito publicitario y pueda inducir al público a error en cuanto a la naturaleza de dicha presentación. Según consta en el artículo 18.2

⁹⁰ LLAQUET, P. et al., «Publicidad e Infancia», p. 10.

⁹¹ Cfr. JIMÉNEZ MORALES, M., «Teleprogramando a consumidores en miniatura. Publicidad para niños que habla el lenguaje de adultos».

⁹² Cfr. LLAQUET, P. et al., «Publicidad e Infancia».

de la citada Ley, la publicidad encubierta está tipificada como una infracción grave, que puede ser sancionada con una multa de entre 100.001 y 500.000 euros.

En la actualidad, la publicidad y las series de producción extranjera invaden la programación infantil que se agrupa en programas contenedores de varias horas de duración –y también en los canales temáticos- donde apenas hay producción propia. Se ha creado un simulacro de producción propia donde la aportación de los programadores se ciñe a organizar una presentación, crear algunos juegos o un concurso que mantenga el suspense y el aliciente de unos premios para fidelizar la presencia de los niños ante el televisor. Son los clubes infantiles (Clan TV, Club Disney, Club Megatrix, etc.). Este formato permite, por una parte, intercalar publicidad entre unas secciones y otras y antes y después de cada serie de tal manera que está concebido más en torno a los tiempos en los que tiene que entrar la publicidad que a los ritmos atencionales de las edades de los niños destinatarios de cada una de las partes⁹³, y por otra crear una base de datos a través de la que se puede establecer una relación mercantil con los niños y sus padres, con los riesgos que esto implica puesto que estamos hablando de la recogida de datos privados de los menores.

2.1. El *licensing*

Para superar las restricciones que en el ámbito de la televisión tiene los mensajes comerciales que acompañan a los programas infantiles surgen también nuevas técnicas que están teniendo una gran repercusión a nivel mundial como el *licensing*, que consiste en hacer de los programas dirigidos al público infantil una fuente de ingresos a través de licencias con empresas de sectores tan diversos como juguetes, ropa, calzado, cosmética, videojuegos, revistas, etc. El éxito de esta estrategia se basa en aprovechar el tirón de personajes de series de dibujos animados o películas de ficción para utilizar su imagen en todo tipo de productos dirigidos al público infantil. El objetivo es vender un estilo de vida a los niños basado en la notoriedad o en los valores que transmiten dichos personajes. La marca en este caso actúa como agente dinamizador de la venta estimulando las decisiones de compra porque además se ha comprobado que el cliente asume y está dispuesto a pagar más por un producto licenciado, de tal manera que el

⁹³ Cfr. CEBRIÁN HERREROS, M., «Contenidos infantiles en televisión: Nueva técnica analítica global», Zer, Revista de Estudios de Comunicación, nº 15, 2003. Disponible en http://www.ehu.es/zer/zer15/articulo_3.htm.

valor añadido de la licencia está en su elemento diferenciador, que lo hace “único” y, por tanto, más valorado⁹⁴. El negocio del licensing puede explotarse mediante merchandising, la venta de objetos y promociones asociados la imagen de marca (mochilas, bolígrafos, juguetes, etc); publishing (publicaciones editoriales, libros para colorear o álbumes); las promociones, que son las marcas que cuentan con un personaje para una promoción, pero no modifican su imagen para hacerlo; las brand food, que son empresas de alimentos que usan los personajes para sus productos; y las personal care, que incluyen productos de limpieza personal.

Pero el licensing también tiene un efecto beneficioso para el programa propiciado por la fama y la acogida en el mercado que tienen los diversos productos licenciados, ya que, como apunta Guadalupe Aguado, «la difusión de la imagen del programa a través de una amplia gama de productos hace de recordatorio de marca, contribuyendo a que los niños sigan viendo el programa con continuidad, sin que se perciba como desfasado, sino como un programa de moda»⁹⁵. Hasta tal punto que, al igual que ocurre con las prácticas como el emplazamiento de productos (product placement)⁹⁶, las series y programas de televisión se llegan a estructurar alrededor de un producto o marca dotándole de significado. Así, al lado de los grandes líderes estadounidenses en el sector como Disney, Warner Bross o Cartoon Network, encontramos series tan conocidas como *Los Lunnis*, *Pocoyó*, *La Casa de Mickey Mouse*... cuyo merchandising abarca sectores tan diversos como juguetes, ropa, calzado, cosmética o juegos de ordenador.

Detrás del negocio del licensing desarrollado en torno a la programación infantil se esconde un mercado de grandes cifras. Las ventas al por menor de productos con licencia alcanzó su máximo en 2007 con 191,7 billones de dólares, los cuales proyectaban un camino al alza para alcanzar los 200 billones de dólares en 2010. La

⁹⁴ Cfr. AGUADO, G., «Licensing en la programación infantil: un negocio internacional al margen de la regulación de contenidos publicitarios», *Sphera Publica*, nº 8, 2008, pp. 145-155.

⁹⁵ Cfr. AGUADO, G., «Licensing en la programación infantil: un negocio internacional al margen de la regulación de contenidos publicitarios», p. 151.

⁹⁶ Se trata de una técnica que en muchos casos no se distingue de la publicidad encubierta y consiste en el emplazamiento repetido de productos y marcas a lo largo del desarrollo del espacio, el anuncio directo, sin solución de continuidad (sin advertencia óptica o acústica) de productos en la voz del mismo conductor, o a veces incluso los mismos protagonistas anuncian, recomiendan, sugieren o incluso emplean. La Ley General de la Comunicación Audiovisual prohíbe explícitamente el llamado “product placement” en la programación infantil (art. 17.4º).

crisis económica mundial ha frustrado conseguir el **objetivo y ha** afectado a todos los sectores de la industria del licensing⁹⁷.

2.2. Marketing online: El advergaming

La presión publicitaria sobre la infancia no sólo se realiza a través de la televisión, plataforma a la que los niños están más expuestos y frente a la que también son más vulnerables, sino mediante las nuevas pantallas (el ordenador, las videoconsolas o los teléfonos móviles), que se están convirtiendo paulatinamente en sofisticados soportes para la difusión de mensajes comerciales. Las empresas dirigidas al target infantil son conscientes de las enormes posibilidades y ventajas de las nuevas tecnologías y han decidido complementar sus estrategias comunicativas, generalmente centradas en la utilización del medio televisión y las promociones, mediante la construcción de páginas webs donde han puesto en práctica diversas estrategias de marketing online exclusivamente destinadas a los más pequeños. Una de esas técnicas que actualmente está comenzando a florecer en España, pero que ya es habitual en las webs estadounidenses, es el denominado advergaming o, lo que es lo mismo, la combinación de publicidad y juego a través de la web. Los mensajes publicitarios se disfrazan de juegos interactivos, lo cual entraña para el niño una mayor dificultad a la hora de discriminar entre publicidad y entretenimiento reforzando un contacto más directo y duradero del niño con la marca.

2.3. Nuevos formatos publicitarios audiovisuales en la TDT

La aparición de la TDT conlleva la aparición de nuevos servicios y técnicas al servicio de la comunicación comercial lo cual hará necesario la creación de nuevas normas que cubran los vacíos legislativos y protejan a los menores tanto frente al asedio publicitario como ante nuevas formas de comercialización que contravienen el principio de separación de publicidad y contenidos o permiten al telespectador ponerse en contacto con el anunciante sobre los mensajes comerciales que está viendo para solicitar más información o incluso para encargar la compra.

Entre los principales formatos podemos mencionar los siguientes:

⁹⁷ «Las ventas mundiales de productos licenciados disminuyen», (septiembre, 2001) en <http://www.cdecopy.com/website/index.php/not-lic/83-ventasprodutoslicenciadosdisminuyen>.

- Anuncios en pantalla partida (mitad información, mitad publicidad). Se utilizan para simultanear la presencia de contenidos editoriales e información comercial sobre la misma pantalla dividida en dos, lo cual contraviene el principio de separación de publicidad y contenidos.
- Formatos interactivos: permiten acceder y ampliar contenidos de forma personalizada desde el mando a distancia.
- Publicidad virtual: es la inserción electrónica de las imágenes en pantalla de elementos publicitarios ausentes en la realidad o evento que se emite.

En conclusión y, por todo lo expuesto anteriormente sobre la vigilancia de los nuevos formatos publicitarios creemos conveniente la necesidad de un cuadro jurídico reglamentario general para proteger a la infancia frente a las nuevas prácticas de comercialización, fundamentalmente en las cuestiones como el licensing que explota a los niños y padres y los problemas relacionados con las nuevas técnicas de comercialización en Internet y en la TDT que no sólo vulneran el principio de separación de publicidad y programación, sino que también incluyen la recogida de datos privados de los niños.

CONCLUSIONES

La publicidad tiene el fin último de vender productos, pero además transmite valores, estereotipos y creencias que los niños tienden a imitar. En este sentido, el actual discurso publicitario dirigido a la infancia está ofreciendo a los menores una imagen de la sociedad donde determinadas ropas, comidas, bebidas, juegos, etc., proporcionan felicidad, admiración e importancia social. Puesto que la comprensión del mensaje publicitario, por tanto de su intención persuasiva, es relativamente tardía en los niños, especialmente en edades comprendidas entre los 4 y los 12 años. A estas edades los contenidos publicitarios pueden causar efectos negativos entre los que destacan la creación de estereotipos de sexo; las conductas violentas que en muchos casos se captan como normales, cuando no lo son; las situaciones peligrosas; la dependencia del producto, que puede llegar a convertir a los niños en personas materialistas y en grandes consumistas; o la aparición de enfermedades que tienen que ver con la alimentación como la bulimia, la anorexia o la obesidad.

Por todos estos motivos es necesario que los padres y los profesores ayuden a los menores a entender la publicidad, lo cual puede conseguirse educando a los menores en los aspectos relacionados con el análisis y la comprensión del lenguaje mediático en

general, y del lenguaje publicitario en particular. Por último, dado el grado de incumplimiento de la normativa sobre publicidad e infancia, también es exigible que exista un verdadero compromiso ético de los anunciantes, los responsables de los medios de comunicación y los legisladores con los más pequeños, de forma que la protección del menor no sea sólo cuestión de imagen, sino que se utilicen las posibilidades del discurso publicitario con fines no sólo lucrativos, sino también pedagógicos.

Bibliografía

AGUADO, G., «Licensing en la programación infantil: un negocio internacional al margen de la regulación de contenidos publicitarios», *Sphera Publica*, nº 8, 2008, pp. 145-155.

AROLDI, P., «Comportamiento infantil. Consumo mediático y cultura del consumo», *Telos*, nº 73, 2007, pp.85-92.

AUC (Asociación de Consumidores y Usuarios), «Menores y medios de comunicación. Publicidad, televisión, Internet», Documentos AUC, 2004. Disponible en <http://www.auc.es>

CEBRIÁN HERREROS, M., «Contenidos infantiles en televisión: Nueva técnica analítica global», *Zer*, Revista de Estudios de Comunicación, nº 15, 2003. Disponible en http://www.ehu.es/zer/zer15/articulo_3.htm

CORREYERO RUIZ, B. y RODRÍGUEZ ROSELL, M^a, «¿Cómo son los Niños de Anuncio?», en Actas del I Congreso Internacional sobre la Televisión y la Infancia celebrado en la Universidad CEU San Pablo de Madrid del 17 al 19 de octubre de 2007.

FERNANDO MAGARZO, M.F., «La protección de los menores en las comunicaciones comerciales en la Ley General de la Comunicación Audiovisual», en *Comunicación y Pluralismo*, nº 9, 2010, pp.135-148.

GARRIDO, M., *Violencia, televisión y publicidad*, Alfar, Sevilla, 2004.

HERNÁNDEZ, R., «El poder de los niños. La importancia del niño como prescriptor de consumo aumenta su interés como objeto de investigación», *Anuncios*, nº 1055, 2004, pp.38-40.

IGLESIAS SERRAT, C., *La protección del menor y la publicidad infantil en materia de alimentos*, Universidad Abat Oliva CEU, Barcelona, 2007. Disponible en <http://www.recercat.net/bitstream/2072/5190/1/TFC-IGLESIASER-2007.pdf>

JIMÉNEZ MORALES, M., «Teleprogramando a consumidores en miniatura. Publicidad para niños que habla el lenguaje de adultos», Quaderns del CAC, nº 27, 2007, pp. 125-136.

KLEIN, N., No logo. El poder de las marcas, Paidós, Barcelona, 2005.

LUNA PARDO, J. y MARTÍNEZ OTERO, J.M., «Mensaje publicitario y menores de edad: previsiones legales y Códigos de Autorregulación», Actas del 9º Congreso CIÉDI, Valencia, 2011.

LLAQUET, P. et alt., «Publicidad e Infancia», Documento de trabajo nº 36/2003 de la Fundación Alternativas. Disponible en <http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/publicidad-e-infancia>

MARTÍNEZ RODRIGO, S., «Los niños ante la publicidad televisiva», en Revista Comunicación y hombre, nº1, 2005, pp. 199-209.

MARTÍNEZ PASTOR, E., y MARTÍNEZ SALAS, A., Informe de la publicidad de juguetes durante las navidades de 2011: emitida en televisión y de acuerdo con los códigos deontológicos, 2011. Disponible en http://www.auc.es/Documentos/Colaboraciones/25_01_12_INFORME%20SOBRE%20LA%20PUBLICIDAD%20DE%20JUGUETES%20NAVIDADES%202011.pdf

NÚÑEZ LADEVEZE, L, y TORRECILLAS, T., «El contexto de recepción de la audiencia infantil», Telos, 73, 2007, pp. 46-52.

ORTIZ SOBRINO, M.A., «La infancia ante el nuevo entorno audiovisual», Telos, nº 73, pp. 94-95.

PERALES, A., El Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia. Análisis de un modelo fallido, Asociación de Usuarios de la Comunicación, Madrid, 2012. Disponible en http://www.auc.es/Documentos/Documentos%20AUC/Docum2012/2012-01_Documentos_AUC_Codigo_Autorregulacion_Contenidos_Televisivos_Infancia.pdf

PERALES, A., Evaluación del Cumplimiento del Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Madrid, 2011.

RODRÍGUEZ-CAMPRA, M.J., «La protección de los menores en el ámbito de la publicidad audiovisual. Principios, normas y criterios de aplicación», en Infancia y televisión: políticas de protección de los menores ante los contenidos audiovisuales, Fragua, Madrid, 2009.

SABRIDO, R., «El Código PAOS: cinco años de aplicación en España», IV Convención NAOS, Madrid, 17 de junio de 2010. Disponible en http://www.naos.aesan.msc.es/naos/ficheros/estrategia/IV_Convencion/Roberto_Sabrido_CODIGO_PAOS.pdf

TUR VIÑES, V. y RAMOS SOLER, I., Marketing y niños, Esic, Madrid, 2008.

FAMILIA, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y VALORES

A mi hijo Ángel Juan y a mi esposa Silvia

Ángel Damián Román Ortiz*

1. LA FAMILIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ÉTICA DEL AMOR Y DE LOS VALORES⁹⁸

La familia es, desde el punto de vista de la Ética del amor y de los valores, una comunidad de amor y de valores. Nótese que una “comunidad”, como su propio nombre indica, es una “común-uniión”. La familia supone, más allá de los vínculos jurídicos de consanguinidad o de afinidad, una unión de sus miembros en torno a un amor común, a unos valores comunes. Por lo tanto, nada fortalece más los vínculos familiares que el amor a unos valores compartidos, y nada la debilita tanto como la ausencia de ellos. Cada familia se identifica y se mantiene unida en virtud de vínculos de amor a unos mismos valores.

Más aún, el amor y los valores no son sólo la argamasa de la familia, sino que permiten también la comprensión y la comunicación entre sus miembros. Sin un amor común, sin unos valores compartidos, la comprensión y la solidaridad mutua entre los integrantes de la comunidad familiar se vuelve complicada, por no decir imposible. Porque, ante todo, la familia es una comunidad de personas.

* Doctor en filosofía. Profesor de Filosofía. GEA Murcia.

⁹⁸ He desarrollado más detenidamente las ideas contenidas en el presente epígrafe en ROMÁN ORTIZ, A.D., *Ética del amor y de los valores*, Editorial Académica Española, Saarbrücken, 2012. En este libro propongo, a partir de San Agustín de Hipona y de Max Scheler, una nueva “Ética del amor y de los valores” que ponga el acento de la reflexión ética no tanto en el concepto de “razón” como en el de “corazón”, sin caer en un emocionalismo subjetivista. Defiendo la tesis de que la Ética ha de articularse, apoyarse y nutrirse tanto del amor como de los valores.

De la solidaridad mutua que debe inspirar la comunidad familiar, Urbano Ferrer⁹⁹, Catedrático de Filosofía de la Universidad de Murcia, deriva dos rasgos éticos que la definen esencialmente: 1º) es allí donde se da una primera valoración de los miembros de la familia como personas de carácter único e irrepetible; 2º) en el ambiente familiar es donde se aprenden los valores y se adquieren las virtudes morales¹⁰⁰. Por ese motivo, en el seno de la familia es donde se da el primer paso en el proceso de socialización de la persona. La comunidad familiar actúa como condición personal de ingreso en las demás comunidades, bien sea la Nación como comunidad cultural, el Estado como comunidad jurídico-política, o la Iglesia como comunidad religiosa.

La conciencia de que la familia está en la base de toda comunidad política no es nueva. Aristóteles, en el siglo IV a. C. escribía: «El hombre es un ser naturalmente inclinado a formar una pareja, más incluso que a formar una ciudad»¹⁰¹. La consecuencia que podemos extraer fácilmente, adoptando de nuevo el prisma de la Ética del amor y de los valores, es que, si la familia es la base de la Nación y del Estado, los valores de la familia deben estar también en la base de los valores de la Nación y del Estado. Desde esta nueva perspectiva, la familia es el lugar donde vive primeramente el amor y, por consiguiente, es también el lugar originario donde se aprenden los valores.

Que la familia es el lugar donde vive el amor es una idea que Manuel Ballester ya puso de manifiesto en anteriores Encuentros del Consejo Escolar de la Región de Murcia. En este sentido, señalaba una evolución en el concepto de familia, desde la antigüedad hasta nuestros días. Porque, y cito textualmente, «si el pensamiento antiguo consideraba que la familia encontraba su plasmación y lugar en la “casa familiar”, nosotros consideramos que la familia es ante todo hogar, es decir, lugar espiritual, ámbito en el que soy acogido y acojo, soy valorado y valoro. La familia es, pues, un ámbito que se constituye y se consolida con vistas a un determinado tipo de relación. Y esa relación es, idealmente, el amor»¹⁰². Así pues, siendo el ámbito familiar el espacio donde se aprenden y transmiten los valores, es lógico pensar que la familia sea también,

⁹⁹ FERRER SANTOS, U., ¿Qué significa ser persona?, Palabra, Madrid, 2002, pp. 221-222.

¹⁰⁰ Nótese que hemos dicho que los valores “se aprenden” y las virtudes “se adquieren”. En concreto, los valores se perciben emocionalmente y las virtudes (y los vicios) se adquieren mediante la repetición de acciones. Una virtud es un hábito de obrar bien y un valor una cualidad del bien.

¹⁰¹ ARISTÓTELES, Ética a Nicómaco, VIII, 14, 1162 a.

¹⁰² BALLESTER, M., El poder de las palabras, p. 15, en VVAA, Lectura y familia, Consejo Escolar de la Región de Murcia, Murcia, 2009, pp. 13-39.

«el lugar educativo por excelencia»¹⁰³. La educación en valores, que, como veremos al final de este texto, es una educación del amor, empieza en la familia.

¿Qué relación podemos establecer entre la familia como ámbito primario de aprendizaje de valores y los medios de comunicación? Para realizar una primera aproximación a esta cuestión, acudiremos a la sociología al uso. Como hemos dicho, la familia constituye el primer escalón en el proceso de socialización primaria. Los medios de comunicación social aparecen como un agente de socialización secundaria de los individuos, junto a la escuela, los amigos o el trabajo. Por eso existe una interrelación entre ambas instituciones, familia y medios de comunicación social, entre las que se pueden dar, y de hecho se dan, tanto relaciones de cooperación como de conflicto.

Más que individuos, los seres humanos somos personas. Desde un punto de vista ético, la finalidad de la familia es formar mejores personas, una finalidad puesta también de relieve por Manuel Ballester, textualmente: «La familia es un grupo humano que se constituye para la mejora de sus miembros [...] Que sean mejores, no que estén más a gusto, más cómodos: mejores personas. Esta es la finalidad de la familia»¹⁰⁴.

En el cumplimiento de su función social, educativa y moral, la familia y, en concreto, los padres, así como todos aquellos encargados del cuidado y la educación de los hijos, se encuentran con serios retos en cada uno de los periodos de su desarrollo: desde la niñez, pasando por la adolescencia, hasta la primera juventud. En este contexto, los medios de comunicación plantean un reto absolutamente novedoso al que ninguna generación anterior de padres ni de educadores se había enfrentado. La irrupción de la televisión y del cine a partir de la segunda mitad del siglo XX, y la popularización de los videojuegos desde finales del siglo pasado y comienzos del presente, suponen tantas ventajas como serios riesgos en relación con el proceso educativo e instructivo de los niños, adolescentes y jóvenes de nuestro tiempo.

Dejaré a un lado los desafíos que presenta la irrupción de las nuevas tecnologías y, en especial, internet, para familias y educadores. Sobre ellos hemos tratado en el pasado X Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia sobre Educación, familia y tecnologías. Recogiendo el testigo ofrecido por Luis Navarro Candel en la introducción a la publicación derivada de aquel, abordaremos la cuestión del influjo de

¹⁰³ BALLESTER, M., A tecnología nueva ¿vida nueva?, p. 43, en VVAA, Educación, Familia y Tecnologías, Consejo Escolar de la Región de Murcia, Murcia, 2011, pp. 15-56.

¹⁰⁴ BALLESTER, M., A tecnología nueva ¿vida nueva?, p. 44.

otras pantallas, en esta ocasión, las de la televisión, el cine y los videojuegos, fundamentalmente.

2. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EL “SÍNDROME DE LAS PANTALLAS”

Cuando hablamos de pantallas nos referimos no sólo a la televisión sino también al cine, a los videojuegos, a las pantallas de ordenador y a las de dispositivos móviles (Smartphone, iPod, iPad, etc). Es un hecho ampliamente observado que la excesiva exposición a las pantallas, no sólo en niños, sino también en adultos, genera una cierta hiperactividad que se traduce en una falta de paciencia a la hora de analizar detenidamente un texto o una fuente de información que no provenga de una pantalla. Su síntoma principal es la necesidad de “pasar de pantalla”, o la incapacidad para concentrarse en textos escritos. Su efecto es el rechazo a los libros convencionales y a los textos escritos sin imágenes, en general.

El que me gusta denominar “síndrome de las pantallas” se puede comprobar de un modo muy sencillo: basta con mostrar a una persona un libro que no contenga imágenes y observar su reacción. Pues bien, en la creación de este síndrome ha tenido una significativa incidencia la pantalla más popular de todas. Nos referimos, cómo no, a la televisión.

En su ensayo titulado *Homo videns: la sociedad teledirigida*¹⁰⁵, Giovanni Sartori sostiene la tesis de que los mass media, y singularmente las cadenas de televisión, han contribuido de un modo crucial a la creación de lo que podríamos denominar la “infracultura de la imagen”. Los peligros asociados al tele-ver, o a la exposición excesiva a la televisión, han sido recreados por Sartori en su teoría del homo videns. El abuso de la televisión crea el vídeo-niño: aquel niño que ha pasado largas horas en su infancia, desde sus primeros años, delante del televisor aun antes de aprender a leer y a escribir. El autor italiano cree que esto incide negativamente en el proceso de maduración de la personalidad e incluso en el desarrollo cognitivo. El vídeo-niño, “educado” delante del televisor, rechaza la cultura escrita, de carácter abstracto y conceptual. Antes bien, se decanta por la imagen, concreta y visual que ofrece la televisión. Con el tiempo, este niño se convertirá en homo videns, un ser humano

¹⁰⁵ SARTORI, G., *Homo videns: la sociedad teledirigida*, Suma de Letras, Madrid, 2005.

culturalmente empobrecido y guiado por imágenes, no por ideas. Y es que la televisión, según Sartori, amenaza con acabar con la capacidad crítica del ciudadano, es decir, con su capacidad para distinguir lo verdadero de lo falso¹⁰⁶.

Las advertencias de Sartori no son simplemente un ejercicio de alarmismo. Los perjuicios que la televisión causa en el sistema cognitivo humano y, en concreto, en su capacidad de abstracción, han sido mostrados por estudios científicos. Susan Greenfiled¹⁰⁷, una neurocientífica de la Universidad de Oxford, señalaba que el mundo bidimensional configurado a modo de pantalla en el que muchos adolescentes han escogido vivir, está produciendo cambios en su comportamiento: en la medida en que los tiempos de atención se acortan, se reduce la capacidad de abstracción. Este es el “síndrome de las pantallas”: la reducción de la capacidad de abstracción como consecuencia del debilitamiento de la capacidad de atención.

Por tanto, el tópico “una imagen vale más que mil palabras” no puede ser más desacertado. Una imagen no vale más que mil palabras. La imagen, como las palabras, puede estar sesgada e incluso ser falsa. La verdadera cultura, los cimientos sobre los que se ha construido nuestra civilización son de carácter abstracto. Por ejemplo, la libertad, la igualdad, el pluralismo político o la justicia, como valores superiores de la democracia, no son imágenes sino conceptos abstractos. La sustitución de los conceptos abstractos por imágenes no puede dar lugar a otra cosa que lo que Marcuse denominó “desublimación represiva”, y que conduce a la definitiva pérdida de dichos valores. En efecto, en *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*¹⁰⁸, Herbert Marcuse denunciaba el proceso de transformación de los valores de la alta cultura en cómodas banalidades desprovistas de fuerza crítica como consecuencia de su propagación por los medios de comunicación social. A través de los mass media se canaliza un fuerte adoctrinamiento en valores e ideales profundamente trivializados que generan una conciencia feliz derivada de la absorción del principio de realidad por el principio del placer. A diferencia de los valores de la alta

¹⁰⁶ Sobre las repercusiones políticas y la transformación que en el propio concepto de democracia ha supuesto la irrupción de los mass media he escrito en ROMÁN ORTIZ, A. D., «Democracia mediática y ciudadanía», en FERRER, U. (Coord.), *Filosofía y ciudadanía*, Casals, Barcelona, 2008, pp. 280-303.

¹⁰⁷ Cfr. «Modern technology is changing the way our brains work», en <http://jaydunlap.com>. GREENFILED, S., *ID: The Quest for Meaning in the 21st Century*, 2009.

¹⁰⁸ MARCUSE, H., *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Ariel, Barcelona, 1999.

cultura, que mediatizaban la gratificación instintiva a través de una sublimación de los impulsos instintivos, los valores de la “desublimación represiva” permiten una gratificación inmediata y, con ello, obstaculizan la expresión y la difusión de los altos valores de la cultura ajena a los mass media.

Ahora bien, los medios de comunicación de masas no sólo ofrecen riesgos. También poseen evidentes ventajas de sobra conocidas, como la de proporcionar una oportunidad prácticamente ilimitada de información, educación y enriquecimiento cultural. Los medios de comunicación social destacan por su gran fuerza para modelar las ideas e influir en la conducta de las personas. De modo que, junto a sus riesgos, una de sus principales virtualidades es su capacidad para promover una cultura de solidaridad, libertad y paz. Por ello, quizás la problemática educativa asociada a la excesiva exposición a las pantallas esté directamente relacionada, no tanto con su uso, como con su abuso.

En el ámbito docente resulta innegable el poder motivador de las pantallas de cara al alumnado. El efecto hipnótico de la pantalla actúa, por lo menos, captando la atención del alumnado de inicio. Pero la cuestión que nos tendríamos que plantear es: ¿debemos ceder a la presión de las pantallas y reducir la educación también a ellas? ¿O deberíamos más bien responder al reto absolutamente novedoso que ellas nos plantean sin renunciar a la cultura abstracta? Porque el aspecto sobre el que me gustaría llamar la atención no gira en torno a una dicotomía: no se trata de decir “sí” o “no” a las pantallas. En mi opinión, de lo que se trata es de preguntarnos todos, padres y educadores, si en el ámbito educativo hemos asimilado y adaptado la radical novedad histórica de las pantallas a nuestra tarea. Y esa asimilación no puede suponer un abandono ni de la cultura ajena a las pantallas, ni de las pantallas ajenas a la cultura. Ambas, pantallas y cultura deben ir de la mano, situadas cada una en su esfera estricta y sin invadir competencias. La cultura visual no puede sustituir a la cultura escrita y abstracta, como la cultura escrita y abstracta no puede prescindir de la cultura visual.

Las pantallas, consideradas en sí mismas, no son un problema. El problema lo causa la excesiva exposición a ellas. Existen estudios sobre la materia de los que se desprende que el número de horas que un niño o un adolescente dedica semanalmente al consumo de medios de comunicación corre parejo al número de horas que pasa en la

escuela: un niño en Europa ve unas 25 horas de televisión de media por semana¹⁰⁹. En esta línea, se ha constatado también una multiplicación de los niños con desorden de déficit de atención (ADD) o con desorden de hiperactividad (AHDD). Y, aunque la televisión o los videojuegos no sean los únicos responsables de este incremento -pues influyen otros factores tales como la desestructuración familiar consecuencia del aumento del número de divorcios o del trabajo fuera del hogar de los dos progenitores-, los pediatras aconsejan un consumo moderado de televisión y videojuegos, en torno a una hora al día, no sólo a los niños aquejados de dichas disfunciones, sino en general a todos los niños y adolescentes ¡Es decir, frente a las 25 horas de media que reflejan los estudios, 7 horas a la semana serían el máximo recomendado! E igualmente importante resulta poner límites y enseñar a los niños y adolescentes el momento adecuado en el que se pueden poner a jugar o a ver la televisión, y el momento en el que deben terminar sin lágrimas ni rabietas. Porque una cuestión muy sencilla que me gustaría plantearles es la siguiente: si los niños y adolescentes pasan de 25 a 30 horas semanales en la escuela o en el instituto, y otras 25 horas de media delante de las pantallas ¿Cuándo tienen tiempo, no ya para estudiar, sino tan siquiera para leer y hacer sus tareas?

Norberto González¹¹⁰, profesor de la Universidad de la Santa Cruz en Roma, ha sintetizado los efectos sociales y psicológicos asociados al abuso de los medios de comunicación. Por lo que se refiere a sus “efectos sociales”, señala que la televisión repercute sobre la percepción social creando un efecto de “refracción perceptiva”. Así resulta del estudio de Davis y Mares¹¹¹ sobre los efectos de los talk shows –programas sensacionalistas de periodismo rosa-. Tomando una muestra de adolescentes de tres colegios de secundaria de Carolina del Norte, llegaron a la conclusión de que quienes seguían ese tipo de programas sensacionalistas imaginaban una sociedad mucho más violenta de lo que realmente era. Por ejemplo, quienes veían a diario ese tipo de programas creían que el 48% de los adolescentes se escapaba de casa, cuando en realidad solo lo hacía el 8% en la vida real. Lo mismo sucedía en relación con las

¹⁰⁹ Cfr. OKONDJO, C., *La famille a l'épreuve de la culture télévisuelle. Repères pour une guide pastoral*, Tesis doctoral, Pontificia Universidad de la Santa Cruz, Roma, 2008.

¹¹⁰ GONZÁLEZ GAITANO, N. *Familia y medios de comunicación social*, México DF, VI EMF, 2009. Disponible en www.familyandmedia.eu.

¹¹¹ DAVIS, S., MARES, M. L., «Effects of Talk Shows Viewing on Adolescents», *Journal of Communication*, vol. 48, n. 3, 1998, pp. 69-86.

jóvenes embarazadas antes de los 19 años, puesto que los adictos a esa clase de programas imputaban un 55% a dicho fenómeno, cuando la cifra real era de un 4% . En cuanto a sus “efectos psicológicos” y conductuales, otro estudio ha patentizado un aumento significativo en el porcentaje de adolescentes de entre 12 y 17 años que dejan embarazadas a sus amigas entre aquellos que ven más contenidos sexuales en televisión. La directora del estudio concluye que se observa una vigorosa correlación entre exposición a contenidos sexuales en los medios y embarazos de adolescentes¹¹².

Junto a los efectos nocivos que el abuso de las pantallas causa en la capacidad cognitiva, los efectos psicológicos que redundan en nuestra conducta y en la de nuestros hijos no son de menor envergadura. Quizás la raíz del problema se encuentre los mecanismos empleados por los medios de comunicación y, en especial, por la televisión, a la hora de recrear las relaciones familiares. Ejemplo paradigmático en este ámbito son las teleseries y las telenovelas. Y es que, como veremos en la última parte de este texto, los valores se pueden transmitir, para bien o para mal, a través del amor de adhesión que suscitan los modelos humanos. Unos modelos de escaso o nulo valor educativo que constantemente ofrecen los medios de comunicación social, movidos la gran mayoría de las veces por intereses comerciales.

En las teleseries, la trama, ingrediente esencial en una película, sirve por el contrario tan solo de pretexto para entretejer un complejo inacabable de relaciones interpersonales. Los personajes son arquetipos o modelos humanos, literarios o sociales, pero no son verdaderos personajes: no tiene espíritu, no tienen fondo, no se da en ellos un progreso moral o interior. El que los personajes sean meros arquetipos facilita el proceso de identificación del telespectador con el personaje. Por eso se construyen modelos que representan típicos personajes -entre los que se incluyen de diferentes edades, familias y estratos sociales-, a fin de que el dominio de personas que vean la teleserie sea el más elevado posible. Porque ese es el verdadero fin de las teleseries: captar el mayor porcentaje posible de audiencia para poder obtener la mayor cantidad de ingresos por publicidad.

En suma, el influjo de la televisión sobre la conducta no es en modo alguno despreciable. Películas, videojuegos y programas de televisión ofrecen una serie de

¹¹² Cfr. CHANDRA, A., MARTINO, S. C., COLLINS, R. L., ELLIOTT, M. N., BERRY, S. H., KANOUSE, D. E., MIU, A., «Does Watching Sex on Television Predict Teen Pregnancy? Findings From a National Longitudinal Survey of Youth», en *Pediatrics*, vol. 122, n. 5, noviembre, 2008, pp. 1047-1054

modelos de conducta, que transmiten a su vez una serie de valores o anti-valores, y que determinan en buena medida la conducta humana. Uno de los modelos que más preocupan es el que trivializa la sexualidad.

La sexualidad posee un carácter radicalmente originario. Como diría Kierkegaard¹¹³, sin la sexualidad la historia no comienza. Frente a la imagen difundida en no pocas ocasiones en los medios de comunicación de rivalidad entre sexos, la realidad es que, filosóficamente, los sexos son complementarios, no opuestos. Se descubren mutuamente, se ordenan recíprocamente. No hay lucha entre los sexos sino amor. Fabrice Hadjadj lo ha expresado de forma magistral con las siguientes palabras: «El hombre se hace tanto más viril cuanto más se vuelve hacia la mujer. La mujer tanto más femenina cuanto más se gira hacia el hombre (...) El otro sexo no se mide. Somos nosotros los que nos medimos en él»¹¹⁴.

La trivialización de las relaciones familiares y de la sexualidad en los medios de comunicación esconde el auténtico valor de la sexualidad. Porque la sexualidad se hace humana con el amor y es el amor la esencia de nuestro espíritu. Más que “hacer el amor”, es el amor el que nos hace a nosotros. La sexualidad constituye una oportunidad para lograr una unión no solo física, sino también espiritual. La persona es un espíritu encarnado o un cuerpo espiritualizado. No hay ningún dilema entre el espíritu y la carne. Cuerpo y espíritu constituyen un todo integrado en la persona humana. En la belleza del cuerpo femenino o masculino se puede percibir la luz espiritual de quien lo habita. Su forma de hablar, de moverse, son una exteriorización de su espíritu y de su alma. Por eso, la presentación de un hombre o de una mujer desnuda de un modo chabacano -la pornografía- esconde el verdadero sexo de la mujer y del hombre, su auténtico cuerpo transido de espiritualidad y el auténtico valor espiritual de la sexualidad. Donde no hay espiritualidad, tampoco hay sexualidad. Es cierto que estas afirmaciones pueden resultar chocantes ya que el valor del espíritu no se ve con los ojos del cuerpo. Pero es que lo esencial es invisible a los ojos.

Llegamos así a la última parte de este texto. Hemos introducido en la primera parte el concepto de familia desde el punto de vista de la Ética del amor y de los valores. A continuación, hemos examinado la problemática que plantean los medios de comunicación y su repercusión en los ámbitos familiar y educativo. Nos falta, para

¹¹³ KIERKEGAARD, S., El concepto de la angustia, I, 6.

¹¹⁴ HADJADJ, F., La profundidad de los sexos, p. 19.

terminar, aclarar qué son esos valores, en qué consiste ese amor, y quien es esa persona humana cuyo mejoramiento constituye la finalidad de la familia como comunidad de amor y de valores.

3. DE LA EDUCACIÓN EN VALORES A LA EDUCACIÓN DEL AMOR.

Me van a permitir que retorne a la ponencia de Manuel Ballester que conecta con el pasado Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia. Allí se insistía en la necesidad de efectuar un adecuado deslinde entre “medios” y “fines”¹¹⁵. En lo que a nosotros nos ocupa, el juego entre “medios” y “fines” nos sirve para afirmar el “valor” de “medio” de las pantallas tanto en el ámbito educativo como en el de la enseñanza. A la familia le corresponde la tarea de educar, es decir, de formar “mejores personas”. A los centros de enseñanza le atañe la función de instruir, esto es, “formar en ámbitos limitados (matemáticas o kárate, poco importa)”. Cada una de dichas instituciones, familias y centros de enseñanza, deben instrumentalizar las pantallas en orden a la consecución de sus respectivos fines.

Ahora bien, nótese que he hablado acerca del “valor” de las pantallas. Así mismo, habíamos comenzado esta ponencia definiendo la familia como una comunidad de amor y de “valores”. Expresiones tales como “crisis de valores” o “educación en valores”, son frecuentes en los canales mediáticos y en el ambiente escolar, hasta el punto de haber condenado al ostracismo el concepto ético de “virtud”. Pero ¿tenemos una idea clara de a qué nos estamos refiriendo? ¿Qué son los valores?

Quizás uno de los términos más utilizados en nuestros días sea precisamente el de “valor”. El término “valor” no se ha impuesto en el lenguaje cotidiano hasta bien entrado el siglo XIX. En su origen, el término griego axion designaba lo inmediatamente o por sí mismo evidente y que se expresaba en unos enunciados a los que se denominaba “axiomas”. En latín se tradujo axioma por dignitas, aplicado en textos de Cicerón o de Séneca a la dignidad humana, la que tiene validez en sí misma. El término pasó también por el ámbito económico con un sentido radicalmente distinto al ético-filosófico: preconizado por la economía marginalista se refería a lo que no vale

¹¹⁵ Cfr. BALLESTER, M., «A tecnología nueva, ¿vida nueva?», p. 55.

en sí mismo, sino que depende de la tasación que el hombre le asigna mediante el sistema de precios¹¹⁶.

La respuesta más superficial a la pregunta acerca del valor en el terreno ético la representa el primer A. Meinong, para quien el valor sería algo subjetivo que se dice de una cosa cuando produce agrado. Este punto de vista de Meinong no puede estar más desenfocado, puesto que soslaya el hecho de que las cosas no son buenas porque agradan, sino que agradan porque son buenas. Dicho con otras palabras, no es el agrado subjetivo el que produce el valor, sino el valor el que provoca el agrado.

Por su parte, Ch. von Ehrenfels se dio cuenta de la insuficiencia de la teoría de Meinong para dar cuenta de los valores ideales tales como la justicia, la sabiduría o la salud perfecta, dado que la tesis del agrado subjetivo suponía un objeto existente. Y es que da la casualidad de que lo que más se valora es precisamente lo que no existe, es decir, esos valores ideales. Así que Ehrenfels concluyó que la nota que define a los valores no es el agrado, sino el deseo. Valiosas serían las cosas deseables, de modo que el valor se configuraría como la simple proyección del deseo subjetivo.

La tesis de Ehrenfels espoleó a Meinong, protagonizando una polémica que dio lugar a que ambos ampliaran sus primitivas concepciones. Meinong admitió que el concepto de valor debía abarcar lo inexistente, ausente o lejano para el sujeto, distinguiendo un “valor de actualidad”, por un lado, de un “valor de potencialidad” del objeto ausente, por otro, basado en la conciencia de que, de adquirir actualidad o presencia ante el sujeto, le produciría agrado. Ehrenfels también amplió su tesis: valor no era sólo el ser deseado sino también el ser “deseable”.

Ortega y Gasset ha presentado dos objeciones incontestables frente a Ehrenfels. En primer lugar, el ser deseable lleva implícita la posibilidad de ser deseado. Y, en realidad, dicha posibilidad no dice nada acerca del valor de un objeto, pues todo lo que es -e incluso lo que no es- ofrece alguna posibilidad de ser deseado. En segundo término, ser deseable implica un “merecer ser deseado”, “ser digno” de ello al margen de todo acto de agrado o deseo por el sujeto. Así que el propio Ehrenfels conduce, con su tesis acerca del valor, a la conclusión opuesta a la que se desprende directamente de su concepción. El valor, lejos de ser de carácter subjetivo, posee una objetividad que va más allá de los actos de agrado o deseo que proceden del sujeto debido a que se trata de

¹¹⁶ Cfr. FERRER, U., «Valor», en GONZÁLEZ, A.L., Diccionario de Filosofía, Eunsa, Pamplona, 2010, pp. 1130-1133.

una exigencia dimanante del objeto. Ortega y Gasset lo expresó magistralmente: «Valorar no es dar valor a quien por sí no lo tenía; es reconocer un valor residente en el objeto. No es una *quaestio facti*, sino una *quaestio iuris*. No es la percatación de un hecho, sino de un derecho. La cuestión del valor es la cuestión de derecho por excelencia»¹¹⁷.

Como afirmó Julián Marías, en la misma línea que Ortega y Gasset, por el carácter subjetivo asignado al valor, ambas teorías son falsas en la medida en que dan lugar a consecuencias peregrinas. En primer lugar, hay cosas desagradables que se perciben fácilmente como valiosas como, por ejemplo, recibir una herida o la muerte por una causa noble; en un segundo orden, hay cosas que se desean con mayor viveza que otras que, sin embargo, son de un valor superior (piénsese, por ejemplo, en el deseo del alumno de entregarse a sus distracciones antes de ponerse a estudiar concienzudamente un examen). Marías afirmaba en este sentido que «valorar no es dar valor, sino reconocer el valor que la cosa tiene»¹¹⁸.

J. M. Méndez ha efectuado una reflexión más incisiva, aún si cabe, en contra del subjetivismo¹¹⁹. En último término, el subjetivismo implica erigir al hombre como fuente última de los valores. Mas si cada hombre resulta ser el origen de los valores, se colige que, ante un mismo hecho, la valoración será buena o mala en función de la persona que efectúe la valoración. Así que al final se impone la ley del más fuerte, aquel que puede imponer su voluntad a los demás estableciendo las leyes de lo bueno y de lo malo, de lo justo y de lo injusto. En definitiva, el subjetivismo no es sino la institucionalización de la violencia y de la barbarie.

Posiblemente, la innovación más significativa de la Ética de los valores fue la constatación de que los valores no se perciben racional, sino emocionalmente. Los valores se sienten y la aprehensión sentimental del valor revela unos caracteres distintivos comúnmente admitidos, a saber: a) que los valores poseen una “polaridad”, esto es, son positivos o negativos; b) que los valores poseen una “jerarquía objetiva”, es decir, hay valores superiores e inferiores, desde los valores útiles (capaz-incapaz, abundante-escaso), pasando por los valores vitales (fuerte-débil, sano-enfermo, selecto-

¹¹⁷ ORTEGA Y GASSET, J., Introducción a la estimativa ¿Qué son los valores?, p. 327 en ORTEGA Y GASSET, J., Obras completas, vol. VI, Revista de Occidente, Madrid, 1961, pp. 315-335.

¹¹⁸ MARÍAS, J. Historia de la Filosofía, Revista de Occidente, Madrid, 1973, p. 407.

¹¹⁹ Cfr. MÉNDEZ, J. M., Valores éticos, Estudios de Axiología, Madrid, 1978, p. 288.

vulgar), los valores estéticos (bello-feo, elegante-inelegante) y los valores intelectuales (verdad-error, evidente-probable), hasta los valores morales (bueno-malo, justo-injusto), y los valores religiosos (santo-profano); c) los valores tienen una “materia”, un contenido peculiar que los distingue e individualiza y que provoca una reacción peculiar como, por ejemplo, veneración ante lo religioso, respeto ante lo bueno o agrado ante lo bello.

Desde la óptica de la Ética de los valores, el valor se presenta como una cualidad de las cosas por la que éstas reciben el nombre de “bienes”. El bien se puede concebir, desde esta posición, como la cosa portadora de un valor. Mas el valor como cualidad no posee un carácter real, si por real entendemos las cualidades primarias y secundarias de los sentidos, tales como la forma, el movimiento o el color. Todo lo contrario, el valor tiene un carácter “ideal”, lo que significa que, yendo aún más lejos en su caracterización, su aprehensión no tiene lugar por un acto de los sentidos ni de la razón, sino del corazón. Eso es lo que se quiere decir cuando se asevera que los valores no son propiamente materia del entendimiento, sino de la estimación, o que los valores no se entienden, sino que se “sienten”.

Como venimos diciendo, los valores se dan en la esfera de los sentimientos de la persona. En este sentido, otra de las interesantes novedades de la Ética de los valores de Scheler fue la aseveración de la existencia de distintos estratos o niveles en los sentimientos, de mayor o menor profundidad. Se trata de la doctrina acerca de los «estratos de profundidad de los sentimientos»¹²⁰ -también denominada doctrina de los “estratos de la vida emocional”, y tratada en su Ética¹²¹-. Según esta teoría, Scheler establecía cuatro capas de sentimientos, ordenadas de menor a mayor profundidad: a) “sensaciones sentimentales”, que se encuentran en el organismo localizadas o extendidas, tales como el dolor o el placer; b) “sentimientos vitales”, experimentados en relación con el conjunto del organismo y su centro vital, tales como el agotamiento, el vigor, la tranquilidad, el miedo o la tensión; c) “sentimientos anímicos”, inmediatamente relacionados con el “yo” -como “cualidad del yo”¹²²- y, al mismo tiempo, funcionalmente con objetos, personas o cosas del mundo circundante o del

¹²⁰ Cfr. SCHELER, M., El sentido del sufrimiento, en SCHELER, M., Amor y conocimiento y otros escritos, Palabra, Madrid, 2010, pp. 54-56.

¹²¹ Cfr. SCHELER, M., Ética, Caparrós, Madrid, 2001, pp. 444-463.

¹²² Cfr. SCHELER, M., Ética, p. 460

propio yo percibidos, representados o imaginados, tales como la alegría o la tristeza; d) “sentimientos puramente espirituales metafísico-religiosos” o “sentimientos de salvación”, referidos al centro de la persona espiritual como conjunto indivisible, tales como la bienaventuranza, la desesperación, el remordimiento o el recogimiento.

Hay que advertir que las dos capas más superficiales de sentimientos constituyen en realidad meros “estados”, corresponden únicamente al sujeto que los experimenta y son esencialmente “actuales”. Por el contrario, a partir de la tercera capa de sentimientos, los “sentimientos anímicos”, estos poseen carácter intencional, están dirigidos a un objeto, y, por consiguiente, son perceptores de valores. Los valores se perciben así como esencias puras dadas en el percibir sentimental.

En virtud del estrato sentimental o de la vida emocional en que se dan, podemos a su vez establecer una clasificación material de los valores, lo que supone una ordenación jerárquica entre las modalidades de valor: 1º) Valores sensibles: la serie de lo agradable y lo desagradable, correspondientes a la función del percibir afectivo sensible y los estados afectivos de los sentimientos sensibles (placer y dolor sensibles). Scheler advierte con gran agudeza el hecho de que, aunque un mismo proceso pueda ser agradable para una persona y desagradable para otra, la diferencia misma entre los valores de lo agradable y lo desagradable es siempre una diferencia absoluta. 2º) Valores vitales: la modalidad de lo noble y vulgares, correspondientes al percibir afectivo vital y a los estados del sentimiento vital -tales como salud o enfermedad, agotado o vigoroso, decadente o ascendente-, respecto a los cuales destacan los valores relacionados con el bienestar. 3º) El reino de los valores espirituales, aprehendidos por funciones del percibir sentimental espiritual y por los actos de preferir, amar y odiar espirituales, diferentes de los anteriores no sólo fenomenológicamente sino también por sus leyes peculiares, irreductibles a las biológicas. Dentro de esta modalidad, Scheler distingue, a su vez, las clases siguientes, ordenadas jerárquicamente de menor a mayor altura de valor: 1º Lo bello y lo feo, así como el reino completo de los valores estéticos; 2º Lo justo y lo injusto, valores jurídicos que constituyen el fundamento de la idea del orden del derecho objetivo y de toda legislación positiva, del Estado y de toda comunidad de vida; 3º Los valores del puro conocimiento de la verdad, propios de la filosofía, que, a diferencia de la ciencia positiva, no va guiada por el afán de dominar los fenómenos. 4º) En la cúspide de la clasificación material de las modalidades de valor aparece la serie de valores comprendida entre lo santo y lo profano. Dios es percibido antes como una cualidad de valor sentida a través del amor que como una

representación conceptual derivada de su sustancia. ¿En qué se basa para llegar a esta conclusión tan llamativa? El filósofo alemán no hace sino ser consecuente con la ley de fundamentación de los actos, según la cual los valores de las cosas son dados con anterioridad e independencia de sus representaciones imaginativas o conceptuales. A partir de la percepción emocional de los valores y de sus notas esenciales, Scheler va a llegar a Dios como ser fundante de la pirámide axiológica, es decir, como fuente de todos los valores.

El valor ético, el criterio moral de bondad, aparece a tergo, es decir, a la espalda, no directamente pretendido como objeto en la acción personal respetuosa con la jerarquía objetiva de los valores. Es decir, desde la perspectiva de la Ética de los valores, el bien moral se identifica con el “valor moralmente bueno”, aquel que depende de la percepción emocional y respeto del orden jerárquico objetivo en qué consiste el reino de los valores.

Una vez elucidada la cuestión de los valores, queda una última cuestión por aclarar ¿Por qué la educación en valores debe ser también una educación del amor? El amor es el soporte o depositario fundamental del bien moral dado en los actos de querer como “valor moralmente bueno”. Cuando el amor se dirige a un objeto concreto, en virtud de su propia esencia, logra manifestar no sólo los valores del mismo sino, en rigor, el “ser-más-alto” del valor.

El amor no es sólo el soporte del bien moral –en sentido scheleriano, como “valor moralmente bueno”-, sino que constituye además la fuente de la percepción afectiva-cognoscitiva de los valores. He aquí una nueva aportación de Scheler, en la línea agustiniana: el amor posee sus propias leyes, independientes de la razón, y los valores se perciben emocional –y no racionalmente- en un primer momento. Esto no quiere decir que el ámbito de la ética constituya una dimensión caótica, carente de todo orden. Muy al contrario, lo que significa es que el orden objetivo del amor –ordo amoris- y de los valores posee sus propias leyes esenciales hechas presentes, no en un acto puramente intelectual de razón, sino en un acto puramente emocional de amor.

Pero para que el amor adquiriera el sentido y valor de verdadero acto moral, es preciso que se dirija a una persona como término. La explicación de este hecho hay que buscarla en la propia concepción scheleriana de la persona. Siempre como primera toma de contacto, se debe indicar que en Scheler la persona no es una sustancia inmutable ni un sujeto físico o metafísico, sino el valor de los valores. Y es que sólo la persona es capaz de amar; sólo la persona puede actuar como agente en el amor. La esencia de la

persona es amor y, en concreto, ordo amoris. La persona se da en su totalidad en cada uno de sus actos, como unidad concreta de actos de todo tipo, pero ésta, como tal, no es objetivable. Sólo el amor permite hacerla visible en su yo ideal referido a valores. Así que el amor cumpliría en Scheler la tarea -además de ser el depositario del “valor moralmente bueno” y de permitir la percepción axiológica-, de hacer visible el valor de la persona: la persona individual y su valor, sólo es dada por y en el acto del amor. El amor se dirige a la esencia de la persona, contempla lo más profundo del valor que hay y que debe haber en ella, de manera que cualquier intento de racionalizar o intelectualizar el amor dejaría siempre a la vista un plus sin aparente fundamento. Y es que las “razones”, como cualidades o virtudes, que se aducen para justificarlo siempre son posteriores y no alcanzan a contemplar con nitidez el fenómeno radical del amor.

Puesto que la persona es inobjetivable, dada su esencia espiritual, su conocimiento sólo puede ser intuitivo. Y, en ese conocimiento intuitivo de la persona, el amor representa un papel protagonista por cuanto él mismo tiene lugar co-ejecutando los actos de aquella. Scheler incide en que el valor de la persona escapa al acto de objetivación, de modo que para aprehender el valor moral de una persona se tiene que amar lo que la persona amada ama, es decir, se tiene que ejecutar un acto personal de “co-amar” que se produce como consecuencia de la plena sintonización entre amantes, en el amar todo aquello cuanto el ser amado ama.

Hasta el momento hemos destacado la función ético-perceptiva del amor en relación con los valores. La idea fundamental es que los valores se perciben sentimentalmente a través de actos de amor. Pero ¿a qué amor nos estamos refiriendo? ¿Qué es el “amor”, desde la perspectiva de la Ética de los valores?

Con M. A. Suances Marcos, desde un punto de vista histórico, se pueden distinguir dos concepciones antagónicas del amor: la concepción griega y la cristiana¹²³. Según la noción antigua del amor, cuyo ejemplo se encontraría en Aristóteles, el universo puede ser entendido como una cadena de unidades dinámicas espirituales jerarquizada, desde la materia prima hasta el hombre, en la que lo inferior aspiraría a lo superior y sería atraído por éste hasta llegar a la divinidad, no amante, que supone el término eternamente inmóvil de todos los movimientos del amor. El amor sería una aspiración o tendencia de lo inferior hacia lo superior, del no-ser al ser, un amor de la

¹²³ Cfr. SUANCES MARCOS, M.A., *Max Scheler. Principios de una ética personalista*, Herder, Barcelona, 1976, pp. 86-99.

belleza, de forma que lo amado sería lo más noble y perfecto. De ahí se desprende una cierta “angustia vital” en el amado, que teme contaminarse al ser arrastrado por lo inferior, lo que constituye la principal diferencia entre la concepción antigua y la cristiana del amor. Por el contrario, en la concepción cristiana se da un cambio de sentido francamente novedoso en el movimiento del amor, o una “inversión del movimiento amoroso”, como denomina Scheler al fenómeno, respecto al griego o antiguo. La primera iniciativa en el amor parte de Dios: el amor parte de lo superior y se dirige hacia lo inferior no con el temor de ser contaminado, sino con la convicción de alcanzar el valor más alto en ese acto de humildad y humillación de rebajarse a sí mismo.

En la descripción esencial del sentido del movimiento cristiano del amor, Scheler citó explícitamente a San Agustín de Hipona¹²⁴ para explicar el cambio que el cristianismo supuso respecto a la concepción antigua del amor como “apetito” o “necesidad”, propia de un ser imperfecto. Según el filósofo alemán, eso conllevó la elevación del amor por encima de la razón, idea procedente de San Agustín de Hipona y que el primero asumió como uno de los axiomas capitales de su *Ética de los valores*: «En la esfera de la moral cristiana, en cambio, el amor es sobrepuesto expresamente, por lo que se refiere al valor, a la esfera racional. El amor “nos hace más bienaventurados que toda razón” (San Agustín)»¹²⁵.

Más allá de la diferencia entre “razón” y “sensibilidad”, propia de la filosofía antigua, el cristianismo aportó, por otro lado, la novedad de superar y sublimar las tendencias impulsivas inferiores en el amor. Scheler lo calificó de “intención espiritual sobrenatural”. El amor se caracteriza esencialmente por ser un acto espiritual, allende los meros sentimientos como estados afectivos dependientes de la constitución psicobiológica del ser humano, y no constituye un mero apetecer. El amor no es un acto sensible que se consume con la obtención del bien al que se aspira, sino todo lo contrario: por ser un acto espiritual, se acrecienta con él. Una concepción cristiana del amor que el filósofo muniqués asumió sin ambages como principio elemental de su *ética material de los valores*: «Pero también es una gran novedad el que, según la idea

¹²⁴ Cfr. ROMÁN ORTIZ, A.D., *La filosofía del amor de San Agustín de Hipona: una síntesis para bachillerato*, Servicio de publicaciones de la Consejería de educación, Murcia, 2012. Disponible en www.educarm.es/publicaciones.

¹²⁵ SCHELER, M. *El resentimiento en la moral*, Caparrós, Madrid 1993, p. 70.

cristiana, el amor sea un acto, no de la sensibilidad, sino del espíritu (no un mero estado afectivo, como para los modernos). El amor no es un aspirar y apetecer y todavía menos un necesitar. Para estos actos es ley el consumirse en la realización de lo ansiado, mientras que el amor no; el amor crece con su acción»¹²⁶.

La trascendencia capital del amor, por encima de la propia razón, se explica por otro de los aspectos que ya habíamos apuntado: el amor es el que descubre la esencia de la persona. Mas, ¿quién es la persona humana según la Ética de los valores? ¿Cuándo decimos que la tarea principal de la familia es educar y “formar personas”, a quién nos estamos refiriendo? Obsérvese que de inicio he empleado la expresión “quién” y no “qué”. Y es que la primera distinción real y jerárquica debe plantearse entre la noción de persona y la noción de “yo”. La persona no es un “qué”, no es algo objetivable ni, por tanto, susceptible de investigación psicológica, sino un “quién” perceptible a través del amor y susceptible de investigación filosófico-axiológica. La persona es, desde este punto de vista, el valor de los valores. Pese a la existencia ideal de los valores, su iluminación parte de un acto de amor personal, de un amor irradiado desde el corazón humano.

Para Scheler, “persona” significa primordialmente “espíritu” (Geist) y ahí es donde radica el fundamento de la dignidad personal: no en la esencia o en lo común a todo lo humano, sino precisamente en aquello que es irreductible al “yo”, lo particular e irrepetible. Así que siendo el acto de ser personal lo distintivo de cada quién y la clave de su identidad, toda objetivación psicológica sólo puede conducir a la despersonalización en la medida en que se pierde de vista el sentido de sus actos: «De lo dicho se deduce: 1º Toda objetivación psicológica es idéntica a la despersonalización. 2º La persona es dada siempre como el realizador de actos intencionales que están ligados por la unidad de un sentido. Por consiguiente, nada tiene que ver el ser psíquico con el ser personal»¹²⁷.

En la formación de mejores personas, desde la perspectiva de la Ética de los valores, resulta absolutamente fundamental el ejemplo ofrecido por los modelos. Porque el ordo amoris, es decir, el sistema de valores y de preferencias de las personas y de las sociedades, cambia a lo largo y ancho de la historia en función del ejemplo que los tipos ideales de persona, los “prototipos” o modelos, ofrecen al encarnar del modo más puro

¹²⁶ SCHELER, M., El resentimiento en la moral, p. 73.

¹²⁷ SCHELER, M., Ética, p. 623.

alguno de los ámbitos de la esfera del valor. Con su ejemplo, los modelos fomentan el crecimiento moral de las demás personas y grupos sociales. La tesis scheleriana de que la verdadera historia es siempre una historia del *ordo amoris* significa también que, en el fondo, la verdadera historia de la humanidad es la historia de sus personajes prototípicos o modelos. La relevancia moral del prototipo es tal, que el propio respeto a las normas es directamente proporcional con el respeto a los modelos, en virtud de los valores que encarnan, merced a la relación esencial que se produce entre las propias normas y los prototipos. Puesto que todas las normas se fundan en valores, existe una relación esencial de origen entre norma y prototipo, en la medida en que este constituye la encarnación del reino de los valores. De modo que los modelos presentados en los medios de comunicación e incluso en los videojuegos poseen una influencia no sólo a nivel psicológico sino también, a un nivel más profundo, a nivel moral. La Ética del amor y de los valores nos proporciona el criterio para seleccionar los modelos que, a su vez, transmitirán los valores. Y ese criterio es el amor.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: POR UNA ÉTICA DEL AMOR

La Ética del amor no juzga sino que ama. Más que entiende, “comprende”. Ayuda así a descubrir el valor del mundo y de las personas. Porque lo que nos motiva a obrar es un sentimiento. Y lo que nos lleva moralmente a obrar bien es un sentimiento de amor. Este sentimiento puede tener un posterior refuerzo reflexivo. Pero, de inicio, lo que nos lleva a obrar bien es un sentimiento de amor. Por eso toda educación en valores “racional” fracasa como educación moral. La educación en valores es más bien una educación del amor. El pensamiento, la razón, puede ayudarnos a controlar los sentimientos de odio que nos llevan a obrar mal, pero no puede crear en positivo la motivación del amor. No elegimos amar, aunque sí elegimos no odiar. Por tanto, el pensamiento tiene una función meramente restrictiva en el ámbito moral. La educación en valores debe ser una educación del amor.

La esencia del amor cristiano ha proporcionado un fondo de verdad a la Ética del amor y de los valores. Pero el amor es un sentimiento universal. Está en la base de toda alegría y felicidad verdadera y, con los lógicos matices procedentes de las diferentes épocas, ha estado, está y seguramente estará presente en todas las culturas.

La tarea de la Filosofía debe ser ofrecer respuestas sencillas a problemas complejos, no respuestas complejas a problemas sencillos. Los valores se transmiten mediante el ejemplo y se adquieren con la acción ¡ninguna monserga los comunica! De

ahí la importancia de los modelos en el cine, en la televisión, y, por supuesto, en el ámbito docente y en la esfera familiar.

La crisis de valores en la que nos hemos visto envueltos es, sobre todo, una crisis de amor y una crisis espiritual. La fuerza del espíritu es el amor y para recibir su alimento debe orientarse hacia Dios, la fuente de los valores. En el mundo actual que nos ha tocado vivir, en mitad de esta brutal crisis económica, social y de valores, todavía nos queda una esperanza. Podemos crear un mundo mejor y más valioso. Pero para crear hay que creer.

LA RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL

José Javier Esparza*

Ante todo quiero expresar mi agradecimiento al Consejo Escolar de Murcia por haberme invitado a estar hoy aquí. Déjenme empezar transmitiendo un mensaje personal y colectivo, más que de solidaridad, de fraternidad con Lorca y con sus familias, sacudidas por una tragedia que ha conmovido a todos los españoles de bien. Eso hace que para mí estar hoy aquí sea un doble honor.

El asunto que acordé con el Consejo Escolar para glosar ante ustedes es una de las mayores preocupaciones cotidianas de cualquier padre de familia y también de cualquier educador: la responsabilidad de los padres en la educación audiovisual, es decir, cómo meter en vereda la ingente cantidad de imágenes y estímulos que entran hoy en nuestras casas e invaden la sensibilidad y la razón de los niños y los jóvenes. Es un asunto que a mí me toca personalmente por tres motivos. Primero, porque desde hace más de veinte años me he dedicado a hacer crítica de televisión, siempre con especial atención a los contenidos de tipo familiar. Segundo, porque desde hace un par de años me dedico también a hacer televisión, con lo cual me veo en la incómoda posición de quien juzga y a la vez es juzgado (juzgado frecuentemente por sí mismo). Y en tercer lugar, y quizá sobre todo, porque además soy padre de familia: mi mujer y yo tenemos cinco hermosos mozuelos que, naturalmente, quieren ver la televisión, quieren usar ordenadores, quieren escuchar música y jugar con videojuegos y, en fin, están expuestos a la misma marabunta de impulsos audiovisuales que cualquier otro chaval hoy en día. Por todos esos motivos, yo debería estar en condiciones particularmente aptas para hablar de la educación audiovisual de los niños. Y sin embargo, todas esas razones

* Periodista y escritor.

hacen también que yo me vea en la misma perplejidad que cualquier otro padre de familia.

Dada esta triple condición que me afecta, les ruego que me permitan abordar el asunto desde el punto de vista de cada uno de esos tres Esparzas que se enfrentan al problema: el crítico de lo audiovisual, el profesional de lo audiovisual y el atribulado papá. Pero antes me parece importante decir algo: estamos ante una situación enteramente nueva, una situación que no conocieron nuestros padres y que tampoco tiene que ver con la que conocimos nosotros siendo niños. Hoy vivimos en un universo de imágenes móviles (hay autores que hablan de “iconosfera”, como una atmósfera nueva), un universo que nos envuelve y que nunca antes había existido. Eso nos obliga a ir aprendiendo poco a poco, día a día, cómo gestionar esta realidad para la que nadie está preparado de antemano. Con ello quiero decir que todo lo que diga yo hoy aquí será altamente discutible, porque, del mismo modo que a nadie se le enseña a ser padre de familia, mucho menos se le enseña a gobernar el mundo audiovisual. Yo trataré de contar mi experiencia, pero ni mucho menos pretendo sentar doctrina.

1. EL PUNTO DE VISTA DEL CRÍTICO

Vamos a empezar hablando, si a ustedes les parece bien, desde la posición del observador crítico del mundo audiovisual. Hagamos memoria. Hace sólo veinticinco años, en España no había más que una televisión, de titularidad pública y con sólo dos canales. No había televisión privada, y por supuesto tampoco había Internet. La televisión cumplía, mejor o peor, una función de acompañamiento familiar, como la chimenea hace dos siglos. Todos veíamos la tele, y algunos incluso mucha tele, y uno ya podía oír cosas como que la televisión atonta a los niños –cosas que no son falsas-, pero esos efectos eran muy limitados. Nadie consideraba la televisión como un peligro. Ya había, sin embargo, numerosos estudios científicos sobre la tele, sobre el medio audiovisual, sobre su efecto en la psicología individual y colectiva. Ante todo, ya se había demostrado que la exposición a la imagen en movimiento producía un poderoso efecto de seducción en la psicología del espectador, que ese efecto era particularmente intenso en los menores (esto lo demostró la escuela californiana de Palo Alto en los años sesenta) y que, en el plano de los comportamientos colectivos, los medios audiovisuales promovían los instintos y los impulsos primarios por encima del juicio racional.

Por si esta tendencia a la simpleza no fuera suficiente, el medio audiovisual añade además otra característica que arrastra a los mensajes hacia abajo desde el punto de vista de la calidad, y es el siguiente: en un entorno comercial, se ha de intentar que el mensaje llegue al mayor número posible de consumidores, y eso, en un régimen de competencia, sólo se consigue simplificando lo más posible los contenidos de la comunicación. En cualquier sociedad la estructura de la cultura es piramidal: hay muy poca gente que sabe muchas cosas y muchísima gente que apenas sabe unas pocas cosas rudimentarias. Si tú quieres que tu mensaje tenga éxito, sea consumido y, en consecuencia, te dé dinero, la única vía es llegar a todos esos públicos a la vez, pero muy particularmente a los de abajo, y para eso hay que lanzar mensajes sumamente simples. Y si tu propósito fundamental no es comunicar algo en concreto, sino simplemente conseguir que haya mucha gente al otro lado, entonces lo más eficaz es proveer un conjunto de contenidos deliberadamente primarios, para asegurarte una audiencia masiva. Es el ejemplo de los programas del corazón. Y esto tampoco es nuevo: el fenómeno era conocido desde los años sesenta y setenta, cuando comenzó a desarrollarse la televisión comercial en los Estados Unidos. Quiero subrayar con esto que a la altura de los años ochenta ya sabíamos todos qué arma teníamos entre las manos.

A partir de 1990 empezaron a emitir en España las cadenas privadas. Unas cadenas que afrontaron su trabajo desde una perspectiva enteramente comercial y que, por consiguiente, cambiaron el paisaje: empezó una apretada carrera en pos del espectáculo que enseguida conoció un enorme auge. Aumentó el consumo de televisión, aumentó la exposición de todos los públicos ante la pantalla –tanto niños como mayores- y aumentó también el carácter polémico del medio, porque en la búsqueda del éxito comercial, y tratándose de un medio que se dirige sobre todo a estimular impulsos e instintos, muchos canales sobrepasaron los límites aceptados en la moral pública. En estos años hemos visto, por una parte, un crecimiento exponencial de la calidad de los productos televisivos y, en paralelo, una multiplicación de los problemas de carácter ético vinculados a la comunicación audiovisual. Han surgido asociaciones de telespectadores, códigos deontológicos, academias profesionales... Pero ninguno de esos instrumentos ha servido para detener la ola, al revés. Y naturalmente, se han ampliado las preguntas sobre el efecto de la televisión en los niños. Preguntas cuya respuesta es casi invariablemente una sola: no es bueno entregar a los niños a la televisión. El hecho es que, a partir de ese momento, las familias se encontraron con un problema nuevo: había que aprender a gobernar un aparato ingobernable.

Por si todo esto fuera poco, a mediados de los años noventa se produjo la explosión de Internet. Un instrumento que ha arraigado tanto y tan rápidamente que nos parece que ha estado ahí toda la vida, pero hay que recordar que fue sólo en 1993 cuando se levantó la prohibición del uso comercial de Internet. No ya nuestros padres, sino nosotros mismos hemos vivido muchos años sin Internet, cosa que a nuestros hijos les parece inconcebible. Hoy hay más de 1.500 millones de personas navegando en la Red. ¿Y qué hay en la Red? Un universo casi infinito de contenidos de todo género, tanto sublimes como abominables, que ha hecho incontrolable el flujo de comunicación. Incontrolable, en efecto, porque los nuevos dispositivos tienden a hacer cada vez más individual el consumo. En los tiempos de la tele, incluso bajo la explosión de las privadas, era posible aplicar en último extremo el principio de que en casa sólo entra lo que digan mamá y papá: es soberano quien tiene el control del mando a distancia. Pero ahora eso se ha acabado, porque cualquier persona desde cualquier punto, con aparatos muy simples, puede conectarse al tipo de información que le apetezca. Y un chaval puede pasarse horas viendo vídeos de Youtube o chateando con amigos sin que nadie pueda controlarlo. De manera que si ya teníamos un problema con la televisión ingobernable, ahora tenemos el problema multiplicado por mil con el Internet incontrolable. Y para las familias la agonía se ha hecho insoportable, por la simple razón de que no es humanamente posible saber qué entra en la cabeza y en el corazón de sus hijos.

2. EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESIONAL

Hasta aquí, la descripción del paisaje formulada por un crítico del mundo audiovisual que ha seguido el proceso de creación de esta nueva atmósfera en los últimos veintipico años. Ahora me permitirán que aporte el punto de vista del profesional de la comunicación. Porque, claro, este paisaje, así descrito, parece la crónica de una plaga bíblica, pero, oiga, al mismo tiempo los nuevos recursos tecnológicos nos han permitido comunicar con una eficacia nunca antes vista. Todos sabemos que hay mucha porquería en la tele y en la Red, pero es que también hay mucha porquería en el mundo, y la tele y la red sólo son el espejo de todo eso. Inversamente, en la tele y en la red es posible hacer maravillas. Yo hago televisión desde hace dos años. Gracias a la tele y a la red, yo puedo, por ejemplo, contar todos los días un episodio de la Historia de España con una capacidad didáctica que hace veinticinco años era inimaginable. Del mismo modo, yo puedo explicar todas las

semanas –con ayuda del eminente profesor Jouve- cómo funciona un código genético o cómo se forma un ser humano desde su concepción. O denunciar un abuso del poder que antes podría pasar más o menos desapercibido. ¿Tendría que renunciar a todo eso?

Normalmente, el crítico reprocha al profesional de la tele su tendencia al espectáculo y al ruido. Es un reproche correcto, pero hay que hacer matices. El instrumento de la tele es como es: yo no puedo emitir una sesuda conferencia de un acreditado especialista por la sencilla razón de que el público me iba a durar tres minutos ante la pantalla. Yo tendré que buscar instrumentos de comunicación sencillos, directos, primarios y emotivos para transmitir lo que ese especialista podría decirnos. Todo eso puede hacerse sin tomar por tonto al espectador, invitándole a razonar. Claro que sí. Y entonces el crítico dirá: ya, oiga, pero es que la mayor parte de los contenidos televisivos no son así de decentes, sino que buscan el cotilleo, el morbo, la indecencia, como manera de ganar audiencia. Y yo, profesional de la comunicación, tendré que reconocer que sí, que es verdad, pero que para eso hay instrumentos que habitualmente funcionan. Códigos deontológicos. Reglamentos legales. Exigencias éticas a los profesionales. Y sobre todo uno: la voluntad soberana del espectador, que al final siempre tiene la última palabra.

“Todo eso es muy bonito”, me dirá el crítico, pero la realidad es otra. Los canales han acumulado tal poder comercial y político que hacen lo que les viene en gana. Los códigos deontológicos no funcionan. Los reglamentos se los saltan a la torera. El poder público termina a los pies de los magnates de la comunicación. Y mientras tanto la sociedad se va embruteciendo poco a poco de manera palpable. Yo, profesional de la tele, le contestaré: sí, bien, pero la culpa de eso no la tiene el instrumento, esa cámara que me graba, ese aparato que transporta mi imagen hasta su casa, sino un poder que no es capaz de aplicar la ley, unos pocos profesionales que han renunciado al sentido ético de su trabajo y una sociedad que no es capaz de reaccionar ante los abusos. ¿Y vamos a pagar justos por pecadores? Pero es verdad que, al final, los pecadores se van de rositas. Y eso es palmariamente injusto.

La tensión entre la fabricación de comunicación audiovisual y la perspectiva crítica se ha hecho prácticamente irresoluble. Hace muchos años el escritor Juan Cueto –uno de los primeros críticos de TV que hubo en España- dijo que el discurso sobre la televisión siempre era un discurso contra la televisión, y creo que eso sigue siendo verdad. Seguramente esto obedece a la propia naturaleza del medio televisivo, y tal contradicción nos interpela a los profesionales todos los días. Del mismo modo que

debería interpelar también a quienes fabrican productos para Internet. Pero esto ha sido siempre así: la propia existencia humana, desde el principio de los tiempos, es una tensión permanente entre los apetitos y la razón, entre las pulsiones y el deber. Esto no lo ha inventado la tele. Y al final el discurso sobre lo moral sigue siendo, hoy como hace dos mil años, el eje de la condición humana.

3. EL PUNTO DE VISTA DEL PADRE DE FAMILIA

Y podríamos zanjar aquí la cuestión, pero entonces entra en escena el tercer protagonista, el padre de familia, el tercer personaje de esta especie de trastorno tripolar que me afecta, y el padre de familia dice: “Bien, vale, está muy bien todo eso que ustedes dicen, el crítico y el profesional, pero a mí eso no me resuelve mi problema. Mi problema es que yo tengo unos hijos, que esos hijos están bajo mi responsabilidad, que yo quiero que el día de mañana sean gente de provecho, pero ustedes no paran de fabricar porquería que les contamina el alma. Y ustedes se han hecho tan poderosos que yo ya ni siquiera tengo los medios para controlar lo que entra en mi casa. ¿Qué hago?”. Y bien, ese es el meollo de la cuestión: la responsabilidad de los padres en la educación audiovisual.

Un momento: ¿He dicho educación? ¿Cómo que educación? ¿Acaso puede llamarse a eso educación? Pues sí, y ya que hablamos bajo los auspicios de un Consejo Escolar, me van a permitir que me demore un poco en este punto. Porque otro de los problemas traídos por la explosión del mundo audiovisual es precisamente este: del mismo modo que las familias han perdido el control sobre la formación de sus hijos, así también la escuela ha perdido el control sobre la educación de los niños, sobre los contenidos que forman la personalidad, el carácter y también el conjunto de conocimiento de los alumnos. Hoy una hora de Internet puede arruinar un mes de clase. Eso lo saben todos los profesores, y todos se quejan amargamente de ello. Porque la red, como en otro tiempo la tele, puede ser un excelente instrumento pedagógico, pero su carácter comercial hace que predominen –y ello masivamente– los contenidos destinados al puro consumo, lo cual termina siendo anti-pedagógico. Por poner ejemplos de todos conocidos: de poco sirve enseñar educación vial si luego el chaval juega a conducir un bólido por la ciudad atropellando ancianas; de poco sirve enseñar templanza de carácter si luego el chaval juega a pegar tiros a todo lo que se mueve; de poco sirve enseñar a una niña el dominio de sí misma si luego la chica va a jugar a

imitar a Rihanna. De donde el profesor termina sintiendo lo mismo que el padre de familia, a saber: que todo el mundo conspira contra él. Y no le falta razón.

Ante todo esto, la pregunta es qué hacer. Y aquí me quito el gorro de profesional de la comunicación y me pongo el de padre de familia. Les voy a contar mi problema. Un problema que es el mismo de la inmensa mayoría de los papás y las mamás de España y del mundo entero. Ese problema puede definirse así: gobernar la educación audiovisual de mis hijos me supone vivir en un conflicto permanente, en un antagonismo sin solución. A mí, como a todos los papás y a todas las mamás, me gustaría formar a mis hijos de manera cooperativa y fraternal, escuchando siempre un cariñoso “sí, papá”, pero las cosas no son así. Nunca son así. Tomar ese timón significa navegar todo el tiempo contracorriente. Contracorriente de los apetitos de mis hijos. Contracorriente de la industria audiovisual. Contracorriente de las modas. Contracorriente de casi todo.

Cuando el crítico habla de los efectos psicológicos de lo audiovisual con la frialdad de quien describe el anticiclón de las Azores, yo pienso en la cabeza de mis hijos, y ahí no me cabe frialdad alguna. Cuando el profesional de la comunicación habla, maravillado, del prodigio de una comunicación global y sin barreras, yo pienso en el ánimo de mis hijos seducidos por mil estímulos, y eso no me maravilla en absoluto. Cuando el comentarista social me habla de los grandes recursos que lo audiovisual puede aportar a la educación, yo pienso que dónde estarán esos recursos, porque a mí nadie me los ha enseñado, y lo que veo más bien es una nube tóxica de incitaciones al vacío. Al final, el mundo audiovisual de millones de niños y de jóvenes se reduce a las evoluciones zoológicas de los animalitos de ‘Gran hermano’ y al posterior comentario masivo de la jugada en las redes sociales. Y esto es, simple y llanamente, una alienación masiva. Están destrozando a una generación.

De vez en cuando me cuentan que tal o cual gobierno decide meter la cuchara en el asunto y propone cerrar páginas de Internet o redactar códigos deontológicos para la tele. Y, como padre, me puede parecer muy bien. Pero a los pocos meses veo que esas páginas que cierran no son las que contaminan la mente de mis hijos, sino las que lesionan los derechos económicos de los productores de música y de cine. Y que los códigos deontológicos de la tele terminan sustanciándose en comisiones donde quienes cortan el bacalao son precisamente los propios grandes canales, de manera que esto es como juzgar un robo en un tribunal compuesto por carteristas. Y yo, padre de familia, siento que me están tomando el pelo.

Como padre de familia, a mí me importa relativamente poco la explosión audiovisual y todas esas cosas. A mí lo que me importa es que mis hijos crezcan sanos por dentro y por fuera, y que el día de mañana sean gente de provecho, con un sentido recto de las cosas y un espíritu limpio. Mi obligación es criar a mis hijos; no mantenerlos bien alimentados y aseados hasta que crezcan, sino criarlos, es decir, crearlos, crear esos adultos que van a ser, y gobernar su salida al mundo. Pero lo que veo es que todo a mi alrededor parece diseñado para quitarme eso. El mundo audiovisual, esa atmósfera que forman la tele e Internet, arrastran permanentemente a mis hijos lejos de mí. E incluso el propio sistema escolar está concebido de tal manera que se diría que su objetivo es disminuir mi influencia sobre mis hijos. Y todas las medidas que adoptan los políticos desde hace muchos años, al menos en España, no van dirigidas a permitir que mi familia se fortalezca, sino al revés: a que la familia, la mía como todas las demás, sea una institución cada vez más superflua.

A propósito de esto, quisiera abrir un paréntesis para añadir algo que sé que no me va a hacer especialmente popular entre el estamento docente, pero abuso de mi condición de padre de familia para hacerlo. Verán: como padre, estoy un poco cansado ya de esa historia de la “educación en valores”. En mi casa, los valores los pongo yo. No es que no me fíe de los maestros, al revés: mi madre es maestra, mi esposa es maestra, mis suegros son maestros los dos, tengo en mi familia no menos de diez tíos y primos maestros... Soy lo que en la Guardia civil se llamaría un “hijo del cuerpo” (del cuerpo docente, en este caso). O sea que pocos conocen mejor que yo el sacrificio de los maestros, sus virtudes, su abnegación... Pero eso no tiene nada que ver aquí. Yo mando a mis hijos al colegio para que aprendan las cosas que yo no puedo enseñarles – aritmética, álgebra, lingüística, inglés, qué sé yo-, pero no para que les enseñen “valores”. ¿Qué valores? ¿Hablamos de principios morales, de un sentido ético de la vida? Pues sí es así, ustedes me perdonarán, pero en ese caso el sistema escolar puede estar incurriendo en una intromisión tan ilegítima como la de la tele, porque los principios, como la honra, son patrimonio del alma, y el alma sólo es de Dios, que diría el clásico (Calderón, concretamente).

CONCLUSIONES: LIBERTAD Y RESPONSABILIDAD

Claro que todos estos argumentos pueden encontrar una fácil refutación. Porque yo puedo reivindicar con toda la fuerza del mundo mi libertad como padre de familia y los derechos que me asisten, pero alguien podría preguntar: “Y, oiga, ¿usted es

realmente responsable de sus hijos?”. Porque todas esas invocaciones a los derechos de los padres están muy bien, pero la verdad es que una buena mayoría de las familias han entregado sus derechos al sistema, al Estado, con total alborozo. ¿Por qué lo han hecho? Bueno, porque la vida es muy complicada; porque papá y mamá trabajan los dos, porque si no, no hay manera de salir adelante; porque al fin y al cabo para eso pagas unos impuestos; porque uno confía en el sistema; porque para enderezar a los niños ya está el cole, y lo tuyo es más bien darles cariño... En fin, por una serie de razones donde se combinan la comodidad personal con la cultura ambiente, y sería banal culpar a unos u otros de tales o cuales cosas. Sencillamente, la vida se ha hecho así.

Pero justamente porque la vida se ha hecho así, es preciso cavar hondo y ver si se pueden cambiar las cosas. Más exactamente: si se deben cambiar las cosas. Yo soy de los que piensan que es preciso, incluso urgente cambiar las cosas. Al final la pregunta es muy elemental: ¿Lo que tenemos delante nos parece bien o mal, y por qué? A mí, personalmente, me parece mal. Me parece mal porque creo firmemente que el rasgo más sublime de la condición humana es la libertad interior y la capacidad para responder de esa libertad, y una cosa y la otra, libertad y responsabilidad, se ven coartadas, coaccionadas o mutiladas en esta atmósfera audiovisual que nos envuelve. ¿La culpa es de lo audiovisual como instrumento de comunicación? No, ciertamente. Lo audiovisual ya es el aire que respiramos y eso es irreversible mientras los aparatos funcionen. Aquí hay que acordarse de aquella vieja plegaria irlandesa recogida por Santo Tomás Moro: “Señor, dame fuerza para cambiar lo que se puede cambiar, resignación para soportar lo que no se puede cambiar y sabiduría para distinguir una cosa de otra”. Lo que nos interesa ahora es distinguir una cosa de otra, lo que se puede cambiar y lo que no. Y la atmósfera de lo audiovisual no puede cambiarse, pero sí podemos cambiar la forma de acercarnos a ella.

Hablo ahora como padre y para los padres (y madres). Ellos pueden cambiar las cosas. Ya no basta con interpelar a los poderes públicos y a los profesionales de la comunicación exigiéndoles que hagan algo. Creo que ante todo hay que interpelar a las personas y a las familias invitando a la acción. Y como estas cosas se explican mejor bajando a tierra, me van a permitir ustedes que les proponga unas cuantas conclusiones personales sobre la cuestión. No son verdades apodícticas, pero resumen cómo veo yo la cuestión y quizá sirvan para discutir el asunto.

Primero. **Tomar conciencia.** Los padres deben ser conscientes de que tienen una nueva obligación. Ya no basta con alimentar y vestir y dar cariño. Ahora además hay

que gobernar la esfera audiovisual en casa, del mismo modo que gobernamos la factura del teléfono o el tipo de alimentación. Hay que tomar conciencia de esta nueva responsabilidad.

Segundo. **Sentar criterio moral.** Del mismo modo que nos preocupamos de que nuestros hijos crezcan sanos y fuertes por fuera, también hemos de preocuparnos de que crezcan sanos y fuertes por dentro, y para eso hay que sentar criterios claros de lo que entra en casa y lo que no puede entrar. Hay cosas que objetivamente son nocivas desde el punto de vista intelectual y moral. Es preciso tener claras cuáles son esas cosas, conforma a la conciencia de cada uno, y obrar en consecuencia.

Tercero. **Definir el objetivo: la formación.** Los padres de familia tendemos a pensar en nuestros hijos sólo como niños. Pero eso es un error: los niños van a dejar de serlo, se convertirán en mujeres y hombres, y nuestra función consiste precisamente en que esa transformación se haga realidad de la manera más hermosa y feliz posible. No estamos cuidando niños; estamos criando mujeres y hombres. Cuando uno se sitúa ante el mundo audiovisual en casa, no debe pensar en qué le gusta al niño, sino en qué va a ser bueno o malo para el futuro adulto de nuestros hijos.

Cuarto. **Recuperar la autoridad.** En casa mandan mamá y papá. Y nadie más. Y mamá y papá tienen que mandar también sobre los contenidos audiovisuales que entran en casa. El mejor modo de hacerlo –y aquí hablo por experiencia personal- es compartir esos contenidos con ellos. Si el mayor peligro de los contenidos audiovisuales es su capacidad de impregnación instintiva, entonces habrá que intentar estar junto al chaval para que active la conciencia crítica ante esos contenidos. Es importante controlar lo que entra, pero es mucho más importante controlar cómo entra. Y saber decir no ante lo inconveniente. Aquí toca hacer de guardia de la circulación... audiovisual.

Quinto. **Evitar la soledad del niño.** Esto guarda relación con lo anterior. Una de las principales razones por las que los contenidos audiovisuales pueden ser nocivos, es por su capacidad para aislar al receptor, niño o adulto. En el caso de los niños, que psicológicamente son más impresionables, hay que evitar que el niño viva en soledad frente al universo audiovisual. Nunca dejaríamos solos en la calle a nuestros hijos, ¿verdad? Pues esto es lo mismo. También aquí hay que tender continuamente la mano, aunque protesten.

Sexto. **Conocer lo audiovisual.** No podemos vivir como si el mundo de nuestros hijos nos fuera ajeno. Hemos de hacer lo posible por conocer y entender ese mundo audiovisual en el que viven. Aunque no nos guste (o precisamente porque no nos gusta).

Hemos de saber qué ven, cómo funcionan sus aparatos, qué ponemos en sus manos. Y por cierto, también suele funcionar la mecánica inversa: hacerles compartir las cosas que nosotros vemos o la música que escuchamos. Que seguramente no les va a gustar, cierto, pero que les va a descubrir un mundo distinto al suyo y, además, va a hacerles ver que nosotros “controlamos” tanto como ellos.

Séptimo. **Acción pública.** O sea, sacar fuera de casa todas estas cosas. Ninguno vivimos en una burbuja. Estamos en una sociedad, vivimos en una comunidad. Los problemas públicos nos conciernen a todos y todos debemos contribuir a resolverlos –la democracia cabal consiste en eso. Por consiguiente, hay que llevar a la plaza pública las cosas que afectan a nuestras vidas. No podemos dejar la comunicación en las exclusivas manos de los comunicadores y menos aún de los empresarios del ramo. Hay que participar: asociaciones de telespectadores, redes sociales... instrumentos que den más eco a nuestra voz y que nos permitan gobernar este mundo de la comunicación global o, por lo menos, paliar sus efectos más negativos. Es otra de las exigencias de nuestro tiempo.

Concluyo. El título de esta charla que ustedes han tenido la paciencia de soportar era “La responsabilidad de los padres en la educación audiovisual”. Y en realidad todo viene a condensarse en esa palabra: responsabilidad. Responsabilidad significa directamente dar respuesta, responder, y en su origen latino aludía al que está obligado a responder por algo. Pues bien, los padres estamos obligados a responder por nuestros hijos, en el mundo audiovisual como en cualesquiera otras esferas de la vida. No podemos echar la culpa de todo al mundo –a la tele, a los profesores, a los políticos, a Internet, a quien sea. Nosotros somos responsables. Y eso exige actuar. No es cómodo. No es fácil. Pero es una obligación. Y en este caso es, además, una obligación que se contrae por amor. Por amor a nuestros hijos y a la comunidad en la que han de vivir. No cabe responsabilidad más grata que esa.

INCIDENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Jaime Ferrando

A. Quiero empezar la conferencia diciéndoles cuáles son los puntos que deseo transmitir en este tiempo:

1. Los medios de comunicación como progreso social, son buenos en sí y nos pueden transmitir grandes ventajas si se utilizan adecuadamente.
2. Cuando no se utilizan adecuadamente influyen de forma negativa en la educación de los niños y adolescentes.
3. De cualquier modo, su posible efecto negativo depende de que los niños y adolescentes tengan o no ciertos hábitos o virtudes.
4. En la adquisición y desarrollo de esos hábitos es vital la familia, la labor formativa de los padres, y secundariamente, el colegio.

B. Voy a intentar mostrar datos y dar explicaciones que corroboren estas afirmaciones.

Como es conocido, el resultado real de las calificaciones escolares de los jóvenes españoles muestra claramente que **hay un gran fracaso escolar**: España es campeona en el fracaso escolar de Europa. El 31,9% de los españoles abandonan sus estudios en la Educación Secundaria Obligatoria. Solamente nos superan Malta y Portugal en fracaso escolar, pero, a diferencia de España, el porcentaje de fracaso escolar ha disminuido en la última década. La media de la Unión Europea, de un total de 28 países, es de 14,9%¹²⁸.

¹²⁸ Datos de Eurostat.

Otro dato interesante es que en el 2007 el 41% de los jóvenes españoles accedieron a la universidad, frente al 47% del 2001. De ellos acabaron la carrera el 32% de los estudiantes. Lo curioso es que una encuesta hecha a los chicos de la ESO, el 84% quieren estudiar una carrera.

C. Todos nos preguntamos pero, ¿cuáles son las causas de este fracaso?

Como siempre, las causas son diferentes y variadas.

Hoy vamos a centrarnos en una de esas causas: la influencia de la TV y las redes sociales en el rendimiento escolar.

Pero ¿estos grandes inventos no son válidos para la educación? Como indiqué al comienzo, claro que lo son. Pero su uso y el modo de usarlos puede ser perjudicial, para el desarrollo intelectual y de hábitos, y como consecuencia, para el rendimiento escolar.

Veamos algunas cuestiones:

1. Según la **Academia Americana de Pediatría** las razones por la que el uso abusivo de los medios de comunicación interfieren con el rendimiento escolar son:

- a. Disminuye el tiempo de lectura, las tareas escolares, el tiempo de deporte, el juego y la comunicación familiar.
- b. Las ondas electromagnéticas producen sobre la corteza cerebral un efecto hipnótico que causa una disminución de la atención; un estudio hecho en Canadá en los años 70 muestra en una comparativa que la generación de niños que había tenido TV tenían menor capacidad de atención y menos iniciativa en los juegos, que la generación anterior, que no había gozado de la TV.
- c. Uso privilegiado de la visión y de la audición en detrimento de otras cualidades.
- d. Provoca dificultades en el pensamiento organizado, las reacciones son más

2. Según la médico psicoanalista **Sara Zusman**, «a los niños menores de dos años que se les pone la televisión para distraerles, pasan a mirar en vez de ser mirados, en un momento importantísimo para el afianzamiento de su personalidad. Hablar regularmente a los bebés en los dos primeros años de vida tiene un profundo efecto positivo en el desarrollo de su cerebro y de su actitud de aprender». Es importante que aprendan a

estar solos para poder crear un espacio interior que será el origen de todas las posibilidades creativas posteriores. Este periodo de la vida es un momento decisivo para el conocimiento de uno mismo.

3. Según un estudio de la **Universidad de Columbia**¹²⁹, ver la televisión más de dos horas al día repercute gravemente en la atención del niño y del adolescente, creando problemas de aprendizaje que puede llevar a una inhibición de la realidad y convertirse en algo obsesivo.

4. Según **Juan Marcelo Pardo**, ver la televisión no requiere esfuerzo mental especial, pues no hay esfuerzo por aprender, no hay habilidad que adquirir, se tiene una actitud pasiva, no requiere una actividad analítica o reflexiva: cuanto más tiempo en el televisor, menos capacidad de iniciativa.

5. En el mismo sentido, la **UNESCO** en un informe sobre el rendimiento escolar comenta que el uso indiscriminado de la televisión puede resultar peligroso para el aprendizaje del niño: aumenta la pasividad intelectual, decae el trabajo escolar y limita la creatividad.

6. En el libro *Cerebro y afectividad*¹³⁰, **María Gudín** comenta que por la vista puede entrar un mundo de sensaciones que alteran la afectividad. Es difícil pensar que una persona que habitualmente nutre su cerebro de imágenes pornográficas o violentas, pueda controlar los sentidos sensoriales o la agresividad cuando estos se produzcan.

En el cerebro, los sistemas visuales situados en la corteza occipital se conectan de modo directo con los circuitos límbicos afectivos. El pensamiento va unido a imágenes, pero es independiente de ellas. Las imágenes se conectan más con las áreas afectivas que con las cognoscitivas. Por ello es importante no bombardear nuestra vida con constantes imágenes.

El bombardeo sensorial da lugar a que predominen las áreas occipitales visuales sobre las áreas prefrontales de razonamiento y decisión, sobredimensionando el mundo de las sensaciones y disminuyendo el mundo cognoscitivo.

¹²⁹ Investigación de la Universidad de Columbia e Instituto Psiquiátrico de Nueva York

¹³⁰ Cfr. GUDIN, M^a, *Cerebro y afectividad*, Eunsa, Pamplona, 2001.

C. Pero si además de todas estas consideraciones sobre cómo influye los medios de comunicación en la formación de hábitos intelectuales y de comportamiento, consideramos las **características generales de los jóvenes españoles** (según el informe de la fundación Santa María) y la **dedicación de tiempo al uso de los medios de comunicación**, veremos con más claridad su influencia en el rendimiento escolar.

1. ¿CÓMO SON LOS JÓVENES ESPAÑOLES EN EL 2012?¹³¹

En los estudios realizados por Tony Anatrella sobre los jóvenes, se destaca determinadas características, que, lógicamente, no se dan en todos, pero sí en la mayoría.

Según estos estudios, están predispuestos a vivir en un mundo imaginario y virtual sin contacto con la realidad, que los deprime. Esto, de alguna manera, explica el interés y la necesidad que tienen de estar en las redes sociales.

- Les gustan los ambientes totalizantes (sensaciones fuertes que les dan la impresión de que existen)
- Son ambivalentes (buscan modos de encontrar la realidad y huir de ella)
- Individualistas (tienen poco sentido de pertenencia)
- Igualitarios y tolerantes (se dejan llevar por las modas y medios de comunicación)
- Conformistas con las modas (con poca capacidad de análisis, no buscan razones por las que vivir y amar)
- Una vida afectiva con muchas dudas sobre su identidad, sexo y familia.
- Se echa en falta un cultivo de la inteligencia (su educación no favorece su capacidad de análisis)

Me parece que faltan los aspectos positivos de los jóvenes españoles, pero como se ha centrado en los problemas, supongo que por ello no los menciona.

¹³¹ Para el desarrollo de este epígrafe me he inspirado fundamentalmente en ANATRELLA, T., El mundo de los jóvenes, ¿Quiénes son?, ¿Qué buscan?, 2003, que está disponible en http://www.escueladeformadores.org.mx/archivos_pdf/2004/EVF_Jovenes.pdf

Parece evidente que la sociedad favorece el infantilismo: jóvenes apegados a las personas y a las cosas, dependientes.

Ya desde pequeños se les estimulan los deseos de manera constante, y acaban pensando que todo es maleable en función de sus intereses.

Después en la adolescencia buscan lazos de dependencia en relación con el grupo o la pareja; pasan del apego a los padres al apego sentimental, ya que en buena medida su educación se ha centrado en su bienestar afectivo (que el niño y el menor niño no sufra).

La consecuencia es que son personas moldeables, simpáticas, superficiales y, a veces, mediocres. Tan acostumbrados a saciar sus apetencias, pierden el sentido de jerarquía, y eso provoca que algunos no sean capaces de aprender las reglas de la convivencia social, porque nunca se les ha dicho que “no” a sus caprichos.

En una entrevista a Eduard Estivill (neurofisiólogo y pediatra) en un periódico de tirada nacional comentaba hace pocos días: «Los jóvenes que no han conocido el “no”, la frustración, ni la necesidad de esforzarse, pueden caer en muchísimos problemas psicológicos».

Crecer supone separarse psíquicamente y enfrentarse a una vida donde lo normal es que no se cumplan tus deseos. Están acostumbrados a no recibir satisfacciones superiores a las infantiles (sensitivas y afectivas) y eso dificulta disfrutar de satisfacciones intelectuales. Esta es una causa por la que vemos que con frecuencia huyen de elecciones fundamentales en la vida: su objetivo en la vida suele ser el bienestar y la seguridad emocional.

Si además consideramos algunos valores formativos del contenido de los programas podemos mostrar un estudio hecho al respecto:

Según Bandura la televisión nos oferta estereotipos:

1. Modelos de personas que triunfan de con un determinado tipo de belleza y de éxito (una consecuencia clara es tener un tipo delgado para las mujeres y un cuerpo de gimnasio y depilación para el hombre).
2. Consumismo. Se estimula el deseo y la necesidad de consumir. El hecho de que las cadenas de televisión tengan gran parte de sus ingresos de la publicidad, muestra que el consumismo es uno de los mensajes más persistentes de la televisión.
3. Violencia. Muchos de los héroes de las películas solucionan sus problemas con actos violentos y enaltecen la venganza. El profesor Pardo contabilizó

en una semana en la cadena más vista en nuestro país 670 homicidios, 15 secuestros, 848 peleas, 420 tiroteos y 8 suicidios.

4. Sexo. Por influencia de la televisión se ha producido relaciones sexuales más precoces y superficiales, cambiando el concepto de la sexualidad de realizarse fruto del amor y para siempre, por el de realizarse para una experiencia deseada por el sujeto con otro ser con el que simplemente se tiene empatía.
5. Temas prosociales muy interesantes. Cultura, salud, ocio, historia, costumbres, respeto. Son los programas de menor audiencia y no son rentables para las cadenas, por lo que se tiende a suscribirlos en canales temáticos.

D. Datos sobre la dedicación de los jóvenes españoles a los medios de comunicación.

Si consideramos los datos que se tienen de las horas que se dedican a la televisión, entenderemos mejor la influencia perjudicial de la televisión en el rendimiento escolar:

De lunes a viernes le dedican una hora diaria mínimo a las redes sociales, y los sábados y domingos dos horas diarias. El 52% reconoce que le quita tiempo de estudio¹³². Además, el 76% de los jóvenes reconoce que no pueden vivir sin Internet; de estos, el 65% lo emplea como entretenimiento. El 70% utilizan de forma habitual las redes sociales y un 50% todos los días¹³³.

De las redes sociales el 60% lo utiliza para subir fotos y compartir, el 50% mandan mensajes y el 35% lo utilizan para actualizar el perfil. El 45% de los adolescentes tienen más de cien contactos. Twenti es el líder entre los adolescentes con el 60% de usuarios seguido de Facebook con un 21%. Los alumnos que más tiempo le dedican a estas herramientas son los que más suspensos tienen.

Pero no es la única actividad: el 48% de los jóvenes españoles le dedican más de dos horas diarias a ver la televisión¹³⁴. La media de tiempo dedicado a la televisión durante la semana es de 3,40 horas diarias (un día de la semana); en el 2001 era de 3,15 horas: qué casualidad que haya aumentado el número de horas dedicadas a la televisión

¹³² Informe del grupo de trabajo de Jesús Lacoste, Instituto de estudios sobre las adicciones.

¹³³ Universidad Camilo José Cela. 2009

¹³⁴ Cfr. Informe del grupo de trabajo de Jesús Lacoste, Instituto de estudios sobre las adicciones.

junto con el aumento del fracaso escolar durante esta última década. España es el segundo país de Europa que los alumnos más ven la televisión diariamente según el informe de Sofres.

Frente a estos datos sólo el 18% reconocen dedicarle tiempo a la lectura de lunes a jueves y un 6% el fin de semana. (En Finlandia está en torno a un 75%).

Según hemos visto antes, los jóvenes están predispuestos a vivir en un mundo imaginario y virtual, sin contacto con la realidad que los deprime. Esto, de alguna manera explica el gran interés y la necesidad de estar en las redes sociales (que insisto que en sí son muy aceptables) como vehículo de socialización y conocimientos.

E. Siendo cierto todo lo visto hasta ahora, también lo es, como he indicado al principio, que la influencia de estos medios depende de los **hábitos** que tengan los jóvenes.

Es fundamental leer: para un buen rendimiento escolar se ha de adquirir especialmente la **competencia lingüística** (lectura comprensiva y fluidez oral y escrita). Esto es algo que conviene cuidar desde los primeros años.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que en la adolescencia se da una profunda transformación psíquica y física que puede afectar al rendimiento escolar, que depende en buena parte de unos hábitos fundamentales: la **fortaleza** para estudiar lo necesario, y la **constancia** que hace superar las dificultades. (Horario: responsabilidad para realizar las tareas).

Si se quiere obtener buenos resultados es necesario un estudio constante y con **intensidad**. Eso exige concentración y, por tanto, ejercitar el cerebro para no estar disperso.

Otros elementos externos que pueden influir son:

1. Elementos externos como el lugar, el ruido, el mobiliario, iluminación y temperatura, pero no son los elementos más importantes.
2. También es importante un clima escolar coherente, comunicador, cooperador, con estilo claro; cuanto más claras estén las normas, menos arbitrariedades se cometen y mayor rendimiento escolar se obtiene.

F. Estos hábitos tan necesarios para poder utilizar los medios de comunicación sin que incidan negativamente en el rendimiento escolar, ¿cómo y donde deben adquirirse? Ni la televisión ni las redes sociales van a cambiar ni hay vuelta atrás.

Fundamentalmente en la familia y en el colegio. (Aunque sería deseable que la sociedad ayudara más).

Vamos a ver, cómo se forma una persona y qué podemos hacer para que una persona pueda vivir en el mundo donde está.

Hay un grupo de factores que condicionan, de manera especial, la formación de la personalidad:

1º grupo: rasgos dados desde el nacimiento (genéticos y biológicos).

2º grupo: factores históricos (acontecimientos diversos en un medio cultural, asociados a cambios constantes del entorno).

3º grupo: los formados por realidades que modelan el ambiente íntimo de cada sujeto (**la familia**).

Me voy a detener un poco en estos últimos y en concreto en la familia. Todos ustedes tienen muy claro que los principales educadores son los padres, y lo importante que son los cuidados tempranos y las actitudes emocionales de los padres en la formación de la personalidad de los hijos: el padre juega un papel importante en el rol que adquiere de premio-castigo, que ayuda a adquirir ciertas conductas y evitar otras; y la madre es más competente en la organización del niño, en el desarrollo de lo táctil y en el desarrollo verbal.

En la formación del niño tiene especial influencia el apego: la forma de conducta que se da en el niño con respecto a otra persona. De esto depende, en buena parte, que el niño sea seguro, inseguro resistente, inseguro evitativo o ansioso desorganizado. Para que el niño adquiera hábitos, la familia tiene dos modos: el refuerzo directo (premio-castigo) y el aprendizaje vicario (observación e imitación del niño).

Así podríamos clasificar tres tipos de familias:

1. Padres autoritarios. Priorizan la obediencia y el control. El niño tiene escaso apego, y se le exigen responsabilidades.
2. Padres permisivos. No hay ningún control, se le exige poquísimo, son muy afectuosos y permisivos con el niño. Suelen ser niños muy débiles que difícilmente aguantan los reveses de la vida.
3. Padres responsables. Hay una exigencia y control y dedicación real pero con diálogo. Los padres se exigen antes lo que exigen a sus hijos. Los hijos suelen ser seguros, autónomos y disciplinados.

La educación y desarrollo de la personalidad va marcada por los **modelos**; los padres tienen especial importancia como modelos delante de los hijos. Además, han de asegurarse la comunicación con el centro escolar, para que no se les planteen modelos de vida que difieren de los que ellos se han marcado. Además de servir de ejemplo, han de marcar las pautas de comportamiento en el hogar¹³⁵.

Para que las personas desde edad temprana tengan éxito escolar, habría que centrarse más que en si utilizan los medios de comunicación, en si han adquirido una serie de hábitos.

La familia es la institución del tiempo libre: si las actividades sociales y recreativas son permisivas y hay ausencia de tutela, el fracaso escolar está garantizado en casi un 80%. Si la familia se emplea en crear un clima exigente (crear aficiones que supongan esfuerzo y creatividad, deportes que exijan disciplina, obtener un clima propicio para la lectura y en contacto con la naturaleza) el hijo tendrá muchas más posibilidades de triunfar.

Lo muy cierto es que los datos de las actividades que realizan los hijos en su familia son bastante reveladores:

Principales actividades	11-12 años	17-18 años
Comer juntos	60%	51,5%
Sentarse juntos a hablar	28%	10%
Ver la TV juntos	23%	29%

2. MEDIDAS PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

- Horario de estudio claro (que haya un clima adecuado durante esas horas, caracterizado por el sosiego y la ausencia de interrupciones que puedan perjudicar la intensidad; evitar llamadas y uso de ordenador).
- Cultivar aficiones que supongan esfuerzo, y cultiven la interioridad – lectura, pintura, habilidad con algún instrumento, idiomas...- (evitar el bombardeo audiovisual). Cultivar algún deporte que suponga disciplina y juego en equipo.

¹³⁵ Cfr. POLAINO-LORENTE, A., CABANYES TRUFFINO, J. y DEL POZO ARMENTIA, A., Fundamentos de psicología de la personalidad, Ed. Rialp, Madrid, 2ªed. 2007.

- Hacer actividades familiares que supongan esfuerzo como puede ser una excursión o juegos donde se ejerzan habilidades y destrezas.
- Predicar con el ejemplo, de lo contrario no tendremos autoridad sobre ellos y no interiorizarán las medidas.
- Enseñarles a analizar las situaciones, fruto del diálogo en el que haya ausencia de críticas a las personas, pero un gran espíritu crítico a los acontecimientos y a las actuaciones de las personas e instituciones.

Las **medidas** que los padres podrían tomar son:

- Seleccionar programas.
- Dosificar el tiempo de visión a no más de dos horas diarias a los mayores de dos años, y a los menores de dos años, nada.
- No sacrificar ninguna actividad por la televisión.
- Hacer crítica de los programas con los hijos.
- No encender la televisión durante las comidas en detrimento del diálogo familiar.
- Evitar poner el televisor en el cuarto.

LA INCIDENCIA DE LA PUBLICIDAD Y EL CONSUMO EN LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES

Jesús Martínez Sánchez*

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, la publicidad tiene un profundo impacto en la manera en que entendemos la vida, el mundo, e incluso a nosotros mismos. Su discurso forma parte inseparable de nuestras vidas, contribuye a orientarnos entre la enorme oferta de nuevos productos que a diario aparecen en el mercado y, al mismo tiempo, nos empuja a comprar cosas que al fin de cuentas no necesitamos. Y los niños son un público objetivo relevante para todas estas técnicas de comunicación comercial.

Un chico promedio estadounidense, recibe el impacto de unos 1.500 mensajes publicitarios diariamente a través de la radio, televisión, vallas publicitarias, revistas, periódicos, taxis, buses, envases de los productos, máquinas de refrescos e Internet¹³⁶. Y los niños españoles no están muy alejados de estos parámetros. Y todo este ‘bombardeo persuasivo’ empieza desde que lo sacamos por primera vez a la calle montado en su carrito de bebé. Por tanto, podemos decir que los niños están acostumbrados al acoso de los mensajes persuasivos desde casi su nacimiento.

El campo de la publicidad es extremadamente vasto y diverso, poseyendo dos objetivos básicos: informar sobre el lanzamiento de nuevos productos y persuadir para la adquisición de estos y no los de la competencia. Algunos expertos comentan que la

* Especialista en marketing infantil y estrategias de comunicación en los mercados infantiles, miembro del grupo de investigación Comunicación y menores y vicedecano de Publicidad y Relaciones Públicas de la UCAM.

¹³⁶ AMERICA'S CREDIT UNIONS, «Aseveraciones en anuncios publicitarios y trucos de publicidad», en Consumer News & Resources. [en-línea]. [20 abril 2011]; [3 páginas]. Disponible en: http://www.creditunion.coop/download/esp_aseveraciones.pdf.

publicidad, como técnica de comunicación social, actúa como un simple espejo de la realidad cotidiana. Aunque en la mayoría de las ocasiones ofrece una imagen sesgada e intencional de la misma. Los publicitarios seleccionan los valores y actitudes que les interesan a los productos publicitados, promocionando unos e ignorando los restantes.

Rechazar la influencia de la comunicación persuasiva es negar lo obvio. Sin embargo en la comunicación es necesario no confundir los papeles para evitar exageraciones. La publicidad quiere vender productos y ofrecer servicios. Como decía Leo Burnett, «la publicidad no es la más noble creación de la mente humana. (...) [Pero, tampoco] sostiene, por sí sola, la estructura del capitalismo, de la democracia y del mundo libre»¹³⁷.

Centrándonos en el mundo adolescente, la presión publicitaria y consumista a la que han sido sometidos en los últimos años ha adquirido una intensidad cada vez mayor. De hecho, ha logrado un estatus en el entorno cotidiano del menor que podríamos resumir en estas premisas:

- Está integrada perfectamente en su vida. La encuentran por todas partes: en la televisión, las revistas, los teléfonos móviles, cuando van a realizar actividades deportivas, sus páginas web favoritas...
- Ha adquirido nuevas apariencias para ‘ocultar’ su verdadera intención. Muchos mensajes publicitarios se disfrazan de videojuegos, series, películas o clubes, advertainment¹³⁸... añadiendo así más dificultades a la posibilidad de distinguir la persuasión de la información.
- Los menores son un ‘filón’ para los anunciantes ya que presentan un enorme potencial de mercado. Tanto como consumidores primarios, como consumidores de influencia o futuros.
- Pero, los menores no son todavía adultos. Se encuentran aún inmersos en un proceso de socialización y aprendizaje que les dificulta desentrañar adecuadamente las particularidades de algunas de las figuras retóricas de

¹³⁷ Citado en RAMOS, F., «La publicidad perniciosa: el público infantil objetivo y víctima», en Información para la paz: autocrítica de los medios y responsabilidad del público, Fundación COSO de la Comunidad Valenciana para el Desarrollo de la Comunicación y la Sociedad, Valencia, 2005, p. 499.

¹³⁸ Híbrido entre publicidad y cortometraje, transmitido a través de técnicas virales en las redes sociales, y en las que el anunciante controla todo el espacio en el que aparece su marca.

la publicidad (por ejemplo, la exageración o la hipérbole del humor publicitario).

En consecuencia, desde la segunda mitad de la década de los ochenta el menor se ha convertido en el Rey de la Casa. Pero conforme va creciendo y afianzando su carácter independiente y su sentimiento de pertenencia a un colectivo propio, su capacidad de influencia se va extremando. Pasa de ser un Rey infantil a un Emperador adolescente y caprichoso, con una mayor exigencia tanto en su nivel de incidencia en el consumo del hogar, como en la composición de lo consumido. Lo más importante para ellos en esta etapa de socialización es la armonización y equilibrio de sus relaciones interpersonales más allá del ámbito del hogar. En este entorno los niños y los jóvenes forman un grupo social con su propia cultura. Disfruta estando con sus compañeros, realizando actividades con ellos. Pero esta relación descansa en un pilar fundamental: ser igual que ellos y diferente a todos los demás. Y aquí es donde entra en juego el consumo y la publicidad. Ésta suscitando el deseo por un producto y aquel estableciendo los parámetros para satisfacer dichos deseos.

En este trabajo intentamos colocar en un mismo nivel el consumo y la publicidad pues ambas son dos caras de la misma moneda: nuestra actual sociedad capitalista. La publicidad es toda aquella divulgación de noticias o anuncios con un carácter comercial y cuyo fin es atraer a posibles compradores. Esta definición contiene los principales ingredientes que la identifican y la diferencian de las otras herramientas y tácticas utilizadas por los medios de comunicación masivos. A saber, dimensión informativa, pues a través de la ella se avisa de la existencia de determinados productos, se comunican sus características y cómo podemos adquirirlos. Por otro lado, la publicidad descansa sobre un esfuerzo persuasivo, ya que trata de convencer al público para que compre un determinado producto y para ello se le presenta de la manera más atractiva posible. Y, finalmente, el objetivo final de la publicidad es, no nos olvidemos, conseguir la venta de un producto o su imagen (carácter comercial). Sin la venta, ya sea a corto, medio o largo plazo, no podríamos catalogar a una campaña publicitaria como efectiva.

En principio, los defensores de la publicidad infantil esgrimen una serie de ventajas de su uso que podemos recopilar en estos apartados:

- Está guiada por normas legales y deontológicas y una sensibilidad hacia el bien común. De esta forma, contribuye al desarrollo humano al potenciar el sistema económico basado en la libre competencia, el consumo e intercambio de productos.

- Ayuda a las personas a seleccionar entre los miles de productos lanzados al mercado gracias a su vertiente informativa, apoyando también la mejora de la calidad de los ya existentes para que puedan seguir obteniendo el beneplácito de los consumidores.
- Contribuye a la creación de nuevos puestos de trabajo mediante la financiación de los medios de comunicación masivos: televisión, prensa, revistas, radio, Internet.

Los detractores, por su parte, la atacan haciendo hincapié en que mercantiliza el trabajo informativo de los medios de comunicación social, que buscan más satisfacer a sus anunciantes que informar con rigor a los ciudadanos. Además, engaña a los consumidores para conseguir sus objetivos, un engaño que adopta diversas manifestaciones: hipérboles, exageraciones, ocultación de determinados aspectos. Y este engaño, aceptado como habitual por los adultos, puede generar graves conflictos en los menores por su incapacidad para diferenciar lo principal de lo secundario. También le reprochan el hecho de que manipula a los niños. La publicidad echa mano de los conocimientos adquiridos de las ciencias sociales (psicología, sociología) para conducir el comportamiento humano hacia unos fines puramente comerciales. Y todo ello sin que seamos conscientes. Asimismo destacan que fomenta el materialismo y el descontento y el desequilibrio social, pues a través del engaño y la manipulación generan un consumo arbitrario, basado más en la impulsividad que en la necesidad. De hecho, esta inducción permanente al consumo produce la frustración de aquellos sectores de población que tienen poca o nula capacidad adquisitiva, especialmente los jóvenes y los económicamente débiles. Y como colofón, censuran que impone productos, modas, crea estereotipos sociales, todos ellos basados en las más bajas pasiones y pulsiones humanas: la envidia, la vanidad, la ostentación, la frivolidad, el exclusivismo, el clasismo, el individualismo y el machismo. Aunque esto podría no ser totalmente cierto, pues la publicidad no crea nada, se limita a reflejar conductas sociales; es decir, más que generar, perpetúa.

El conflicto entre estas dos formas de entender los efectos de la publicidad en los públicos infantiles es de difícil solución. En nuestro caso, intentamos ser más integradores que apocalípticos, siguiendo la terminología de Umberto Eco. Pero no podemos despreciar los numerosos ejemplos que aparecen continuamente en torno a la importancia del medio publicitario en la generación de conductas y comportamientos en los niños:

- Según un estudio del Journal of Health Communication¹³⁹, los anuncios televisivos que muestran animales bonitos son atractivos para los niños en edad escolar y les influye para desear comprar la marca de cerveza anunciada.
- A raíz del estudio Educación vial y publicidad de automóviles, realizado por la Dirección General de Tráfico en 1992¹⁴⁰, se pudo constatar que el sector de la publicidad automovilística tiene una gran incidencia en la conducta de algunos receptores de la misma, siendo mayor cuanto menor era la edad del receptor. Entre los chicos que tienen de doce a dieciocho años la publicidad de coches ejerce una gran influencia, debido a la fascinación que les despierta el producto, un artículo cuyo consumo les llevará a la edad adulta.
- Las encuestas señalan que los menores de edad, de entre 13 a 17 años, que se enganchan al tabaco lo hacen porque identifican fumar con hacerse mayores, estereotipo al que ha contribuido la publicidad de las tabacaleras (el vaquero de Marlboro, las carreras de Fórmula 1 o el motociclismo patrocinadas por marcas de tabaco...). Así, esta industria concentra sus esfuerzos publicitarios en los menores porque sabe que es más probable que se hagan adictos a la nicotina y porque iniciar a un adolescente en el consumo es asegurar un cliente durante el resto de su vida¹⁴¹.

1. EL NIÑO FRENTE A LA SOCIEDAD DE CONSUMO Y LA PUBLICIDAD

Antes de pasar a ver la incidencia que la publicidad ejerce sobre nuestros menores hagamos una radiografía de su perfil. Cuando hablamos de menores, nos referimos a los

¹³⁹ Pacific Institute for Research and Evaluation, «Los niños encuentran los anuncios de cerveza atractivos. Una investigación muestra que los animales actores ayudan a impulsar la marca», HealthDay [en-línea] 2005 Oct. [20 abril 2006]; [1 pantalla]. Disponible en: <http://www.healthfinder.gov/news/newsstory.asp?docID=528688>.

¹⁴⁰ Dirección General de tráfico (DGT), Influencia de la publicidad de automóviles en niños y jóvenes (1993). [en-línea] 1993. [14 abril 2012]; [2 pantallas]. Disponible en: <http://www.adap.es/eduvial/10/70/index.htm>.

¹⁴¹ SALVADOR LLIVINA, T., «La publicidad del tabaco y los adolescentes», en El País, 2005 enero 4; Sociedad: 33. [en-línea]. [14 abril 2012]; [1 página]. Disponible en: http://www.semst.org/_descargas/ElPais_TSalvador040105.pdf.

niños de entre seis y 14 años. La infancia dicha con propiedad, aunque las denominaciones de este segmento de edad y sus ramificaciones son numerosas. Por ejemplo, Schor¹⁴² y Díaz¹⁴³, los llaman tweens, puesto que se encuentran a mitad de camino (between en inglés) entre los adolescentes y los bebés. Luna, Delgado y Quintanilla¹⁴⁴, por su parte, apuntan hacia el término preadolescentes, subclasificándolos en cuatro sectores: el pre-escolar (cuatro a seis años), escolar inicial (de siete a ocho), escolar intermedio (de nueve a diez) y escolar final (de doce a trece). Noguerol¹⁴⁵ realiza unas pequeñas matizaciones a esta segmentación, hablando en su caso de preescolares (de cero a cuatro años); años de infancia (de seis a ocho años), y, por último, los pre-adolescentes o período de transición (de nueve a doce años). Aunque es cierto que este público objetivo podría parecer, a simple vista, bastante heterogéneo por el margen de edad apuntado, muestra en su comportamiento de consumo parámetros que nos permiten integrarlos como un grupo más homogéneo, tal y como veremos más adelante.

En España se ha producido un ligero aumento en el número de niños después de la bajada del año 2002, gracias, principalmente, a la inmigración, tanto de forma directa como a través de sus nacimientos. En consecuencia, tenemos algo más de cinco millones de niños y niñas con edades comprendidas en este tramo de edad, en torno al 10,7% de la población española¹⁴⁶. De los 14 millones de hogares que hay en España, algo más de la mitad (un 53%) cuentan con la presencia de algún tween, ya sea en el seno de una pareja o viviendo con un solo adulto. Pero además, este 53% acumula el

¹⁴² SCHOR, J.B., *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*, Paidós, Barcelona, 2006, p. 78.

¹⁴³ DÍAZ, O. «Marketing infantil, un mercado peculiar con gran potencial», p. 11 *Alimarket Gestión*, (17) Abr 2007, pp. 10-15.

¹⁴⁴ LUNA AROCAS, R., DELGADO PIÑOL, E. y QUINTANILLA PARDO, I., «El modelo MIPPI: un estudio sobre la influencia de la publicidad en los niños», p. 49 en *Investigación y Marketing*, (53) Dic 1996, pp. 49-57.

¹⁴⁵ NOGUEROL FERNÁNDEZ, C., «La Complejidad del Target Infantil», p. 28 en *Investigación y Marketing*, 2001 Jun; (71), pp. 26-28.

¹⁴⁶ Instituto Nacional de Estadística (INE), *Principales series de población desde 1998. Comunidades Autónomas. Población (españoles/extranjeros) por comunidades, edad (año a año), sexo y año.* [en-línea] [14 abril 2012]. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e245/p08/10/&file=01003.px&type=pcaxis&L=>.

63% del gasto total de todos los hogares, y buena parte de ese gasto está relacionado directa o indirectamente con los hijos.

Estos preadolescentes son un segmento de la población que, a la hora de consumir productos pueden dividirse en tres mercados¹⁴⁷: consumidores primarios, consumidores de influencia y futuros. Como mercado primario disponen de su dinero propio para gastarlo en sus necesidades. Como secundario o de influencia, inciden en sus progenitores para que adquieran lo que ellos proponen. Y como terciario o futuro, empiezan a desarrollar las conductas de compra que les acompañarán cuando sean adultos. Los hogares españoles con hijos de esta gastan unos 5.300 millones de euros en productos de gran consumo. Se ha demostrado que casi la mitad de las compras familiares son realizadas a partir de una influencia total o parcial de los hijos. Esta manipulación consumista a la que nos someten los hijos supone más del 15% del gasto total de las familias. Y aquí es donde está el tremendo poder de nuestros tweens: hacernos consumir por y para ellos.

A este respecto, Pilar Granados¹⁴⁸ indica que ser niño en la actualidad no es una tarea sencilla. En general, tendemos a idealizar la imagen que poseemos de esa época, filtrándola con los parámetros que tenemos como adultos. Pensamos que es una vida de ocio absoluto, sin preocupaciones ni tareas, pero la realidad de nuestros niños es distinta. Según los datos manejados por Millward Brown, especialistas en la investigación de mercados, por lo general se levantan a las siete de la mañana y entran al colegio a las nueve. Su jornada 'laboral' acaba a las cinco de la tarde, momento en el que acuden a todo tipo de actividades extraescolares hasta las siete de la tarde. Por fin, llegan a casa y tiene un verdadero tiempo de ocio, que acaba a las nueve, cuando cenan y comienzan a irse a la cama. Los fines de semana son bastante diferentes. Incluso podríamos denominarlos festivos, puesto que el esquema de distribución de su tiempo cambia completamente: se levantan unas dos-tres horas más tarde, postergan una hora el momento de acostarse y, en medio, ocio, ocio y más ocio.

¹⁴⁷ MCNEAL, James U., *Marketing de productos para niños*, Granica, Barcelona, 1993, pp. 40-41.

¹⁴⁸ Directora General de CIMEC de Millward Brown, empresa especializada en el análisis estratégico de las Marcas, la Comunicación y los Medios. En GRANADOS, P., «Un día en la vida de un niño: actividades y consumos», en LÁZARO GONZÁLEZ, I.E. y MAYORAL NARROS, I. (Coords.), *Infancia, publicidad y consumo*, III Jornadas sobre Derecho de los Menores, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 2005, pp. 243-253.

Las actividades que más les gusta realizar en casa, y que de hecho hacen, se centran en ver la televisión y jugar con videojuegos o el ordenador. La exposición de los menores a los medios audiovisuales es muy elevada y crece progresivamente. Aunque el segmento de televidentes inscrito entre los cuatro y los 19 años es el que menos televisión ve a lo largo del día, superados ampliamente por los adultos¹⁴⁹. Por el contrario, tareas como hablar con los padres, ver vídeos, descansar o leer aparecen más en el apartado de cosas que «hacen más de lo que les gustaría». Fuera del hogar, prefieren estar con los amigos, jugar al fútbol, ir al cine o montar en bici. Aunque también tiene otras ocupaciones no tan de su agrado, tales como ir de compras, comer fuera o ir a un restaurante¹⁵⁰.

La mayoría de estos niños funcionan, económicamente hablando, sin una paga fija. Cuando tienen que realizar alguna compra les solicitan el dinero a sus padres. La decisión de compra se articula en función de la categoría de producto implicado, aunque se observan estos tres aspectos relevantes¹⁵¹: en primer lugar, y como indicábamos con anterioridad, juegan un papel fundamental en la compra, bien sea de manera directa, como prescriptor absoluto, bien como ‘co-decisor’ con sus padres. Sólo el 20% de los padres realizan las compras sin consultarlo con los hijos. En segundo lugar hay que indicar que su potencial prescriptor no se traduce en que adquieran ellos mismos los productos que desean o que necesitan. Ellos deciden y los padres compran. Y en tercer lugar es preciso señalar que estos usos y actitudes varían en función de la categoría de producto de que se trate. Así pues, su rol no es siempre el mismo y, consiguientemente, es mucho más relevante en unos casos que en otros, no teniendo siempre la misma

¹⁴⁹ En el caso de la televisión, los últimos estudios revelan que los espectadores incluidos en el segmento de edad entre cuatro y 12 años pasaron en marzo de 2012 un promedio de 155 minutos diarios ante la pantalla (KANTAR MEDIA, Boletín Mensual de Audiencia de TV, Marzo 2012. [en-línea] 2012. Marzo. [14 abril 2012]; [9 páginas]. Disponible en: <http://www.kantarmedia1.es/archivos/index>. p. 2). Hagamos un cálculo sencillo. Pongamos que de cada 60 minutos de programación televisiva, un 10% se destina a publicidad (sí, ya sé que todos estarán pensando que es muy poco tiempo, pero es simplemente un pequeño juego de aproximación). Total de minutos publicitarios vistos por los niños: 15,5 minutos. Si lo multiplicamos por los 365 días del año, nos daremos cuenta que están viendo publicidad unos cuatro días al año. O visto de otra manera, si en cada minuto de publicidad aparecen unos tres anuncios, en un año su hijo habrá recibido 17.000 impactos publicitarios solo a través de la televisión.

¹⁵⁰ GRANADOS, P., «Un día en la vida de un niño: actividades y consumos», pp. 245-247.

¹⁵¹ GRANADOS, P., «Un día en la vida de un niño: actividades y consumos», pp. 249-250.

autonomía ni la misma capacidad de presión. En este sentido, por categorías de producto podríamos hablar de las siguientes situaciones¹⁵²:

- En los juguetes el principal decisor es el niño.
- En música grabada, cine y videojuegos la decisión de compra es tomada conjuntamente con los padres. Aunque a partir de los 10 años la balanza empieza a decantarse hacia él.
- En moda y ropa la decisión depende más de los padres, aunque paulatinamente se está produciendo un trasvase al hábito de decidir en común.

Por último, en los casos en que el niño dicta sus preferencias en la compra, sus principales fuentes de información son la televisión y la opinión de los amigos (el boca-oreja), dejando a un lado la marca y otros elementos de relacionados. Justo lo contrario que acontece con los preadolescentes de mayor edad, en los que ejerce un poder relevante la marca y, como con los anteriores, los amigos. En consecuencia, el grupo de pertenencia se establece como la institución socializadora básica del adolescente, por encima de la familia, la escuela o cualquier tipo de pantalla (Internet, la TV, etc.). Por tanto, el mejor espacio para promocionar un producto es el patio del colegio, el autobús escolar, el parque de recreo... de hecho, el centro comercial se convierte en el centro de su vida social.

Así, vemos que al hablar de estos parámetros de influencia debemos distinguir entre el colectivo más infantil y el preadolescente. Los niños más pequeños, de entre seis y 11 años, son los que le conceden menor importancia a las marcas, excepto en los casos de los líderes de categorías de productos próximos a su mundo. Esto podría deberse a que aún están en un proceso de maduración social en el que desconocen muchas cosas y son los padres, por tanto, los que toman las decisiones. Por eso las empresas intentan crear nuevas experiencias con las marcas para hacerlas más presentes en su imaginario colectivo diario. Muy diferente es la situación de los niños entre 12 y los 14 años y los de más edad. Conocen perfectamente las marcas y su mecanismo de configuración de imagen pública. Es decir, las usan, al igual que los adultos, para ‘marcarse’ ante los demás, ser igual que sus semejantes y diferentes del resto de

¹⁵² GRANADOS, P., «Un día en la vida de un niño: actividades y consumos» p. 250.

colectivos. Las utilizan para entrar en su grupo social de referencia pues les ayudan a crear su propia personalidad identitaria¹⁵³.

Nos encontramos así con una generación que Fernández y Martínez definen, a nuestro parecer de forma acertada, con el acrónimo inglés KGOY: Kids Getting Older Younger, que podríamos traducir como niños que se convierten en adultos a una edad cada vez más temprana¹⁵⁴. La agencia de planificación de medios Universal McCann¹⁵⁵ prefiere denominarlos la generación de la ‘compresión’, caracterizados por un control y poder superior sobre su entorno basado, fundamentalmente, en un manejo más acertado de la información (gracias a Internet y las redes sociales) y una gran capacidad de influencia en sus padres.

En torno al término generación también podemos apuntar otras denominaciones: Generación ‘Einstein’¹⁵⁶, Generación ‘Me’¹⁵⁷, Generación ‘We’¹⁵⁸, Generación ‘Internet’ o la Generación ‘M’ de ‘Milenio’, de ‘Multitarea’ o, como la tradujimos en España, de los ‘Mileuristas’. No obstante, coincidimos con Baigorri¹⁵⁹ en que todas estas acepciones pecan de ser generalistas en exceso, incluso un tanto etnocéntricas al centrarse exclusivamente en los jóvenes del primer mundo y de sociedades avanzadas en las que las nuevas tecnologías de la comunicación han calado profundamente. Olvidan así a todos los demás menores que, incluso viviendo en los mismos territorios, aún se encuentran fuera de estos entornos tecnológicos, ya sea por motivos sociales,

¹⁵³ GRANADOS, P., «Un día en la vida de un niño: actividades y consumos», p. 251.

¹⁵⁴ FERNÁNDEZ, E. y MARTÍNEZ, S., «De tweens a teens; las etapas evolutivas y el rol de las marcas y los medios», en VVAA, 115 Seminario Aedemo, 2º Seminario de Tendencias. Tendencias para el futuro. Claves para entender cambios en la sociedad y en el consumidor, Aedemo, Madrid, 2005, p. 96.

¹⁵⁵ UNIVERSAL MCCANN, Next Thing Now. El Mundo de los niños: 6-13 años, [Power Point]. [58 páginas], 2008, p. 9.

¹⁵⁶ BOSCHMA, J., Generación Einstein. Más listos, más rápidos y más sociables. Comunicar con los jóvenes del siglo XXI, Ediciones Gestión, Barcelona, 2000, 2008; BOSCHMA, J. y GROEN, I., Generation Einstein. Communicating with young people in the 21 century. A management summary in 4 languages: English, German, French and Spanish (Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociales. Comunicarse con los jóvenes del siglo XXI). Benelux: Keesie, Schiedam, 2007.

¹⁵⁷ TWENGE, J. M., Generation Me: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled-and More Miserable Than Ever Before, Free Press, Nueva York, 2006.

¹⁵⁸ MARKETING + VENTAS, «La generación We: los amos del teleconsumo», en Marketing+ Ventas. Marketing, Ventas y Comunicación para Directivos y Profesionales, XXII (224), Mayo, 2007, p. 6.

¹⁵⁹ BAIGORRI, A., «¿De la generación del 98 a la ‘Chiki chiki’?», El País, 8 junio 2008, p. 39.

culturales, económicos o simplemente por carencia de infraestructuras. Por otro lado, todas estas teorías generacionales tienden a agrupar en el mismo segmento a niños de corta edad (desde los cuatro años) con adolescentes ya formados (en torno a los 18-21 años), algo contradictorio de facto, ya que no podemos pretender caracterizar según los mismos postulados a individuos de edades, necesidades y procesos madurativos tan dispares.

Así que la sociedad de consumo en la que vivimos inmersos es asumida por nuestros menores con libertad, naturalidad y 'autocapacidad', extrapolando esta conducta a otros comportamientos habituales en su vida cotidiana como la educación y el ocio. O como muy bien apunta Boschma:

es un hecho, es parte del paisaje y no un acontecimiento que merezca la pena entrar a valorar. En vez de sentirse abrumados por la sociedad de consumo, (...) está encantado con ella y más bien se pregunta cómo sacarle el mayor partido posible. Consideran irrelevante hacer un juicio de valor al respecto porque esto es lo que les ha tocado vivir. Lo importante es saber manejar el sistema de consumo a su favor. (...) La sociedad de consumo no se experimenta como una banalidad, sino como un lugar donde puedes ejercitar tu influencia, algo que puedes utilizar en tu favor si conoces bien sus resortes¹⁶⁰.

Recapitemos: los niños, en su faceta de consumidor, aun siendo diferentes unos de otros por esencia, aun evolucionando día a día en su comportamiento de compra, poseen una serie de atributos generales comunes a todos los individuos de todas las edades. Ya hemos visto que ejerce una fuerza prescriptora sobre sus padres y allegados no conocida en épocas anteriores. No conoce el concepto de espera. Su consumo está condicionado por la instantaneidad entre el deseo y la satisfacción del producto. Hasta cierto grado y con matizaciones, las marcas no inciden profundamente en su decisión de compra. Al no considerar su valor simbólico la fidelidad a ellas es menor, siempre y cuando la marca no se encuentre absolutamente integrada con un producto de su entorno inmediato.

La imitación y el juego son las herramientas que le ayudan a entender el mundo y relacionarse con él. Siempre intentan imitar a los demás: primero a sus modelos más cercanos, como los padres; y posteriormente el grupo de edad inmediatamente superior. En ese mismo orden de cosas, Brée señala que el consumo sustituye al juego de

¹⁶⁰ UNIVERSAL MCCANN, Next Thing Now. El Mundo de los niños: 6-13 años, p. 42.

imitación que realizan todos los niños, aportando una doble ventaja: la proyección de la edad (imitan a los adultos) y la realidad de la actividad¹⁶¹. La importancia del juego en su vida nos puede ayudar también a superar su limitada capacidad de concentración. Podemos potenciarla y despertarla apelando a su deseo de jugar, de coleccionar objetos novedosos y, sobre todo, su ambición de competir con los demás y controlar todos los aspectos que le pueden llevar a ganar en una competición. Por ejemplo, en el éxito de ventas infantil Pokemon hay más de 17 videojuegos, unos 493 personajes y cada uno con tres niveles de poderes. «La clave de estas virtudes es el aprendizaje. La complejidad debe ser asumible y superable con el aprendizaje resultado del entrenamiento», rematan Muriel y Nueno¹⁶².

Y, para terminar, el niño necesita de los demás, tanto padres como compañeros, para ir avanzando en su desarrollo, pasando así del egocentrismo de los años preescolares a la necesidad de los amigos cuando es preadolescente. A través del consumo se le da la posibilidad de expresar parte de sus pensamientos a los demás, de forjar esos lazos de unión con el grupo; pasar, como indica Universal McCann, de «la intimidad hasta la “extimidad”»¹⁶³.

Esta faceta de consumidor no es en apariencia tan distinta de la que ofrecemos los adultos y los adolescentes de más edad. Gracias al trabajo de Rovira¹⁶⁴ podemos realizar una comparación de ambos en función de una serie de características conductuales. En primer lugar, los adultos y adolescentes buscamos la identidad personal (self) a partir de los demás, entendiendo esta identidad social como una derivada de dos principios: individualismo exacerbado y, al mismo tiempo, necesidad de una relación social con los demás a partir de la cual tomar la conciencia de uno mismo. El consumo, como actividad simbólica, nos ayuda a desarrollar esta ‘necesidad de los demás’ mediante la posesión y manifestación de la marca adecuada; nos posibilita crear nuestra identidad propia, diferente de la de los demás, pero, a la vez, similar a la de los miembros del grupo al que queremos pertenecer. En el caso del tween., la importancia del self, de la propia identidad, es menor que en el de los adultos y adolescentes, por lo menos en sus

¹⁶¹ BRÉE, J., Los niños, el consumo y el marketing, Paidós, Barcelona, 1995, p. 16.

¹⁶² MURIEL RUANO, C. y NUENO, J.L., «Marketing infantil: el consumidor de hoy y mañana», en Expansión-Harvard Deusto, Marketing en los nuevos tiempos, Deusto, Barcelona, 2006, p. 172.

¹⁶³ UNIVERSAL MCCANN, Next Thing Now. El Mundo de los niños: 6-13 años, p. 18.

¹⁶⁴ ROVIRA, J., Consumering. Cambiar o seguir sufriendo, usted elige, ESIC Editorial, Madrid, 2009, pp. 89-101.

primeros años. Por tanto, inicialmente el consumo incide menos en la consolidación de su self, sobre todo porque queda matizado por otros actores de su socialización cuya relevancia es mayor en estos primeros años: los padres, la escuela, etc. Pero, la incorporación en las primeras comunidades de pares cambiará este escenario radicalmente hasta igualar a los adolescentes y adultos en la importancia del consumo para configurar su identidad.

Como segundo elemento de comparación, nos encontramos con la libertad, tanto para comprar como para opinar de cualquier cosa. Una libertad que encuentra su oposición en el control necesario de todas las actividades que realiza para poder proteger y asegurar su carácter autónomo. De nuevo nos tropezamos con una bipolaridad que afecta directamente a nuestro comportamiento como consumidores soberanos: en esta nueva sociedad tecnificada, los consumidores ejercitamos nuestro derecho a ser independientes a la hora de comprar lo que queremos, incluso crearlo a partir de nuestras exigencias (customización o tuneo, por utilizar dos vocablos de uso reciente y cotidiano). Y, al mismo tiempo, podemos opinar de ello sin ningún menoscabo para nuestra integridad, a veces incluso transgrediendo las más elementales normas de educación. Pero, como resultado directo de esta libertad cuasi divina, nos entran temores, el miedo nos atenaza al pensar que podamos perder este poder decisorio sobre nuestra vida. Y estos miedos nos llevan a volver al lugar más seguro que conoce nuestra especie: el hogar, el ámbito privado, pues en él nos sentimos protegidos y, al mismo tiempo, podemos comunicarnos con el exterior mediante las nuevas tecnologías. En el caso de los niños esta vuelta al hogar se ha visto reflejada en actividades de ocio relacionadas tangencialmente con el consumo: jugar con la videoconsola, chatear, navegar por Internet... Por lo que respecta a la libertad, manifestada a través de la actividad de consumo en autonomía para comprar, personalizar y opinar lo que el niño quiera, debemos repetir lo mencionado para la construcción del self: en los primeros años de nuestro público, la libertad de consumo queda delimitada, en mayor o menor medida, por la socialización ejercida por padres y por la escasez de su dinero de bolsillo. Aunque estos límites dependerán de la fortaleza de los progenitores ante la insistencia de los hijos y del crecimiento de los mismos, pues a más edad, dispondrán de más dinero para ejercer esta emancipación en la compra.

El tercer y último pilar de esta teoría de Rovira es la noción de vida intensa, exprimir el momento o *Carpe diem* ateniéndonos a la terminología romántica. El consumidor de nuestros días vive marcado por la necesidad urgente y perentoria de

alcanzar los cinco sueños eternos del ser humano: eterna virilidad, eterna fertilidad, vida eterna, eterna juventud y riqueza eterna. Una especie de traducción más terrenal de los clásicos siete pecados capitales (Lujuria, Gula, Avaricia, Pereza, Ira, Envidia y Soberbia) pasados por el tamiz de una ‘sensitividad’ extrema (entendida como la activación de todas nuestras capacidades sensoriales) y un pterpanismo magnificado (o vivir la vida como si uno no envejeciera). Como contraste de esta postura, nos encontramos con otro aspecto que ahonda más en lo paradójico de la sociedad del ocio en la que vivimos: ante la necesidad de exprimir el momento, pues el tiempo es un bien escaso, nos lanzamos impetuosamente por el sendero de rendir al máximo en todas nuestras actividades. Y en esta conciencia de la fugacidad de nuestra vida como consumidores, claro está, buscamos acaparar todo objeto que nos permita ahorrar tiempo, que nos ayude a realizar varias actividades en el mismo período para disponer de... más tiempo libre para buscar y encontrar nuestra verdadera identidad. Al aplicar este concepto al comportamiento de consumo del niño, nos volvemos a tropezar con lo mencionado en los enunciados previos, pero con un nuevo matiz. El niño, por su propia naturaleza psicoevolutiva disfruta de cada momento como si fuera el último, ya que no ha asimilado completamente los términos ‘futuro’ y ‘postergar’. En relación con este punto, decíamos antes que una de sus características principales como consumidor era la inmediatez entre la necesidad y la satisfacción. Pero la educación desplegada por los padres y la escuela intenta reducir la incidencia de dicha instantaneidad.

En suma, que los preadolescentes son un target perfectamente definido y localizado por los anunciantes, pues conforman un mercado muy interesante por su creciente capacidad de consumir, directa e indirectamente. Son precursores de lo que actualmente se ha llamado globalización del consumo, aunque con determinados matices: «compran lo que les gusta, pero, especialmente, lo que compran los otros niños»¹⁶⁵. Y para ellos el consumo se ha convertido en una actividad más de su vida cotidiana, en la que participa como un actor con voz, voto y veto. Schor¹⁶⁶ lo resume muy bien cuando expresa que

¹⁶⁵ MURIEL RUANO, C. y NUENO, J.L., «Marketing infantil: el consumidor de hoy y mañana», p. 173.

¹⁶⁶ SCHOR, J.B., *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*, Paidós, Barcelona, 2006, p. 27.

Los niños se han convertido en vehículos que trasladan el mercado al hogar, el eslabón entre los anunciantes y el bolsillo de las familias. Los más jóvenes son depositarios del saber y la conciencia consumista. Son los primeros en adoptar muchas de las nuevas tecnologías, de las que son ávidos usuarios. Son los miembros del hogar que muestran un deseo más vehemente por los artículos de consumo, y los que están más al corriente de los distintos productos, marcas y últimas modas. Los mundos sociales de los niños se construyen cada vez más en torno al consumo, pues las marcas y los productos han pasado a determinar quién está al día y quién no lo está, quién sigue la moda y quién no, quién merece tener amigos, o estatus social.

En este contexto de consumismo, los medios de comunicación y la publicidad que en ellos aparece constituyen una fuente de información y de formación individual, cultural y profesional para la mayoría de nuestros jóvenes. Juan Benavides describe esta situación resumiéndola en una serie de puntos de los que nosotros destacamos estos dos: no sólo dicen lo que es un joven, sino que contribuyen a configurar la identidad social de lo que significa ser joven, e intervienen decisivamente en los procesos de socialización de los individuos y en la configuración social y simbólica de los colectivos de pertenencia y las culturas en que se integran¹⁶⁷.

Así que la publicidad contribuye a conformar el sistema cultural juvenil posibilitando la formación de su identidad personal comparando la suministrada por los medios con la suya propia. Y facilitando la pérdida de su inocencia de forma más temprana, pues a través de las nuevas tecnologías se puede acceder a todo tipo de información de manera más sencilla. En suma, cambiando su sistema de valores hacia uno más disperso, autónomo y opuesto al tradicional impuesto por sus progenitores¹⁶⁸.

Todos los expertos en educación han coincidido en que el niño aprende principalmente por imitación. Siendo esto así, si la principal fuente de información y formación es la que surge a través de los medios de comunicación (mejor empecemos a hablar de pantallas, incluyendo Internet y la telefonía móvil como escenarios de

¹⁶⁷ BENAVIDES DELGADO, J., «La presencia de los jóvenes en los medios de comunicación», en BENAVIDES DELGADO, J. y VILLAGRA GARCÍA, N. (eds.), Públicos, instituciones y problemas en la comunicación del nuevo milenio, Actas del 6º Ciclo de Otoño de Comunicación, Fundación General de la Universidad Complutense, Madrid, 2003, p. 927.

¹⁶⁸ NICOLÁS, M.A., Juventud y publicidad: aspectos teóricos sobre el concepto social de juventud y su estudio desde la disciplina publicitaria, p. 141.

consumo de medios) y los mensajes comerciales, podremos coincidir en que la publicidad ejerce una gran influencia, ya que está continuamente sometido a sus impactos. De esta forma, el verdadero peligro de la publicidad infantil descansa sobre su carácter de fuente primordial como suministradora del material del cual dispone el niño para organizar e interpretar sus experiencias y, en consecuencia, crear su noción del mundo. El niño, en su etapa infantil, se encuentra con que necesita desarrollar una noción propia de su mundo cercano. Y toda la información que necesita la extrae del entorno que lo rodea y, en consecuencia, de la publicidad, como parte importante de ese mundo.

Esto nos lleva a establecer un punto de partida en esta relación publicidad-niño: el preadolescente es un consumidor que se caracteriza por estar todavía en formación. En este sentido, como destinatario de la publicidad, necesita ciertos mecanismos protectores que aseguren la adecuación de los contenidos a su peculiar situación. Llegados aquí es también necesario señalar la apreciación que a este respecto hizo Luis Bassat, señalando que a los niños les gusta mucho más la publicidad ‘adulta’ que la creada específicamente para ellos. El humor, la historia (trama) y la música es la combinación de la publicidad ‘adulta’ que más atrae al adolescente. De hecho, un niño no hace zapping con la publicidad porque se ‘engancha’ a los contenidos.

La publicidad dirigida al público infantil podríamos caracterizarla¹⁶⁹ como menos explícita que la orientada al público adulto, puesto que los jóvenes tienen una mayor cultura publicitaria y se juega con su capacidad para interpretar los mensajes; es menos informativa y más emocional; busca en todo momento la interacción entre la marca, el producto y el niño; evita los mensajes paternalistas y moralizantes, y destaca la importancia del grupo, de su significado tribal, entre otras particularidades.

Y aún, así, tenemos que volver a recordar que la incidencia de la publicidad en la etapa adolescente es limitada: el ‘boca a oreja’ de sus compañeros es la mejor herramienta. Les influye mucho más la decisión de sus padres, la de sus amigos, la disposición de los productos en las tiendas (estímulos directos) y las marcas. Por lo que se refiere a su relación con la publicidad, creen que les intenta engañar, antes que influirles.

¹⁶⁹ SÁNCHEZ PARDO, L., MEGÍAS QUIRÓS, I. y RODRÍGUEZ SAN JULIÁN, E., Jóvenes y publicidad. Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes, Injuve-FAD, Madrid, 2004, p. 74.

2. INFLUENCIA DE LA COMUNICACIÓN COMERCIAL

El discurso que los menores adquieren a través de la imitación de los mensajes transmitidos por la comunicación persuasiva les permite aprender conductas de consumo y establecer conversaciones con los adultos del entorno y sus pares. Así que los anuncios, en sus distintos formatos y medios de expresión, han pasado a formar parte de la imaginación de los niños¹⁷⁰. Y por último, añadimos una tendencia de corte negativo: mediante la mal entendida publicidad los anunciantes buscan establecer una conexión directa con el menor, saltándose incluso la figura de los padres. Buscan unir su fuerza con los niños en aras de presionar a los progenitores para la adquisición de sus artículos. Y éstos, ante ese acoso, deben posicionarse y dotar a sus hijos de los instrumentos adecuados que les permitan sortear estas presiones consumistas de forma positiva. Por todo ello es importante atender al discurso de la comunicación persuasiva en el proceso de socialización del niño.

Una vez apuntado lo anterior, hemos de destacar algo que ya escribíamos más arriba: la publicidad les gusta a los niños. Aunque no lleguen a comprender su carácter persuasivo, aunque no la sepan distinguir de los programas o de la información, gozan con ella porque les atrae su carácter espectacular, la acción desmedida y sus entretenidas historias.

La fascinación que sienten por la comunicación persuasiva atiende a que el lenguaje visual y narrativo que utilizan les es conocido pues se acerca mucho a sus emisiones favoritas: secuencias muy cortas y mensajes repetitivos, canciones y músicas atractivas, historias divertidas, la presencia de dibujos animados o animales personificados... Igualmente, la estereotipación de los personajes y de las situaciones facilita que el niño se tranquilice al encontrarse con un mundo sin cambios y que puede reconocer fácilmente. Además, los artículos que se presentan son, por definición, buenos y las historias narradas le remiten a grandes hazañas épicas. En tanto que los símbolos y los valores formativos transmitidos están conectados con su mitología cultural.

Ante todo esto, es normal que la publicidad les cautive, aunque con dos matices: les interesa la historia contada, el espectáculo visual, la acción, la velocidad, pero no tanto el producto publicitado. Y les gusta la publicidad realizada para los adultos, no la

¹⁷⁰ SCHOR, J.B., Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles, pp. 28-29.

adolescente. «Los anuncios preferidos de los niños, no son de los productos de niños»¹⁷¹, puesto que la narrativa, estética y estilo audiovisual de sus anuncios les aburren llegados a una determinada edad. Incluso los personajes que salen les resultan falsos, demasiado perfectos, nada cercanos a su realidad. Prefieren los anuncios adultos por ese tono humorístico más elaborado, porque las historias que cuentan son entretenidas, aunque la mayoría de las veces no las entiendan.

La comunicación comercial ha sido criticada desde una óptica formativa. La principal queja que ha provocado a lo largo de su historia ha sido su constante incitación al materialismo, un aspecto que aplicado al mundo de los niños ha desencadenado la generación de múltiples conflictos familiares, cuando no la caída en procesos de consumo adictivo. No podemos desmentir este reproche, pero no es menos cierto que la humanidad a lo largo de toda su historia ha manifestado cierta fascinación por las historias relacionadas con la posesión de objetos de indudable valor. Desde las princesas de los cuentos de hadas hasta el éxito de los programas del ‘corazón’, todos ellos descansan sobre el mismo mecanismo proyectivo: el deseo de alcanzar una situación social mejor, de poseer más y mejores objetos. Efectivamente, «todos queremos aspirar a ser-tener algo más que lo que poseemos»¹⁷². ¿Hasta qué punto se aprovecha la comunicación persuasiva de esta ‘necesidad’ humana? De manera plena, pero ese materialismo se debe no sólo a la publicidad sino también a una transmisión intergeneracional intrínseca del ser humano.

Y aquí es donde entraría en juego el aspecto positivo de esta generación de conflictos de la publicidad. Coincidimos plenamente con Brée en el hecho de que estas complicaciones son indispensables, hasta cierto punto, para el desarrollo social del niño. El preadolescente debe aprender que no puede obtener todo lo que desee y que el sacrificio es indispensable en determinadas peticiones¹⁷³.

Es decir, existe publicidad ‘buena’ y ‘mala’ (la que no se adapta a los principios y directrices legales y éticas). Esta segunda debe ser erradicada del panorama comercial, tanto por parte de los publicitarios como de los propios anunciantes, pues aunque puedan obtenerse beneficios a corto plazo, en el largo los inconvenientes serán máximos

¹⁷¹ SANABRIA, A., «Publicidad, objeto de consumo», p. 236 en LÁZARO GONZÁLEZ, I.E. y MAYORAL NARROS, I. (Coords.), *Infancia, publicidad y consumo*, pp. 235-242.

¹⁷² BRÉE, J., *Los niños, el consumo y el marketing*, p. 223.

¹⁷³ Cfr. BRÉE, J., *Los niños, el consumo y el marketing*, p. 115.

(uno de ellos, por ejemplo, los ataques de los movimientos consumeristas). Pero, la ‘buena’ publicidad, o los efectos de ésta sobre los niños, no deben ser considerados únicamente como manipulaciones sobre su psique para que consuma, sino como una forma de enseñarles y ayudarles en su desarrollo social. La solución no sería prohibir toda la publicidad infantil, sino sólo la pernicioso, y educar responsablemente a nuestros hijos para que aprendan a sortear los mecanismos persuasivos de la comunicación comercial, una actividad económica necesaria o por lo menos totalmente introducida en nuestra actual sociedad. O acaso pretendemos crear una generación de adultos ‘analfabetos’ publicitarios que desconozcan los parámetros de la persuasión y por tanto sean más sensibles a sus efectos.

Esto tampoco quiere decir que la publicidad por sí misma sea positiva y necesaria en la socialización del niño, sino que sus efectos pueden ser encauzados por los padres para que los niños aprendan. De hecho, es mucho más peligroso para el niño la incoherencia de sus padres entre lo que les solicitan y lo que ellos mismos realizan o el adoptar posturas opuestas. Por tanto, los padres deben aprovechar las propuestas de compra de sus hijos para enseñarles a consumir correctamente.

Otra de las críticas achacadas a la comunicación persuasiva es su influencia negativa en la adquisición de hábitos alimenticios saludables en la infancia¹⁷⁴. De nuevo tenemos que admitir este efecto perjudicial, pero lo mismo hacen los compañeros cuando amigablemente le ofrecen un trozo de bollo ‘industrial’ a nuestro hijo o cuando los abuelos, deseosos de congraciarse con sus nietos, les dan a hurtadillas aquello que sus padres no desean que coma. ¿Y qué sucede cuando llegan las fechas señaladas, navidades, cumpleaños... y los preadolescentes ven que sus padres se dedican a saltarse sus reglas alimenticias con opíparas comidas? Al igual que con el materialismo, los excesos alimenticios son una costumbre arraigada en nuestra sociedad. Así que los padres también tendrán que educar a sus hijos para que sepan alimentarse, estableciendo los límites necesarios, los cuales, paralelamente, afectarán a su consideración de la publicidad, redundando todo ello en un resultado final provechoso.

La tercera recriminación que se le atribuye a la comunicación persuasiva es que predispone al menor ante una serie de estereotipos no adaptados a su maduración física e intelectual. Esto es, que le presenta temas para adultos pretendiendo que crezca antes de tiempo sin pasar por las fases requeridas para que su desarrollo sea pleno e

¹⁷⁴ Cfr. BRÉE, J., Los niños, el consumo y el marketing, pp. 223-224.

integrador. Pero debemos tener en cuenta que el niño siempre ha querido ser mayor. Quiere abandonar su vida infantil y adquirir todas las ventajas de los adultos. Y la publicidad, repetidamente, se aprovecha de esta necesidad biológica. Ante esto los agentes de socialización primaria (familia y escuela principalmente) sólo tienen una respuesta: más educación.

La última versión de este movimiento censor de la actividad publicitaria infantil señala la imposibilidad que tienen estos espectadores para discriminar la persuasión de la información. O dicho de otra manera, distinguir la publicidad del resto de programas o de la información. Y al no distinguir, no pueden desarrollar una argumentación en contra. Precisar formalmente la edad a partir de la cual el niño es capaz de distinguir la publicidad del resto de programas ha sido hartamente difícil. Schor¹⁷⁵ coloca la frontera en los cinco años, mientras que Luna, Delgado y Quintanilla¹⁷⁶, en los seis; y Brée¹⁷⁷ entre los seis y los siete años.

Todos ellos coinciden más o menos en dos aspectos importantes. El primero es que los rasgos que les ayudan a diferenciarla son los criterios formales de los anuncios: son más cortos, con historias más divertidas, con una música pegadiza y un ritmo dinámico, y en el caso de la publicidad impresa la fotografía del producto ocupa toda la página y hay una ausencia casi total de texto. El segundo aspecto recurrente es que aunque saben diferenciar entre publicidad y programas, todavía no conciben su carácter persuasivo. La aptitud de los niños para realizar esta interpretación selectiva varía con el tiempo, aunque el grado de comprensión en niños de la misma edad puede cambiar mucho. Esto es, que la influencia del entorno o tener una mayor experiencia con los mass media puede aportar luz a este desajuste evolutivo, por lo que convenimos con McNeal en que «en realidad, la propia edad cronológica puede no importar tanto como la edad mental»¹⁷⁸.

Así que para que el tween sea capaz de separar el verdadero objetivo de la publicidad no es suficiente con que crezca físicamente. Es necesario, en primer lugar, que realice un tratamiento de la información adecuado, cuya primera fase consiste en

¹⁷⁵ Cfr. SCHOR, J.B., *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*, p. 91.

¹⁷⁶ Cfr. LUNA AROCAS, R., DELGADO PIÑOL, E. y QUINTANILLA PARDO, I., «El modelo MIPPI: un estudio sobre la influencia de la publicidad en los niños», p. 49 en *Investigación y Marketing*, (53) Dic 1996, pp. 49-57.

¹⁷⁷ Cfr. BRÉE, J., *Los niños, el consumo y el marketing*, pp. 171-174.

¹⁷⁸ MCNEAL, James U., *Marketing de productos para niños*, p. 248.

una buena recepción previa de los estímulos. Y mantener la atención en los niños sabemos que es bastante complicado porque manifiestan ciertos problemas de recepción consustanciales a su maduración: son egocéntricos, lo que les hace desestimar todo aquello que no entienden; recurren a la analogía como forma de aprehender nuevos conceptos, por lo que utilizan lo que ya saben para interpretar las informaciones nuevas y borran todo lo que desconocen; tienen dificultad para concentrarse en algo durante mucho tiempo, derivada de su necesidad constante de estímulos, y suplen la falta de conocimientos con una conducta de tipo afectivo e inconstante, que les lleva a implicarse completamente en todo aquello que les interesa pero de forma voluble y caprichosa¹⁷⁹. Si a esto le sumamos que la publicidad les atrae por su constante recurso a la acción, pero que dicha velocidad les impide integrar los estímulos recibidos, podemos llegar a la conclusión de que en torno a los seis-ocho años poco va a importar si saben o no distinguir entre información y persuasión, pues esto no va a afectar a sus capacidades de socialización en el consumo.

Las primeras explicaciones correctas de la intención persuasiva de la publicidad han generado también cierta confrontación de teorías. Brée¹⁸⁰ marca como frontera el periodo de los ocho a los 11 años. Schor¹⁸¹ está de acuerdo en que hacia los ocho años el niño reconoce que los anuncios no siempre dicen la verdad y empieza a intuir que lo que realmente pretenden es convencerle para que compre algo. Sin embargo, matiza que aunque empiece a presentar dudas sobre la publicidad, sigue siendo vulnerable a su efecto. Ante lo que nos podemos preguntar, ¿y quién no? Por su parte, Díaz¹⁸², citando a Miguel González, director de la agencia especializada en marketing y comunicación infantil Kids & Teens Group, eleva a los nueve la edad en la que el menor empieza a analizar críticamente la publicidad y extrae las primeras conclusiones de sus verdaderos objetivos. Mientras que Luna, Delgado y Quintanilla¹⁸³ suben dos años más, hasta los once, la barrera de edad que capacita al niño para interpretar la carga persuasiva de la comunicación comercial.

¹⁷⁹ BRÉE, J., Los niños, el consumo y el marketing, pp. 58-64 y 199.

¹⁸⁰ Cfr. BRÉE, J., Los niños, el consumo y el marketing, pp. 26 y 177.

¹⁸¹ Cfr. SCHOR, J.B., Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles, p. 92.

¹⁸² DÍAZ, O. «Marketing infantil, un mercado peculiar con gran potencial», p. 15 Alimarket Gestión, (17) Abr 2007, pp. 10-15.

¹⁸³ Cfr. LUNA AROCAS, R., DELGADO PIÑOL, E. y QUINTANILLA PARDO, I., «El modelo MIPPI: un estudio sobre la influencia de la publicidad en los niños», p. 50.

En conclusión, una cosa es saber distinguir la comunicación persuasiva del resto, y otra reconocer su verdadero objetivo seductor. Para ello, deben seguir un aprendizaje social que les capacite para, en primera instancia, tratar adecuadamente la información recibida y, posteriormente, interpretarla en su verdadera acepción. Y eso no llega con la simple maduración biológica, sino con la intercesión de los agentes socializadores y la transformación de su estructura cognitiva.

Sin embargo, la comunicación comercial, con el propósito de acercarse aún más al niño y superar estas trabas socializadoras, ha desplegado nuevas formas de expresión. La tradicional publicidad televisiva sigue siendo el medio favorito para llegar a los niños, pero las limitaciones que los legisladores han ido incorporando¹⁸⁴, han provocado la aparición de formas relativamente nuevas, entre las que destacamos las relaciones públicas, los clubes, las promociones infantiles y el emplazamiento de marcas y la generación de licencias. Schor¹⁸⁵ lo refleja de una forma muy gráfica: “la publicidad para niños ha abandonado los confines de la sala de estar y se ha colado prácticamente en todos los espacios e instituciones públicas”.

En el caso de las relaciones públicas, la principal ventaja es que producen el mensaje probablemente menos comercial y más creíble de todas las comunicaciones publicitarias, ayudando esto a superar las posibles barreras de los padres ante el creciente mercantilismo de la publicidad infantil. Ya sea mediante la difusión de anuncios como si fueran noticias favorables¹⁸⁶, la organización y patrocinio de eventos escolares¹⁸⁷ o la creación de clubes vinculados a una marca¹⁸⁸, las relaciones públicas han contribuido a perpetuar el efecto persuasivo de la comunicación comercial.

¹⁸⁴ Por ejemplo, Suecia prohibió en 1991 la publicidad televisiva de productos destinados a los menores de 12 años, mientras que países como Dinamarca y Alemania apostaron por crear canales infantiles sin anuncios (GÓMEZ, R.G., «Publicidad infantil bajo lupa», El País, 10 diciembre 2006, p. 60).

¹⁸⁵ SCHOR, J.B., Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles, p. 115.

¹⁸⁶ Un ejemplo son los más de 15 años que Danone lleva realizando investigaciones sobre la bondad de sus productos y las notas de prensa que ha conseguido incorporar en los periódicos e informativos de televisión (más información en <http://www.actimel.es/ciencia-e-investigacion/>).

¹⁸⁷ Como ejemplo, la Copa Coca Cola, competición de fútbol creada por Coca Cola para niños de menos de 16 años (más información en <http://www.cocacola.es/copa2012>).

¹⁸⁸ Por citar un solo ejemplo, el Winx Club online, un club desarrollado específicamente para los seguidores de la serie infantil Winx (más información en <http://online.winxclub.com/centro-web/>).

Las promociones, ya tengan la forma de cupones de descuento, concursos, sorteos, premios, muestras o pegatinas, se han apropiado de esos conceptos infantiles que ya citábamos como importantes: el afán competitivo, la necesidad del juego y la importancia de la novedad. En un mercado tan saturado como el infantil, es difícil satisfacer estas tres necesidades. Y las promociones permiten alcanzar estos objetivos de forma unificada.

Y en cuanto al licensing y el brand placement, los canales de televisión infantiles y la industria juguetera han descubierto el ‘maná’ con la creación ex profeso de series para insertar marcas o personajes que con posterioridad se desarrollarán en miles de productos licenciados. De un solo golpe, obtienen varios objetivos: los anunciantes jugueteros pueden saltarse las restricciones legales sobre publicidad infantil, colocan sus marcas y productos en los lugares más relevantes de la ficción seriada y venden productos licenciados reconocidos por el niño. Y los canales de televisión colocan en sus parrillas series de animación que a posteriori serán publicitadas en todas partes a partir de las licencias otorgadas. Todos ganan.

Como resumen, podemos admitir que los niños de seis a 14 años son, potencialmente, más influenciables que el resto porque no son plenamente conscientes de la intención persuasiva de los anuncios (quizá al final de esta etapa lo sean). De hecho, la publicidad es para ellos una fuente significativa de educación social y de consumo debido a que se basa en unos valores y símbolos significativos para ellos, como el juego, la competición, la emoción y el riesgo de la acción a raudales, la vinculación a los grupos gracias a la posesión de determinados artículos o las novedades.

Aun con todo ello, la incidencia del consumo en las últimas décadas, potenciada por la magnificación de las TIC, ha posibilitado que el concepto tradicional de preadolescente y sus fases de maduración se haya acelerado. Como manifiestan Muriel y Bueno¹⁸⁹ el niño es el consumidor más exigente de todos los segmentos de edad. Puesto que en la mayoría de las ocasiones no es capaz de distinguir entre la realidad de los productos y la fantasía hiperbólica, siempre va a esperar encontrarse exactamente lo que se le muestra en la publicidad. Y, además, gestiona un presupuesto limitado que intenta maximizar en su beneficio final. Por tanto, si el producto no cumple con las

¹⁸⁹ MURIEL RUANO, C. y BUENO, J.L., «Marketing infantil: el consumidor de hoy y mañana», p. 178.

promesas planteadas por la publicidad, la compra no se volverá a repetir y la imagen de marca quedará seriamente dañada, tanto para el consumidor como para su comunidad de amigos, pues el ‘boca a oreja’ a esas edades funciona de manera simple y efectiva.

Así, la publicidad, más que el ogro malo al que debemos odiar, debe configurarse, a nuestro entender, como un agente de socialización positivo. Tanto de forma directa, mostrando la existencia de los productos, sus atributos y su utilización, como de forma indirecta, siendo la familia y la escuela la que se aproveche de su relevancia para enseñar al tween a interpretarla adecuadamente y extraer de ella las conductas de consumo apropiadas.

No olvidemos, pues, que aunque la comunicación persuasiva ejerza una influencia y presión desmedida sobre nuestros preadolescentes, existen otros agentes de socialización que pueden contrarrestar positivamente su efecto inmediato. El ejemplo y la comunicación interindividual con los padres y los educadores, junto con la experiencia propia (tanto positiva como negativa) son los elementos que más ayudan a educar a un niño en el consumo.

3. RECOMENDACIONES PARA UNA COMUNICACIÓN PERSUASIVA INFANTIL ÉTICA

Ante el acoso publicitario al que vemos expuestos todos los días a nuestros hijos, hace falta seguir una estrategia clara y concisa de actuación. Primero, debemos conocer todas las herramientas y estrategias que utilizan para intentar persuadirlos. En segundo lugar, debemos enseñarles, practicando con nuestro propio ejemplo, a valorar críticamente los mensajes con los que nos bombardean, utilizando lo mucho que tienen de positivo para los menores y no sólo una posición defensiva.

Los métodos más adecuados para enseñar a consumir a un niño, como en cualquier otra disciplina educativa, son el ejemplo de los padres o imitación de su conducta de consumo, la comunicación interpersonal entre los niños y los padres y educadores, y la experiencia propia, a través de la cual pueden afianzar su personalidad y aprender de sus errores¹⁹⁰. Estos métodos quedan enmarcados en un sistema que se sujeta a determinadas normas disciplinarias, adaptado a las capacidades del niño en cada etapa y basado más en la inducción (asimilación por justificación) que en la imposición disciplinaria.

¹⁹⁰ Cfr. BRÉE, J., Los niños, el consumo y el marketing, p. 26.

Y, en tercer lugar, tenemos que pasar de una estrategia reactiva consistente en defenderlos completamente de los mensajes publicitarios, a una más proactiva en la que sepamos sacar provecho de los beneficios que puede aportar la publicidad mediante una utilización adecuada de la misma. Y qué significa actuar de manera proactiva, pues lo que muy bien exponen CEACCU¹⁹¹:

- Informe a sus hijos de las obligaciones de las cadenas de televisión, y denuncie tanto públicamente (cartas al director) como oficialmente (ante las propias cadenas o ante las Asociaciones de Consumidores) los incumplimientos de la ley que detecte.
- Explique a sus hijos que la publicidad ofrece una panorámica muy limitada del mercado y de los estereotipos de la realidad social. Enséñeles que la publicidad pretende que consumamos productos, y de que es imposible consumir todos los artículos que la publicidad nos muestra.
- Enséñeles a aprovechar la publicidad para sus propios intereses, diferenciando entre información y los ‘elementos persuasivos’ de los anuncios (imágenes, textos y músicas atractivas y sugerentes).
- Enseñe a sus hijos a rechazar los anuncios sexistas o discriminatorios, que fomenten el consumismo excesivo o que promuevan contra-valores.
- No permita el uso de ‘pantallas’ (televisores, ordenadores, tabletas, teléfonos smartphome, etc.) en lugares privados. Convierta el uso de estas pantallas en una actividad familiar y sitúelas en un cuarto de uso comunitario (como el salón o la cocina) y no en la habitación del niño o niña.
- Hable con ellos. No debemos olvidar que los padres, los maestros, incluso las instituciones públicas encargadas de la protección del menor no siempre pueden estar disponibles para prevenir que los niños consuman o no publicidad perniciosa. Por tanto, la mejor manera de asegurarse de que los niños no caigan en las prácticas de estas comunicaciones es por medio de la conversación con ellos.

¹⁹¹ Confederación Española de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios (CEACCU), “Niños y niñas ante el consumo de televisión y de nuevas tecnologías”. [en-línea]. [14 abril 2012]; [1 pantalla]. Disponible en: <http://www.ceaccu.org/component/content/article/medios-de-comunicacion/pantallas-amigas-ninos-y-ninas-ante-el-consumo-de-television-y-de-nuevas-tecnologias>.

Hay que aprender, en suma, a convivir con la publicidad. Así, para lograr un consumo racional y crítico de la comunicación comercial, debemos plantearnos objetivos que podamos cumplir: más que prescindir de la publicidad y aislarlos en una burbuja para que no les afecte nada del exterior.

Es conveniente intentar conversar todo en familia, siempre desde el respeto. Debatir sobre el por qué de las elecciones de determinados productos en detrimento de otros; razonar si en los productos adquiridos ha existido la influencia de la publicidad; reflexionar sobre el por qué y el para qué de la compra de los artículos de gran consumo. Y todo eso desde pequeños y orientándoles con nuestro ejemplo.

Ya hemos visto que el niño recibe una gran cantidad de información comercial sobre productos que, en la mayoría de los casos, no le reportará ninguna ventaja o interés. Por tanto, ayudémosle a seleccionar y a jerarquizar entre esta multitud de datos que recibe diariamente.

En suma, debemos ayudar a los niños a ‘interpretar’ y leer críticamente y con autonomía los mensajes comerciales que les llegan, explicándoles que una cosa es el consumir cosas que necesitamos y otra muy distinta consumir cosas que queremos tener.

Bibliografía

ASOCIACIÓN DE USUARIOS DE LA COMUNICACIÓN, disponible en: <http://www.auc.es>

BAIGORRI, A., «¿De la generación del 98 a la ‘Chiki chiki’?», El País, 8 junio 2008, p. 39.

BENAVIDES DELGADO, J., «La presencia de los jóvenes en los medios de comunicación», en BENAVIDES DELGADO, J. y VILLAGRA GARCÍA, N. (eds.), Públicos, instituciones y problemas en la comunicación del nuevo milenio, Actas del 6º Ciclo de Otoño de Comunicación, Fundación General de la Universidad Complutense, Madrid, 2003.

BOSCHMA, J., Generación Einstein. Más listos, más rápidos y más sociables. Comunicar con los jóvenes del siglo XXI, Ediciones Gestión, Barcelona, 2000, 2008.

BOSCHMA, J. y GROEN, I., Generation Einstein. Communicating with young people in the 21 century. A management summary in 4 languages: English, German, French and Spanish (Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociales. Comunicarse con los jóvenes del siglo XXI). Benelux: Keesie, Schiedam, 2007.

BRÉE, J., *Los niños, el consumo y el marketing*, Paidós, Barcelona, 1995.

CEACCU (Confederación Española de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios), «Niños y niñas ante el consumo de televisión y de nuevas tecnologías». [en-línea]. [14 abril 2012]; [1 pantalla]. Disponible en: <http://www.ceaccu.org/component/content/article/medios-de-comunicacion/pantallas-amigas-ninos-y-ninas-ante-el-consumo-de-television-y-de-nuevas-tecnologias>.

DÍAZ, O. «Marketing infantil, un mercado peculiar con gran potencial», p. 15 *Alimarket Gestión*, (17) Abr 2007, pp. 10-15.

DGT (Dirección General de tráfico), *Influencia de la publicidad de automóviles en niños y jóvenes* (1993). [en-línea] 1993. [14 abril 2012]; [2 pantallas]. Disponible en: <http://www.adap.es/eduvial/10/70/index.htm>

FERNÁNDEZ, E. y MARTÍNEZ, S., «De tweens a teens; las etapas evolutivas y el rol de las marcas y los medios», en *VVAA*, 115 Seminario Aedemo, 2º Seminario de Tendencias. Tendencias para el futuro. Claves para entender cambios en la sociedad y en el consumidor, Aedemo, Madrid, 2005.

GÓMEZ, R.G., «Publicidad infantil bajo lupa», *El País*, 10 diciembre 2006, p. 60.

GONZÁLEZ, M., «Nuestra responsabilidad ante los pequeños expertos», en *El Publicista de la publicidad, la comunicación y el marketing. Especial publicidad infantil*, p. 72 (3) 2006, pp. 71-74.

GRANADOS, P., «Un día en la vida de un niño: actividades y consumos», en LÁZARO GONZÁLEZ, I.E. y MAYORAL NARROS, I. (Coords.), *Infancia, publicidad y consumo*, pp. 243-253.

INE (Instituto Nacional de Estadística), *Principales series de población desde 1998. Comunidades Autónomas. Población (españoles/extranjeros) por comunidades, edad (año a año), sexo y año*. [en-línea] [14 abril 2012]. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e245/p08/10/&file=01003.px&type=pcaxis&L>

KANTAR MEDIA, *Boletín Mensual de Audiencia de TV*, Marzo 2012. [en-línea] 2012. Marzo. [14 abril 2012]; [9 páginas]. Disponible en: <http://www.kantarmedia.es/archivos/index>

LÁZARO GONZÁLEZ, I.E. y MAYORAL NARROS, I. (Coords.), *Infancia, publicidad y consumo*, III Jornadas sobre Derecho de los Menores, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 2005.

LUNA AROCAS, R., DELGADO PIÑOL, E. y QUINTANILLA PARDO, I., «El modelo MIPPI: un estudio sobre la influencia de la publicidad en los niños» en *Investigación y Marketing*, (53) Dic 1996, pp. 49-57.

MARKETING + VENTAS, «La generación We: los amos del teleconsumo», en *Marketing+ Ventas. Marketing, Ventas y Comunicación para Directivos y Profesionales*, XXII (224), Mayo, 2007, p. 6.

MCNEAL, James U., *Marketing de productos para niños*, Granica, Barcelona, 1993.

MURIEL RUANO, C. y NUENO, J.L., «Marketing infantil: el consumidor de hoy y mañana», en *Expansión-Harvard Deusto, Marketing en los nuevos tiempos*, Deusto, Barcelona, 2006.

NICOLÁS, M.A., *Juventud y publicidad: aspectos teóricos sobre el concepto social de juventud y su estudio desde la disciplina publicitaria*, Editorial Vision Net, Madrid, 2008.

NOGUEROL FERNÁNDEZ, C., «La Complejidad del Target Infantil», en *Investigación y Marketing*, 2001 Jun; (71), pp. 26-28.

PACIFIC INSTITUTE FOR RESEARCH AND EVALUATION, «Los niños encuentran los anuncios de cerveza atractivos. Una investigación muestra que los animales actores ayudan a impulsar la marca», *HealthDay* [en-línea] 2005 Oct. [20 abril 2006]; [1 pantalla]. Disponible en: <http://www.healthfinder.gov/news/newsstory.asp?docID=528688>.

ROVIRA, J., *Consumering. Cambiar o seguir sufriendo, usted elige*, ESIC Editorial, Madrid, 2009.

SALVADOR LLIVINA, T., «La publicidad del tabaco y los adolescentes», en *El País*, 2005 enero 4; *Sociedad*: 33. [en-línea]. [14 abril 2012]; [1 página]. Disponible en: http://www.semst.org/_descargas/EIPais_TSalvador040105.pdf

SANABRIA, A., «Publicidad, objeto de consumo», en LÁZARO GONZÁLEZ, I.E. y MAYORAL NARROS, I. (Coords.), *Infancia, publicidad y consumo*, pp. 235-242.

SÁNCHEZ PARDO, L., MEGÍAS QUIRÓS, I. y RODRÍGUEZ SAN JULIÁN, E., *Jóvenes y publicidad. Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*, Injuve-FAD, Madrid, 2004.

SCHOR, J.B., *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*, Paidós, Barcelona, 2006.

TNS, *Adolescentes. El último emperador*. TNS España, 2006.

TNS. TRU - Descubre a los adolescentes, [en-línea]. [14 abril 2012]; [1 pantalla].
 Disponible en: <http://www.tns-global.es/sectores/consumer/tru-descubre-a-los-adolescentes/>

TWENGE, J. M., Generation Me: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled-and More Miserable Than Ever Before, Free Press, Nueva York, 2006.

UNIVERSAL MCCANN, Next Thing Now. El Mundo de los niños: 6-13 años, [Power Point]. [58 páginas], 2008.

EL LADO AMABLE DE LA TELEVISIÓN: LOS CANALES INFANTILES POLITEMÁTICOS EDUCATIVOS Y SU USO DIDÁCTICO EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA

Irene Melgarejo Moreno*

María del Mar Rodríguez Rosell**

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de estudios sobre televisión casi siempre se ha resaltado la cara más negativa de este medio de comunicación. Sin llegar a posicionarnos a favor o en contra de los contenidos programáticos que hoy en día emite la televisión a nivel general, vamos a intentar mostrar la cara amable de la televisión digital que ha propiciado la aparición de diversos canales destinados en exclusiva para el público infantil y familiar. Entre ellos encontramos aquellos que hemos denominados Canales Infantiles

* imelgarejo@ucam.edu; Profesora en el Grado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, donde imparte las asignaturas de “Sociedad, Familia y Escuela” y “Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación”. Doctoranda en Ciencias de la Comunicación, Diplomada en Estudios Avanzados (DEA) en Comunicación Audiovisual y Publicidad y Licenciada en Comunicación Audiovisual. Es miembro del Grupo de Investigación Comunicación y Menores. Actualmente desarrolla tareas de investigación mediante la elaboración de su Tesis Doctoral.

** mmrodriguez@ucam.edu; Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid, acreditada por la ANECA en la categoría de Profesor Contratado Doctor y Licenciada en Comunicación Audiovisual (UCM). Profesora Adjunta de “Fundamentos de la Comunicación Audiovisual” en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, donde ejerce de Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación y donde es Subdirectora de la revista Científica Sphera Publica; desde 2005 es Directora del Grupo de Investigación Comunicación y Menores.

Politémáticos Educativos, canales con una programación específica para los menores que sobre todo tratan de fomentar aspectos pedagógicos y educativos. Por ello, la programación de este tipo de canales de televisión bien podría convertirse en un complemento idóneo para la educación a nivel escolar, ya que muchas de las series infantiles que emiten son reflejo de las materias y competencias que se trabajan a través del Currículum de Educación Infantil. De esta forma, los Canales Infantiles Politémáticos Educativos pueden ser utilizados tanto en el entorno familiar como en el escolar utilizado como recurso didáctico.

1. EL MEDIO TELEVISIVO

La televisión nos embriaga, nos seduce, nos enamora con sus historias, con la calidez de su imagen nos atrae; en ocasiones nos aporta tristezas, pero también nos da alegrías, es un elemento de entretenimiento que además de informarnos, nos forma, nos educa y nos socializa aunque en la mayoría de las ocasiones lo haga sin que los individuos seamos conscientes de su poder mediático. Nos sentamos frente al aparato receptor de televisión horas y horas consumiendo contenidos que nos hacen pasar junto a él gran parte de nuestro tiempo de ocio; tanta importancia le hemos dado al hecho de ver televisión, que hasta los padres confían en ella para dejar en sus manos -aunque resulte duro decirlo- la educación de sus hijos. De hecho, en esta era de la digitalización y la globalización, la televisión es cada vez más accesible; desde la mítica “caja tonta” que ahora se ha modernizado pasando por la televisión a través de Internet y por móvil, las emisiones televisivas han sufrido varias modificaciones para adaptarse a los nuevos tiempos y a las demandas de los usuarios. Ha sido capaz de generar nuevos contenidos acorde a los nuevos lenguajes interactivos, pero sin olvidar su esencia y ocupando su lugar de reina de los medios de comunicación. Porque al fin y al cabo el consumo televisivo sigue siendo mayoritariamente grupal y familiar y es ante todo un acto de socialización, aunque se esté intentado fomentar en los últimos tiempos el uso individualizado, especializado y a la carta con las nuevas modalidades de televisión.

1.1 La televisión como medio para la socialización

Tan importante es la televisión en nuestras vidas que hoy día algunos teóricos se atreven a catalogarla como un elemento más de socialización, sobre todo para los más pequeños. Lo cierto es que la televisión se ha transformado en poco tiempo en uno de

los medios más globalizados y la multiplicación de canales temáticos se ha visto impulsada por el desarrollo de la televisión digital, sobre todo aquellos destinados a un público infantil. Hoy en día la televisión se ha convertido en uno más de los agentes socializadores que acompañan el desarrollo del menor, pues este medio de comunicación de masas es capaz de infundir patrones de hábito, de consumo y hasta de uso, así como ser reflejo de la sociedad, aunque en ocasiones ésta aparezca distorsionada o fragmentada. Tanto es así que «la televisión constituye en la actualidad el componente central de una sociedad multimedia que parece haber alterado la naturaleza de la infancia y el desarrollo social e intelectual de los niños tal y como se había concebido en generaciones pasadas»¹⁹². Pese a ello, la televisión a través de los valores, creencias, comportamientos, etc., se muestra como un instrumento útil de influencia en la transmisión de información y conocimientos que, al igual que el resto de agentes mediadores, puede lograr preparar al menor para su futuro como adulto en la sociedad. En este sentido, como bien afirma la profesora Carmen García, podemos diferenciar tres formas dentro del proceso de socialización del niño atribuidos a la televisión: las conductas que presenta pueden ser imitadas, las imágenes pueden provocar determinadas acciones y transmiten valores de la sociedad de ocio y consumo¹⁹³; todas estas acciones repercuten en el menor ya que la televisión es el medio con el que se relacionan a una edad muy temprana, por lo que forma parte de su entorno más cotidiano casi desde el mismo momento del nacimiento.

Durante el periodo que engloba a la infancia es sin duda la televisión la que suscita mayor interés para los menores; el niño pasa gran parte de su tiempo en casa viendo televisión y recibiendo gran número de estímulos e informaciones que llegan a influir en sus comportamientos. De hecho, hoy en día la televisión se ha convertido en la primera alternativa de ocio infantil, siendo este medio de comunicación junto al que pasan más tiempo, ya que de media los niños ven de 22 a 25 horas semanales de televisión. Ya en el año 2003 el Libro Blanco: la educación en el entorno audiovisual nos alertaba de que los menores de entre 4 a 12 años pasaban una media de 990 horas delante de la pantalla de televisión frente a las 960 horas que pasaban en la escuela, lo que sin duda nos mostraba que los niños, en su tiempo de ocio, son grandes

¹⁹² GARCÍA GALERA, M.C., *Televisión, violencia e Infancia. El impacto de los medios*, Gedisa, Barcelona, 2000, p. 64.

¹⁹³ Cfr. GARCÍA GALERA, M.C., *Televisión, violencia e Infancia*, pp. 74-75.

consumidores de medios audiovisuales y en este caso concreto del medio televisivo; lo que ha dado lugar a que sea denominada por algunos expertos como “la niñera electrónica” que viene siendo utilizada por aquellos padres que no dedican en casa el tiempo suficiente para la educación de sus hijos. Tan importante se ha convertido este medio dentro del ámbito familiar que hoy en día la televisión forma parte de casi todas las estancias del hogar. Así, según la Encuesta sobre Equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares de 2011, el 99,6 % de los mismos dispone de televisión frente a otros tipo de herramientas tecnológicas como puede ser el ordenador que alcanza un 71’5%¹⁹⁴. De hecho, el consumo de este medio sigue en aumento y en 2010 ha batido record: la media de tiempo por individuo y día dedicado a ver televisión en 2010 fue de 234 minutos, 8 minutos más que en 2009 y el máximo alcanzado en los últimos 11 años¹⁹⁵. En este sentido, la amplia oferta televisiva propiciada por la TDT y las plataformas de pago con canales especializados contribuye, en cierta medida, a este aumento progresivo de consumo televisivo, al igual que se registra un alza en relación al target infantil. De hecho si observamos los estudios realizados por el Consejo Especialista en Canales Temáticos en relación a noviembre 2010 veremos un aumento considerable: «La cuota de pantalla de las cadenas de pago creció con respecto a Octubre en todos los Targets Comerciales Abonados a Televisión de Pago, principalmente entre los niños de 4 a 12 (34,1%), que aumentaron el consumo de las cadenas de pago en 1,4 puntos y entre los Jóvenes de 13 a 24 años (24,9%) que creció 8 décimas. De los Abonados a Televisión de Pago, el 2º target que más consume Cadenas de Pago, después del target infantil, son los Hombres de 25 a 54 años de clases Medias-Altas de zonas urbanas»¹⁹⁶.

Sobre el consumo de televisión que hacen los menores se ha hablado mucho, ya que este medio se presenta propicio para el debate sobre las influencias beneficiosas o perjudiciales que puede ejercer en la infancia. Los autores Paulino Castells e Ignasi De

¹⁹⁴ Cfr. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares españoles, 2011, p. 1. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft25%2Fp450&file=inebase&L=0> [acc. 15/06/2012]

¹⁹⁵ Cfr. CONSEJO ESPECIALISTA EN CANALES TEMÁTICOS, Factbook 11, 2011. Disponible en: http://www.conect.es/pdf/factbook_11.pdf [acc. 15/06/2012]

¹⁹⁶ Cfr. CONSEJO ESPECIALISTA EN CANALES TEMÁTICOS, Newsletter, Diciembre 2010. Disponible en: <http://www.conect.es/newsletter/diciembre10/segmentacion.htm> [acc. 15/06/2012]

Bofarrull¹⁹⁷ apuntan una pérdida de los agentes socializadores como la familia y la escuela que se han visto reemplazados por la televisión en el proceso de desarrollo del menor ya que, según ambos autores, en ocasiones estas dos instituciones no consiguen transmitir valores para la integración social del infante por lo que, «los mensajes televisivos no hacen más que llenar el vacío de información que les deja la sociedad»¹⁹⁸. De esta forma, se señalan otro tipo de causas de por qué los niños recurren al aparato de televisión entre las que destacan la satisfacción de la necesidad de distracción y la reducción de tensiones, entre otros aspectos ya mencionados como la obtención de información y la cotidianidad del medio. Pese a ello, no debemos olvidar que «el aparato de televisión forma, pues, parte del ambiente en que se produce el proceso de socialización del niño a través de su arraigo familiar»¹⁹⁹. La relación del menor con este medio de comunicación está presente tanto en los hábitos familiares activos como en los pasivos²⁰⁰ y está en manos del docente que ese vacío socializador no se produzca y se consiga integrar a la televisión en la escuela como un agente más del aprendizaje, pues ante todo la televisión puede ser considerada un fenómeno tanto cultura como social: «La televisión, como fenómeno, cultural, político e incluso psicopedagógico, es quizá el invento de la Humanidad que más ha reconfigurado nuestro imaginario, ha determinado nuevas formas de relación social, ha tamizado nuestros conocimientos del mundo y también de nuestro propio entorno, ha conducido nuestros gustos e intereses y ha conformado nuestras personalidades»²⁰¹.

De aquí se desprende la importancia de considerar a la televisión como agente idóneo para la socialización a través de un uso responsable de los contenidos que oferta, pues hoy en día es constante el consumo indiscriminado que se hace de la televisión, lo que genera una preocupación persistente tanto en el ámbito social, escolar y familiar. De hecho, estudios recientes destacan la preocupación de los padres ante los contenidos que visionan los más pequeños de la casa, así como también preocupa el incumplimiento reiterado por parte de las cadenas de televisión del Código de Autorregulación de

¹⁹⁷ CASTELLS, P. y BOFARRULL, I., Enganchados a las pantallas. Televisión, videojuegos, Internet y móviles, Planeta, Barcelona, 2002, pp. 67-68.

¹⁹⁸ CASTELLS, P. y BOFARRULL, I., Enganchados a las pantallas, p. 68.

¹⁹⁹ NÚÑEZ Y PÉREZ, 2002: 128.

²⁰⁰ NÚÑEZ Y TORRECILLAS, 2007.

²⁰¹ MAYUGO, C., «Hacia otro modelo de sistema televisivo en la era de la comunicación global», pp. 91-92, en Comunicar, N° 25, 2005, pp. 91-99.

Contenidos Televisivos e Infancia que fue firmado en 2004 en un intento por proteger la integridad del menor.

1.2 Responsabilidades en el consumo televisivo

La responsabilidad en el consumo de televisión no debe sólo recaer en la familia, sino que esta debe ser un compendio entre el Estado, los padres y los medios de comunicación. Pero es más, esa responsabilidad también debería recaer en la función educadora que desempeña la escuela. Por ello, a la hora de hablar de la relación entre la televisión y los menores se hace necesario tener en cuenta diversos aspectos como «el desarrollo cognitivo del niño y las mediaciones propias de los contextos en los que se desenvuelve como la cultura, la escuela, el grupo de iguales o la familia»²⁰². Pese a esta convergencia de agentes sociales y su implicación en la responsabilidad del consumo televisivo, no debemos olvidar la función principal que desempeña la familia en el proceso de socialización del niño como primer agente; siguiendo a Torrecillas, «la familia debe asumir su responsabilidad mediadora comenzando por cuestionar la forma en que la familia y los padres hacen uso del medio y la manera en que socializan a sus hijos en el consumo televisivo. La clave está en la educación, tanto en la educación implícita como a[sic] la explícita; basada en el diseño de procesos de instrucción con unos objetivos claros»²⁰³. No obstante, ya en los años 90 uno de los estudios realizados sobre análisis de contenido de la programación realizado por Roberto Aparici a padres y profesores denotaba la falta de interés de éstos por los contenidos televisivos y el consumo indiscriminado a los que estaban expuestos los más pequeños. Pero pese a ello, podemos distinguir tres modos de implicación o mediación de los padres ante los contenidos televisivos a los que están expuestos sus hijos: Heterocontrol –se da principalmente en los padres asociados a una clase social media y este tipo de control consiste en que los padres han de controlar, vigilar y ver junto a los más pequeños la programación televisiva -, Autocontrol y Descontrol –ambos tipos suelen darse en el entorno de una clase social media-alta; en el primero de los casos el niño tras la

²⁰² TORRECILLAS LACAVE, T., «La mediación de los padres en el uso que hacen los niños de la televisión», p. 33 en BLANCO, I. y ROMER, M., *Los niños frente a las pantallas*, Universitas, Madrid, 2010, pp. 31-48.

²⁰³ TORRECILLAS LACAVE, T., «La mediación de los padres en el uso que hacen los niños de la televisión», p. 47.

educación recibida por parte de los padres será capaz de seleccionar sus propios contenidos atendiendo a los criterios previamente marcados por el adulto en base a lo apropiado y no apropiado de una determinada programación. Mientras en el segundo de los casos, los padres son incapaces de marcar unas normas en cuanto uso y consumo televisivo²⁰⁴. En definitiva, se trata de predicar con el ejemplo; debemos pensar que los más pequeños son como esponjas capaces de absorber todo lo que ocurre a su alrededor e incluso tienden a “imitar” las conductas que observan en los adultos. Así, si los padres intervienen a la hora de que los niños consuman televisión e intentan consumirla en familia consensuando contenidos, aconsejándolos, dialogando, fomentando la comunicación y marcándoles unas pautas de consumo en base a unas franjas horarias determinadas, entre otros aspectos, la familia podrá cumplir satisfactoriamente su función como primer agente de socialización en la formación del individuo, sin olvidar la educación en medios.

Con lo que respecta al Estado y a los canales de televisión debemos atender a los intentos por regular la emisión de contenidos en base a las franjas horarias para preservar a la infancia del visionado de contenidos perjudiciales para su desarrollo. Recordemos que, como ya hemos enunciado en líneas anteriores, los operadores televisivos de los canales generalistas en abierto (RTVE, Antena 3, Tele 5, Sogecable, La Sexta, Veo TV, Net TV y las televisiones autonómicas adheridas a la FORTA) firmaron en el año 2004 una regulación voluntaria, el denominado Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia, además de llegar a un acuerdo con el Gobierno para fomentar la autorregulación en el terreno audiovisual. Pero tras aquel acuerdo nada ha cambiado: ni se respetan las franjas horarias de protección al menor, ni se preserva la integridad de los mismos ante las emisiones de contenidos no aptos y mucho menos se sanciona a las televisiones por las malas prácticas realizadas ante el incumplimiento del código. Esto se debe entre otros aspectos a que las televisiones «han manejado pro domo sua la calificación de programas hasta extremos inesperables [...]». Al ser las cadenas de televisión las propias responsables de calificar los contenidos que emiten, el

²⁰⁴ BERNADES, F., «Niños y televisión: La disonancia pragmática en el contexto familiar», p. 204 en BLANCO, I. y RÖMER, M. (Coord.), *Los niños frente a las pantallas*, pp. 201-214.

criterio orientador de los contenidos ha invertido (o pervertido) su proceso»²⁰⁵. A todo esto le podemos añadir que no existe una autoridad competente que haga cumplir los compromisos y acuerdos firmados en materia de regulación televisiva. En este sentido, y como bien enuncia el catedrático Luis Núñez Ladevéze «si hubiera correspondencia entre criterios y comportamientos sociales, no sería necesario recurrir a planes específicos de protección»²⁰⁶, ya que pese a la concienciación y preocupación mostrada por la sociedad, profesionales de los medios y políticos en materia de protección del menor, la realidad de los medios, sus parrillas de programación y en general los contenidos distan mucho de lo estipulado en esos códigos. Sin embargo, «estamos todos de acuerdo en que hay que cuidar a la infancia de los peligros que la acechan y esa coincidencia es lo que conduce a preguntarse por qué, a pesar de ser una preocupación intensamente compartida, y de las medidas que se aplican, los peligros en lugar de menguar, aumentan»²⁰⁷. Por tanto, las medidas adoptadas parecen caer en saco roto en un Estado de Derecho donde la libertad de expresión parece dificultar la tarea de regulación ante la disparidad de criterios existentes.

2. LA TELEVISIÓN EDUCATIVA

El rol del medio televisivo ha sufrido diversos cambios en la era de la globalización donde los individuos viven sumidos en una Sociedad Multipantalla y, en cierta medida, han sido propiciados por la aparición de las TIC, los nuevos modelos de usuarios y las nuevas modalidades en las que se puede hacer uso de las tecnologías²⁰⁸. Lo que ha dado pie a nuevas concepciones en el ámbito televisivo como por ejemplo, la televisión 2.0, que le permiten al usuario el visionado a la carta de los contenidos, lo que nos va a facilitar su uso en el entorno escolar, pues como afirman Cabero y Marín, la TV 2.0 contribuye a que «los usuarios se conviertan en emisores y creadores de

²⁰⁵ ASOCIACIÓN DE USUARIOS DE LA COMUNICACIÓN (AUC), ¿Por qué no funciona el Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia? Análisis de un modelo fallido, Madrid, 2011, p. 18.

²⁰⁶ NÚÑEZ LADEVÉZE, L., «Prólogo», p. 14 en FUENTE COBO, C., Infancia y televisión. Políticas de protección de los menores ante los contenidos audiovisuales, Fragua, Madrid, pp. 13-20.

²⁰⁷ NÚÑEZ LADEVÉZE, L., «Prólogo», p. 15 en FUENTE COBO, C., Infancia y televisión.

²⁰⁸ Cfr. CABERO ALMENARA, J., MARÍN DÍAZ, V., «Nuevas visiones de la televisión en el nuevo entramado mediático. Posibilidades para la educación», p. 131 en DEL MORAL PÉREZ, M.E. Televisión: desarrollo de la creatividad e infancia, Octaedro, Barcelona, 2010, pp. 129-140.

contenidos audiovisuales»²⁰⁹. Este hecho va a facilitar los procesos de enseñanza/aprendizaje, pues ante todo, la televisión debe convertirse en una herramienta para arrancar lecciones educativas y ser complemento para las materias o asignaturas contempladas en los diversos planes de estudios escolares, comenzando por el de Educación Infantil.

Las aportaciones del lenguaje audiovisual a la formación pueden ser diversas, ya que permite presentar mensajes en movimiento, lo que hace necesario que el individuo les preste cierta atención, además de intensificar o distorsionar en ocasiones la realidad presentada en la pantalla. Ante este hecho, el telespectador precisa disponer de una observación atenta, porque además el texto narrativo audiovisual es capaz de acelerar o disminuir la velocidad del tiempo, así como la linealidad de las acciones que en ocasiones están provistas de una fuerte carga expresiva²¹⁰. Por estas razones es importante enseñar a leer este lenguaje visual desde la más tierna infancia, como ya enunciaba Lilia Menegazzo a finales de los años 70, puesto que no se trata de un lenguaje simple y directo, sino que necesita de un aprendizaje previo, es decir de todo un proceso alfabetizador mediático que comience en la primera de las etapas escolares, ya que la televisión dentro del ámbito escolar puede aportar toda una serie de ventajas: refuerza las enseñanzas, modifica el concepto de la televisión, construye una visión crítica y halla nuevos conocimientos a través de su integración dentro del aprendizaje general del aula²¹¹.

Todavía hoy es difícil encontrar conexión para la televisión en las aulas, pero eso no es inconveniente para que hagamos uso de la misma; por ejemplo, ante esta dificultad podemos emplear vídeos o grabaciones de los programas televisivos que nos interesa trabajar en clase con los alumnos. Los vídeos son herramientas excelentes para utilizarlas con los alumnos pero no son suficientes por sí mismas porque el maestro necesita buscar información previa, tener una pedagogía clara y estrategias y recursos

²⁰⁹ CABERO ALMENARA, J., MARÍN DÍAZ, V., «Nuevas visiones de la televisión en el nuevo entramado mediático. Posibilidades para la educación», p. 134.

²¹⁰ Cfr. FOMBONA CADAVIECO, J., «La televisión como recurso didáctico», p. 143, en SEVILLANO GARCÍA, M.L., BARTOLOMÉ CRESPO, D., Enseñanza-Aprendizaje con los medios de comunicación y nuevas tecnologías, UNED, Madrid, 1997, pp. 143-188.

²¹¹ Cfr. SEVILLANO GARCÍA, M.L., BARTOLOMÉ CRESPO, D., Enseñanza-Aprendizaje con los medios de comunicación y nuevas tecnologías, pp. 168-169.

para enseñar los contenidos²¹²: en definitiva, cambia su rol docente y lo amolda a sus necesidades de interpretación y participación. Pese a ello, algunas investigaciones han mostrado que el uso del video en el aula es muy efectivo para animar el pensamiento, la imaginación, la discusión, ilustrar conceptos y mostrar los diversos lugares del mundo.

La televisión -como herramienta educativa- rompe con el falso mito de la pasividad en el telespectador, ya que el esfuerzo mental del niño frente al televisor es el de procesamiento de la información, a través del cual percibe, discrimina, selecciona y almacena la información escogida, reestructurando informaciones previas²¹³. A veces olvidamos que la imagen es una forma de discurso, un enunciado, que por la vía icónica y sonora cobra un verdadero sentido comunicacional²¹⁴. De esta forma, ningún educador debería pasar por alto las funciones educadoras de la televisión, pues la pedagogía de la imagen debe integrarse sobre un ejercicio amplio sobre la discursividad, y sólo desde ese presupuesto se podrá intentar abordar toda una serie de especialidades²¹⁵ para lo que como mínimo son necesarias tres perspectivas pedagógicas para la integración de la televisión en la escuela: apertura del aula a los productos mediáticos, incorporación de los medios en el aula y enseñanza del lenguaje audiovisual.

2.1. Canales Infantiles Politemáticos

La digitalización ha propiciado múltiples cambios televisivos, tanto en la distribución de la señal como a la hora de confeccionar canales, programas y en definitiva contenidos. La televisión sigue estando en alza pese a la aparición de otras modalidades de comunicación y cada día son más los canales especializados para un público cada vez más exigente. Si echamos la vista unos años atrás, antes de la llegada de la TDT, observaremos que los canales generalistas olvidaron casi por completo la emisión de contenidos destinados a los menores, en muchas ocasiones “despreciando” su función de servicio público y generando una carrera imparable hacia la consecución de altas cuotas de audiencia a través de una programación basada en el mero espectáculo y en el entretenimiento, lo que hizo quedar un fragmento de audiencia

²¹² Cfr. DIRR, P.J., «Desarrollo social y educativo con las nuevas tecnologías», p. 71 en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., PRENDES ESPINOSA, M^a P., Nuevas tecnologías y educación, Pearson Prentice Hall, Madrid, 2007, pp. 69-84.

²¹³ Cfr. AGUADED, J.I., Televisión y telespectadores, Grupo Comunicar, Huelva, 2000, p. 156.

²¹⁴ Cfr. FOMBONA CADAVIECO, J., «La televisión como recurso didáctico», p. 143.

²¹⁵ Cfr. FOMBONA CADAVIECO, J., «La televisión como recurso didáctico», p. 143.

desatendido por la televisión en abierto. Atendiendo al panorama existente y propiciado por los nuevos avances tecnológicos, entre ellos el de la digitalización de la señal televisiva, han aparecido una amplia gama de canales destinados al público más pequeño de la casa, cuyos contenidos están basados en los gustos, preferencias y necesidades de este target potencial. En base a este tipo canales, y atendiendo al panorama audiovisual actual, surgen nuevos estudios que analizan la programación y la estructura de lo que hemos venido en denominar Canales Infantiles Politemáticos que queda definido como «Aquel que se dirige a un target potencial infantil que va desde los 0 hasta los 6 años de edad y cuyas temáticas abordan el mundo que envuelve al infante; de ahí que los contenidos tengan que estar elaborados en base a aspectos como la inteligencia fílmica y el Currículum Escolar que marcarán todo el proceso formal y narrativo de confección de los mensajes audiovisuales con el fin de atender a las necesidades del menor»²¹⁶.

La oferta televisiva de los canales infantiles politemáticos es muy amplia, sobre todo si nos centramos en aquellos destinados para los niños, canales de temáticas diversas, especializada y segmentados en base a los gustos, las preferencias y las necesidades de la pequeña audiencia, incluso a las de base educativa. Así, en la actualidad existen 13 Canales Infantiles Politemáticos –CLAN TVE, Disney Channel, Disney Junior, Disney, Disney Cinemagic, Disney XD, Nickelodeon, Nick Jr., Cartoonito, Cartoon Network, Kidsco, BabyTV, Boing y Panda²¹⁷- que pueden ser clasificados atendiendo a diversos parámetros como el estudio de las parrillas de programación, los contenidos, el segmento de edad al que van destinados, el género y el formato, la publicidad y la continuidad, y a la adaptación de los contenidos al Currículum Escolar del menor, lo que nos da como resultado una clasificación de los mismos, estructurada en 5 categorías bien diferenciadas²¹⁸:

²¹⁶ MELGAREJO MORENO, I., RODRÍGUEZ ROSELL, M.M., «Aproximación a la definición de Canal Infantil Politemático de Televisión», p. 99 en Fonseca Journal of Communication, Nº 4 (2012), pp. 82-102.

²¹⁷ Tanto el canal Boing como el canal Panda no se encuentra englobados bajo ninguna de las clasificaciones aportadas, daba su reciente aparición e inclusión en los paquetes de televisión por cable, satélite o TDT.

²¹⁸ Cfr. MELGAREJO MORENO, I., RODRÍGUEZ ROSELL, M.M., «Los Canales Infantiles Politemáticos de Televisión Digital en España: análisis y clasificación», pp. 187-188 Doxa Comunicación, Nº. 13 (2011), pp. 171-191.

- Infantil Politemático Educativo: Playhouse Disney²¹⁹, Nick Jr. y BabyTV.
- Infantil Politemático de Entretenimiento: Boomerang²²⁰.
- Infantil y Juvenil Politemático de Entretenimiento: CLAN TVE, Disney Channel, Kidsco.
- Juvenil Politemático de Entretenimiento: Cartoon Network, Nickelodeon, Disney XD.
- Familiar Politemático de Ficción: Disney Cinemagic.

2.2. Canal Infantil Politemático Educativo

La investigación «Educación Mediática y Competencia Digital: la segmentación de edades y el currículum escolar en los Canales Infantiles Politemáticos de televisión», la de más reciente publicación que ha estudiado a los canales de televisión destinados a la infancia, ha demostrado que aquellos canales englobados bajo la denominación de **Infantil Politemático Educativo** como son: Playhouse Disney, Nick Jr. y BabyTV bien podrían convertirse en un complemento óptimo y de apoyo para la escuela, pues la mayoría de los contenidos empleados atienden a las áreas de conocimiento recogidas en el Currículum de Infantil utilizado en el entorno escolar en nuestro país²²¹. Se pone así de manifiesto que dichos canales y en concreto sus contenidos audiovisuales -entre los que podríamos destacar series de dibujos animados como La casa de Mickey Mouse, Manny Manitas, Lazy Town, Dora la exploradora, ¡Bucea Olly!, Jungla sobre ruedas, Las tres mellizas, Telmo y Tula, Adivina con Jess, Pequeño Bill, Ni Hao Kai Lan, etc.-, cumplen en cierta medida los objetivos del currículum de Educación Infantil y fomentan conocimientos que atienden a las áreas de conocimiento recogidas en el Currículum de Educación Infantil: Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal, Conocimiento

²¹⁹ En la actualidad este canal ha sufrido un cambio de nombre y ha pasado a ser conocido como Disney Junior.

²²⁰ Este canal también ha cambiado su denominación y ahora opera bajo el nombre de Cartoonito.

²²¹ Cfr. MELGAREJO MORENO, I., RODRÍGUEZ ROSELL, M.M., «Educación Mediática y Competencia Digital: la segmentación de edades y el currículum escolar en los Canales Infantiles Politemáticos de televisión», en APARICI, R., MATILLA, A. y GUTIÉRREZ, A. (coord.), Educación Mediática & Competencia Digital. La cultura de la participación, E.U de Magisterio de Segovia, Segovia, 2011. Disponible en: <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%201/Irene%20Melgarejo,%20Mar%20C3%ADa%20del%20mar%20Rodr%20C3%ADguez.pdf> [acc. 15/06/2012]

del entorno y Lenguajes: Comunicación y Representación. A continuación exponemos los datos más destacados de la investigación.

Si hacemos un repaso por el análisis de los Canales Infantiles Politemáticos Educativos nos daremos cuenta de la importancia que le dan a la inclusión de contenidos educativos en sus parrillas de programación, eso sí, sin olvidar el entretenimiento. Pues sus series saben aunar muy bien ambos géneros televisivos jugando con ambas modalidades para hacer de la programación algo atractivo que además de divertir sirva para educar. Dentro de esta clasificación podríamos destacar el papel que juega Playhouse Disney –que ahora adopta un nuevo nombre: Disney Junior– en la educación de los más pequeños, ya que éste es el canal politemático por excelencia de la compañía Disney pensado en exclusiva para un público en edad preescolar (de 3 a 6 años) y donde más de la mitad de sus contenidos (55'31%) atienden a productos audiovisuales adaptados al Currículum Escolar de Infantil, mientras el 44'68% no atienden al mismo, lo que muestra un claro equilibrio entre contenidos destinados a la pura diversión y aquellos que introducen elementos educativos.

En el análisis de este tipo de canales descubrimos la existencia de uno cuyo público potencial suele ser menor de 2 años; así lo corroboran los contenidos empleados para la confección de su parrilla de programación: hablamos de BabyTV. En él, las 48 series analizadas son aptas para este tipo de público, que viene siendo poco o nada estudiado en materia de televisión infantil. De este modo, constatamos cómo el 41'66% de sus contenidos están adaptados al Currículum Escolar de la primera infancia y contribuyen al fomento del Conocimiento del entorno en un 95% de los casos, así como un 60% se corresponden con Lenguajes: comunicación y representación; es necesario aclarar que la manifestación de otros idiomas como el inglés dentro de los contenidos de BabyTV es más que evidente, puesto que se trata de un canal que bien podemos concebir como elemento para fomentar el aprendizaje de una segunda lengua (la gran mayoría de sus productos no están doblados al español), lo que supone una buena forma para que los pequeños españoles “hagan oído” y tomen un primer contacto con otro idioma.

Nick Jr. es otro de los canales que podemos incluir dentro de los denominados Canales Infantiles Politemáticos Educativos, exclusivo para niños preescolares de 3 a 6 años y que apuesta fuerte por incluir productos basados en el Currículum Escolar de infantil, por lo que dispone de un 71'42% de adaptados frente al 28'57% no adaptados. Cabe destacar que en este canal la variedad de series es escasa, ya que sólo emite 7 producciones audiovisuales distintas: Las pistas de Blue, Wonder Pets, Dora la

exploradora, Go Diego go!, Team Umizoomi, Ni Hao Kai Lan y Pequeño Bill. Pero, aunque escasas, parecen bien escogidas si atendemos al ámbito educativo, lo que hace que la gran mayoría de sus contenidos puedan estar enmarcados dentro de ese género televisivo.

Pero no debemos olvidarnos de la labor que desempeñan aquellos canales que pese a no estar englobados bajo la denominación de infantil educativo dedican una parte de su programación a la emisión de contenidos educativos destinados sobre todo al público infantil; es el caso de canales como Clan TVE o Disney Channel que al ser canales en abierto -disponibles no sólo en plataformas de pago sino también en TDT- amplían sus franjas de edad para abarcar a un mayor número de telespectadores, por lo que también hacen uso de este tipo de contenido más educativo: en el caso de Clan en un 26,6% y en el caso de Disney Channel un 15,55%.

Son por tanto ejemplos idóneos de canales con contenidos que podríamos utilizar en el aula de infantil como complemento a las materias explicadas en clase, nunca deben hacerse uso como sustitución de las explicaciones de clase, sino que deben convertirse en un recurso para reforzar las enseñanzas que se abordan en el aula, pues son una forma más entretenida y visual de interiorizar los conocimientos con la que los niños se sienten más afín, pues debemos recordar que los contenidos televisivos son para ellos algo cotidiano, que están acostumbrados a ver, que forma parte de su día a día, con el que pasan muchas horas, por lo que hay que abrirles los ojos hacia una nueva forma de visionado más crítico y en base a lo educativo. A eso nos pueden ayudar los distintos personajes de las series de dibujos con los que los niños están familiarizados, ya que pueden ser el enlace idóneo para hacernos unir los contenidos puramente académicos (teóricos) con algo más práctico y divertido como puede ser un visionado audiovisual que nos ayude a fomentar el diálogo en la clase con los más pequeños, una comunicación proactiva de participación entre los propios alumnos y con el profesor.

3. LA TELEVISIÓN: MEDIO POSITIVO, MEDIO NEGATIVO

Sobre la influencia del medio televisivo en los menores se ha hablado mucho, de si se presenta como un medio propicio para el menor o por el contrario las emisiones se articulan perjudiciales para el desarrollo de la infancia. No es nuestra meta en este escrito el posicionarnos a favor o en contra del medio sino que las pretensiones pasan por mostrar el panorama actual en materia de televisión y niños, presentando aquellos contenidos y canales que consideramos por sus características elementos idóneos para la

formación de los más pequeños. Así, a través de ellos pretendemos resaltar las bondades de un medio de comunicación a los que algunos incluso han considerado como el mismísimo “demonio”; en realidad y si se reflexiona brevemente sobre esto, todo depende de los ojos con los que se mire, de la formación que se haya recibido en materia de medios de comunicación así como del propio contexto social en el que se cría el individuo. Ligado a las cuestiones anteriores existen estudios centrados en las conductas de los niños asociadas a la televisión y los teóricos diferencian 7 campos: comportamiento sociales, comportamientos y logro escolar, comportamiento de ocio, comportamientos y hábitos con relación a la televisión, comportamientos de consumo (publicidad), comportamientos con relación a la salud y comportamientos en relación al género y a la etnia²²². Sin embargo, y pese a la multitud de estudios, todavía a día de hoy, no se ha llegado a un consenso sobre la dinámica de actuación en base a la relación del niño, ya que en la mayoría de ocasiones los medios de comunicación y en concreto la televisión se muestran oscuros y perjudiciales; de hecho muchos de los estudios nos hablan de la violencia, del lenguaje soez, del consumo desmesurado que incita la publicidad, etc., y podríamos hablar de toda una serie de efectos interrelacionados entre sí generados por una mala práctica ante este medio: descuido en los estudios, ociosidad, pérdida de tiempo, rebeldía, cansancio, genera violencia, imitación de lo que se ve, se aprenden cosas malas y uso de drogas.

Más que pensar en los efectos negativos, y teniendo en cuenta que existen tanto canales como contenidos apropiados y destinados para los menores, deberíamos pensar en las virtudes que la televisión puede despertar en los más pequeños, siempre y cuando se haga un uso y consumo responsable a través de unas pautas de comportamiento estrictas. En 2010 la Asociación de Consumidores de Usuarios de los Medios ICmedia elaboraba una guía de los programas más adecuados para cada franja escolar y en la relación de programas destacaban el papel de los dibujos animados como Caillou, La casa de Mickey Mouse o Dora la Exploradora por ser contenidos que fomentan el aprendizaje de los menores a través de la inclusión de valores positivos. Al igual que destacaba el papel de las series de acción como: Spiderman, Maxcotas, American

²²² Cfr. VÁZQUEZ, T., MALALANA, A., «La televisión y los niños. Una aproximación a los modelos de investigación», p. 160 en BLANCO, I. y RÖMER, M. (Coord.), *Los niños frente a las pantallas*, Universitas, Madrid, 2010, pp. 157-182.

Dragon o Phineas y Ferb por fomentar valores a través del trabajo en equipo²²³. Sin duda, como podemos comprobar, los contenidos especializados para la infancia existen; otra cosa muy distinta es que las prácticas de visionado televisivo sean las adecuadas, por tanto se hace imprescindible que desde el hogar se genere un entorno adecuado positivo a través del establecimiento de reglas claras sobre el uso de la televisión para lograr generar desde la más tierna infancia una visión crítica sobre los contenidos.

Bibliografía

AGUADED, J.I., Televisión y telespectadores, Grupo Comunicar, Huelva, 2000.

ASOCIACIÓN DE USUARIOS DE LA COMUNICACIÓN (AUC), ¿Por qué no funciona el Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia? Análisis de un modelo fallido, Madrid, 2011.

BERNADES, F., «Niños y televisión: La disonancia pragmática en el contexto familiar», en BLANCO, I. y RÖMER, M. (Coord.), Los niños frente a las pantallas, Universitas, Madrid, 2010, pp. 201-214.

CABERO ALMENARA, J., MARÍN DÍAZ, V., «Nuevas visiones de la televisión en el nuevo entramado mediático. Posibilidades para la educación», En DEL MORAL PÉREZ, M.E. Televisión: desarrollo de la creatividad e infancia, Octaedro, Barcelona, 2010, pp. 129-140.

CASTELLS, P. y BOFARRULL, I., Enganchados a las pantallas. Televisión, videojuegos, Internet y móviles, Planeta, Barcelona, 2002.

CONSEJO ESPECIALISTA EN CANALES TEMÁTICOS, Factbook 11, 2011. Disponible en: http://www.conect.es/pdf/factbook_11.pdf [acc. 15/06/2012].

CONSEJO ESPECIALISTA EN CANALES TEMÁTICOS, Newsletter, Diciembre 2010. Disponible en: <http://www.conect.es/newsletter/diciembre10/segmentacion.htm> [acc. 15/06/2012].

GARCÍA GALERA, M.C., Televisión, violencia e Infancia. El impacto de los medios, Gedisa, Barcelona, 2000.

²²³ Cfr. VEIGA, Y., «El ídolo de los niños», Laverdad.es. Disponible en: <http://www.laverdad.es/murcia/v/20100613/gente/ídolo-ninos-20100613.html> [acc. 15/06/2012]

DIRR, P.J., «Desarrollo social y educativo con las nuevas tecnologías», en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., PRENDES ESPINOSA, M^aP., Nuevas tecnologías y educación, Pearson Prentice Hall, Madrid, 2007, pp. 69-84.

FOMBONA CADAVIECO, J., «La televisión como recurso didáctico», en SEVILLANO GARCÍA, M.L., BARTOLOMÉ CRESPO, D., Enseñanza-Aprendizaje con los medios de comunicación y nuevas tecnologías, UNED, Madrid, 1997, pp. 143-188.

INSTITUTO DE CREATIVIDAD E INNOVACIONES, Estudio para determinar el perfil y parámetros básicos de la influencia de la TV en la infancia y adolescencia. Generalitat Valenciana, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares españoles, 2011. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft25%2Fp450&file=inebase&L=0> [acc. 15/06/2012]

MAYUGO, C., «Hacia otro modelo de sistema televisivo en la era de la comunicación global», Comunicar, N^o 25, 2005, pp. 91-99.

MELGAREJO MORENO, I., RODRÍGUEZ ROSELL, M.M., «Aproximación a la definición de Canal Infantil Politemático de Televisión», Fonseca Journal of Communication, N^o 4 (2012), pp. 82-102.

MELGAREJO MORENO, I., RODRÍGUEZ ROSELL, M.M., «Educación Mediática y Competencia Digital: la segmentación de edades y el currículum escolar en los Canales Infantiles Politemáticos de televisión», en APARICI, R., MATILLA, A. y GUTIÉRREZ, A. (coord.), Educación Mediática & Competencia Digital. La cultura de la participación, E.U de Magisterio de Segovia, Segovia, 2011. Disponible en: <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%201/Irene%20Melgarejo,%20Mar%C3%ADa%20del%20mar%20Rodr%C3%ADguez.pdf> [acc. 15/06/2012]

MELGAREJO MORENO, I., RODRÍGUEZ ROSELL, M.M., «Los Canales Infantiles Politemáticos de Televisión Digital en España: análisis y clasificación», Doxa Comunicación, N^o. 13 (2011), pp. 171-191.

NÚÑEZ LADEVÉZE, L., «Prólogo», FUENTE COBO, C., Infancia y televisión. Políticas de protección de los menores ante los contenidos audiovisuales, Fragua, Madrid, pp. 13-20.

SEVILLANO GARCÍA, M.L., BARTOLOMÉ CRESPO, D., Enseñanza-Aprendizaje con los medios de comunicación y nuevas tecnologías, UNED, Madrid, 1997.

TORRECILLAS LACAVE, T., «La mediación de los padres en el uso que hacen los niños de la televisión», en BLANCO, I. y RÖMER, M. (Coord.), Los niños frente a las pantallas, Universitas, Madrid, 2010, pp. 31-48.

VÁZQUEZ, T., MALALANA, A., «La televisión y los niños. Una aproximación a los modelos de investigación», en BLANCO, I. y RÖMER, M. (Coord.), Los niños frente a las pantallas, Universitas, Madrid, 2010, pp. 157-182.

VEIGA, Y., «El ídolo de los niños», Laverdad.es. Disponible en: <http://www.laverdad.es/murcia/v/20100613/gente/idolo-ninos-20100613.html> [acc. 15/06/2012]

FAMILIA, ESCUELA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN: EDUCAR CON LOS MEDIOS, EN LOS MEDIOS Y ANTE LOS MEDIOS DESDE LA INFANCIA

Irene Melgarejo Moreno*

INTRODUCCIÓN

La relación de la familia y la escuela con los medios de comunicación es cada día más tortuosa y parece que se hace complicada la integración y coordinación de estos tres agentes fundamentales en el proceso de socialización del niño. Podríamos decir que tenemos acceso a casi todos los medios de comunicación desde el mismo momento del nacimiento, sin embargo, ante la eminente avalancha de nuevas herramientas tecnológicas, de infinidad de canales de televisión, del progreso desorbitado de Internet... se hace necesaria una alfabetización en medios que sea extensible a todos los ámbitos de la sociedad, atendiendo en especial a los grupos familiares y escolares para conseguir que desde la infancia se haga un uso adecuado y responsable de los medios.

La etapa de la infancia es fundamental para sentar las bases del aprendizaje futuro; es en la Educación Infantil donde se adquieren los hábitos de conducta y convivencia, además de ser la etapa donde se producen los principales cambios del crecimiento intelectual. A estos aspectos primordiales del desarrollo del menor hay que sumarle que

* imelgarejo@ucam.edu; Profesora en el Grado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, donde imparte las asignaturas de “Sociedad, Familia y Escuela” y “Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación”. Doctoranda en Ciencias de la Comunicación, Diplomada en Estudios Avanzados (DEA) en Comunicación Audiovisual y Publicidad y Licenciada en Comunicación Audiovisual. Es miembro del Grupo de Investigación Comunicación y Menores. Actualmente desarrolla tareas de investigación mediante la elaboración de su Tesis Doctoral.

los niños son usuarios potenciales tanto de lo que denominamos medios de comunicación como de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde la más tierna infancia. Hoy en día, muchos padres y educadores viven “alarmados” ante la cantidad ingente de información que les llega a los más pequeños por muchas y diversas vías mediáticas, de ahí que surja la necesidad de una Alfabetización Mediática que abarque a todos los niveles y agentes sociales que integran la sociedad del Siglo XXI.

Ya desde el currículum escolar de Educación Infantil se incide en el desarrollo de una educación mediática: «El lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado y significativo, inicie a niñas y niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y su utilización ajustada y creativa»²²⁴.

Como bien se dispone en el currículum, desde el ámbito educativo se es consciente de que los medios audiovisuales forman parte de la vida diaria de la infancia y ante esto pretenden fomentar, desde los primeros años escolares, un uso adecuado de los mismos. De ahí que se presente imprescindible en la educación formal una integración curricular de la educación en medios que permita atender a las relaciones entre educación y medios en la sociedad. Lo ideal sería poder llevar a cabo una Educación con los medios, en los medios y ante los medios, ya que la unión de estos tres ámbitos nos daría como resultado ciudadanos preparados para afrontar los retos de la Sociedad de la Información donde los docentes y las familias deben adaptarse a nuevas competencias.

Tenemos que entender la unión entre medios, familia y escuela desde un ámbito social y relacionado con los tipos de socialización que ocupa el ciclo vital del ser humano, principalmente durante el proceso de socialización primaria y secundaria. En los que estos tres agentes de socialización juegan un papel importante, ya que influyen en las primeras disposiciones mentales y comportamentales de los individuos. Así, la incorporación cada vez más precoz de los niños a otros contextos sociales diferentes de la familia (agente primario) hace que, por ejemplo, los mass media comiencen a formar parte de la vida del menor mucho antes, casi desde el mismo momento del nacimiento. No obstante, hoy familia y escuela se presentan como dos mundos paralelos

²²⁴ Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la educación infantil.

impregnados por la omnipresencia de los medios en una sociedad que bien podríamos denominar como “Multipantalla” donde la penetración de las TIC en el ámbito de la infancia es cada vez mayor; cada día son más los niños que cuentan con un ordenador en casa y son partícipes junto a sus familias de los distintos medios, como bien queda reflejado en la Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares, año 2001, donde el uso del ordenador por los menores alcanza el 95,6%. De este modo los datos de la encuesta revelan que tanto el uso de Internet como del ordenador son una práctica mayoritaria en menores con edad inferior a 10 años, lo que los convierte en usuarios potenciales²²⁵. De ahí, la importancia que presenta la Educomunicación en el ámbito familiar y en el escolar.

1. LA FAMILIA

La familia es, sin duda, la base de la organización social y sigue siendo, como se afirma a nivel sociológico y antropológico, una institución educadora y culturizadora que realiza un papel primordial en la socialización de los niños; papel que comparte con la escuela y los medios de comunicación. Sin embargo, si atendemos a que la familia es la forma de organización más extendida en el mundo, comprenderemos que siga conservando su función como primer agente de socialización para el ser humano, ya que todo lo vivido por el individuo en el seno familiar influye para la configuración de la identidad personal. En este sentido, somos seres socialmente incompletos que necesitamos de los demás para conseguir definir la propia identidad social y en buena medida los niños –como agentes activos- comienzan a configurar tal identidad a través de las relaciones familiares²²⁶. No obstante, en todo proceso de socialización debemos tener en cuenta las funciones educadoras no sólo de la familia, sino que debido al proceso de desfamiliarización (crisis de la familia) que se está produciendo en la sociedad, se origina todo un trasvase de las funciones principales de la misma a otro tipo de agentes o instituciones como la escuela o incluso a los medios de comunicación, aunque en realidad nunca podrán reemplazar sus funciones. Si tenemos en cuenta las

²²⁵ Cfr. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares españoles, 2011. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft25%2Fp450&file=inebase&L=0> [acc. 15/06/2012].

²²⁶ CABRERA, D., FUNES, J., BRULLET, C., Alumnado, familias y sistema educativo, Octaedro, Barcelona, 2006, p. 70.

definiciones que se formulan de familia, que han evolucionado a lo largo del tiempo, veremos que ésta articula relaciones afectivas, de solidaridad, de protección, de seguridad y de proximidad difíciles de suplir por cualquier otro agente de socialización.

En el núcleo familiar se han producido diversos cambios propiciados por los nuevos modos de producción, los cambios demográficos y la liberación de la mujer²²⁷ que nos llevan a una nueva concepción de lo que se entiende hoy por sistema familiar y que como bien apuntaban algunos autores, a finales de los 90 cambia por completo la perspectiva histórica de la familia y da lugar a familias más frágiles pero más exigentes²²⁸ aunque las funciones de la familia siguen siendo esenciales pese a los cambios sufridos. Así, la familia conserva su lugar dentro del proceso de socialización debido a diversos factores: la eficiencia para inculcar valores y normas sociales; es el primer agente con el que cuenta el niño desde el mismo momento del nacimiento, no compete con representaciones de la realidad previas como es el caso de otros agentes sociales, se establece una relación de dependencia entre niños y familia, etc.²²⁹. Sin embargo, la familia comparte o más bien relega ciertas de esas funciones a la escuela, sobre todo si pensamos que hoy en día la escolarización comienza desde la más tierna infancia, por lo que el contacto con la institución hace que el proceso educativo del niño sea compartido. En este sentido, a la escuela «se le atribuye la función de formar a las nuevas generaciones como ciudadanos libres, imaginativos, cívicos, solidarios, etc.»²³⁰. Algo similar ocurre con la relación, más o menos difícil, entre familia y mass media.

1.1. Familia y medios

Los medios de comunicación se han instalado en los hogares, han invadido los espacios reservados para la vida familiar y han generado nuevas prácticas en la sociedad; tanto es así que los menores pasan cada vez más tiempo delante de las pantallas e incluso las habitaciones de los niños se han convertido en centros de alta tecnología que cuentan con ordenador, televisión, etc., comiéndole terreno a las

²²⁷ Cfr. FERNÁNDEZ PALOMARES, F., «Socialización y escuela», p. 217 en FERNÁNDEZ PALOMARES, F., *Sociología de la Educación*, 2009, pp. 205-260.

²²⁸ Cfr. CABRERA, D., FUNES, J., BRULLET, C., *Alumnado, familias y sistema educativo*, p. 115.

²²⁹ Cfr. BELTRÁN, J., HERNÁNDEZ, F.J., *Sociología de la Educación*, Madrid, McGraw-Hill, 2012, p. 86.

²³⁰ GRANADOS MARTÍNEZ, A., «Las Funciones sociales de la escuela», p. 119 en FERNÁNDEZ PALOMARES, F., *Sociología de la Educación*, pp. 118-127.

relaciones familiares. En esta nueva sociedad caracterizada por el flujo constante de información todavía no están claros los perjuicios, los beneficios y el impacto que los medios pueden llegar a tener, ya que los estudios realizados hasta el momento son de diversa índole y arrojan resultados de todo tipo, sin que a día de hoy se pueda llegar a un consenso claro en el estudio de los medios y las TIC en relación con la infancia. Autores como Rodríguez Pascual afirman que «las nuevas tecnologías de la información y la comunicación producen un efecto paradójico sobre las personas. Lejos de contribuir a la comunicación entre seres humanos contribuyen a distanciarnos y empobrecer nuestras relaciones sociales»²³¹. Al parecer, este tipo de teorías consideran que las TIC han conseguido alejar a los menores del juego tradicional con sus padres y han sido capaces de sustituir la interacción social del infante por una comunicación degradada y cibernética de pantallas. No obstante, resurgen teorías y aportes científicos que nos muestran la cara amable de las TIC y de Internet: «Las nuevas tecnologías ofrecen un espacio para el juego, pero hay que buscar en los juegos informáticos el aprendizaje de conceptos, destrezas cognitivas como la resolución de problemas, el razonamiento, el desarrollo de capacidades creativas y de expresión gráfica, musical, etc., más que la pura diversión sin más»²³².

De esta forma, las tecnologías de la información asociadas al entorno familiar del menor pueden ser una fuente de recursos útiles, que potencien sus capacidades y les ayuden en la realización de tareas. Un medio que aúna información, formación y entretenimiento, tres cualidades de las TIC que bien podrían estar asociadas tanto con el juego infantil como con el carácter socializador frente a los adultos. Según García-Valcárcel, en el «juego socializado con adultos se podría asumir la utilización de las nuevas tecnologías por los niños, siempre necesitados de un adulto que le introduzca en el entorno del juego»²³³. Pero para que el medio de comunicación desempeñe un buen papel como agente de socialización es necesaria la labor de los padres como mediadores en el proceso de consumo y uso que se haga del medio en cuestión, por ser éstos los agentes sociales más cercanos que pueden influir en el menor a la hora de tomar las

²³¹ RODRÍGUEZ PASCUAL, I., «Infancia y nuevas tecnologías: un análisis sobre el discurso de la sociedad de la información y los niños», p. 148 en *Política y Sociedad*, Vol. 43, Nº 1, 2006, pp. 139-157.

²³² GARCÍA-VALCÁRCEL, A.M., «El juego y las nuevas tecnologías», *Pixel-Bit*, Nº 13, 1999. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n13/n13art/art137.htm> [acc. 07/06/2012].

²³³ GARCÍA-VALCÁRCEL, A.M., «El juego y las nuevas tecnologías».

decisiones de consumo mediático. Sin embargo, no sólo los padres tienen responsabilidades, sino que la responsabilidad de proteger a la infancia y promover un consumo que aporte y no dañe el desarrollo de los niños es tarea también de distintos actores sociales como el Estado y los Medios de Comunicación. En primer lugar, tenemos al Estado despreocupado de las emisiones televisivas, radiofónicas, por Internet y que no cuenta con una autoridad competente en sancionar las malas prácticas de los medios. En segundo lugar, tenemos a los Medios de Comunicación que no respetan e incumplen de forma reiterada lo estipulado en los códigos de autorregulación, que ellos mismo han firmado²³⁴. Y en tercer lugar, encontramos a los Padres que no inculcan un consumo de medios responsable en los niños y en la mayoría de las ocasiones no conocen los contenidos que están siendo consumidos por sus hijos. Probablemente se debería recuperar la función de los mass media como espacios públicos de información, formación y entretenimiento que favorezcan las relaciones sociales a través de la transmisión de normas y valores, pero para lograrlo sería necesario llegar a un consenso entre estos tres entes sociales y que todos remasen en una misma dirección.

2. LA ESCUELA

La escuela se presenta como el segundo agente de socialización más importante que contribuye a la preparación del individuo para la vida en sociedad, por lo que debemos tener en cuenta que ésta es mucho más que el lugar donde se desempeña todo un proceso educativo; podríamos incluso hablar de toda una serie de procesos sociales básicos (formativos, académicos, ideológicos, etc.) entre los que destacarían los procesos culturales, que afectarían al resto de las instituciones sociales y a las que en cierta medida la escuela complementaría o incluso se subordinaría (familia, política, religión, etc.). Pero en definitiva, estamos ante una construcción social definida por la comunicación y las relaciones entre individuos tanto a nivel de aula como de centro que, no olvidemos, lleva a cabo labores de socialización a través de la transmisión de la cultura legitimada –currículum- y de proyectos educativos de centro²³⁵.

²³⁴ Ejemplo claro es el Código de Autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia, acuerdo suscrito el 9 de Diciembre de 2004 entre el Gobierno de España y los principales canales de televisión generalista que emiten en abierto en nuestro país.

²³⁵ Cfr. BELTRÁN, J., HERNÁNDEZ, F.J., *Sociología de la Educación*, pp. 104-116.

A pesar de la evolución, de los cambios sociales y culturales, la escuela que ha estado siempre al servicio de la sociedad, ha seguido conservando sus funciones primordiales: guarda y custodia de los más jóvenes, cohesión social y construcción de identidades nacionales, formación para el trabajo y distribución de las posiciones sociales²³⁶. Sin embargo, sigue estando limitada y encorsetada en su forma tradicional de enseñanza más que en constituirse como una organización abierta al aprendizaje en la actual Sociedad de la Información, donde los avances tecnológicos demandan nuevos estilos de enseñanza y una formación constante del profesorado, con una interrelación y colaboración más estrecha con el alumnado para la constitución y creación de nuevo conocimiento. Como bien afirman los autores Javier Gómez y Víctor Soler, «la escuela ya no es el reducto sagrado del saber. En esta nueva época, el saber y el conocimiento vienen marcados por una extraordinaria accesibilidad, crecimiento y obsolescencia»²³⁷. Sin duda, estos nuevos cambios van a propiciar el desarrollo de nuevas competencias por parte del profesorado con el fin de promover modelos no individualizados de enseñanza entre alumnado y profesorado, sino el desarrollo de un aprendizaje dialógico al que va a contribuir la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación tanto en el aula como en el centro.

2.1. Escuela vs medios de comunicación

Si en anteriores epígrafes reflexionábamos sobre la dificultad de las relaciones entre familia y escuela o familia/medios, no menos complicadas se presentan las relaciones entre la Escuela y los Medios de Comunicación. Hoy en día, los medios han supuesto un profundo cambio en la dinámica social y plantean una situación totalmente nueva a la hora de concebir los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de la escuela. Sin embargo, ésta sigue estando apoyada en el pensamiento abstracto y en la capacidad reflexiva basada en la cultura escrita, donde la tradición del libro de texto sigue predominando en el desarrollo de las lecciones educativas dentro del aula. En este sentido, las funciones sociales y educativas de los medios no deben quedarse en la mera frontera de lo social y del propio hogar, sino que deben traspasar los muros infranqueables de la escuela e instalarse en el aula como un complemento dinámico para

²³⁶ Cfr. GRANADOS MARTÍNEZ, A., «Las Funciones sociales de la escuela», pp. 124-131.

²³⁷ GÓMEZ FERRI, J. y SOLER PENADÉS, V., «Las instituciones educativas en una sociedad de organizaciones», p. 125 en BELTRÁN, J., HERNÁNDEZ, F.J., Sociología de la Educación, pp. 101-128.

desarrollar lecciones educativas acordes con las demandas de la Sociedad Multipantallas. El auge de los medios de comunicación, además de suponer un cambio en lo social, como bien señala el teórico Francisco Fernández, plantea nuevas concepciones al ámbito educativo: «supone una fuente de acceso a la información y al conocimiento más eficaz y sobre todo más cómoda y atractiva [...]; ofrece modelos de comportamiento diferentes a los de la institución escolar y más atractivos y seductores»²³⁸. Todo ello es posible gracias a lo que podemos denominar como “cultura de la imagen” que nos llama la atención, nos fascina... en definitiva, lo audiovisual nos atrae y es un elemento dinámico con el que podemos aprender de una forma más entretenida. Por ello, la escuela debe abrirse a otros modos de educar acordes con la sociedad que nos ha tocado vivir, sin olvidarnos de los distintos agentes implicados en todo proceso educativo, de ahí que «la verticalidad de la transmisión tradicional de conocimientos no desaparece, pero en los procesos de enseñanza-aprendizaje cobra relevancia una dimensión horizontal en las relaciones entre actores de la comunidad escolar. Ello conlleva romper la división entre colectivos que aprenden y colectivos que enseñan; entre legos y expertos»²³⁹. Tanto los medios como las TIC se presentan idóneos para desarrollan nuevos procesos de interacción y comunicación entre los individuos.

Lo cierto es que la educación es un sector tradicionalmente poco dado a novedades y cambios; de hecho en el sistema educativo la tecnología todavía no tiene un papel relevante en las tareas docentes. No obstante, podemos observar ya en algunas escuelas que las TIC se están introduciendo de forma paulatina, a través de la inclusión en la docencia de nuevos materiales audiovisuales y multimedia –vídeo educativo, webquest, blog, wiki, redes educativas, podcast de radio...- que harán de las clases algo dinámico y crearán una ambiente de participación entre profesor/alumno, pues ante todo, el uso de este tipo de herramientas aporta nuevas experiencias enriquecedoras a los más pequeños, en las que la rutina, el proceso de repetición y las actividades basadas en el juego se convertirán en las fuentes básicas de su aprendizaje. Ya que como comenta Fernández Enguita en la obra *Repensando la organización escolar*²⁴⁰ antes de

²³⁸ FERNÁNDEZ PALOMARES, F., «Socialización y escuela», p. 239.

²³⁹ GÓMEZ FERRI, J. y SOLER PENADÉS, V., «Las instituciones educativas en una sociedad de organizaciones», p. 126.

²⁴⁰ FERNÁNDEZ ENGUITA, M., TERRÉN, E. (Coord.), *Repensando la organización escolar*, Madrid, Akal-Universidad Internacional de Andalucía, 2008.

la constitución de la sociedad-red, las instituciones educativas como la escuela, se basaban en la fragmentación del currículum y en la evaluación de los conocimientos y competencias adquiridos por los estudiantes; de este modo, la potestad de creación del conocimiento recaía sobre la escuela y sus docentes. Sin embargo, con la llegada de Internet y la consiguiente digitalización de contenidos hace que estemos sometidos a un bombardeo incesante de información proveniente desde diversas ventanas con accesibilidad global, que posibilita que el dominio del saber ya no recaiga sólo en manos de la institución. Así, la adquisición y construcción del saber en la nueva escuela del siglo XXI debe ser un proceso compartido de cooperación y trabajo entre docentes, alumnos, familias y de interacción con los medios de comunicación.

En resumen, la escuela, junto a la familia, es uno de los lugares más importantes de socialización y aprendizaje, pues en ella se inculcan valores y conocimientos que fomentan el desarrollo de todas las capacidades intelectuales del menor; el proceso de aprendizaje escolar, conformado por varios periodos definidos por las distintas materias que se imparten a lo largo de toda la etapa escolar del niño, asocia la edad del menor con las capacidades psicológicas del mismo para que las asignaturas a impartir se conviertan en herramientas idóneas de preparación y adquisición de las competencias necesarias para su convivencia y supervivencia en la sociedad. En este sentido, la misión de la escuela es la de «lograr una formación básica para afrontar los problemas de la vida contemporánea donde los mass media juegan un papel tan preponderante»²⁴¹ y donde los maestros y docentes deberán adquirir nuevas competencias para que la escuela pueda desarrollar eficazmente esa formación que demanda la sociedad.

2.2. El maestro y sus competencias

La revolución tecnológica afecta de manera singular a la vida del docente pero dependerá de la posición que adopte cada uno: lo mejor es ser consciente de la influencia de las herramientas tecnológicas en la sociedad y aprovecharlas al máximo de forma consciente y reconociendo las posibilidades que ofrecen dentro y fuera del aula. Con la introducción de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en el aula se rompe con la tradición pedagógica en la que el maestro se constituye como la única fuente de información de la que debe nutrirse el alumno, ya que en la actualidad las

²⁴¹ SEVILLANO GARCÍA, M.L., BARTOLOMÉ CRESPO, D., Enseñanza-Aprendizaje con los medios de comunicación y nuevas tecnologías, UNED, Madrid, 1996, p. 71.

tecnologías y los medios son fuente infinita de información, por lo que se hace necesario un cambio en las relaciones profesor/alumno. Por tanto, ahora el maestro se convierte en un elemento aglutinador de saberes que no debe competir con otras fuentes informativas sino convivir con ellas, analizarlas y aprovecharlas como complemento para la práctica docente. De esta forma, el profesor se convierte en planificador educativo que dispone de una gran diversidad de recursos con los que satisfacer las necesidades de los alumnos. Esta función planificadora y sistematizadora de múltiples informaciones devuelve al profesor su papel de eje del proceso sistemático del aprendizaje escolar, donde se incluyen las tareas que le corresponden como mediador y guía del aprendizaje²⁴² con una mayor predisposición hacia una comunicación dialógica de construcción de saberes mediante lo que algunos teóricos como Roberto Aparici o Marco Silva han denominado “pedagogía de la interactividad”, es decir, «una alimentación de saberes colectivos que denominamos modelo feed feed²⁴³, basado en la participación individual y colectiva para la construcción de conocimientos [...] que caracterizan los principios fundamentales de la interactividad»²⁴⁴.

La educación es algo más que poseer información, es también conocimiento, sabiduría, hábitos y valores, por tanto, en esta nueva Sociedad de la Información, los maestros y profesores tendrán que redefinir sus roles, pues la práctica docente comporta una dimensión comunicativa porque «es en el marco de la interacción en el grupo donde se producen los aprendizajes, la madurez individual y colectiva y la interiorización de los conocimientos y de las actitudes básicas de los alumnos»²⁴⁵. En este sentido, se hace necesario que los docentes evolucionen de la pedagogía de la transmisión²⁴⁶ hacia una

²⁴² Cfr. SEVILLANO GARCÍA, M.L., BARTOLOMÉ CRESPO, D., Enseñanza-Aprendizaje con los medios de comunicación y nuevas tecnologías, pp. 70-71

²⁴³ Los participantes en este nuevo modelo comunicativo se alimentan comunicacional e informacionalmente todos con todos (APARICI, R., SILVA, M., «Pedagogía de la interactividad», p. 53 Comunicar, N.º. 38, 2012, pp. 51-58) de esta forma podemos hablar de un proceso de construcción y de conexión entre los distintos individuos que interactúan donde no predominan las divisiones de estatus.

²⁴⁴ APARICI, R., SILVA, M., «Pedagogía de la interactividad», p. 51.

²⁴⁵ SEVILLANO GARCÍA, M.L., BARTOLOMÉ CRESPO, D., Enseñanza-Aprendizaje con los medios de comunicación y nuevas tecnologías, p. 22.

²⁴⁶ El modelo educativo basado en la pedagogía de la transmisión tiene como eje principal el desarrollo de un aprendizaje estandarizado e individualista, que se centra principalmente en la figura del profesor y la instrucción está basada en que el alumno aprenda algo. Por tanto, la pedagogía de la transmisión se caracteriza por la unidireccionalidad o una seudobidireccionalidad basada en los modelos

lógica de la comunicación, que en cierta forma viene propiciada por los medios que incluso cambian los modos de relacionarse, sobre todo si pensamos en que Internet se presenta como un «sistema abierto a los interactuantes que permite la autoría y la co-creación en el intercambio de información y la construcción del conocimiento»²⁴⁷. Por tanto, el uso de los medios y de las TIC en el aula comporta la necesidad de nuevos modelos de aprendizaje, nuevos procedimientos y estrategias de búsqueda, organización, procesamiento, utilización de la información y sobre todo nuevas competencias y prácticas entre profesor/alumno: «Un docente puede redimensionar su autoría: porque deja de prevalecer el hablar-dictar del sistema basado en la distribución de la información unidireccional, en una perspectiva de la proposición del conocimiento abierta a la participación activa del alumnado que en su mayoría ha experimentado otros modelos en la Red y en la telefonía móvil. En síntesis, un docente tiene la responsabilidad de mediar en la construcción de otro modo de pensamiento, de reinventar una nueva arquitectura de los saberes y, de alguna manera, de reinventar su profesión docente»²⁴⁸.

Las competencias que tiene que desarrollar un maestro a lo largo de su carrera profesional son diversas y evolucionan a la par de la sociedad; por ello la práctica docente debe fundamentarse en el reciclaje constante para que los modos de enseñanza/aprendizaje vayan acordes con las necesidades de los individuos y con las labores que éstos van a desempeñar en el contexto social. Así, como bien enuncia el sociólogo Philippe Perrenoud en su libro *Diez nuevas competencias para enseñar*, la profesión de docente debe contribuir a: «Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua»²⁴⁹.

funcionalistas de la comunicación, que establece una división entre emisores y receptores y donde la retroalimentación (feed-back) no deja de operar como un refuerzo del emisor, APARICI, R., SILVA, M., «Pedagogía de la interactividad», p. 52.

²⁴⁷ APARICI, R., SILVA, M., «Pedagogía de la interactividad», p. 54.

²⁴⁸ Cfr. APARICI, R., SILVA, M., «Pedagogía de la interactividad», p. 57.

²⁴⁹ PERRENOUD, Ph., *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, Barcelona, 2004, p. 10.

Pero según este autor, estaríamos hablando de competencias generales que implicarían a su vez toda una serie de competencias más específicas asociadas a cada una de estas diez categorías. De esta forma, atendiendo a la utilización de las nuevas tecnologías y teniendo en cuenta los avances tecnológicos producidos en los últimos tiempos, el maestro debe de adquirir nuevas competencias en TIC que bien pueden ser aplicables en todos los niveles educativos, desde infantil hasta la enseñanza universitaria, pues como ya han enunciado diversos autores, los nuevos medios dan lugar a nuevos retos educativos²⁵⁰:

1. Conocer los procesos comunicativos y los significados de los contenidos de los medios para inculcar un consumo equilibrado de los mismos. En este sentido, no es tanto el conocimiento o la capacitación técnica sino una capacitación para comprender y consumir adecuadamente los mensajes que emiten las diversas pantallas.
2. Conocer los diferentes soportes y saber trabajar con los medios y las TIC de diferentes formas atendiendo a las distintas disciplinas y áreas, es decir, aplicar los determinados medios, conociendo sus posibilidades, a las competencias que se desea conseguir en una determinada asignatura.
3. Para el uso de los medios y las TIC en el aula es necesario que el docente tenga conocimientos tanto organizativos como didácticos para planificar el uso de los mismos a nivel de centro y de aula. Hoy en día, en la mayoría de escenarios educativos se hace una mala gestión y un mal uso de las tecnologías, pero se hace necesario que el docente sea capaz de realizar programaciones y metodologías de aula. Por poner un ejemplo, no es lo mismo los usos que se van a hacer del ordenador en un aula de Infantil (rincón del ordenador) que en un aula de Primaria o Secundaria porque las necesidades de los alumnos, los conocimientos previos y las competencias que tienen que adquirir son totalmente distintas.
4. Los conocimientos teórico-prácticos se hacen imprescindibles en la figura de todo docente para que pueda analizar, comprender y tomar decisiones apropiadas para el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje a

²⁵⁰ GONZÁLEZ SOTO, A.P., «Relación entre formación y tecnologías en la sociedad de la información», pp. 61-62 en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., PRENDES ESPINOSA, M.P., (Coords.), Nuevas Tecnologías y Educación Pearson Prentice Hall, Madrid, 2007, pp. 59-67.

través de los medios y las TIC. En este sentido, se debería exigir una formación previa para garantizar la buena integración de la tecnología en los procesos educativos.

5. Los cambios que las tecnologías están produciendo tanto a nivel social como laboral y su importancia en los procesos de profesionalización de los alumnos hacen que el docente deba tener un dominio en el uso de las distintas herramientas tecnológicas.
6. La Sociedad Multipantalla nos posibilita multitud de fuentes de información; por ello es necesario que los docentes sepan discriminar y seleccionar los materiales y recursos didácticos que le ofrecen los distintos medios. Del mismo modo, deberán tener los conocimientos técnicos suficientes para conseguir idear recursos didácticos multimedia de diversa índole, así como ser capaces de rehacer o reelaborar los ya existentes.

Los propósitos y exigencias educacionales deben proyectarse sobre la acción habitual de los medios, multiplicando su potencialidad formativa, evitando interferencias esterilizantes de la acción de otras fuentes de educación. Todo ello implica formar al profesorado para que sea capaz de explorar las posibilidades formativas de la programación general de los medios y sean capaces de leer sus lenguajes²⁵¹. Ante las diversas competencias expuestas, los medios y las nuevas tecnologías no sólo cambian el rol del maestro sino que deben incidir en el conjunto del sistema educativo mejorando su rendimiento, permitiéndole ampliar sus objetivos y perfeccionando sus métodos. De esta forma, se deben proyectar los propósitos y las exigencias educacionales sobre la acción habitual y cotidiana de los medios, multiplicando y aprovechando su potencial en el ámbito educativo y constituyéndolos como una herramienta y complemento al servicio tanto de la sociedad como de la educación.

3. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL ÁMBITO SOCIAL Y EDUCATIVO

En pleno siglo XXI nos encontramos inmersos en lo que algunos autores han llegado a denominar como la tercera gran transformación en la historia de la humanidad,

²⁵¹ Cfr. SEVILLANO GARCÍA, M.L., BARTOLOMÉ CRESPO, D., Enseñanza-Aprendizaje con los medios de comunicación y nuevas tecnologías, p. 72.

tras la agrícola (Neolítico) o la revolución industrial (Edad Moderna). Así las transformaciones propiciadas por las Nuevas Tecnologías suponen nuevas formas de concebir la vida y hasta el pensamiento. Sin embargo, no podemos olvidar que las tecnologías de la información y la comunicación se incorporan a la vida del individuo sobre las acciones que ya han establecido los medios de comunicación. Éstos, al igual que hoy día las tecnologías, contribuyeron al cambio en el dominio vital del hombre y han afectado a su intimidad, individualidad y a sus relaciones²⁵². El desarrollo y auge de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está propiciando grandes cambios en la sociedad. Estamos inmersos en la creación de un “nuevo mundo”, una revolución no sólo técnica sino también de transformación de los sistemas de producción, de los ámbitos políticos, culturales y sociales que inciden de manera clara en los sistemas educativos²⁵³ y que configuran un nuevo modelo de sociedad caracterizada por la globalización con incidencia en los niveles económicos y en el mercado laboral, la competitividad y cualificación propiciada por la innovación tecnológica y el rápido crecimiento del conocimiento.

Si atendemos al currículum de educación, como bien hemos comentado en la introducción, ya desde los primeros niveles escolares e incluso abordando la escolarización no obligatoria como lo es la Educación Infantil, encontramos que en el Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículum del segundo ciclo de la Educación Infantil se incide en que «las tecnologías de la información y de la comunicación se introducirán de forma progresiva, desde los primeros cursos, ajustándose al proceso madurativo de los niños»²⁵⁴. Debemos tener en cuenta que ésta es ante todo una etapa educativa con identidad propia en la que se atiende a los niños desde los 3 años hasta alcanzar los 6. Por tanto, es en esta etapa cuando se produce el primer contacto del menor con materias propiamente educativas específicas para su desarrollo en sociedad impartidas por la escuela.

En esta etapa educativa se da mucha importancia al uso y desarrollo de distintos lenguajes y formas de comunicación; como el lenguaje audiovisual y de las tecnologías

²⁵² Cfr. GONZÁLEZ SOTO, A.P., «Relación entre formación y tecnologías en la sociedad de la información», p. 59.

²⁵³ Cfr. ESCUDERO MUÑOZ, J.M., «La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento», p. 29 en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., PRENDES ESPINOSA, M.P., (Coords.), Nuevas Tecnologías y Educación, pp.25-57.

²⁵⁴ BOE, 2008: 24960

de la información y la comunicación²⁵⁵. Con la introducción de los medios en el aula, se pretende:

1. Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.
2. Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos que ayuden a la comprensión de contenidos educativos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
3. Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.
4. Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
5. Utilización de los medios audiovisuales y tecnologías de la información y comunicación para crear y desarrollar la imaginación, la creatividad y la fantasía con moderación y bajo la supervisión de los adultos.
6. Utilización de las tecnologías de la información y comunicación para el inicio en programas educativos que amplíen o refuercen los conocimientos trabajados en el aula²⁵⁶.

En este sentido, parece quedar cubierta la educación mediática en el aula desde las primeras etapas escolares, sin embargo, la realidad es bien distinta porque si atendemos a los niveles de alfabetización mediática de la población nos daremos cuenta que existen grandes carencias entre los ciudadanos españoles a la hora de «interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica y para expresarse a través del audiovisual con unos mínimos de corrección y de creatividad»²⁵⁷. En este sentido, como indica el estudio sobre “Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España” las carencias afectan a las 6 dimensiones de la competencia mediática: el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la producción y programación, la recepción y audiencia, y la dimensión estética²⁵⁸. Se muestra también

²⁵⁵ Lenguaje verbal (oral y escrito), lenguaje escrito, lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación.

²⁵⁶ BOE, 2008: 24972

²⁵⁷ FERRÉS, J., Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España, Ministerio de Educación, 2011, p. 82.

²⁵⁸ FERRÉS, J., Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España, p. 83.

una correlación en cuanto a la variable de la edad y la competencia mediática, ya que «a medida que se va incrementando la edad, también se va incrementando todavía más el porcentaje de personas no competentes. Este incremento se hace especialmente evidente cuando se llega a la franja de las personas de edad avanzada»²⁵⁹; de igual modo, si atendemos a la variable del nivel de estudios podemos observar que el porcentaje de suspensos es menor en las personas con nivel de estudios superior, sin embargo siguen siendo mayoritarios, lo que «constata, pues, que el hecho de tener estudios universitarios no garantiza la competencia mediática»²⁶⁰. Podríamos apuntar que este analfabetismo mediático podría deberse a diversas causas: que no se atiende a lo estipulado en el currículo, que los docentes encargados de impartir ese tipo de bloques no estén lo suficientemente formados en materia de medios o incluso que las instituciones no cuenten con los recursos tecnológicos necesarios para llevar a cabo una educación eficaz en materia de medios de comunicación. De esta forma, se hace necesaria la inclusión en todos los niveles educativos de una “educación con medios”, una “educación en medios” y una “educación ante los medios” que se interrelacionen entre sí para conseguir desarrollar una alfabetización mediática eficaz a través de diversas competencias necesarias para convivir con la Sociedad Multipantallas.

4. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Venimos abordando la Alfabetización mediática a través de las relaciones existentes entre educación y medios en una sociedad global caracterizada por la multiculturalidad y la digitalización. Sin embargo todavía no hemos abordado una de las cuestiones primordiales ¿cómo debe ser la alfabetización para el Siglo XXI? Si observamos a nuestro alrededor cómo las pantallas han absorbido gran parte de nuestra vida tanto a nivel laboral como familiar, entenderemos porqué apostar por una alfabetización mediática, digital y multimodal. No obstante, hoy en día los teóricos hablan de diversos tipos de alfabetización: informacional, multimodal, multimedia, digital, audiovisual, mediática, pero todas ellas relacionadas con los medios de comunicación y las TIC²⁶¹, lo que puede llegar a generar cierta confusión y

²⁵⁹ FERRÉS, J., Competencia Mediática, p. 85.

²⁶⁰ FERRÉS, J., Competencia Mediática, p. 85.

²⁶¹ Cfr. GUTIÉRREZ, A., TYNER, K., «Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital», p. 34 en Comunicar, N.º. 38, 2012, pp. 31-40.

complicación a la hora de abordar la alfabetización, pues todas las anteriores se engloban en un marco común: el desarrollo en los individuos de competencias relacionadas con lo mediático en un ámbito global de la alfabetización. De esta forma, el concepto y definición ha ido evolucionando en base a la evolución de la sociedad y al desarrollo tecnológico. Así, podríamos contrastar la definición sobre Alfabetización Mediática, que hacía el Ministerio de Educación de Ontario (Canadá) en 1989, donde se habla de la comprensión y crítica de los medios, de las técnicas y de los efectos que pueden generar²⁶² con los nuevos aportes desarrollados por la UNESCO en 2008 sobre esta materia en la que se incluyen toda una serie de competencias: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y consciencia ciudadana. En definitiva, se trata de fomentar «la capacidad de pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos»²⁶³ lo que lleva asociado valores personales y sociales, responsabilidades, participación y autonomía. Por ello, atendiendo a todas estas características propias de la alfabetización mediática surge la necesidad de mediar desde la escuela, porque al igual que se educa el lenguaje o el pensamiento lógico-matemático, entre otros, también se debería actuar y educar en medios, sobre todo pensando en que éstos forman parte de nuestro entorno más cotidiano, hacemos uso y consumo habitual de los mismos y nos son útiles para nuestra práctica diaria. De hecho, en países como Reino Unido, Canadá o Australia, el estudio de los medios y en concreto la educación para la alfabetización forma parte de la educación formal tanto para niños como para jóvenes²⁶⁴; es lo que han denominado en el mundo anglosajón como “media studies” una asignatura que permite la integración de los medios como materia de estudio y donde se abordan cuestiones como los contenidos, la producción y la influencia de los medios²⁶⁵ y donde no sólo se tienen en cuenta los aspectos puramente de manejo tecnológico de los medios y las TIC, es decir, de la educación “con medios”, sino que dan un paso más allá y se preocupan por la inclusión en el aula de la educación “sobre

²⁶² GUTIÉRREZ, A., TYNER, K., «Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital», p. 34.

²⁶³ GUTIÉRREZ, A., TYNER, K., «Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital», p. 36.

²⁶⁴ Cfr. DEZUANNI, M., MONROY-HERNÁNDEZ, A., «Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes», p. 60, en *Comunicar*, N°. 38, 2012, pp. 59-66.

²⁶⁵ Cfr. GUTIÉRREZ, A., TYNER, K., «Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital», p. 33.

los medios”. Aspecto que no sólo debería ocurrir en unos pocos países sino convertirse en una práctica generalizada en cualquier tipo de institución y a cualquier nivel educativo. Ante esta perspectiva se presenta imprescindible la figura de un nuevo profesional encargado de desempeñar con eficacia el fomento de la alfabetización mediática: el educador mediático.

El educador mediático se presenta como esa figura profesional para el desarrollo de la educación sobre los medios que une la educación con la comunicación utilizando las nuevas tecnologías como herramientas, basándose en estas nuevas formas de comunicación para llevar a cabo un modelo de pedagogía dialógica. Sin embargo, la figura del educador mediático debe ser más completa y extender sus redes más allá del ámbito estricto de la educación²⁶⁶. Por tanto, este profesional tendrá competencias en el mundo de la Educación y de la Comunicación para poder llevar a cabo una Educación con medios, en medios y ante los medios, necesaria para la plena alfabetización mediática, ya que como afirma el Catedrático José Manuel Pérez Tornero las tecnologías de la información y los medios de comunicación exigen dominar el lenguaje audiovisual, tener nociones de informática y de tecnologías de la comunicación. Estamos obligados a ser capaces de obtener, procesar y producir información de un modo mucho más complejo al que lo hacíamos mediante la lectura y la escritura²⁶⁷. Por ello, se hacen necesarias esas tres perspectivas de estudio en su conjunto y no a nivel individual, ya que ambas deberían formar parte del proceso íntegro de alfabetización mediática.

4.1. Educación con medios

La Educación con medios es la perspectiva que con mayor frecuencia se viene desarrollando sobre todo en el ámbito educativo y es aquella que se refiere al uso de los medios y las TIC como fuentes de información y documentación; ante todo se trata del empleo de las herramientas tecnológicas como apoyo o acompañamiento a la hora de impartir clases. En este sentido, el docente sólo necesita de una capacitación técnica para su uso porque, en este caso concreto, los medios suelen funcionar como mero

²⁶⁶ RODRÍGUEZ ROSSELL, M.M.; MELGAREJO MORENO, I., «El Educador Mediático: un profesional necesario en la Sociedad Multipantalla», p. 145 en *Sphera Publica*, Nº. 12, 2012, pp. 143-159.

²⁶⁷ Cfr. PÉREZ TORNERO, J.M., «Un nuevo horizonte para la educación en medios», p. 6 en *Sphera Publica*, Nº 12, 2012, pp. 5-17.

acompañamiento de las lecciones magistrales, sin ningún otro tipo de aplicación más allá del puramente tecnológico.

Algunos teóricos como Torregrosa o Área ya presentaron lo que ellos denominaban como la “concepción tecnicista e instrumental de la alfabetización mediática”, donde se le otorga «más importancia al uso que al análisis de las implicaciones y consecuencias personales y colectivas»²⁶⁸ que implica el uso de los medios y la tecnología. Se olvida, por tanto, el aspecto de análisis de conceptos, el aprendizaje de los distintos lenguajes de los medios, así como los procesos de producción y creación de contenidos, traduciéndose el medio en una simple herramienta al servicio de los docentes y olvidándonos de múltiples posibilidades que pueden desempeñar los medios en el aula sobre todo si pensamos en los menores (valores, destrezas, entretenimiento, trabajo en grupo, interacción, socialización, etc.).

4.2. Educación en medios

El debate entre educación “con medios” y “en los medios” está servido; de hecho los primeros paradigmas que trataron los fundamentos de la educomunicación hacían una ferviente distinción entre ambos tipos de perspectivas. Pero ambos tipos tienden a complementarse, ya que el primero no puede funcionar sin el segundo cuando hacemos referencia al proceso de alfabetización mediática. De esta forma, la educación en medios va más allá del simple hecho del uso tecnológico de los medios y de las TIC; si pensamos en su concepción más clásica, la educación en medios surge en una sociedad donde los medios de comunicación tienen cada vez más auge y donde el individuo tiene más protagonismo en los espacios mediáticos participando en ellos y formando parte activa de la información, lo que hace cambiar el concepto clásico de la educación en medios. Así, como bien afirma Pérez Tornero el impulso de la educación en medios «fue más allá del texto clásico, se preocupó por la imagen, el vídeo, el cine y por semióticas sincréticas, en general, pero el texto-centrismo seguía siendo dominante»²⁶⁹.

En la actualidad la educación en medios da un paso más y trata de estudiar y analizar el mundo de los medios de comunicación, así como transmitir el aprendizaje de conceptos relacionados con la alfabetización mediática, una labor que en un principio se

²⁶⁸ AGUADED GÓMEZ, J.I. y GUERRA LIAÑO, S., «Razones para una educación mediática en la sociedad multipantallas», p. 32 en *Sphera Publica*, Nº 12, 2012, pp. 21-31.

²⁶⁹ PÉREZ TORNERO, J.M., «Un nuevo horizonte para la educación en medios», p. 9.

dejaba en manos de las instituciones laborales dejando al margen a la familia y a los responsables de los medios. Sin embargo, hoy en día esta educación debe traspasar el simple ámbito educativo y abrirse camino en el resto de contextos sociales que hemos mencionado con anterioridad. Pese a ello la escuela es uno de los ambientes que mayor posibilidades nos da a la hora de fomentar este tipo de prácticas educativas, ya que como nos recordaba Pérez Tornero «si los estudiantes y profesores integran en sus prácticas educativas las TIC, están también aprendiendo sobre el funcionamiento y la estructura mediática, es decir, avanzan en sus competencias comunicativas»²⁷⁰. Por tanto, la educación “en medios” no puede verse desligada de la educación “con medios” porque se perderían este tipo de funciones.

Para finalizar, cabe destacar que la alfabetización mediática del siglo XXI, tiene un nuevo orden más creativo, que fomenta las capacidades de expresión de los individuos de la educación en medios²⁷¹. En definitiva, esta modalidad o, más bien, esta parte de la alfabetización mediática puede ayudar a que en los ciudadanos se despierte una conciencia más democrática a través del análisis crítico de los conceptos básicos, por ejemplo, del lenguaje audiovisual o multimedia.

4.3. Educación ante los medios

La gran mayoría de autores sólo distinguen entre los dos primeros modelos de educación “con medios” y “en medios”, sin embargo, consideramos que para un correcto desempeño de la alfabetización mediática se necesita de esta tercera perspectiva de estudio donde la educación trate de fomentar otros aspectos importantes como hacer un uso reflexivo de los medios, sobre todo tratando de desarrollar actitudes críticas ante los mensajes, los contenidos y las informaciones que le llegan al usuario consumidor de medios. Esta concepción de la educación “ante los medios” estaría asociada a una visión más crítica del uso de los mismos en los diversos contextos sociales. Por tanto, y volviendo a la visión de autores como Torregrosa o Área, esta educación más crítica estaría centrada en «el análisis, la evaluación de funciones, posibilidades, limitaciones, efectos evidentes y ocultos que comporta esa utilización»²⁷².

²⁷⁰ PÉREZ TORNERO, J.M., «Un nuevo horizonte para la educación en medios», p. 11.

²⁷¹ PÉREZ TORNERO, J.M., «Un nuevo horizonte para la educación en medios», p. 12.

²⁷² AGUADED GÓMEZ, J.I. y GUERRA LIAÑO, S., «Razones para una educación mediática en la sociedad multipantallas», p. 32.

Solo se podrá alcanzar una plena alfabetización mediática o educomunicativa si se llega a este nivel de concreción, ya que se necesita de la unión de las tres perspectivas que aquí se han abordado para desarrollar las competencias necesarias para la inclusión de la alfabetización mediática en un contexto social múltiple y global.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La clave de la alfabetización mediática está en la inclusión curricular de la Educomunicación como disciplina desde los primeros años escolares. Pero no sólo deberíamos quedarnos en el terreno de lo académico sino fomentar también su inclusión en la educación no formal para que pueda llegar a ámbitos como la familia o el entorno profesional de los medios, con el fin de fomentar la comprensión de los lenguajes y significados de los productos que ofrecen los productos. Así, la responsabilidad de proteger a los menores en el ámbito mediático debe recaer en este tipo de actores, incluido el Estado.

Los medios y las TIC además de cambiar e incidir directamente en el rol del maestro, lo hacen también sobre la institución educativa, pues pueden mejorar sus objetivos y sus métodos, pero para ello es necesario que los propósitos educativos se proyecten sobre la acción dinámica de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, lo que permitirá fomentar el carácter formativo de este tipo de elementos comunicacionales combinándolos con las técnicas tradicionales. No obstante, se hace necesaria una formación previa del profesorado con el fin de que aprendan a aprovechar al máximo los potenciales educativos que se desprenden del uso de los distintos medios dentro y fuera del aula pues, ante todo, los medios de comunicación se presentan propicios para el intercambio comunicativo, de información y de conocimiento gracias al papel que desempeñan como agentes de socialización.

Bibliografía

AGUADED GÓMEZ, J.I. y GUERRA LIAÑO, S., «Razones para una educación mediática en la sociedad multipantallas», Sphera Publica, Nº 12, 2012, pp. 21-31.

APARICI, R., SILVA, M., «Pedagogía de la interactividad», Comunicar, Nº. 38, 2012, pp. 51-58.

BELTRÁN, J., HERNÁNDEZ, F.J., Sociología de la Educación, Madrid, McGraw-Hill, 2012.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil.

BOE. Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el Currículo de Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Disponible en: <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=348896> [acc. 07/06/2012].

CABRERA, D., FUNES, J., BRULLET, C., Alumnado, familias y sistema educativo, Octaedro, Barcelona, 2006.

DEZUANNI, M., MONROY-HERNÁNDEZ, A., «Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes», *Comunicar*, N.º. 38, 2012, pp. 59-66.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M., «La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento», en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., PRENDES ESPINOSA, M.P., (Coords.), *Nuevas Tecnologías y Educación*, pp.25-57.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., TERRÉN, E. (Coord.), *Repensando la organización escolar*, Madrid, Akal-Universidad Internacional de Andalucía, 2008.

FERNÁNDEZ PALOMARES, F., «Socialización y escuela», en FERNÁNDEZ PALOMARES, F., *Sociología de la Educación*, 2009, pp. 205-260.

FERRÉS, J., *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*, Ministerio de Educación, 2011.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A.M., «El juego y las nuevas tecnologías», *Pixel-Bit*, N.º 13, 1999. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n13/n13art/art137.htm> [acc. 07/06/2012]

GÓMEZ FERRI, J. y SOLER PENADÉS, V., «Las instituciones educativas en una sociedad de organizaciones», en BELTRÁN, J., HERNÁNDEZ, F.J., *Sociología de la Educación*, pp. 101-128.

GONZÁLEZ SOTO, A.P., «Relación entre formación y tecnologías en la sociedad de la información», en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., PRENDES ESPINOSA, M.P., (Coords.), *Nuevas Tecnologías y Educación*, pp. 59-67.

GRANADOS MARTÍNEZ, A., «Las Funciones sociales de la escuela», en FERNÁNDEZ PALOMARES, F., *Sociología de la Educación*, pp. 118-127.

GUTIÉRREZ, A., TYNER, K., «Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital», *Comunicar*, N.º. 38, 2012, pp. 31-40.

INE (Instituto nacional de estadística), Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares españoles, 2011. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft25%2Fp450&file=inebase&L=0> [acc. 15/06/2012]

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., PRENDES ESPINOSA, M.P., (Coords.), Nuevas Tecnologías y Educación Pearson Prentice Hall, Madrid, 2007, pp. 59-67.

PÉREZ TORNERO, J.M., «Un nuevo horizonte para la educación en medios», Sphera Publica, Nº 12, 2012, pp. 5-17.

PERRENOUD, Ph., Diez nuevas competencias para enseñar, Graó, Barcelona, 2004.

RODRÍGUEZ PASCUAL, I., «Infancia y nuevas tecnologías: un análisis sobre el discurso de la sociedad de la información y los niños», Política y Sociedad, Vol. 43, Nº 1, 2006, pp. 139-157.

RODRÍGUEZ ROSSELL, M.M.; MELGAREJO MORENO, I., «El Educomunicador: un profesional necesario en la Sociedad Multipantalla», Sphera Publica, Nº. 12, 2012, pp. 143-159.

SEVILLANO GARCÍA, M.L., BARTOLOMÉ CRESPO, D., Enseñanza-Aprendizaje con los medios de comunicación y nuevas tecnologías, UNED, Madrid, 1996.

LOS MEDIOS Y LOS FINES.

GRUPOS DE COMUNICACIÓN EN LA ESPAÑA ACTUAL

Javier Orrico*

La alianza medios de comunicación-enseñanza, el control conjunto de ambas plataformas, es una de las vías más eficaces de que tenemos noticia para ejercer una influencia decisiva sobre las sociedades. Son múltiples los ejemplos internacionales, sobre todo en los regímenes totalitarios, que siempre pusieron un gran empeño en dotarse de aparatos de agitación y propaganda. En la España actual, los casos catalán y vasco, y en general lo que la Historia nos ha enseñado sobre los territorios penetrados por el nacionalismo, resultan proverbiales acerca de la capacidad de inculcar en las gentes –degradadas de ciudadanos a masas gracias a estos procesos- las ideas más dañinas, las mentiras y tergiversaciones más insensatas para ‘conducir’ a los pueblos. No son, qué duda cabe, los únicos casos. Todos los poderes aspiran a –como mínimo- canalizar la información sobre sus actuaciones. Pero los totalitarismos, y el nacionalismo siempre lo es en las sociedades de la aldea global, resultan modélicos en el uso interesado de los medios de comunicación y la enseñanza como vías para producir movimientos sociales y cambiar hasta la percepción de la realidad más inmediata. Sólo así pueden explicarse fenómenos como el del genocidio judío por el nazismo; el Muro de Berlín y los campos de concentración y exterminio del Gulag comunistas; los asesinatos de la ETA en nombre de la ‘nación’ vasca y la indiferencia ciudadana ante sus crímenes; o, salvando las distancias, el “*Espanya ens roba*” (España nos roba) que ha llevado al imparable avance del separatismo en Cataluña.

* javier.orrigo@gmail.com

Catedrático de Lengua y Literatura y periodista.

Por eso tenemos que estar muy atentos a lo que nuestros hijos reciben a través de ese cerco de pantallas a que hemos entregado su crianza. Afortunadamente, en la España no nacionalista la enseñanza es plural, a pesar de la tiranía de la corrección política que se ha instalado en los últimos años y del escaso respeto a la libertad de cátedra, fenómenos a los que contribuyen alegremente nuestras administraciones con su afán por curricularlo todo. Pero las pantallas están ahí, omnipresentes. Y nosotros, padres y profesores, debemos al menos paliar la imagen monolítica del mundo que están recibiendo bajo su aparente diversidad. Nuestra obligación es saber qué y quiénes están detrás de esas pantallas, a qué intereses sirven, bajo qué apariencias pretenden confundirnos y domarnos. La lucha por la verdadera pluralidad va mucho más allá del mando a distancia, sobre todo cuando sabemos que el cambio de canal, de opción, es muchas veces sólo aparente.

1. LOS TRAMPANTOJOS DE LA TRANSICIÓN

Acaso todo lo que ha estallado estos últimos años en España haya sido aquel exceso de ilusión. Una suerte de confianza insensata en que la mera implantación de las formas democráticas iba a convertirnos en el paraíso de la bondad, la decencia, la rectitud, la generosidad, la igualdad y hasta de la salvación eterna. Los gobernantes serían servidores de la ley; los partidos, ejemplares organizaciones para seleccionar a los mejores; los sindicatos, heroicas agrupaciones de trabajadores, ocupados en la defensa de los demás, y no de sus propios cargos y prebendas; y el pueblo, ¡ay!, el pueblo, esa entelequia en cuyo nombre iba a levantarse un mundo perfecto y en progreso interminable, entendió el mensaje y decidió que se le diera todo resuelto, la vida y el pensamiento, que para eso cobraban los solucionadores.

La democracia era, sin embargo, exactamente lo contrario: una continua exigencia de responsabilidad de todos. Es decir, el control mutuo, la democrática desconfianza, el equilibrio de poderes, la constante vigilancia de las acciones de quienes manejan el dinero público, la implicación de los ciudadanos para demandar a quienes los representan el exquisito cumplimiento de sus obligaciones, la neutralidad, la transparencia. Todo ello desde el más sano de los escepticismos sobre el ser humano; o mejor, desde la convicción de que la democracia es un sistema creado para evitar que el poder cambie demasiado a quienes lo ejercen, hasta el punto de hacerles creer que todo les está permitido.

Y para ello sirvió desde su nacimiento lo que se ha llamado el Cuarto Poder, la prensa, los medios de comunicación, cuya expansión y presencia han llevado a lo que hoy se conoce como democracias mediáticas. Su control, el control de los supuestos vigilantes, convertidos hoy en los casi únicos suministradores de imágenes del mundo y de la vida, ha devenido en una de las grandes batallas permanentes de los grupos políticos y financieros, una guerra a múltiples bandas en la que periodistas y ciudadanos han terminado por ser –mucho más de lo que ellos creen- simples peones de las grandes operaciones cuyos designios no alcanzan.

Conocemos los medios, pero muchas veces ignoramos, o no queremos saber, cuáles son los verdaderos fines. Los de siempre, los eternos. Por eso, la salud de las democracias y de sus sociedades, de nuestros hijos y de lo que los está alimentando intelectualmente, se decide en el control y dirección de los medios. Ese es el motivo y el eje de estas páginas: acercarnos a la verdad sobre quiénes son sus propietarios y cuáles los intereses que los guían, informar sobre los dueños de la información, más allá de las adscripciones ideológicas que los medios exhiben, y que casi siempre responden a intereses ajenos al democrático derecho a la información, más bien a ‘huecos de mercado’ que reporten, además de ganancias, la influencia y la capacidad de crear ideas y manejar emociones que son la verdadera fuente del poder. El relato de lo que ha pasado en nuestros medios de comunicación es también nuestro relato como sociedad. Acaso acercarnos a ese proceso nos sirva para entender mejor lo que nos ha ocurrido y por qué hemos llegado a lo que hoy somos. Lo que vamos a ofrecer es este artículo es una breve panorámica, una introducción somera para que el lector pueda investigar por sí mismo en los aspectos concretos que le resulten de mayor interés.

La prensa y los medios de la Transición ya no existen. Aquel era, como todo lo de entonces, un periodismo romántico, idealista, que quiso ser vital para que la libertad y la democracia arraigaran definitivamente en un país de tradición largamente autoritaria (como casi todos los demás, salvo los anglosajones). Aquellos años excepcionales vieron cómo se renovaban los medios, cómo nacían nuevos periódicos y revistas, cómo se creaban nuevos grupos empresariales al amparo, por ejemplo, de la privatización de la PRENSA DEL MOVIMIENTO (uno de los primeros ejemplos de la intromisión del poder político, del sectarismo y el intervencionismo para formar grupos amigos, de nuestra incipiente democracia); cómo se transformaban (para peor, eso es lo paradójico) nuestra televisión y nuestras radios; cómo aparecían nuevas editoriales o productoras cinematográficas. La noche del intento de golpe de Estado del 23 de febrero de 1981

resultaría esencial para que los medios se ‘autoconvencieran’, en cierta manera, de su condición de ángeles democráticos, de enviados trascendentes en la misión de liberar a la nación de sus ancestrales atavismos, de sus lastres preburgueses y ancien régime. Y creímos, en efecto, que el periodismo era una especie de supraconciencia, mucho más que el Cuarto Poder. Y lo que no supimos ver, lo que en los últimos años ha estallado con absoluta crudeza, es que ese Cuarto Poder estaba en manos de sus dueños y no de quienes se pensaron espadas intelectuales de la democracia.

2. EL DESENCANTO

En 1977 se estrenaba una película sobre la familia del poeta Leopoldo Panero, cuyo título, *El desencanto*, se convertiría desde ese momento en la marca de una generación de jóvenes, los nacidos en los años 50, que hubimos de aceptar, con el tiempo, que la democracia no era lo que nos habían contado que era. Ni las instituciones, ni los políticos, ni el pueblo se convertían en justos y benéficos sólo por el mero hecho de contar con el derecho al voto. Tampoco los medios de comunicación, apóstoles del control democrático del poder, instrumentos ciudadanos contra los abusos, tardarían demasiado en mostrar lo que eran en todas partes: con mejor o peor intención, los medios respondían a lo que sus editores decidían en cada momento. Y, despojados de angelismos, lo primero que decidían era sobrevivir económicamente, mantener el negocio casi a cualquier precio. Aquella era una exigencia de maduración, sí, pero pronto comprendimos que la madurez no era otra cosa que una progresiva renuncia, pequeñas derrotas parciales que había que aceptar para no perder completamente la guerra. Y que la concepción romántica del periodismo no podía obviar la necesidad de sostener la rentabilidad de la empresa, so pena de la renuncia completa: el cierre. Mandaban los dueños, que eran los que ponían el dinero, y el periodismo, finalmente, resultaba ser una permanente lucha entre la libertad de expresión y las imposiciones de la realidad.

Hoy, cuando ya podemos ensayar aproximaciones a estos últimos casi cuarenta años de democracia, la distancia nos permite establecer, aun de manera provisional, una cierta ley histórica: todos nuestros grandes medios de entonces han caminado hacia la constitución de grupos multimedia, cada vez con más ramificaciones y diversificación (prensa, televisiones, editoriales, cadenas de radio), y, por tanto, con creciente poder e influencia en la opinión pública; y, por ello, cada día más apetecible su cercanía para las grandes fuerzas políticas y hasta para cada presidente del Gobierno, incluso contra parte

de su propio partido, como fue el caso de Rodríguez Zapatero. Esa ‘dialéctica’, que hubiéramos dicho entonces, entre el poder y los medios; entre las fuerzas políticas y quienes debían cumplir la función de vigilancia democrática; entre quienes cuentan con el BOE para legislar casi a su capricho, y quienes siempre pretendieron poner el BOE a su servicio (el poder financiero y económico), convertía a los medios de comunicación en objetos de primigenia codicia para modelar y controlar los resortes de la lucha entre poderes que define a cualquier democracia avanzada, como, aun con todos sus defectos, es la nuestra.

3. LOS GRANDES MEDIOS-EMBLEMA

Para ejemplo, nos basta con acercarnos a las grandes cabeceras de prensa de entonces y ver cuál ha sido, a grandes rasgos, su trayectoria. No creo que haya duda, y la historia y la situación actual así lo demuestran, de que los grandes periódicos de la Transición y la España democrática han sido El País y Diario 16-El Mundo. Otros, como ABC y La Vanguardia, tenían una historia secular pero no exclusivamente ligada a la nueva democracia, sino a las viejas burguesías monárquicas españolas, madrileña y barcelonesa. El descenso de sus cifras de difusión, sobre todo en el caso de La Vanguardia, el de mayor venta en los años 70, revela muy bien las transformaciones sociales en España y, en el caso de La Vanguardia, la pérdida de influencia de Cataluña, precisamente a causa de su nacionalismo, hasta el punto de que hoy La Vanguardia ya no es un periódico nacional, sino nacionalista y separatista catalán, reducido a su ámbito regional. Por su parte, ABC, como tantos grandes medios internacionales que no pudieron adaptarse a los cambios, ya no es propiedad de la familia Luca de Tena ni representa al monarquismo tradicional, aunque siga siendo un diario conservador.

Hay que señalar también el impecable servicio a la democracia que realizaron los diarios de la llamada PRENSA DEL MOVIMIENTO, hasta cuarenta periódicos, los cuales, en manos de la UCD, estuvieron siempre en la defensa de las libertades y de la naciente democracia. Antes, por supuesto, de que la privatización, en algunos casos lindando con el regalo socialista a empresarios afines, como veremos, los llevara a integrarse en grupos nuevos o a la desaparición. En Murcia, cabe recordar al diario Línea. Y en general, decir que muchos de los profesionales de aquellos diarios siguieron luego carreras intachables al servicio de la libertad, actitud por la que no siempre obtuvieron adecuado reconocimiento. Recordaremos sólo que Arriba y Pueblo, por ejemplo, los principales diarios falangistas, apoyaron la legalización del Partido Comunista de

España (PCE) en 1977 y fueron esenciales para la tarea de instauración de la democracia de Adolfo Suárez.

Sin embargo, quienes representaron mejor que nadie aquel impulso inicial de acendrado espíritu democrático, amor a la libertad y deseo de convivencia, fueron sin duda *El País* y *Diario 16*. Y también, ambos encarnan simbólicamente la deriva bipolar que siempre termina por aparecer en España, donde no resulta fácil vivir sin arraigarse en una de las dos mitades dispuestas sectariamente a helarse el corazón la una a la otra. Al menos, desde aquel gran villano que fue Fernando VII, que nos dejó sembrada la larga guerra civil que aún nos ocupa, y cuya última reencarnación ha sido el presidente socialista Rodríguez Zapatero, versión mejorada, si cupiera, del borbón felón.

3.1. *El País* y PRISA

El País fue fundado por un grupo de notables demócratas españoles de todas las tendencias, encabezados por José Ortega Spottorno, hijo de don José Ortega y Gasset. Se trataba de defender las libertades democráticas y apoyar la integración de España en Europa, propósito de normalización hispana que había vertebrado el pensamiento de Ortega y Gasset y su generación, y que había sido interrumpido una vez más por una guerra civil: la de 1936. Dirigido desde el principio, mayo de 1976, por Juan Luis Cebrían, brillante periodista surgido de la mejor escuela del franquismo reformista, la del periódico de los sindicatos falangistas *Pueblo*, de Emilio Romero, *El País* se convirtió en el diario de referencia de todos los demócratas, sobre todo de los más jóvenes, que vimos en su novedoso y sólido diseño, la calidad de su escritura, la pluralidad de aquellos primeros años y el compromiso con la libertad, todo lo que necesitábamos para llegar a leerlo como si fuera palabra revelada. Su influencia continuó siendo enorme, pero a partir de la retirada de Ortega Spottorno y el desembarco de Jesús Polanco como dueño absoluto, el sesgo que fue adquiriendo lo llevó terminar en una especie de diario oficial del PSOE, al menos en la percepción de los lectores.

Aunque hay quienes sostienen que fue exactamente al revés. Es decir, que Polanco habría utilizado *El País* como instrumento para garantizarse los favores del Gobierno, y así convertir su empresa, el Grupo PRISA, en la mayor y más poderosa concentración privada de medios que hubiera habido nunca en España. Su expansión llegó hasta el punto de que un español podía informarse, educarse, entretenerse y hasta viajar usando exclusivamente productos de PRISA. La influencia ideológica del grupo

resultaba, pues, formidable. Y quien lo controlara, o quien lo utilizara a su servicio, podía modelar a su antojo a la opinión pública española de modo mayoritario. Y, con ello, millones de votos.

Desde sus orígenes, la historia de PRISA siempre había sido, en cierta manera, la misma: su proximidad al poder como seña de identidad. Su empresa fundacional había sido la EDITORIAL SANTILLANA, la cual habría conseguido a través de información privilegiada (según está publicado y nunca desmentido²⁷³), convertirse en la primera editorial en servir los libros de texto para la reforma educativa instituida por la Ley General de Educación de 1970²⁷⁴. Sus enormes ganancias de entonces llevaron a su dueño, Jesús Polanco, crecido, pues, al amparo del régimen de Franco, a la creación e impulso del GRUPO PRISA, la entrada en el diario El País y su posterior y definitivo control del periódico que terminaría por ser el gran emblema de la nueva democracia. Una historia ejemplar.

Toda la connivencia y el mutuo servicio entre PRISA y el nuevo régimen socialista se resumió, a finales de los años ochenta -en medio del proceso de concesión de las primeras televisiones privadas en España-, en una frase inmortal que Polanco expelió para la Historia: “No hay cojones en España para negarme a mí una televisión de pago”. Más o menos. En efecto, las televisiones de pago estaban prohibidas, pues según el ordenamiento constitucional las televisiones eran un servicio público y no se podía cobrar por ello; y, en efecto también, Jesús Polanco, conocido en los mentideros de la Corte como Jesús del Gran Poder, obtuvo su televisión de pago, Canal+, iniciando así el periodo de formación del principal grupo multimedia español, al que habría que añadir la primera cadena de radio de España, la SER. También se le consintió la compra, para cerrarla después, obviando toda la legislación antimonopolio, de la principal competidora de la SER, Antena 3 de Radio, cuya línea era contraria al gobierno socialista. Y, por último, obtuvo generosamente numerosos créditos y subvenciones oficiales para la ocupación por sus editoriales, sobre todo las de libros de texto, del mercado hispanoamericano.

²⁷³ Cfr. CACHO, J., El negocio de la libertad, Ed. Foca, Madrid, 1999.

²⁷⁴ La que inició la EGB y puso en marcha algunos de los principios pedagógicos que luego llevaría a su plenitud el socialismo con la LOGSE, con lo que, curiosidades de la Historia, o metáfora reveladora, la educación socialista que sufrimos es continuación de lo dispuesto por el último franquismo, el de los tecnócratas.

Y, sin embargo, y a pesar de su transformación, de diario independiente de espíritu orteguiano, a diario socialista de espíritu-los-negocios-de-Polanco, El País siguió siendo durante mucho tiempo un producto periodísticamente extraordinario. Admirable en la calidad de sus reportajes y sus secciones. Sólo la deriva sectaria de los últimos diez años de la vida española, a la que lamentablemente ha contribuido en primerísima línea el propio El País, ha terminado por conseguir que aquel producto espléndido haya devenido en representante de una izquierda caduca, paradójicamente en manos de fondos de inversión norteamericanos cuyo único y definitivo interés es la rentabilidad. El capitalismo más crudo, especulativo y ‘yanqui’, propietario de la bandera del socialismo español. Acaso pueda ser ésta la última lección sobre lo que ha ocurrido en España en estos años.

Fueron su exceso de ambición y su derrota en la llamada guerra del fútbol, frente al grupo informativo del empresario catalanista y comunista Jaume Roures, favorecido por un Rodríguez Zapatero que quiso hacer de MEDIAPRO-Público-La Sexta su nueva PRISA, su instrumento propio de dominación de la opinión pública española, los que terminaron por conducir a PRISA, tras la muerte de Polanco, a la ruina empresarial de la que, en un último giro de insuperable ironía, sólo pudo ser salvado gracias a la intervención del nuevo gobierno del PP de Rajoy, que pidió a la banca amiga que rescatara a PRISA. El Partido Popular salvando al grupo de comunicación, con la SER en primera línea, que le había hecho perder las elecciones de 2004 gracias a su campaña de intoxicación durante los días terribles que siguieron a los atentados de Atocha. Al final, la norma no escrita, como apuntábamos más arriba, es que todos los gobiernos intentan, como sea, seducir o comprar a los medios.

3.2. *Diario 16 y El Mundo*

Surgido del GRUPO 16, editor de una revista, Cambio 16, de gran prestigio en el periodismo de denuncia e investigación de los últimos años del franquismo, el nuevo Diario 16, que vería la luz unos meses después que El País, fue desde su origen el medio díscolo, imprevisible, ideológicamente plural, con firmas y opiniones muy diversas, que se quiso a sí mismo como garante de las libertades y boletín contra los abusos y las arbitrariedades del poder. Y eso sólo se podía hacer desde la independencia y la concepción del periodismo como escuela de libertad. Es decir, como un diario progresista en el sentido verdadero que tenía entonces esta palabra, desligado de servidumbre ideológica o ligazón con cualquier fuerza política.

Su diseño y su estilo general fueron desde el principio muy distintos de los de El País. Ligerero, con un aire nada institucional, con mucha atención a la sección de sociedad, a la calle, a los nuevos movimientos culturales y juveniles, disidente y divertido, se manifestaba crítico con el pasado y el presente, pero en absoluto sometido a lo que años más tarde conocimos como corrección política, esa enfermedad antilibertaria del falaz progresismo posmoderno. Durante los años ochenta, si El País se fue convirtiendo paulatinamente en el medio de los grandes artículos de fondo, Diario 16 lo fue de las columnas, mucho más punzantes y personales. Este carácter, además de la evolución ideológica de ambos, acaso explique por qué el mejor columnista de la democracia, Francisco Umbral, terminó por abandonar El País para escribir en El Mundo, el heredero de un Diario 16 cuyos errores finales lo condujeron a la desaparición.

Es una historia conocida, pero que ejemplifica de modo magistral esa relación entre el poder político, el económico y los medios que es el eje de estas páginas. Diario 16 iniciaría su final paradójicamente a causa de un gran éxito de su apuesta por el periodismo de investigación: el caso GAL. Dirigido desde 1981 por Pedro J. Ramírez, tras la etapa de consolidación de Miguel Ángel Aguilar, Diario 16 había ido convirtiéndose en la principal cabecera opositora al Gobierno socialista de Felipe González, en aquellos años un poder casi absoluto en España tras su ocupación del Estado, el dominio de la mayoría de las comunidades autónomas y la inexistencia de una fuerza política de oposición que pudiera ser alternativa. En ese contexto, el caso GAL iba a constituir la primera muestra de lo que se llamaron ‘las cloacas del régimen’, los abusos de un gobierno con tan aplastante poder -aunque decía hacerlo en nombre de la democracia-, a lo que seguirían en los años siguientes las revelaciones sobre la corrupción generalizada durante el felipismo. Hoy sabemos que fue entonces cuando se pusieron las bases de la gangrena que ha terminado por devorarnos.

Ese final de Diario 16 al que nos hemos referido, fue también el principio del fin del régimen socialista. La batalla con el gobierno de González que iniciaría el GAL, y que continuarían otros casos como los de Roldán, el BOE o RENFE, acabó arrastrando a ambos contendientes: el primer periódico que se quiso libre de cualquier influencia política; y el gobierno que intentó dominarlo. La escaramuza que daría origen al desenlace final, fue la destitución del director, Pedro J. Ramírez, por el editor, Juan Tomás de Salas, alma de la empresa desde su nacimiento. Y que con esa decisión, y sin entrar a juzgar las razones de uno y otro, traicionaba en cierta manera el espíritu de

libertad e independencia, de ‘vigilante’ del poder político que había sido la seña de identidad del periódico y su razón fundacional. Tras varias discrepancias por la línea seguida en el tratamiento del caso GAL, de Salas encontró en un editorial, “La rosa y el capullo”, donde se lanzaban descalificaciones graves hacia la persona del entonces ministro de Cultura, Jorge Semprún, la excusa definitiva para el cese de Ramírez.

Pero Ramírez no se iba a marchar solo. El propio hermano del editor, Alfonso de Salas, y algunos otros pesos pesados del GRUPO 16, abandonaron la empresa junto a Pedro J. para fundar un nuevo periódico, el diario El Mundo, que desde el principio se autoerigía como una suerte de ‘verdadero’ depositario del espíritu 16, frente a la defección del grupo del que había surgido. Lo demás es una historia conocida. La competencia de El Mundo y sus propios errores (una expansión regional mal calculada, el crecimiento de la plantilla al son del principio de Peter, hasta un punto en que en ciertas secciones ya había “más generales que soldados”), y sobre todo la crisis de 1993, con una caída casi completa de los ingresos por publicidad, hicieron que Diario 16 iniciara una ‘rodada’ que llevaría a su desaparición tras años de tumbos, cambios de propiedad y desvaríos editoriales que acabarían por desnaturalizarlo. No cabían dos periódicos en el mismo espacio ideológico (la defensa radical de la democracia, las posiciones liberales en economía y sociedad, y la apuesta por la denuncia y el periodismo de investigación) y el mismo o parecido ‘nicho’ de lectores.

El País y Diario 16-El Mundo terminaron así por simbolizar, en su evolución histórica, los dos grandes espacios de opinión y bloques políticos que han definido la democracia española tras la Transición. Un periódico socialdemócrata, El País, no se sabe si de estricta obediencia o de estricto mandato en su relación cuasi oficial con el PSOE; y un periódico liberal, Diario 16-El Mundo, deudor de las fuertes personalidades de su primer editor, Juan Tomás de Salas, y de su director más representativo, Pedro J. Ramírez.

4. OTROS GRUPOS

Ha habido y hay, por supuesto, otros medios y grupos de gran importancia y representatividad en las dos Españas y media que hoy nos hielan el corazón: la derecha, la izquierda, y esa España demediada y eternamente infantil e inmanejable que llamamos nacionalismos periféricos.

El emblema, ya centenario, de los conservadores monárquicos es el diario ABC, hoy en manos del grupo vasco VOCENTO, articulado alrededor de las familias de la burguesía de Neguri (Vizcaya) propietarias de El Correo (antaoño El Correo Español-El Pueblo Vasco) y de la mayor agrupación de medios regionales de España, entre ellos La Verdad de Murcia. Las permanentes guerras intestinas familiares por el dominio del Grupo, han minado el poder extraordinario que llegó a tener hace unos años, de modo que no ha conseguido cuajar en el gran grupo multimedia que tantas veces intentó, aunque cuenta con importantes participaciones accionariales en diverso medios. Y, en conjunto, es el grupo de mayor tirada e influencia en la prensa escrita española.

Igualmente, y en el ámbito de los diarios conservadores, disputándose el espacio con el anterior, está La Razón, propiedad del grupo catalán PLANETA, el cual mantuvo muchos años su edición regional en Murcia, hoy lamentablemente desaparecida a causa de una crisis que se ha cebado especialmente en los medios escritos. Como veremos más adelante, el GRUPO PLANETA ha protagonizado en estos años situaciones que, como mínimo, cabe calificar de chocantes, muy reveladoras de la realidad de los medios. Controlado por José Manuel Lara Bosch, hijo del empresario sevillano y españolísimo José Manuel Lara Hernández, llegó a compatibilizar la propiedad de La Razón, quizás el diario de más contundente defensa de la unidad nacional, con la propiedad del diario separatista en catalán Avui, compartida nada menos que con La Vanguardia, para salvarlo de su desaparición y por petición expresa del gobierno nacionalista. Los equilibrios, sólo comprensibles en España, de un grupo con sede en Barcelona y primer editor en lengua española. Hoy sostiene algo parecido -la propiedad y explotación de medios de ideologías antitéticas- con la propiedad de ATRESMEDIA, en la que se incluyen Antena Tres TV (emisora de línea blanca con pretensión familiar, claramente conservadora por omisión); y La Sexta, la televisión de extrema izquierda del grupo construido con importantes ayudas públicas por Jaume Roures, el empresario independentista al servicio de Rodríguez Zapatero, y del que hablaremos más adelante.

En ámbito similar, el de la derecha burguesa, pero catalana, encontramos en Barcelona el diario La Vanguardia, propiedad de un aristócrata y Grande de España, el conde de Godó, y que fuera La Vanguardia Española antes de posicionarse como órgano oficioso de CIU, la principal fuerza política del nacionalismo catalán. La Vanguardia llegó a ser un medio de influencia y lectura nacionales hasta que las ingentes ayudas y subvenciones de los gobiernos nacionalistas, de derechas y de

izquierdas, dieron con él de bruces en el separatismo, ya confeso, que desde hace treinta años dirige la política catalana.

También en Cataluña, aunque como cabecera visible de otros medios regionales, apareció a finales de los años setenta el diario El Periódico, del GRUPO ZETA, que llegara a ser muy poderoso y a intervenir en episodios centrales de los vaivenes mediáticos como “la guerra del fútbol”, al menos mientras vivió su creador, Antonio Asensio, empresario que supo intrigar con todos y servirse de todas las fuerzas políticas que requirieron sus servicios. Eran los años en los que José María Aznar intentaba crear un grupo de comunicación poderoso alrededor de Telefónica, a cuyo frente había puesto a su amigo Villalonga (que luego lo traicionó), para compensar la apabullante influencia de PRISA en la opinión pública española. Asensio fue en esa guerra una especie de reencarnación del Clint Eastwood de Por un puñado de dólares, de la saga genial de Sergio Leone, un hombre capaz de explotar las necesidades de los dos bandos enfrentados. Hoy El Periódico de Catalunya es considerado el órgano de expresión del socialismo catalán. O mejor, del PSC, que ya no representa a las fuerzas obreras con origen en la inmigración de otras regiones españolas.

Como puede apreciarse, en Cataluña el posicionamiento de la prensa como subsidiaria del poder político es cristalino. Allí, hasta los diarios deportivos son de obediencia, obviamente barcelonista. En un juego en el que, además, ningún medio se atreve a salirse del ‘consenso nacional’ o, lo que es lo mismo, de la hegemonía indiscutida de un catalanismo en el que los partidos tradicionales de la izquierda han sido convertidos en apéndices y eficaces compañeros de viaje de la burguesía nacionalista. Lo curioso de la situación es que los medios en lengua catalana, el principal El Punt-Avui, surgido de la fusión de ambos diarios y principal bastión del separatismo, siguen siendo minoritarios en un momento histórico en que se pretende una realidad catalana monolítica y favorable a la ruptura de España.

Otros grupos de prensa regional se han beneficiado del gran desarrollo en las últimas décadas de los estados autonómicos, y, con ellos, del dinero público destinado a intentar contar con medios afines a los diferentes gobiernos. Algunos de estos grupos regionales provienen de la privatización de lo que se llamó PRENSA DEL MOVIMIENTO. Así comenzó, por ejemplo, el Grupo PRENSA IBÉRICA, según refiere Pascual Serrano en su libro (esencial para conocer los interiores de la prensa española en estos años)

Traficantes de información²⁷⁵. Según Serrano, el origen del que hoy es un gran grupo de medios, entre ellos La Opinión de Murcia, está en los favores recibidos del gobierno de Felipe González, gracias a la relación familiar de su propietario, Francisco Javier Moll de Miguel, con el empresario Sarasola, cuñado del anterior e íntimo amigo del presidente socialista. Fuera o no así, el caso es que hoy PRENSA IBÉRICA posee medios en todas las comunidades del mediterráneo, y en Andalucía, Galicia, Asturias, Canarias, Castilla y León..., habiéndose constituido en un grupo cuya línea consiste en implicarse decididamente en cada una de las regiones en las que se edita, con gran autonomía para cada medio y con un amplio margen de actuación para sus directores.

Otras cadenas y medios regionales son los del Grupo JOLY, en Andalucía; Las Provincias, en Valencia; Grupo VOZ, en Galicia, uno de los más antiguos de España..., además de las ediciones regionales de los grandes medios españoles como El País, El Mundo, ABC y La Razón.

También ha surgido en los últimos años una publicación digital que ha alcanzado un gran predicamento ideológico entre quienes se confiesan liberales en España. Y que quizás se trate de la más representativa y seguida de las muchas nuevas publicaciones digitales, entre las que podemos nombrar a El Confidencial digital, El Semanal digital o Periodista digital. Nos referimos a Libertad digital, de la cual salió luego también un nuevo grupo radiofónico, Esradio, a consecuencia de la marcha de Federico Jiménez Losantos y Luis Herrero de la cadena COPE, propiedad de la Conferencia episcopal española, por diferencias con la línea confesional propia del grupo. Ambos, LD y Esradio, han terminado por constituir el corazón de unas posiciones ideológicas –la idea del estado mínimo de los republicanos de EE.UU.- difíciles de sostener siempre en España, paradójicamente la nación creadora del término “liberal”.

Por último, y al amparo del grupo Intereconomía, que desde su aparición televisiva a través de las nuevas TDT revolucionó el panorama audiovisual, hemos visto la renovación de la que se llamó La Gaceta de los Negocios, rebautizada como La Gaceta y con vocación de ocupar un espacio de derecha católica, aunque no confesional, decidida a dar la batalla ideológica a eso que se ha dado en llamar la “superioridad moral” de las izquierdas.

²⁷⁵ SERRANO, P., Traficantes de información. La historia oculta de los grupos de comunicación españoles, Akal, Madrid, 2010.

En cuanto a los medios de izquierda, ya hemos hablado de PRISA y su relación de apoyo mutuo con el PSOE. O, más exactamente, con lo que hoy se llama “la vieja guardia” socialista, pues sus relaciones con el PSOE posmoderno de Rodríguez Zapatero acabaron por ser muy conflictivas. Siendo generosos, podemos afirmar que el sectarismo y la insensatez de Zapatero terminaron por alertar incluso a la parte de su propio partido que se había retirado para dejar paso a una nueva generación. Lo cierto es que el ‘bondadoso’ Rodríguez sólo había mostrado su verdadero rostro, escondido bajo una sonrisa mutante, precisamente con los suyos, liquidando sin escrúpulos a todo lo que representara al socialismo anterior a su inauguración de la realidad. Y el Grupo PRISA no era su grupo y además pretendía seguir tutelando al socialismo como ya había hecho con los gobiernos de González.

Así que ZP se puso manos a la obra para construirse un grupo de comunicación propio que se despegara de PRISA, y que representara fielmente su “new” estilo: la mezcla de revanchismo implacable, socialismo ‘vogue’ y pensamiento blando como envoltorio de una ambiciosa ingeniería social. Y, como guinda, complicidad con los nacionalismos, sobre todo con el nacional-maragallismo que lo había aupado a la Secretaría General del PSOE, lo que le llevó a elegir, como anticipábamos más arriba, a un millonario catalán, separatista confeso y troskista de boca (llegó a afirmar en *Libération*, el diario de la izquierda francesa, que él se había hecho millonario para servir a la revolución) para que le montara una PRISA paralela. De esa simbiosis, y de las ingentes subvenciones emanadas desde el Gobierno, vía sobre todo TVE, nacieron el diario Público, La Sexta TV y Gol Tv, todos de filiación catalana, que rompió el monopolio futbolístico de PRISA, iniciando así una escalada-burbuja en el valor de los derechos del fútbol y, con ello, el principio de la ruina de PRISA y del propio imperio zapaterista de Roures²⁷⁶.

276 En efecto, la crisis de deuda que acabaría con Zapatero, terminaría también mostrando la verdadera catadura de Roures en el proceso que condujo al cierre del diario Público, el periódico que el empresario catalán había puesto al servicio de ZP. No tuvieron el menor empacho en aplicarle a la redacción la reforma laboral del nuevo gobierno del PP, a la que se habían opuesto radicalmente. Hoy, Público es un digital con unos pocos redactores. Eso sí, sigue siendo de extrema izquierda.

5. LA REALIDAD EMPRESARIAL DE LOS MEDIOS EN ESPAÑA

Ese monopolio lo había conseguido PRISA tras vencer en la guerra de medios que había comenzado con la llegada de los primeros gobiernos del PP. El presidente Aznar también había pretendido, desde el principio de su mandato, construirse un grupo de comunicación afecto que pudiera realizar para el PP la función que PRISA realizaba para el PSOE. Así nació Digital+ como TV de pago para contrarrestar el poder del Canal+ de Polanco. Desangrados ambos contendientes, fue PRISA quien acabó quedándose con la plataforma de Telefónica. Pero gravemente debilitada, ya no pudo hacer frente a la nueva guerra en el propio seno de la izquierda contra la MEDIAPRO de la izquierda catalana a la que Zapatero iba a entregar el poder mediático en España.

Fue, sin duda, esa guerra civil mediática en el seno de la izquierda (PRISA-felipismo; MEDIAPRO-Roures-zapaterismo), con los derechos futbolísticos como reveladora carnaza (el fútbol, ‘opio franquista’, convertido en la gran pieza para el control social por parte de la izquierda), la que ha conducido, con el aliño de la crisis, a la actual situación. Tan cambiante que, cuando escribo estas líneas, todo resulta provisional, pues las fusiones siguen abiertas y los recientes movimientos accionariales han configurado un panorama impensable hace muy pocos años.

La infografía que incluyo a continuación (¿Quién está detrás de los medios de comunicación en España?²⁷⁷, excelente creación de El blog salmón, o así lo creíamos en un primer momento, actualizada en 2012²⁷⁸ por La mirada del mendigo, que parece ser su creador original), va mucho más allá de la referencia a los medios escritos de los que nos hemos venido ocupando hasta ahora. En realidad, los medios escritos están condenados a lo que casi ya son hoy: un producto para élites. Y más en España, el país con menor índice de lectura y peor comprensión lectora de entre los desarrollados, según el último estudio internacional de la OCDE, publicado cuando revisamos estas

²⁷⁷ Cfr. «¿Quién está detrás de los medios de comunicación en España?», en El blog salmón: <http://www.elblogsalmon.com/sectores/quien-esta-detras-de-los-medios-de-comunicacion-en-espana-infografia-actualizada>

²⁷⁸ No se incluyen, por tanto, todos los cambios accionariales y fusiones que puedan haberse producido con posterioridad.

páginas. Pero esa es una tragedia a la que nos hemos acercado en otras publicaciones²⁷⁹ y no podemos ocuparnos aquí. El caso es que la crisis económica y la propia de unos medios radicalmente afectados por la expansión del mundo digital, han convertido a los periódicos en incógnitas. Hay que confiar en que no desaparezcan. Seguirán siendo grandes creadores de opinión entre las élites lectoras, muerta la utopía de la extensión de la cultura a todas las capas sociales para sustituirla por sucedáneos, el gran engaño de la supuesta universalización educativa de estos últimos veinte años. Y por eso mismo, la verdadera influencia de masas la ejercerán los medios audiovisuales, como ya es hoy, y quienes controlen las llamadas redes sociales, auténticos líderes de la manada.

De ahí el interés, creemos, de las páginas que siguen. En ellas, podemos acceder a la composición accionarial de los medios de comunicación españoles. Tanto de los medios escritos en papel, como de los digitales, las televisiones, las grandes cadenas de radio y las productoras de televisión, verdaderas factorías, estas últimas, de la ideología dominante en cada momento. Ellas nos dicen qué debemos pensar, sentir y decir. Qué está de moda, qué se considera reaccionario, qué es in o cool (significa lo mismo que estar de moda pero en inglés, imprescindible lengua de la pedantería ‘posmodernita’), cómo hablar, comer o emparejarnos. Mucho más que los informativos, lo que determina mentalidades acordes con quien los maneja son las series y los realitys, verdadera propaganda moral y modelos de conducta y aspiraciones vitales.

De todo lo que aparece en el magnífico trabajo infográfico que sigue, queremos destacar algunas cosas:

1º La promiscuidad con que los inversores y grupos accionariales han terminado por compartir la propiedad de medios aparentemente contrarios e ideológicamente incompatibles. Las relaciones, ramificaciones e imbricaciones de la propiedad de unos grupos en otros; los nombres de grandes empresarios y especuladores que aparecen detrás de medios muy diversos; y la muy dudosa, a veces, competencia entre medios (sin la cual no hay verdadera libertad de expresión ni derecho a la información), ofrecen en conjunto una imagen muy cercana a una realidad monopolística de hecho, como una

²⁷⁹ ORRICO, J., *Lectura y Literatura. La biblioteca familiar*, en VVAA, *Lectura y familia*, Consejo Escolar de la Región de Murcia, Murcia, 2009, pp. 61-84.

ORRICO, J., *La muerte de la enseñanza literaria*, en SÁNCHEZ GARCÍA, R. y RAMOS GARCÍA, Ana Mª. (coords.), *Compromiso docente y realidad educativa*, Universidad de Granada, Editorial Síntesis, Madrid, 2012.

suerte de marcas en escala tras las que aparecen los mismos propietarios. Sigán las flechas de la infografía, y verán y entenderán muchas cosas. Sobre todo, que la propiedad de los medios resulta muy apetecible para quienes desean tener influencia social y poder ofrecer a los gobiernos esa misma influencia. De ahí que muchos nombres se repitan y que el panorama nos deje cierto sabor a teatro de títeres sabiamente movido desde la tramoya.

2º. En segundo lugar, que resultaría escandaloso -si nos quedara algún resquicio para el escándalo- observar cómo los medios de izquierda, anticapitalistas e igualitaristas en sus proclamas, son propiedad de auténticos tiburones del capital, en algunos casos, o de empresarios con posiciones incompatibles con lo que se vende desde sus medios. Por ejemplo, las extrañas convivencias en un mismo grupo, PLANETA, de la edición española de *L'osservatore* romano y de Playboy; o de Antena 3 y la izquierdista y catalanista La Sexta. O de Telecinco, el buque insignia de la MEDIASET de Berlusconi en España, con Cuatro, la 'progresista' ex de PRISA. Con el resultado final de que los grandes grupos de televisión en España están, esencialmente, en manos de capital italiano (el de Berlusconi o el de De Agostini) y catalán (el de Lara, Roures, El Terrat, Buenafuente o hasta Évole, 'progresistas' y capitalistas a la vez), los cuales muy inteligentemente cuentan con medios de derecha y de izquierda para cubrir todo el espectro ideológico. A lo que habría que añadir el poder de RIZZOLI (*Corriere della sera*, Milán) en UNIDAD EDITORIAL (UNEDISA), editora de *El Mundo*, *Marca* y *Expansión*. Así pues, la brillante política de medios del presidente Rodríguez ha devenido, finalmente, en el control de todos los grandes grupos españoles, salvo PRISA, por inversores italianos y catalanes, exceptuando a los católicos de COPE, controlado por la Conferencia episcopal; e Intereconomía, propiedad esencialmente del empresario Julio Ariza. Aunque ninguno de los dos puede compararse en audiencia y poder con ATRESMEDIA y MEDIASET.

Si a ello añadimos la entrega de nuestra principal compañía eléctrica al capital italiano de ENEL, obtendremos un interesante panorama de italianización como consecuencia del zapaterismo. Que nunca olvidaremos, desde luego, aunque sólo sea porque su herencia nos acompañará durante décadas.

Por su parte, seguramente la actual composición accionarial de PRISA, el que aún es emblema de la socialdemocracia española, sea de lo más llamativo y aleccionador acerca de lo ocurrido en los últimos años en España. Nada menos que el control del antiguo imperio Polanco por capitalistas norteamericanos, los de LIBERTY inversiones,

junto a evocadores nombres como Goldman Sachs, Morgan Stanley, Carlos Slim (el hombre más rico del mundo, también accionista de La Sexta), el especulador George Soros, Banco de Santander o HSBC, al parecer, y según un informe del Senado norteamericano, uno de los grandes lavaderos de dinero negro del mundo.

3º En tercer lugar, la evidencia de que en vez de haber avanzado hacia una mayor pluralidad, diversidad y competencia, hemos ido a la concentración de medios, hoy básicamente dos grupos de enorme implantación e influencia, MEDIASET (Telecinco y Cuatro); y ATRESMEDIA (Antena 3, La Sexta, Onda cero, La Razón...). A los que hay que unir la todavía gran capacidad para dirigir la opinión pública de la izquierda española por parte de PRISA, la cual, sobre todo, basa en la Cadena SER de radio una extraordinaria capacidad de convocatoria, como pudo comprobarse durante la crisis por los atentados de Atocha del 11 de marzo de 2004, que llevó a Zapatero al poder. ZP, muy en su línea, se lo agradeció luego aliándose con Roures y los catalanes.

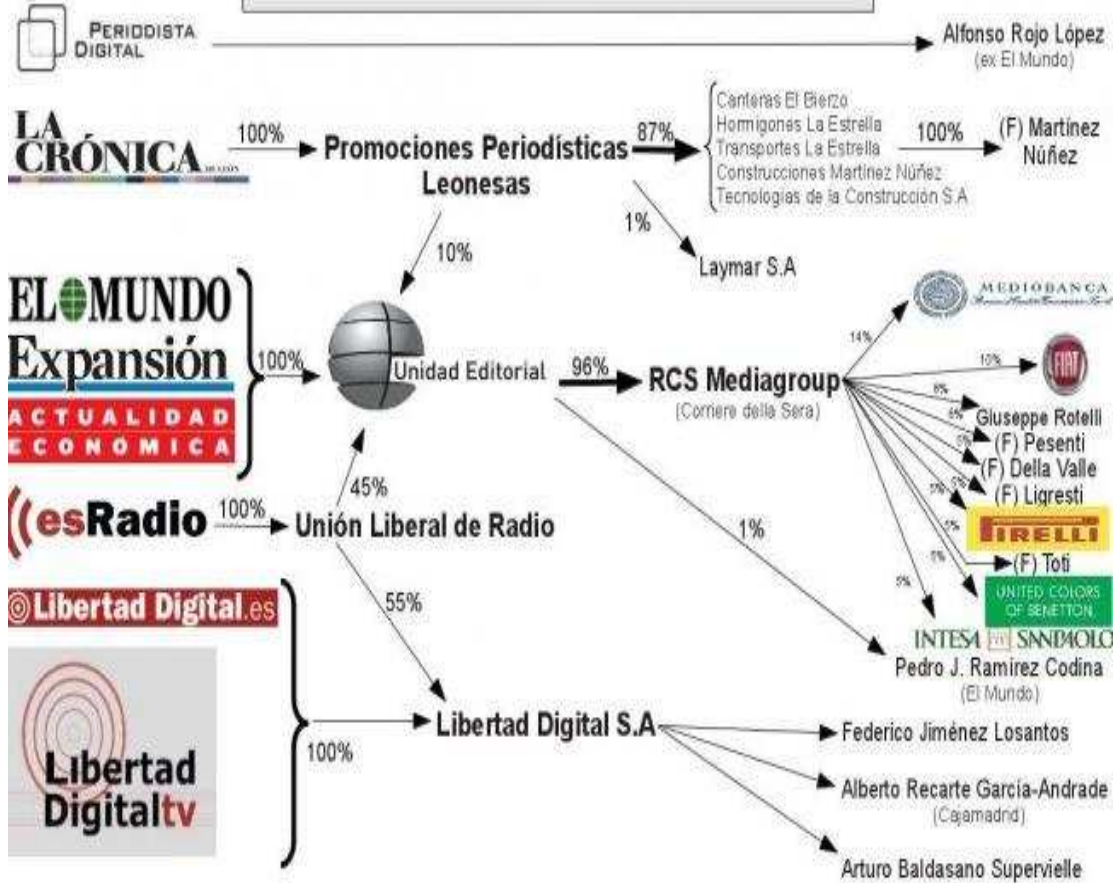
4º. Pero, sin duda, uno de los asuntos más chocantes de toda la democracia haya sido la salvación, por parte del Gobierno del PP de Mariano Rajoy, de los dos medios que lo han combatido con más saña durante los años del zapaterismo, para cuyo servicio fueron diseñados. Nos referimos a Cuatro y La Sexta, televisiones creadas por voluntad expresa de Zapatero y que habrían desaparecido de no haber mediado la benefactora mano del nuevo Gobierno popular. En el caso de La Sexta, creada para dotar a MEDIAPRO-Roures de un instrumento esencial para la constitución de su grupo mediático, de habersele aplicado la legislación anticompetencia no habría podido nunca fusionarse con Antena 3, viéndose abocada a la desaparición. De la misma manera, Cuatro, la televisión en abierto con cuya concesión ZP compensaba a PRISA de los favores a Roures, ha acabado para salvarse y reducir la deuda de PRISA gracias a su fusión con MEDIASET-Telecinco, en manos de Berlusconi, lo que tampoco podría haber ocurrido nunca si el Gobierno del PP les hubiera aplicado estrictamente la ley. Berlusconi puede, así, compensar la ‘basura’ televisual de Telecinco con las posiciones izquierdistas que aún destilan muchos programas de Cuatro. Y ambos, PLANETA y MEDIASET, le deben un favor, y muy grande, al PP de Rajoy.

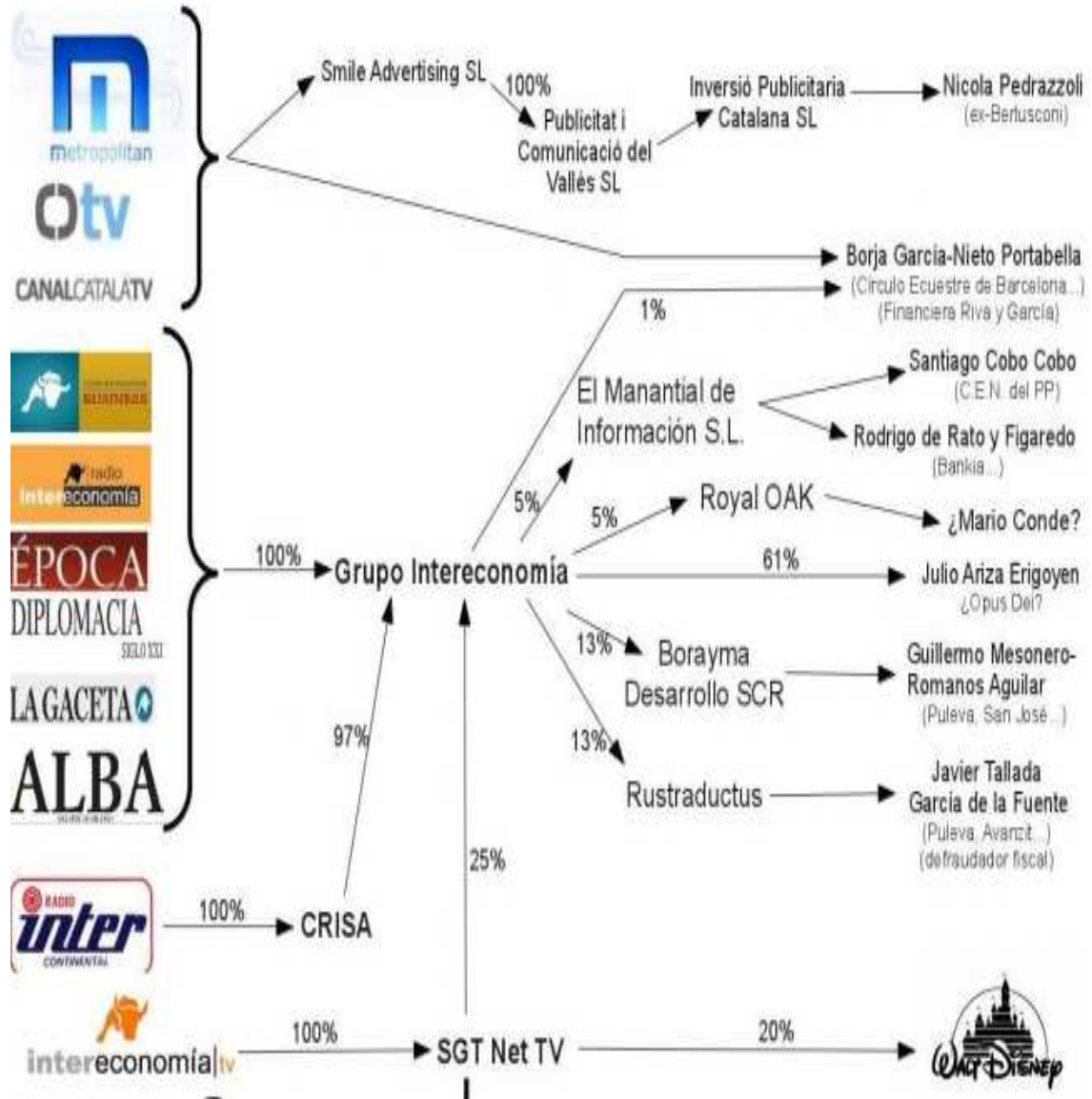
Llegados a este punto, sigan las flechas de las páginas siguientes y sepan quiénes, en cierta manera, gobiernan su información y su ocio y los de sus hijos. Y sean ustedes los que establezcan sus propias conclusiones. Nos hemos visto obligados por razones de edición, a fragmentar la infografía que, sin embargo, pueden encontrar en internet en la siguiente dirección:

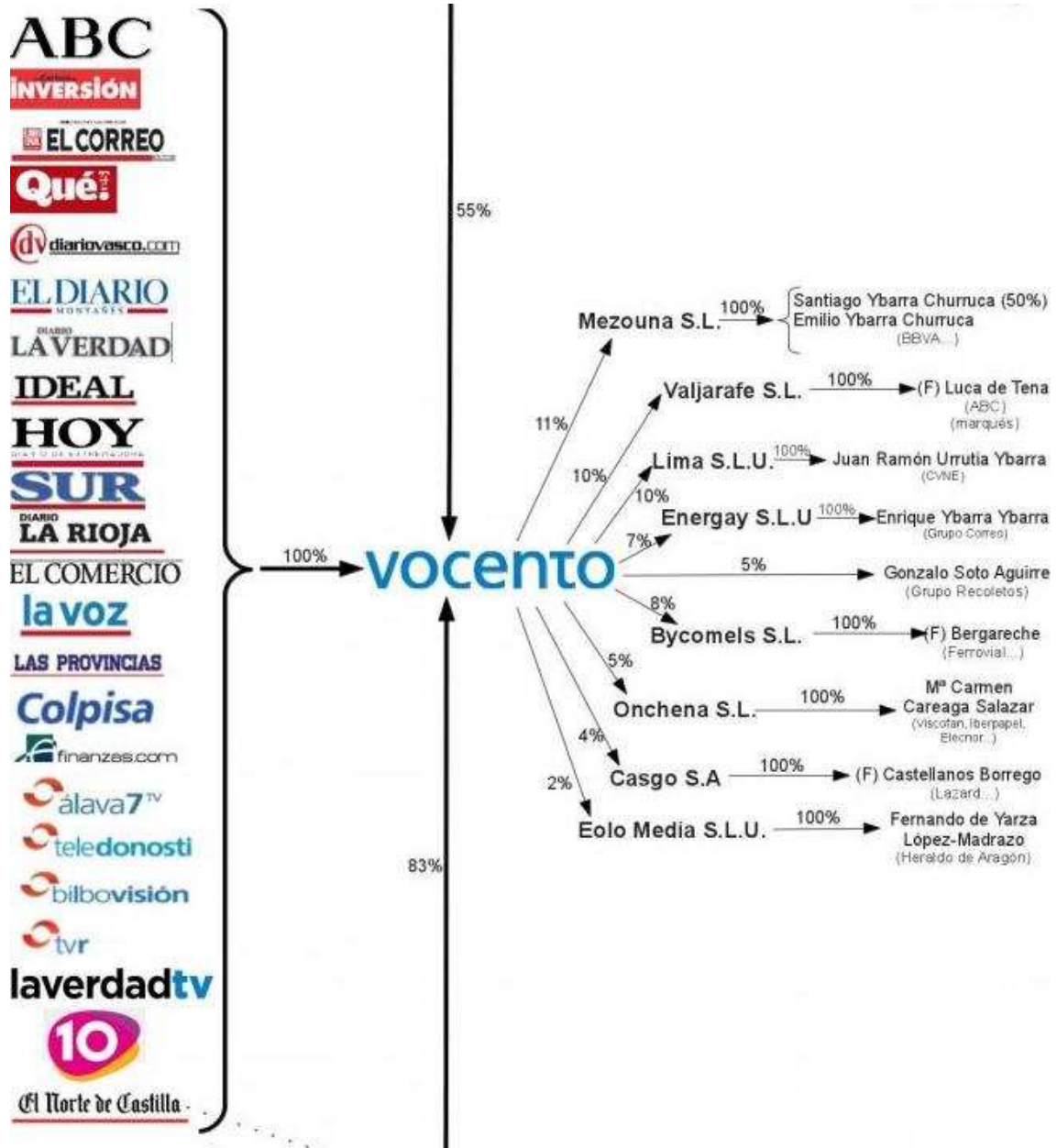
<http://www.elblogsalmon.com/sectores/quien-esta-detras-de-los-medios-de-comunicacion-en-espana-infografia-actualizada>

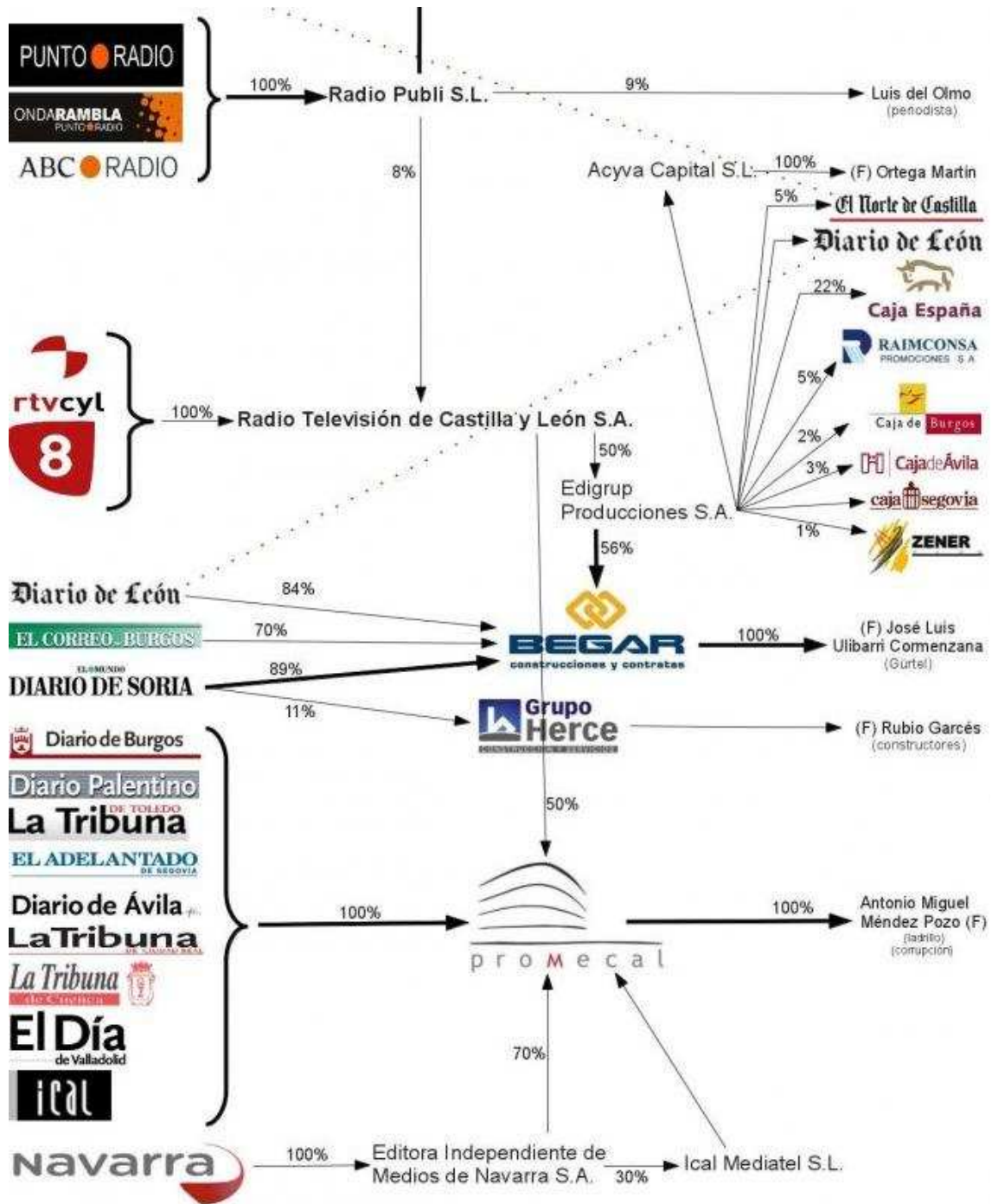
Hemos procurado, en cualquier caso, fragmentar de modo que se puedan ver íntegras las composiciones accionariales de los distintos grupos y las implicaciones entre unos y otros, aunque siempre deben mirar si hay conexión con la página anterior y la siguiente. De esa manera podrán advertir, por ejemplo, que un 18% de Telecinco, la televisión que todo el mundo ve, aunque sea aparentando que se tapa los ojos, está en manos de PRISA tras la fusión con Cuatro. O que también un 18% de UNIÓN RADIO, propietaria de la Cadena Ser, está en manos del GRUPO GODÓ, dueño del hoy nacional-separatista La Vanguardia. En fin, curiosidades, pero que pueden explicar muchas cosas. Pasen y vean.

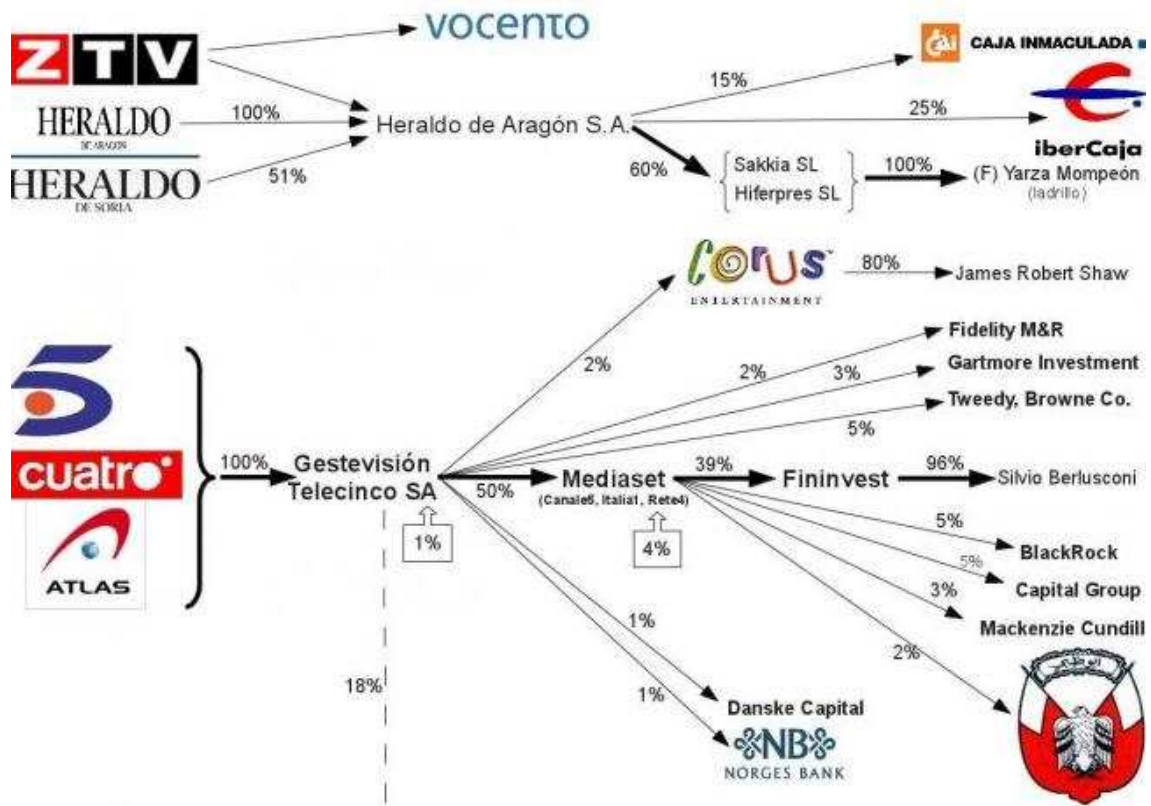
Los Dueños de la Información 2012

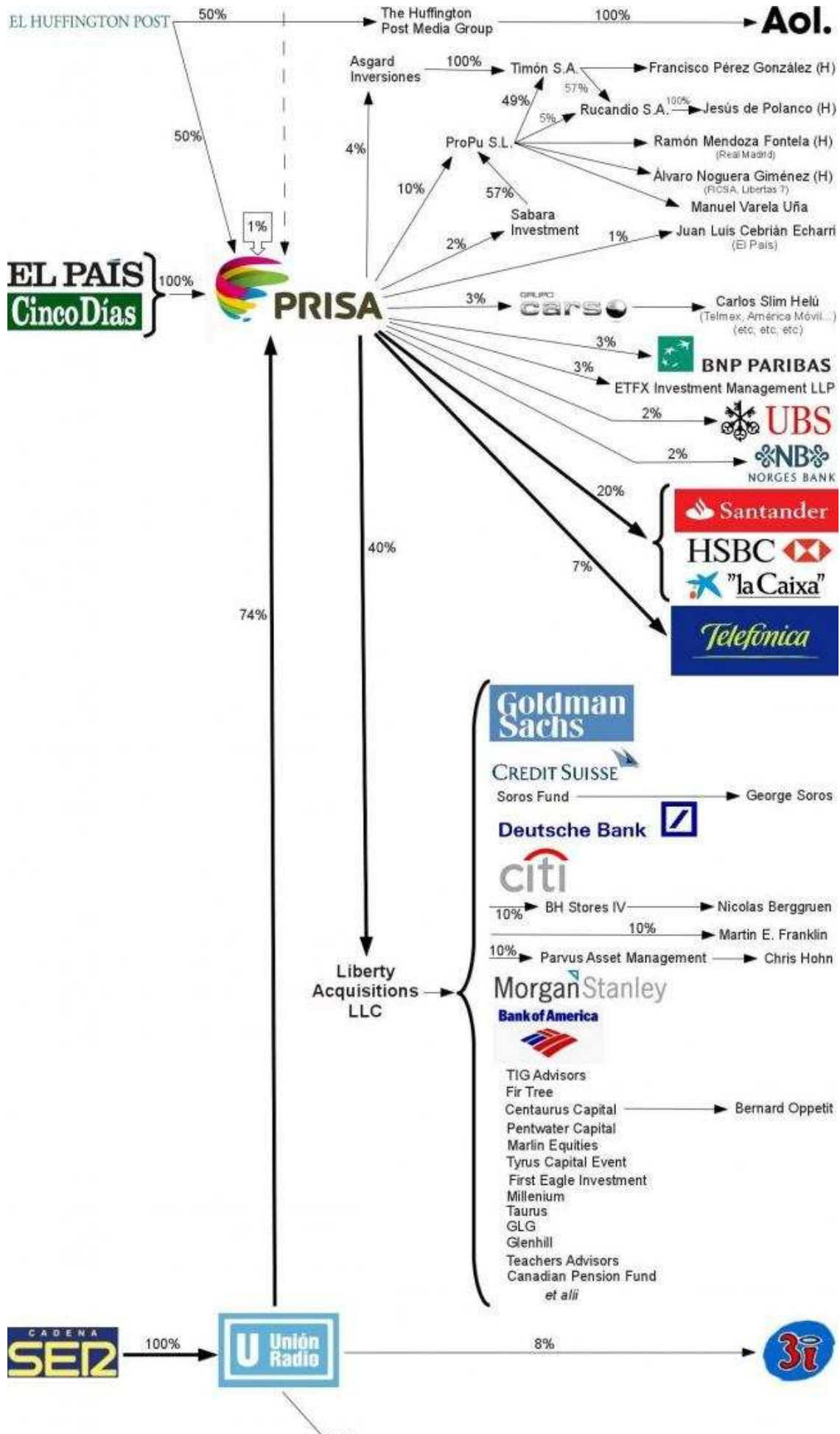


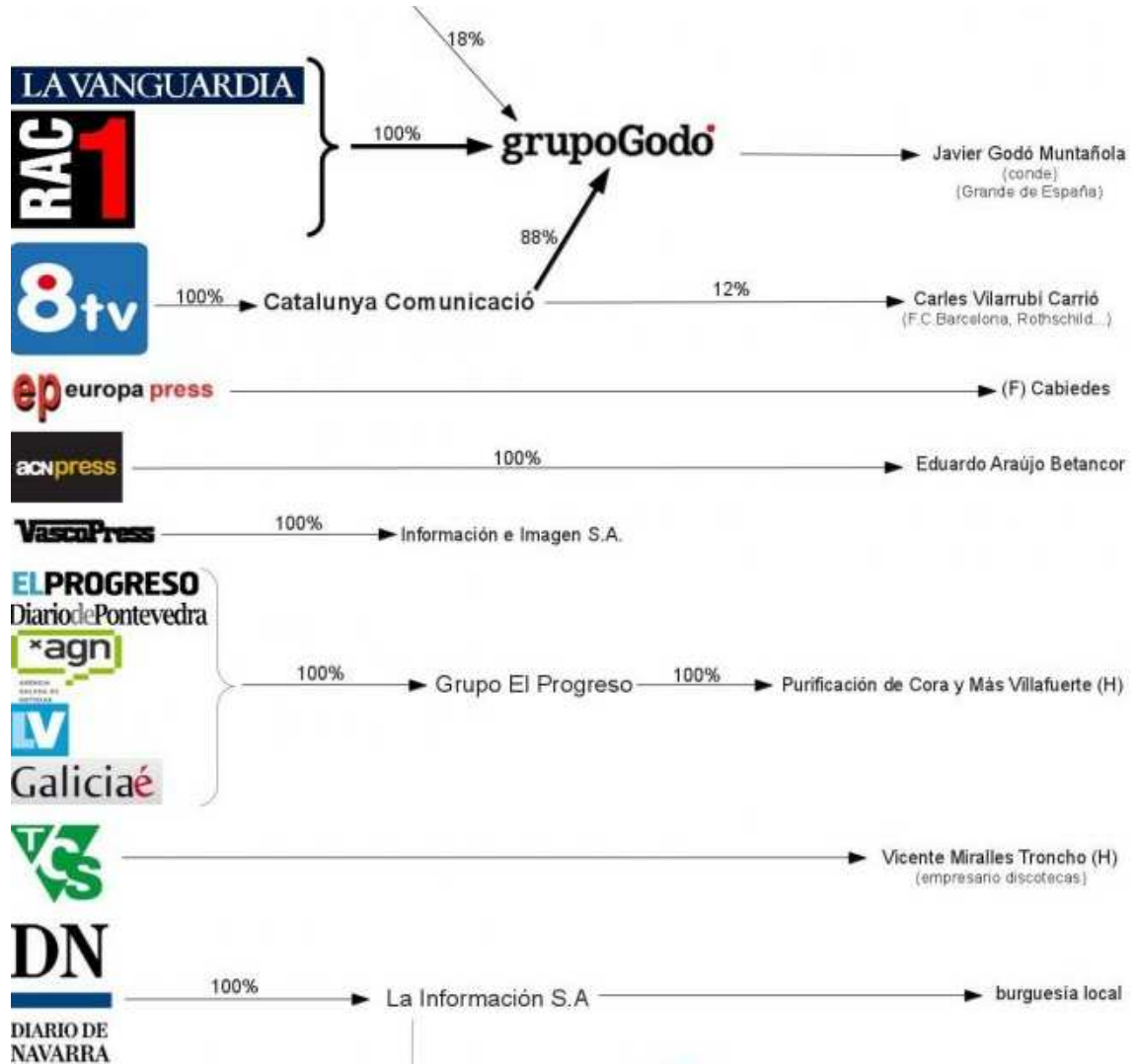


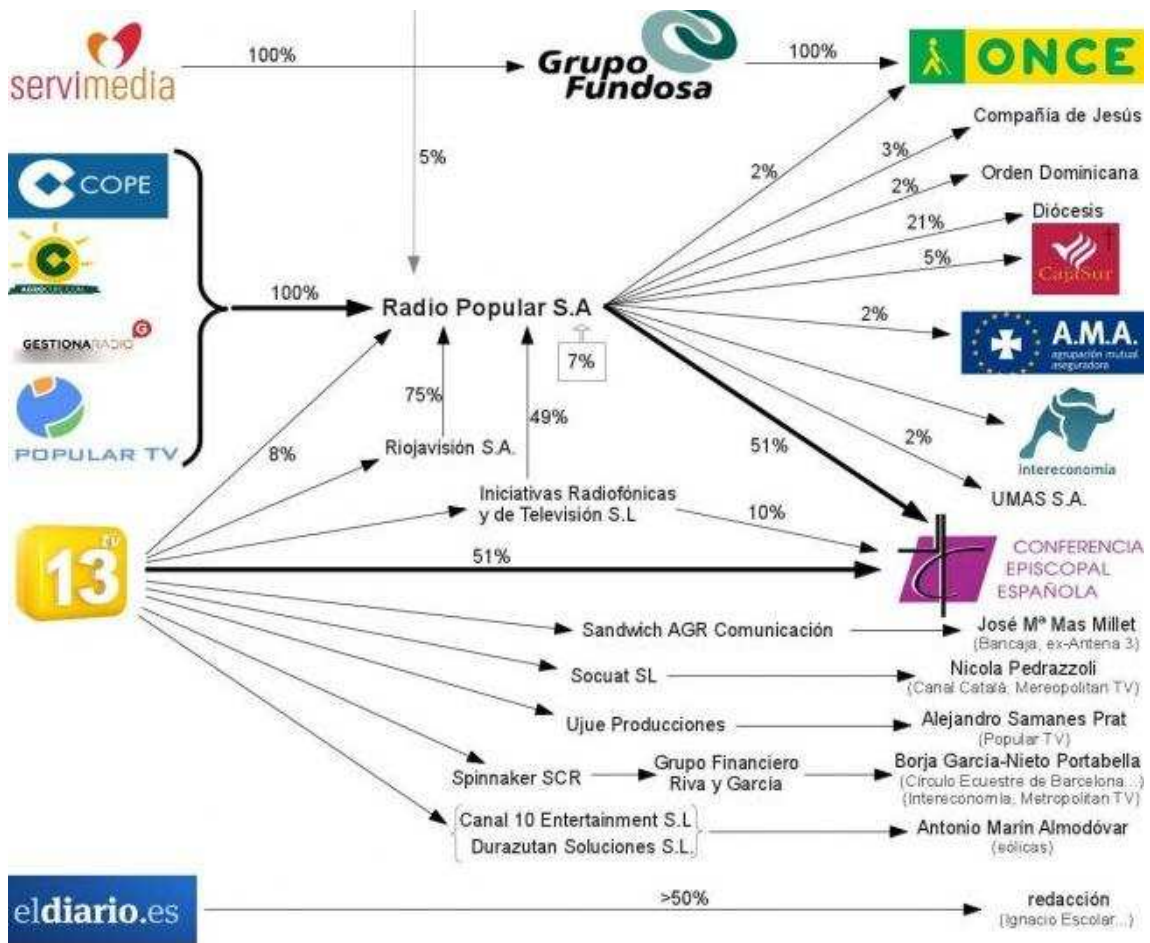




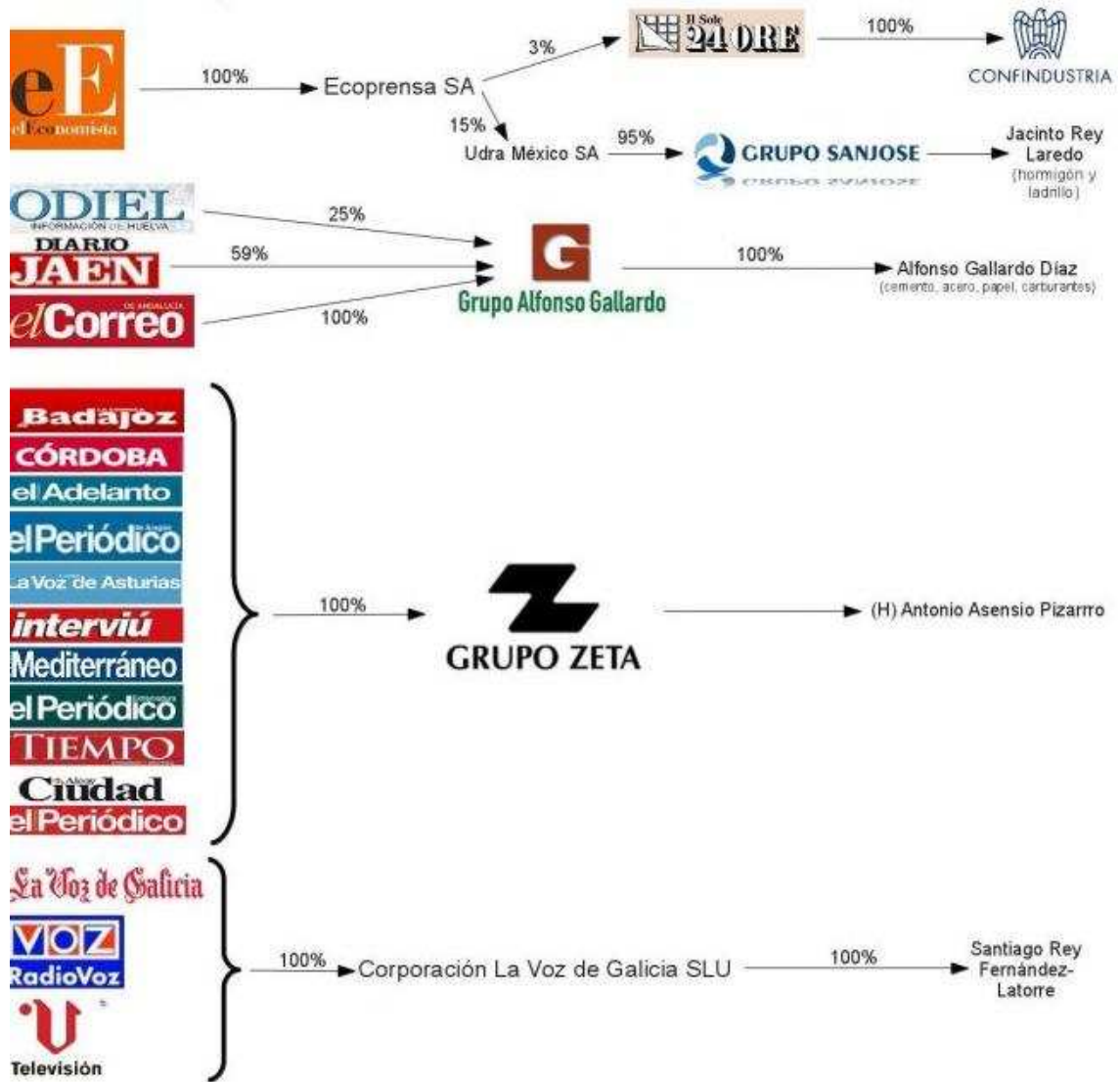


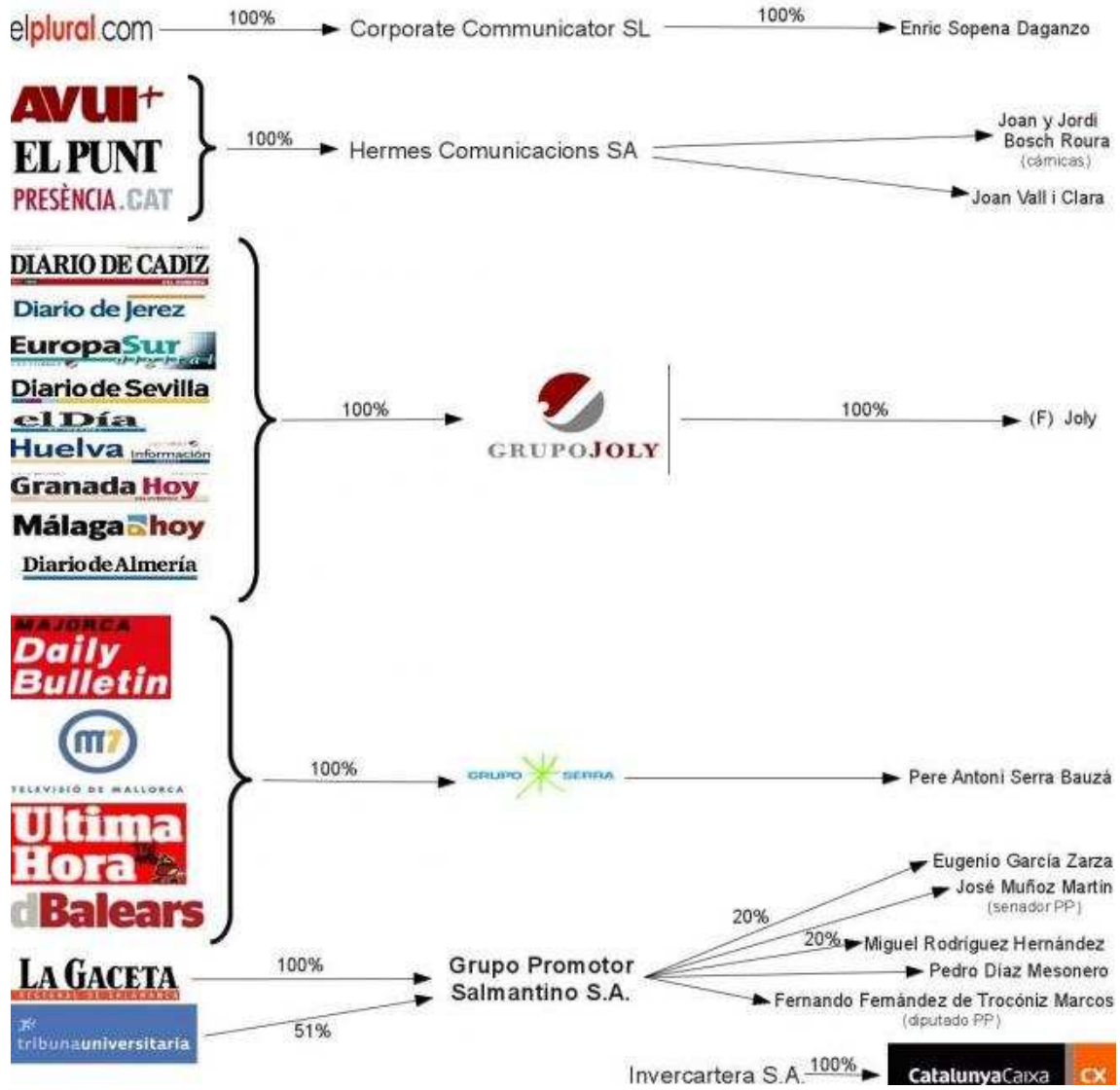


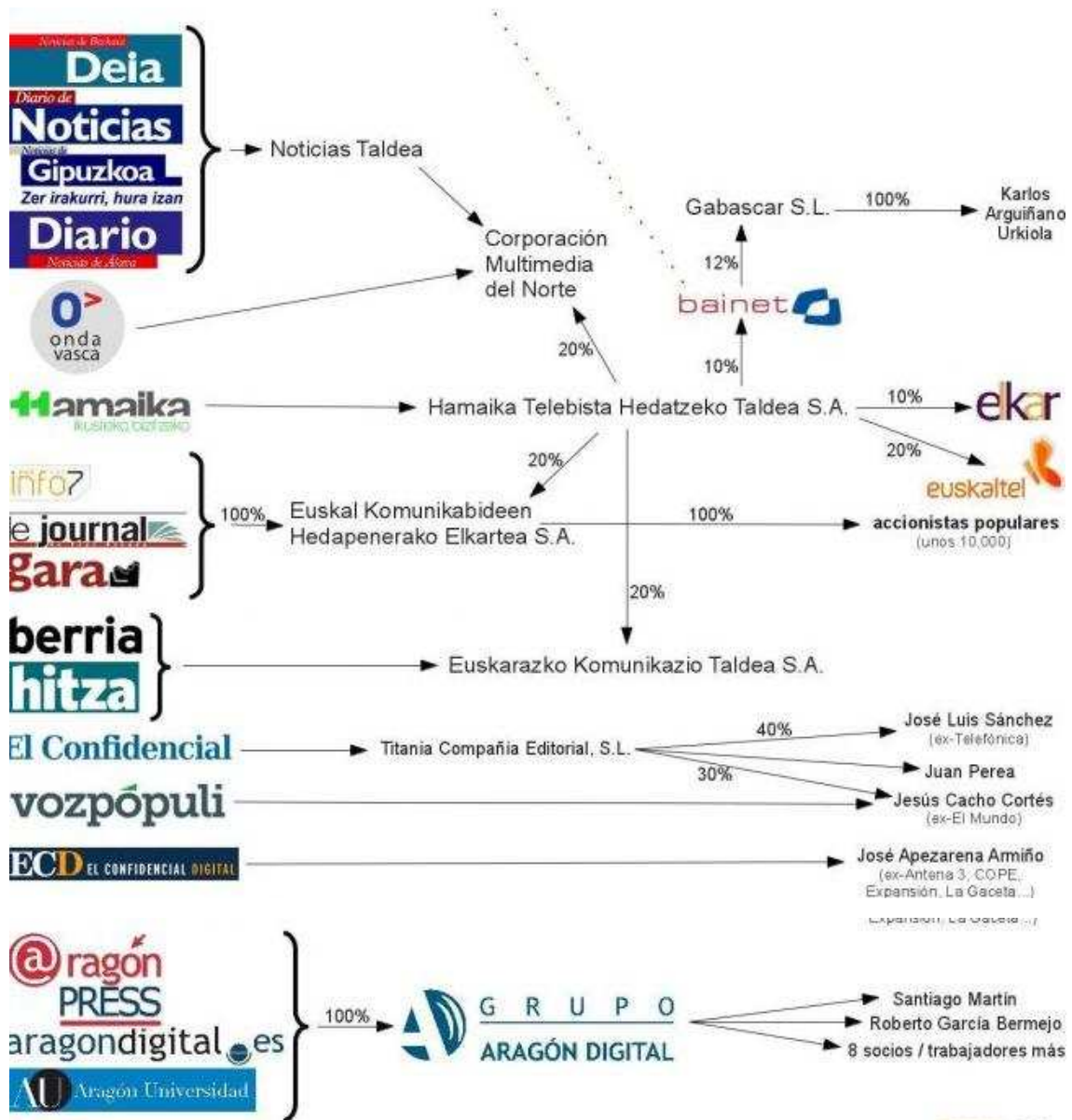












CONCLUSIONES PROVISIONALES

La primera de las preguntas que nos surgen como balance provisional de estas páginas, y que era nuestro punto de partida, es la siguiente: ¿Qué puede esperar el mundo educativo, padres y profesores, de semejante panorama audiovisual? ¿Podemos abandonar sin filtros a nuestros hijos a la crianza de las pantallas? No cabe duda de que la función de los padres resulta definitiva. En el sentido que prefieran, claro. Pero que nadie se engañe: la diferencia entre abandonar a nuestros hijos ante unos medios u otros es radical, por mucho que sepamos que la propiedad puede ser la misma, que predomina el cinismo y que todo es un producto para ganar cuota de pantalla y publicidad. Cada

cual elija, aunque personalmente creo que el consumo de televisión en la España de hoy para cualquier niño o joven debiera ser el mínimo. Y, en cualquier caso, no abandonarlos jamás en soledad ante la televisión, el cine o internet.

Como contrapeso, no podemos olvidar que esa misma falta de escrúpulos en quienes controlan los medios, es la virtud que nos permite neutralizarlos. Al fin, sólo buscan retener a la mayoría, seducirla, ganar publicidad con ella. Tienen, por tanto, que halagar y seguir los gustos y apetencias de esa mayoría que somos todos. Y ahí es donde la libertad personal, los millones de libertades unidas tenemos la posibilidad de decidir el ascenso o la desaparición de un medio: sintonizándolo o apagándolo si no nos gusta.

Lo esencial es, por ello, la competencia. Las sociedades libres, las democracias modernas, por muy sometidas a intereses meramente económicos a que estén sometidas, cuentan con la libertad y con el efecto equilibrador de la competencia, que es lo que debemos sostener frente a la tentación del poder político de acabar con ella para controlar mejor a los medios; y de los medios, para dominar como monopolios las sociedades de las que se sirven y a las que, al contrario, deberían servir. No hay, por tanto, que asustarse ante lo que las páginas anteriores nos han mostrado: por mucha connivencia y desfachatez a que hayamos asistido, siempre serán más libres y generarán más libertad unos medios sometidos al escrutinio público, que unos medios estatalizados que no son otra cosa que instrumentos políticos al servicio directo de los regímenes de los que dependen.

La democracia es imperfecta, cierto, y en esta España lo sabemos muy bien. Pero sigue siendo la única garantía de libertad. La Constitución, que la proclama, es la que propicia la libertad y la protege. Pretender acabar con ella bajo la excusa de sus defectos, es lo propio de todos los totalitarios, sobre todo de los salvadores de la pureza democrática, curiosamente siempre militantes de ideologías mesiánicas. Y para ello, la prensa libre (no libre de su necesidad de sobrevivir empresarialmente, pero afortunadamente necesitada y dependiente de sus lectores) constituye el arma esencial de control del poder político. La tragedia de las sociedades sin prensa libre, vía subvención o estatalización, la podemos observar en España en la situación catalana, en la que en 2012 tuvo lugar uno de los acontecimientos más bochornosos de que se tiene noticia en la subordinación de los medios a un gobierno, a un régimen: el editorial compartido en el que todos los diarios estrictamente catalanes asumían las tesis de su gobierno en torno a los conflictos derivados del último Estatuto de autonomía y la

revisión realizada por el Tribunal Constitucional. La unanimidad es, en democracia, siempre sospechosa de manipulación y sumisión.

Y finalmente, como decíamos más arriba, los lectores y consumidores tenemos el poder de aupar o hundir a los medios. La lectura de periódicos, de medios sólidos, profesionales y competentes, seguirá siendo, más allá de la ‘internetización’ de la información, imprescindible para conocer la realidad. Sólo una información ponderada y ‘filtrada’ con criterios de valor independientes y profesionales permitirá a nuestros hijos ejercer como ciudadanos libres, responsables y críticos. Esa es la fuerza y la necesidad del periodismo verdadero. Y así lo sintieron siempre los profesionales. Tuve la suerte de ejercer profesionalmente el periodismo durante algunos años de mi vida, y luego continuar como periodista de opinión ya casi veinticinco años. Y puedo asegurar que la mayoría de los profesionales del periodismo son plenamente conscientes de la trascendencia de su trabajo. A veces, de más. Pero sabiendo siempre que es en la “dialéctica” entre la propiedad (los editores) y los periodistas, donde reside la razón de ser de una profesión que aspira a la verdad y a la decencia de modo mayoritario. De ese conflicto, de esa tensión ha surgido siempre el mejor periodismo, el que sigue procurando contener los abusos de los poderosos.

La única finalidad de esta breve panorámica de nuestros medios de comunicación no era otra, pues, que la de hacernos un poco más conscientes de la necesidad de conocer a qué intereses sirve cada medio. Los ciudadanos de la sociedad de la información han de saber transformarla en conocimiento y, para ello, será imprescindible que sepan quién mira, filtra, valora y organiza por ellos. Y son esos frágiles y siempre provisionales equilibrios entre las miradas lo que llamamos democracia. La que debemos proteger como la mejor herencia para nuestros hijos.

EL ATRACÓN MEDIÁTICO. SOLUCIONES DESDE LA EDUCOMUNICACIÓN

María del Mar Rodríguez Rosell*

Una de las preocupaciones de los padres y educadores hoy en día pasa por conocer en profundidad la realidad mediática en los diferentes entornos en que se mueven los más pequeños. Eso es algo que se hace de forma intuitiva y superficial ya que todos somos conscientes de alguna manera de la gran cantidad de medios que invaden los espacios de socialización comunes: profesionales, familiares, de ocio, etc. Y curiosamente la idea que planea sobre ellos se acerca a la desconfianza más que a la tranquilidad. Deberíamos preguntarnos porqué tienen tan mala prensa los medios de comunicación en relación a los niños, y porque ésta está asumida por los adultos. Desterrar el carácter negativo que se tiene del uso de los medios de comunicación es uno de las metas de esta reflexión que se hace en relación a la celebración del XI Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia Creer entre pantallas. Los medios de comunicación y la educación. Otro de nuestros objetivos se enuncia desde el deseo de ser conscientes de la importancia de la alfabetización mediática y de la Educomunicación y por último desarrollaremos una serie de recomendaciones que resultarán útiles para el consumo de medios en familia.

* mmrodriguez@ucam.edu; Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid, acreditada por la ANECA en la categoría de Profesor Contratado Doctor y Licenciada en Comunicación Audiovisual (UCM). Profesora Adjunta de “Fundamentos de la Comunicación Audiovisual” en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, donde ejerce de Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación y donde es Subdirectora de la revista Científica Sphera Publica; desde 2005 es Directora del Grupo de Investigación Comunicación y Menores.

1. Les presento a una amiga: la Realidad Mediática

Televisión, radio, Internet, diarios, revistas, redes sociales,... muchos son los medios de comunicación que participan de nuestra realidad. Muchos y muy diferentes. Ya en 1972 el alemán Harry Pross los clasificó en base a su grado de tecnificación diferenciando entre los primarios -los que no necesitan del empleo de ninguna técnica para la comunicación-, los secundarios -que necesitan el empleo de tecnologías en la fase de producción de contenidos- y los terciarios -que necesitan el empleo de tecnologías tanto en la fase de producción de contenidos como en la de recepción de los mismos-. Años más tarde, ya a finales de la década de los noventa, Manfred Fabler añadió una nueva categoría, la de los medios cuaternarios, que se referían a los medios digitales que permiten la interacción tanto en forma de comunicación sincrónica como asincrónica, que necesitan del empleo de tecnologías tanto en la producción como en la recepción y que provocan una división entre ambos agentes alejándolos en el tiempo y en el espacio.

Tradicionalmente se ha hablado de dos agentes de socialización principales: familia y escuela; y la mayoría de los sociólogos reconocen que los medios son el tercer factor principal de socialización²⁸⁰. Son grupos y contextos sociales dentro de los cuales se producen los más importantes procesos de socialización de un individuo que han ido variando su fisonomía a lo largo de los últimos tiempos. Si hablamos de Realidad Mediática es inevitable hablar del proceso de socialización que se desarrolla en los niveles educativos de Primaria y Secundaria. Estas etapas aparecen como fundamentales para el desarrollo global de la configuración social de los individuos y es en estas etapas del aprendizaje en las que se desarrollan las primeras disposiciones mentales y comportamentales de los mismos.

Antes de la aparición masiva de los Medios de Comunicación y su inclusión en todos los espacios sociales era habitual respetar una línea de sucesión entre los diferentes contextos de socialización. Primero aparecía el entorno familiar en el que el bebé tenía las primeras experiencias sociales con padres, hermanos, abuelos, etc. A éste le seguía otro contexto diferente, el proceso educativo regulado desde etapas tempranas (guarderías, escuelas infantiles) o más tardías con la incorporación a los niveles de Educación Infantil, para terminar incluyendo un entorno más en el que los Medios de

²⁸⁰ Cfr. PÉREZ, P.M., MARÍN, R. y VÁZQUEZ, G., Los valores de los niños españoles, SM, Madrid, 1992.

Comunicación se hacían un hueco en los espacios de socialización. En la actualidad la incorporación cada vez más precoz de los niños a otros contextos de socialización diferentes de la familia cuestiona la idea de sucesión entre ambos tipos y parece que esa línea de sucesión se diluye o incluso desaparece, se difumina para transformarse en una línea de simultaneidad que agrupa las diferentes etapas en procesos más continuos y con menos fronteras y limitaciones espaciales y temporales. En el fondo hoy en día podríamos dibujar tres entornos diferenciados: dos mundos paralelos como son el de la familia y el de la escuela, y un tercer universo, el de los medios de comunicación, que se “cuela” entre los dos anteriores adquiriendo un protagonismo inusual, como así lo afirman algunas Instituciones que aseguran que «es indiscutible la omnipresencia y poder de los medios en la vida cotidiana de las personas. La TV y otros bienes tecnológicos se han consolidado como un factor de desarrollo individual y social de las nuevas generaciones lo que se evidencia en el uso cotidiano y en la apropiación de estos objetos»²⁸¹.

Aunque sería interesante poder hacer diferentes reflexiones sobre otros medios de comunicación o pantallas utilizadas por los menores, en esta ocasión vamos a centrar nuestra atención en el medio de comunicación por excelencia para los más pequeños: la televisión, ya que es «el de más impacto de cara al público infantil, con el que la mayoría de los niños convive diariamente»²⁸².

La televisión se ha convertido en los últimos años en la primera alternativa de ocio infantil. Tal y como asegura el investigador Jesús Bermejo: «el tiempo dedicado a ver televisión en el comienzo del siglo XXI ha seguido siendo muy importante, pues aunque disminuyó entre los años 1999 a 2003 en torno a 15 minutos diarios (pasando de 158’ a 143’), después se ha recuperado para situarse incluso en un nivel cercano al de comienzos de la década»²⁸³. En 2009, los niños de 4 a 12 años siguieron viendo la televisión una media de 149 minutos diarios, lo que es considerable si tenemos en

²⁸¹ CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN, Los padres y la regulación televisiva. Departamento de Estudios CNTV, 2012. Disponible en http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110411/pags/20110411123823.html [acc. 14/06/2012].

²⁸² SÁNCHEZ CARRERO, J., Pequeños Directores: niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión. Un recorrido por experiencias de alfabetización audiovisual: de la producción a la lectura crítica, Editorial Aconcagua, Sevilla, 2008, p. 17.

²⁸³ Cfr. CORPORACIÓN MULTIMEDIA, La industria audiovisual en España. Escenarios de un futuro digital, 2010. Disponible en: <http://www.corporacionmultimedia.es>

cuenta que en el colegio están 270 minutos diarios. En algún informe²⁸⁴ se afirma incluso que, tomando en consideración los fines de semana y los periodos vacacionales, los menores están más tiempo delante del televisor (990 horas anuales) que en la escuela (960 horas)²⁸⁵.

A la vista de los datos extraídos de una investigación llevada a cabo por el Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia (2010) podríamos afirmar que si el tiempo dedicado a ver la televisión en esta década se ha visto incrementado, no es por la presencia de nuevas pantallas que compiten con ella, -por ejemplo los videojuegos, los móviles o Internet- sino porque se le ha “robado” a otro tipo de actividades de ocio como escuchar música, leer, jugar con otros iguales o desarrollar alguna actividad deportiva. Según este estudio los niños tienen a la televisión en un lugar preferente dentro de sus prioridades ya que el 30% de ellos lo primero que hacen nada más llegar a su casa es encender la televisión. Además gastan mucho de su tiempo delante de la tele; de media los niños ven de 22 a 25 horas semanales- y lo hacen a horas no adecuadas, ya que en España unos 750.000 niños ven la televisión después de las 22:00 de la noche y 20.000 después de las 00:00. Según los datos que aportan los especialistas, del tiempo total que pasan los niños frente al televisor solamente durante una cuarta parte de éste ven programas infantiles. Recordemos de nuevo estas cifras: ¡los niños ven de 22 a 25 horas semanales de televisión! No nos quedemos sólo en el dato y preguntémonos por qué tantas horas. ¿Por qué los niños recurren de forma constante a la televisión para entretenerse? Y todavía más allá ¿lo hacen para entretenerse o por qué lo hacen? Sí, los niños recurren frecuentemente a la televisión como forma de distracción, pero también la ven porque es una forma sencilla de obtener información a la que no pueden acceder por otras vías (en el fondo no olvidemos que la televisión es un medio de comunicación que gestiona información contada de una forma especial en la que el lenguaje audiovisual es el protagonista); y no olvidemos que la televisión también se hace necesaria como medio socializador, luego es lógico y natural que los niños acudan a ella buscando nuevas experiencias de crecimiento individual; es

²⁸⁴ Cfr. BERMEJO BERROS, J., *Mi hijo y la Televisión*, Pirámide, Madrid, 2006.

²⁸⁵ BERMEJO BERROS, J., «Consumo de los contenidos para la infancia en el nuevo escenario de la TDT», p. 1 en *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, nº 87, Madrid, 2011, pp. 1-13. Disponible en: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2011051209340001&idioma=es>

probable que vean la televisión tantas horas porque se haya convertido en una costumbre heredada como así lo afirman algunos estudios: «respecto de la formas de mirar televisión, se observa una cierta “transmisión cultural” (...) Podríamos llamarla socialización televisiva, lo cual tiene varios puntos de entrada: a) seguir la tradición, o sea acentuar en el presente lo aprendido en el pasado, lo cual recoge la historia del sujeto, o b) la resocialización adquiriendo nuevas prácticas productos del contexto»²⁸⁶.

O simplemente ven la televisión tanto tiempo por la facilidad de acceso del propio medio, ya que se encuentra casi siempre (me atrevería a decir siempre) en el hogar y porque «no requiere de habilidades muy complejas para recibir la información, como sería, por ejemplo leer»²⁸⁷. En efecto, es importante reconocer la diferente naturaleza de la comunicación por medio de imágenes y de la comunicación verbal, ya que no olvidemos que el lenguaje de la imagen se basa en signos icónicos, mientras que los del lenguaje de la palabra son simbólicos, es decir no se encuentra relación entre el significante y el significado ya que entre ambos hay una relación convencional y arbitraria. El lenguaje de la imagen, sin embargo basa su significación en la similitud entre el signo (la propia imagen) y su significado, y esto forma parte del carácter universal de la comunicación por medio de imágenes²⁸⁸.

Por otro lado, nos encontramos con los datos que se refieren al entorno familiar. Dos tercios de los padres españoles reconoce que no controlan lo que ven sus hijos, sin embargo cuando se pregunta a los progenitores si están preocupados por la influencia que pueda ejercer la televisión sobre sus hijos la respuesta es rotunda: sí. Parece que muestran preocupación, aunque a menudo sea retórica, ritual o poco efectiva. Sólo un 30% de los padres españoles ven siempre o casi siempre la tv con sus hijos/a y ésta es una cifra muy baja si lo que queremos es enseñar a los niños a consumir televisión. Imagínense a un niño intentando leer un libro en sus primeros años de experiencia lectora. Podrán unir sílabas, formar vocablos y leer oraciones, pero... ¿cómo aprender a entender lo que significan las palabras, la didáctica de la lectura, si nadie junto a él va corrigiendo sus fallos? De igual manera es muy difícil que un niño entienda la televisión

²⁸⁶ ZARZURI, R., «Jóvenes, televisión y cultura», Revista ponto-e-vírgula nº 4. Pontificia Universidade de Sao Paulo (PUC-SP), 2008 en www.pucsp.br/ponto-e-virgula [acc.16/06/2012].

²⁸⁷ ANAYA HERNÁNDEZ, A., «Mitos y realidades de la televisión», 2005 en <http://www.slideshare.net/guest8bcd9f/mitos-y-realidades-de-la-televisión> [acc. 16/06/2012].

²⁸⁸ Cfr. ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M., Teleniños públicos. Teleniños Privados, Ediciones de la Torre, Madrid, 1995, p. 203.

si no hay nadie que vaya explicando lo que ahí se ve y se oye. Podrá recibir la imagen y el sonido, pero seguramente lo interpretará de forma subjetiva.

La disposición de los aparatos de televisión en los hogares es también un punto importante que nos puede ayudar a entender por qué es tan fácil consumir televisión. El 31'3% de los niños entre 4 y 12 años tienen un televisor en su cuarto, en el 40% de las habitaciones de los niños encontramos otro tipo de aparatos como Mp3, Mp4 o Ipod, y en el 26% un ordenador. Con este panorama es normal que el consumo de la televisión se haga de forma indiscriminada, sin tener en cuenta ningún tipo de programación y horarios, y se comprende que los padres confiesen que en muchas ocasiones no son capaces de controlar lo que ven sus hijos.

Esta es nuestra amiga: la Realidad Mediática. Y con ella debemos de convivir. No podemos socializarnos de forma natural sin la presencia de los medios de comunicación y debemos enfrentarnos a ellos de una forma positiva para superar de una vez por todas el eterno debate de los medios como influencia negativa en los menores. No habrá influencia negativa si educamos a los niños a entender lo que ven, lo que leen, lo que escuchan, lo que visitan en la Red... pero hay que enseñar y para ello hay que dedicar tiempo, el gran enemigo de la sociedad actual; ese que parece que sólo invertimos en trabajar y que no encontramos para lo máspreciado: los niños, que en el fondo son la apuesta de nuestro futuro. Puede que la televisión sea el medio más demonizado junto a Internet, tal vez por la falta de control que se ejerce sobre ellos. Hagamos un experimento práctico y utilicemos la imaginación. Piensen en esta imagen: dos niños pequeños leyendo en el sofá del salón de su casa, absortos y entregados de lleno a una aventura fantástica: la de una historia escrita. Seguramente la sensación que provoca esta imagen haya sido la de ternura; entenece descubrir el acercamiento de los más pequeños con el enriquecedor e imaginativo mundo literario. Pensemos ahora en esta otra imagen: en esos mismos niños sobre el mismo sofá, en el mismo salón, pero absortos... viendo la televisión. Tal vez la primera sensación haya sido de inquietud. No, no nos fiamos de la televisión y no nos ofrece garantías sobre el contenido de lo que los más pequeños consumen. Nos sentimos más desarmados ante un medio como el televisivo y más fuertes frente a otro tipo de medios sobre los que creemos tener más control. Y reflexionen ahora: ¿por qué hemos pensado en la televisión a priori como algo negativo, como una amenaza? ¿por qué no hemos pensado que el contenido del programa que están viendo esos niños es educativo, enriquecedor, creativo, imaginativo... tanto o más que la experiencia lectora tradicional? La televisión no se

merece ese trato demoníaco, porque es un medio que ofrece multitud de posibilidades para el desarrollo creativo, educativo y socializador de los niños. En la mayoría de los casos los medios de comunicación -en general- y la televisión en particular se muestran como oscuros y perjudiciales. Algunos alzan sus voces asegurando que influyen de forma negativa en el resultado académico de los niños, que provocan violencia, que influyen en la forma de actuar fomentando las imitaciones de lo que en ellos se ve... La televisión, -aseguran otros-, invita a la ociosidad, a la pérdida de tiempo, provoca cansancio y confusión en los más pequeños que no son capaces de diferenciar entre la fantasía presentada en la televisión y la realidad. Son muchas las noticias que podemos encontrar sobre el efecto negativo o nocivo de la televisión sobre los niños, sobre su rendimiento escolar, su salud, su actitud... pero son también muchas las bondades y las virtudes de la misma.

La televisión se trasmite con rapidez y potencia especialmente la capacidad reflexiva. Gracias a ella los niños aprenden cómo es el mundo más allá de los límites de su entorno más cercano, permite a los espectadores viajar hacia lugares desconocidos y conocer diferentes parajes y culturas. La televisión puede y debe ser utilizada como medio educativo, tanto en el entorno familiar como en el de la escuela. Sí, la televisión educa y es un poderoso instrumento de enseñanza ya que al ser un medio multisensorial permite al niño aprender por medio de la vista, el oído y las sensaciones, alejándose del aburrido ritual que puede suponer el aprender por métodos tradicionales en los que el libro de texto o los apuntes son los protagonistas. La televisión, bien empleada, puede reforzar hábitos y potenciar valores: sólo hay que producir y elegir los programas más adecuados.

Partimos de la base que el niño vive en un entorno audiovisual que puede ser determinante en su formación y debemos aprender a utilizar el enorme potencial que tiene la televisión para la educación y el entretenimiento de los niños. ¿Qué podemos hacer los más adultos para potenciar el valor indiscutible del medio televisivo? Principalmente saber elegir programas realistas, interesantes, que resulten entretenidos a la vez que enseñen y aprovechar las capacidades del medio para educar a los pequeños en disciplinas a veces lejanas como la música, el arte, la cultura o la ética. No hay que olvidar tener en cuenta las edades de los niños ya que los contenidos pensados para unos seguramente no sean adecuados para otros. Para ayudarnos en esta labor aparece entonces la Educomunicación.

2. ¿Por qué la alfabetización mediática? La importancia de la Educomunicación

La responsabilidad de proteger a la infancia y promover un consumo de televisión que aporte y no dañe el desarrollo de los niños, es tarea de distintos actores sociales, tanto del Estado como de los medios televisivos y de los padres²⁸⁹. Comentaba Ferrés al respecto que había que buscar responsabilidades compartidas ya que «las cadenas de televisión son responsables porque [...] incitan constantemente al consumo [...] y a menudo no respetan la dieta que corresponde a los menores. [...] Son responsables, en definitiva, del producto que han manufacturado y ofrecido al consumo, pero los educadores y educadoras en general, y los padres y madres de familia en particular, son responsables de la personalidad de quienes han de consumirlo»²⁹⁰.

Efectivamente, la relación entre los medios de comunicación y la educación ha pasado por muchas etapas desde la aparición de los primeros, y en todas ellas la depuración de responsabilidades ha sido una constante; pero en los últimos años ha empezado a destacar un nuevo campo de intervención social, la Educomunicación, que aparece con firmeza como un puente que une ambas disciplinas.

En la década de los 70 la UNESCO publicó un documento sobre “La educación en materia de comunicación” y concluía que la Educomunicación incluye «todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación»²⁹¹.

Algunos autores como el profesor Oliveira Soares apuntan a la comunicación como la variable que ha resultado determinante para el desarrollo de la postmodernidad y que ha servido como elemento influyente destacado para otros sectores como el económico, político, cultural y ... de la educación. Soares insiste en la idea general de

²⁸⁹ Cfr. CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN, Los padres y la regulación televisiva. Departamento de Estudios CNTV, 2012. Disponible en http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110411/pags/20110411123823.html [acc. 14/06/2012].

²⁹⁰ FERRÉS, J., «La familia frente al televisor: ¿víctima o culpable?», p. 241, en Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación. Televisión de calidad, N° 25, Huelva, 2005, pp. 237-242.

²⁹¹ Cfr. UNESCO, La Educación en Materia de Comunicación, París, 1984.

que tanto comunicación como educación deben seguir transformándose: la educación está llamada a revisarse en sus métodos, enfoques, preparación de agentes y ha de recuperar los valores éticos sustentados por los educadores.

Pensemos en la importancia de la incorporación del universo comunicativo actual al medio educativo. Las Tecnologías de la Información y la comunicación están presentes no sólo en ámbitos profesionales sino familiares y sería conveniente pensar en las TIC como herramientas incorporadas al proceso educativo natural, porque el mundo entero se está transformando, pero el sistema educativo no parece cambiar desde el siglo XIX. «La educación –dice Juan Freire, experto en cultura digital- se ha basado siempre en la transferencia de conocimientos del profesor al alumno. Ahora, esta transferencia puede producirse de otras maneras»²⁹².

Algunos autores como Ken Robinson -autor de uno de los textos claves sobre los retos de la educación en el siglo XXI-, recuerdan que «los niños de hoy se están criando en el periodo de estímulos más intenso de la historia: Internet, móviles, publicidad, televisión... y son penalizados en la escuela cuando se distraen»²⁹³. Pero ¿de qué se distraen? Seguramente de la metodología aburrida empleada en el aula que no ha roto todavía la lógica pedagógica que puede ser provocada por la inserción real de las TIC, que ofrecen posibilidades infinitas, creativas, entretenidas y de información.

Por eso es importante la Educomunicación, para servir de enlace entre ambos mundos, para crear espacios prácticos formados por las interrelaciones de dos campos habitualmente separados: la educación y la comunicación, insistiendo sobre todo en su vertiente más mediática. El objetivo es claro, tal y como asegura la Asociación de Educomunicadores: conseguir sacar el máximo partido a estas disciplinas al servicio del desarrollo social e individual del ser humano²⁹⁴. Según Roberto Giannatelli, presidente de la Asociación italiana de Educación para los medios y la Comunicación (MED) un educador debe “conocer, saber y ser”²⁹⁵: conocer el medio, saber cómo se producen los contenidos de los medios y ser ético en su proceder como profesor.

²⁹² FREIRE, J., «Estos profesores están revolucionando la enseñanza», XL Semanal, nº 1277, 2012.

²⁹³ ROBINSON: 2012.

²⁹⁴ Cfr. ASOCIACIÓN DE EDUCOMUNICADORES, Aire Comunicación, en <http://www.airecomun.com/educomunicacion/que-es.html> [acc.17/06/2012].

²⁹⁵ Cfr. <http://www.mediaeducationmed.it> [acc.16/06/2012].

Además, un educador debe conocer el lenguaje de los medios, y en particular el del mundo audiovisual, con sus códigos específicos y sus significaciones particulares. Sólo así podrá tener el criterio suficiente para ser crítico y analizar con objetividad. El educador debe aprovechar las posibilidades del universo de las pantallas en la era digital persiguiendo así educar para una competencia tanto emocional como comunicativa. A diferencia de Mariet que no considera importantes desde el punto de vista educativo los contenidos que se emiten a través de la televisión²⁹⁶, nosotros – al igual que otros muchos teóricos como Alonso, Matilla o Vázquez (1995: 203)- pensamos que «precisamente una educación escolar adecuada pasa por tomar en consideración el análisis crítico de los medios, lo cual es muy diferente de la imagen banal que él desprecia, según la cual la enseñanza de los medios se reduciría a clases en que se enseña “cómo hacer fotografías” o “cómo hacer un programa de televisión”»²⁹⁷.

3. Decálogo de recomendaciones en torno a la Televisión para padres y educadores de esta Realidad Mediática

Podríamos concluir esta reflexión con un repaso a algunas recomendaciones que permiten facilitar la tarea educativa a través de un medio como la televisión:

1. Consumir en familia medios de comunicación en general, y televisión en particular, favorece la cohesión de sus miembros. El padre y la madre deben convertirse en compañeros de viaje de sus hijos y deben prestar ayuda a los más pequeños delante de la televisión. El televisor es un aparato para compartir en familia, que permite la unión de los miembros y que provoca el debate frente a temas relevantes, pero para eso deben estar todos presentes, convirtiendo la recepción individual del medio en recepción grupal. Es importante ver la televisión con los hijos y aprovechar el potencial que tiene para crear una comunicación familiar en torno a los programas y sus contenidos.

2. No se debería hacer uso de los medios de comunicación (sobre todo de la televisión) durante las comidas. Debemos recuperar el ritual olvidado de sentarse en familia a comer alrededor de la mesa, ya que tal y como aseguran algunos psicólogos «recibir alimento es un acto tan simbólico que no solo nutre el cuerpo sino las relaciones interpersonales y genera un impacto social, porque a través del ritual de la

²⁹⁶ Cfr. MARIET, F., Déjenlos ver la televisión, Urano, Barcelona, 1993, pp. 26-27, 181 y ss.

²⁹⁷ ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M., Teleniños públicos. Teleniños Privados, p. 203.

comida se crean vínculos y, no solo eso, se pone en evidencia la salud emocional y social»²⁹⁸. La falta de tiempo y las largas jornadas de trabajo impiden en muchas ocasiones conseguir este reto, pero hay que aprovechar cualquier ocasión que permita disfrutar en grupo del diálogo interpersonal. Y en ese diálogo no tiene cabida un nuevo comensal: la televisión, porque para que el momento de la comida familiar resulte agradable y pueda ser disfrutado debemos evitar la distracción y permitir la concentración en la conversación. De igual forma la televisión debería estar apagada cuando el niño se enfrenta al desarrollo de tareas escolares o de estudio ya que su nivel de atención podría verse afectado.

3. Poner límites a la cantidad de tiempo que debe estar expuesto el niño a la programación televisiva, que no debería de sobrepasar una o dos horas al día. Por otro lado, el tiempo elegido de consumo de televisión debe situarse en las franjas horarias adecuadas, no extralimitándose más allá de los horarios protegidos de programación infantil. El niño tiene que dormir, y la televisión no debe interferir en los horarios de sueño de nuestros hijos, en esos horarios tardíos que además concentran los contenidos menos indicados para ellos.

4. Los padres son los responsables de supervisar los contenidos que consumen los pequeños y los más indicados para consensuar con los más mayores a qué tipo de programación acceder. Debemos evitar los programas con violencia explícita o dramáticos que puedan causar sufrimientos innecesarios al niño.

5. Favorecer el diálogo y la comunicación en el entorno familiar estimulando discusiones con los niños sobre lo que se está viendo mientras miran juntos los programas. Es conveniente, en este sentido, que se procuren conexiones con situaciones reales que permitan entender con claridad la correlación de lo observado (que puede ser ficción) con un hecho real. Es necesario explicar al niño la diferencia entre realidad y ficción, vincular consecuencias a actos, y equilibrar todo aquello que atente contra valores fundamentales. Se puede aprovechar la recepción televisiva en familia para relacionar valores personales y/o familiares con los que ven en los documentos televisivos en sus diferentes formatos (publicidad, telediarios, programas...).

6. Discutir el papel de la publicidad y explicar la capacidad de influencia de compra de la misma. Los niños deben aprender a ver la publicidad, y deben aprender a diferenciar claramente los contenidos televisivos de la propia publicidad (en ocasiones

²⁹⁸ MILLÁN M., F.N., «Comidas en vías de extinción», El tiempo.com, 2009 [acc.16/06/2012].

muy entremezclados y poco diferenciados) pero ¿quién les educa en este terreno? Son los padres, educadores y educadores los que deben enseñar a los más jóvenes la realidad del mundo comercial. No olvidemos que los menores de 7 años no discriminan entre fantasía y realidad y sin embargo tal y como asegura Anaya perciben ambas imágenes en un plano de igualdad, dificultando el recuerdo posterior de cómo las han incorporado. Este hecho permitiría entender porqué la TV es capaz de influir fuertemente en la conducta, y porqué es capaz de producir un mayor impacto psicológico que otros medios de comunicación²⁹⁹.

7. La televisión no debe utilizarse nunca como un premio o un castigo. Si lo hacemos, estamos dotándola de un poder exagerado en el entorno familiar y el niño recibirá una idea equivocada de lo que es el medio.

8. Fomentar la crítica de contenidos y los comentarios constructivos por parte de los padres. Es muy importante y necesario que tanto padres como profesores conozcan la programación y mantengan una actitud crítica respecto a los programas que promueven estereotipos y modelos sociales inadecuados para los más jóvenes. Por otro lado, es conveniente que los adultos sean capaces de destacar los valores positivos de determinados personajes de la ficción televisiva y rechazar los negativos, como por ejemplo los que fomentan la violencia. En todo caso, ver un acto violento en ocasiones es inevitable y hay que saber explicar las consecuencias negativas del hecho.

9. Situar el televisor en espacios comunes, fuera de las habitaciones de los niños ya que cuando éstos ven la televisión en su cuarto disminuye la capacidad de los padres para supervisar los contenidos y se pierden las posibilidades de diálogo que ofrece la recepción de la misma.

10. Los niños funcionan por imitación. Los padres deben pregonar con el ejemplo y tener una actitud adecuada que les haga enfrentarse a la televisión de forma crítica y positiva, con una política en la que no todo valga y en la que el hecho de apagar el televisor ante un contenido inadecuado sea algo natural.

APOYOS

Estudio enmarcado en la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03-03 titulado “La

²⁹⁹ Cfr. ANAYA HERNÁNDEZ, A., «Mitos y realidades de la televisión».

enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital”.

Bibliografía

ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M., Teleniños públicos. Teleniños Privados, Ediciones de la Torre, Madrid, 1995.

ASOCIACIÓN DE EDUCOMUNICADORES, Aire Comunicación, en <http://www.airecomun.com/educomunicacion/que-es.html> [acc.17/06/2012].

ANAYA HERNÁNDEZ, A., «Mitos y realidades de la televisión», 2005 en <http://www.slideshare.net/guest8bcd9f/mitos-y-realidades-de-la-television> [acc. 16/06/2012]

BERMEJO BERROS, J., «Consumo de los contenidos para la infancia en el nuevo escenario de la TDT», Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación, nº 87. Madrid, 2011, pp. 1-13. Disponible en: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2011051209340001&idioma=es>

CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN, Los padres y la regulación televisiva. Departamento de Estudios CNTV, 2012. Disponible en http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110411/pags/20110411123823.html [acc. 14/06/2012].

FERRÉS, J., «La familia frente al televisor: ¿víctima o culpable?», Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación. Televisión de calidad, Nº 25, Huelva, 2005, pp. 237-242.

FIGUEROA, B. SCHWARTZ, M.: «El Rescate de la Mesa Familiar: la hora de la comida y la Salud y Bienestar Infantil», Society for Research in Child Development. Sociedad para la Investigación del Desarrollo Infantil, 2008 en www.ucsfchildcarehealth.org [acc.16/06/2012].

FREIRE, J., «Estos profesores están revolucionando la enseñanza». XLSemanal, nº 1277, 2012.

INSTITUTO DE CREATIVIDAD E INNOVACIONES, Estudio para determinar el perfil y parámetros básicos de la influencia de la TV en la infancia y adolescencia, Generalitat Valenciana, 2002.

MARIET, F., Déjenlos ver la televisión, Urano, Barcelona, 1993.

MILLÁN M., F.N., «Comidas en vías de extinción», El tiempo.com, 2009 [acc.16/06/2012].

PÉREZ, P.M., MARÍN, R. y VÁZQUEZ, G., Los valores de los niños españoles, SM, Madrid, 1992.

SÁNCHEZ CARRERO, J., Pequeños Directores: niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión. Un recorrido por experiencias de alfabetización audiovisual: de la producción a la lectura crítica, Editorial Aconcagua, Sevilla, 2008.

UNESCO, La Educación en Materia de Comunicación, París, 1984.

ZARZURI, R., «Jóvenes, televisión y cultura», Revista ponto-e-vírgula nº 4. Pontificia Universidade de Sao Paulo (PUC-SP), 2008 en www.pucsp.br/ponto-e-virgula [acc.16/06/2012].

LOS MEDIOS VISTOS DESDE EL CENTRO ESCOLAR

Pedro Felipe Granados*

1. ELOGIO DE LA PALABRA

Al principio fue la palabra o, si se quiere, las palabras. Las de aquella tribu entera que sembró con ellas la mente en barbecho de un niño y las dibujó en la página en blanco de la inocencia con el fin de transmitirle los conocimientos necesarios para hacerse adulto y enfrentarse con éxito al mundo desconocido del entorno. Tales palabras le dejaron una herencia de mitos ancestrales y, juntamente, los importantes secretos de la tecnología y la cultura.

Las palabras, lo sabemos, son símbolos, es decir, no son la propia realidad sino una representación de ésta. Con lo que aquel niño rodeado de los adultos de la tribu, a veces los más rápidos, los más valientes o los más sabios, recibía las palabras necesarias para orientarse en una realidad complicada e inexplicable.

Pasó el tiempo y las palabras se reforzaron con la escritura, que para fijar la memoria de los saberes se depositó en tablas de arcilla, manuscritos, pergaminos, papiros y pasta de papel. Hago la observación de que todos ellos, básicamente, y aunque con formatos y materiales diferentes, fueron y son pantallas, al tiempo que recuerdo el hecho de que en esa lluvia de palabras siempre intervenía alguien que las dirigía y las administraba convenientemente para la función que debían cumplir en cada momento: el chamán para la de comunicación con los asuntos del supramundo, la familia (especialmente los ancianos), para la transmisión de la cultura y los mitos, y el guía o el maestro para las cuestiones relativas al saber de la vida práctica.

* Catedrático de Lengua y Literatura españolas y escritor.

Siglos más tarde, la tribu descubrió un nuevo elemento para educar al niño. Se le llamó libro y tenía, igual que los anteriores, el poder de evocar la realidad, de la misma manera que lo tenían las palabras. Pero los libros tampoco eran el mundo sino una nueva representación virtual de lo que éste es y significa. Los libros contribuyeron a la educación de los niños y, en general, de amplias capas de población a las que no llegaba la formación, porque primero había que vivir para poder filosofar después.

Arribamos a nuestro tiempo, que se caracteriza, en la educación, por un panorama donde conviven los modos tradicionales de transmisión de saberes: cuadernos escolares, pizarras reales, fichas y libros, enciclopedias y diccionarios para consultas, todos ellos constituidos como pantallas estáticas, con otros medios, pertenecientes al campo de la tecnología digital o electrónica: diapositivas, televisión, videos, teléfonos móviles (con los que se entregan a las familias las notas resultado de las evaluaciones), power points, pizarras digitales, fotografías, e-books, gps, tabletas, ipod e ipad...

La irrupción masiva de las nuevas tecnologías ha tenido, por parte del profesorado, una variada recepción. Por una parte, y desde las posiciones tradicionales, se valoran como la herramienta que agiliza los procesos de adquisición informativa, pero que llevan aparejada una cierta inquietud por tratarse de una avalancha cuyos perfiles y sus efectos en la progresión del saber no son aún bien conocidos ni fáciles de dominar. En consecuencia, existe la precaución de que hay que adaptarse a ella con la cadencia necesaria para que su uso sea verdaderamente práctico y no un simple entretenimiento. Los más proclives a la aceptación de las nuevas tecnologías las consideran como un necesario reciclaje, al que deben adaptarse el profesorado y los alumnos, cuanto más pronto mejor, para no quedar fuera de lo que parece ser el camino inevitable de la modernidad en este apartado de la adquisición de saberes.

Se comprende, pues, la resistencia al cambio de unos, por tratarse de un terreno educativo aún desconocido y para cuyo manejo no se les ha preparado convenientemente durante la formación escolar y universitaria y porque no se conocen bien sus resultados ni el alcance de sus prestaciones, mientras que están bastante desarrollados, y son evidentes sus frutos, los mecanismos de la enseñanza tradicional. Por otro lado, quienes apuestan por la conversión del sistema educativo a los nuevos formatos están convencidos de que no hay avance si siempre nos mantenemos en el mismo sitio, si no se sustituyen los parámetros antiguos por otros nuevos dotados de mayor efectividad. Esa sería la esencia del progreso.

En esta disyuntiva, en la que la balanza se inclina irremisiblemente hacia la incorporación urbi et orbi de tales tecnologías, cabe considerar que la enseñanza no es un proceso al que le vayan bien las prisas ni la acumulación informativa, pues los individuos estamos aprendiendo durante toda la vida, en una secuencia de la que se conocen el principio y sus pautas temporales pero no el final. En tal sentido, resulta muy acertado el concepto, acuñado en nuestros días, de “formación permanente”, que significa que cualquier persona, en cualquier momento de su vida, puede incorporarse a este viaje sin fronteras del aprendizaje.

Otra consideración necesaria sería la de que cualquier proceso de reforma y de sustitución de medios y métodos educativos debe hacerse cuando los anteriores estén claramente obsoletos y se haya constatado su ineficacia o, al menos, su inferioridad con respecto de los nuevos. No es éste el caso, ni basta, en este tema, con la simple constatación de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) disfrutan de un prestigio social innegable para otorgarles carta de naturaleza indiscutible en el sistema educativo.

2. TRADICIÓN Y MODERNIDAD

El advenimiento de las TIC, su presencia indiscutida en todos los ámbitos de la vida cotidiana, y por lo tanto, en la enseñanza, nos sitúa en mitad de una imparable revolución social. Lo que decidamos -o lo que decidan quienes la dirigen- sobre el grado de implantación en nuestras vidas determinará que vivamos en un futuro de frialdad tecnológica en el que las máquinas orienten nuestra vida, como ya se anticipa en algunas obras de ficción, o en un tiempo nuevo en el que prime la dimensión humana de la existencia, los valores éticos y humanistas, la capacidad crítica en el análisis del entorno, que es lo que nos distingue como personas, y lo que estamos en condiciones de entender, dominar y dirigir porque procede del interior de nosotros mismos. Esta revolución forma parte de lo que en períodos cruciales de la humanidad se ha llamado la lucha entre tradición y modernidad, que ha preocupado a analistas, filósofos y pensadores desde el despertar de la cultura en la lejana Grecia. Hoy podría traducirse como el enfrentamiento entre la sociedad industrial, que es la que dejamos, y la sociedad de la información o de la comunicación, aquella de la que venimos hablando y en la que, querámoslo o no, estamos inmersos.

Las posiciones irreductibles en ambos lados se encastillan, en el primer caso, en el mantenimiento de lo ya conocido, en el convencimiento de que la bondad reside

siempre en la tradición, que es la suma de valores, conocimientos y formas de vida que nos transmiten los antepasados, y en un miedo a que las novedades puedan destruir ese mundo cercano y confortable de certezas, en el que la mente se mueve a gusto; los segundos, los que apuestan a ciegas por la modernidad, sugieren que ésta significa progreso, mientras que aquella puede identificarse con el atraso. Sin embargo, ambos conceptos no deben ser excluyentes. Las TIC no deben rechazar, por ejemplo, la presencia de la tutela intelectual del profesor ni la memoria personal de cada alumno, en vez de confiar todo a la memoria de las máquinas, ni basarse en el tener más que en el ser -más información, mayores medios, mejor acceso a los secretos del conocimiento- ni en aplicar a rajatabla aquella locución latina que sirvió de lema a los Juegos Olímpicos modernos y que proclamó el célebre *citius altius fortius*, es decir, más rápido, más alto, más fuerte. Tradición y modernidad son dos grandes fuerzas dialécticas, necesarias ambas para el desarrollo humano, y la exclusión de cualquiera de ellas en el progreso puede traer consecuencias de incalculable alcance.

Llegados a este momento de encrucijada, estamos situados frente al viejo dilema de mantener los modos ancestrales de transmisión de los conocimientos y el saber, o entregarnos, ya vencidos y sin poner objeción alguna, en el dulce regazo de los nuevos medios y sus tecnologías.

Todos conocemos, porque se ha venido haciendo hasta ayer mismo, y aún continúa practicándose mayoritariamente, las posibilidades y los resultados reales de la enseñanza tradicional. Hablo de un profesor que, con su palabra y sus explicaciones, conduce a la madurez intelectual a sus alumnos, ayudado de estrategias y medios sencillos pero efectivos: pizarra y libros, ejercicios, pruebas escritas de elaboración de temas y de memoria, debates orales de ideas, exposiciones argumentadas de propuestas temáticas, visitas in situ a lugares y espacios adecuados a cada asignatura: museos, centros tecnológicos, monumentos, geografías y paisajes, industrias y espacios naturales...

Convenientemente temporalizadas estas actividades, y adecuadas a las capacidades físicas e intelectuales de los alumnos, se han ido formando las diferentes generaciones de receptores de la enseñanza. La cercanía física entre profesor y discípulos, el uso de la palabra, en ambas direcciones, como lenguaje de la comunicación, y el prestigio intelectual y personal de aquél ante quienes reciben enseñanza son elementos fundamentales de este proceso.

Si las innovaciones pedagógicas aliadas al uso general de las pantallas pretenden, en parte, sustituir el estudio por el juego motivador y animan a escurrir el bulto y evitar el esfuerzo, provocando una elusión de responsabilidades (es decir, que trabajen las máquinas, que para eso están) o valores como el mérito individual y la excelencia, el afán de superación y el esfuerzo, estaremos, al fin, ante un fracaso de la finalidad docente. La curiosidad por aprender y el amor por el conocimiento deben servir de estímulo en la formación. Las TIC deben entenderse, pues, como medios para conseguir ese fin. Una utilización torcida que propugne que ese fin está en las propias máquinas, en sus casi infinitas posibilidades de espectáculo, para consumo general o personal, en su fascinación tecnológica, cumpliría a la perfección aquella predicción con la que alertaba **Marshall Mac Luhan** de que en la aldea global el medio se ha fusionado con el mensaje, pasando a ser la misma cosa. Nos quedaríamos, pues, a mitad de camino de nuestra labor docente, saltándonos uno de los pasos necesarios en el proceso de la comunicación.

Para la implantación de los nuevos paradigmas, las autoridades educativas han previsto un reciclaje de conferencias, jornadas y cursillos destinados a los profesores reticentes a su uso o que sencillamente no las conocían. Entre los que se sirven de ellas para la labor pedagógica y los ciegamente convencidos de que es el profesor quien debe ponerse a su servicio, pedagogos a los que el profesor Javier Orrico³⁰⁰ denomina, con evidente sentido del humor, “ticnólogos”, cabe una solución cautelosa, que es la que propugno, habida cuenta que aún no conocemos con certeza el resultado ni la influencia en la enseñanza de este uso masivo de los aparatos.

3. ALGUNOS MEDIOS EN EL CENTRO ESCOLAR

Siendo imposible el análisis, una por una, de las nuevas tecnologías y su incidencia en el medio escolar, me detendré someramente en algunas de ellas, en sus potencialidades y sus carencias.

Uno de los primeros medios que, con carácter accesorio, aparecieron en los centros fue la **televisión**. En asignaturas como Historia, Historia del Arte, Ética, Filosofía o Ciencias Naturales se vio muy adecuada la utilización de determinados programas como complemento de las clases. Espacios de debate, películas de especial

³⁰⁰ Cfr. ORRICO, J., «Contra la fascinación tecnológica», en Educación, Familia y Tecnologías, Consejo Escolar de la Región de Murcia, Murcia, 2011.

interés por su análisis de la Historia o por su contenido en valores humanos, documentales de carácter científico preparados especialmente para su difusión didáctica fueron utilizados como contribución al concepto del *utile dulci* que propugnó Horacio en su *Ars poética*. En su momento se trató de una verdadera revolución, ya que supuso la incorporación del color, el movimiento, la integración de voz, comentarios e imágenes en un mismo formato (lo dulce) en las explicaciones teóricas (lo útil). Tuvo una excelente aceptación por parte de los alumnos, aunque supuso cierta complicación para su aplicación general, ya que se disponía de pocos medios y había que racionalizar su uso entre todos los escolares de un centro.

Hoy, la televisión, que llenó de aparatos y reproductores de video las aulas, ha quedado en la cuneta del avance educativo ante el empuje de medios, como los ordenadores y sus programas de internet, así como de las pantallas digitales, con la consiguiente pérdida de recursos económicos, pues no hay manera de rentabilizar aquellas cuantiosas inversiones. Este hecho lleva a la consideración de que no hay que apresurar demasiado la inversión en tales tecnologías antes de conocer con certeza sus posibilidades, porque entre sus características están la de la celeridad en el cambio y la sustitución de los formatos, no siempre para mejorar las prestaciones sino, sospechosamente, para contribuir al gasto y al consumo. Es lo que hoy se denomina la obsolescencia programada, es decir, la planificación que las empresas incrustan en el corazón tecnológico de los aparatos para que, pasado un tiempo preestablecido, éstos se vuelvan inservibles y haya que adquirir otros. (¿Dónde están -me pregunto con el clásico- los miles de televisiones y aparatos de video que tuvo que comprar la administración, impelida por las urgencias de la modernidad y su exigencia de estar al día? ¿No hubiese sido mejor invertir en la formación del profesorado, que, al fin y al cabo, es un elemento permanente, seguro y fiable en el proceso de la enseñanza?).

El **cine**, subsumido primero por la televisión y posteriormente por internet, ha tenido en tiempos recientes una utilidad didáctica como refuerzo de ciertos temas y también como elemento idóneo para propiciar debates, reflexionar sobre contenidos de carácter ético, social o histórico, así como para conocerlo en sí mismo como una de las artes de nuestro tiempo, sin olvidar que el guión que sustenta las películas es todo un género literario emparentado con el teatro. Una de las aplicaciones de este medio es la de apoyar el conocimiento de obras narrativas presentes en los programas de Literatura. Dado que la visión de una película suele ser más atractiva para los escolares que la lectura de una novela, el cine sirve de magnífico complemento para el conocimiento de

obras clásicas o modernas, ya que las ampara con una cobertura de imágenes, música y palabras que afianzan mejor los temas propuestos.

Los **ordenadores** son, hoy por hoy, uno de los auxiliares de mayor efectividad en el campo de la enseñanza. Algunos de sus programas, también denominados software en la jerga tecnológica, sirven para cimentar los conocimientos, por lo que se han convertido en formidables medios didácticos. Entre ellos el **power point**, una versión mejorada y dinámica de las diapositivas y las posteriores transparencias, que elimina el trabajo físico en la pizarra y permite una elaboración cuidadosa y sistematizada de las explicaciones didácticas. Posee una estética formal más agradable que la de los esquemas y explicaciones sobre una pizarra, y elimina su cohorte de polvo, tiza y borradores. A cambio de sus prestaciones formales conlleva la retirada del profesor del primer plano (aunque sea él mismo quien haya elaborado el **power**) y su conversión en un intérprete, no un creador, de lo que aparece en la pantalla, una especie de sirviente de la técnica, encargado, además, de poner el aparato y enchufar y desenchufar los cables.

Por ello es conveniente que su uso se lleve a cabo bajo la tutela directa del profesor, con la presencia de su voz en directo para que exista la posibilidad de interrumpir, dialogar, pedir aclaraciones, o una reexplicación de los contenidos. Decía Quevedo en relación con su lectura de los autores del pasado:

Retirado en la paz de estos desiertos
con pocos pero doctos libros juntos,
entro en conversación con los difuntos
y escucho con mis ojos a los muertos³⁰¹.

Esta función de intérprete y lector de lo que escribieron los clásicos (pues a ellos se refiere cuando habla de difuntos y muertos) es la que debe realizar el profesor en su intermediación entre el saber y sus destinatarios, sin que ninguna tecnología desplace esta función al puesto secundario de proveedor de conocimientos previamente manufacturados.

No dejemos, pues, al arbitrio y la intuición de mentes en formación la labor de hacerlo por sí mismas con la sola apoyatura de los ordenadores y sus herramientas de búsqueda. Se perderán en la maraña de las informaciones, al tiempo que una inmersión sin apoyaturas intelectuales puede convertirse en un bloqueo muy perjudicial del proceso formativo, que requiere sus plazos, sus comprobaciones, la posibilidad de

³⁰¹ QUEVEDO, Francisco de, Antología poética, RBA, Barcelona, 2002, p. 44.

elección entre caminos y soluciones diferentes, su esfuerzo, sus conquistas y sus fracasos.

Alertan algunos sociólogos de que el formato digital, marcado por pautas y formatos preestablecidos, condiciona la forma de pensar de los receptores de los mensajes e incluso de quienes preparan el power point. Según Karelia Vázquez³⁰², hay cuestiones éticas, sociológicas, jurídicas, históricas que están implicadas en el alud de conocimientos que se van incorporando a la formación intelectual que no pueden ser expresados en el formato acartonado del power point, por muy atractivo que se nos presente. Ella misma explica que un artículo del New Yorker empezaba afirmando: “Antes de que hubiera presentaciones hubo conversaciones”. En realidad, sigue diciendo, sólo puede aprenderse con la palabra, con la pregunta, con la respuesta, con la réplica, la contrarréplica, el debate, la disidencia, la síntesis, la sentencia y las notas discrepantes, como ocurre en las sentencias de los juicios.

Admitamos la capacidad expresiva de las pantallas, su atractivo, que viene en ayuda de las estrategias docentes para hacer comprensibles conocimientos de difícil captación por su carácter abstracto o su complejidad intelectual. Sin embargo, también cabe señalar la simplicidad de un medio regido por las célebres reglas del siete y el veinte (un número, el primero, que sigue siendo mágico, como lo fue en la antigüedad): filminas o pantallas de siete renglones como máximo y siete palabras por renglón; cada diapositiva debe explicarse en no más de veinte segundos, y la presentación no debe ir más allá de los veinte minutos, pues se considera que ese es el período máximo de tiempo en que la atención de la mente se mantiene alerta. Contrastada esta estructura conceptual con la exposición libre y flexible de un tema cualquiera, hecha por un profesor no prisionero de las filminas ni de estas normas empresariales, podemos hacernos idea de sus carencias si se persiste en el empeño de entronizarlo como método definitivo e insustituible para la exposición didáctica.

Una de las más recientes novedades en lo relativo a aparatos y su correspondiente software son los llamados **tablets**, unas tabletas, pizarrines o pizarras electrónicas sin cables que reúnen muchas de las funciones del ordenador, y tienen la ventaja de que ni siquiera hay que teclear, ya que funcionan por tacto digital a través de una sencilla gama de suaves movimientos de los dedos sobre la pantalla. Hemos de suponer que el próximo paso en la eliminación de la fatiga que implican el conocimiento y su búsqueda

³⁰² VÁZQUEZ, K., «Power point en el banquillo», en El País semanal, 21 de Agosto de 2011.

será incrustar un microchip en el cerebro para que ni siquiera tengamos que pasar por la fatiga de utilizar los dedos.

Con la finalidad de agilizar los procesos de cálculo en operaciones complejas, los escolares utilizan en casa, y supongo que especialmente en operaciones vinculadas a las materias de carácter científico, **calculadoras** de alta gama, un tipo de medio técnico que agiliza esas operaciones. Algunos profesores permiten su uso durante los exámenes.

El hecho de que los medios tecnológicos cuenten con minuciosos manuales de uso revela, por contraste, la orfandad de los profesores, llamémosles tradicionales, en el conocimiento de las reglas del discurso retórico, a pesar de que hasta el momento ha sido éste el modo usual de impartir conocimientos. Todo lo necesario para llegar al auditorio juvenil y hacerse entender por él, para transmitir en el orden adecuado los conocimientos, la inteligencia precisa para establecer jerarquías del pensamiento, todo ello ha debido aprenderse en la práctica de las clases, sin que ninguna autoridad académica ni intelectual propugnara la necesidad de una preparación para el dominio del discurso hablado. Se daba por sabido, con evidente error, que cualquier docente, una vez poseída la capacidad innata del lenguaje, conocía también las reglas del discurso oratorio para su aplicación a la enseñanza.

Los ordenadores disponen, hoy por hoy, de una variada oferta de programas, unos de uso multitudinario y otros dirigidos a un público reducido, pero que en determinados momentos pueden ser útiles para todos. Vayamos a las **videoconferencias**, tan interesantes para escuchar y ver en directo a personalidades del mundo de la cultura y el pensamiento. Las **videoconferencias** son útiles, asimismo, para anudar conversaciones con personas nativas en las clases de idiomas. Algunos profesores se atreven con los **chats** en determinados momentos, como sustitución de los debates, pero es evidente que donde haya un debate real sobran los virtuales, que cuentan, además, con la rémora de que el tecleo es mucho más lento y menos expresivo que la palabra hablada.

En el tiempo en que redacto estas notas, la televisión informa sobre un profesor de Huesca que no sabe qué hacer, pues los recortes educativos han dado al traste con una experiencia, según él, innovadora. Desde hace años, sus alumnos aprenden (y parecen muy felices, esa es la verdad) con el único uso de las pantallas: todo por internet, o con tabletas electrónicas, sin libros, señala orgullosamente el profesor. Y la cámara se desviaba de él para enfocar piadosamente, con cierta conmiseración, una estantería repleta de libros polvorientos en pésimo estado de conservación. He aquí un ejemplo de lo que no debe ocurrir jamás: entregarse atados de pies y manos en brazos de una

tecnología cambiante y antojadiza. Cuando se produce el fracaso de la tecnología, siempre queda el excelente remedio, el último e infalible recurso, del que jamás debemos abdicar los docentes, por muy interesante que se presente este mundo fácil y envolvente de las imágenes: ese recurso es utilizar la palabra. Así lo había expresado el poeta Blas de Otero, para otras ocasiones y en otros ámbitos, en su lúcido poema “En el principio”:

Si he perdido la vida, el tiempo, todo
lo que tiré, como un anillo, al agua,
si he perdido la voz en la maleza,
me queda la palabra.

Si he sufrido la sed, el hambre, todo
lo que era mío y resultó ser nada,
si he segado las sombras en silencio,
me queda la palabra.

Si abrí los labios para ver el rostro
puro y terrible de mi patria,
si abrí los labios hasta desgarrármelos,
me queda la palabra³⁰³.

4. POTENCIALIDADES, CAUTELAS Y PELIGROS

La irrupción de las nuevas tecnologías abre un paréntesis de expectativas en el futuro de las fórmulas tradicionales de la docencia. Los nuevos medios siguen siendo, como en el caso de los libros, espacios virtuales en los que se puede cosechar información, pueden aprenderse estrategias de progreso intelectual y seguir directrices de búsqueda del saber. Sin embargo, aportan novedades que es preciso analizar.

Una de sus ofertas más atractivas es que son capaces de suministrar una **información abundantísima** sobre cualquier materia del presente o el pasado. Ocurre, sin embargo, que tal información suele aparecer con carácter disperso y fragmentario. Aunque el mundo, a los ojos de los escolares que se están formando, aparezca como una acumulación de elementos diferentes sin relación alguna, sabemos que, en realidad, bastantes de esos elementos están mucho más relacionados de lo que se aprecia a simple

³⁰³ OTERO, Blas de, poema En el principio, de Expresión y reunión (Antología), Alianza Editorial, Madrid, 1985, p. 102.

vista. Los profesores somos los encargados de colocar en el lugar adecuado y con los plazos convenientes las piezas de ese puzzle para que el conjunto tenga sentido.

Dice el neurólogo malagueño Juan Manuel Pascual³⁰⁴ que la información se recibe hoy en condiciones inadecuadas para el aprendizaje a través de los medios de comunicación, sin nadie que la dirija: “La información de las pantallas en mentes que se están formando se recibe fraccionada y fuera de contexto, lo que conduce a un déficit de atención. Eso provoca que el componente receptor y asociador del cerebro, que es lo que hace la inteligencia, se vea limitado y, por tanto, también la capacidad para comprender, asociar, reelaborar y, en definitiva, desarrollar la creatividad”.

Frente al alegre y poco afortunado dicho: hoy todo está en internet, y su corolario de que sólo basta con ejercitar la libertad de ir a buscarlo para convertirse en agraciado poseedor de los tesoros del saber y la ciencia, creo que se hace necesario que alguien actúe como guía intelectual de esos buscadores ingenuos de saberes en las páginas ya casi infinitas de la Red; alguien que haga entender que la vida, afortunadamente, -y los escolares aprenden para la vida- está fuera de la Red. (Tampoco era cierta aquella frase publicitaria de hace años que, con el eslogan “Todo está en los libros”, predicaba la afición a la lectura. Al menos la intención era loable). Pero no todo está en internet, o al menos no en un formato accesible para todo el mundo, y pasa como en la realidad, que también se nos aparece con frecuencia a través de informaciones fragmentarias e inconexas, cuyos circuitos desconocidos y ocultos y sus redes sutiles necesitamos desentrañar para aprender sus reglas y poder seguir viviendo.

El uso de las pantallas tiene un fuerte **componente hedonista**, que parece venir en ayuda de aquel pensamiento que hemos oído alguna vez de que la impartición de los saberes debe tener un carácter divertido. Posiblemente yo mismo recurrí a este cliché en alguna ocasión como un desesperado y vano intento de captar para la tarea intelectual a jóvenes que desertaban del estudio y el esfuerzo mental que todo aprendizaje conlleva. Algunas ofertas publicitarias pregonan sin pudor a estudiantes tardíos o poco avisados este cambalache: aprenda Inglés, Física, Matemáticas o Latín sin esfuerzo. Tener que recurrir al divertimento o la simplicidad de un método de aprendizaje como atractivo máximo supone el falseamiento sin paliativos de una realidad palmaria: cualquier aprendizaje que se precie no puede hacerse sin esfuerzo.

³⁰⁴ PASCUAL, J.M., Jefe del Departamento de Enfermedades Raras de la Universidad de Texas (EEUU). Entrevista en XL Semanal de La Verdad, p.12, nº 1242, del 14 de Agosto de 2011.

Este atractivo de las pantallas puede acarrear, además, un peligro de ensimismamiento, que desvincule el aprendizaje de la realidad de la que siempre debe partir. Me pregunto, a este respecto, si no se habrá planificado tanta ligereza, tanto ingenio y diversión, tanta corrección política para evitar esos logros personales que son el compromiso con el mundo en que se vive y su consiguiente crítica, actitudes personales que están en la base de cualquier forma de progreso intelectual, incluida la del aprendizaje.

Las pantallas, en los centros escolares, apuntan el riesgo de convertirse en un juguete para la diversión, como continuación de ese ejercicio de libertad posible en casa, donde a veces se disfruta de mejores medios, más avanzados, de mayores prestaciones y con menos restricciones de utilización que aquellos de los que disponen los centros públicos. Si acaba aceptándose que las pantallas de los centros sean una prolongación de las que existen en los hogares, cuya finalidad suele ser radicalmente distinta y, por supuesto, no educativa, se estará banalizando su uso. En todo caso, la situación debería entenderse al revés, los ordenadores de casa y muchas de sus prestaciones deberían ser una prolongación del uso que de ellos se hace en los centros educativos.

Cuando ya casi no quedan **elementos mágicos** en la cultura de nuestro tiempo, las pantallas han venido a convertirse en algo mágico, una especie de lámpara de Aladino que, con el leve conjuro de una tecla, concede el deseo de adentrarse en saberes ignotos, en paisajes del pensamiento y el espectáculo inaccesibles por otras vías. Visitar un museo y sus obras señeras, conocer mapas y geografías, acceder a datos y fechas e incluso a estudios sobre temas de aprendizaje, comunicar ideas e intercambiar saberes y pareceres con gentes lejanas son algunas de las potencialidades de las TIC. Al lado de ellas, y en una vecindad altamente peligrosa, se encuentra el inmenso venero de la diversión y el entretenimiento, de los juegos de todo tipo, incluidos los inadecuados intelectual o éticamente, también al alcance de un click y con igual facilidad de acceso. Cabe preguntarse si no se hace necesario un manual de buenas prácticas de estos medios, así como de la insistencia en la tutela intelectual del profesor y una seria interacción con las familias para que esos clicks se hagan sobre la tecla adecuada. Ciertamente es que el control que se ejerce en las aulas deja prácticamente a los escolares sin acceso a tales ámbitos del entretenimiento, pero cabe pensar que en los hogares, donde ese control suele ser menos estricto, los déficits de juego y entretenimiento que se padecen en los centros suelen ser compensados largamente.

El prestigio actual de los libros (ya se trate de manuales, tratados, estudios, enciclopedias) y también la palabra hablada de las conferencias, simposios y jornadas como fuente de cultura y de aprovisionamiento intelectual, se va desplazando paulatinamente a las pantallas (Wikipedia y otros fondos de conocimiento digitalizados como revistas, periódicos, archivos...) Esta realidad, que en principio puede parecernos altamente positiva, presenta sin embargo un problema: de los libros responden sus autores, cuyo crédito se juega en las páginas escritas, que son inamovibles. De lo que aparece en las pantallas, en cambio, nadie o casi nadie se hace responsable, salvo el respaldo poco fiable de las corporaciones transnacionales, los anónimos redactores de Wikipedia, las casas comerciales o los vendedores de equipos y aparatos. Ciertamente es que importantes editoriales y algunas célebres entidades culturales de todo tipo, como la RAE, Museos, Corporaciones artísticas..., han creado divisiones informáticas que duplican digitalmente lo editado en formato de libro. Sin embargo, en la Red no todo está estratificado ni sistematizado sino que, con frecuencia, la información aparece como un magma inextricable cuya ordenación no está al alcance de los jóvenes usuarios que, no lo olvidemos, están inmersos en un proceso de formación intelectual. Creo que la enseñanza es un asunto de extrema responsabilidad para ponerlo en manos de personas o entidades a las que parece interesarles más los réditos económicos que el avance intelectual y la formación de los usuarios.

Las pantallas tradicionales: libros, mapas, fotografías, esquemas, diapositivas, pizarras, apuntes elaborados por los propios alumnos, son de carácter estático. Las nuevas pantallas tienen sobre aquellas la ventaja y el atractivo de ser **dinámicas**, una cualidad que se halla en el aire cultural de nuestro tiempo. Las pantallas dinámicas consumen imágenes, se mueven, viajan por ámbitos muy diferentes, son inmediatas, producen la sensación de que el mundo exterior nos pertenece y está sometido a nuestra voluntad, que podemos compartirlo con los demás en un remedo de conversación que suele ser bastante pobre en ideas, aunque pueda resultar exuberante en cuanto a las imágenes.

Las TIC exhiben como uno de sus mayores atractivos la **inmediatez informativa**. Este tiempo nuestro, obsesionado con el aquí y ahora como nota esencial de lo moderno y que pone en cuarentena la memoria personal y social, porque nos recuerda que fuimos pobres y analfabetos, mentecatos o ilusos y rebeldes, atrasados en la industria, las ciencias y la tecnología, aunque fulgurantes en otros aspectos del espíritu como la creación y las artes, considera que todo lo que es actual, sin discriminación, es un logro,

pero todos sabemos que aprender no consiste en el rápido acúmulo de información. Tenerla a mano y con inmediatez es un atractivo primer paso, pero deben seguir otros como el de la discriminación entre lo necesario y lo prescindible, la elaboración paralela de sistemas de pensamiento e ideas, el encaje de las diferentes piezas, el progreso de las deducciones...

De todos modos, y aceptando las ventajas de esa inmediatez, cabe señalar juntamente que su abuso puede debilitar la mecánica mental de los procesos de búsqueda necesarios para elaborar saberes. La búsqueda afina los procesos intelectuales del aprendizaje. Baste el ejemplo devastador para el cómputo mental del abuso de las calculadoras en operaciones sencillas. La persistencia de este uso podrá deteriorar en un futuro, si no lo ha hecho ya, la capacidad de realizar operaciones mentales simples como la suma, resta, multiplicación y división, tan necesarias para la vida cotidiana.

La inmediatez de los resultados de rastreo en localizadores como Google, Altavista, Yahoo, You Tube, Hispavista y otros podrá tener también influencia en la pérdida de los mecanismos de ordenación del abecedario, y en la búsqueda de las palabras y sus acepciones, que hasta hoy realizamos en los diccionarios, un mecanismo que debemos haber aprendido previamente. Si al buscar no utilizamos la secuencia de la ordenación de las letras, andando el tiempo ese mecanismo quedará obturado en quienes no usen los diccionarios. Ocurrirá algo parecido a la debacle acontecida en el correcto uso de la expresión oral por parte de los alumnos, después de décadas en que los propios docentes hayamos proscrito casi en su totalidad este modo de comunicación y de exposición, en beneficio casi exclusivo de los exámenes y otras pruebas escritas.

Durante mucho tiempo, a los profesores nos pareció bien la erradicación de cierta concepción de la memoria como elemento básico del proceso de formación – entendiendo esta memoria como una acumulación de información y saberes elaborados por otros sin intervención del propio individuo-. Un concepto basado en la existencia de un receptor pasivo, maniatado en sus posibilidades de progreso intelectual, ya que eliminaba la posibilidad de avanzar por propia iniciativa. En aquel paradigma pedagógico, la memoria era un fin en sí mismo: lo que ella aportaba era lo que debían saber los escolares y no el punto de partida para la elaboración de nuevos conocimientos.

El nuevo modelo que aportan las pantallas aparece a los ojos de sus fervientes defensores como el desideratum formativo de esta época. Sin embargo, la desventaja respecto del anterior es que al menos en aquél la acumulación memorística se hacía

dentro del propio sujeto y a él le pertenecían -de algún modo- esos datos, con lo que tenía la posibilidad de rebelarse y construir un sistema de pensamiento propio. La memoria que hoy se propugna reside fuera del individuo, está acumulada en las conexiones múltiples y las redes del ciberespacio y, por lo tanto, se corre el peligro de que quienes aprenden no estén en disposición de construir saberes con elementos que no les pertenecen y que no se guardan en su cerebro sino en los circuitos impresos de los ordenadores. Porque el aprendizaje de nuevos saberes y nuevas estrategias para estar situado en el mundo supone un proceso interno de relaciones, de descubrimientos, y alumbramientos de nuevas ideas por aparición espontánea, por contigüidad, por analogía o por experimentación..., un proceso personal e intransferible. La experiencia intelectual puede asimilarse en cierto modo a la experiencia vital: no nos sirve la de los demás sino que tiene que ser practicada por uno mismo.

De algo semejante alertaba el semiólogo Umberto Eco respecto del abuso de las fotocopias de libros, trabajos y estudios que nos interesan. Fotocopiar libros con exceso, venía a decir, acaba por matar la curiosidad y, en última instancia, la seguridad de su posesión nos exige de tener que leerlos, con lo que se pervierte la finalidad primera de ampliar los conocimientos.

El uso indiscriminado, alegre y solitario, de las TIC, continuador de aquella peregrina propuesta que suponía que dándole al alumno los medios y la información adecuados podría llegar por sí mismo, en un corto espacio de tiempo y casi sin la tutoría del docente, a la elaboración de las complejidades del saber, es un error de bulto, quizá procedente de aquella concepción roussoniana de que el hombre es bueno por propia naturaleza, con lo que sólo necesita dejarse llevar por sus instintos y sus potencialidades anímicas y mentales para lograr el éxito en la vida.

Es sabido que para un buen asentamiento del proceso de la enseñanza se requieren situaciones, métodos y fórmulas educativas estables. La continua **movilidad de las pantallas**, la información desde diferentes puntos de vista, la posible controversia sobre determinados temas, exige la autoridad intelectual segura y fiable del profesor para orientar y a los destinatarios y dar esa estabilidad necesaria al proceso de aprendizaje.

Esta abundancia de la información, la posibilidad de obtenerla en tiempo real, **la infinita multiplicidad de las fuentes** (que hace dudar, por cierto, de la fiabilidad de las informaciones y entorpece su búsqueda), el caos en la recepción, que impide discriminar o separar el grano de la paja, (recorro a una imagen agrícola, hoy desusada, y tan poco tecnológica). Todo ello desasosiega a quienes tienen curiosidad por seguir accediendo a

nuevos conocimientos, y sospecho que, en mayor grado, a las mentes en agraz de quienes se están educando.

La facilidad de acceso al conocimiento, su cercanía, la abundancia de sus ofertas ha entrado como un ciclón en el ámbito de la cultura, que tiene muchos puntos de contacto con el de la enseñanza, llevando a una banalización de aquella y de lo que signifique conocimiento. Ese ciclón ha barrido sin miramientos algunas fuentes de información tradicionales que hasta ayer mismo se consideraban inamovibles, además de afectar, de algún modo, las funciones de nuestro cerebro. Subraya Vargas Llosa, en el reciente *La civilización del espectáculo*, que la cultura se ha convertido hoy en un mero alimento de la industria del entretenimiento, pasando a tener una significación secundaria frente a una industria a la que sólo le interesa producir y que tales productos se conviertan en el consumo del mayor número de gente posible. En relación con internet, afirma que «no es sólo una herramienta. Es un utensilio que pasa a ser una prolongación de nuestro propio cuerpo, de nuestro propio cerebro, el que, también, de una manera discreta, se va adaptando poco a poco a ese nuevo sistema de informarse y de pensar, renunciando poco a poco a las funciones que este sistema hace por él y, a veces, mejor que él»³⁰⁵.

Recientemente, la Enciclopedia Británica, un monumento mundial al servicio del conocimiento, ha anunciado el cese de su edición en papel para pasarse a la red electrónica. No ha pasado nada. Es una tragedia y no ha pasado nada. Estamos tan convencidos de estar en la modernidad, de tener toda la razón que no hemos dedicado ni un segundo a reflexionar sobre tan lamentable pérdida. Recordemos el mimo con que se cuidan y el valor cultural que tienen los libros y manuscritos que desde tiempo inmemorial se custodian en nuestras bibliotecas y comparémoslos con el desprecio y el olvido que cubren los primeros formatos digitales como la cassette, los diskettes, los videos de formato PAL o SECAM (que ya son arqueología industrial o, si queremos, electrónica), repletos también de información, para darnos una idea de los desvíos en que se puede incurrir en la infravaloración de las informaciones del pasado y en la sobrevaloración de los logros tecnológicos del presente.

En esa encrucijada nos hallamos y es bueno, por tanto, sentarse a debatir, exponer ideas, contrastar opiniones con sensatez y sin pasiones, desprendiéndose unos de los

³⁰⁵ VARGAS LLOSA, Mario, *La civilización del espectáculo*, Ed. Santillana S.L. Madrid, 2012, p. 210.

lastres innecesarios, porque frenan, que propugnan que todo tiempo pasado fue mejor, y por supuesto más seguro, y abandonando otros las urgencias sectarias de los conversos a la modernidad como única vía de progreso, quienes pregonan que el mundo comienza nuevo cada día al rebufo de la última invención de la tecnología.

5. ALGUNAS PERVERSIONES EN EL USO DE LOS MEDIOS INFORMÁTICOS

De la misma manera que existen elementos correctores contra el uso errado de la escritura y de la lógica del pensamiento, debería existir una especie de manual de instrucciones de estas novedades, como ya he señalado con anterioridad, que sirva de prevención contra el mal uso de las pantallas, que son, ya lo sabemos, un medio que en modo alguno hay que confundir con el mensaje.

Sabemos que algunos programas de ordenador avisan con un subrayado en rojo cuándo se ha producido un error de escritura, sea de carácter ortográfico o de composición. Esta función, que resulta cómoda para quien conoce las normas, porque le alerta de olvidos momentáneos, se convierte en arma letal para quienes se inician en su conocimiento y su pragmática. Está claro que la presencia de ese ángel tutelar de las equivocaciones soluciona el error momentáneo, pero al mismo tiempo inhibe o adormece la capacidad de atención, dejando en olvido lo fundamental, que es el conveniente dominio de la estructura y las formas del pensamiento escrito, tan necesarias para una correcta comunicación. Ha llegado el momento en que las máquinas se permiten corregirnos. Y es que las hemos humanizado demasiado, llamándolas cerebros -eso sí, electrónicos- atribuyéndoles virus, como si de personas se tratase, diciendo que sus componentes sufren la “fatiga de los materiales”, o que tienen memoria -algunos convencidos apuntan que pronto dispondrán también de entendimiento y voluntad-.

De que nos corrigen puedo dar fe: cuando he querido escribir “tictólogos”, la máquina me ha llamado la atención, poniendo por su cuenta “tecnólogos”, que no es lo que yo quería escribir. Lo mismo ha ocurrido con el nombre de un autor lorquino, Eliodoro Puche, que él trazaba sin hache, porque para eso era poeta y tenía derecho al alfabeto, como dijera Máximo Estrella en la inolvidable *Luces de Bohemia*. La máquina, arrogándose una autoridad que no tenía, le ponía una hache que, en modo alguno, yo tenía intención de escribir. Por no abundar más, un último caso: en relación con internet,

palabra infinitamente menos importante que felicidad, amor o libertad, el ordenador me reñía con un trazo rojo, acusándome de escribirla con minúscula.

Como prevención contra estas “facilidades” informáticas, muchos profesores suelen pedir los trabajos manuscritos, con lo que, al menos, fomentan los mecanismos de elaboración del pensamiento junto con los propios de su traducción escrita, aunque no puedan evitar, por otro lado, algunas de las triquiñuelas con las que provee la tecnología a quienes hacen trampa en la investigación, la elaboración de trabajos o la creación artística o científica: me estoy refiriendo al corta y pega, un vicio general al que ni siquiera escapan ciertos altos mandatarios europeos, que recientemente han tenido que dejar sus cargos por entrar sin permiso y sin cita en la propiedad intelectual de algunos investigadores. Me refiero también, por qué no, a ese abrevadero de estudiantes pícaros, trabajadores de último minuto y copiadores compulsivos, que se llama, sintomáticamente, El rincón del vago, y que tiene asentado su chiringuito de fulleras y facilidades en pleno corazón de la Red.

De la recomendación de ver películas para consolidar la lectura de obras literarias ha podido derivarse, en ocasiones, que la visión de aquellas sustituya la lectura de éstas, que quienes recurren a ello se queden con el eco que es el cine respecto de una novela en vez de con las voces que son esas obras narrativas, con lo que se pierden los matices, las precisiones y la amplitud de perspectivas de la narrativa literaria respecto de la que opera con imágenes. Muchas de las obras de recomendada u obligatoria lectura en el Bachillerato fueron llevadas al cine. Hablo de La Celestina, La colmena, El Quijote, Los santos inocentes, Tiempo de silencio, La verdad sobre el caso Savolta y tantas otras. Que en un comentario estudiantil sobre La colmena, de Camilo José de Cela, se afirme que el propio autor aparece como contertulio en el café de Doña Rosa, indica que se ha visto la película pero que no se ha leído la novela, lo que no deja de ser un pequeño fraude. Todos los profesores recordamos, por otro lado, textos impecables, tanto de redacción como de contenido, realizados por alumnos cuya altura intelectual no se correspondía con la de los trabajos que firmaban.

Entre las pantallas de ingrato recuerdo, antes de la aparición del **power point**, parcialmente descartadas para su uso didáctico, o al menos utilizadas en escasa medida, pero que proliferaron abusivamente en conferencias para profesores, en jornadas, simposios y otros foros, se hallan las denominadas **transparencias**. Toda una serie de conferenciantes y formadores nos ilustraron con charlas y prolijas exposiciones en las que, con afán exhaustivo, se resumían numerosos libros y complejas teorías en una larga

serie de pantallas recargadas de esquemas, resúmenes, apartes, capítulos y subcapítulos, flechas, lluvias de ideas, negritas, mayúsculas, fotos, índices y demás particularidades del pensamiento y sus formas escritas. Llevados por el prurito de no dejar aristas ni rincones de sombra, lo único que provocaban era la fatiga de los asistentes, incapaces de retener tanto saber acumulado, tal bombardeo inclemente de ideas, datos y saberes, tanta prolijidad inabarcable.

Estas fórmulas expositivas olvidaban que el pensamiento tiene pautas y ritmos, que las ideas no se acumulan sin orden ni concierto como montones de objetos en un desván sino que deben ser degustadas, saboreadas y entendidas, que ocupan su sitio en el cerebro en compartimentos relacionados, para después ser utilizadas según la necesidad o el uso al que queremos aplicarlas. El recuerdo que como profesional tengo de muchas de ellas es ingrato, con las excepciones que, por su rigor intelectual y el respeto a quienes las usaban correctamente, deban hacerse.

6. ALGUNOS DAÑOS COLATERALES

Es previsible que la generalización de las pantallas en la vida cotidiana no dejará indemnes sus aplicaciones en la escuela ni a sus destinatarios. Por lo pronto, la calificación de electrodomésticos que asumen en el hogar (es decir, aparatos con una finalidad lúdica, si nos referimos a los ordenadores y la televisión) no es compatible con la que tienen en los centros escolares, donde se consideran herramientas educativas. Es casi imposible que una condición no contamine la otra -y no es difícil vaticinar cuál de ellas saldrá perdiendo-. El resultado será la existencia de jóvenes ágrafos de gran rapidez digital y enorme lentitud de pensamiento, con una cultura sostenida en picotazos de curiosidad, ayunos de la memoria personal necesaria para fundamentar los logros del pensamiento, incapaces, en fin, de pensar por su cuenta, de discriminar la información fundamental de la accesorio, y nociva en su avalancha indiscriminada, en su falta de sistematización, en su aprecio por el aquí y ahora de la inmediatez, sin asomo alguno de la trascendencia a la que debe aspirar el conocimiento intelectual.

Por otro lado, una de las mayores conquistas de las TIC, la abundancia de información, se convierte en arma contra sí misma: es bien sabido que el exceso de información mata la propia información (por desinterés, por dificultad de manejo, por imposibilidad de dirigir la atención...). Un uso precavido de tal recurso puede paliar los efectos negativos.

El hecho de desertar de las páginas escritas para pasar a las páginas web, nos descabalga de golpe de la digna condición de lectores de libros para depositarnos en la de usuarios, un concepto cuyo utilitarismo nos sitúa en el vasto campo al que la economía denomina “de los consumidores”.

En el entorno del centro escolar se mueven pantallas y nuevas tecnologías que, sin ser de uso directo en la docencia, ejercen una perniciosa influencia en los protagonistas del proceso de la enseñanza. En este sentido, la propuesta de la administración educativa de aportar a las familias una mayor dosis de información a través del móvil, con datos sobre faltas a clase y resultados de las evaluaciones parece loable, pero poco adecuada³⁰⁶. Puede entenderse que cierta información sobre convocatorias a reuniones, plazos de matrícula, composición de los órganos rectores de los centros agilizan las relaciones administrativas, no así las relativas a notas, sanciones, faltas, premios..., que necesitan de la relación personal entre el profesor y las familias, un encuentro que no debiera ser sustituido por la fría notificación de una pantalla.

Por otro lado, la casi universalización del móvil entre el alumnado y el uso del sms como forma de relación a través de su pantalla, conlleva una simplificación brutal de este tipo de comunicación, a expensas de machacar la ortografía, anular los signos de puntuación y reducir las posibilidades de riqueza de la comunicación escrita al esquematismo reduccionista de los eslóganes. Esta simplificación, que conculca toda clase de reglas, está apareciendo ya en las pruebas escritas, con el resultado de un visible empobrecimiento de los modos expresivos.

Internet ofrece, como un bazar en el que cabe todo, desde lo putrefacto a lo sublime, otros formatos de relación como twitter, un invento para comunicar nimiedades, que es lo único que puede decirse cuando se dispone sólo de 140 caracteres para expresar las complejidades del sentimiento y la razón. El uso repetido de este medio puede condicionar, a la larga, la capacidad de pensar, así como los hábitos expresivos, manteniéndolos en un infantilismo permanente.

Y, en fin, puede señalarse como daño colateral la presencia de una jerga tecnológica de anglicismos que, como avalancha, se introduce en el idioma; una

³⁰⁶ En el caso de la necesaria y deseable ligazón entre familia y escuela, conviene tener presente que la información es un proceso unidireccional -y por tanto incompleto, en términos de relación social-, mientras que la comunicación, por ser bidireccional, exige conversación, contraste de pareceres, consensos y otras formas de intercambio, muy beneficiosas en el ámbito educativo.

incorporación que pudiera considerarse como enriquecimiento -los idiomas son organismos vivos que crecen y se nutren con préstamos lingüísticos de otros- si no supusiera, de hecho, el desplazamiento, o peor, la eliminación, de centenares de términos propios.

Todas estas facilidades de las TIC para una comunicación más dinámica nos hacen suponer que, por tendencia natural, traerán como consecuencia la adopción de los modos más cómodos para la comunicación, en detrimento de aquellos que, por su mayor complejidad formal y su densidad de contenido, necesitan reglas y exigen un esfuerzo superior para su elaboración.

COROLARIO: LA FUNCIÓN DEL PROFESOR

Dada la realidad de las pantallas en la educación escolar, y pudiendo convenirse que son una herramienta útil en la conservación y difusión de los conocimientos, hay que señalar que, al ser un medio de información sencillo y al mismo tiempo complejo, precisan de la mediación de un mentor que relacione ese mundo con la realidad, indicando a los alumnos que se trata de elementos virtuales, sustitutorios de la realidad, pero no la realidad misma. Sólo en esta época, henchida de cierta soberbia alentada por los avances técnicos, se está empezando a poner en duda la necesidad de esta “dirección asistida” del profesor, desplazado a veces por la presencia de un experto en informática. Se tiene el convencimiento de que la inteligencia natural de quienes se están formando como personas para llegar al estadio superior de seres humanos será capaz de aprender por sí misma, con el concurso de la red tecnológica y sin ayuda de nadie, todo lo que hay que saber para la vida. Contra esta interpretación cabe reivindicar el papel del profesor y la herramienta fundamental de la palabra, sin excluir el uso de las nuevas tecnologías, lo que no es otra cosa que una apuesta por el recurso a la excelencia que suponen los buenos docentes, suficientemente formados (también en nuevas tecnologías), suficientemente valorados por la administración educativa y poseedores de la estima general a la que se hacen acreedores cuando cumplen la misión y las expectativas que la sociedad les ha confiado.