

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

*La educación
y su entorno*

SUBSECRETARIA DE ORDENACION EDUCATIVA
Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
y Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

Dep. Legal: M. 37.300 - 1982

I.S.B.N. 84-369-0951-8

Imprime: Comercial Malvar, S. L. - San Leopoldo, 70 - Madrid-29

Impreso en España

H/4248

LA EDUCACION Y SU ENTORNO



BIBLIOMEC
063088



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Subsecretaría de Ordenación Educativa
Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado
Madrid, 1982



R.192258

I N D I C E

1. "Presentación". Fernando Gómez Herrera.
2. "Introducción. Pedagogía ambiental y desafío a la institución escolar". Isabel Gutiérrez Zuluaga.
3. "El entorno cultural". Fernando Lorente Medina.
4. "Penetración social de la radio. Aspectos educativos e influencia en los estudiantes de bachillerato". Antonio Moreno García.
5. "La prensa en la enseñanza". Manuel Alonso Erausquín.
6. "La publicidad y su impacto". José Ignacio Pérez Moreno.
7. "Reflexiones en torno a la escuela paralela". Francisco Martínez Sánchez.
8. "Influencia en el niño del medio construido". Susana María Calvo Roy.
9. "La influencia social del cine". Juan Antonio Porto.
0. "La influencia del medio biofísico". Vicente Fernández Burgueño. Nicolás Rubio Saez. José Ramón Sánchez Moro. (Componentes del equipo de la Reserva Ecológica Educativa de Canencia).
1. "Teatro de niños: el juego dramático". Federico Martín Nebras.
2. "El teatro para niños". Luis Matilla.
3. "La televisión, escuela paralela". Jesús García Jiménez.
4. "La función de los educadores en la prevención de las toxicomanías". Luis Valero de Bernabé y Martín de Eugenio.
5. "Cambio cultural y cambio pedagógico". Isabel Gutiérrez Zuluaga.

1. PRESENTACION

Al iniciar este seminario sobre "La educación y su entorno" querría decirles que el Subdirector General del Departamento de Perfeccionamiento -- del Profesorado, D. Serafín Vegas, tiene una reunión en el Ministerio de Educación y Ciencia y no podrá venir. Por lo que me ha rogado que, en su nombre, les dé la bienvenida y les diga que cualquier sugerencia, cualquier colaboración que puedan ofrecernos será bien aceptada en nuestro deseo que este seminario alcance las metas que se ha propuesto.

A título personal quisiera decir que el interés que en el Programa de Tecnología Educativa hemos sentido siempre por los temas de la educación que está "en torno" a la educación formal es ya antiguo.

Esta preocupación data ya del año 1976, pues al tomar contacto a través del estudio de la Tecnología Educativa con los medios de comunicación social o de masas fuimos profundizando en el problema de cómo todo el entorno está alterando el resultado de la educación reglada hasta el extremo de que casi contrarresta sus resultados.

Elo nos llevó a pensar que no podíamos ofrecer al Ministerio ni a la sociedad a la cual servimos unos modelos, unos proyectos que fuesen verdaderamente eficaces a largo plazo si, de alguna manera, no contemplábamos la influencia del entorno en sus dos sentidos.

Primero incorporar todo lo que los grandes medios de comunicación están aportando a la motivación, a la cultura y a la propia comunicación, a los -- sistemas escolares reglados, que podríamos llamar tradicionales. Hace unos días en el "I Seminario Internacional de Medios Audiovisuales en el Sistema Educativo" tuve oportunidad de oír decir al profesor francés Jean Valérien que, hoy día, los niños están tan acostumbrados a la exquisita calidad de lo que ven, oyen y leen que cualquier libro, apunte o película educativa, si no tiende o posee esa calidad óptima, corre el riesgo de ser rechazado, despreciado y burlado. Esto, señores, ha variado un poco mi planteamiento sobre el tema, pues antes pensaba que todos los profesores podíamos hacer documentos, películas, etc, y ahora empiezo a pensar que será preciso crear esos equipos

interdisciplinarios a los que siempre me opuse. De manera que, en primer lugar, no cabe duda que tendremos que incorporar esas metodologías y esa forma de pensamiento y expresión que tiene nuestro entorno.

La segunda línea de actuación sería la preparación de los docentes en dichas técnicas para salir a esos medios de comunicación social y expresar a través de ellos lo que opinamos de la educación, la cultura, la ciencia, etc.

En estas dos líneas pienso que sería interesante que Vds. a quienes hemos seleccionado y rogado que vengan como expertos, dieran alguna orientación, pues el objetivo último de todas estas reuniones es recabar y recoger las opiniones de las personas especializadas para ofrecer a las autoridades que nos dirigen, un documento que contenga propuestas y alternativas en la esperanza de que en un plazo no muy lejano pueda ser útil.

Fernando GÓMEZ HERRERA
Director del Programa de Tecnología Educativa
Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado

INTRODUCCION

2. PEDAGOGIA AMBIENTAL Y DESAFIO A LA INSTITUCION ESCOLAR

Isabel Gutiérrez Zuluaga

Comenzamos hoy un nuevo seminario dentro de la línea de los realizados anteriormente, en Diciembre de 1976 y Mayo de 1977, encuentros realizados - en este mismo lugar para tratar el tema de lo que entonces denominamos con la expresión de Friedmann "escuela paralela".

En aquellos dos seminarios elaboramos unas conclusiones e hicimos unos propósitos, pero luego los cambios estructurales del INCIE, del país y otra serie de circunstancias de tipo infraestructural, hicieron que aquello sólo quedara en promesas y en buenos propósitos. Hoy gracias al estímulo del Director del Programa de Tecnología Educativa comenzamos de nuevo.

Los temas que vamos a tratar bajo el título de La educación y su entorno son aproximadamente los mismos que se denominaban tradicionalmente "pedagogía mesológica" es decir, pedagogía del medio. Más tarde se pasó a llamarla pedagogía ambiental. Toda la educación que no se recibe en el aula escolar, todo ese otro mundo que influye en la instrucción, en la formación, en la socialización y estimulación de la persona es lo que se llama "educación ambiental".

1.- ¿QUE ES LA PEDAGOGIA AMBIENTAL?

He querido ver que dicen los nuevos especialistas en teorías pedagógicas acerca de la "educación ambiental". ¿Qué es la pedagogía ambiental? Se la define como un estudio de los ámbitos educativos en tanto que contextos físicos, sociales y culturales, y como elementos condicionantes y condicionados de la actividad pedagógica. La pedagogía ambiental estudia pues, los diversos medios en los que se lleva a cabo la acción educativa, y cómo se lleva a término en ellos la educación. También puede decirse que la pedagogía ambiental estudia las consecuencias educativas, tanto pedagógicas, como didácticas, como de organización, de las manipulaciones ambientales efectuadas por el hombre, ya en el ámbito social, como en el físico o en el mixto". En otros términos, la pedagogía ambiental es un estudio de los elementos, acciones y aspectos educativos en general en relación con el ambiente natural ordenado, definido o modificado por el hombre.

Un problema que los teóricos en pedagogía, entre ellos el profesor García Hoz, tratan es el de si la educación es una obra intencional. Actualmente se discute si se puede seguir diciendo que la educación es fruto de una intencionalidad. Pues si la intencionalidad es el elemento constitutivo -

de la educación habría que pensar que muchos de los elementos de la pedagogía ambiental o de la educación ambiental no sean propiamente educación ni, por tanto, susceptibles de ser tratados pedagógicamente, sino solamente de todo ese mundo de la educación ambiental, aquellos en los cuales ha habido intencionalidad previa. Pero, hoy, esto está puesto en tela de juicio y se piensa que, de hecho, la intencionalidad existe siempre, porque todos estos ambientes están utilizados de algún modo por el hombre: no son ámbitos salvajes ni ámbitos puramente naturales sino organizados. Pero es que, además, aun cuando prescindamos de las finalidades que siempre existen en lo que organiza el hombre, de hecho el ámbito resultante está educando o deseducando; es decir, de hecho está actuando en el desarrollo de la persona, en su perfeccionamiento y en su proceso formativo. Por eso hoy se prescinde del elemento intencional cuando se habla de educación ambiental: se trata del perfeccionamiento del hombre en cuanto promovido por el influjo de los estímulos del ambiente, prescindiendo de que estos estímulos tengan la intencionalidad directa y concreta o no, aunque de hecho de un modo, si no inmediato, sí mediato, la tienen.

2.- EDUCACION Y COMUNICACION

La cuestión de la importancia que hoy día se está dando a la educación ambiental estriba en que en la educación es muy importante y muy esencial el elemento comunicación. Entre los factores que una Teoría de la educación estudia, hemos de tener en cuenta los siguientes: el emisor educativo (educador, docente, instituciones, familia, escuela, Iglesia, sociedad, etc), el codificador educativo (métodos) el medio educativo, el descodificador educativo (mecanismos de aprendizaje) y el receptor de la educación (educando). El medio educativo es un elemento fundamental en la labor educativa, y en él entra todo este mundo que llamamos el "entorno". El medio educativo es el elemento portador de los mensajes o contenidos educativos (canales, instrumentos, material didáctico, ambiente, espacios en que se acogen los canales, etc). Es decir, el medio pasa a ser hoy, en la teoría pedagógica, un elemento fundamental. Por tanto no podemos pensar que la Pedagogía se basa sólo en el estudio del sistema escolar, la institución escolar o el aula. No, hoy día la pedagogía entiende que todos estos medios, a través de los cuales llegan los mensajes informativos y formadores, son tan elementos de una teoría pedagógica como lo es el medio institucional.

Sin embargo, podemos decir que no poseemos una sistemática comprensiva

de los medios de educativos, entendida en su acepción de verdaderos medios contextuales en donde se desarrollan y se trasvasan los mensajes educativos. Tenemos que estudiar mejor la incidencia y funcionalidad de los medios sobre el propio proceso educacional. Hoy la pedagogía que se considera integral -- piensa que este estudio lo tenemos muy descuidado: está mucho más estudiado el campo institucional. Por eso querría que partiéramos de lo que se está diciendo hoy en teoría de la educación desde una perspectiva mas amplia.

Constatamos pues, que además de la educación institucional, hay lo que llamamos educación paralela o educación ambiental. Cuando Friedmann habla de la escuela paralela o el mismo Bousquet en algunos artículos nos dice que existen muchos contextos educativos en el mundo actual están aludiendo a un tremendo reto que tenemos en el campo educativo (1). Hoy los teóricos de la pedagogía nos encontramos con que quizá podamos decir que hay una prioridad y primacía de la influencia de toda esta educación ambiental en relación con la educación institucionalizada y por tanto hay que dedicar muchísimo más esfuerzo a todo este mundo extraescolar, pues su influjo en la formación del individuo es extraordinario. Esto es evidente: tanto por su presentación sen-sible como por el atractivo de sus contenidos, el mundo de los medios presenta una fácil ventaja en relación al esfuerzo exigido para asimilar sistemáti-camente las diversas nociones objeto de los programas escolares. El volumen de la difusión de aquellos, su proximidad a los intereses del niño, su varie-dad, diversidad, colorido, actualidad, motivación, realismo, inventiva, espí-ritu lúdico y valor afectivo junto a la disponibilidad de recursos que emplean y el talento de sus artistas y creadores que trabajan en ellos contribuye, de modo evidente, a esa ventaja.

De hecho, esa capacidad creadora que suelen tener los que se dedican al mundo de los medios juega un papel tan trascendente que, o se constituyen en prolongadores de la enseñanza formal atendiendo a las modalidades propias de cada medio, o bien constituyen un desafío a la institución escolar, preten--diendo derribar los muros de las aulas de modo repentino y desconcertante, - hasta logran una nueva estructura formal.

Este es el reto, Con gran razón escribía Macluhan "Hoy en nuestras ciu-dades la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La -- cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las pelícu--las, la televisión y la radio excede en gran medida la cantidad de informa--ción comunicada por la instrucción y los textos en la escuela" (2). Recordemos algunos datos: el 80% de la información asimilada por los niños españo--

les de 12 a 15 años les llega a través de los medios de comunicación de masas y de la interacción social y sólo un veinte por ciento a través de la escuela (3). Pero además se sospecha que de ese veinte por ciento quizá sólo le sean eficaces en el futuro unas dos décimas partes. ¿Supone esto una amenaza a la escuela institucional? Se alegan muchas razones para acusar a los medios de comunicación de masas de representar una amenaza en lugar de un refuerzo a la educación. Se considera que producen efectos negativos en el individuo desde el punto de vista ético, intelectual y hasta físico. Los mass-media bombardean al individuo con una incidencia temática indiscriminada. En el Laboratorio de Psicología Social de Toronto se llegó a la conclusión de que la proporción de los mensajes recibidos por una persona respecto a los emitidos ha pasado a ser de cincuenta frente a uno en el pasado a quinientos mil frente a uno. Los medios de comunicación nos pueden, por tanto, conducir a ser meros receptores de mensajes (4).

Todo este mundo de conceptos, modelos, objetos y diversos mensajes que llega al niño aporta a éste unos conocimientos cuya adquisición se hace en desorden, sin programa establecido, sin posibilidad de elección y sin criterio selectivo. Leemos y escuchamos con frecuencia quejas de toda índole: que los medios no son neutrales, pues presentan una ideología subyacente; que promueven actitudes poco personales; que no disciplinan la mente ni la voluntad; que reducen la vida cultural a nivel de diversión vulgar; que crean necesidades que no se pueden satisfacer; que promocionan el egoísmo; que crean mitos e ídolos de muy dudoso valor; que extienden el mal gusto, etc...

4. ¿"STOP" A LOS MEDIOS DE COMUNICACION?. ¿"STOP" A LA EDUCACION AMBIENTAL?.

En el XIV Congreso de Pediatría celebrado en Barcelona en 1977 se decía que "stop" a los medios de comunicación, pues se consideraba que, en su temática, manipulaban deliberadamente instancias de carácter prelógico, lo que supone una amenaza grave para los niños de tres a diez años, edad en que el desarrollo psicológico se caracteriza por una tendencia a la comprensión de la realidad a través de ideas y conceptos.

Los argumentos que en este Congreso se adujeron fueron: se obstaculiza el desenvolvimiento del pensamiento lógico y discursivo de los niños de esta edad; se deteriora la capacidad para lo simbólico, provocando una regresión y empobrecimiento cultural; se bloquea la capacidad de abstracción, dando lugar a manifestaciones cada vez mas fuertes de dislexia y disgrafía; ocasio

símbolos sino también a la conducta y a la comunicación interpersonal.

Por otra parte la información que dan los medios no coincide con la que brinda la escuela. Se ejercen sobre los niños presiones que los inducen a relegar la escuela al ámbito de la norma, del examen, de lo ficticio, de lo arbitrario, con una actitud negativa ante el profesor, ante la relación profesor-alumno, ante la acción educadora, apareciendo únicamente como valioso y real el mundo extraescolar.

Tenemos, por tanto, dos sistemas de información que se oponen y se neutralizan porque ofrecen dos modelos antagónicos de cultura, de moralidad y de estilo de vida, nos decía Jacques Bousquet al hablar del problema político de la educación. Con todo ello la escuela ha perdido fuerza formativa: - la "escuela paralela" resta eficacia a las estructuras pedagógicas. Sin embargo, esperamos encontrar un enfoque pedagógico adecuado que nos permita - hacer de los medios de comunicación de masas instrumentos eficaces para la formación cultural, científica y técnica de los alumnos. Es decir: el reto está ahí, la escuela ha perdido capacidad informativa, la escuela tiene unos contrincantes extraordinarios respecto a la información y ha de plantearse el problema de cómo seguir teniendo sentido y siendo eficaz. Pero los medios han de plantearse también el problema de cómo realmente ser educadores y no deseducadores.

Rossi y Biddle en su obra Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna presentan a lo largo de la obra un esquema interesante que conviene tener en cuenta. En ella tratan primero de los medios educativos, luego educación y sociedad, luego hablan del impacto de los medios en los sistemas escolares, del impacto de los medios en otros aspectos de la educación y finalmente las consecuencias generales para la sociedad norteamericana, que es la que han estudiado. Sería interesante tener este esquema como fondo, -- pues se plantean los problemas que nosotros nos planteamos al hablar de la educación y su entorno (5).

Quiero decir para terminar que, cuando yo hablaba del desafío de la educación ambiental, me refería fundamentalmente a la cantidad extraordinaria de información que se recibe a través de los medios fuera de la institución escolar. Pero tanto Rossi como Biddle hablan de que en la educación no hay que tener en cuenta sólo la información. La información es importante, pero hay otros elementos, como la relación profesor-alumno y la organización de la institución educativa, que no son información y de los que no se puede



prescindir en la formación del alumno.

5. PUNTOS PARA EL ESTUDIO

Señalo ya unos puntos de partida: el reto existe, lo tenemos ahí, vamos a estudiarlo y a profundizar, y después de los coloquios elaboraremos unas conclusiones como hicimos en los otros dos seminarios para ir viendo qué y cómo podemos hacer para que esto tenga una continuidad eficaz de equipo, de trabajo, a fin de ir procurando que se perfeccionen los medios de comunicación y que se perfeccione el sistema escolar y que no sean dos sistemas controvertidos o separados, como dice Bousquet, contradictorios aparentemente, sino que cada uno aporte lo mejor que pueda a la sociedad y a la educación. Como decían estos autores americanos, procurando que las exigencias educativas auténticas y reales del joven de hoy y del joven del siglo que viene se cumplan de verdad.

ISABEL GUTIERREZ ZULUAGA

Decana de la Facultad de Filosofía y
Ciencias de la Educación
Universidad Complutense

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) G. FRIEDMANN, El hombre y la técnica, Ariel, Barcelona, 1976. Vid J. BOUSQUET, El problema político-económico de la educación. Instituto de Estudios políticos, Madrid, 1960.
- (2) MacLUHAN, El aula sin muros, Laia, Barcelona, 1974.
- (3) A. de MIGUEL y otros, El sistema educativo español. Rev. española de Opinión Pública.
- (4) PORCHER, L. La escuela paralela. Kapelusz, Buenos Aires, 1976.
- (5) ROSSI, P.H. y BIDDLE, D.J., Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna, Paidós, Buenos Aires, 1970.

3. EL ENTORNO CULTURAL

Fernando Lorente Medina.

1.- EL ENTORNO CULTURAL.- Tanto los antropólogos como los psicólogos sociales (1) han coincidido en señalar como cultura toda la herencia social, todo el patrimonio específico de una sociedad, y por tanto "el todo complejo que incluye los conocimientos, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y todas las otras disposiciones y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que es miembro de la sociedad" (Tylor).

De ahí que definir como entorno cultural lo que el título de esta comunicación señala: las bibliotecas, los museos y exposiciones, sería excesivamente simplificador y, sobre todo, desconocedor de la realidad social, si bien por motivos didácticos ello puede ser necesario y, además, el resto de las comunicaciones y, posiblemente, otras muchas que no forman parte de este Seminario, vienen a señalarnos que el entorno cultural es mucho más de lo que aquí se trata y estaría en la línea de lo que las ciencias sociales definen como entorno cultural.

Aunque nos demore entrar en el tema específico de la comunicación, hemos de ahondar en el concepto "entorno cultural", a fin de precisar el terreno en que nos vamos a desenvolver ya que, casi siempre que de forma más o menos imprecisa nos referimos a la cultura, la asimilamos a lo que los alemanes llaman "Kultur" y que fundamentalmente hace referencia a las formas de expresión que se contienen en la escritura, pintura, arquitectura, escultura y música, o lo que es lo mismo, se confunde casi siempre con las Bellas Artes. Nosotros no podemos confundir cultura con Patrimonio Artístico, ni las instituciones encargadas de la cultura académica y formal con el entorno cultural del hombre.

Por ello, avanzar en el análisis del entorno cultural y de la educación es conveniente, a fin de que no caigamos en el error de elegir una metodología que inconscientemente separe cultura y educación, y no nos deje ver que la educación es también cultura, en el sentido antropológico, por lo que no es factible disociarlas como realidades distintas que pueden relacionarse o influirse, ya que como afirma Hegel, "la educación consiste en la introducción consciente en el espíritu objetivo, en el mundo de la cultura, constituido por la ciencia, el arte, la religión, etc, que hay que vivificar en el espíritu subjetivo" (2). Ambas pues, cultura y educación, educación y -- cultura, se confunden en el sujeto, individual o colectivamente considerado, coinciden en bastantes de sus finalidades y utilizan el mismo repertorio de contenidos.

Personalmente, creo que la clasificación de cultura que hizo Hans Freyer es suficientemente comprensiva y se encuentra en la línea de lo aquí expuesto. Para él, educación es una de las categorías o grupos en que se divide la cultura y entorno cultural sería el conjunto formado por los cinco grupos siguientes:

- 1°) El arte, las ciencias, la filosofía y las doctrinas religiosas.
- 2°) Las máquinas, herramientas y útiles en general.
- 3°) Los signos (lenguaje, símbolos, etc.)
- 4°) Las formaciones sociales (derecho, costumbres, instituciones).
- 5°) La educación (apropiación por el hombre de bienes culturales).

2.- Las Bibliotecas, los Museos y las Exposiciones, no forman parte de la Escuela Paralela en España.

Hasta el momento presente, tanto las Bibliotecas como los Museos y las Exposiciones no pueden considerarse inmersos en lo que se ha convenido en denominar Escuela Paralela, puesto que, como podremos ver más adelante, su influencia en la población ha sido muy escasa, aunque cualitativamente haya tenido alguna importancia.

En este sentido, no han presentado ningún reto para la Escuela, porque los influjos no han llegado de igual forma e intensidad que lo han hecho los medios de comunicación de masas o la acción continua del medio social en que se desenvuelve el sujeto (barrio, población, etc.).

Las Bibliotecas, los Museos y las Exposiciones, posibles poderosos medios de cultura, han intervenido con cierta intermitencia -en el mejor de los casos- en la vida cultural de la población, mas reducidos a un cierto número de españoles, a los que caracteriza su alta tasa de escolaridad y status socio-económico, según la Encuesta de Demanda Cultural de los Españoles de 1978, del Ministerio de Cultura. Así podemos apreciar, que la asistencia a Bibliotecas, Museos y Exposiciones de los 27.295.000 españoles con más de 14 años, ha sido:

a) Asistencia a Bibliotecas (Personas de más de 14 años)

Acuden más de 3 veces al mes	685.000	2,5%
Acuden de 1 a 3 " "	690.000	2,5%
Acuden menos de 1 vez al mes	664.000	2,4%
Prácticamente nunca	228.000	0,8%
No acude	25.029.000	91,6%

Las cifras son elocuentes y no precisan más comentario que decir que sólo el 5% de la población es influida -de alguna forma- por la existencia de las Bibliotecas.

b) Asistencia a Museos, Exposiciones y Monumentos (Personas de más de 14 años)

Acuden más de 3 veces al mes	342.000	1,2%
Acuden de 1 a 3 " "	1.241.000	4,4%
Menos de 1 vez al mes	2.651.000	9,7%
Prácticamente nunca	1.309.000	4,7%
No acude	21.752.000	79,4%

Vuelve a repetirse la alta cifra de los que prácticamente no han visitado un Museo o Exposición a lo largo de su vida (el 84,1%).

Sí, a continuación, vemos cómo se distribuye esta población por el nivel de sus estudios y el status socioeconómico del cabeza de familia, queda clara nuestra anterior afirmación de que, básicamente, han utilizado los servicios culturales de las Bibliotecas y Museos los de alta tasa de escolaridad y los de mejor situación económica, que generalmente son los mismos.

c) Asistencia a Bibliotecas según el Nivel de Estudios terminados

Sobre un total de población de 24.452.000 (En tantos por ciento)

	Analfab. betos.	Sin es- tudios	Est. primar.	Bachill. elem,	Bachill Univ. Sup.	Total	
Acuden más de 3 veces al mes	--	0.2	0.4	1.2	3.0	6.7	0.9
Acuden de 1 a 3 veces al mes	--	0.1	0.8	2.7	3.8	5.4	1.2
Acuden menos de 1 vez	--	0.4	1.0	3.2	5.4	7.5	1.6
Prácticamente nunca	0.1	0.1	0.5	1.6	1.8	1.5	0.6
No acude	99.9	99.2	97.2	91.3	86	79	95.6

d) Asistencia a Bibliotecas, según los estudios que se están realizando (más de 14 años) (En tantos por ciento)

Sobre un total de población de 2.844.000

	Sin estud.	Est. primar.	Bachill. elem.	Bachill. Sup.	Univ.	Total
Acuden más de 3 veces al mes	--	8.2	13.2	14.2	32.4	16.1
De 1 a 3 veces al mes	--	7.1	11.0	18.1	20.1	14.2
Menos de 1 vez al mes	--	6.5	9.9	11.4	7.9	9.4
Prácticamente nunca	3.4	4.6	2.4	2.4	1.8	2.6
No acude	96.6	73.6	63.6	53.9	37.8	57.7

e) Asistencia a Museos, Exposiciones y Monumentos según el Nivel de Estudios terminados. (En tantos por ciento)

	Analfa betos.	Sin es tudios	Est. primar.	Bachill. elem.	Bachill. Univ. Sup.	Total	
Acuden más de 3 veces al mes	--	0.1	0.5	2.4	2.8	5.5	1.0
Acuden de 1 a 3 veces al mes	--	0.5	2.5	7.7	11.0	17.9	3.7
Acuden menos de 1 vez	0.6	3.0	7.4	15.4	21.2	25.2	8.4
Prácticamente nunca	0.4	2.2	4.6	7.2	9.2	8.1	4.4
No acude	99.0	94.2	85.1	67.3	55.9	43.4	82.6

f) Asistencia a Museos, Exposiciones y Monumentos según los estudios que están cursando. (En tantos por ciento)

	Sin estud.	Est. primar.	Bachill. elem.	Bachill. Sup.	Univ.	Total
Acuden más de 3 veces al mes	--	0.4	2.0	4.0	10.2	3.8
De 1 a 3 veces al mes	--	5.2	8.6	14.3	20.8	12.0
Menos de 1 vez al mes	9.7	10.8	18.9	26.5	26.2	21.3
Prácticamente nunca	7.7	7.2	7.4	10.0	5.4	7.8
No acude	82.6	76.4	63.2	45.2	37.4	55.1

g) Asistencia a Bibliotecas, según el status socioeconómico del cabeza de familia. (En tantos por ciento)

	Empresas con asalar.	No agrarios sin asalar.	Agrarios sin asalar.	Cuadros superiores	Cuadros medios	Obreros especializ.	No agrarios sin espec.	Obreros Agrícola.	Activos No clasific.	No activos	TOTAL
Acuden más de 3 veces al mes.	5.2	2.7	1.7	6.6	3.9	2.4	1.7	0.7	2.9	1.6	2.5
Acuden de 1 a 3 veces al mes.	3.4	4.7	1.4	5.8	3.9	2.2	3.2	1.9	1.8	1.5	2.5
Acuden menos de 1 vez al mes.	3.3	2.8	1.5	6.2	3.3	2.2	2.2	1.5	2.5	1.9	2.4
Prácticamente nunca.	1.3	1.0	1.1	1.7	1.1	0.9	0.7	0.4	0.5	0.6	0.8
No acude	86.7	88.8	94.3	79.7	87.8	92.2	92.3	95.5	92.2	94.6	91.7

h) Asistencia a Museos, Exposiciones y Monumentos, según el status socioeconómico del cabeza de familia. (En tantos por ciento).

	Empresas con asalar.	No agrarios sin asalar.	Agrarios sin asalar.	Cuadros superiores	Cuadros medios	Obreros especializ.	No agrarios sin espec.	Obreros Agrícola.	Activos No clasific.	No activos	TOTAL
Acuden más de 3 veces al mes.	1.3	1.9	0.2	5.1	2.1	0.7	0.8	0.1	1.2	1.1	1.3
Acuden de 1 a 3 veces al mes	7.1	5.1	1.1	18.0	8.7	3.3	3.3	0.6	4.8	2.9	4.5
Acuden menos de 1 vez al mes	16.5	10.3	3.3	23.8	18.4	9.4	7.5	2.4	8.7	6.9	9.7
Prácticamente nunca	8.0	5.5	2.9	8.5	6.5	5.3	5.4	1.9	4.0	3.7	4.8
No acude	67.0	77.1	92.5	44.6	64.3	81.3	83.0	94.9	81.2	85.4	79.7

Al filo de los datos, cabe hacer una aclaración, a fin de que aquellos queden lo más ajustados posible. La aclaración es que, en el caso de los que están cursando estudios, la asistencia a Bibliotecas es mucho mayor que en los que han terminado la etapa escolar propiamente dicha. Probablemente la conclusión que pudiera inferirse es que la influencia de la Escuela es grande y a ello hemos de oponer dos objeciones. La primera es que dicha influencia no es duradera puesto que cae rápidamente tan pronto como los alumnos dejan el aula y, si la educación pretende algo, ese algo es la creación de hábitos duraderos. La segunda objeción se refiere a la utilización de las Bibliotecas por parte de los escolares, que en un fuerte porcentaje de casos proceden de simple observación y conversaciones con personal de las Bibliotecas Públicas, aparte de la experiencia propia, ya que no poseemos datos -- fiables -- hacen un uso casi exclusivo de las mismas como salas de estudio, citándose a sus apuntes de clases o libros de texto.

2.1. Posibles causas de la nula influencia de estas instituciones en la formación.

Estimo que la siguiente cita de Bogdan Suchodolski puede situar en sus justos términos las causas profundas por las que las Bibliotecas y Museos, así como la Escuela, han vivido un tanto de espaldas entre sí y, en la caso de aquéllos, sin gran repercusión social.

"Las relaciones del hombre con la cultura han nacido a través de los siglos bajo el influjo de las más diversas formas de coacción. En cierto sentido, se trata de una necesidad vital, por cuanto la cultura ayudaba al hombre en la conquista de sus medios de existencia, pero de otra parte la formación cultural tenía lugar bajo la presión del prestigio de clase que o bien cabía mantener si se pertenecía a las clases dominantes, o bien conquistar si se quería llegar a pertenecer a estas clases.

La actividad escolar estaba al servicio de estas dos necesidades, desde el punto de vista de la formación cultural del individuo. La escuela contaba en este aspecto con poderosos aliados, tales como la presión de las necesidades económicas y la presión de la opinión clasista en las cuestiones de prestigio cultural, que supeditaban a sus exigencias la formación escolar" (3).

Y concretándonos a las instituciones que nos preocupan en esta comunicación, encontramos las siguientes causas:

2.1.1. En el caso de las Bibliotecas y los Museos

a) Son fenómenos fundamentalmente urbanos, por lo que la población rural prácticamente los desconoce.

Avala lo anterior la situación y localización de las instituciones Bibliotecarias y Museísticas que, probablemente sean más comprensibles - en el caso de estos últimos.

Los Museos en general se localizan en las capitales de provincia y ciudades de cierto número de población - nos referimos a museos que son Patrimonio del Estado, Diputaciones o Corporaciones Locales. (4).

Existe un gran número de Municipios sin Bibliotecas Públicas Municipales, que podemos sintetizar en:

7.124 Municipios con menos de 5.000 habitantes, que comportan -- 6.700.000 habitantes (5).

312 Municipios entre 5 y 10.000 habitantes, que aportan otros 2.000.000 habitantes. (6).

120 Municipios entre 10 y 25.000 habitantes, que totalizan unos 2.100.000 habitantes. (6).

24 Municipios entre 25 y 50.000 habitantes, que suman aproximadamente 900.000 habitantes (6).

18 Municipios de más de 50.000 habitantes, que aportan 1.260.00 habitantes.

En resumen, aproximadamente 12.000.000 de habitantes no cuentan en su lugar de residencia con ninguna Biblioteca Pública Municipal, lo que constituye 1/3 de la población española.

A fin de paliar esta situación, fundamentalmente en las poblaciones de menos de 5.000 habitantes, existe un Servicio de Bibliotecas, constituido por 30 vehículos, concentrados en las provincias de Albacete, Alican

te, Badajoz, Cáceres, Cádiz, La Coruña, Guadalajara, Jaén, León, Lugo, Madrid, Murcia, Orense, Palencia, Las Palmas, Santander, Sevilla, Soria, Toledo y Zaragoza. Si penetramos en los problemas de infraestructura de este antiguo Servicio, su eficacia queda muy mermada y empequeñecida.

b) Siguen condicionados por su función originaria, que de algún modo se sigue manteniendo, a pesar de estimarse un servicio cultural público. Esta función originaria se encuentra tanto en que fue la propiedad e iniciativa individual de algún miembro poderoso de la clase dominante el que la inició, como en la forma de selección de los contenidos que formaban el fondo bibliotecario o coleccionista, y que no era otra que la que respondía a los criterios de prestigio y ornato o en el mejor de los casos a las aficiones o intereses del iniciador. El cambio en la titularidad de la propiedad no ha influido decisivamente en la función de ornato (Spencer) y de diferenciación elitista, como hemos podido comprobar empíricamente en los puntos anteriores.

c) Ha primado, entre ellos, la función de custodia y conservación sobre la de difusión, por lo que algunos autores han considerado a estas instituciones culturales y específicamente a los Museos, como "Panteones de Patrimonio Muerto".

De hecho -insistimos que de forma especial en los Museos y algo parecido ha ocurrido en las Bibliotecas- los bienes culturales del pasado, aun obteniendo un esclarecimiento erudito en el marco de la época, se presentan como incomprensibles y muertos para los hombres del presente que no formen parte de la minoría de iniciados y conocedores.

d) Normalmente han volcado su actividad interiormente, encerrándose en sí mismos, por lo que su justificación social se ha realizado por la vía técnica, que ha consumido presupuestos y energías de hombres valiosos que trabajan en ambas instituciones, sin que quedara tiempo ni medios para procurarse contactos con el exterior y el mundo circundante.

En este quehacer, han presentado una estructura cerrada que psicológicamente ha distanciado a la mayoría de la población que, en el caso de conocer su existencia, se ha retraído por miedo a perturbar la paz reinante y por desconocimiento de los ritos, usos y costumbres que se desarrollan en -

el interior de las Bibliotecas y los Museos. A esta Sacralización ha contribuido el sistema burocrático que, sin ser agobiante ni exagerado, genera --- cierto distanciamiento entre posibles usuarios y las instituciones, como ocurre con el sistema general de la Administración.

e) Otros elementos coadyuvantes a la escasa incidencia de los Museos y las Bibliotecas son las situaciones de muchos edificios destinados a estos fines, que no ofrecen condiciones idóneas, las reformas y obras que los hacen estar cerrados bastantes veces, la escasez de personal al servicio de los mismos, etc.

3.- La Escuela y su utilización de las Bibliotecas, los Museos y Exposiciones

Aparte de las Bibliotecas escolares existentes en los Centros de enseñanza y los Museos de tipo pedagógico que, de forma más o menos emergente, -merced a iniciativas personales de los profesores, se hayan constituido, nuestra preocupación se refiere a las Bibliotecas y Museos Públicos, abiertos a todos, y cómo desde la institución escolar se han tenido en cuenta para el plan formativo de sus alumnos.

3.1. La Escuela no se ha abierto a la vida

Si las viejas máximas escolares de educar para la vida y en la vida han sido aspiraciones de la renovación pedagógica desde fines de siglo pasado, ello no ha cristalizado en una acción formativa sistemática de nuestros centros de enseñanza. Incluso cuando se han realizado determinadas actividades -especialmente visitas a Museos- han sido contempladas como actividades extraescolares, en la acepción más escolástica del término.

Es decir, han presentado unas características de realización que se pueden resumir en ser voluntarias, esporádicas y sin definición, que las han hecho contrastar violentamente con las llamadas actividades curriculares, lo que ha generado actitudes por parte de profesores, alumnos y sociedad de "enfriamiento", cuando no de rechazo de dicha actividad. En resumen se han estimado como actividades que "distraen" de la función principal de la escuela

que inconscientemente identifican, para mí eso es lo grave, con las tradiciones materiales y sobre todo con la superación brillante de exámenes.

Todo ello, a pesar de las doctrinas pedagógicas y del fomento de otras actividades extraescolares, a través de APAS, etc.

3.2. El profesorado no se encuentra en situación de utilizar estos recursos sociales.

En los planes de formación del profesorado no existen las materias, ni la intencionalidad educativa de que se conozcan las instituciones bibliotecarias y museísticas existentes, su utilización y posibilidades.

De ahí que, por un mecanismo psicológico claro de estabilidad y conformidad, el profesor se encierre en los muros de su centro y rara vez intente salir de ellos, a fin de no perturbar el orden existente y el cumplimiento de las exigencias programáticas.

3.3. La ideologización unidireccional en la base del Sistema Escolar.

Puede quedar una duda en esta argumentación, y es la contradicción existente entre lo que la legislación viene proclamando de pluralidad, y apertura y cómo se fomentan éstas en la práctica escolar.

El mantenimiento del libro de texto como fundamento principalísimo de la formación escolar, cuando no exclusivo, permite un mayor control ideológico de lo que pasa en las aulas. Ello lleva a una consecuencia práctica y es la inhibición de los escolares, por múltiples razones, ante la existencia de fondos bibliotecarios, documentales y de objetos, en bastantes ocasiones asquerosos, que ignora y desconoce y de los que, posiblemente, terminará el alumno recelando ante el cúmulo de información -a veces contradictoria- que tendrá que recoger, sistematizar y criticar. Con lo que la Escuela, de hecho, viene a prohibir lo que proclama en la doctrina y en la legislación: apertura y crítica.

Permítanme una cierta ironía, y les diré que la Escuela se ha creído y cumplido a rajatabla aquello de que una imagen vale más de que mil palabras en algunas cuestiones y actividades. Hasta tal punto ha llegado que parece haber preferido ofrecer una foto del libro con un poco de texto al pie, antes

que permitir que el alumno lo lea. Y esa misma imagen vale para objetos, herramientas, cuadros, etc. que se presentan en fotografías y dibujos de libros cuando podrían ser contemplados y estudiados en los originales, en múltiples ocasiones.

Así, también, se descansa en que en un libro se tiene "todo lo que hay que saber" y "cómo hay que saberlo" y la Escuela se circunscribe a sus textos desentendiéndose de la realidad y de los apoyos que le oferta el entorno cultural.

4.- Posibilidades que se vislumbran.

Para modificar el signo de la relación entre Bibliotecas, Museos y Escuela, creemos que existen algunas realizaciones y una nueva idea de lo que puede ser una política cultural nueva, que han de favorecer el cambio.

4.1. La Política Cultural.

Este polémico tema ha sido abordado a partir de los trabajos del Consejo de Europa y de forma especial han incidido en él los Acuerdos y Resoluciones de las Conferencias de Ministros Europeos de Cultura, celebradas en Oslo -1976- y Atenas -1978-, y en las que se insta a los poderes públicos a adoptar una serie de medidas de planificación, de aportaciones económicas y de entendimiento de lo que puede ser la acción del ejecutivo en este área social.

En síntesis, esta política cultural deberá favorecer la acción cultural de la sociedad, incentivándola y promoviéndola, por medio de creación de establecimientos abiertos y gestionados desde y por las comunidades de base, - así como intentar el aprovechamiento total de cuantos medios, instituciones y centros se posean, sin dedicarlos a un fin especialísimo y exclusivo. Esta política general deberá estar recorrida e informada por una actitud de respeto a todas las manifestaciones de la cultura y a la libertad de expresión. Sin embargo, como dice Luis Escobar en "Comunicación, información y cultura de masas", existen los que afirman que toda política cultural ¿no es una invasión de la libertad individual? ... y se ha llegado inclusive a contar entre los derechos del hombre el de "escapar" a la cultura.

4.2. Realizaciones y experiencias.

A partir de la potenciación de las Casas de Cultura como centros comprensivos e irradiadores de toda acción cultural en las que tienen cabida una biblioteca, salas de conferencias, salones para proyecciones y dramatización, salas de exposiciones, etc, hasta los llamados Centros Comunitarios, - enclavados en pequeños núcleos de población o diseminados por los barrios - de las urbes, con pretensión de que los ciudadanos libremente organizados -- puedan expresar sus anhelos y realizaciones culturales en contacto y entronque vivo con su realidad más inmediata, se ha puesto en marcha una serie de dispositivos institucionales y sociales de cultura total.

Junto a ello, las Bibliotecas y los Museos han iniciado un cierto movimiento de apertura en dos direcciones: la primera en extensión cultural, pro moviendo exposiciones monográficas, proyecciones, conferencias, etc, y la se gunda creando Departamentos Pedagógicos (7) que, entre otras actividades, fa cilitan a los centros escolares información y medios que acercan el Museo a - la Escuela.

Las escuelas y centros de enseñanza sienten la necesidad de facilitar a sus alumnos contactos con los medios culturales y apuntan a la programación de actividades de tipo cultural de forma continuada y sistemática.

Aparte de ello, la propia metodología escolar va favoreciendo el tener que recurrir a las fuentes de la cultura en vez de recluír al alumno en los márgenes estrechos del libro único, como texto exclusivo.

5.- CONCLUSIONES.

a) Teóricas.

1^a .- Es conveniente desacralizar la cultura encerrada en sí misma y -- sus lugares, culminando la idea de cultura dinámica y contextualizada.

2^a .- Es necesario que las Bibliotecas y los Museos potencien entre su personal la idea de servicio público y de difusión cultural.

3^a .- En los planes y sistemas de formación y selección del personal bibliotecario y de Museos, se debe contemplar la función de agentes culturales y, por tanto, de elementos activos de la sociedad, para la que cumplen - sus cometidos las Bibliotecas y Museos.

4^a .- La Escuela, tanto en su filosofía como en su sistema organizativo y programático, precisa de un esfuerzo para obviar la importancia del libro de texto e integrarse en el medio, aprovechando recursos y experiencias de otras instituciones culturales que debe utilizar.

b) Prácticas.

1^a .- La política cultural y escolar deben estar plenamente coordina-- das e interpenetradas para servir las finalidades que les son propias en el ámbito cultural y aprovechar mejor los recursos existentes.

2^a .- El Estado deberá, tras estudios fiables, dotar de una Red Biblio-- tecaria suficiente con personal y medios adecuados a las necesidades cultu-- rales de España, atendiendo a la puesta al día de fondos documentales y edi-- ficios. (En este sentido pueden incluirse los Museos).

3^a .- Tanto las Bibliotecas como los Museos precisan mayor rentabilidad de sus posibilidades, para lo que deberán dotarse de sistemas de organizaci-- ón rápidos y sencillos; mayor tiempo de apertura diaria, así como de mayor nú-- mero de días al año. Conviene estudiar los horarios y días más convenientes en razón de la disponibilidad horaria de los habitantes de la ciudad o zona.

4^a .- La edición de folletos, catálogos, hojas informativas y pedagógi-

cas, así como reproducciones y copias, es tarea urgente a promover. Estos me
dios técnico-informativos deben llegar a todos los Centros Escolares y serán
complementados por un sistema de reuniones informativas entre el personal fa
cultativo y los profesores, a fin de que éstos conozcan las posibilidades --
que se les ofertan.

5^a .- La difusión de la cultura por medio de Misiones Pedagógicas, que
no es preciso inventar, sino redescubrir y poner a punto, es tarea a abordar
en una incitación permanente al conocimiento, identificación y gozo de la cul
tura española.

6^a .- Tanto en las Escuelas de Profesorado de EGB, como en los planes
de selección y formación (período de prácticas) del profesorado de los nive-
les secundarios se deben incluir conocimientos biblioteconómicos, museísti-
cos e informativos que le permitan abordar su trabajo cultural con ciertas
garantías.

7^a .- La Escuela debe programar modos de acción y actividades curricula
res, que permitan y precisen la utilización de las Bibliotecas y Museos como
fuentes informativas y culturales.

8^a .- El aprovechamiento de los medios de comunicación social, básica--
mente TV y radio, puede ser un eficaz instrumento en la política de difu--
sión cultural, por ser estos medios los que llegan prácticamente, al cien --
por cien de la población española.

Madrid, Junio 1981

NOTAS

- (1) Vease: Linton, R.- Estudio del hombre. México, 1965
Chinoy, E.- La sociedad. Una introducción a la Sociología. México 1968.
Maestre, J.- Introducción a la Antropología Social. Madrid: Akal, 1974.
- (2) Hegel, F.- Filosofía de la Historia Universal. Madrid: Revista de Occidente.
- (3) Suchodolski, B.- "Tratado de Pedagogía". Ed. Península. Barcelona 1973.
- (4) Vease al efecto la obra de Consuelo Sanz Pastor Museos y Colecciones de España. Madrid: Dirección Gral, de Bellas Artes, 1972.
- (5) Padrón Municipal de 1975.
- (6) Sección Planificación Bibliotecaria. Ministerio Cultura.
- (7) Angela García Blanco y otros.- Función Pedagógica de los Museos. Madrid: Ministerio de Cultura, 1980.

4. PENETRACION SOCIAL DE LA RADIO

os educativos e influencia
estudiantes de bachillerato

Antonio Moreno García

PENETRACION SOCIAL DE LA RADIO

Aspectos educativos e influencia
en los estudiantes de bachillerato

-E S Q U E M A-

1. La educación y el medio radio.
2. Presencia de la radio en la sociedad española.
3. Incidencia de la radio en los estudiantes de bachillerato.
 - 3.1. Epoca de mayor audiencia.
 - 3.2. ¿Qué buscan en la radio los muchachos?.
 - 3.3. La radio ante la televisión, la prensa y el libro.
 - 3.4. Influencia de la radio.
4. La radio como instrumento educativo.
 - 4.1. Limitaciones y posibilidades de la radio.
 - 4.2. La emisión educativa como unidad de trabajo.
 - 4.3. La dramatización.
 - 4.4. El material de apoyo.
 - 4.5. Explotación de la emisión educativa.
 - 4.6. Organización interna.
5. La radio y la escuela paralela.

1. LA EDUCACION Y EL MEDIO RADIO

¿Cuál es la incidencia de la radio en el individuo?. Nos preguntamos, de acuerdo con la teoría de Boadben, en qué proporción el ser humano selecciona los estímulos sonoros que le llegan a través de las microondas, con respecto a las innumerables incitaciones presentes en su entorno y que por distintos canales penetran en su conciencia. O, desde otro punto de vista, siguiendo a Bruner, ¿qué grado de expectativa se da en los diferentes miembros de nuestra sociedad ante los mensajes radiofónicos? Y, situados ya en el campo de los mensajes sonoros, ¿podemos considerar que existen mensajes específicamente educativos?, ¿es, pues, la radio un elemento más de los que configuran la escuela paralela?. Entendemos que la radio será escuela en la medida en que los mensajes radiofónicos actúen como estímulos generadores de comportamientos específicos que, de alguna manera, contribuyan al desarrollo de la personalidad del individuo.

Ahora bien, será preciso distinguir entre emisiones que tratan de ejercer una función formadora y la acción formativa que produce la radio a través de su programación general. Todavía será preciso diferenciar, en el primer aspecto, entre "emisiones culturales" y "emisiones educativas". A ellas dedicaremos nuestra atención, aunque sea someramente, en la última parte de nuestra ponencia.

En un primer acercamiento, podemos comprobar que la planetarización de los medios de comunicación, y entre ellos la radio, ha permitido que la cultura de la élite haya iniciado una fase de universalización poniendo al alcance de todos los hombres lo que era patrimonio de unos pocos. Pero, a la vez, está produciendo fenómenos complejos y, en cierto modo, contrapuestos. Así, por un lado, la manipulación de los medios representa una forma de colonización y dominio de la sociedad, una estratificación en bloques de muy diversa entidad y, en última instancia, un procedimiento para reducir la libertad de pensar y sentir. De otro lado, los propios medios, y especialmente la radio, al rebasar las fronteras naturales y políticas y penetrar en zonas de influencia de ideologías y poderes contrapuestos, están dinamizando las diferentes maneras de entender e interpretar la vida haciendo posible la aparición de un hombre nuevo. Hoy, junto a un claro espíritu tribal, tanto a nivel planetario como dentro de las propias naciones, se buscan esquemas universales para entender el mundo y el hombre; se está produciendo un acer

camiento entre campos tan alejados como las humanidades, las ciencias experimentales y la técnica; se camina hacia una dialéctica entre capitalismo y marxismo y se está percibiendo ya una diversificada corriente cultural superadora de ambos planteamientos.

En rasgos generales, podemos decir que la radio se sitúa hoy en la línea de acción de los medios de comunicación en el sentido de promover y extender la cultura, hacer que las masas segregadas de los bienes que ésta produce salgan de su indigencia, que los que parcialmente han accedido a ella se promocionen y no se degraden y que los hombres creadores la hagan asequible al resto de la humanidad provocando nuevas actitudes y nuevos valores.

2. PRESENCIA DE LA RADIO EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA.

Es indudable que asistimos a una revalorización de la radio en el marco de los medios de comunicación. El papel de este medio el 23 de febrero -la noche de los transistores- y el 23 de mayo -el asalto al Banco Central- son hitos de muy largo alcance para una correcta interpretación de la radiodifusión española de nuestra época. En este último episodio, según la encuesta de Victor Sagi, del Grupo de Empresas de la Comunicación, realizada en Barcelona, el 50% de los encuestados recibió la noticia del asalto al banco a través de la radio, mientras que el 16% se enteró por la televisión. El resto se enteró por el sistema "boca-oído". Por otro lado, los últimos estudios de audiencia de la SER (ECO n° 5) ponen de manifiesto que el 85% de los españoles escuchan la radio, de los que el 54% lo hacen diariamente. Según este mismo estudio, todos los hogares españoles tienen aparato de radio y el 45% dispone de más de uno. Pese, pues, a la atracción que ejerce la televisión, los españoles sí escuchan la radio.

Por nuestra parte, en una encuesta que hemos realizado para este seminario, y que abre un camino hacia nuevos estudios, sobre un sector muy concreto de la población, los alumnos de Bachillerato (1), solamente un 1.3% de los encuestados manifiesta que no escucha la radio, un tercio lo hace diariamente y el resto de forma irregular. También hemos pretendido conocer la amplitud de audiencia a partir de la muestra y, por ello, hemos tratado de ver a qué miembros de la familia de los encuestados interesa especialmente la radio. A través de una pregunta abierta hemos solicitado que indicaran -

las personas que muestran un cierto interés, dentro de la familia, por la radio. Los resultados se recogen en la Tabla I.

TABLA I

MIEMBROS DE LA FAMILIA A QUIENES INTERESA ESPECIALMENTE LA RADIO.

N = 156

	<u>Frecuencias</u>	<u>Porcentajes</u>
A todos	24	15.5
A nadie	13	8
Padres	26	17
Padre	25	16
Madre	25	16
Hermanos	51	32
Otros miembros	8	5
Sólo al encuestado	4	2.5

Estos datos confirman, de alguna manera, los resultados de la amplitud de audiencia de la encuestas de la SER y de Víctor Sagí. Bien entendido que nuestra pregunta no se centraba tanto en el "hecho de la escucha" cuanto en el "interés específico" de los diferentes miembros de la familia por la radio. En tal sentido, merece la pena destacar ese 8% que manifiesta que la radio no interesa a nadie de la familia y el 2.5% que indica que sólo al encuestado, lo que representa un 10.5% que son las familias donde la radio -- prácticamente no se oye o se hace en muy escasa medida. Prosiguiendo con el análisis, percibimos que, en líneas generales, la atención que prestan a la radio los distintos miembros de la familia que sí la escuchan, se reparte a tercios. Un 33% el padre (17% que hacen referencia a los padres, más el 16% que cita sólo al padre), igual proporción para la madre y casi la misma, un 32%, para los hermanos.

Podemos concluir, pues, que, en distinto grado, la radio sí se encuentra presente en las familias españolas.

3. INCIDENCIA DE LA RADIO EN LOS MUCHACHOS QUE ESTUDIAN BACHILLERATO.

Nuestro acercamiento a la influencia que la radio ejerce sobre la socie

dad ha pretendido evitar que nuestro estudio se agote en el campo de las generalizaciones; por ello hemos comenzado, en una primera fase, por los alumnos de bachillerato, que son los que se encuentran más cercanos a nuestra actividad profesional. En sucesivos estudios esperamos hacer una ampliación de la población. En esta encuesta, después de determinar la amplitud de la audiencia y la regularidad de la audición, así como el interés de la familia por la radio, hemos pretendido precisar:

- a) La época de mayor audiencia.
- b) Qué busca el muchacho en la radio cuando sintoniza una emisora.
- c) Qué representa la radio con respecto a algunos de los medios de información más próximos a los sujetos, tales son: el centro educativo, la televisión, el periódico y el libro.
- d) El grado de conciencia que el adolescente tiene de la influencia que la radio ejerce sobre él y cómo la percibe.

Entre otros aspectos, ha quedado fuera de este estudio, que esperamos que pueda ser completado en próximos trabajos, el análisis de la influencia de la radio en la población estudiantil según estratos sociales diferenciados; el tipo de emisoras que sintonizan y cuáles son las razones de la elección; el examen de los programas elegidos; la determinación de la capacidad de enjuiciamiento de estos programas por parte de los oyentes; determinar con precisión cuáles son las características que definen las emisiones musicales, ya que son las preferidas por los encuestados; etc.

3.1. EPOCA DE MAYOR AUDIENCIA.

Los alumnos encuestados solamente en muy escasa proporción, un 10%, escuchan la radio de manera exclusiva los días de clase. Aproximadamente la mitad, un 48%, tiende a escucharla los días sin clase y de vacaciones, mientras que el resto, un 42%, lo hace de forma irregular. Estos resultados eran previsibles de acuerdo con la condición de los encuestados.

3.2. ¿QUE BUSCAN EN LA RADIO LOS MUCHACHOS DE BACHILLERATO?

La tabla II recoge las frecuencias de las respuestas que los encuestados han manifestado ante la pregunta: "Al poner la radio, ¿qué buscas preferentemente?"

TABLA II

PREFERENCIAS DE PROGRAMACION

N = 156

	<u>Frecuencias</u>	<u>Porcentajes</u>
Música solamente	73	47
Música y otros programas	64	41
Total música	137	88
Noticias solamente	4	2.5
Noticias y otros programas	50	32
Total noticias	54	34.5
Entretenimiento solamente	3	2
Entretenimiento y otros programas	30	19
Total entretenimiento	33	21
Programas culturales solamente	0	0
Programas culturales y otros	14	9
Total programas culturales	14	9

3.2.1. LA MUSICA.

Hay que destacar que la música es, de manera inequívoca, el centro de atracción de los adolescentes por lo que a la radio se refiere. Nada menos que el 88% buscan de manera preferente los programas musicales, y casi la mitad de los encuestados, el 47%, utiliza la radio exclusivamente para escuchar música. El fenómeno musical, pues, adquiere una fuerza específica que requeriría un estudio en profundidad, pero es innegable que la música -y en particular ciertos géneros del momento- representa para el adolescente un elemento liberador de las energías acumuladas en la jornada diaria, un medio que le permite superar frustraciones y tensiones, una forma de evasión de la realidad inmediata y, a la vez, un procedimiento de identificación con nuevos personajes y nuevos ambientes. Asociada a la contorsión corporal que

caracteriza las actuales formas de baile hace que el muchacho llegue a alcanzar verdaderos estados de paroxismo. Todo ello supone que la música aparezca, hoy por hoy, como un ingrediente importante conformador de la personalidad de desarrollo del adolescente.

Cabe preguntarnos: ¿cuál es el nivel de calidad de la música que el muchacho escucha por la radio?, ¿cuáles son los criterios que se siguen en la elección de temas por parte de los responsables de los programas?. Ciertamente que si hay una preferencia por los autores, composiciones e interpretaciones de alto nivel, la radio está contribuyendo, como verdadera escuela, a la educación del individuo, al menos en el cultivo de la sensibilidad que ya es mucho; por el contrario, si el tema de la calidad ni siquiera llega a plantearse en los centros de poder que dirigen las programaciones, porque los intereses estrictamente económicos privan sobre la calidad, y las grabaciones musicales, arropadas con la voz del presentador, se "pinchan" en estudio para crear mercado y no para hacer que la música sea una forma de enriquecimiento personal, entonces la radio es una contraescuela paralela a la institucional.

3.2.2. LAS NOTICIAS.

Las noticias que la radio emite es otro apartado que atrae la atención a un tercio de los jóvenes (el 34.5%), si bien no de manera exclusiva. El interés por la información es compartido por la música. Por otro lado, entendemos que, en general, no podemos considerar a la radio como única fuente de información de los jóvenes, que reciben las noticias también a través de los otros medios.

3.2.3. ENTRETENIMIENTO.

La radio es considerada como entretenimiento por una quinta parte de los jóvenes, un 21%, pero casi todos, excepto un 2%, comparten este papel con otras funciones. Ciertamente que en las contestaciones no queda definido el límite entre la música y el entretenimiento. O, más concretamente, no se ha diferenciado entre la música y los entretenimientos radiofónicos de otra naturaleza.

3.2.4. PROGRAMAS CULTURALES.

Los programas culturales, dada la condición de bachillerato de los encuestados, merecían por nuestra parte una especial atención. En el estudio hemos distinguido dos fases. En la primera se pretendía comprobar si, al sintonizar la radio, "buscan" programas culturales. Pues bien, solamente una pequeña proporción, un 9%, indica que, efectivamente, elige estos programas, y es de destacar el hecho de que ni uno solo de los encuestados manifiesta que los oye de manera exclusiva. Reiteramos que nuestra pregunta estaba formulada en términos de "preferencia" de programas y no en el simple hecho de escuchar o no programas culturales. Por ello, en la segunda fase preguntamos, simplemente, si escuchan algún programa cultural. El 28% afirma que sí, mientras que el resto contesta negativamente.

El interés, pues, de los muchachos que estudian bachillerato por los programas que se consideran específicamente culturales es relativamente escaso. No obstante, nos interesaba determinar si los alumnos que los escuchan encuentran algunas diferencias con respecto a las clases del Instituto. De los 43 muchachos que dicen seguir algún programa cultural 19 -el 44%- afirman que la radio aporta cosas que no sabían, 24 -el 56%- indican que los programas radiofónicos son más amenos que las clases del Instituto, y dan notas diferenciadoras tales como:

- "puedes apagar la radio cuando quieres",
- "no hay nadie que te llame la atención".

De alguna manera se constata que, en el orden cultural, la radio tiene abierto un campo específico que le viene dado por:

- la libertad en la elección de temas, cubriendo huecos que deja la institución escolar,
- el tratamiento técnico, artístico y pedagógico de los temas ofrece posibilidades riquísimas, todavía no suficientemente explotadas.

Tema aparte es la educación sistematizada en la que la radio se interrelaciona con el material impreso de seguimiento y apoyo de la emisión, la orientación personal, la evaluación y el control del alumno. Aquí la radio, si bien cuenta con experiencias concretas (Bachillerato radiofónico, Radio ECCA, algunos programas de la UNED), apenas si ha iniciado el estudio serio

de sus infinitas posibilidades.

3.3. LA RADIO ANTE LA TELEVISION, LA PRENSA Y EL LIBRO.

Entendemos que los muchachos de bachillerato comparten, en distinta medida, el interés de la radio con los demás medios de información. Por ello, tratamos de ver cuál es el papel que ocupa este medio en relación con aquellos otros que consideramos más próximos a los encuestados: la televisión, el periódico y el libro.

3.3.1. LA RADIO Y LA TELEVISION.

Es evidente que hoy la televisión compite ventajosamente con la radio ante la juventud. No pretendemos oponerlas. Simplemente, desde su propia -- desventaja, pretendíamos averiguar si existen en la radio algunos factores positivos que puedan resaltarse frente a la televisión y en qué forma son percibidos por los muchachos. La pregunta que se ha formulado es la siguiente: "¿Encuentras en la radio alguna ventaja con respecto a la televisión?".

De los 156 encuestados, 18 no contestan. De los 138 restantes, solamente 15 (el 11%) no encuentra ninguna ventaja, 3 (2%) no se pronuncia y 120 (el 87%) manifiesta que sí existe algún tipo de ventaja con respecto a la televisión, por lo que podemos concluir que la radio no es desechada por los adolescentes frente a la televisión.

¿Cuáles son las ventajas, en concreto, que formulan los muchachos?. En orden de frecuencias se recogen en la tabla III-a.

Si agrupamos estas notas positivas de la radio con un criterio lógico, como puede ser la programación, la relación entre la fuente emisora y el receptor, las que se derivan de la naturaleza del medio y el lenguaje, tabla III-b, veremos que:

La PROGRAMACION aparece como la primera circunstancia que, de algún modo, determina que la radio supere a la televisión. Casi dos tercios de los muchachos, el 64%, estima que, en alguno de los aspectos de la programación, la radio aventaja a la televisión. Las respuestas más significativas se refieren a la variedad de programas y emisoras, a un mejor tratamiento de la

TABLA III-a

VENTAJAS DE LA RADIO CON RESPECTO A LA TELEVISION, EN ORDEN DE FRECUENCIAS.

	<u>Frecuencias</u>	<u>Porcentajes sobre la muestra</u>
1. Variedad de programas y emisoras	38	24.5
2. Mejor información	34	22
3. Participación más activa del oyente	16	10.5
4. Mayor comunicatividad	10	6.5
5. La movilidad del aparato receptor	9	6
6. La radio no crea dependencia	9	6
7. Lenguaje	9	6
8. Programas de mejor calidad	8	5
9. Más amenidad	8	5
10. Mejores programas musicales	7	4.5
11. Posibilidad de simultanear la recepción con otra actividad	6	4
12. La naturalidad	6	4
13. Más horas de emisión	3	2
14. Mayor independencia de la radio	2	1.5
15. No hace daño a la vista	2	1.5

TABLA III-b

VENTAJAS DE LA RADIO CON RESPECTO A LA TELEVISION, ORDENACION LOGICA.

	<u>Frecuencia</u>	<u>Porcentajes sobre la muestra</u>
1. Ventajas derivadas de la programación.	100	64
2. Relación entre la fuente emisora y el receptor	32	20
3. Por la naturaleza específica del medio	26	16.5
4. En la calidad del lenguaje	9	6

información, a la calidad de los programas, a su amenidad, a la existencia de mejores programas musicales, más horas de emisión y una mayor independencia en los programas.

La RELACION DE LA FUENTE EMISORA CON EL RECEPTOR DE LOS MENSAJES incluye, con un 20%, las afirmaciones que indican una participación más activa del oyente en la radio, una mayor comunicatividad y la naturalidad que caracteriza la presentación de los programas radiofónicos. Ello indica que una quinta parte de los encuestados estima que en la radio existe una mayor comunicación entre la persona que está frente al micrófono y el oyente, que entre la imagen de la pantalla del televisor y el espectador. Estas apreciaciones se formulan con expresiones tales como: "hay una mayor actividad imaginativa", "la radio es más calurosa y humana", "es más amigable", "más pasional", "más viva", "más fuerte", "crea sugestión", "te hablan como si te conociesen", "es menos seria", "puedes llamar a la emisora", "es más fluida" etc. Hay, pues, una manifestación expresa de que la radio ha penetrado en zonas profundas de la conciencia del adolescente y aparece como un medio en el que los fenómenos empáticos se dan en gran medida a través de una amplia gama de modos y formas.

La NATURALEZA ESPECIFICA DEL MEDIO, con un 16%, agrupa aquellas contestaciones que indican que la radio no crea dependencia, su manejabilidad, la posibilidad de simultanear la audición con otra actividad y el hecho de que no hace daño a la vista. Merece la pena destacarse esos nueve muchachos que llegan a precisar con gran nitidez que la radio, frente a la televisión, no crea dependencia, con fórmulas tan expresivas como: "la televisión llega a ser un vicio", "la radio no se hace imprescindible", "no te come el cerebro" "no te esclaviza", etc.

LA LENGUA representa el apartado de menor número de frecuencias, un 6%, pero indica que una pequeña parte de los muchachos presta una cierta atención al uso que se hace de la lengua en los medios de comunicación a los que nos estamos refiriendo. ¿En qué diferencian los encuestados ambas formas de lenguaje? He aquí sus respuestas: "en la radio se utiliza un mejor lenguaje", "se explican mejor", "expresan todo con más detalle", "el lenguaje de la radio es más expresivo", "más ameno" y, en un significativo enlace con la naturalidad, que destacábamos anteriormente, una frase que es una incitación para la reflexión: "en la radio te hablan en el lenguaje que tú --

quieres oír".

3.3.2. LA RADIO Y EL PERIODICO.

No hemos pretendido estudiar ningún tipo de valoración diferenciadora entre la radio y el periódico, simplemente hemos tratado de averiguar el -- "tiempo" dedicado a la radio en relación al periódico. La pregunta formulada ha sido: "¿A qué dedicas más tiempo, a la radio o al periódico?". Estas han sido las respuestas:

TABLA IV

LA RADIO Y EL PERIODICO (TIEMPO DE DEDICACION).

	<u>Frecuencias</u>	<u>Porcentajes</u>
A la radio	54	34.5
Al periódico	40	25.5
Depende	62	40

Se destaca una pequeña diferencia, pero significativa, el 10%, a favor del tiempo dedicado a la radio, pero entendemos que es más interesante resaltar ese 40% que, simultaneando ambos medios, consideran que no se interfieren y que "depende" de diversas circunstancias. En la medida que los muchachos son mayores, ese "depende" se incrementa, para llegar al 53% en los alumnos de COU.

3.3.3. LA RADIO Y EL LIBRO.

La tarea que, como estudiantes, tienen los encuestados determina su dedicación obligada al libro. Por ello, exploramos su interés en términos de "preferencia" y no de "tiempo" o de "ventajas" de un medio con respecto a otro. A la pregunta: "Con respecto al libro ¿qué prefieres?", las respuestas son las que se recogen en la tabla V.

Los resultados definen claramente que el libro no ha perdido terreno, en contraste con otras apreciaciones. En este caso la muestra se reduce a un sector muy concreto de los adolescentes, por lo que será preciso hacer

un estudio en profundidad que abarque sectores de más amplio espectro, pero, por lo que a los encuestados se refiere, sólo una pequeña parte, un 13.5%, prefiere la radio frente al libro, que es de un 38%. Hay una proporción importante, un 43%, que estima, como ocurría con el periódico, que no se interfieren y que depende de diversas circunstancias.

TABLA V

LA RADIO Y EL LIBRO. PREFERENCIAS.

	<u>Frecuencias</u>	<u>Porcentajes</u>
La radio	21	13.5
El libro	59	38
Depende	67	43
No contestan	9	5.5

3.4. LA INFLUENCIA DE LA RADIO.

¿Es consciente el adolescente de la influencia de los mensajes radiofónicos en su comportamiento? Nuestro primer objetivo es determinar no la influencia en sí, sino el grado de conciencia del propio muchacho con respecto a la posible modificación de su conducta por la influencia de la radio. Por ello formulamos la siguiente pregunta: "¿Podrías decir que la radio ejerce alguna influencia sobre ti?" Siete de los encuestados no contestan, el 4.5%; 75 indican que sí reciben influencia de la radio, el 48%, y 74 dicen que no, otro 48%. Los resultados, pues, de las contestaciones se reparten mitad por mitad. Uno de cada dos muchachos manifiesta que, efectivamente, sí recibe alguna influencia de la radio. Es significativo resaltar, sin embargo, que en los muchachos mayores aparece un cierto pudor a manifestar esta posible influencia y, por ello, cerca de las tres cuartas partes de los alumnos de COU, el 27%, expresa claramente que no recibe influencia alguna de la radio.

Ahora bien, en los casos en que afirman que sí reciben influencia, ¿en qué consiste?. A la pregunta: "¿En qué sentido se produce la influencia de la radio?", sobre las contestaciones afirmativas reseñadas arriba, éstos son los resultados:

TABLA VI

INFLUENCIA DE LA RADIO

	<u>Frecuencias</u>	<u>Porcentajes</u>
A través de la información	21	28
En el orden musical	17	22.5
En la propia formación	9	12
En el estado de ánimo	4	5.5.
En la forma de hablar	3	4
Otros	2	2.5
No saben	19	25.5

De las contestaciones de los muchachos que manifiestan que sí reciben influencia de la radio, se desprende: primero, que hay un alto porcentaje de muchachos que no saben definir exactamente en qué consiste esta influencia; segundo, que los que sí precisan la respuesta la concretan, principalmente, en dos sentidos: en la "información" y "en el orden musical". Resulta alentador, por otro lado, comprobar que algunos de estos adolescentes dejan constancia de que mejoran su lenguaje gracias a la radio.

Los resultados anteriores, sin embargo era preciso contrastarlos de alguna forma, puesto que el muchacho rechaza, normalmente, la idea de ser influido por otro, independientemente de que lo sea o no. De aquí que, tras desviar su atención para que indicasen las personas de su familia a quienes interesaba especialmente la radio, y cuyos resultados se recogen en el apartado 2, reformulamos la misma cuestión de este modo: "Resumiendo, ¿qué representa la radio para tí?". La tabla VII recoge los resultados. Esta pregunta obtuvo contestación de todos los encuestados y 39 de ellos, el 25%, ofreció más de una respuesta. Los porcentajes, sin embargo, se obtienen sobre el número de encuestados (N = 156).

La INFORMACION, con el 41.5%, aparece, igual que en la tabla VI, en lugar destacado. Recordemos, sin embargo, que, en el orden de "preferencias" (tabla II), las noticias ocupaban el segundo lugar, después de la música. Resaltemos algunas de las respuestas más significativas que ilustran la importancia de este apartado: "estar al día", "aprender cosas nuevas", "facilidad de información sin esfuerzo", "máxima información con el mínimo esfuerzo", "rapidez en la información", "la variedad de temas", etc.

TABLA VII

A MODO DE SINTESIS, ¿QUE REPRESENTA LA RADIO PARA EL ADOLESCENTE?

	<u>Frecuencias</u>	<u>Porcentajes</u>
1. Un medio de información	65	41.5
2. Una forma de entretenimiento	49	31.5
3. Un fenómeno musical	23	15
4. Un determinante del estado de ánimo	23	15
5. Un instrumento para elegir lo que quiere y cuando quiere	8	5
6. Una opción ante la televisión	7	4.5
7. Una posibilidad de oír y hacer otra cosa	5	3
8. Un procedimiento de adquirir cultura	5	3
9. Un sistema para mejorar el habla	2	1.5
0. Un medio más	4	2.5
1. Un elemento negativo	4	2.5

Es innegable, pues, que, desde distintos planos, los muchachos de bachillerato consideran la radio como una importante fuente de información por su rapidez, por la amplitud de temas y por la profundización de la noticia. Desde esta realidad, entendemos que corresponde a la radio asumir la responsabilidad, común a los demás medios de información, de garantizar la veracidad de la noticia, el equilibrio en la atención dedicada a las distintas opiniones en torno a los hechos y penetrar con objetividad y rigor en las raíces de los acontecimientos. Los medios de información son "medios", es decir, "servidores" de la noticia y no "protagonistas". En tal sentido, debe prevalecer el servicio a la comunidad, -por qué no decirlo: el bien común-, sobre el "vedettismo" del informador. Por ello, la libertad de información ha de ser entendida como un derecho que se incardina en el complejo engranaje de todos los individuos que componen el entramado social y no los derechos del informador frente a los derechos de los demás ciudadanos.

Los tres apartados siguientes (la radio como entretenimiento, como fenómeno musical y como determinante del estado de ánimo) se encuentran interrelacionados entre sí. No obstante, las respuestas de los jóvenes nos permiten hacer ciertas matizaciones.

Como ENTRETENIMIENTO, con un 31.5%, las respuestas ofrecen formulaciones tales como que la radio es "un medio de pasar el rato", que "te entretiene y no te absorbe", más alguna tan expresiva como: "te ayuda a pasar el rato -- tonto", que enlaza perfectamente con la incidencia en el estado de ánimo, - que veremos más adelante.

La radio como FENOMENO MUSICAL pasa aquí, en orden de frecuencias, a un tercer lugar, con sólo un 15% de respuestas que hagan expresamente referencia a la música, pese a que en el orden de "preferencia", según vimos en la tabla II, la música ocupaba inequívocamente el primer lugar. Entendemos que las referencias a la radio como entretenimiento o como dinamizadora del estado de ánimo tienen como base, en la mayoría de los casos, los programas musicales. Las respuestas en este apartado, en el sentido de lo que la radio representa para los encuestados, nos ofrece un curioso abanico de formulaciones: "simplemente , escuchar música", "música a bajo precio", "satisfacción de las apetencias musicales", "ayuda a comprender mejor los fenómenos musicales", "mejora mi cultura musical", "me orienta en la compra de discos", "estar al día en música", etc.

La radio como DETERMINANTE DEL ESTADO DE ANIMO aparece en un 15% de las respuestas. Especialmente valiosa es la formulación de las contestaciones, que podemos agrupar en los siguientes apartados:

- como un factor de SOSIEGO, con expresiones tales como: "me relaja", "es un sedante al volver del colegio",
- una forma de COMPAÑIA, "es como un amigo que no para de hablar hasta que tú se lo pides", "me hace compañía",
- un medio de LEVANTAR EL ESTADO DE ANIMO, "me hace activo", "me anima cuando estoy en crisis", "un medio de quitarme el 'muermo' de encima",
- como EVASION, "es una forma de evasión",
- como LIBERACION, "me sirve de desahogo".

Finalmente, no podemos dejar de resaltar ese pequeño porcentaje, el 5%, que encuentra en la radio un instrumento extremadamente plástico a sus exigencias, "elijo lo que quiero y cuando quiero", o esa pequeña proporción, un 3%, que encuentra en la radio una forma de adquirir cultura y, todavía, ese 1.5% que dice que mejora su habla gracias a la radio.

No podemos dejar de reseñar el apartado en que la radio es considerada

como un elemento negativo, con un 2.5%.

La reformulación, pues, de la pregunta en la que se pide a los encuestados que indiquen, a modo de síntesis, qué representa la radio para ellos, con la intención por nuestra parte de contrastar las respuestas con las que habían enunciado en el apartado, en el que se les pedía que dijese si recibían alguna influencia de la radio, nos permite extraer algunas conclusiones:

- Primero. La radio está presente en los jóvenes de una manera generalizada.
- Segundo. La influencia real de la radio en el conjunto de la población juvenil es superior a la estimada por los propios muchachos. Sólo la mitad considera que son influidos por la radio, sin embargo, el 95% acepta que, de alguna forma, incide en su vida.
- Tercero. La penetración de la radio en los jóvenes se hace, esencialmente, a través de la música y la información.
- Cuarto. La radio, a través de los programas musicales, es generadora de estados de ánimo muy definidos que van desde la relajación y la evasión a la exaltación y a la actividad creativa.
- Quinto. Culturalmente, en el sentido de la cultura tradicional, la influencia de la radio en los muchachos de bachillerato es muy reducida.

4: LA RADIO COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO (2)

Nos planteamos ahora, brevemente, algunos de los aspectos que pueden considerarse fundamentales para que la radio contribuya de manera regular a la educación de los sectores de la sociedad marginados del sistema escolar por razones de edad, trabajo, aislamiento geográfico o cualquier forma de imposibilidad de adecuarse a las exigencias de la enseñanza ordinaria. Nos estamos refiriendo a la radio educativa. Aquí, sin embargo, tenemos que diferenciar entre las emisiones radiofónicas "culturales" y las emisiones "educativas". La 'emisión cultural' es la que se limita a la presentación ante los oyentes del patrimonio cultural sin establecer ningún vínculo con el

receptor más allá de la propia emisión. La emisión educativa, sin embargo, es la que se interrelaciona con los diversos elementos que integran un sistema docente más amplio que el de la mera exposición radiofónica de los contenidos culturales, tales son la evaluación, control, orientación de los alumnos y un material didáctico complementario.

4.1. LIMITACIONES Y POSIBILIDADES DE LA RADIO.

Aceptamos como punto de partida unas 'limitaciones' específicas del medio radio, como son: la unilateralidad de la comunicación, la lejanía en el espacio entre el emisor y el receptor, el sonido como único medio de expresión, la variedad de situaciones de aprendizaje como consecuencia de la diversidad de los alumnos, la dificultad de la revisión y control del trabajo de los alumnos de forma inmediata, el problema de la evaluación a distancia, etc.

Sin embargo, será preciso resaltar como 'componentes positivos' de la radio, que deben ser explotados en la emisión educativa: todas las posibilidades que ofrece la palabra como fuente de comunicación y todas las formas que puede adoptar: narración, diálogo, debate, entrevista, coloquio, comentario, etc.; la música; los efectos especiales; la selección de personal docente de alta cualificación profesional, dado el efecto multiplicador de su acción didáctica; la utilización de documentos sonoros; la magia que tiene para el oyente la imagen sonora y el mundo fabuloso de la técnica electrónica; las posibilidades de recrear la realidad superando las fronteras del tiempo y el espacio; el clima de intimidad propio de toda emisión radiofónica; la vinculación con el material de acompañamiento impreso y la apertura del campo de las imágenes visuales; la incorporación a la emisión de otros materiales en manos de los alumnos, previa programación; la revisión y experimentación de la emisión antes de su puesta en antena; etc.

4.2. LA EMISION EDUCATIVA COMO UNIDAD DE TRABAJO.

Entendemos que la emisión ha de ser planteada con un sentido dinámico tanto en el desarrollo mismo del tema como por lo que respecta a la tarea del alumno para su seguimiento. La presentación de los contenidos culturales no ha de ser un análisis lógico del tema sin más, sino un intento de acercamiento a la realidad de la cual brota y como un hecho sugeridor de ac

tividades para el alumno. La tarea del alumno, dirigida por el profesor y, en cierto modo, controlada, en la medida en que las posibles respuestas sean asumidas en la emisión, representa una orientación del trabajo, una clarificación de errores y un estímulo para continuar en el esfuerzo. Es aquí donde cobra sentido la unidad e interrelación que han de tener entre sí la emisión y el material de seguimiento y apoyo de la emisión, tanto de texto como de imagen, configurando así un conjunto armónico de imágenes "audio" y "video" y de texto impreso. De esta manera, y en un proceso simplificador, podemos decir que:

-La "emisión radiofónica" debe incidir en el alumno motivando y sugiriendo.

-La "imagen visual" provocando la intuición y la síntesis.

-El "texto impreso" facilitando la reflexión, el análisis, el orden y la secuencialidad de la actividad.

4.3. LA DRAMATIZACION.

Es el punto crítico de los recursos radiofónicos. En él se ofrecen las mayores posibilidades didácticas para el cometido específico de la emisión educativa. Entramos, pues, de lleno en el quimérico mundo de los sueños, de la fantasía y la ficción, de la invención y la imaginación creadora, como una metodología específica de la enseñanza a través de la radio.

Para hacer que un alumno llegue al conocimiento de un concepto, el método natural sería utilizar el mismo camino seguido en su descubrimiento, de manera que, embarcados profesor y alumno en una aventura de investigación, y superadas las limitaciones de tiempo y espacio, "redescubriesen" ese concepto y, a continuación, comprobasen las posibles consecuencias y aplicaciones. Esto es posible en la radio. Sólo se requiere la conjunción de la ciencia, la pedagogía, la técnica y el arte propio del medio. A la dramatización de un tema sólo se le pide que la ficción que la sustenta sea coherente en su planteamiento y desarrollo, de manera que las transiciones de la realidad a la ficción y a la inversa, sean, en esencia, lógicas. La verosimilitud será, por tanto, una nota específica de una emisión educativa.

4.4. MATERIAL DE APOYO.

En la mayor parte de las ocasiones la emisión radiofónica no es suficiente para producir los aprendizajes previstos en los objetivos. Se requiere, por ello, un material de apoyo impreso que complete y haga más eficaz la emisión, oriente al alumno en la tarea que debe realizar, le permita seguir con aprovechamiento la emisión y le ofrezca los elementos necesarios para completar su aprendizaje. En este sentido, cabe hablar de material de:

- "Orientación y preparación de tareas" que establezca el plan de los objetivos del curso, dé las normas e instrucciones generales para orientar el trabajo del alumno, recoja los horarios y programas de emisiones con los objetivos específicos que el alumno ha de alcanzar, bibliografía, evaluaciones, etc.

- "Seguimiento de la emisión". El alumno ha de disponer de un material impreso, con texto e imagen, que sirva de apoyo a la emisión y retenga, forma permanente, el contenido básico del mensaje sonoro. Un interrogante aparece en seguida: ¿es el material impreso el que sirve a la emisión en una función estrictamente auxiliar?, o por el contrario, ¿es la emisión la que sirve, auxilia y completa a la imagen y al texto impreso?. Entendemos que los tres elementos son necesarios y solidarios y, como indicábamos antes, todos ellos se han de integrar en un proceso superior para hacer que el contenido del mensaje sea percibido, entendido y asimilado por el alumno.

- "De ampliación y consulta" para que los alumnos, según sus posibilidades, prolonguen y amplíen los contenidos de la emisión.

- "Prácticas y ejercicios" para que el alumno utilice y relacione los contenidos teóricos.

- "De autoevaluación" que permita comprobar a cada alumno su nivel de rendimiento después del trabajo realizado en cada unidad de aprendizaje.

- "Material de orientación y ayuda de monitores o animadores". Frecuentemente, los alumnos se reúnen en radioforos, aulas, clubes, etc., bajo la orientación, ayuda y coordinación de profesores, monitores o a-

termine con precisión el alcance de su tarea, las técnicas de acción, su actuación administrativa, la metodología para la explotación de -- las distintas emisiones, textos para motivar, ampliar y glosar los temas de la emisión, bibliografía técnica y didáctica, ejercicios y sus soluciones, etc.

4.5. EXPLOTACION DE LA EMISION.

Para que la emisión radiofónica sea eficaz se requiere una preparación del alumno que le disponga a realizar las siguientes tareas:

- Antes de la emisión. Entrar en contacto con el tema mediante el conocimiento de los objetivos, la lectura del mismo en el material impreso o la ambientación por parte del monitor o animador, y la realización de los trabajos preparatorios previstos.

-Durante la emisión. Mantener una actitud dinámica de participación, utilizar el material de apoyo, realizar los ejercicios que se indiquen en la emisión y seguir las instrucciones que se vayan dando.

-Después de la emisión. Se acentúa el trabajo personal del alumno: aprendizaje y memorización de esquemas y datos, análisis de las ideas expuestas, comprobación de relaciones, deducción de conclusiones, aplicaciones prácticas, etc. y, al hilo de estas actividades: esquemas, síntesis, cuadros, tablas, - observaciones, proyectos, dibujos, composiciones, autoevaluaciones, etc., - que vayan dando vida a las unidades de aprendizaje.

La orientación de las tareas por parte del centro emisor ha de partir de la realidad del alumno que sigue los cursos y evitar una sobrecarga de - trabajo que supere sus posibilidades. Por ello, la programación de estas tareas ha de estar presidida por los criterios básicos de simplificación y racionalización del trabajo: eficacia, rapidez y productividad.

4.6. ORGANIZACION INTERNA.

La enseñanza por radio, para que sea eficaz, exige una fuerte organización interna. La ordenación funcional de todos los elementos personales -docentes, técnicos, administrativos, etc.-, instrumentales, materiales y económicos es indispensable. Se necesita, además, la coordinación entre todos

los organismos que intervienen, de alguna forma, en la confección y difusión del mensaje, en la evaluación, en la asistencia personal -directa o a distancia a los alumnos, en el control administrativo, en el envío del material, etc., etc.

No podemos callar que, en ocasiones, ha sido la falta de organización la que ha determinado el fracaso de iniciativas estimables. Por ejemplo, ha sido frecuente el montaje de programas educativos por parte de los hombres de la radio sin contar con los presupuestos pedagógicos indispensables; o la elaboración de guiones radiofónicos por educadores sin un conocimiento suficiente de las técnicas del mensaje radiado; frecuentemente, se ha prestado mucha atención al material y equipo emisor o a la producción de programas y muy poco al contacto personal y control de los alumnos, a la evaluación o al material de apoyo.

5. LA RADIO Y LA ESCUELA PARALELA.

Desde diversos presupuestos técnicos, sociales y culturales, y de acuerdo con cuanto llevamos dicho, la radio actúa como escuela paralela, pero, además, la radio ha de realizar un esfuerzo todavía mayor para contribuir al desarrollo de la persona humana. Ello puede hacerlo:

- a) Poniendo en contacto al individuo con la realidad del mundo, con sus conflictos y problemas cotidianos.
- b) Motivándole para aprender:
 - al provocar estímulos sociales por el contacto con esa realidad del mundo exterior,
 - al darle la oportunidad de conocer y comprender las necesidades y exigencias de la sociedad.
- c) Ensanchando el horizonte cultural al
 - abrir caminos para encauzar a las personas hasta ahora marginadas de la educación,
 - aumentar los conocimientos adquiridos anteriormente, a veces con grandes lagunas,
 - renovar aprendizajes anticuados,
 - presentar las nuevas conquistas de la ciencia.

- poner al individuo en contacto con los valores permanentes de la cultura,
- ofrecer una "segunda oportunidad".

d) Creando situaciones nuevas de aprendizaje.

e) Enriquecer la enseñanza escolar al

- dilatarse su horizonte en el espacio, en el tiempo y en los medios,
- ofrecer contenidos nuevos,
- utilizar nuevos enfoques didácticos,
- enriquecer los métodos y las técnicas.

f) Sustituyendo a la escuela

- donde faltan instituciones,
- al asistir a los que no pueden acudir por razones de trabajo, familia, etc, a los centros ordinarios.

g) Creando nuevas actitudes

- en la búsqueda de la verdad y la libertad,
- en la adaptación a los cambios de vida,
- en la renovación de las relaciones entre los hombres y colectividades superando y comprendiendo los intereses de grupo y las concepciones políticas y religiosas,
- para una vivencia real de la democracia.

h) Haciendo que el ocio cobre una nueva dimensión.

i) Alcanzando a una población muy variada

- a los que están mal alfabetizados,
- a los que abandonaron sus estudios a mitad de camino,
- a los que no han encontrado su lugar en la vida productiva ni en la sociedad,
- a los que desean mejorar la calidad de los títulos adquiridos y renovar sus conocimientos,
- a los que quieren realizar nuevos estudios,
- a quienes buscan nuevos horizontes.

NOTAS

- (1) La encuesta se ha realizado sobre una muestra aleatoria simple de 156 individuos de 15 a 18 años, alumnos del Instituto "Ramiro de Maeztu" de Madrid, estratificada por cursos (dos de primero, uno de segundo y uno de COU).
- (2) Para una más amplia información del uso de la radio como medio educativo veáse TECNOLOGIA AUDIOEDUCATIVA. ANALISIS Y METODOLOGIA DE LA EMISION - RADIOFONICA de A. Moreno y otros. Cuadernos de FUNDESCO, n° 18 y 19.

5. LA PRENSA EN LA ENSEÑANZA

Manuel Alonso Erasquín

El problema fundamental que, desde un punto de vista científico, se plantea al tratar del uso pedagógico de cualquier tipo de publicaciones periódicas es el determinar si la prensa, en su conjunto o parcialmente considerada, puede ser un vehículo eficaz y válido en la transmisión de cultura.

Es desde esta perspectiva desde la que vamos a enfocar la temática propuesta, distinguiendo la función que los diferentes tipos de publicaciones cumplen en el aprendizaje normal, mientras apuntamos la importancia que pueden revestir para la creación en los estudiantes de una actitud investigadora -o, al menos, inquiridora- desde los momentos que cubren sus primeras etapas escolares.

1.- La prensa como soporte cultural.

La polémica sobre el valor, no ya científico, sino incluso verdaderamente testimonial de las publicaciones periódicas no es de hoy, ni sus múltiples protagonistas han evitado apasionamiento y radicalidad en mantenerla. El doctor De Fleur, profesor de la Universidad de Kentucky (1) afirma que la "mayoría de los escritores norteamericanos del siglo XIX encontraron tiempo en algún momento de su carrera para criticar a los periódicos y acusarlos de superficialidad y extorsión" (2). Y transcribe algunos de los juicios que se caracterizan por una notoria vehemencia especulativa exenta, paradójicamente de fundamentación lógica y de sentido científico. Como muestra, destacamos esta frase, de Samuel Clements, escrita en 1973: "La opinión pública de este país -ese terrible poder- es formada y moldeada por una horda de papanatas ignorantes y engreídos que fracasaron en dedicarse a cavar zanjas o fabricar zapatos y hacen un alto en el periodismo en su camino al asilo" (3).

Por el contrario, Lamartine, en fecha forzosamente anterior a la citada ya que murió en 1869, defendía con ahínco una función cultural de la prensa plena. El género humano escribirá su libro día a día, hora a hora, página a página. El pensamiento se extenderá en libertad con la velocidad de la luz, instantáneamente comprendido en los confines de la tierra; se extenderá de polo a polo, abrasando de repente con el fervor del alma que lo engendró; estará en el reino de la mente humana en toda su plenitud; no tendrá tiempo para madurar, para acumularse en forma de libro; el libro llegará demasiado tarde; el único libro posible de un día para otro es un periódico" (4).

En coordinadas geográficas y temporales más cercanas hallamos las afirmaciones de Martín Serrano: "El espacio cultural que puede ocupar la prensa en un futuro dominado por la comunicación Index tendrá que volver a ser el de un medio de ideas, y no, como ahora, un medio obsesionado por la actualidad. Por lo que respecta al periodismo cultural, este cambio juega a favor de la recuperación de aquella función formativa que ya existió en los orígenes de la prensa..." (5). Y las de Rafael Conte: "La preservación crítica de los datos de la cultura, el descubrimiento de los nuevos que se producen todos los días la atención a las modificaciones sociales vertiginosas, a los avances de las ciencias, a la reforma revolucionaria de la educación, y la defensa y accesión purificadora del verbo maltrecho, configuran una misión enormemente compleja, apasionante e implacable" (6). Y las de André Fontaine: "Proveedora de ideas, de mensajes, de imágenes, de modas y, naturalmente, a través de todos estos elementos, de mitos; protectora o corruptora de la lengua, según el caso, la prensa desempeña, pues, en materia cultural, un papel fundamental, lo cual mide, por la misma razón, la responsabilidad del periodista" (7).

Estas actitudes se contraponen con la de Alvaro D' Ors, quien se rebela contra la cultura de masas difundida por los medios de comunicación y contra su acción dañina para el correcto proceso educativo y científico, subrayando la falta de rigor y, en consecuencia, de validez que la prensa y otros medios puedan tener como vehículos de conocimiento científico (8). Indudablemente, esta postura proviene, al igual que otras similares, de un planteamiento -- drástico en la separación del conocimiento vulgar y del conocimiento científico, postura que encontramos en el propio D' Ors cuando aborda la definición de ambos conceptos sin considerar ningún campo intermedio (9). Contraponen la individualidad y subjetividad del conocimiento vulgar a la colectividad y objetividad del conocimiento científico; e insiste en la necesidad de que se aplique una actitud crítica y lógica para evitar el error, y en la de la observancia rigurosa de un determinado método como proceso racional para alcanzar un conocimiento exacto. Finalmente, señala que el conocimiento científico, a diferencia del vulgar, no sólo es metódico, sino también total.

A tenor de estos planteamientos, plenamente válidos para calificar como científico el trabajo de investigación, hemos de concluir que, al no poseer el objetivo de la totalidad, todo el trabajo escolar no puede ser calificado de científico. Pero tampoco puede ser calificado como modo de conoci

miento vulgar, en cuanto que es, o ha de ser, crítico. El trabajo activo en el aula y el contraste de diversas fuentes de provisión de datos hace recapitar y poner en cuestión los conocimientos que se obtienen. Estamos entonces ante un conocimiento que podemos calificar de reflexivo y que ocupa un lugar intermedio entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico. Defendremos, a partir de aquí, que el conocimiento científico es el instrumento básico de avance del saber, pero que no todo enriquecimiento cultural ha de nacer de un proceso de crecimiento del conocimiento científico, sino, también de un proceso de crecimiento del conocimiento científicamente planteado como tal proceso. El alumno de grado elemental o grado medio tiene como tarea la asimilación de informaciones cuya fiabilidad científica ya ha sido establecida de antemano, o debiera haberlo sido, y el desarrollo de procesos de estudio y trabajo que despierten en él un espíritu inquiridor. Pero esa tarea no tiene por qué ser planteada como una investigación científica más que en casos excepcionales. Deberá cuidarse la ausencia de error y deberá recordarse que no se ha llegado a agotar el tema, sino que se ha realizado una primera aproximación a él, sobre todo en las disciplinas no exactas y en las ciencias del espíritu.

Insistimos, por ello, en que la labor escolar admite la sustitución documental -en terminología de Shera- y, de hecho, el libro no es sino un documento incompleto al que algo o mucho aportarán otros documentos, también incompletos, cuyo control de calidad debe ser llevado a cabo por los profesores. Entre esos documentos la prensa ocupa un lugar cada vez más importante, puesto que puede nutrir de información más equilibrada, sobre todo si hay un análisis de contenido de carácter comparativo, que un solo libro de texto.

2. El periodismo científico.

Los avances del conocimiento y del saber tienen su reflejo periodístico en forma de noticias simplemente y también bajo el prisma de la divulgación o vulgarización que traduce o adapta a la comprensión general las conclusiones elaboradas por los investigadores. La existencia de esta especialización periodística, aparentemente más cercana que otras a la reproducción y crecimiento de la cultura, y cuyo concepto y desarrollo ha estudiado con detenimiento y rigor López Yepes (10), obliga a que le dediquemos atención particularizada dentro de la temática concreta del presente capítulo. Y nos apoyamos para ello, fundamentalmente, en el trabajo que Manuel Calvo Hernando tiene publicado al respecto (11).

Atiende Calvo Hernando a dos vertientes fundamentales dentro de su estudio: el "valor periodístico de la investigación" y "el valor científico de la prensa" (12), de las cuales nos interesa más la segunda que la primera, en cuanto que incide plenamente en el problema que estamos analizando. Bajo estos dos aspectos le interesa a este autor, de forma explícita, la divulgación científica a través de los medios masivos de información y deja de lado las publicaciones de carácter estrictamente científico y difusión minoritaria que nosotros calificamos como periodismo de comunicación científica. Aunque en el ámbito escolar, cuya referencia última nunca olvida nuestra investigación, tiene reducida viabilidad el uso de estas publicaciones de circulación restringida, no podemos dejar de señalar la importancia de su existencia en el tema que se debate. Porque el hecho de que publicaciones de temas humanísticos, como "Revista de Occidente", de Ciencias Sociales, como la "Revista Española de Investigaciones Sociológicas", o de carácter médico, que se diversifican por especialidades, se compongan de artículos más o menos amplios, y posean una edición periódica, indica que ni la extensión (oposición teórica libro-artículo) ni la modalidad editorial son determinantes para el valor científico de los contenidos. Existe, pues, un periodismo científico que se caracteriza por publicar con rapidez y rigor los resultados y avances más señeros en diferentes terrenos de la investigación, -posibilitando el intercambio de información entre los investigadores y estudiosos de las distintas ciencias. Y existe un segundo periodismo científico que se encarga de divulgar o vulgarizar los conocimientos científicos, -haciéndolos asequibles al gran público. A él corresponden, según el Centro Iberoamericano para la Producción de Material Educativo y Científico para la Prensa (CIMPEC), las siguientes misiones:

- a).- Creación de una conciencia nacional y continental de apoyo y estímulo a la investigación científica y tecnológica.
- b).- Preocupación preferente por el sistema educativo que provee de recursos humanos calificados para la investigación.
- c).- Divulgación de nuevos conocimientos y técnicas para hacer posible el disfrute justo de estos logros por toda la población.
- d).- Actitud crítica para vigilar la adecuada orientación de la inversión destinada a investigación.
- e).- Establecimiento de una infraestructura de comunicación destinada a servir a todos los públicos, sea cual fuere su edad o condición cultural.

- f).- Facilitación de la comunicación entre investigadores.
- g).- Consideración de los nuevos conocimientos y tecnologías, es decir de las innovaciones, como bienes culturales a cuya posesión y disfrute pueden aspirar de manera legítima todos los habitantes (13).

Destacamos el sentido de responsabilidad y servicio social que se desprende de esta relación de "misiones" en la que se da por supuesta la calidad y fiabilidad del trabajo llevado a cabo por los periodistas especializados en temas científicos. Y señalamos que el periodismo de divulgación científica y el de comunicación científica no se distinguen, al incluirse entre las "misiones" la nota f) que recuerda la necesidad de facilitar la comunicación entre los investigadores.

En el cumplimiento de las "misiones" reseñadas, deben evitarse, siempre según el CIMPEC, los siguientes errores:

- 1.- El almanaquismo. Es decir, una tendencia a convertir la información educacional, científica y tecnológica en curiosidades, registros de records, anécdotas, etc.
- 2.- Ausencia de un mensaje didáctico y positivo en muchos escritos.
- 3.- Escaso respeto por la exactitud científica, tanto en el concepto como en la cifra o medida.
- 4.- Atención marcada a los elementos subalternos de la información científica, con descuido de los elementos principales, para acentuar la posibilidad de impacto en el error.
- 5.- Superficialidad, falta de documentación, improvisación y precipitación en el aprovechamiento de las fuentes (14).

La existencia de estas notas tan explícitas muestra claramente que en el seno de la propia profesión se mantiene una actitud de recelo y vigilancia respecto a ciertas prácticas divulgadoras o vulgarizadoras que disipan o tergiversan el sentido de la información científica. Es un problema de formación y de rigor en el trabajo, que puede poner en cuestión el valor de ciertas informaciones, pero que no ha de dar pie para desconfiar sistemáticamente de la especialidad informativa centrada en lo científico.

Pensamos finalmente, con Desantes (15), que la incomprendibilidad del lenguaje es uno de los mayores escollos a superar por la divulgación científica, y subrayamos, con Pradal, que el divulgador debe no solamente traducir en ideas sencillas los razonamientos científicos, sino traducir toda una forma de expresión como requisito ineludible para lograr el fin pretendido.

Cuando el periodismo de divulgación científica logra evitar los riesgos señalados y superar los problemas de lenguaje y expresión, dota al educador de instrumentos formativos más actualizados que los libros de texto y tan valiosos como ellos. Es por tanto, un material útil en el trabajo escolar y de utilización primordial dentro de la perspectiva que en el presente estudio estamos planteando.

El que hemos denominado periodismo de comunicación científica entrañará, a menudo, dificultades de comprensión para el alumnado, pero, evidentemente, servirá a los profesores para avanzar en los conocimientos propios de sus respectivas especialidades, y les sugerirá nuevos temas de trabajo escolar.

3.- Aprender a aprender.

Una de las preocupaciones más destacadas de los políticos y los economistas, que tratan de planificar estrategias y acciones para afrontar los problemas derivados de la evolución socioeconómica de los años próximos, es triba en prever cómo se remodelará la actual estructura de la división internacional del trabajo. La escasez de energía y la necesaria diversificación de sus fuentes, la creciente desigualdad en las tasas de crecimiento demográfico, el aumento de actividades del sector terciario en los países desarrollados y de la industrialización de los países pobres, el previsible descenso en la exportación de materias primas por parte de estos mismos países, son solamente algunos de los vectores que van a contribuir a impulsar una variación notable en las especialidades productivas de cada nación, y en los hábitos de intercambio internacional.

Es criterio generalizado, dentro de estas coordenadas preocupantes, el de afirmar que el hombre debe prepararse para el cambio, el reciclaje, y la reconversión profesional y laboral, que debe ser capaz de afrontar adaptaciones rápidas a condiciones cada vez más dinámicas. No puede pensarse ya en una indefinida estabilidad profesional especializada, sino que se estima

necesaria una actitud de formación permanente y de autodidactismo. Así lo confirma la opinión autorizada de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, cuando mantiene: "Durante mucho tiempo, la enseñanza ha tenido por misión el preparar para funciones tipo, para situaciones estables; para un momento de la existencia; para una profesión determinada o un empleo dado; para absorber un saber convencional, ancestralmente delimitado. Esta concepción prevalece todavía demasiado a menudo. Sin embargo, la noción de la adquisición en la edad juvenil de un bagaje intelectual o técnico suficiente para toda la existencia está pasada de moda. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba. ¿No ha llegado el momento de exigir algo muy distinto a los sistemas educativos? Aprender a vivir; aprender a aprender, de forma que se pueden ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; aprender a pensar de forma libre y crítica; aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador" (16).

Se trata, en definitiva, de formar seres más autónomos y autosuficientes en lo relativo a la formación integral. Se trata de transmitir aptitudes, más que de transmitir conocimientos. Se trata de formar personas con criterio investigador. El manejo de la prensa en el aula puede ser un instrumento más para conseguir este objetivo porque sirve para fomentar el espíritu de crítica y el de investigación.

3.1. Fomento de la asimilación crítica.

Los libros de texto tradicionales y las lecciones magistrales invitan, casi siempre, a la memorización y a la imitación, crean alumnos dependientes e inseguros porque les empujan a la convergencia y les evitan resolver por sí mismos las dudas. Más aún: impiden que tales dudas lleguen a plantearse. Una educación que pretenda preparar al hombre para autoabastecerse de conocimientos durante su vida adulta tiene que preocuparse de que ese hombre sea un receptor crítico, adquiera hábitos y alicientes creativos, se sienta autónomo, y no "invadido" educativamente, como describe Freire (17).

La asimilación de cualquier tipo de información requiere, como mínimo, el cumplimiento de tres procesos: comprensión analítica, contraste o comparación, y conclusión o síntesis. El trabajo con la prensa en la escuela exige la puesta en práctica de estos procesos y favorece su manejo, como vere-

mos a continuación:

a) Fuerza el análisis en cuanto que proporciona un material no directamente pensado ni preparado para su uso en las aulas. Gracias a ello, rompe el paternalismo de tantos y tantos textos que llegan al alumno predigeridos y monolíticos, simplificados y desbrozados. El lenguaje de la prensa merece atención particularizada, de primera mano, exenta de subordinaciones a otras formas de expresión, tanto en su consideración estilística formal (18) como en su aspecto ideológico y temático (19). Lo cual demuestra que exige un planteamiento receptivo específico y una actitud analítica peculiar.

b) Facilita el contraste en función de que recoge versiones variadas de los hechos, matizadas por las opciones ideológicas que mantienen los informadores y las empresas periodísticas, y por los estilos profesionales, tanto a nivel de los redactores como de la publicación misma. Es conveniente recordar que también los libros de texto se posicionan ideológica y estilísticamente, pero lo hacen con la venia de la Administración que, por medio de los correspondientes ministerios, oficializa las opciones de los manuales que reconoce o aprueba. El uso de la prensa en el aula evita ese control administrativo, y agita los ánimos y los celos de los controladores -- que pueden llegar a sentirse burlados. En 1976, Francia vivió una concreta polémica conectada con esta problemática, a raíz de que los sectores más -- tradicionales de los estamentos educativos comenzaran a señalar los peligros de modelación ideológica que entrañaba el uso de ciertos rotativos partidistas en el trabajo escolar. Por primera vez, se reclamaba con fuerza -- la existencia de pluralismo en las fuentes de datos y de opiniones que se ponían al alcance del alumnado. El ministro de Educación, M. Haby, en circular a la Inspección General de la Instrucción Pública, fechada el 28 de Septiembre (Boletín Oficial de 21 de Octubre), recordaba a los educadores la necesidad de utilizar varios periódicos y no uno solo, "con fines de -- comparación y objetividad", argumentando que "tal método permitirá distinguir claramente entre los hechos y su interpretación" (20). Al margen de -- las recomendaciones ministeriales, la práctica de esta actividad comparativa ya había sido llevada a cabo con anterioridad por iniciativa autónoma de muchos profesores (21).

c) El análisis y el contraste empujan a una toma racional de partido: las conclusiones. Enfrentado a un material amplio y diverso, el alumno ha de

llegar al convencimiento de que precisa manejar nuevos datos para reunir su eficientes elementos de juicio y pronunciarse en algún sentido.

A nivel metodológico, estos procesos empujan inevitablemente a plantear una actitud "dialógica", en el sentido propugnado por Freire (22) y favorecen el uso y desarrollo de la expresión oral junto a la escrita, en el sentido - que defiende Ball (pedagogía de la palabra y de la pregunta) (23). El análisis y el contraste de opiniones elimina la dependencia que el alumno tiene respecto al profesor, que deja así de aparecer como "Invasor", y enriquece el proceso educativo porque "solamente el diálogo, que implica pensar crítico, es capaz también de generalizarlo" y "sin él no hay comunicación, y sin ésta no hay educación" (24).

3.2. Creación del espíritu investigador.

En España, la Ley General de Educación se preocupó de subrayar la nece sidad de que el curso de orientación que constituye el acceso normal a la educación universitaria (C.O.U.) adiestrara a los alumnos en la "utiliza-- ción de las técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior", además de profundizar en su formación básica y orientarles en la elección de "carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones" (25).

El autorizado documentalista Lasso de Vega recogió inmediatamente esta preocupación y respondió a ella con una obra específica (26), en cuya cu bi er ta destacaba precisamente la letra de la ley que acabamos de referir, relacionándola con las recomendaciones de la ILFA (International Federation of Libraries Association) y de la FID (Federación Internacional de Documentación) en el sentido de que "la práctica del trabajo intelectual y sus técni cas se incluyan en los programas de los centros de segunda enseñanza y en los de ingreso en las universidades y escuelas técnicas superiores" (27). - Facilitaba Lasso un instrumento auxiliar para sistematizar los primeros tra bajos de cariz investigador que los alumnos deben abordar antes de su in ser ción en la vida universitaria, teniendo en cuenta que, según una encuesta realizada por la profesora Díaz Allué en el curso 1969-70 a 1,254 estudiantes de la Complutense, entre un 65% y un 80% (según centros) reconocen tener "dificultades en técnicas de trabajo intelectual" (28).

El planteamiento de la Ley de Educación y el entusiasmo de Lasso de la

Vega no han tenido respuesta en la rutina diaria de los centros de enseñanza. No se entra a desarrollar las técnicas de trabajo intelectual porque no se plantea la necesidad de diversificar las fuentes de datos y los documentos de arranque que faciliten elaboración y creación. Toda la labor en este terreno debe hacerse por iniciativa particular de los profesores adaptándose a las características de sus alumnos y al régimen de trabajo general de cada centro educativo. A nivel universitario, el Instituto de la Comunicación Social y el Instituto de la Documentación han convocado recientemente el "I Curso de Metodología de la Investigación Científica" en cuya exposición de objetivos se señala que "la formación universitaria desarrollada en las distintas Facultades no incluye, de modo sistemático, la enseñanza de los principios que posibilitan el buen quehacer investigador" (29).

La entrada de la prensa en la escuela facilita un instrumento plenamente idóneo para crear en los estudiantes unos hábitos de búsqueda y rastreo de datos, de estímulo al trabajo creativo, de acercamiento a una primaria inquietud por la verificación y constatación de afirmaciones, como paso previo para la apertura de una mentalidad científica.

El pedagogo y documentalista francés Elie Reboul (30) ha destacado con vehemencia la necesidad de utilizar fuentes diversas de información en el trabajo escolar (incluyendo explícitamente la prensa) y de aplicar las técnicas y procesos propios del trabajo documental como sistema de aprender a informarse. "No se trata -defiende este autor- de formar documentalistas, cuyo oficio es informar a los demás, sino de mostrarles cómo pueden utilizar, en su provecho, adaptándolos a sus posibilidades, los métodos técnicos y procesos que vienen sirviendo a los especialistas de la información y la documentación" (31). Y destaca Reboul la importancia que la actitud del estudiante tiene en el éxito de los pujantes métodos activos, de forma que "el alumno mantenga la iniciativa de recurrir al mensaje que le conviene, de escoger, entre las diferentes fuentes de información, aquella que él prefiere" (32).

Es evidente que la ausencia de estas posibilidades de elegir y consolidar las propias opciones yugula el sentido investigador y creativo que el niño despliega vitalmente en los primeros años de su vida. El contacto del pequeño con la escuela supone, en gran medida, un giro copernicano en su crecimiento intelectual, desformalizado, espontáneo y gratificante hasta entonces. Cuando comienza su escolarización, el pequeño puede sentir que no sabe nada y ver derrumbado el esquema que le ha servido para aprender lo mucho que en

realidad ya sabe. Esta triste realidad, tan bien expuesta por Francesco To
nucci (33), nos hace sentir, con él, la necesidad de plantear la investiga-
ción como alternativa metodológica al proceso educativo; investigación que
existe "cuando nos hallamos ante un problema cuya solución nos es necesaria
y el método de la investigación impone que se resuelva el problema utilizan-
do los conocimientos anteriores de forma nueva, creativa" (34). Y cualquier
momento, cada cual con su planteamiento metodológico, es bueno para recupe-
rar la investigación como alternativa y devolver al estudiante la autonomía
que tan tempranamente se le arrebató.

Al hablar de creatividad -y cada día se utiliza más este concepto en
relación con las actividades educativas- debemos recordar que un ambiente
que conduzca al aprendizaje creativo, y en el cual el niño pueda expresarse
ampliamente, debe favorecer, como mínimo, cuatro tipos de actividades inde-
pendientes: investigar, organizar, realizar y comunicar (35); actividades
que el trabajo con la prensa puede favorecer, al tiempo que aporta la eviden-
cia de que nos movemos en un mundo cambiante, no estático, en el que se pre-
cisa indagar y actualizarse de forma continua.

Si buscamos adecuación entre el trabajo escolar con la prensa y las ac-
tividades creativas, hallaremos apreciables puntos de contacto. La creativi-
dad se favorece, por ejemplo, consiguiendo que el alumno "adquiera interés
por la indagación, la exploración y la pregunta", y "evolucione enraizando
en sus propios intereses los aprendizajes" (36), o realizando ejercicios co-
mo "distinguir problemas y percibir relaciones", "analizar ideas insólitas
y suposiciones descabelladas" y "estimular afirmaciones" (37).

La formación de una actitud investigadora y creativa no puede lograrse
con la introducción de ninguna apoyatura material como elemento único y mi-
lagroso. Depende básicamente de una disposición pedagógica y de un plantea-
miento metodológico. Pero es innegable que el trabajo con el periódico den-
tro del aula constituye un eficaz apoyo de que existan. Y a un nivel grati-
ficante para los alumnos, en cuanto que representa acercarlos a una activi-
dad (leer y comentar el periódico) que se supone reservada para los adultos.

4. Escuela y prensa específica.

A lo largo de todo el presente capítulo, venimos exponiendo y defendien-
do la función que puede desempeñar la prensa en el desarrollo del trabajo es

colar y en la formación general de los alumnos. Y nos venimos refiriendo implícitamente a la prensa común: diarios y revistas de información general. No olvidamos, pese a ello, que, junto a estas publicaciones de circulación masiva y lectura cotidiana, existen otras publicaciones de peculiares características, en las cuales es posible ver, en principio, una óptima utilidad para el uso escolar o, al menos, una adaptación al público infantil-juvenil superior a la que posee la que, en tal esquema, se distinguiría como "prensa para adultos". Se trata de las publicaciones que aquí denominaremos didácticas, infantiles-juveniles y escolares.

4.1. Prensa escolar.

Prensa escolar es aquella que está realizada por los propios alumnos en su centro de estudio. Cabe afirmar que goza de la mayor autonomía a nivel teórico, puesto que, al estar creada por los mismos muchachos, puede tratar los temas que a ellos les importan y sirven y sólo esos temas, en la medida de las propias necesidades y preocupaciones. Evidentemente, en su autonomía lleva implícita su limitación, puesto que la escasez de medios no permite a los escolares tratar en amplitud temas lejanos, ni abarcar aspectos informativos más allá de un entorno evidentemente corto. A este inconveniente hay que añadir el de la posible intervención de otros estamentos del centro escolar en la regulación de contenidos, directamente por medio de la recomendación o la recriminación -por no utilizar los términos de imposición y censura-, o indirectamente con las opiniones sobre la "línea" de la publicación.

Aun respecto a la realización más notable, conocida y prestigiada de esta modalidad periodística, la freinetiana del "diario escolar" (38), debemos señalar que tiene más de resultado último que de punto de partida. El diario escolar se define como "una recopilación de los textos libres realizados e impresos día a día según la técnica Freinet y agrupados a final de mes con una cubierta especial para los abonados y corresponsales" (39). - Por su planteamiento delimitado en cuanto a génesis, será válido (además de su valor como actividad y parte del proceso del trabajo en el aula), como producto que aglutina, resume y materializa todo un esfuerzo de búsqueda y elaboración, y como testigo de que se ha realizado un aprendizaje efectivo. En él, el niño "escribe libremente aquello que necesita expresar, exteriorizar, comunicar a su entorno o a sus corresponsales" (40). Evidentemente,

el diario escolar servirá para dar cierta información más o menos valiosa a aquél que lo reciba, pero no cabe establecer paralelismos entre su función y la escuela. Porque el diario escolar es el reflejo de las inquietudes y actividades de una clase, el testimonio de una comunidad concreta, pero no está compuesto por noticias en el sentido estricto ni podemos tener la seguridad de que aporte datos apreciables en cantidad y calidad. Claro que tampoco lo pretende, por supuesto.

No debe alentarse ni contemplarse, en consecuencia, una antinomia entre prensa común y prensa escolar. En la opción que nosotros defendemos, la prensa común y la prensa escolar son fuentes de datos para documentar la tarea del aula desde diferentes puntos de vista. Nada impide que esa tarea desemboque creativamente en la realización de diarios escolares en los que se reúna y plasme el "producto" del trabajo escolar y se perpetúen y robustezcan los logros alcanzados. Ambas modalidades coordinan e interrelacionan así su efecto sobre la actividad formativa, lejos de plantear desplazamientos mutuos o exclusividades.

4.2. Prensa infantil y juvenil.

La consideración de las publicaciones infantiles y juveniles en España no puede abordarse sin tener en cuenta el hecho de que la censura previa, exigida administrativamente, aunque con diferentes grados de rigidez, desde la ley Fraga (41) hasta hoy, ha condicionado el techo de los contenidos de las mismas. Los intereses del público infantil-juvenil respecto a una información especialmente dirigida a él no han encontrado eco entre los editores - por el riesgo que la respuesta implicaba a nivel administrativo y económico. Tal problema ha sido detenidamente estudiado por este autor con anterioridad (42), constatando que los contenidos de las publicaciones existentes no respondían a la demanda de sus hipotéticos destinatarios. Pero existe, además, un problema complementario: cuando un producto editorial trata de adecuarse a los confesados intereses de ese público concreto, la respuesta comercial no permite desarrollar un trabajo continuado, puesto que nos encontramos ante un sector con escaso poder adquisitivo global. Es decir, con poca fuerza dentro del mercado, como sector específico. Y si la especificidad se pierde aumentando el abanico temático y formal, a fin de abarcar segmentos más amplios de edad, no puede evitarse la dispersión. Esta problemática práctica también ha sido directamente vivida por el autor, que participó en la creación y lanzamiento de "La Matraca" (43), como director de la misma, y comprobó que la acogida favorable de los lectores no se traducía -

en viabilidad económica del proyecto.

La prensa juvenil de información general prácticamente no existe en España -la infantil nunca ha existido- y sus escasos efectivos tienen vinculaciones con intereses ideológicos concretos, o limitan su campo de acción a una especialidad o un territorio. En el último catálogo editado al respecto por el Ministerio de Cultura (44) encontramos que, de un total de 77 títulos (20 infantiles, 44 juveniles y 13 infantiles-juveniles), solamente 19 recogían en sus contenidos temas diferentes a historietas, chistes y pasatiempos. De ellos, únicamente 9 eran de empresas periodísticas laicas, y nada más 2 ("Almodaga" y "La Matraca") ofrecían la configuración completa de una revista de información general. Las diez revistas no editadas por empresas laicas lo eran por órdenes religiosas, evidentemente, y aunaban a su interés informativo un no oculto ánimo apostólico, más o menos acentuado según los casos.

Tras la descripción del panorama, no es preciso insistir en la escasa viabilidad de la prensa juvenil específica como instrumento de trabajo en la escuela, sino destacar la escasa viabilidad práctica de tal modalidad periodística en nuestro país. No quiere ello significar, sin embargo, que la prensa específicamente juvenil no tenga un lugar teórico dentro del uso formativo. Está claro que una prensa juvenil atenta a la problemática de su público, elaborada con criterios estrictos de objetividad profesional, y vigilante respecto al tipo de diseño y lenguaje que más le haga sintonizar con sus lectores, encaja totalmente dentro de los materiales periodísticos que son capaces de enriquecer y transformar el trabajo en las aulas. Sin embargo, tal tipo de publicación es difícil de materializar, de poner en pie, y contará casi inevitablemente con dificultades económicas que impedirán su acceso directo a la actualidad que rebase ámbitos territoriales próximos. En cualquier caso, su consideración no debe plantearse de forma alternativa con el uso de la prensa común, sino que evidentemente ha de mantenerse a nivel de complementariedad con ella.

4.3. Prensa didáctica.

Es ésta una modalidad periodística de explícita vocación pedagógica y de objetivos claramente definidos: adaptar la noticia a las necesidades escolares. Surge en España por iniciativa de José María Javierre en 1973 con la creación de "Saeta azul" cuyo objetivo declarado era: "Ofrecer a los niños y

niñas de la 2^a etapa de EGB las noticias y reportajes más interesantes del mes, para ser utilizados como instrumento pedagógico en las diversas áreas educativas" (45). El proyecto es ampliado un año después, por la creación de "Saetín" con similar objetivo, referido, en este caso, a los alumnos de 1^a - etapa de EGB (46). La necesidad de esta adecuación de las noticias a los escolares, por medio de publicaciones específicas, quedaba determinada así por el creador y director de estas iniciativas: "La experiencia resultó desalentadora siempre que se ha intentado introducir el periódico normal, el diario de mayores, en las aulas. Porque de una parte, los niños se desorientan con la "masa informativa" que el diario contiene. Y de otra parte, el esfuerzo de acomodación exigido al profesor para conseguir que los niños encajen psicológicamente el periódico, sobre todo en algunas secciones, resulta sobrehumano hasta desaconsejar las experiencias" (47). La descalificación categórica, sin apoyo de datos aportados, del "diario de mayores" es justificación suficiente para pensar en un diario de menores, aun reconociendo como escollos a superar el "redactar un periódico falso", elaborar un periódico "sin participación directa de los escolares" y verse constreñidos por "la limitación de medios disponibles" (48). Es curioso que se prefiera afrontar la superación de estos escollos antes de enfrentarse con el trabajo "sobrehumano", según Javierre, de trabajar con el periódico diario normal y corriente. Ese esfuerzo de acomodación y selección dentro de la gran "masa informativa" - puede tomarse -y debe tomarse, en nuestra opinión- como el primer valor positivo de la introducción de la prensa común en el aula. Esta es nuestra primera crítica a la postura defendida por Javierre. La segunda consiste en que toda selección y adaptación es limitativa, reduccionista y conlleva, inevitablemente, el peligro de ser directiva. Si se ve problemático el hecho de trabajar en la clase con un solo diario (que puede ser más o menos tendencioso), y se recomienda la utilización de varios rotativos a fin de garantizar un acercamiento a la objetividad por medio del trabajo comparativo ¿qué pensar de un órgano que realiza unilateralmente la síntesis?, ¿dónde queda el necesario contraste abierto? Y aun confiando en la honestidad e intención ecléctica de los compiladores, ¿por qué escamotear al alumno ese trabajo enriquecedor, en aras de facilitarle el acceso de la noticia? Son éstas interrogantes a las que no se responde adecuadamente desde la opción de "Saeta azul" ni desde la opción de "Prensa Didáctica", el otro empeño de adaptación de las noticias al uso pedagógico, existente en España.

"Prensa Didáctica" es una iniciativa puesta en marcha en el colegio -- Nuestra Señora del Mar, de La Coruña, para entroncar actualidad y enseñanza.

Profesores y alumnos seleccionan, entre el total de la información contenida en diversos periódicos, aquellas noticias que, a su juicio, resultarán más útiles para trabajar en la clase. Y las clasifican por áreas, favoreciendo con ello la edición de resúmenes o síntesis especializados. Ciencias, Sociales, Lenguajes, Espiritu y Paraescolares fueron, en los primeros números editados en el año 1977, tras detenida preparación del proyecto global, los cinco epígrafes que polarizaban la ordenación.

El primero abarcando los temas siguientes: Naturaleza, Física-Química, Matemáticas, Medicina y Tecnología. El segundo, Geografía, Política, Economía, Historia y Sociedad. El tercero, Lengua-Literatura, Teatro, Radio-TV, Cine y Expresión plástica. El cuarto, Religión, Filosofía, Psicología y Educación. Y el quinto. Ocio, Tiempo Libre, Actividades y Clubs. Más tarde, desapareció esta quinta área, mientras permanecían los restantes criterios clasificatorios.

Además de perseguir un objetivo informativo y estimulador para el trabajo escolar a partir de noticias que los autores consideraban específicamente adecuadas para ello, también planteaban una llamada a la creación de información o a la reelaboración de material informativo extraído de los periódicos. Con tal fin, presentaban a los alumnos páginas premaquetadas, con secciones y espacios físicos determinados para cada una de ellas, que debían ser cumplimentadas adecuadamente por inevitable imitación al modo de hacer de los periódicos al uso. Las reproducciones que se acompañan son suficientemente elocuentes respecto a la naturaleza concreta de esta proposición complementaria.

El principal trabajo y, al tiempo, el principal compromiso en la elaboración de "Prensa Didáctica" habrá estribado siempre, según nuestro modo de ver, en la elección de las noticias "útiles" o "convenientes" para potenciar o modificar el trabajo escolar clásico. Según los propios autores del proyecto y la realidad declaran, son precisas tres "condiciones" para que una noticia posea carácter didáctico: "que sea "importante" por tener "trascendencia" relevancia en sí misma", que sea "interesante" por caer en el "campo de interés del alumno" y que sea "investigable" por fomentar un "desarrollo cognoscitivo, afectivo o motor de las actividades escolares" (49).

El problema que plantea toda la prensa de este carácter es el de acor-

dar quién es el decisor -personal o colectivo- respecto si ésta o aquella noticia cumple los requisitos estipulados, los cuales se prestan a muy amplia interpretación subjetiva, principalmente los dos primeros.

Para no movernos en el terreno de la especulación más o menos fundamentada con variados raciocinios, hemos optado por una acción más directa que nos brindan los propios editores de "Prensa Didáctica", quienes, a partir de las noticias aparecidas en cinco periódicos de gran tirada (50), elaboran -periódicamente listados de noticias con potencial didáctico. Reproducimos en la página siguiente el listado de las noticias "elegidas" entre las publicadas en Mayo de 1980 (51), el cual prescinde, a nuestro entender, de numerosas noticias que también tenían una gran viabilidad pedagógica, y posterga informaciones que podían haber constituido material de documentación para muy diversos trabajos. Tomando como referencia únicamente uno de los diarios que los editores de "Prensa Didáctica" citan, hemos elaborado un listado alternativo que posee, desde nuestro punto de vista, iguales posibilidades de uso pedagógico que el anterior -tras el cual lo incluimos-, pero que se crea con noticias ajenas a él. No valoramos una opción por encima de la otra. Simplemente nos preocupa contrastar que, haga quien haga el listado, usurpa al colectivo educador-alumnos la libertad de elegir, según sus conveniencias y según su ritmo de trabajo, aquellas informaciones que le interesa manejar, rebuscando en el conjunto general de las publicadas. No cabe duda de que es -- más cómodo recibir la selección ya efectuada, en lugar de afrontar el trabajo de realizarla, pero la comodidad no es un valor de peso cuando se quiere renovar una enseñanza que tiene en ella uno de sus lastres más notorios.

La prensa en la escuela

Fichero de noticias mayo 80

Objetivo y estructura del «Fichero de Noticias»

Que los profesores y alumnos tengan una lista cronológica de noticias sucedidas en el mes anterior, publicadas normalmente en los periódicos, y que son útiles para un trabajo didáctico en la escuela.

Cada noticia lleva una connotación (de 1 a 3 asteriscos) del área en que incide especialmente o su interdisciplinariedad con otras: CIENCIAS (C), ESPÍRITU (E), LENGUAJES (L), SOCIALES (S).

Se han seleccionado las noticias, teniendo en cuenta lo publicado en 5 periódicos de gran tirada en España (LA VANGUARDIA, EL PAÍS, ABC, YA, LA VOZ DE GALICIA), principales semanarios nacionales e internacionales y algunas publicaciones especializadas en cada una de las áreas de PRENSA DIDÁCTICA.

Sin embargo, la limitación impuesta por el Fichero no alcanza desde luego a todas las posibles ni mucho menos a las que tienen una incidencia local que, por otra parte, son de máximo interés para un trabajo productivo en la escuela.

En todo caso, se han tenido en cuenta las TRES CONDICIONES básicas para que una noticia tenga carácter didáctico: «importancia», «interés», «investigación».

—**IMPORTANTE:** Que tenga trascendencia, relevancia en sí misma.

—**INTERESANTE:** Que caiga de hecho, o deba caer, en el campo de interés del alumno.

—**INVESTIGABLE:** Que fomente un desarrollo cognoscitivo, afectivo o motor de las actividades escolares.

PRENSA DIDÁCTICA (páginas en color) estudiará sólo algunos ejemplos que tengan entidad en sí mismos o sirvan de pauta para que los profesores y alumnos elijan otras noticias, publicadas o no en el FICHERO, que tengan mayor actualidad (porque acaban de suceder), mayor cercanía (noticias locales) o que sean de una cierta eventualidad y no reciban notificación en el Fichero, que sólo selecciona aquellas que tienen un carácter más permanente o relevancia como dato histórico.

FECHAS	NOTICIA	C	E	L	S	FECHAS	NOTICIA	C	E	L	S	
1-V-80	El Papa comienza su viaje a diversas ocasiones africanas. Holanda ya tiene nueva reina. Ha muerto el cineasta Alfredo Hitchcock, mago del suspense. La Iglesia Católica y la ortodoxa dicen «No» a la ordenación sacerdotal femenina.						Juan Pablo II recibe una clamorosa acogida en Costa de Marfil.					
3-V-80	Después de 90 días de crisis, nuevo Gobierno en España. Se prohíbe en Suiza el «Disco rojo del cole» americano. Era el himno de los alumnos contra la escuela. Desaparece el Festival de Cine de San Sebastián. El País se reúne en el Zaire con 51 obispos. Les alienta a continuar la «africanización» de la Iglesia. Fallece Tito, Presidente de Yugoslavia.					13-V-80	Es depuesto el Presidente de Uganda. Se ha identificado el gene del cáncer de pecho. Merce Redoreña, Premio de Honor de las Letras Catalanas. El Papa finaliza su gira africana. Se manifiesta conmovido por la catolicidad de estos pueblos.					
4-V-80	Desaparece el Festival de Cine de San Sebastián. El País se reúne en el Zaire con 51 obispos. Les alienta a continuar la «africanización» de la Iglesia. Fallece Tito, Presidente de Yugoslavia.					14-V-80	Alemanas no admite emigrantes españoles. Sólo quedan 90.000.					
5-V-80	Un grupo especial del ejército británico asalta la sede diplomática iraní y libera a los rehenes. Karamanlis es nombrado Presidente de Grecia. El Papa se acorda triunfalmente en Kenia. Aparece la primera edición gallega del Nuevo Testamento. Finaliza el Consejo de Guerra para los procesados en la operación «Galaxia». Investigadores franceses han logrado producir una fracción de virus a partir de células de ratón. «Fortunata y Jacinta», una superproducción televisiva. Se emplearon 4 años y 160 millones de pesetas para llevar a la pequeña pantalla esta novela de Galdós.					16-V-80	Gran recibimiento a los Reyes de España en El Ecuador. El joven guipuzcuano Martín Zabaleta, conquista la cumbre del Everest. «Man Común», nueva revista en idioma gallego. Cvijetin Mijatovic, nuevo Presidente de Yugoslavia.					
8-V-80	Amelia Shajar, judía, Premio EFE de Periodismo. En Israel, un país teocrático, sólo el 29% cree en la supervivencia del alma. Solemnas funerales por Tito, la «cumbre funeraria» más espectacular de los últimos años. 200.000 maestros están condecorados al paro en 1985. Se imponen las penas mínimas a los organizadores de la «Operación Galaxia».					17-V-80	Gran éxito de la exposición «Picasso» en Nueva York. La sentencia de la «Operación Galaxia» será sometida a revisión. Los cirujanos chinos emplean una miniespionaje para deshacer un cálculo. 20-V-80	Belaunde Terry, nuevo Presidente del Perú. Hoy comienza el gran debate político en el Congreso.				
9-V-80	Hoy comienza el XXX Festival de Cine de Cannes. Ya se ha vendido el 40% de las localidades para el Mundial España 82. Ha sido ejecutado el ex-ministro de Educación iraní. El Mar Muerto, convertido en Central Solar. Una niña muere por sobredosis de tranquilizantes ante el temor de una niña recolar.					21-V-80	Después de 450 años de ruptura, se celebrará en septiembre, en Salamanca, un importante congreso interreligioso - católico. Europa increpa a Giscard por su entrevista con Brusnez. El Gobierno promete la creación del Estado de las Autonomías antes de abril 1983.					
10-V-80	Ernesto Cardenal, Premio de la Paz de los librerios alemanes. El Papa se entrevista por primera vez, en Ghana, con el primado anglicano. Toma posesión el nuevo Gobierno de la Generalitat. El Tribunal Supremo condena a la cárcel al director de «El País». Se le concede el Premio «Eduard Warner», especie de Nobel de la aeronáutica, al español Idoalicio Rego Fernández.					22-V-80	Los socialistas presentan al Gobierno una moción de censura. El separatismo de Quebec es aplastado en el Referendum. 23-V-80	La Iglesia china inicia su primer Sínodo después de veinte años.				
11-V-80	Juan Luis Cebrián, director de «El País», Premio «Director Internacional» del Año.					24-V-80	Sadat, Presidente vitalicio de Egipto. Palma de Oro, en Cannes, para el film japonés «Kagemusha», de Kurosawa Sholozov, condecorado con el Premio Lenin. 25-V-80	El Presidente de Italia, Pertini, visita oficialmente España. 28-V-80	La erupción del volcán Saint Helena, es equivalente a la energía de 100 bombas de Hiroshima.			
						29-V-80	Felipe González expone en las Cortes su programa de gobierno. Un Turner subastado en Nueva York por 454 millones de pesetas, record de todos los tiempos. 31-V-80	Juan Pablo II llega a París. Gran acogida por parte del pueblo y de los medios de comunicación. El Rey de España, candidato al Premio Nobel de la Paz, junto con Carter y con el Papa. La moción de censura socialista es derrotada. El Polisario hunde un barco de pesca español y captura a sus 13 tripulantes.				

Día

- 1 Violentos incidentes en la coronación de Beatriz de Holanda.
Un grupo de iraníes toma la embajada de Irán en Londres.
La flota ballenera en Massó obligada a limitar sus capturas.
Sin instituto, dan sus clases en un solar de La Elipa.
Nixon en Madrid.
2. Disminuye la participación obrera en la festividad del 1º de Mayo.
4. Ofensiva palestina contra la ocupación israelí.
Ayuntamiento de Madrid, una empresa poco productiva.
Vivir con Alfred Hitchcock (extracto de una biografía).
8. Los entierros subirán un 10%.
9. Jordi Pujol toma posesión de la presidencia de la Generalitat.
Polémica sobre la construcción de un puente en una zona monumental de Soria.
Etapa ciclista más dura de los últimos años.
10. La comisión parlamentaria de RTVE investiga nuevas irregularidades.
El rock es también una imagen.
11. Diferentes posturas de partidos políticos y fuerzas sociales ante el divorcio.
16. Tres policías nacionales asesinados en San Sebastián.
18. Por primera vez en 17 años, elecciones en Perú.
"Kung-fu", un niño límite convertido en delincuente por la pasión de conducir.
20. 19 muertos en disturbios raciales en Miami.
El Madrid ganó la liga.
Se estrena "Saló" de Pasolini.
22. Suben el 20% las tarifas telefónicas.
Polémica sobre el "minitrasvase" del Ebro.

24. Los atletas españoles irán a Moscú.
El petróleo ha subido 1725% desde 1973.
27. La prensa italiana en huelga por la condena de un periodista.
28. El líder chino Hua Goufeng inicia una visita histórica a Japón.
29. 350 técnicos europeos estudian problemas de saneamiento de las grandes ciudades.
30. India forma con la URSS el mayor contrato de compra de armas de su historia.
Los beneficios del Banco Central en 1979 ascienden a 8277 millones de pesetas.
31. IX Festival Internacional de Marionetas en Polonia.

4.4. Conjunción de instrumentos.

Del análisis realizado en los anteriores epígrafes se deduce que, si bien existen muy diferentes ópticas de utilización pedagógica de la información periodística, no existe necesaria oposición flagrante o exclusión mutua entre ellas. En algunos casos ha quedado explícitamente señalada la complementariedad posible e incluso aconsejable. Pensamos que, en definitiva, el trabajo sobre el más amplio abanico de posibilidades es deseable y beneficioso para obtener óptimos resultados en el uso escolar de las noticias. Lo que sí queremos señalar muy destacadamente es que la complementariedad o la coexistencia ha de partir de una previa jerarquización, cuyo olvido provoca un riesgo en el que no resulta conveniente caer: la confusión entre el valor de los documentos periodísticos originarios y los derivados. La complementariedad o la coexistencia deben caminar, según nuestro criterio, por ampliación desde lo general a lo particular, y desde lo perceptivo a lo expresivo. Es decir, que vemos la necesidad de que la entrada del periódico en la clase sea directa y plena: el periódico tal cual es, sin adaptaciones ni recortes sin adecuaciones nacidas de la mano adulta. Y pensamos igualmente que del conocimiento de la prensa profesional y de su manejo nacerán los criterios que faciliten y potencien el nacimiento de una prensa autónoma, al igual que se creara la necesaria amplitud de perspectiva para utilizar la prensa didáctica sin limitarse plenamente a ella, pero aprovechando su aproximación a la realidad de los programas de enseñanza.

Mantenemos, así, una postura menos radical que la expresada por los participantes en el coloquio organizado por L' Association Presse Information Jeunesse (A.P.I.J.) y que tuvo lugar, en Junio de 1971, en la ciudad de Rennes. Tras confrontar durante dos días sus respectivas ideas sobre la utilización de los periódicos en establecimientos escolares, representantes del Ministerio de Educación, del profesorado, de padres de familia, de alumnos, de periodistas y de editores de prensa incluían en sus conclusiones la necesidad de "introducir ampliamente el periódico de información y de opinión en la escuela, si ésta quiere ser de veras una escuela "abierta". Y subrayaban: "Toda censura nos parece injustificable y, de cualquier manera, ineficaz. Conviene, por lo tanto, asegurar la mayor diversidad" (52). Evidentemente, esta postura no veía con buenos ojos la utilización de la "prensa didáctica" separada o no de la utilización de la prensa tal cual es. En el coloquio similar al anterior, y celebrado en Strasbourg en 1973, se reforzaba la postura señalada, con la inclusión de este párrafo en la "Declaration d' Intention":

"La idea del conjunto de asistentes es que los periódicos deben utilizarse tal cual son, tanto los diarios como los no diarios. Se trata de no presentar simples extractos o fotocopias parciales. El periódico, con su lenguaje y su contenido, debe poder consultarse directamente.

"La cuestión de saber si es preferible utilizar la prensa nacional, regional o local, depende de la situación y las circunstancias. Pero los ejemplos de Gran Bretaña y Suiza demuestran que la prensa regional y local tiene un papel preponderante a desempeñar, ya que aborda problemas que conciernen directamente a los lectores" (53).

Según estas resoluciones, quedaría fuera de lugar la utilización de materiales periodísticos especialmente enfocados al uso escolar. Nosotros creemos más operativo y más útil no excluir definitivamente ninguna posibilidad, y apuntar a la utilización coordinada y conjunta de los diferentes medios que los educadores puedan tener a su alcance. Salvando, eso sí, que no exista la presencia de los "menores" sin la presencia del "mayor" que es, por supuesto, la prensa que aquí hemos calificado como "prensa común". Y lo hacemos con el espíritu que muestra Yves Agnés al afirmar:

"Los enseñantes buscan fiabilidad en las informaciones de prensa: la encontrarán en numerosas publicaciones. Pero encontrarán también en la prensa el reflejo de una sociedad múltiple a través de la prensa regional, la prensa especializada, la prensa de opinión política, la prensa sindical, la prensa deportiva... Pero lo esencial permanece: tomar los periódicos tal como son. Aceptar el abandono de lo cierto para entrar en lo relativo. El educador tomará conciencia entonces de que los hombres y las cosas quizá no son tan inmutables como se nos había dicho" (54).

Aportaremos, finalmente, una síntesis de las ventajas e inconvenientes que acompañan al uso pedagógico de los diversos tipos de prensa considerados, las cuales se condensan en el cuadro de la página siguiente:

TIPO DE PRENSA	VENTAJAS	DESVENTAJAS
Común	Amplitud y libertad de elección Comparación y contraste. Pluralismo.	Dificultad en la iniciación de la lectura. Posible dispersión.
Especializada	Cercanía de temas y de lenguaje utilizado.	Menor alcance y menor contraste. Dependencia. Escasez.
Didáctica	Claridad Estructuración adaptada a programas.	Directivismo. Nulo contraste. Parcialidad.
Autónoma	Actividad expresiva. Interés inmediato.	Corto alcance. Falta de aportación exterior.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) FLEUR, Melvin L. de: Teoría de la comunicación masiva. Buenos Aires, Paidós, 1970.
- (2) Idem. pág. 231.
- (3) CLEMENS, Samuel: Mark Twain's Speeches. New York, Harper and Brothers, 1923 pág 47. Citado por De Fleur, Op, cit., pág. 232.
- (4) Citado por Robert FOULKES en The Living Textbook. Bolton, Tillitsons Newspapers Ltd., 1972, pág 6. Sin referencia a fecha.
- (5) Varios autores: Cultura en Periodismo. Madrid, Fundación March, 1979, págs 15 y 16. Define como "Index" a los medios de comunicación que poseen la capacidad de utilizar signos sincrónicos e icónicos.
- (6) Idem, pág. 42
- (7) Idem, pág. 107.
- (8) D' ORS, Alvaro: Sistema de las ciencias. Pamplona, Eunsa, 1977, págs. 140-158.
- (9) Idem, I, págs. 7-14.
- (10) LOPEZ YEPES, José: Nuevos estudios de documentación. Madrid, Instituto Nacional de Publicidad, 1978.
- (11) CALVO HERNANDO, Manuel: Periodismo científico. Madrid: Paraninfo, 1977.
- (12) Idem. Págs. 20 y 21.
- (13) Idem. Pág. 29
- (14) Idem. Pág. 81.

- (15) DESANTES GUANTER, J.M.: La verdad en la información. Valladolid, Instituto Cultural "Simancas", 1976.
- (16) FAURE, Edgard y otros: Aprender a ser. Madrid, Alianza, 1974.
- (17) FREIRE, Paulo: ¿Extensión o comunicación? Méjico, Siglo XXI, 1973. En esta obra se plantea así la "invasión" educativa: "Las relaciones entre invasor e invadidos, que son relaciones autoritarias, sitúan sus polos en posiciones antagónicas. El primero actúa, los segundos tienen la ilusión de que actúan; en la actuación del primero, éste dice la palabra y los segundos, prohibidos de decir la suya, escuchan la palabra del primero. El invasor piensa, en la mejor de las hipótesis, sobre los segundos, ja más como ellos; estos son "pensados" por aquél. El invasor prescribe, - los invadidos son pasivos frente a su prescripción".
- (18) AZEMA, M.F., MOUGENOT, M y VERRIER, J. destacan, en una comunicación publicada en enero de 1978 en "Le Monde de l'Education", la necesidad de plantear el estudio del periodismo desde el punto de vista del lenguaje, considerándolo un elemento decisivo en la expresión actual.
- (19) Ver: KIENTZ, Albert: Para analizar los Mass-Media. Valencia, Fernando Torres, 1974.
- (20) "Le Monde de l'Education", Nov. 1977, pág 36.
- (21) KEUTHEN, Pierre: "Comparaison de journaux". Cahiers Pédagogiques. n° 111, Febrero 1973, págs. 18-23.
- (22) FREIRE, P.: Op. cit. Págs. 58 y siguientes.
- (23) BALL, Raymond: Pedagogía de la Comunicación. Buenos Aires, El Ateneo, 1972
- (24) FREIRE, Paulo: Pedagogía y acción liberadora. Madrid, ZYC, 1979, pág. 106.
- (25) Ley General de Educación. Madrid, Magisterio Español, 1976. Artículo 32. La publicación corresponde a Ley 14/1970, BOE 6. VIII.
- (26) LASSO de la VEGA, Javier: El trabajo intelectual. Madrid. Paraninfo, 1975

- (27) Idem. Pág. 20.
- (28) Idem. Ibid.
- (29) El programa, editado por la Fundación de la Comunicación Social, abarca doce temas y veinte horas lectivas impartidas por los profesores Mercedes Caridad, Adelina Clauso, José María Desantes, María Elena Leguina, José López Yepes, Pascual Martínez Freire, Antonio Millán Pueyes, Félix Sagredo, Antonio Sánchez Bravo y José Simón Díaz, en Madrid, 10.1.81 a 4.2.81.
- (30) REBOUL, Elie: Information et Pédagogie. Bruselas, Casterman, 1977.
- (31) Idem, pág . 91
- (32) Idem, Pág. 69.
- (33) TONUCCI, F: La escuela como investigación. Barcelona, Reforma de la Escuela, 1979.
- (34) Idem, pág. 45.
- (35) Ver: DARROW y VAN ALLEN: Actividades para el aprendizaje creador. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- (36) DIEZ, M.D., MATEOS, E. y MENCHEN, F: La creatividad en la EGB. Madrid, Marova, 1980, pág. 75.
- (37) Idem. Pág. 98.
- (38) FREINET, C: El diario escolar. Barcelona, Laia, 1977.
- (39) Idem. pág. 19.
- (40) Idem. pág. 20.
- (41) Ley 14/1966, de 18 de Marzo, de Prensa e Imprenta. BOE de 19 de Marzo, Artículo 15, ampliado por el Estatuto de Publicaciones Infantiles y Juveniles, decreto 195/1967, de 19 de Enero, BOE de 13 de Febrero.

- (42) ALONSO ERAUSQUIN, M.: "Prensa juvenil actual en España", tesina presentada en la EOP en Junio de 1975, 180 pp. mecanografiadas.
- (43) Editada en 1977 y 1978 por ESCO.
- (44) Catálogo de Publicaciones Periódicas Infantiles y Juveniles, Madrid, Ministerio de Cultura, 1977, 216 págs.
- (45) "Catálogo de Publicaciones ...", pág. 118.
- (46) Idem, pág. 120.
- (47) JAVIERRE, J.M.: "El periódico escolar", Vida Escolar, n° 164, Diciembre 1974, pág. 44.
- (48) Idem, *ibid.*
- (49) "La prensa en la escuela", nota sin firmar en Padres y maestros, n° 73, Junio de 1980, pág. 18.
- (50) "La Vanguardia", "El País", "ABC", "YA" y "La Voz de Galicia".
- (51) Padres y maestros, *ibid.*
- (52) AGNES, Yves: "Le point de vue d' un journaliste" Cahiers pédagogiques, n° 111 (La presse a l' école), Février, 1973, pág. 7.
- (53) HARI, Robert: Eveiller l' esprit critique. L' éducation , 4,X,73, pág. 25. El subrayado pertenece al original.
- (54) AGNES, Yves: "L' apprentissage de l' aléatoire". Le Monde de l' éducation, Nov. 1977, pág. 34

6. LA PUBLICIDAD Y SU IMPACTO

José Ignacio Pérez Moreno

1. Introducción.
2. Los medios de comunicación de masas. Su realidad actual.
 - 2.1. Diarios
 - 2.2. Revistas
 - 2.3. Radio
 - 2.4. Televisión
3. El impacto publicitario.
4. El estado de la cuestión.
5. Conclusiones.

1. INTRODUCCION.

La publicidad sigue siendo, pese a las grandes críticas que levanta, uno de los componentes de la "escuela paralela" o "educación paralela"; esto es un hecho y tenemos que aceptarlo. La publicidad es uno de los componentes de la comercialización de productos y servicios y como nuestra Constitución reconoce "la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado" (Artº 38), tendremos que utilizarla - pues de ella depende en parte esa economía de mercado - La utilizaremos de acuerdo con normas y reglas - que permitan una salvaguardia de los receptores del mensaje

El 23 de octubre de 1979 se celebró en Bruselas una reunión tripartita entre organizaciones de Agencias de Publicidad, Anunciantes y Medios europeos y se elaboró un documento que, con el título La libertad de Anunciar concreta en "derecho a la publicidad" el derecho a la información. Se dice que el consumidor tiene derecho a ser informado correcta y completamente, por lo que los anunciantes, "reconociendo su responsabilidad tienen el derecho y el deber de informar al consumidor correcta y completamente".

Dice el profesor Desantes en su libro La función de informar que "el derecho a la publicidad es igual que el derecho a la información; no alcanza solamente al qué, sino al cómo de la publicidad". (1)

La información publicitaria no se limita sólo a un producto, sino que anuncia muchos, de diferentes precios y calidades, con lo que fomenta la libertad de elección por parte del consumidor y estimula la competencia y el deseo de perfeccionamiento en el producto. Información, libertad de elección y competitividad son valores inherentes al quehacer publicitario. Juan Luis Calleja, antiguo Director del Instituto Nacional de Publicidad, decía que "la publicidad es la verdad vestida de persuasión".

Si la publicidad tiene que cumplir, como función principal, la potenciación de las ventas de un producto o servicio dentro de un marco de máxima competitividad, su papel se hace mas difícil y problemático cuando lo que se trata de anunciar lleva en sí mismo o por el mensaje que se emite alguna dificultad intrínseca bien de orden material o de orden moral. Se debe entonces buscar ángulos inéditos de comunicación que motiven a la compra, con incitaciones éticas y ejemplificadoras.

Esto es lo que ocurre con la publicidad que se dirige a los niños o a los jóvenes. El publicitario es consciente de su responsabilidad frente al anunciante, a los medios y a su público objetivo.

2. LOS MEDIOS DE COMUNICACION DE MASAS. SU REALIDAD ACTUAL.

Del estudio "Publicidad en 1979" publicado por J. Walter y Thompson, S.A España, sacamos los siguientes datos: (2)

Son cerca de 15.000 marcas las que se anuncian en los diferentes medios. El 86,6% de las marcas invierten todo su presupuesto en un solo medio. Sólo diarios el 63,8%, revistas 11,2% y en cambio el 5,8% sólo televisión.

INVERSIONES EN PUBLICIDAD

1.979

(En millones de Ptas)

MEDIOS	CONTROLADA	REAL	%
DIARIOS	6.122	19.000	23,38
REVISTAS	4.883	11.000	13,54
TELEVISION	21.357	21.357	26,28
RADIO	2.720	8.000	9,84
CINE	398	1.200	1,48
EXTERIOR	2.946	4.200	5,16
<hr/>			
TOTAL MEDIOS	38.426	64.759	79,68
Otros Medios		16.500	20,32
<hr/>			
TOTAL INVERSION		81.250	100.--
<hr/>			

(Véase el Anexo I)

Entre las cincuenta primeras marcas tenemos que la primera y la segunda son dos grandes almacenes; la tercera Nescafé, que utiliza al niño en sus mensajes; la cuarta, televisores en color que a veces sacan a niños, la quinta y la sexta, dos productos para niños o jóvenes. (Coca Cola y Cola - Cao Soluble), la séptima, Champán Codorníu, que en la campaña 1980/81 ha utilizado como mensaje una familia donde figuraba un niño. En el lugar once figura Danone, muy de público infantil.

De las sesenta y cuatro marcas que invierten mas de 100 millones de pesetas al año en publicidad hay 10 de productos para niños y jóvenes y 20 en donde figuran niños o jóvenes en sus mensajes. Entre éstas sólo hay una de juguetes (Famosa), con 135 millones de pesetas anuales en inversión publicitaria. (Véase el Anexo II).

2.1. PRENSA DIARIA.

La prensa mantiene una fuerte competencia con los demás medios, en especial con la televisión. Su fuerza está en sus 56 publicaciones diarias - con una tirada de tres millones de ejemplares en días laborables, que en domingo asciende a tres millones y medio . Además se publican 20 "Hojas del Lunes" con cerca del millón de ejemplares semanales.

La prensa diaria en este último año ha sufrido un retroceso en la contratación de espacios publicitarios y en la actualidad lucha por conseguir su clientela habitual, que, por razones coyunturales, ha abandonado este medio.

El futuro sigue siendo de la prensa, a pesar del momento actual, pues es un medio necesario para llegar con su mensaje a una clientela homogénea y determinada, que es el tipo de lector que tiene la prensa.

Sirva como ejemplo lo sucedido en Estados Unidos: en el año 1964, durante una larga huelga de la prensa de mas de tres meses de duración, el impacto causado a un determinado sector (comerciantes, locales, grandes almacenes, anuncios por palabras, ...etc) fue de un gran desequilibrio económico, ya que, al no poder anunciar en la prensa diaria, sufrieron graves pérdidas en sus negocios y la televisión no pudo suplir el vacío dejado por la prensa.

Este medio lo utilizan 11,446 marcas; el número de anuncios controlados es de 309.908, con una inversión de 6,22 millones de pesetas. (Inversión total 19.000 millones) La inmensa mayoría de los anuncios son en blanco y negro, 96%, y sólo el 1% y el 3% para páginas en bicolor. La saturación del medio, esto es, número de páginas que se dedican a publicidad frente al número total de páginas de los diarios, es del 8,1%.

Los mayores anunciantes en este medio son los grandes almacenes y entre los quince sectores que mas se anuncian se encuentran dos productos para niños y jóvenes. (Chocolate Nestlé y Coca Cola).

(Véase el Anexo III)

2.2. LAS REVISTAS.

Es uno de los medios con mas personalidad, que ocupa el tercer lugar en cuanto a inversión, con un 13,54% del total. En la actualidad se editan en España 67 revistas de periodicidad mensual, con una tirada de casi tres millones de ejemplares, y 47 revistas semanales, con una tirada de siete millones.

Se distinguen de los diarios, principalmente, por estar tiradas a todo color y sobre papel de gran calidad, lo que hace al mensaje muy adecuado para cierto tipo de anuncios. El lector es muy definido y concreto. Estas revistas se clasifican de acuerdo con el tipo de lector al que se dirigen.

La inversión real ha sido de 11.000 millones de pesetas y la controlada de 4.883 millones. El número de marcas que ha anunciado en este medio ha sido de 3.032, con 35.882 anuncios.

De las marcas que invierten mas en este medio, tenemos que de las cuatro primeras, tres son anuncios dirigidos a jóvenes (Cursos por Correspondencia), en los puestos sexto y séptimo figuran los grandes almacenes, y en lugares destacados se encuentran tres marcas dedicadas a chicos y dos más a jóvenes en conjunto (prendas de vestir).

(Véase el Anexo IV)

2.3. LA RADIO

Desde que se puso en marcha la primera emisora el 11 de noviembre de 1.920 en Pittsburg (USA), (dentro de sus programas elementales ya pasaban publicidad de receptores de radio fabricados por el patrocinador de la emisora), hasta el día de hoy, la radio ha luchado con la prensa, que no supo comprender el significado del nuevo medio, y que, al sentirse dañada en sus intereses, inició una lucha que tuvo sus momentos mas intensos en los años treinta en los Estados Unidos. Cuando todavía no había terminado esta lucha empezó la televisión a darle la batalla. La radio se enfrentó a ella y consiguió triunfar a base de dar la noticia viva, directa y caliente.

El papel que juega el medio radio en la publicidad queda reflejado en la conferencia leída ante la Asociación Nacional de Emisoras Americanas en septiembre de 1962 en la que se relatan las consecuencias económicas que podría ocasionar una ley que prohibiera la publicidad en la radio en los Estados Unidos.

Este es el relato: "La publicidad por radio fue suspendida en los Estados Unidos a las 10 en punto de esta mañana. Mas de 4600 emisoras de radio de la nación anunciaron inmediatamente su decisión de cerrar las emisoras de forma indefinida. Alrededor de 92.000 empleados de estas emisoras se verán directamente afectados, perdiendo sus empleos. Se espera que aproximadamente 600.000 empleados de industrias relacionadas con éstas sean despedidos. Las principales cadenas nacionales afectadas por la eliminación de los ingresos anunciaron la suspensión inmediata de todos sus servicios. Los propietarios de comercios y encargados de establecimientos comenzaron hoy anulando los pedidos que habían realizado cuando el volumen de ventas era normal. Y esto lleva naturalmente a que millares de fabricantes de todo el país estén realizando sus estimaciones para reducir la producción de sus empresas o cerrando sus fábricas. Los economistas predicen que el paro se elevará a millones de trabajadores. Con la gran cantidad de producción que se deteriora, los precios de los productos se incrementarán sensiblemente".

La inversión total es de 8.000 millones de pesetas y la controlada de 2.720 millones.

El número de marcas controladas es de 1.411.

Cuñas programadas, 954.698.

Programas patrocinados, 58.294.

Anuncios por palabras, 1.631.175 palabras.

Tiempo medio de la cuña 23 segundos, y el de cada programa 20 minutos.

Si consideramos que la publicidad total en el medio es de 8.000 millones de pesetas y la controlada representa, aproximadamente, un 34 por ciento de aquella, podemos estimar que, en términos de tiempo empleado, la publicidad controlada será aproximadamente un 34 por ciento del total. De forma que la saturación en el medio podría ascender al 9 por ciento en lugar del 3.1 por ciento que resulta de los datos controlados.

Por marcas tenemos que entre las quince primeras, la segunda está dirigida al joven (Cola Cao) y la primera, tercera, quinta, décima, undécima y decimo quinta con productos que usan en sus mensajes al niño.

(Véase el Anexo V).

2.4. LA TELEVISION

Este medio suscita enormes críticas, y la publicidad que por él se emite mueve a todos a tratar de cambiarla o anularla. Lo que se observa en los estudios sobre audiencia en televisión es que el espectador se defiende de los espacios publicitarios.

En un estudio realizado por el Instituto Oficial de Radiodifusión y Televisión, en colaboración con el Canal de Isabel II, (3) se ha comprobado que, en momentos determinados de la tarde o de la noche, aumentan los consumos de agua en la zona que se estaba observando. El estudio se hizo en el abastecimiento de agua de Alcorcón que abarca zonas residenciales como Parque de Lisboa y San José de Valderas, con una población de 400.000 habitantes. La fecha elegida fué el sábado 16 de septiembre de 1978.

Por medio de un caudalímetro se registró el consumo de agua en cada momento y esta curva de consumo se superpuso al programa horario de televisión en ese día y se observó que los aumentos de consumo de agua correspondían a momentos en que se pasaban programas de poca audiencia o los espacios publicitarios. Se pudo comprobar que los espacios publicitarios, por

lo general, alejan la atención del espectador, ya que, como se vió en el gráfico, los consumos al término de cada programa que los precede se incrementan considerablemente y en algunas ocasiones se duplica el consumo real de agua. No obstante se producen excepciones al principio de los telediarios y en el comienzo de los programas de gran audiencia, muy probablemente porque el público no quiere perderse las noticias mas importantes o desea asistir desde el principio al programa favorito.

(Véase el Anexo VI).

No podemos dejar de mencionar que, pese a lo indicado, el español permanece frente a la pantalla entre 1 y 2 horas el 27,3% de la población mayor de 15 años y más de 2 horas el 47,7%; esto significa que el 75% de los españoles dedican parte de su tiempo a ver la televisión en días laborables fuera del verano. El porcentaje disminuye ligeramente los sábados, 71,8% los domingos, 72,6% y durante el verano, 70,4%. (4)

En una encuesta entre la población rural (38% del total de la población) los porcentajes de audiencia cambian pues el 90% de la población ve la televisión diariamente. (5).

Con respecto a la publicidad, un 74% de la muestra piensa que hay demasiada, frente a un 26% que le parece justa. En los jóvenes al 60,7% le parece excesiva y el 15,2% cree no debería haber ninguna. El 88,7% tiene una opinión negativa de sus contenidos (creen que exageran las cualidades de los productos el 54,8% y más drásticamente, que engañan el 33,9%). Tan sólo un 12,8% encuentra positivo este tipo de mensaje. (6) (Véase el Anexo VII).

La inversión total de este medio es de 21.357 millones de pesetas, ocupando el primer puesto con un 26,28% del total. Se han pasado 45.754 "spots" que corresponden a 1.447 marcas. En la primera cadena se han emitido 3.675 horas en el año, de las cuales estaban previstas para publicidad 330 horas 49 minutos pero sólo se cubrieron 224 horas. 53 minutos y 15 segundos, que es el 6,1% del total de horas emitidas.

(Véase el Anexo VIII)

3. EL IMPACTO PUBLICITARIO.

Por impacto se entiende según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, "huella que deja un proyectil" por tanto vamos a tratar de conocer cual es la huella que el mensaje publicitario deja en el niño y en el joven.

Hemos visto los mensajes que se emiten por los diferentes medios, pero, según los datos que se conocen, los hábitos de lectura de diarios y revistas y de escucha de la radio entre niños y jóvenes son poco significativos con respecto a la televisión y eso que en España no se han alcanzado las cotas de otros países. En Estados Unidos los niños en edad preescolar (3 a 5 años) llegan a ver una media de 54 horas de televisión semanales durante todo el año, lo que les supone el 64% de su tiempo de vigilia. En Inglaterra los niños de 8 a 14 años dedican a la televisión 24 horas semanales. En España para niños del primer nivel de EGB (5 a 9 años) se contabilizan 12 horas semanales en invierno y menos de 10 en verano.

Sólo un 9,8% de la población mayor de 15 años dedica algo de su tiempo a leer periódicos o revistas.

A oír la radio dedica parte de su tiempo un 32% de la población pero con un fuerte predominio de programas musicales.

El impacto que puede dejar en la infancia y en la juventud el fenómeno publicitario preocupa a todos los niveles: Administración, Partidos Políticos, Centrales Sindicales, Patronales, Profesionales de la Publicidad y a los ciudadanos en general.

Marc Vincent, en un artículo publicado en la revista Publitecnia n° 56 "El fenómeno publicitario en 1.980" (7) dice que "diversos sectores se han convertido de espectadores en protagonistas, tales como:

- Los consumidores que reaccionan en contra de diversos abusos o engaños.
- Ciertos grupos políticos que se atribuyen la representación de los consumidores y quieren una publicidad puramente factual, sin admitir su carácter lúdico; una publicidad asépticamente informativa,

es decir, una publicidad prácticamente imposible.

- Otros grupos de consumidores mas radicalizados que se ponen globalmente en contra de la publicidad, como símbolo de una sociedad de consumo a la que rechazan, al menos verbalmente, ya que, evidentemente, no en la práctica.
- La clase política que promueve leyes o reglamentos restrictivos para ciertas clases de productos o para ciertos tipos de publicidad en base a factores políticos, y sobre todo a su propia interpretación de la opinión pública o del interés público.
- Diversos organismos públicos que utilizan la publicidad para fomentar ciertas actitudes y comportamientos positivos en la convivencia social".

Las soluciones no son fáciles ni simplistas, pues ciertamente hay que defender los derechos del niño y del joven, pero también tienen sus derechos, que no se pueden ignorar, fabricantes, comerciantes y los medios de comunicación de masas como garantía de su independencia y de su supervivencia. Hay siempre una relación entre volumen de publicidad inserta y vida del medio.

4. EL ESTADO DE LA CUESTION.

Este es un mercado que un gran sector comercial e industrial no puede desconocer, son casi 9 millones de consumidores. El niño o el joven por sí o a través de sus padres o familiares es consumidor de:

Golosinas, cromos, albunes, sobres sorpresa, tebeos, cuentos, novelas, fotonovelas, discos, cassettes, ropa, calzado, artículos de deportes, perfumería, cosmética, alimentación y el gran mundo de los juguetes.

La solución al problema no es fácil de resolver, pues no existe ninguna norma legal que restrinja o limite la publicidad dirigida al niño o al joven o aquella en que aparezcan éstos.

Lo que sí es cierto es que el publicitario reconoce la necesidad de admitir e imponer una mayor autodisciplina, y que el Instituto Nacional de Publicidad está dedicando un gran esfuerzo en investigaciones que permitan analizar los peligros que pudiera suponer la publicidad dirigida a los -

niños a fin de poder basar las posibles restricciones legales en datos sociológicos reales.

De uno de los estudios realizados por ALEF, Gabinete de Estudios Económicos y Sociales, S.A., durante 1.978 y 1.980 para el Instituto Nacional de Publicidad se sacan las siguientes conclusiones:

I. Sobre la estructura del anuncio.

Se recomienda:

Presentación sobria y veraz.

Mostrar el producto en su realidad.

Por tanto:

- a) el tono de voz, texto e imagen deben ser moderados y carentes de especial énfasis.
- b) eliminar: textos o vocablos de tipo imperativo o sugestivo, escenas de carácter urgente o de inmediatez, escenas o vocabulario de tipo posesivo.
- c) El lenguaje debe ser "denotativo" de tipo objetivo e informativo.

II. Sobre la presencia de niños en los anuncios.

Todo anuncio dirigido a los niños debe aparecer siempre como algo elaborado por los adultos y para los niños.

Por lo tanto

- a) En el anuncio del producto como tal, sólo deben intervenir los adultos en la presentación.
- b) No se debe permitir que sean niños los que inviten a sus compañeros televidentes a comprar, conseguir o usar tal o cual objeto publicitario.
- c) Cuando los niños aparecen en el anuncio, sólo debe ser como una demostración del uso que tiene el producto.

III. Veracidad.

- a) Tener en cuenta la edad: cuanto menos edad tengan los niños, mas deberán los anuncios extremar su sobriedad y objetividad.

b) En todos los anuncios debe figurar el precio del producto, al menos sobreimpreso en la imagen.

c) No incluir incentivos por medio de premios, regalos o concursos, dada la presión que ejercen sobre la voluntad de los niños.

En resumen.

Si, por medio de la percepción del anuncio, el niño es capaz de desarrollar sus capacidades, entonces el anuncio es veraz.

IV. Cantidad de anuncios y contexto de su presentación.

a) que los anuncios no corten los programas infantiles, sino que sean pasados todos juntos en un determinado espacio televisivo.

b) poner un límite a las avidedes lucrativas y defender al niño.

5. CONCLUSION.

Los publicitarios, estamos poniendo las bases necesarias para que la publicidad dirigida al niño y al joven tenga las garantías suficientes de ser objetiva y veraz, que no sea aburrida ni ataque a los valores que la escuela proclama y que nunca hemos sido, ni somos un "tinglado". Que no manipulamos, ni usamos, ni abusamos del niño, ni está en nuestro ánimo - promover el egoísmo, que tampoco creamos necesidades que no se pueden satisfacer, ni propagamos valores antieducativos.

Como publicitario he querido llevar a vuestro ánimo que deseamos hacer mejor las cosas, que tenemos nuestras normas legales y de autodisciplina y que no vale todo. Que cuidamos al máximo nuestros mensajes, que trabajamos en un perfeccionamiento constante, en lograr un mensaje efectivo, - pero en libertad para quien lo recibe, en ser leales a nuestros principios y a nuestra ética de respeto a la personalidad en formación del niño y del joven.

Somos una actividad que trata de informar para que niños u jóvenes - puedan elegir en libertad.

He pretendido a lo largo de esta exposición propiciar una mayor aproximación al fenómeno publicitario.

CONCLUSIONES ESPECIFICAS

- 1.- La publicidad realizada a través de los medios de comunicación de masas, supone, en los niños y jóvenes, en ocasiones, un fuerte impacto.
- 2.- Pese a eso, en estudios de audiencias se comprueba que el consumidor reacciona en contra de la publicidad y no permanece estático ante ella.
- 3.- Que, por parte de los publicitarios, con su autocontrol, y el Instituto Nacional de Publicidad tratando de conocer el problema a fondo, y así poder legislar en consecuencia, se trata de resolver el problema, sin faltar a la libertad.
- 4.- Que la publicidad ha contraído tres grandes responsabilidades: étida, estética y psíquica. En la medida que aumenta su poder las responsabilidades son mayores.

Una responsabilidad ética en relación con la verdad del producto que anuncia.

Una responsabilidad estética, porque opera sobre el gusto del público.

Y por último la responsabilidad psíquica, es decir, la responsabilidad humana. Que es la que más preocupa al publicitario y en la que más se trabaja en la actualidad.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) DESANTES GUANTER, J. M. "La función de informar", Pamplona, 1976.
- (2) "Publicidad en 1.979", Publitecnia, n° 55, 56 y 57.
- (3) Mensaje y Medios. n° 6 enero 1979.
- (4) VISEDO, R. "Comportamiento social de la población española", Publitec-
nia, Revista del Instituto Nacional de Publicidad, n° 37.
- (5) ORSIKOWSKY, Ana. "La televisión en la España rural". Mensaje y Medios
n° 6 Enero 1979.
- (6) I.P. n° 162, Marzo 1977.
- (7) VINCENT, Marc "El fenómeno publicitario en 1980", Publitecnia, n° 56

ANEXO I

Inversiones en Publicidad

INVERSION TOTAL POR MEDIOS Y AÑOS (MILLONES PTAS.)

	1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979	
	Abs.	%												
Diarios	3.765	28,4	3.844	25,2	3.922	24,0	3.993	21,4	4.261	19,2	5.204	18,5	6.122	15,9
Indice	100		102		104		106		113		138		163	
Revistas	1.765	13,3	1.999	13,1	2.435	15,0	2.625	14,0	3.106	14,0	3.803	13,5	4.883	12,7
Indice	100		113		138		149		176		215		277	
TV	6.099	46,0	7.213	47,3	7.405	45,4	9.085	48,7	11.502	51,9	15.181	54,1	21.357	55,6
Indice	100		118		121		149		189		249		350	
Radio	741	5,5	816	5,3	855	5,2	1.172	6,3	1.565	7,0	1.800	6,4	2.720	7,1
Indice	100		110		115		158		211		243		367	
Cine	262	2,0	297	2,0	301	1,8	351	1,9	292	1,3	364	1,3	398	1,0
Indice	100		113		115		134		111		139		152	
Exterior... ..	639	4,8	1.077	7,1	1.407	8,6	1.440	7,7	1.468	6,6	1.695	6,2	2.946	7,7
Indice	100		168		220		225		230		265		461	
TOTAL	13.272	100,0	15.246	100,0	16.325	100,0	18.664	100,0	22.194	100,0	28.047	100,0	38.426	100,0
Indice	100		115		123		140		167		211		281	

ANEXO II

Las 50 primeras marcas, que invirtieron en Publicidad en 1979.

MARCAS	Diarios	Revistas	TV	Radio	Cine	Exterior	TOTAL
1. El Corte Inglés	246.502	24.588	188.983	243.940	22.870	204.895	831.777
2. Galerías Preciados	199.130	33.028	220.602	50.517	2.160	220.000	725.437
3. Nescafé	8.215	30.004	180.501	49.113	—	7.868	275.701
4. Philips (TV Color)	18.305	25.058	134.385	50	1.553	75.840	255.191
5. Coca Cola	21.700	19.017	132.924	8.511	6.884	60.000	249.036
6. Cola Cao (soluble)	1.612	—	156.276	62.385	—	9.993	230.268
7. Codorniu	13.572	13	157.348	—	3.382	20.000	194.315
8. Telefunken (TV Color)	12.218	11.222	145.005	103	5.496	7.751	181.795
9. Philipshave	8.993	22.912	80.883	2.000	—	56.000	170.788
10. Carta Nevada Freixenet	—	232	158.585	—	8.470	—	167.287
11. Danone (yoghourt)	160	4.891	102.993	20.570	—	38.000	166.614
12. Alfa	2.785	142.265	—	—	—	—	145.050
13. Renfe	47.705	33.091	45.980	82	3.829	—	130.497
14. Thomson (TV Color)	14.884	18.445	75.557	3.280	—	15.204	127.370
15. Iberia	46.755	30.307	—	9.555	—	40.000	126.817
16. Seat	61.253	3.511	17.824	36.025	59	—	118.672
17. Cajas Ahorro Confederadas	28.160	14.982	54.725	13.837	—	—	111.704
18. Banco de Vizcaya	27.076	1.870	59.304	11.648	—	8.382	108.280
19. Pepsi Cola	2.124	—	93.382	3.201	—	9.196	107.903
20. Insuperable	5.003	4.510	87.217	10.544	—	—	107.279
21. Fanta	2.960	11.152	49.486	10.607	—	30.000	104.205
22. Colón (detergente)	634	—	82.678	11.707	—	5.078	100.097
23. Banco de Bilbao	36.917	2.551	28.438	18.925	22	11.128	97.981
24. Winston	557	1.795	—	54.113	—	40.000	96.465
25. Cola Cao Vit	—	6.100	89.238	704	—	—	96.042
26. Flex	22.054	17.450	43.615	11.504	—	—	94.623
27. Lola	534	5.630	62.061	12	4.215	22.036	94.489
28. Nocilla	706	585	91.587	278	797	—	93.951
29. Cola Cao (crema)	—	—	92.937	—	—	—	92.937
30. Braun (grupo)	100	—	92.197	—	—	—	92.297
31. Grundig (TV Color)	7.516	24.788	59.738	58	—	43	92.143
32. Starlux (caldo)	300	6.286	61.330	15.760	—	5.291	88.967
33. Sears	82.072	—	—	5.999	—	—	88.071
34. Luzil (detergente)	—	—	78.569	6.416	—	2.604	87.589
35. Martini (vermouth)	240	11.037	62.309	7.692	4.627	—	85.905
36. Ford Fiesta	59.191	5.305	—	15.923	4.989	—	85.408
37. L'Aixertell	725	6.305	60.170	—	—	17.481	84.661
38. Milupa (harina)	65	—	61.028	23.324	—	—	84.417
39. Plátanos (genérico)	—	—	82.130	—	—	—	82.130
40. Schweppes (tónica)	458	6.835	67.659	—	—	6.959	81.911
41. Fundador	7.326	5.214	41.040	16.131	—	11.412	81.123
42. Segura Viudas	567	305	79.097	—	—	630	80.599
43. Tui (detergente)	—	—	75.607	4.972	—	—	80.579
44. Kellogg's	120	7.861	71.202	—	—	—	79.183
45. Cimarrón	—	—	75.964	—	600	—	76.564
46. Avecrem (caldo)	55	135	60.213	15.565	—	—	75.968
47. Moulinex (trituradora-batid.)	34	—	75.828	—	—	—	75.862
48. Kodak (cámaras)	1.701	737	72.998	13	106	—	75.555
49. Emerson (TV Color)	4.769	3.193	55.821	—	—	8.950	72.733
50. Pronto (abrillantador)	—	—	71.626	540	—	—	72.166
TOTAL	995.758	543.210	3.937.040	745.612	69.859	934.721	7.226.200
% (Horizontal)	13,8	7,5	54,5	10,3	1,0	12,9	100,0
% s/invers. total en cada medio	16,2	11,1	18,4	27,4	17,6	31,7	18,8

LA PRIMERA MARCA DE CADA SECTOR

SECTORES	MARCAS	Diarios	Revistas	TV	Radio	Cine	Exterior	TOTAL
Alimentación	Nescafé	8.215	30.004	180.501	49.113	—	7.868	275.701
Bebidas	Coca Cola	21.700	19.017	132.924	8.511	6.884	60.000	249.036
Construcción	Urbis	51.996	25	—	1.109	—	—	53.130
Cultura y Ocio	Philips TV Col.	18.305	25.058	134.385	50	1.553	75.840	255.191
Energía	Campaña Ahorro	—	—	42.538	—	—	—	42.538
Farmacia	Predictor	—	9.623	35.140	—	—	—	44.763
Finanzas	Confederadas	28.160	14.982	54.725	13.837	—	—	111.703
Hogar e Inst.	Flex	22.054	17.450	43.615	11.504	—	—	94.623
Limpieza	Colón	634	—	82.678	11.707	—	5.078	100.097
Máquinas	Olivetti	16.988	7.837	23.927	—	—	—	48.752
Perfumería e Higiene	Sunsilk	—	—	54.076	215	—	—	54.291
Tabaco	Winston	557	1.795	—	54.113	—	40.000	96.465
Textil	Lola	534	5.630	62.061	12	4.215	22.036	94.489
Transporte	Renfe	47.705	33.091	45.980	92	3.629	—	130.498
Varios	El Corte Inglés	246.502	24.588	188.983	243.940	22.870	204.895	931.777

Empresas que invirtieron en 1979 más de cien millones de pesetas

MARCAS	Millones de pesetas	MARCAS	Millones de pesetas
1. El Corte Inglés	932	34. Gillette Española	174
2. Nestlé	869	35. González Byas	167
3. Lever Ibérica	591	36. Beiesdorf Española	164
4. Phillips Ibérica	561	37. Martini Rossi	159
5. Galerías Preciados	551	38. Citröen Hispania-Peugeot	156
6. Nutrapxa	531	39. Thomson	150
7. Johnson's Wax Española	454	40. Casamitjana Mensa	150
8. Coca Cola	424	41. Inter Grundig	148
9. Starlux	367	42. Bayer	147
10. Seat	364	43. Colgate Palmolive	146
11. Danone	324	44. Derivados Lácteos	145
12. Gallina Blanca	320	45. Afha Española	145
13. Automóviles Talbot	293	46. Orbalceta	144
14. Codorníu	291	47. Banco de Vizcaya	141
15. Camp	263	48. General Food	137
16. Renfe	247	49. Famosa	135
17. Kanfort Ibérica	246	50. Iberia	134
18. Henkel Ibérica	237	51. Savin	133
19. Braun	236	52. Richardson + Merrell	132
20. AEG	232	53. Knörr Elorza	131
21. Fréixenet	229	54. Flex	129
22. A. Puig	228	55. Milupa	127
23. Salvat	224	56. Reynold's Tobacco	124
24. Magfesa	221	57. Osborne	122
25. Fasa Renault	206	58. Pepsi Cola	122
26. Industrial de Perfumería	203	59. Agra	119
27. La Casera	203	60. Banco de Bilbao	118
28. Sáez Marino	189	61. Riera Marsá	115
29. Procter + Gamble	189	62. Confederación Cajas Ahorros	112
30. Moulinex España	188	63. Kodak	102
31. CPC	178	64. Arbora Internacional	101
32. Margaret Aator	175		
33. Pedro Domecq	174		
		TOTAL	15.133



ANEXO III

Marcas con mayor inversión en la prensa diaria

		A Ñ O				
		1975	1976	1977	1978	1979
MARCAS CON MAYOR INVERSION (Millones Ptas.)	El Corte Inglés	161	165	164	184	247
	Galerías Preciados	80	106	138	178	229
	Seat	69	87	107	123	61
	Sears	47	49	50	70	82
	Codorniu	38	36	—	—	—
	Banco Hispano Americano	33	54	—	—	—
	Caja de Ahorros Confederada	25	43	—	—	—
	Renfe	22	—	—	—	28
	Banco de Bilbao	22	30	22	40	37
	Urbis (constructora)	21	22	21	36	52
	Philips (TV)	20	—	—	30	—
	Meliá	18	—	—	—	—
	Banco de Vizcaya	17	23	42	—	—
	Altamira (urbaniz.)	15	—	—	—	—
	Caja de Ahorros Vizcaína	15	—	20	37	34
	Referéndum	—	43	—	—	—
	Medical Obes. Clin.	—	22	—	—	—
	Vilasa (construct.)	—	17	28	—	—
	Cepsa	—	17	—	—	—
	Caja de Pensiones Vejez	—	—	42	43	48
	Planeta (editorial)	—	—	34	—	—
	C.A. y M.P. de Madrid	—	—	25	33	40
	Spai construct.)	—	—	22	29	—
	Banco Central	—	—	21	—	—
	Cortefiel	—	—	20	—	—
	Renault	—	—	—	51	31
	Ford Fiesta	—	—	—	45	46
	Iberia	—	—	—	34	47
	Citroen	—	—	—	32	—
	Núñez y Navarro	—	—	—	31	38
TOTAL		603	714	776	996	1.068
Indice crecimiento		100	118	129	165	177
% sobre inversión total año		15,4	17,9	18,2	19,1	17,4

Distribución por sectores en la prensa diaria

	000 ptas.	%	Núm. de marcas	Inversión media por marca (000 ptas.)
Alimentación	108.394	1,7	664	163,2
Bebidas	371.413	6,0	718	517,2
Construcción	1.354.965	22,1	3.499	387,2
Cultura y Ocio	495.103	8,0	958	516,8
Energía	19.056	0,3	33	577,4
Farmacia	8.672	0,1	21	412,9
Finanzas	883.003	14,4	747	1.182,0
Hogar e Instalaciones	268.912	4,3	770	349,2
Limpieza	6.582	0,1	45	146,2
Máquinas	251.970	4,1	431	584,6
Perfumería e Higiene	115.399	1,8	335	344,4
Tabacos	38.130	0,6	35	1.089,4
Textil y Vestimenta .	146.824	2,3	626	234,5
Transp., Viajes, Tur. .	1.153.923	18,8	1.918	601,6
Varios	899.168	14,6	646	1.391,9
TOTAL	6.121.514	100,0	11.446	534,8

Marcas con mayor inversión
en la prensa diaria

Marca con mayor inversión (000 ptas.)	
Nestlé chocolate)	10.114
Coca Cola	21.700
Urbis	51.996
Blac + Decker	21.427
Campsa	2.702
Cafiaspirina	3.210
Caja Pensiones Vejez	48.027
Flex (colchones)	22.054
Nogat (Insecticida)	1.441
Olivetti (máq. escribir)	16.988
Phillshave	8.993
Rex	5.396
Cortefiel	25.098
Seat	61.253
El Corte Inglés	246.502
El Corte Inglés	246.502

SATURACION DEL MEDIO POR MESES			
MESES	Núm. de págs. de los títulos controlados	Núm. de págs. ocupadas por publicidad	% de saturación
Enero	73.146	4.474	6,1
Febrero	78.541	4.432	5,6
Marzo	83.415	6.081	7,3
Abril	75.707	6.699	8,8
Mayo	85.145	8.062	9,5
Junio	79.777	8.058	10,1
Julio	67.588	4.892	7,2
Agosto	64.817	2.743	4,2
Septiembre	70.559	4.470	6,3
Octubre	77.719	6.669	8,6
Noviembre	80.384	8.532	10,6
Diciembre	81.105	9.401	11,6
TOTAL	917.903	74.513	8,1

Relación de publicaciones controladas

DIARIOS

ABC Madrid	Gaceta del Norte, La
ABC Sevilla	Gaceta Regional, La
Adelantado de Segovia, El	Heraldo de Aragón
Adelanto, El	Hierro
Alcázar, El	Hora Leonesa, La
Alerta	Hoy
Amanecer	Ideal
Aragón Exprés	Ideal Gallego, El
Area	Imparcial, El
Arriba	Información
As	Informaciones
Baleares	Jaén
Cinco días	LANZA
Comercio, El	Levante
Córdoba	Libertad
Correo Catalán, El	Línea
Correo de Andalucía, El	Lucha
Correo Español, El	Mañana, La
Correo Gallego, El	Marca
Correo de Zamora, El	Mediterráneo
Diario de Avila	Menorca
Diario de Barcelona	Mundo Deportivo, El
Diario de Burgos	Mundo Diario
Diario de Cádiz	Norte de Castilla, El
Diario de Cuenca	Norte Exprés
Diario Español	Noticiero Universal, El
Diario de Ibiza	Nueva España
Diario de León	Nueva España, La
Diario de Lérica	Nueva Rioja
Diario de Mallorca	Odiel
Diario Montañés, El	País, El
Diario de Navarra	Patria
Diario Palentino	Pensamiento Navarro, El
Diario de Pontevedra	Periódico, El
Diario Regional	Prensa, La
Diario Vasco	Progreso, El
Diario 16	Provincias, Las
Dicen	Pueblo
Extremadura	Pueblo Gallego, El
Faro de Vigo	Región
Ferrol Diario	Región, La
	Sitios, Los
	Sol de España
	Solidaridad Nacional

Sur
 Suroeste
 Tele-Express
 Última hora
 Unidad
 Vanguardia, La
 Verdad, La
 Voz de Albacete, La
 Voz de Almería, La
 Voz de Asturias, La
 Voz de Avilés, La
 Voz de España, La
 Voz de Galicia, La
 Voz del Sur, La
 Ya ,

HOJAS DEL LUNES

Barcelona
 Bilbao
 Granada
 León
 Lugo
 Madrid
 Málaga
 Valencia
 Vigo

ANEXO IV

Marcas con mayor inversión en revistas

	1974	1975	1976	1977	1978	1979
CCC	26	33	30	55	65	69
Afha	24	39	38	77	110	142
Seat	22	—	13	—	41	—
Ceac	22	22	20	38	49	53
Amigos de la Historia	19	11	—	—	—	—
El Corte Inglés	17	—	—	18	—	25
Galerías Preciados	15	—	—	—	—	33
Iberia	15	—	21	17	—	42
Omega	14	18	16	20	—	—
Vichy	13	—	—	—	—	—
Amira	12	12	—	—	—	—
Belcor	11	12	—	—	—	—
Philips TV	11	—	—	20	25	25
Mini (Authi)	10	—	—	—	—	—
Austin Victoria	10	—	—	—	—	—
Renfe	—	22	23	26	31	33
Telefunken TV	—	19	—	—	—	—
San Ignacio	—	15	—	—	—	—
Diamantes	—	14	14	17	—	25
Tampax	—	—	—	—	—	—
Castellblanch	—	—	—	—	—	—
Instituto Americano	—	12	14	23	31	30
Insuperable	—	11	—	—	—	—
Club Planeta	—	—	19	24	—	—
Cajas Confederadas	—	—	17	—	—	—
Nescafé	—	—	17	18	34	—
Biky	—	—	15	—	—	—
Chrysler	—	—	14	16	29	—
Warner's	—	—	13	—	—	—
Oro	—	—	—	17	24	33
Flex	—	—	—	16	—	—
Starlux	—	—	—	—	40	—
Renault	—	—	—	—	35	—
Inter Grundig	—	—	—	—	33	25
Equalla	—	—	—	—	30	—
Zanussi	—	—	—	—	25	—
Burberry's (textil)	—	—	—	—	—	55
Fred Perrys (textil)	—	—	—	—	—	45
Tulpán	—	—	—	—	—	27
TOTAL	241	264	284	402	602	662
Indice crecimiento	100	110	118	167	250	275
% sobre inversión total en el año	12,1	10,8	10,8	12,9	15,8	13,6

Anuncios por sectores en revistas

SECTORES	000 ptas.	%	Núm. de marcas	Inversión media por marca
Alimentación	309.287	6,3	170	1.819
Bebidas	495.953	10,2	185	2.681
Construcción	21.954	0,5	52	422
Cultura y Ocio	1.072.656	21,9	608	1.764
Energía	11.224	0,3	17	660
Farmacia	124.719	2,5	52	2.398
Finanzas	148.687	3,0	215	692
Hogar e Instalaciones	299.148	6,1	200	1.496
Limpieza	35.069	0,7	30	1.169
Máquinas	74.497	1,5	251	297
Perfumería e Higiene	787.822	16,1	382	2.062
Tabacos	87.087	1,8	22	3.958
Textil y Vestimenta	558.002	11,5	219	2.548
Transportes, Viajes, Turismo Varlos	526.353 330.882	10,8 6,8	441 188	1.194 1.760
TOTAL	4.883.330	100,0	3.032	1.610

SATURACION DEL MEDIO POR MESES. 1979

Marca con mayor Inversión (000 ptas.)		MESES	Núm. de págs. de los títulos controlados	Núm. de págs. ocupadas por publicidad	% de saturación
Tulipán	26.619	Enero	15.339	1.483	9,7
Jerez (genérico)	21.615	Febrero	14.192	1.582	11,1
Buades (grifería)	8.315	Marzo	18.106	2.587	14,3
Afha (c. corresp.)	142.265	Abril	19.143	3.238	16,9
Cepsa	3.327	Mayo	19.510	3.738	19,2
Biomanán	20.720	Junio	20.332	3.472	17,1
Caja de Ahorros Confederadas	14.982	Julio	18.654	2.291	12,3
Flex	17.450	Agosto	14.255	1.318	9,2
Kik (abrillantador)	6.830	Septiembre	17.287	1.865	10,8
Nixdorf	8.039	Octubre	19.665	3.125	15,9
Philipshave	22.639	Noviembre	19.446	3.784	19,5
Camel	19.127	Diciembre	21.564	4.057	18,8
Burberrys (P. Ina.)	55.009				
Renfe (viajeros)	33.091				
Galerías Preciados	33.028				
Afha	142.265	TOTAL	217.493	32.540	15,0

Relación de revistas controladas

SEMANALES

Actualidad Económica, La
 As Color
 Autopista
 Auto-Revista
 Blanco y Negro
 Calle, La
 Cambio 16
 Chías
 D.D.T.
 Destino
 Diez Minutos
 Economista, El
 Europeo, El
 Gaceta Ilustrada
 Garbo
 Hola
 Lecturas
 Lib
 Mortadelo
 Motociclismo
 Nuevo Fotogramas
 Pápas, El
 Pronto
 Pulgarcito
 Revista de Barcelona
 Sábado Gráfico
 Semana
 Tele-Programa
 Tele-Radio
 Tío Vivo
 Todo Televisión
 Triunfo
 Valencia Fruits

Velocidad
 Interviú

QUINCENALES

Ama
 Balance
 Dunia
 Economía
 Familia Cristiana
 Hogar y Moda
 Telva
 Tría

MENSUALES

Agricultura
 Ahorro
 Automóvil
 Algo
 Arte Fotográfico
 Auto Mecánica
 Automovilismo en España, El
 Banca Española
 Bazaar
 Belleza y Moda
 Cambus
 Carga Útil (*)
 Ciudadano
 Club
 Club de Gourmets

(*) Bimensual.

Cocina y Hogar
 Economía y Finanza Española
 España Hotelera
 Geografía Universal
 Gran Mundo
 Gran Musical, El (El Musical)
 Greca
 Historia 16
 Historia y Vida
 Laboreo
 Labores del Hogar
 Lui
 Mensajero
 Moda en España, La
 Motor Mundial
 Mueble, El
 Mundo Cristiano
 Mundo Financiero, El
 Nueva
 Nueva Lente
 Nuevo Estilo
 Penthouse
 Playboy
 Realidad
 Revista Española Electrónica
 Selecciones del Reader's Digest
 Ser Padres
 Soninter
 Sonitrón
 Transporte
 Trofeo
 Vida del Automóvil
 Yate y Motonáutica

ANEXO V

Marcas con inversión máxima en radio

1977	Pesetas (000)	1978	Pesetas (000)	1979	Pesetas (000)
El Corte Inglés	84.434	El Corte Inglés	142.587	El Corte Inglés	234.940
Ind. Marca (Gr. limpieza)	82.260	Galerías Preciados	59.280	Cola Cao	62.385
Galerías Preciados	54.084	Cola Cao	49.129	Simago	57.707
Jorba Preciados	30.675	Simeón (grandes almacenes). Starlux (caldo)	39.655	Winston	54.113
Danone (yoghourt)	29.785	Starlux (caldo)	33.960	Galerías Preciados	50.517
Nescafé	28.236	Magafesa (institucional)	31.457	Nescafé	49.133
Magafesa (Inst. Hogar)	26.774	Danone (yoghourt)	30.883	Magafesa (institucional)	38.341
Starlux	24.110	Seat	25.137	Seat	36.025
Seat	22.043	Jorba Preciados	20.978	Equalia	32.164
Simago	20.015	Colón (detergente)	17.548	Danone (Institucional)	32.106
Margaret Astor (crema belleza). Cola Cao	19.732	Tampax	17.187	Jorba Preciados	29.209
Dash (detergente)	18.337	Equalia	16.421	Chrysler	28.740
Koipe (aceite de oliva)	17.827	Michelin	16.164	Michelin	27.100
Avecrem (caldos)	17.673	Avecrem (caldo)	15.139	Francis (prod. belleza)	24.476
	14.718	Ford	15.052	Milupa	23.324
TOTAL	490.703	TOTAL	530.577	TOTAL	793.280

Análisis por sectores de las inversiones en el medio radio

SECTORES	Millones de pesetas	%	Número de marcas	Inversión media por marca (000 ptas.)	Marca con mayor inversión	(000 ptas.)
Alimentación	537	19,7	185	2.900	Cola Cao (soluble)	62.385
Bebidas	233	8,5	128	1.818	Fundador	16.131
Construcción	58	2,1	147	396	Pryconsa	5.488
Cultura y Ocio	363	13,3	157	2.315	Ariola (discos)	19.898
Energía	5	0,1	4	1.299	Catalana de Gas	4.651
Farmacia	45	1,6	18	2.476	Okal	12.016
Finanzas	159	5,8	150	1.061	Banco de Bilbao	18.925
Hogar e Instalación	194	7,1	255	761	Magafesa (P. Institucional)	38.341
Limpieza	110	4,0	47	2.339	Quanto (abrillantador)	16.783
Máquinas	5	0,1	12	404	Barreiros (tractores)	2.324
Perfumería e Higiene	192	7,0	67	2.870	Equalia	32.164
Tabacos	73	2,6	6	12.087	Winston	54.113
Textil y Vestimenta	45	1,6	52	864	Red Box	7.244
Trans., Viajes, Turismo	210	7,7	93	2.255	Seat	36.025
Varios	492	18,0	90	5.467	El Corte Inglés	243.940
TOTAL	2.720	100,0	1.411	1.928	El Corte Inglés	243.940

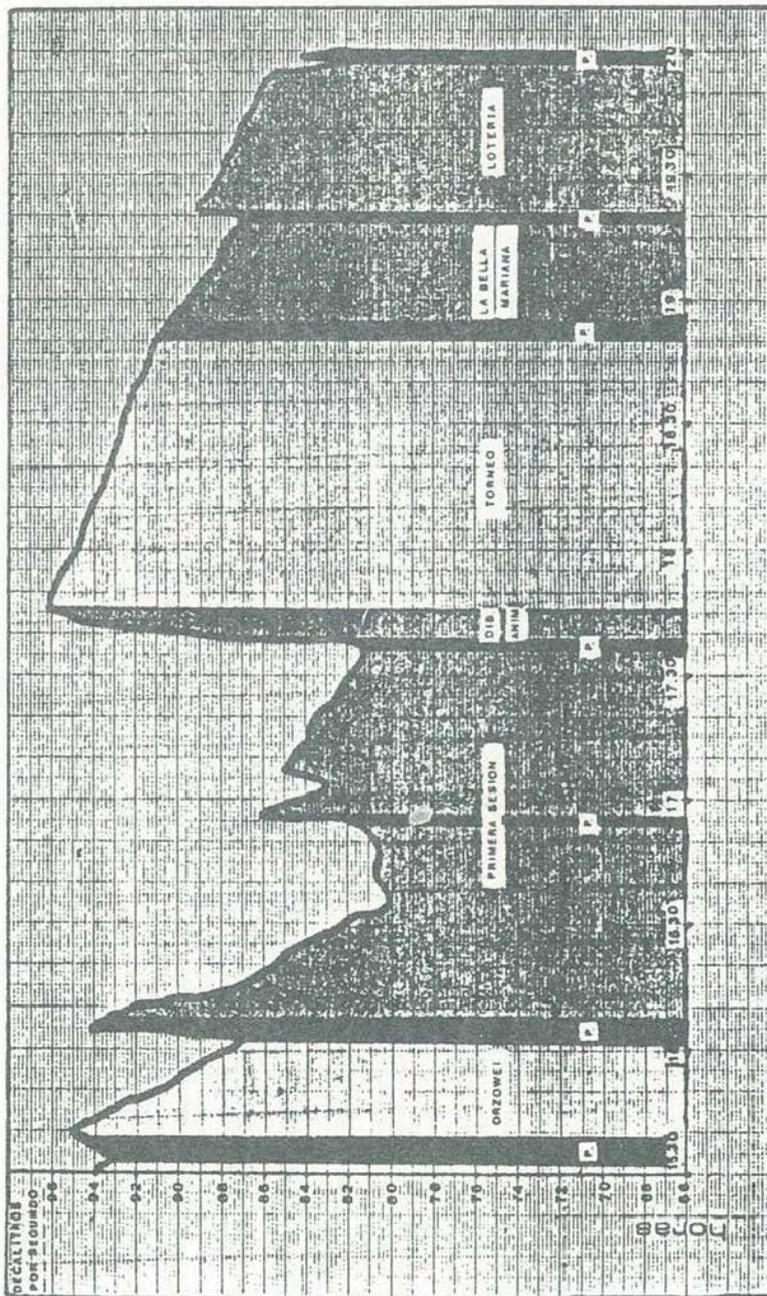
MESES	Horas de emisión	Cuñas	Programas	Palabras	TOTAL	% de saturación
Enero	69.471	357,2	1.239,3	16,5	1.813,5	2,3
Febrero	62.748	442,2	1.230,3	10,7	1.883,2	2,7
Marzo	69.471	599,4	1.497,1	14,5	2.111,0	3,0
Abril	67.230	552,1	1.511,0	9,8	2.072,7	3,1
Mayo	69.471	712,0	1.692,1	21,4	2.425,5	3,5
Junio	67.230	549,4	1.666,3	22,0	2.238,1	3,3
Julio	69.471	492,0	1.741,1	17,1	2.250,2	3,2
Agosto	69.471	262,1	1.585,1	14,9	1.889,1	2,7
Septiembre	67.230	482,0	1.598,0	13,9	2.093,9	3,1
Octubre	69.471	698,4	1.633,1	17,3	2.348,8	3,4
Noviembre	67.230	680,3	1.932,1	13,8	2.626,2	3,9
Diciembre	69.471	530,3	1.827,2	9,8	2.367,1	3,4
TOTAL	817.965	6.359,0	19.154,2	181,3	25.694,5	3,1

ANEXO VI

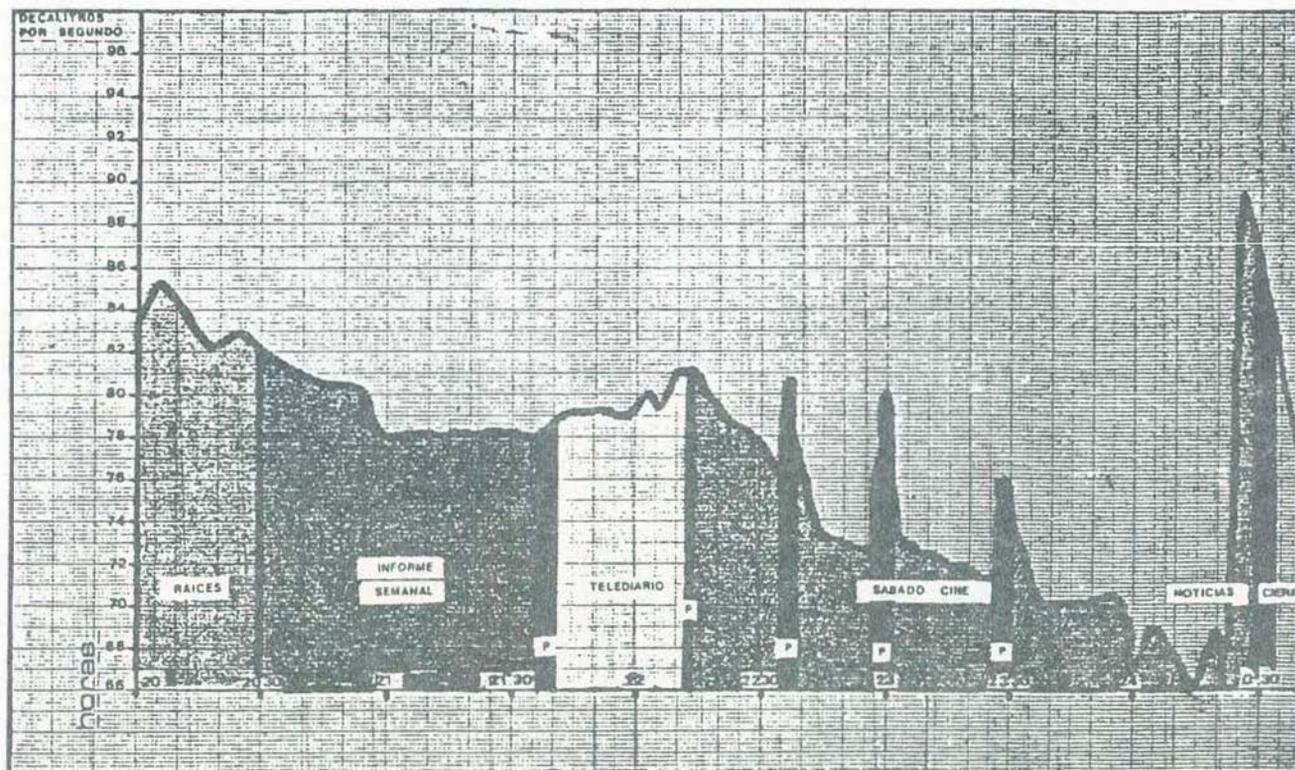
EL CONSUMO DE AGUA DURANTE LA PUBLICIDAD

Programa	Consumo al final del programa	Consumo en el momento de la publicidad	Diferencia
TELEDIARIO	290	310	20
ORZOWEI	230	300	70
PRIMERA SESION Primera parte	180	220	40
Final	194	320	126
DIBUJOS ANIMADOS	320	320	--
TORNEO	270	270	--
LA BELLA MARIANA	230	250	20
LOTERIA	180	200	20
RAICES	180	180	--
INFORME SEMANAL	140	150	10
TELEDIARIO	170	170	--
SABADO CINE Primera parte	120	170	50
SABADO CINE Segunda parte	90	160	70
SABADO CINE Final	40	--	--
NOTICIAS	230	--	--
CIERRE	230	--	--

EVOLUCION DEL CONSUMO DE AGUA EN FUNCION DE LA PROGRAMACION DE TVE (TARDE)



EVOLUCION DEL CONSUMO DE AGUA EN FUNCION DE LA PROGRAMACION DE TVE (NOCHE)

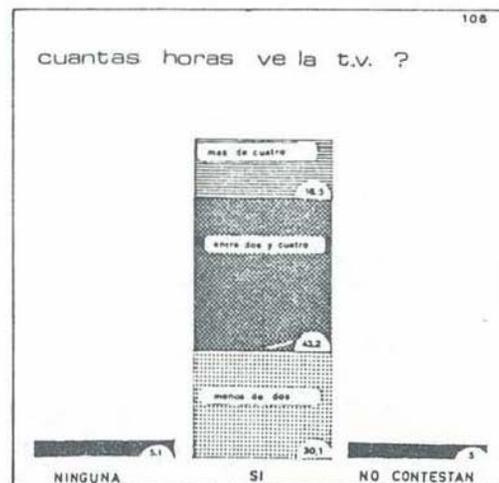


ANEXO VII

Población rural y televisión



EL 90 POR 100 DE LA POBLACION RURAL VE LA TELEVISION TODOS LOS DIAS



Población y publicidad

EL HECHO DE QUE LA PUBLICIDAD HAGA COMPRAR MAS EN GENERAL ES	TIENEN UNA ACTITUD GLOBAL RESPECTO A LA PUBLICIDAD		
	Total	Positiva	Negativa
Bueno	38%	66%	17%
Bueno y malo	45%	27%	31%
Malo	14%	5%	52%
No contesta	3%	2%	—

O P I N I O N E S	ESTAN MUY DE ACUERDO		
	Total	Los que tienen actitud positiva hacia la publicidad	Los que tienen actitud negativa hacia la publicidad
— La publicidad hace concretar una necesidad que se tenía ya de antes ...	42%	53%	24%
— La publicidad es un recordatorio de todas esas cosas que a veces queremos comprar y en ese momento no nos acordamos	53%	59%	36%
— La publicidad hace comprar cosas inútiles	54%	41%	70%
— La publicidad nos empuja demasiado a comprar	60%	54%	64%
— La publicidad crea tensiones de no poder llegar con el presupuesto a todo lo que se nos ofrece	51%	44%	53%

Fuente: IP n° 162, Marzo 1977

LAS 15 PRIMERAS MARCAS EN EL 2º CANAL
(000 PTAS.)

Airgam Boys	6.885
Eminencia	5.735
Calgón	5.630
Segura Viudas Brut	5.600
Danone (Yoghourts)	5.557
Licor 43	5.496
General Optica (grupo)	5.372
Marie Brizard (anis)	5.208
Gran Garvey	5.184
Comansi Coman Boys	5.104
Turavia (Agencia Viajes)	5.015
Duscholux (mampara)	4.920
Starlux (tés)	4.862
Airgam	4.862
Kas (manzana)	4.794
TOTAL	80.224
% sobre el total	11,2

ANALISIS POR SECTORES DE PUBLICIDAD EN TELEVISION

PRIMERO Y SEGUNDO CANALES

SECTORES	Millones de pesetas	%	Número de marcas	Inv. media por marca (000 ptas.)	Marca con mayor inversión	(000 ptas.)
Alimentación	4.431	20,7	242	18.308	Cola Cao (soluble)	156.276
Bebidas	2.687	12,5	86	31.245	Carta Nevada Freixenet	158.585
Construcción	26	0,1	5	5.242	APCE	8.998
Cultura y Ocio	3.736	17,4	461	8.104	Telefunken TV. Color	145.005
Energía	43	0,1	1	42.538	Campaña Ahorro Energía	42.538
Farmacia	174	0,8	17	10.259	Predictor	35.140
Finanzas	528	2,4	20	26.423	Banco de Vizcaya	59.304
Hogar e Instalación	1.868	8,7	123	15.188	Braun (grupo)	92.197
Limpieza	2.295	10,7	118	19.452	Colón	82.678
Máquinas	25	0,1	2	12.423	Olivetti	23.927
Perfumería e Higiene	2.737	12,8	201	13.617	Philishave	80.883
Tabacos	54	0,2	5	10.701	Ducados Internacional	22.991
Textil y Vestimenta	895	4,1	61	14.677	Cimarrón	75.964
Trans., Viajes, Turismo	788	3,6	48	16.423	Renfe	55.609
Varios	1.070	5,0	57	18.768	Galerías Preciados	220.602
TOTAL	21.357	100,0	1.447	14.760	Galerías Preciados	220.602

Horas de publicidad en radio

Numero y tamaño de los Spots

	Número de spots	Índice 1971 = 100
1971	31.210	100
1972	43.794	140
1973	48.855	157
1974	45.194	145
1975	28.606	92
1976	30.163	97
1977	29.844	95
1978	36.790	118
1979	45.754	147

Duración del Spot medio

PRIMER CANAL	
1971	18" 7 déc.
1972	19" 8 déc.
1973	20" 3 déc.
1974	21" 0 déc.
1975	20" 6 déc.
1976	20" 5 déc.
1977	20" 8 déc.
1978	21" 7 déc.
1979	22" 3 déc.

SEGUNDO CANAL	
1977	23" 8 déc.
1978	23" 0 déc.
1979	24" 0 déc.

Ocupación media anual

	VHF	UHF
1973	67,1	14,5
1974	78,3	15,2
1975	76,9	13,0
1976	75,5	18,6
1977	65,8	13,5
1978	80,9	33,3
1979	66,5	36,8

7. REFLEXIONES EN TORNO A LA ESCUELA PARALELA

Francisco Martínez Sánchez

Quizás el título de esta aportación al Seminario sobre la Educación y su Entorno no esté muy acorde con su contenido real y cree una predisposición en los asistentes que no estará en consonancia con lo que expondremos. Es el eterno problema de poner título a las cosas, de encorsetarlas dentro de una frase feliz. De lo que realmente vamos a hablar es de los resultados de una experiencia que hemos realizado en el ICE de Murcia bajo el título de "Jornadas de reflexión sobre la influencia de los mass-media en los alumnos de EGB", y que en su momento se pensó, por los organizadores de este Seminario, que podría ser una aportación válida desde el punto de vista de las acciones concretas.

La idea que originó las jornadas a las que nos referimos fué la de considerar necesario el encuentro de los profesionales de los medios de comunicación con los profesionales de la enseñanza a nivel de EGB, unos como responsables teóricos de lo que los medios son y otros como conocedores directos de los efectos de estos medios en unas edades tan cruciales e influyentes como son las que comprende la EGB (de 6 a 14 años).

El objetivo que pretendíamos era doble: de un lado que los profesionales de la enseñanza tomasen conciencia real de los problemas que los medios les plantean, tanto por lo que atañe al alumno como por lo que respecta a la función meramente docente, y, por otro lado, que se apuntasen o diseñasen posibles actuaciones que llevaran a paliar, si no a solucionar, aquellos problemas que apareciesen como prioritarios.

Se comenzó por constituir una comisión formada por cuatro profesores sensibilizados con esta problemática y que fueron los encargados de, a la vista de las solicitudes habidas para asistir a las jornadas, seleccionar un grupo de treinta docentes, número que se consideró idóneo para poder trabajar a nivel de seminario. Esta selección se hizo teniendo en cuenta su lugar de trabajo y el nivel que tenían a su cargo, a fin de lograr una mayor difusión de los resultados de las jornadas a la vez que pudiesen aportar datos de las edades que parecieran más interesantes a priori (las comprendidas entre los 9 y los 14 años).

A la vez que se realizaban las inscripciones, esta misma comisión asesorada siempre por la División de Tecnología Educativa del ICE diseñó una encuesta que pretendía conocer cual es la realidad hoy en Murcia de los medios

de masas y los alumnos de EGB. La encuesta se planteó fundamentalmente para conocer sus horas de exposición a los distintos medios así como sus preferencias entre ellos. Se pretendió recoger sólo datos con respecto a prensa, radio y TV, si bien se introdujo un "ítem" relacionado con la publicidad (Anexo I). Se tomó una muestra de mil alumnos de distintas zonas y distintas edades. Los datos que aportó la encuesta se utilizaron como documento de trabajo durante las jornadas (Anexo II).

Junto a los treinta profesores, se invitó a participar a los medios de comunicación de Murcia tanto a la prensa como a la radio y a la TV., los cuales en gran parte mandaron a sus representantes.

Para coordinar el trabajo del seminario se contó con tres profesionales de la comunicación: D. Mariano Cebrián Herreros, D. Fernando Labrada Rubio y D. José Antonio Mingolarra Ibarzabal, personas ampliamente conocidas dentro de este campo y cuya preparación está fuera de toda duda, si bien este equipo coordinador quedó reducido, debido a la imposibilidad surgida a última hora de que D. Fernando Labrada pudiera trasladarse a Murcia.

Se previó la posibilidad de visionado de programas de TV para poder hacer análisis de los mismos.

Las sesiones se celebraron durante los días 13 y 14 de Junio en régimen de internando, a fin de contar con el máximo de tiempo posible para las discusiones de los temas y a la vez poder cambiar impresiones informales que diesen lugar a la creación de un grupo de trabajo para acciones posteriores.

Se comenzó por hacer una introducción general a los tres medios de comunicación que serían motivo de nuestro estudio, exposición que corrió a cargo de los coordinadores, pasándose inmediatamente a un coloquio abierto, que se prolongó ya prácticamente durante los dos días de las jornadas.

En este coloquio podríamos distinguir dos fases: la primera cronológicamente se caracterizó por una manifiesta "agresividad" de los docentes para con los medios, haciéndolos únicos responsables de los distintos problemas que fueron surgiendo (falta de afición a la lectura, falta de creatividad, etc.) y planteando como única alternativa válida la de que los medios, y, en particular la TV., cambiasen su forma de actuar, fundamentalmente con respecto a la programación.

Al mismo tiempo como tema marginal se culpaba al Ministerio de Educación de dotar a los centros de equipos A.V. de una manera absurda y sin criterios adecuados a las necesidades reales de los mismos.

En la segunda fase de estos coloquios y ante la imposibilidad real de cambiar los medios se vió la necesidad de una preparación adecuada de los alumnos para con ellos. Esta preparación, a decir del profesorado, pasa por una previa preparación de ellos mismos y de los padres, ya que éstos han de ser, en definitiva, quienes controlen la exposición de sus hijos a los medios y necesidad que cada vez se hace más urgente, dada la generalización cada día mayor de los videotapes.

Por lo que respecta a la colaboración entre el profesorado y los profesionales de los medios, se vió la necesidad de que se constituyesen grupos de trabajo, seminarios, etc. en los que tomasen parte tanto unos como otros y a fin de que, mediante la aportación de todos, se emprendiera el diseño de programas de actuación coherentes, tanto desde el punto de vista de los contenidos, como de la didáctica y la adecuación académica. En este aspecto y dadas las características concretas de Murcia en lo geográfico, social, económico, etc. se vió la posibilidad de una serie de trabajos en común que podrían llevar, en un corto plazo de tiempo, a resultados muy positivos.

Las autoridades académicas presentes en el acto de clausura del seminario y a la vista de este tipo de manifestaciones por parte de los asistentes se comprometieron a convocar una reunión de los responsables de los medios de comunicación de la región y los de la cultura y la educación, a fin de iniciar actuaciones en común.

Pese a lo expuesto de donde se desprende una muy buena predisposición del profesorado de EGB para la enseñanza de los lenguajes de los mass-media en sus centros, no es menos cierto que ese mismo profesorado se quejó fuertemente de que siempre sean ellos, en el nivel de EGB los que deben enseñarlo todo: nociones de tráfico, de medio ambiente, de energía, etc. y el contenido de numerosas campañas que los diversos Ministerios sacan a la calle, como, ahora ocurre con la preocupación por el impacto de los medios de comunicación. Además de estas enseñanzas existen unos programas oficiales que hay que impartir, para los que, por unas y otras cosas, cada vez queda menos tiempo. Se apuntó la necesidad de modificar esos programas, adaptándolos a la realidad de hoy, pero este fué un tema que quedó sobre la mesa sin ser tratado en profundidad.

Finalmente el grupo redactó unas conclusiones, que recogen de alguna manera el pensar de estos profesionales con respecto al tema que nos ocupa (Anexo III).

Quiero indicar que por parte de todos los asistentes se manifestó un gran interés por conocer la operatividad de las mismas y saber qué se pensaba hacer con ellas y qué efecto podían tener. Los responsables de los medios presentes se comprometieron a darlas a conocer a la sociedad murciana, promesa que cumplieron en su día. El ICE por su parte y por lo que respecta a aquellas conclusiones que le atañen directamente, se comprometió, en tanto en cuanto el Ministerio lo permita con los presupuestos, a acometer -- las acciones que se le encargaban y en caso de no poder contar con medios -- económicos, se les informaría oportunamente a fin de intentar encontrar otros cauces para poderlas realizar.

A las conclusiones de las Jornadas, añadiría algunas que desde el punto de vista de los ICEs me parecen interesantes. En primer lugar hay que resaltar la magnífica disposición del Profesorado de EGB, para con estos temas, así como su deseo de prepararse adecuadamente para impartir estos nuevos contenidos; en segundo lugar, se ha constatado la gran ocasión que tienen los Institutos de Ciencias de la Educación de hacerse con esta iniciativa, iniciativa que ya tenían, pero que no había trascendido prácticamente a las aulas correspondientes; esta ocasión no se debe de desaprovechar, tanto por lo que a la educación le va en ello como por no defraudar a la sociedad.

Por último permítaseme que haga un juicio de valor sobre las Jornadas - que hemos realizado en Murcia. Yo diría que si queremos hacer algo en este terreno ha de ser mediante una acción en común, mediante una acción de grupo y para formar este grupo es necesario pensar juntos, exponer los problemas y aportar soluciones, y esto es lo que hemos hecho. Por ello me parece una experiencia altamente positiva y que será el inicio de una actividad intensa durante el próximo curso. Muchas gracias.

ANEXO I

FECHA _____

EDAD _____

- 1.- DE TODO TU TIEMPO LIBRE ¿CUANTO DEDICAS AL DIA A VER LA TELEVISION; A OIR LA RADIO; A LEER EL PERIODICO?.

HORAS	PRENSA	RADIO	TELEVISION
0-1			
1-2			
2-4			
4-6			

- 2.- ¿CUANDO VES; OYES O LEES PREFERENTEMENTE ESTOS MEDIOS?

	PRENSA	RADIO	TELEVISION
MAÑANA			
TARDE			
NOCHE			

- 3.- ENTRE TODAS LAS POSIBILIDADES QUE TE OFRECEN LOS MEDIOS QUE ESTAMOS VIENDO, ¿CUALES SON LAS QUE MAS TE INTERESAN?

	PRENSA	RADIO	TELEVISION
NOTICIAS			
DEPORTES			
MUSICA			
CULTURA			
ESPECTACULOS			
HUMOR			
CINE			
TELEFILMES			
NOVELAS			
CONCURSOS			
OTROS			

- 4.- ESCRIBE TRES TITULOS DE PROGRAMAS DE RADIO O TELEVISION Y DE SECCIONES DE PRENSA QUE MAS TE GUSTEN.

PRENSA	RADIO	TELEVISION
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

5.- ESCRIBE AHORA LOS TRES QUE MENOS TE GUSTEN.

PRENSA	RADIO	TELEVISION
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

6.- ESCRIBE UNA NOTICIA IMPORTANTE DE LOS ULTIMOS DIAS Y PON UNA CRUZ EN EL MEDIO POR EL QUE TE ENTERASTE DE LA MISMA.
NOTICIA

PRENSA

RADIO

TELEVISION

7.- ¿TE GUSTA LA PUBLICIDAD QUE DAN ESTOS MEDIOS? (pon una cruz en la casilla que corresponda).

PRENSA	SI <input type="checkbox"/>	RADIO	SI <input type="checkbox"/>	TELEVISION	SI <input type="checkbox"/>
	NO <input type="checkbox"/>		NO <input type="checkbox"/>		NO <input type="checkbox"/>

8.- EN TU CASA ¿QUE ES LO QUE MAS SE HACE?.

SE LEE EL PERIODICO

SE OYE LA RADIO

SE VE LA TELEVISION

ANEXO 11

FECHA _____

EDAD _____

1.- DE TODO TU TIEMPO LIBRE ¿CUANTO DEDICAS A VER LA TELEVISION; A OIR LA RADIO; A LEER EL PERIODICO?

HORAS	PRENSA	RADIO	TELEVISION
0-1	76 %	65 %	4 %
1-2	4,2%	14 %	10,2%
2-4	1,3%	0,9%	25,3%
4-6	0,2%	0,5%	59,7%
NADA	18 %	18,7%	0,7%

2.- ¿CUANDO VES, OYES O LEES PREFERENTEMENTE ESTOS MEDIOS?

	PRENSA	RADIO	TELEVISION
MAÑANA	8,5%	2,6%	-----
TARDE	58,5%	47,8%	70,5%
NOCHE	19,9%	30,9%	29,5%

3.- ENTRE TODAS LAS POSIBILIDADES QUE TE OFRECEN LOS MEDIOS QUE ESTAMOS VIENDO, ¿CUALES SON LAS QUE MAS TE INTERESAN?

	PRENSA	RADIO	TELEVISION
NOTICIAS	64,1%	76,4%	86,5%
DEPORTES	23,6%	24,2%	56,5%
MUSICA	----	65,8%	23,8%
CULTURA	2,9%	4,3%	9,8%
ESPECTACULOS	----	----	21,6%
HUMOR	27,9%	2,5%	10,8%
CINE	----	----	96,1%
TELEFILMES	----	----	97,8%
NOVELAS	----	----	11,6%
CONCURSOS	17,6%	1,5%	57,8%
OTROS	11,2%	8,6%	14,2%

4.- ESCRIBE TRES TITULOS DE PROGRAMAS DE RADIO O TELEVISION Y DE SECCIONES DE PRENSA QUE MAS TE GUSTEN.

	PRENSA	RADIO	TELEVISION
LA VERDAD JOVEN	= 65,5%	DE CARTA A CARTA	1ª SESION = 46,8%
NOTICIAS	= 59,6%	TA = 31,6%	SABADO CINE = 51,9%
TIO PENCHO	= 71,6%	CARAVANA DE AMIGOS = 20,8%	ESTA NOCHE = 31,5%
		HORA 25=30,1%	LAPIZ Y PAPEL = 61,6%

5.- ESCRIBE AHORA LOS TRES QUE MENOS TE GUSTEN

PRENSA	RADIO	TELEVISION
POLITICA = 41,7%	INFORMACION POLITICA = 48,3%	ENCUENTROS CON LAS LETRAS = 63 %
BOLSA = 32,1%	NOVELAS = 36,5%	MANSION DE LOS PLAFF = 41,6%
ANUNCIOS = 61 %	HELENA FRANCIS = 23,8%	PROGRAMA REGIONAL = 51,2%

6.- ESCRIBE UNA NOTICIA IMPORTANTE DE LOS ULTIMOS DIAS Y PON UNA CRUZ EN EL MEDIO POR EL QUE TE ENTERASTE DE LA MISMA.

	ASALTO AL BANCO CENTRAL : 82,1%
NOTICIAS:	ATENTADO AL PAPA : 7,1%
	ATENTADOS TERRORISTAS : 0,08%
PRENSA	8,1% <input type="checkbox"/>
RADIO	20,3% <input type="checkbox"/>
TELEVISION	70,6% <input type="checkbox"/>

7.- ¿TE GUSTA LA PUBLICIDAD QUE DAN ESTOS MEDIOS? (Pon una cruz en la casilla que corresponda).

	SI <input type="checkbox"/> 35,9%		SI <input type="checkbox"/> 14,8%		SI <input type="checkbox"/> 81,6%
RADIO	NO <input type="checkbox"/> 74,1%	PRENSA	NO <input type="checkbox"/> 85,2%	TELEVISION	NO <input type="checkbox"/> 18,4%

8.- EN TU CASA ¿QUE ES LO QUE MAS SE HACE?

SE LEE EL PERIODICO	SE OYE LA RADIO	SE VE LA TELEVISION
<input type="checkbox"/> 1,2%	<input type="checkbox"/> 8,5%	<input type="checkbox"/> 90,3%

ANEXO III

CONCLUSIONES DE LAS JORNADAS DE ESTUDIO SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS MASS-MEDIA EN LOS ALUMNOS DE EGB

1) Ante la manifiesta influencia de los "Mass-media" en sus receptores y en particular en los alumnos de EGB, y ante la falta de preparación de estos receptores para una decodificación consciente, se afirma la necesidad -- del estudio de los Mass-media dentro del curriculum de la EGB.

2) La incorporación del estudio de los "media" en la EGB deberá ir precedida de una adecuada preparación del profesorado, preparación que deberá efectuarse mediante dos tipos de actuación diferentes:

a) Inclusión en el curriculum de las Escuelas Universitarias de formación del Profesorado de EGB el estudio de los medios y su didáctica.

b) Actualización del Profesorado en ejercicio mediante cursos monográficos sobre los distintos medios.

3) Dado que la influencia de los media se genera fundamentalmente a -- partir de acciones que tienen su origen dentro del ámbito familiar, se aconseja la necesidad de una adecuada formación de los padres, formación que puede ser llevada a cabo mediante las Asociaciones de Padres o de Vecinos.

4) Se plantea la necesidad de coordinación entre los estamentos políticos responsables de Cultura y los de Educación.

5) Se acuerda formar un grupo de trabajo que dentro de la Región Murciana, y dadas sus inmejorables características para este tipo de investigaciones realice:

a) Un trabajo de campo, amplio, sobre la situación de los M.A.V. en los centros de EGB de la Región.

b) Diseñar y realizar investigaciones que lleven al conocimiento real de la influencia de los "media" en los alumnos de EGB de las distintas zonas de nuestra Región.

c) En función de los resultados de los anteriores trabajos, diseñar el tipo de actuación a realizar.

d) Ante la escasez de unos métodos científicos de análisis de los "media" adaptados a EGB, se realizarán estudios que proporcionen dichos instrumentos de trabajo.

7) Dado que el Ministerio de Educación suele dotar a los Centros de -- M.A.V. sin tener en cuenta sus características particulares, tanto humanas como materiales, lo que conlleva una ineficacia casi total de los mismos, se afirma la necesidad de que sean los propios profesionales de la enseñanza los que determinen cuales han de ser los medios con los que se dote a -- sus centros.

8) Se aconseja a los responsables regionales de los organismos relacionados con la cultura, la educación y los medios de comunicación, la realización de una planificación conjunta de la programación de los "media" dirigida a la infancia y la juventud que se genere en nuestra Región.

8. INFLUENCIA EN EL NIÑO DEL MEDIO CONSTRUIDO

Susana M^a Calvo Roy

I N D I C E

I Introducción

- 1.- La historia está escrita en la ciudad
- 2.- La ciudad refleja la sociedad

II La percepción de la ciudad

- 1.- Simbolización
- 2.- Imágenes y mapas mentales
- 3.- Comportamiento

III La ciudad y los niños

- 1.- El entorno, factor a considerar dentro del proceso de socialización
- 2.- Los niños dentro de la ciudad: el aprendizaje

IV Conclusiones

INTRODUCCION

El entorno que nos rodea ejerce una influencia en nuestro comportamiento, indudable pero poco definida. Es difícil separar y jerarquizar el gran número de factores que influyen en nuestra conducta y, centrándonos en el tema de este Seminario, los que influyen en la educación y el comportamiento infantil.

Vamos a tratar de estudiar algunos de estos factores, los que corresponden al medio construido, especialmente a la ciudad, dada su importancia presente y futura: las previsiones nos muestran un crecimiento progresivo de la población urbana.

La ciudad es un hecho social, sus estructuras corresponden tanto a las leyes físicas y arquitectónicas en general, como a los modos de organización de las sociedades. Consideraremos el entorno urbano como expresión temporal y espacial de los grupos humanos; es decir, como parte de una cultura, y por lo tanto histórica, y al mismo tiempo como algo inscrito en el suelo, dentro de un marco geográfico concreto.

Nos centraremos en los aspectos sociales de la ciudad, tocando brevemente la historia y la economía, para ocuparnos más extensamente de la lectura que hacen de la ciudad sus habitantes y la influencia de esta lectura en su comportamiento. En la última parte del trabajo, y la más amplia, nos ocuparemos de los niños dentro de la ciudad, su percepción y su conducta.

1.- La historia está escrita en la ciudad

Las ciudades, si exceptuamos las poco numerosas experiencias de los -- centros urbanos creados en épocas recientes, han sufrido construcciones y destrucciones, engrandecimientos, guerras y, desde la Revolución Industrial, un crecimiento continuo que las ha modificado y ampliado hasta transformarlas de manera definitiva.

Sin embargo, a pesar de los cambios, todavía podemos reconocer en la estructura de muchas ciudades la huella que han dejado las distintas culturas. No es frecuente que los ciudadanos conozcan las diversas influencias que ha sufrido la ciudad, si exceptuamos los casos más notables; sin embargo la experiencia histórica de una ciudad determina muchas veces el trazado de las calles y los lugares públicos o de prestigio, especialmente en el centro. Es decir, el pasado de una ciudad tiene una cierta influencia en los habitantes, aunque algunas veces sea de tipo inconsciente. Para Le Corbusier, "la vida de una ciudad es un acaecer contínuo que se manifiesta a lo largo de los siglos a través de obras materiales, sean trazados o construcciones, que la dotan de una personalidad propia y de los cuales emana poco a poco - su alma". (1).

No sólo encontramos huellas físicas, también costumbres, tradiciones, símbolos que diferencian las ciudades y que podemos reconocer a pesar de que el desorbitado crecimiento urbano haga que se borren las diferencias. Podríamos decir que en la actualidad lo que distingue a unas ciudades de otras es sobre todo su centro, ya que las zonas de suburbio, ya sean chalets o "colmenas" resultan muy parecidas unas de otras.

Los centros históricos o cascos antiguos tienen una gran importancia en la vida urbana. Frecuentemente han conservado el carácter que tenían en otras épocas: lugar de prestigio, por ser la sede de los poderes públicos o privados (lugares oficiales, bancos, etc.), así como de actividades de tipo comercial y lúdico. Estas actividades le dan al centro una carga simbólica que permanece a lo largo del tiempo y que es reconocida tanto por los habitantes de una ciudad como por los turistas que llegan a ella.

2.- La ciudad refleja la sociedad.

Las transformaciones sufridas a lo largo de la historia por la ciudad corresponden a las condiciones socioeconómicas de cada época y a las necesidades de los ciudadanos, o de una manera más precisa, a las necesidades de la clase social o el grupo dominante.

En la sociedad occidental, basada en el capitalismo, la población se reparte en barrios de acuerdo con su nivel económico, dejando el centro como lugar diferenciado: "la ciudad alimenta su potencial de atracción de su centro, lugar privilegiado donde encontramos una máxima densidad de microacontecimientos, lugar de la variedad y del anonimato, terreno de caza, de conquista, de trabajo, de descubrimiento, de servicios raros o excepcionales" (2). Tanto la atracción del centro como su relación con los distintos barrios, que se definen con respecto a él pueden variar conforme a la dinámica social.

Para Horacio Capel, profesor del Departamento de Geografía de la Universidad de Barcelona, los cambios o la misma producción del espacio urbano no ocurren de una manera casual: "en una sociedad capitalista, la ciudad y el espacio en general no pertenecen a sus habitantes y no son modelados en función de sus intereses, sino de acuerdo con los intereses, a veces contradictorios, de una serie de agentes. En esencia estos agentes son: los propietarios de los medios de producción; los propietarios del suelo; los promotores inmobiliarios y las empresas de la construcción; y, por último, los organismos públicos, agentes y árbitros a la vez" (3).

Así la ciudad se convierte en escenario "vivo" de la sociedad. De una sociedad conflictiva y en crisis, que convierte nuestras ciudades en lugares de tensión, y que refleja estos conflictos. Muchas de las quejas que se vierten actualmente sobre el entorno urbano corresponden en realidad menos a la propia ciudad que a la sociedad en general, o a los grupos dominantes en particular.

Es importante señalar las diferencias entre los productores del espacio urbano y los usuarios. En nuestra sociedad actual, a diferencia de lo que ocurría en otras épocas, la separación social puede ser tan grave dentro de una misma ciudad que los símbolos dejan de ser compartidos o aceptados, o incluso llegan a tener significados opuestos. Consecuencia de esto es la confusión que, junto con otros factores, va a producir comportamientos anti o aso

ciales, que expresan la falta de integración de los individuos en el lugar en donde viven.

LA PERCEPCION DE LA CIUDAD

La ciudad es percibida de diferentes maneras, es un proceso personal y por lo tanto único, aunque tenga algunas características comunes que nos permiten aplicar un análisis de tipo sociológico.

Llamaremos percepción al proceso a través del cuál los individuos ordenan, jerarquizándola, la información que reciben del entorno. Este ordenamiento depende fundamentalmente de la socialización e influye de manera decisiva en el comportamiento.

Ya que la percepción varía con los individuos o, en líneas generales - con los grupos, debemos dejar a un lado la noción de medio ambiente único. La realidad no es igual para todo el mundo.

El proceso perceptivo parte de los sentidos, por lo que tiene, biológicamente, unos umbrales máximo y mínimo. Pero tanto como el hecho biológico influye en la percepción la cultura, tomada en el sentido más amplio. Aprendemos a ver, a oír, a tocar los objetos de una determinada manera. La percepción, puesto que ordena, es selectiva, y las bases de esta selección las recibimos en la infancia; "el significado de la percepción cotidiana no es otra cosa que la atribución de una unidad cultural al campo de los estímulos perceptivos" (4).

Gracias a la percepción el hombre se orienta, no sólo de una manera - (al ser capaz, por ejemplo, de moverse libremente por la ciudad siguiendo itinerarios por él escogidos), también lo hace de una forma social al recoger los indicios simbólicos urbanos y ajustar su comportamiento a ellos.

1.- Simbolización

La percepción, la comunicación que recibimos del medio se basa en sistemas simbólicos que necesitan ser aprendidos. "Todo espacio social percibido es, en una parte esencial, imaginario y mítico, porque a través de él hay una cierta relación entre el individuo y el mundo" (5).

A través de los símbolos los individuos pueden entender el medio que les rodea e integrarse en él, pero para que esto ocurra es necesario que los símbolos sean compartidos por la mayor parte de la población. Hace falta que los códigos sean claros y definidos.

En las ciudades antiguas o medievales no se daban entre los habitantes de una misma ciudad diferencias sustanciales en cuanto a la decodificación de la simbología espacial. La estructura social era clara y estaba aceptada, así como su reflejo en el medio construido. En la actualidad los símbolos se han modificado, los intereses y las necesidades de usuarios y constructores son tan diversas que los sistemas simbólicos actuales no siempre son fáciles de descifrar (hemos mencionado este problema al referirnos a los distintos agentes urbanos productores del espacio). Dado que el fin último de estos agentes es el máximo beneficio, el medio construido se convierte en un artículo de consumo, en un valor de cambio. Deja de comunicar algo común: en una sociedad plural la ciudad se convierte en plural y los sistemas de símbolos pasan a ser propiedad de grupos, son compartidos sólo por sectores de la sociedad.

Está claro que hay una relación entre la forma física, los sistemas de valores y el comportamiento, pero es una relación difícil de definir. Podemos decir que los sistemas de valores se plasman en el medio construido por medio de símbolos pero no forman una estructura clara y estática porque la función primaria de las formas físicas es la funcionalidad y sólo en segundo término encontramos el factor comunicativo. Sin embargo este segundo factor resulta clave incluso para la utilización primaria: "lo que permite el uso de la arquitectura (...), no solamente son las funciones posibles, sino sobre todo los significados vinculados a ellas, que me predisponen para el uso funcional" (6).

2.- Imágenes y mapas mentales

"Las imágenes se consideran como representaciones mentales de aquellas partes de la realidad conocidas a través de una experiencia directa o indirecta, agrupando ciertos determinantes del medio y combinándolos según ciertas reglas" (7). La imagen se forma a través de informaciones recibidas por medio de los sentidos y está influida por factores propios de cada individuo tales como educación, edad, actividad, nivel socioeconómico, etc., resultando muy difícil jerarquizar de un modo preciso todos los elementos influyentes. Podemos decir que la imagen es un resumen esquemático de las informacio

nes recibidas y de la selección de esas informaciones a través de factores personales y sociales.

Las imágenes son importantes tanto a nivel individual como general. En el primer caso, un individuo que posea una imagen nítida y clara de su entorno tendrá una mayor seguridad; el medio físico y social quedará ordenado. Si la imagen es confusa puede llegar a sentirse desorientado, perdido como si estuviera en un lugar extraño: extranjero en su propia ciudad.

A nivel general, la importancia de la imagen reside en que, al ser compartida, afirma la cohesión social. Las imágenes pueden referirse a una ciudad entera o a un barrio, pero en cualquier caso, refuerzan los lazos existentes entre los grupos.

La imagen que tiene un individuo es la que va a controlar la asimilación de la información recibida del entorno. Gracias a ella, parte de esta información se convierte en mensaje inteligible y ayuda en las decisiones y en el comportamiento en general. Pero la imagen no es estática. Una acumulación de informaciones reiterativas puede modificarla a fin de adecuar al individuo, bien a un marco nuevo, bien a nuevas necesidades.

Las imágenes que poseemos de nuestro entorno físico se plasman en mapas mentales que guían el comportamiento en dicho entorno. Encontramos una gran dificultad al estudiar los mapas mentales ya que, al igual que las imágenes y que, en definitiva, todo el proceso perceptivo, son en gran parte inconscientes y el mismo individuo tiene gran dificultad en comunicarlos.

Un mapa mental es el producto de la representación organizada de una parte del medio ambiente. Refleja una sección del entorno tal y como el individuo cree que es y especifica preferencias afectivas y simbólicas. A través de él se codifica o decodifica y se recuerda información acerca de los desplazamientos, distancias, direcciones, lugares específicos, etc.. Simplifica los medios complejos ya que sólo recoge la información pertinente. Se adecúa a las necesidades del individuo, por tanto es muy detallado en los lugares importantes y vago para las áreas distantes (ya sea esta distancia física o social). No es preciso que sea exacto, sino fiable; frecuentemente está distorsionado tanto porque determinadas zonas tienen una estructura poco diferenciada como debido a las preferencias personales. Parece ser que cada individuo cuenta con varios mapas mentales superpuestos que utiliza según sus necesidades.

Cada persona aprende y organiza sus mapas mentales a lo largo del tiempo. Los va haciendo más complejos y exactos al incorporar lugares, distancias y relaciones que se jerarquizan según el valor que posean.

Estos mapas mentales influirán en el comportamiento, conectando y desconectando áreas, dejando zonas en blanco o estableciendo distancias subjetivas.

3.- Comportamiento

"La información y los estímulos del medio no provocan en el hombre idénticas reacciones. Los comportamientos individuales varían en función del sujeto, de los tipos de mensaje y del entorno" (8). El entorno puede modificar el comportamiento influyendo en el modo de vida y los valores personales y sociales. Incluso puede ocasionar enfermedades físicas y sociales.

La mayoría de los autores señala cuatro puntos importantes en la influencia del medio: la densidad, la categoría socioeconómica, el grupo de edad y la calidad del habitat.

El primer aspecto, la densidad, es uno de los más analizados. Frecuentemente se atribuyen trastornos a los habitantes de áreas con alta densidad pero la correlación no resulta sencilla debido a que los factores étnicos y personales pueden influir en la densidad percibida, atenuando los efectos negativos. La utilización del suelo cambia de acuerdo con los valores culturales.

También las distintas clases sociales evalúan el entorno de diferente manera y no tienen la misma idea sobre lo que es un entorno aceptable o un habitat de calidad. Educación y experiencia influyen en el comportamiento de tal manera que la mezcla de diferentes grupos dentro de una misma área puede conducir al aislamiento.

Trataremos de profundizar en la influencia del entorno en el comportamiento infantil en páginas posteriores, a pesar de la dificultad que supone la falta de investigaciones específicas, dificultad que se hace notar en España de forma especial. En realidad intentaremos, siguiendo a Bailly, -- "plantear como hipótesis de partida que el comportamiento espacial depende de la evaluación que cada cual hace de su entorno y, por tanto, de la imagen por él moldeada" (9), esperando que en un futuro cercano podamos realizar

los análisis empíricos que nos permitan ampliar nuestros conocimientos en este tema.

LA CIUDAD Y LOS NIÑOS

La ciudad tiene una influencia especial sobre los niños; sus estructuras mentales están formándose y por lo tanto son más receptivos que los adultos, y, al mismo tiempo, más dependientes.

A pesar de que sufrimos la falta de estudios sobre la temática, disponemos de abundante literatura, entre la cual destacaremos dos tipos de posturas aparentemente contrapuestas.

La primera de ellas es la que corresponde a los que afirman que la ciudad resulta beneficiosa para el niño porque le proporciona una mayor cantidad de estímulos; los niños rurales estarían en desventaja con respecto a los urbanos, especialmente en los aspectos culturales. Una segunda corriente de opinión afirma que la ciudad es un lugar desaconsejable para la educación infantil, los niños no tienen libertad de movimientos y el entorno resulta complejo y confuso. Por contraposición, el medio rural resulta más aséptico y favorece una mayor integración.

Este tipo de afirmaciones, que pueden ser ciertas en alguna medida, resultan de poca utilidad: "la vinculación simple establecida entre espacio físico y forma de vida termina por llevar a un tipo de análisis que se revela como desligado del contexto social" (10). Nuestro objetivo es estudiar las necesidades concretas de los actores sociales, en este caso los niños, y su relación con el entorno que les rodea. Esto nos lleva no sólo a diferenciar entre niño rural y urbano, sino a distinguir también entre los distintos ambientes rurales y los diferentes barrios que constituyen una ciudad. No podremos abarcar todas las distinciones en este trabajo, nos limitaremos a exponer, como ya hemos dicho antes, unas líneas de trabajo.

1.- El entorno, factor a considerar dentro del proceso de socialización.

Consideramos la socialización como un proceso a través del cual las nuevas generaciones adquieren los valores y las habilidades de la sociedad en la que viven. Numerosos factores influyen en la socialización; aquí trataremos de aislar el medio construido, relacionado íntimamente con la sociedad

de la cual es expresión.

La influencia del ambiente comienza desde el nacimiento del bebé: "el niño pequeño, desde los primeros instantes de su vida, siente y aprehende intensamente los componentes de su nuevo habitat. Calor, dulzura, luz, ruidos, excitaciones sensoriales diversas, determinan en él unas reacciones corporales inmediatas al nivel de sus posturas y de sus tonos musculares" (11). Al comenzar a andar es importante el espacio de libertad de que se disponga, - comienzan las primeras nociones de lo permitido y lo prohibido. Más tarde, cuando el niño comienza su etapa escolar, los lugares de juego exteriores, el que la calle sea un lugar de paso, en definitiva, la apropiación del es pacio por parte de la población infantil influirá, entremezclada con otros factores, en su visión del entorno y, en último término, en la organización de su propia vida. "La apropiación del espacio es una de las preocupaciones fundamentales del hombre ..., éste sólo comprende el espacio apropiándose, en constante conflicto entre la intuición de que él es el centro del univer so y su percepción o constatación de que hay otros seres que se reparten el dominio sobre el espacio" (12).

Al formarse una imagen sobre el entorno, el niño se construye en interrelación, su propia imagen. Ajustará su comportamiento a los indicios que va aprendiendo a leer y a ordenar. El uso del espacio puede limitar el caos al instaurar un orden determinado (hablamos de un espacio concreto). Puede modelar las interacciones, facilitándolas o complicándolas influyendo en -- las actividades e incluso en la vida de los barrios.

El espacio ofrece una ordenación física para la estructura social, y, a través de él, el niño puede leer jerarquías y prioridades, lugares públi cos o privados. "Parece que el espacio es portador de un conjunto de poten cialidades, hasta el punto de que los otros elementos no están verdadera-- mente socializados más que en la medida en que se inscriben en un espacio"(12

A través de la lectura de un espacio concreto el niño va a interiorizar esos "otros elementos" que, en definitiva, le van a dar una imagen de la so ciedad en la que se desenvuelve.

2.- Los niños dentro de la ciudad: el aprendizaje.

No es el espacio por sí mismo el que influye en el niño. "El espacio - sólo existe a través de las percepciones que el individuo puede tener de él

las cuales condicionan necesariamente todas sus reacciones ulteriores" (13). Como ya hemos dicho, el proceso perceptivo depende en gran parte de la educación; es necesario un aprendizaje que nos permita leer la información.

Este aprendizaje no es explícito en la mayoría de los casos. Más que recibir explicaciones el niño absorbe y asimila comportamientos que le sirven de puntos de referencia (en la familia, entre los compañeros, en la escuela, a través de las lecturas y la televisión, etc.). "Parte del aprendizaje es indirecto (...) e influye en los esquemas, en la educación y en el comportamiento. Este tipo de estímulos causa cierta uniformidad al repetir para todos el mismo tipo de imágenes y de información" (14). Las nuevas informaciones, siempre que tengan un grado suficiente de redundancia, pueden llegar a modificar la percepción y esta percepción corregida influirá a su vez en la selección de las próximas informaciones. Hay una relación continua entre percepción y aprendizaje difícil de controlar y de medir. A pesar de esta dificultad, podemos llegar a influir de una manera más consciente y organizada en la percepción de la ciudad por los niños. La educación ambiental, que no se practica en nuestras escuelas, podría llegar a ser un buen instrumento de trabajo con el fin de integrar a los niños en el hábitat, ampliar la percepción y, en último término, mejorar el comportamiento cívico de los habitantes de las ciudades.

El problema ya mencionado de las diferencias entre los productores del espacio y los usuarios del mismo se agudiza en el caso de los niños. El máximo beneficio y una correcta educación ambiental chocan cotidianamente en la ciudad. Los niños no encuentran en sus barrios lugares donde jugar y el entorno se convierte en algo ajeno y distante, sin que la escuela parezca darse cuenta; es más, la misma escuela pasa a formar parte de un entorno poco significativo. Nace la desorientación, "el sentido o la sensación del hombre de hallarse adecuadamente orientado en el espacio es algo que tiene raíces muy profundas. En último término, tal reconocimiento aparece ligado a la necesidad de supervivencia y a la salud mental. Sentirse desorientado equivale a ser un psicótico" (15). Podemos pensar que es fácil que los niños se desorienten en la ciudad, si bien no todos se convierten en psicóticos. Pero sí es cierto que muchos tienen problemas de adaptación, que varían de acuerdo con el grado de integración de los padres y el nivel económico, entre otros factores.

El aprendizaje urbano es susceptible de ser mejorado por medio del esta

blecimiento de planes que, en nuestra opinión, deben comenzar por el estudio de la población infantil de un lugar concreto, teniendo en cuenta las características del medio físico y sociocultural, así como la percepción de los niños y su valoración.

CONCLUSIONES

La ciudad es una construcción social que expresa los valores de la sociedad a la que pertenece. Las ciudades son leídas por los ciudadanos a través del proceso perceptivo, en el que influyen tanto el propio medio construido como la educación del individuo; por tanto podemos pensar que una misma ciudad es distinta para cada uno de sus habitantes, si bien hay unas coincidencias grupales que nos permiten el análisis de tipo sociológico.

La lectura de la ciudad a través de la percepción está basada en códigos, los más importantes de los cuales son de tipo simbólico. En nuestras sociedades de tipo plural, los códigos no son siempre compartidos, encontrándonos con graves problemas de inteligibilidad del entorno.

La percepción influye de forma decisiva en el comportamiento. Si no pueden leer las ciudades con claridad, los ciudadanos quedarán fácilmente desorientados y nacerá una multiplicidad de códigos cada vez menos compartidos.

La ciudad influye en la socialización infantil, expresando una imagen de la ciudad. Esta imagen se relaciona estrechamente con la que el niño se hace de sí mismo. Al mismo tiempo la imagen de la ciudad influye en su comportamiento dándole unas pautas conductuales.

La escuela permanece al margen de los procesos perceptivos conscientes, si bien puede servir de apoyo en la percepción de una manera no expresa.

La percepción de la ciudad por parte de los niños puede ser mejorada, pero para lograrlo hay que estudiar en profundidad el medio concreto en el que se quiere realizar la experiencia, debido a la notable escasez de estudios en el campo de la percepción infantil, y, más concretamente, en la forma en la que el entorno influye en los niños. En realidad es difícil precisar cómo se construyen las imágenes ambientales.

Los planes para la mejora de la percepción del entorno deberán tener dos condiciones básicas. En primer lugar, el ser de tipo práctico, de manera que permitan al niño una cierta manipulación ambiental. Y en segundo lugar deben ofrecer un sistema de valores que induzca al respeto y a la mejora del propio entorno.

NOTAS

- (1) LE CORBUSIER, J.
Principios de urbanismo (3ª ed.) Pag. 103. Barcelona.
 Editorial Ariel Quincenal, 1975.
- (2) MOLES, A; ROHMER, E.
Psicología del espacio. Pag. 68. Madrid
 Editorial Ricardo Aguilera, 1972.
- (3) CAPEL, H.
Capitalismo y morfología urbana en España. Pag. 85. Barcelona.
 Ediciones Asenet, S.A.
- (4) ECO, U.
La estructura ausente. Introducción a la semiótica. Pag. 93. Barcelona.
 Lumen, 1978.
- (5) LEDRUT, R.
 La perception de l' espace urbain, capítulo de
La ville et l' enfant. París.
 Centre Georges Pompidou, 1977
- (6) ECO, U.
 (Obra citada). Pag 328.
- (7) RAPOPORT, A.
Aspectos humanos de la forma urbana. Pag 119. Barcelona.
 Editor Gustavo Gili, 1978.
- (8) BAILLY, A.S.
La percepción del espacio urbano. Pag. 16. Madrid.
 Instituto de Estudios de Admo. Local, 1979.
- (9) Idem. Pag. 129
- (10) REMY, J, VOYE, L.
La ciudad y la urbanización. Madrid.
 Inst. de Estudios de Admo . Local, 1976

- (11) DENNER, A.
Le territoire du dedans. (pag. 46) capítulo de
La ville et l' enfant (obra citada)
- (12) MOLES, A.
Pag. 79.
(obra citada)
- (13) REMY, J.
(obra citada)
- (14) MOLES, A. citado en Ledrut, R.
(obra citada)
- (15) RAPOPORT, A.
Pag. 133
(obra citada)
- (16) HALL, E. T.
La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio.
Madrid, Inst. Estudios Admo. Local, 1973.

9. LA INFLUENCIA SOCIAL DEL CINE

Juan Antonio Porto

(Por razones difíciles de prever con antelación la intervención de Antonio Lara, lamentablemente, no pudo tener lugar. Agradecemos la amabilidad de Juan Antonio Porto que, avisado con muy poco tiempo, presentó la interesante exposición que a continuación figura).

A mí me gusta, siempre que hablo de cine, comenzar con una hipótesis fantástica: ¿Qué sucedería si de pronto se borrasen de nuestra mente todos y cada uno de los conocimientos que hemos adquirido a través de la pantalla cinematográfica? Yo, personalmente, me quedaría casi vacío porque un elevado tanto por ciento de mis pobres saberes -y eso que no soy un mal lector- los adquirí en la pantalla, y los adquirí, además, en una edad decisiva: en la infancia; porque entonces los niños íbamos al cine, no como hoy, que no van porque no hay películas para los niños.

El cine nos ha permitido viajar a paisajes inalcanzables. Cuando, por primera vez, fuimos a Nueva York, lo conocíamos ya, de alguna manera, con un conocimiento próximo a la vivencia. Pero, además, hemos viajado a través del tiempo: en la pantalla, vimos al faraón Keops contruir su pirámide en una película que se llamaba "Tierra de faraones", dirigida por el gran Howard Hawks, en la que se nos explicó cómo la arena del desierto sirvió para mover los bloques de piedra, para auparlos los unos sobre los otros, para cerrar la construcción, etc. Y, durante noventa minutos, por añadidura, hemos sido contemporáneos de Keops y su delirio constructor, porque el cine suscita en el espectador la contemporaneidad de cuanto narra con sus imágenes.

El cine nació el 28 de diciembre de 1895, en la festividad de los Santos Inocentes, que en mi opinión es una fecha que imprimirá carácter al nuevo medio de expresión: sus destinatarios serían las gentes sencillas. Aquel día fueron treinta los espectadores, que pagaron en taquilla un franco por cabeza por ver "la maravilla de los tiempos modernos". Y aquellos espectadores se echaron para atrás en la butaca cuando, en una de las películas cortas de los hermanos Lumière -seis fueron las que se proyectaron aquel día-, el tren se les vino encima. El ferrocarril de "Llegada de un tren a la estación de La Ciotat" era un ferrocarril en blanco y negro, que no hacía ruido -que ya es no hacer-, que se ofrecía con titubeantes imágenes, pero aún así el poder sensorial y la magia de las imágenes en movimiento consiguieron el milagro: la entrega sin reservas por parte del público

espectador.

Nació, pues, con la devoción de las gentes sencillas, de las gentes - más sencillas, de quienes no tenían otra cosa, y se extendió por el mapamundi de la mano de charlatanes y en barracas de feria.

Y nació con el desdén de los intelectuales. Hay un trabajo por hacer y es la antología de los disparates que los intelectuales -españoles y extranjeros- han escrito sobre el cine, sobre aquel cine que nacía. Como muestra del monstruoso desdén de la inteligencia institucionalizada, ahí queda la frase de Unamuno: "los aficionados al cine no verán crecer la hierba". Se equivocó Unamuno, se equivocó, porque son precisamente los aficionados al cine los únicos que pueden ver crecer la hierba, pues a través del paso de manivela -la filmación de fotograma a fotograma según una cadencia lenta preestablecida- permite que la hierba crezca en la pantalla, como -permite que las flores se abran, para nosotros, a la luz de la mañana.

Pese a tales actitudes durante los primeros tiempos, los intelectuales se fueron otorgando al cine y hasta -lo que es peor- se fueron incorporando a él. Y, como era de esperar, para hacer películas intelectuales, a las que la buena gente volvió la espalda, una y otra vez. Hoy, el cine -el mismo que nació en barracones en las ferias y tuvo como destinatario a quien para entendernos, podríamos llamar el pueblo- corre el grave peligro de convertirse en algo minoritario y aristocrático, reservado para exquisitos -universitarios y no menos exquisitos diletantes que están en ajos y claves, mientras que sus padres, sus tías y los que, siendo de su quinta, no disfrutaban de las ventajas del estatus, desertan de las salas, que se cierran, por cierto, de tal suerte, que hoy no llegan ni a la mitad de las que se contaban hace dos décadas.

Pero sigamos, siquierá sea a grandes rasgos, la larga evolución del nuevo medio. En el principio, se dió un fenómeno social que no tenía antecedentes: los desheredados se congregaban, todos a una, frente a la pantalla, porque, entre otras cosas, el cine les permitía soñar. Y, naturalmente, alguien se dió cuenta. A toro pasado, se ha descubierto que Hollywood -la fábrica de sueños de Ilya Ehrenburg- fue un invento de la Banca. Una banca que financiaba la producción de películas, pero que financiaba también los automóviles, los electrodomésticos o la segunda residencia que salían en las no tan inocuas como aparentaban comedias de Gary Grant y Katherine Hepburn.

Empezaba la película con un despertador y una mano paraba ese despertador. Y el público descubría una verdad que no era la verdad de la vida, sino la verdad del cine. ("Es una casa de cine", "Tienes un coche de cine" y hasta "Lo pasamos de cine", decían nuestros padres en el tiempo porque, para ellos, el de cine lo decía todo). Había, sí, una verdad del cine, distinta de la verdad de la vida. Por ejemplo: las camas separadas. Nuestros abuelos dormían en una gran cama para dos que muchos de nosotros todavía hemos alcanzado a ver. ¿Por qué, en el cine, sin embargo, no podíamos ver jamás esa misma cama de madera aparatosamente torneada, sino dos camitas, una para cada uno de los cónyuges? Pues porque el cine de Hollywood -ese mismo cine respaldado por el capitalismo- tenía que ser para todos, para los ciudadanos de cincuenta estados que disfrutaban o sufrían cincuenta legislaciones distintas, en razón de las cuales muchos de ellos ponían obstáculos a la divulgación de ciertas películas por razón de muy concretos escrúpulos morales. Los productores se decidieron entonces por una censura urbiet orbi, que permitiera la proyección de cada filme en todos y cada uno de los cincuenta estados e islas adyacentes. Y a través del código Hays se tuvo en consideración el escrúpulo de una comunidad y de otra comunidad. El resultado dió lugar, entre otras cosas, a la doble cama: los actores que interpretaban a un feliz matrimonio -naturalmente que sin estar casados entre sí- se podían acostar ya cada noche y gozar del descanso reparador. Luego, se fueron ganando los inevitables puntos de libertad y, así, llegó a permitirse que los cónyuges se acostaran y durmieran en una sola cama, como fuera de la pantalla hacía todo el mundo, pero con una condición especificada en el código con puntilloso pormenor: si esto sucedía, uno de los dos tenía obligatoriamente que tocar el suelo al menos con uno de sus pies.

Había, pues, una verdad en el cine y otra verdad en la vida, Y hasta tal punto era así que los espectadores aceptaban, por ejemplo, que los seres humanos de la pantalla se reprodujesen por polinización, o cualquier otro procedimiento así de limpio y de floral: aunque no nos hayamos dado cuenta de ello, hasta 1960, con "Espartaco", de Kubrik, en el cine del hemisferio occidental no aparece una sola señora embarazada; al menos una señora embarazada con los signos físicos inequívocos de su estado, porque señoras que están a punto de dar a luz y ofrecen una silueta de quinceañeras inmaculada, éstas sí han aparecido. Por eso y entre otras razones, "Espartaco" resultó una película tremenda: la embarazada estaba visualmente embarazada y, por si fuera poco, su marido abrazaba el vientre maternal -

para sentir como la criatura no nacida la emprendía a puntapiés. Era como en una película soviética, porque, en las películas soviéticas, las embarazadas eran como las embarazadas de verdad y hasta alguna de ellas era -horror- soltera. Los soviéticos, que gozaban de otras bendiciones, no gozaban sin embargo del código Hays, también llamado código del pudor, de ahí la consiguiente impudicia. (Y vaya un recuerdo a su redactor, el reverendo Ford S.J., uno de los inventores, como hemos visto, de la doble cama matrimonial).

Las secretas correspondencias entre la Banca que financiaba la producción de las películas y la que financiaba el consumismo a todo trapo dejaron al fin de ser secretas, pero ya era demasiado tarde: quienes podíamos permitirnoslo éramos por entonces todos animales consumidores y a mucha honra y hasta cifrábamos nuestras ilusiones personales y colectivas en alcanzar el american way of living.

Y todo había empezado con aquellas viejas, entrañables y aparentemente inocuas comedias, en las que mister Grant o cualquier otro galán de turno ejercían profesiones que, desde el subdesarrollado punto de vista español, eran cosa de marcianos: porque el protagonista era investigador de marketing o creativo publicitario y cosas así. A pesar de ello, a los cinco minutos de proyección, el proceso de identificación del público con aquellos personajes se había consumado al menos en uno de los dos hemisferios. Y esa asimilación se producía con un señor que, nada más levantarse de su cama, se afeitaba, no con la racial navaja, sino con una maquinilla que enchufaba a la red. Mientras, su esposa, tras levantarse de la otra cama, se movía en una cocina que era como un laboratorio de lujo y sacaba cosas de comer y de beber de un armario que las mantenía a bajo cero, y preparaba zumos, no a pulso, como entre nosotros, sino en un extraño artilugio que zumbaba como un avión. Y luego, para irse a trabajar, el sujeto aquel no se subía a un tranvía, o a un autobús, sino que tomaba su propio coche del garage contiguo a la vivienda, un garage, por cierto, en el que se alineaban los coches familiares.

Aquella era una verdad cinematográfica que es hoy una verdad de la vida. Impuesta por un nuevo medio de expresión que los norteamericanos hicieron suyo para proclamar la buena nueva. Sólo ellos, los norteamericanos, acertaron a hacer ese uso del nuevo medio porque, para un pueblo joven, el cine había nacido al mismo tiempo que las demás artes. En la vieja Europa,

el teatro tenía ya miles de años, por ejemplo. Pero allí no: porque en USA, la literatura, la pintura y el cine echan a andar contemporáneamente. Por eso, cuando ese nuevo pueblo quiere contar su propia historia también hace uso del cine, y, así, su cantar de gesta será el western, que no es un género inocente para complacencia de párvulos en tarde asueto. El western es, por el contrario, un género político: hay que hacer un país de lo que es un conglomerado de gentes de aluvi6n procedentes de los cuatro horizontes; el western pregona a los espectadores que son los nietos de aquellos abuelos que, en la Edad Media -porque la Edad Media americana es la conquista del Oeste-, consiguieron colonizar, a paso de buey de carreta, un espacio tan inmenso entre dos océanos. Y el western contribuirá decisivamente a dar cohesión a una población que no la tiene. Con credos distintos, razas diferentes, culturas diversas, todos tienen antepasados comunes: todos son nietos de Búfalo Bill, Kit Karson, Juanita Calamidad, Doc Hollyday.

En la II Guerra, el cine servirá a los norteamericanos para descalificar a sus enemigos, y a sus enemigos, para descalificar a los norteamericanos. Porque no fueron sólo los norteamericanos, ni lo son, ni lo serán, los únicos, claro, en instrumentalizar políticamente ese nuevo medio de expresión, ese gran espectáculo que es el cine. Una de las frases más estremecedoramente elocuentes acerca de la profesión cinematográfica se debe, por ejemplo, a José Stalin. Stalin llamara a los cineastas, a sus cineastas, - ingenieros de almas, sin duda porque ha tenido el valor, o la desfachatez, de decir en voz alta lo que muchos otros dirigentes ya habían pensado.

Los años cuarenta significan el momento del máximo esplendor del cine con unos índices de frecuentación que alcanzaran las más altas cotas. - Hacia 1950 hay en el mundo doscientas cincuenta mil salas, cifra reducida hoy, muy probablemente, a la mitad.

¿Ha muerto Hollywood? Puede ser: ya no hace falta. Y ya no hace falta porque, hasta cierto punto, ya estamos todos metidos hasta los ojos en el consumismo. Al menos todos los que podemos permitirnoslo. Los que no pueden están, todavía, demasiado lejos.

Y vayamos a un último punto de reflexión. En España -un país de vino- bebemos Coca-Cola, somos capaces de comernos lo que nos dan en los burgers, nuestra juventud se siente rockera, hasta tal punto de que baila al ritmo de los rocks autonómicos (rock andaluz, rock euskera), y los horteras

de casa son horteras travoltianos. He aquí, pues, el resultado de ese apostolado cinematográfico, de esa imposición cultural a veinticuatro imágenes por segundo que, curiosamente, parece haber florecido en los hijos y, aún en los nietos en el tiempo, de los originarios receptores del gran mensaje.

Será difícil organizar la resistencia, entre otras cosas porque devolverles la pelota a través del cine nos va a resultar imposible. Dinero aparte, no hay manera de hacer cine americano fuera de los USA. Me refiero a un cine que logre su misma repercusión, porque nadie -desengañémonos- sabe contar con imágenes como ellos saben, ni darle ese ritmo narrativo, ni otorgarle la magia que comunican a personas y a cosas. Han conseguido la gran naturalidad, quizá porque no tenían atrás otras herencias narrativas que a los que no somos norteamericanos nos prejuician, lo queramos o no lo queramos. Un ejemplo: Francia está ahí al lado para nosotros, pero, para un señor que viva en Irún, está al otro lado del puente. Y, sin embargo, tanto nosotros cuanto ese señor de Irún estamos infinitamente más lejos de los personajes de una película francesa que de los de una película norteamericana que tiene como escenario a Los Angeles. Los norteamericanos nos cuentan sus cinematográficas historias de tal suerte que sus personajes nos resultan prójimos, por lo que el ya citado proceso de identificación se efectúa casi automáticamente. Y en una película francesa no es así, aunque, como decía, seamos vecinos de Irún y la acción se desarrolle a trescientos metros. Que ¿por qué? Pues, por ejemplo, porque en una película francesa la pareja protagonista habla en la cama, después de, de la densidad del ser o del azar y la necesidad y otros temas para un seminario de La Sorbona, y, claro, nuestros mecanismos se ponen a la defensiva.

Se han estudiado a fondo muchas de las razones de orden científico por las cuales el cine consigue repercutir como lo hace en el ánimo del espectador, Quisiera añadir que, a mi juicio, no se ha estudiado en cambio el motivo que determina su fascinación, porque éste, que es de naturaleza mágica, se nos escapa de entre los dedos. El cine es, sobre todo y fundamentalmente, magia. Lo prueba un simple hecho en el que con demasiada frecuencia no acertamos, siquiera sea, a reparar: en una película común, en una película que dura noventa minutos por nuestro reloj de espectadores, durante la mitad de este tiempo, durante cuarenta y cinco minutos, en la pantalla no hay imágenes; durante cuarenta y cinco minutos, la pantalla está en blanco. Saber que fuera de nuestra percepción de espectadores, durante tres cuartos de hora la pantalla está vacía de imágenes y no somos capaces

co del medio es el que, en una gran proporción, condiciona la dificultad de la lucha frente a las sollicitaciones que se nos ponen ante los ojos. (Uno de los antecedentes del cinematógrafo fue bautizado con toda propiedad: linterna mágica, pese a que proyectaba imágenes inanimadas).

Creo que es necesario adquirir la conciencia de cuanto nos ha sido impuesto desde la pantalla. En este sentido, no hay una sola película inocente, ni el cine es un medio ingénuo. Es, por el contrario y sin abdicar de su condición lúdica, un arma ideológica brutal, cuyos efectos vivimos ya.

En la otra mitad de la esfera, sucede naturalmente tres cuartos de lo mismo. Yo he tenido ocasión de ver cine en los países del otro lado -salvo en Albania que es siempre un mundo aparte- y a los espectadores se les ofrece la crispada felicidad por decreto del dichoso tractorista de la granja colectiva, sonriente a babor y a estribor (a babor, sobre todo) porque, según parece, nada hay bajo las estrellas comparable al placer de conducir un tractor del pueblo y para el pueblo.

La edad media de los destinatarios de la obra fílmica agrava radicalmente las consideraciones apuntadas tan sólo de pasada" porque, en todos los países del mundo, el grueso de los espectadores no han cumplido aún los veintiún años de edad. Con lo que, evidentemente, la labor de los ingenieros de almas que decía José Stalin es aplicada a proyectos de hombres y de mujeres que, en la edad adulta, serán un poco o serán un mucho lo que pretendan esos ingenieros.

Pertrechémonos y pertrechemos a nuestros hijos contra ellos.

Amén.

10. LA INFLUENCIA DEL MEDIO BIOFISICO

Vicente Fernández Burgueño

Nicolás Rubio Saez

José Ramón Sánchez Moro

(Componentes del equipo de la Reserva Ecológica
Educativa de Canencia)

I N D I C E

1. Introducción
2. Concepto de educación ambiental
3. Fases en la comprensión del medio
4. Estados de percepción
 - . La percepción inmediata
 - . La comprensión
 - . La toma de conciencia
5. Conclusiones
6. Bibliografía

LA INFLUENCIA DEL MEDIO BIOFISICO

INTRODUCCION

Para evitar el ser repetitivos y teniendo en cuenta que otro de los componentes del equipo de Canencia, Susana Calvo Roy, ha tratado en su comunicación "Influencia en el niño del medio construido" las características principales de la percepción infantil, obviaremos el volver a entrar en ellas. Por otra parte, es necesario recalcar el hecho de que cada vez es más difícil -- distinguir entre el medio natural y el medio antropizado. Fundamentalmente para los no expertos, se da el contrasentido de considerar, con frecuencia, como naturales, medios en los que la influencia humana es decisiva. Este es el caso, por ejemplo, de los bosques repoblados, los parques o las áreas de dedicadas al esparcimiento, con la consiguiente infraestructura para el re---creo, etc.

Por ello, y teniendo en cuenta lo anteriormente apuntado, a la hora de desarrollar nuestra ponencia nos encontramos con el hecho de que éste podía ser abordado desde diversos y muy diferentes puntos de vista, dentro del título original de la misma.

Así, por ejemplo, el tema podría ser enfocado como un estudio del contacto que se establece entre el niño y la naturaleza, en la que trataríamos del contacto y percepción, por parte del niño, del agua, los seres vivos, la tierra, la luz, el calor, etc.

Igualmente podría enfocarse nuestra exposición centrándola más sobre la parte animada de nuestro entorno biofísico, los seres vivos, y analizar la percepción relativa a las plantas y los animales. Dentro de estos últimos, - distinguir las peculiaridades propias de los animales domésticos, por su especial relación con el niño.

Por último, podríamos referirnos a la propia percepción del paisaje y su influencia sobre la psicología del niño y del adolescente. Para ello, hacer referencia a la tensión dialéctica entre la tesis de que somos nosotros quienes seleccionamos "nuestros paisajes", o bien, la imposibilidad, mucho más acusada en el caso del niño, de elegir libremente el entorno en el que desarrollamos nuestra capacidad perceptiva y nuestra propia existencia.

Pese al interés que cualquiera de estos enfoques podía presentar, después de analizar la problemática actual del entorno biofísico, hemos optado por enfocar nuestra ponencia desde el punto de vista medioambientalista y, en concreto, dentro del ámbito de la educación ambiental, a la cual de una forma u otra todos estamos ligados.

CONCEPTO DE EDUCACION AMBIENTAL

La educación ambiental se refiere, en última instancia, a una actitud de espíritu y no al desarrollo de un programa escolar, por lo que entra plenamente en el tema de este seminario "La educación y su entorno" y, más concretamente, en lo que se viene llamando la "escuela paralela".

De los objetivos y metodología de la educación ambiental queremos apuntar, aunque sea brevemente, una panorámica que confiamos sirva para entender el desarrollo, muy marcado en el último decenio, que este tipo de educación está tomando en la mayoría de los países adscritos al Consejo de Europa.

Comencemos por definir el concepto de educación ambiental. Para ello, dentro de las diferentes definiciones a nuestro alcance, utilizaremos la de la U.I.C.N. (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza), que la ha definido de la siguiente manera: "La educación ambiental constituye un proceso de reconocimiento de los valores y de clarificación de los conceptos gracias a los cuales el sujeto adquiere las capacidades y los comportamientos que le permitirán entender y apreciar las relaciones de interdependencia entre el hombre, su cultura y su medio biofísico".

Queda claro, por tanto, que la educación ambiental presenta unos objetivos más amplios que la simple comprensión o análisis de la influencia del medio biofísico sobre el sujeto. Ello no excluye que pueda ser, y de hecho lo sea, el marco obligado para analizar, comprender y matizar el modo en que este medio incide sobre el individuo.

Según la definición de educación ambiental antes expuesta, en el análisis de la influencia del medio biofísico sobre el individuo intervienen, por una parte, las facultades cognoscitivas, como la adquisición de nociones y nuevos conocimientos y, por otra, las facultades afectivas, que implican la adopción de nuevos valores y comportamientos respecto a los estímulos ambientales que están incidiendo continuamente sobre el individuo. Bajo este

frente a la problemática que le presenta el medio.

Es por tanto, en este nivel, donde se encuentra centrada la responsabilidad de los encargados de desarrollar estas tendencias mesológicas, ya que es necesario exponer los problemas del medio biofísico de tal manera que los receptores sean capaces de elaborar, por sí mismos, nuevos conceptos y valores frente a esta influencia, basándose en el método heurístico.

Así pues, la tesis y conclusión más importante es que la percepción del medio biofísico bajo el prisma de la educación ambiental implica, además de la adquisición de conceptos y valores, la adopción de nuevos comportamientos y capacidades que de otra manera no serían posibles; esto es, una respuesta compleja y amplia ante la serie de circunstancias variables que inciden exteriormente sobre el individuo desde la propia Naturaleza.

FASES EN LA COMPRESION DEL MEDIO

Desde el punto de vista ambientalista la comprensión del medio se lleva a cabo por el alumno siguiendo unas fases en cada una de las cuales la actitud del educador es diferente. Estas fases son las siguientes:

En la primera fase se pretende que el entorno sea percibido fijando la atención en un solo tema o parcela de la totalidad. Es en este período donde se desarrollan las capacidades de descripción, dibujo, captación fotográfica, medida, encuesta, que representan el primer paso para la captación plena de la totalidad del entorno. El medio biofísico es percibido como un conjunto de recursos didácticos.

Un paso más, dentro de esta primera fase, nos llevaría a la elaboración de hipótesis simples y a su consiguiente verificación.

Por último, la posibilidad de llevar a cabo esta primera aproximación o captación del medio en grupo, puede servir para el desarrollo de actitudes de solidaridad y colaboración durante el tiempo en el que se desarrolla el trabajo en equipo.

Una segunda fase permite al alumno concentrar la atención en un lugar determinado muy concreto, y observar de forma general las características que ese paraje presenta. En este momento, los estímulos que recibe el indi-

viduo del entorno deben de ser analizados de manera interdisciplinar. Ello - permitirá poner de manifiesto las relaciones de interdependencia entre el su jeto (el alumno) y el medio biofísico en el que se encuentra.

En esta fase el medio no es percibido simplemente como un conjunto de materiales (animados e inanimados, biocenosis y biotopo desde una terminolo gía ecológica), que pueden servir para algo o que simplemente están allí, sino que es una entidad compleja que hay que llegar a comprender. Sin embargo, esta comprensión del medio -aparte de los niveles de captación de la per sona- es claro que no puede aportar por sí sola todas las respuestas a las necesidades actuales. Se abre, por tanto, camino a la necesidad de una terce ra fase.

En esta tercera fase, la de mayor complejidad en su análisis, el individuo analiza la evolución del medio, la naturaleza misma de esa evolución, -- sus distintos grados, el impacto o impactos que produce, y las consecuencias que de ellos se derivan.

En este momento, y para poder superar este nivel, es necesaria la ayuda, bien de la metodología ecológica, bien de la etnología regional. En ambos casos se tiene en cuenta la evolución del paisaje, como conjunto actuante - sobre el individuo y cuyo impacto a nivel personal y general se quiere desentra ñar, y del habitat humano, tanto en el pasado, como en el presente y el futuro.

Todo lo dicho nos lleva, sin solución de continuidad, a que aparezca en la influencia del entorno un nuevo componente de carácter ético. Este nos condu ce a la toma de conciencia de nuestras necesidades y obligaciones, lo que puede llevarnos, en general o de manera interiorizada:

1. A la elaboración de un código de conducta o a la asunción de uno ya elaborado.

2. A la aceptación, de forma natural, de nuestras propias responsabili dades de cara al entorno biofísico y humano.

Llegados a este estadio, y si ha sido completo y progresivo el análisis, consideraremos al medio como una reserva de materiales a nuestra disposici ón o como una entidad que necesitamos comprender hasta el punto de llegar a estar plenamente conscientes de su importancia. Aparecerá también como al

go por cuya conservación y mejora debemos trabajar, cambiando, si es necesario, nuestras actitudes y comportamientos respecto a él.

ESTADOS DE PERCEPCION

La capacidad de percibir racionalmente el entorno -lo que lleva expresamente una influencia y por tanto una respuesta al conjunto de estímulos que nos lanza continuamente- se puede dividir, desde el punto de vista de la educación medioambiental, en tres estados de percepción o de evaluación.

En condiciones normales estas fases tienen una secuencia temporal y continua y son: la percepción inmediata, la comprensión y la toma de conciencia.

La percepción inmediata

La percepción inmediata es la primera de las fases. Mediante ella el sujeto se enfrenta al entorno, en concreto, a la influencia más simple y primitiva del mismo.

Esta percepción inmediata no va más allá del impacto de la imagen o del sonido que golpean nuestros sentidos de forma mucho más rápida que una percepción normal de otro sentido. Este impacto dura una fracción de segundo, el tiempo suficiente para percibir el estímulo. Es la incitación más simple antes de pasar al estado en el que ya nos preguntamos por la naturaleza de los estímulos que recibimos y, por tanto, se trata más de un fenómeno afectivo que cognoscitivo. Es el caso, por ejemplo, del impacto estético de los colores, de las formas, de las imágenes o de los sonidos, que pueden ser, sin embargo, el origen de respuestas distintas, más elaboradas que las que el mensaje en sí ofrecía.

Tras este impacto perceptivo inicial, el sujeto comienza normalmente a interrogarse sobre la naturaleza del fenómeno o del objeto al que intenta reconocer e identificar y al que busca una denominación. En este momento de reflexión e interrogante sobre el medio, pasamos ya al campo cognoscitivo.

La comprensión

En este segundo estado perceptivo entran ya en acción, tanto el nivel

de formación como las facultades de evaluación del individuo. Ello evidentemente añade un componente subjetivo ya que, según sean éstos, así serán los resultados que se obtengan ante un mismo estímulo.

Es ahora cuando se atribuyen valores cualitativos a lo que se ve o se oye, como forma de identificar sus cualidades intrínsecas y con vistas a elaborar una respuesta o dar una interpretación de lo que vemos y oímos. Es esencial comprender que para expresar esta evaluación utilizamos un lenguaje de tipo cognoscitivo, el cual nos permite describir las cualidades diferenciales con gran precisión.

Por ejemplo, nosotros podemos identificar los robledales si sabemos reconocer las distintas especies de robles o al menos no confundimos éstos con otras especies arbóreas similares.

Se puede apreciar el valor de estos árboles en el medio valorando los resultados que se producirían si se llevara a cabo una tala indiscriminada de éstos, o considerando la misión del bosque en el equilibrio natural de la zona o incluso considerándolos como agentes en el ciclo hidrológico regional.

Estas evaluaciones son de orden cognoscitivo más que afectivo y pueden ser independientes de nuestra opinión hacia los bosques de robles o de los problemas morales que encerraría, por ejemplo, la privatización de todos los robledales del país. Lógicamente, matizando lo expuesto antes, el incorporar la variable individuo hace que las respuestas puedan ser inicialmente múltiples.

La toma de conciencia

Finalmente, la siguiente nos conduce a la toma de conciencia del medio en sí mismo, o de los problemas a los que está sometido.

Esta tercera fase es de vital interés por la importancia de efecto sobre el individuo a la hora de afrontar las hipotéticas soluciones. Representa el estado final del análisis de la influencia del entorno, que abarca la percepción, de manera globalizada, de los dominios cognoscitivos y afectivos. Se utiliza igualmente, por parte del individuo, valores de apreciación pero en un contexto diferente, ya que en este momento se está preparado para

la toma concreta de posiciones de orden estético, científico y moral.

Y es precisamente en este contexto donde se justifica la aplicación de la Educación Ambiental como modificadora y concienciadora de la influencia del medio sobre el hombre y sobre el niño. Para esta forma de entender la naturaleza y la educación, cada individuo es un conservacionista responsable - del entorno y debemos ser capaces, como educadores, de ayudar a nuestros educandos a conocer el papel y la importancia del entorno biofísico sobre su - presente y su futuro, y la que éste ha tenido sobre el pasado de la humanidad.

CONCLUSIONES

Opinamos que mediante la educación ambiental la percepción del medio - por parte del individuo le lleva, no sólo a tomar conciencia de las características del medio, sino también a la adopción de actitudes responsables -- frente a él.

Por todo lo anterior, creemos que una de las tareas más importantes de los educadores españoles sería educar para una supervivencia solidaria con el consiguiente respeto hacia el entorno que esa solidaridad determina. Este tipo de educación implica de forma natural y espontánea una dimensión ética y social innegable.

Partiendo del simple descubrimiento de las interdependencias entre el hombre, sus instrumentos, los otros seres vivos y el medio físico, se trata de trascender este nivel de conciencia y llegar a la convicción de que la solución de los problemas ambientales exige un replanteamiento global de las relaciones del hombre con la Naturaleza y de los hombres y los pueblos entre sí.

BIBLIOGRAFIA

- Epler, G., Aldrige, D.: "L' Homme face à son environnement". Strasbourg, Conseil de l' Europe, 1976.
- UNESCO: "Tendencias de la Educación Ambiental". París, 1977.
- CONSEIL DE L' EUROPE: "Au contact de l' environnemente". Strasbourg, 1980.
- Sánchez Moro, J.R.: "Educación Ambiental, hoy". La Escuela en Acción, n° 10417, marzo, 1981.
- Sánchez Moro, J.R.: "Reservas ecológicas educativas y educación ambiental". Boletín Informativo de Medio Ambiente, n° 13, 1980.
- Fernández Burgueño, V.J.: "La educación ambiental en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el BUP". Jornadas de Didácticas Especiales para el perfeccionamiento del Profesorado, Alcalá de Henares, julio, 1981.
- Rubio Saez, N.: "Las Reservas Ecológicas Educativas en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el BUP". Jornadas de Didácticas Especiales para el perfeccionamiento del Profesorado, Alcalá de Henares, julio, 1981.
- Terradas, J.: "Ecología y educación ambiental". Ed. Omega, Barcelona, 1979.
- INRDP: "L' Enfant et l' environnement". París, 1979.

11. TEATRO DE NIÑOS: EL JUEGO DRAMÁTICO

Federico Martín Nebras

EL JUEGO DRAMATICO

"Los niños poseen ya en su alma imaginación y memoria, es decir, aquello que los ancianos no tienen ya, y hacen de ello un uso maravilloso para sus juegos y sus diversiones. Gracias a ellas repiten lo que han oído decir, copian lo que han visto hacer, ejercen todos los oficios, realizando miles de pequeños trabajos manuales e imitando a los diversos artesanos por el movimiento o por el gesto; se transportan a palacios y a lugares encantados; aun solos, poseen ricos carruajes o un gran séquito; dirigen ejércitos, libran batallas y gozan de los placeres de la victoria; hablan a los reyes y a los más grandes príncipes, son monarcas ellos mismos, tienen súbditos, poseen tesoros que pueden hacer de hojas de árbol o de granos de arena y, lo que luego ignorarán en su vida, saben en esa maravillosa edad ser árbitros de su fortuna y dueños de su propia felicidad".

Recuerda La Bruyere.

También nosotros partimos de la memoria. La memoria, no la que repite sino la que nos trae, la que nos aproxima los datos (juegos) vividos. Y es insistir en la memoria el recordar, el traer a nuestros cuerpos y al espacio escolar juegos y más juegos.

Es insistir y recuperar: volver a jugar. Jugar otra vez a los mismos juegos.

Jugar y recopilar juegos. Insistir en la memoria. La memoria, llenarnos. Inundar el espacio escolar para lanzarnos a la construcción de nuevos juegos (la imaginación).

"A los niños de todos los países les gusta, en sus juegos, salir en sí mismos, imitar "a los mayores"; hacer de padre, de general, de rey; estas pinturas imperfectas de la sociedad y de las pasiones humanas"

Apunta Charles Magnin.

"Partimos del hecho generalmente admitido de que el niño siente la necesidad de crearse un mundo fantástico a imagen del mundo real, y que vive en ese mundo poético con placer, facilidad, sinceridad y pureza, cuando los mayores no se interponen para destruir, falsear torpemente ese instinto".

Reconoce León Chancerel.

Y si nosotros nos preguntábamos casi a diario: ¿Por qué esa tendencia - del muchacho hacia el recreo? ¿Por qué esa necesidad de recrearse? ¿Por qué ese clima romo y áspero del aula? ¿Por qué esa escuela no observaba los ritmos e intereses del recreo y los trasladaba al aula?

El recuerdo de La Bruyère. La insistencia de Charles Magnin. El reconocimiento de León Chancerel; y todas nuestras dudas... nos empujaron a hacer nacer (y más tarde crecer) nuestro taller de teatro.

PAUTAS GENERALES DE NUESTRO TALLER:

- El animador
- El coordinador
- El espacio
- Las motivaciones
- La percepción
- La improvisación
- El juego dramático
- La comunicación
- ¿Texto o pretexto?
- ¿Representación o animación?

EL ANIMADOR

El animador es el adulto que se encarga del taller. Se le llama así, y no profesor o monitor, conscientemente. Ya no es la persona que todo lo sabe, que todo lo transmite, que todo lo rige, o que todo lo avisa. El animador es la persona que posibilita, que crea un climax, que está siempre abierta a todo y a todos, que agiliza cuando el ritmo muere, que ayuda, que procura dar pistas cuando uno se pierde. No es absoluto, simplemente anima.

"Se trata, para el educador, de tomar en cuenta esta disposición natural de la infancia y utilizarla -icon qué tacto!- a fin de dar a los niños - que se le confían la ocasión de desarrollar su sentido artístico, su espíritu de observación, su sentido social, su cuerpo, su espíritu y ayudarles al mismo tiempo a perfeccionar y a educar los medios de expresión de que disponen, a dirigirlos, a coordinarlos, con miras a una creación auténtica, armo-

niosamente compuesta.".

Aclara León Chancerel.

EL COORDINADOR

Cada sesión de trabajo tiene su coordinador (un componente del taller). Antes de empezar la sesión de trabajo, el coordinador lee las conclusiones del día anterior: el diario de la sesión, sus juegos, las animaciones, los grupos, las comunicaciones. Se encarga también de ordenar las actividades -- del grupo, para comunicarlas posteriormente.

EL ESPACIO

Después de la coordinación siempre pasamos al espacio. Siendo el arte dramático, sobre todo, un arte de acción en movimiento, necesita de la acción del cuerpo humano y exige primeramente, de quienes practican el juego dramático, la facilidad para desplazarse con un ritmo y un sentimiento determinados y ante todo flexibilidad, salud, reflejos rápidos, agilidad, equilibrio, sentido del ritmo...

Insiste León Chancerel.

El espacio puede estar vacío, puede haber en él un solo elemento animador: un globo, una pelota, cuerdas, pinturas, telas, música, una filmina proyectada, varios objetos, varios olores; o pelotas-filminas; o música-telas; o la propuesta de un juego por parte de un componente del grupo.

Observamos el objeto o el elemento animador: cómo, dónde, cuánto, para qué, desde dónde, qué pasaría si...

Y desde el objeto el conocernos, el conocer a otros... y el transformar lo que me rodea...

El trabajo en el espacio (que dura el tiempo que el grupo necesita) desarrolla las posibilidades de los individuos. Alguien llegará al espacio, se disfrazará, jugará, se sentará, gritará e irá viendo y descubriendo sus posibilidades.

Es trabajar en positivo; partir siempre de lo que uno es capaz de hacer; y desde ahí saltar. En nuestro taller huimos de arrancar de lo que uno es incapaz de hacer.

LAS MOTIVACIONES

Llamamos motivaciones a toda posibilidad que nos llega o que está ahí, y que sirve como elemento animador de nuestro trabajo. Motivación puede ser:

un grito,	un refrán,
un ritmo,	una adivinanza,
una canción,	una historia contada,
un objeto,	un cuadro...
un cuento,	tres olores,
una fotonovela,	una hipótesis,
un fotograma,	tres palabras al azar,
un hecho que ocurrió	una imagen y un sonido,
esta mañana	un saber y un objeto,
o ayer,	etc.

Y en nuestro taller, concretamente; los cuentos, las leyendas, las canciones, las fábulas del folklore tradicional (infantil).

Reconocer con Jean Cocteau que crear es dar forma a la infancia que uno ha conservado.

O estar de acuerdo con Emerson que "desde el folklore, extenso trabajo ya realizado, permite y deja libre a cualquier ser humano para poner en vigor las audacias de la imaginación."

LA PERCEPCION

Partiendo de que todo conocimiento tiene unas bases perceptivas, para nosotros lo sensual tiene una importancia cardinal. Realizamos ejercicios de atención y observación-auditiva-gustativa-olfativa-visual y táctil.

Estamos de acuerdo con muchos en que el sentido más completo es el visual, pero también es cierto que como especie estamos perdiendo las posibilidades de los demás, que también son vías de conocimiento. Asimismo es cierto que en

estos momentos de imperio de la imagen debemos atender, por mera subsistencia muchas veces, al resto de los sentidos.

.....Oír que el viento suena, que la lluvia tiene un ritmo. Que un cuadro está ahí, y puede ser leído, cantado, bailado, imitado.... Que una pluma huele, baila, es de seda...

LA IMPROVISACION

Improvisar es una técnica de investigación, Y como toda técnica tiene su rigor. Improvisar no es elucubrar, andar en el aire, ni esperar a ver que sale. La improvisación se engarza con la motivación; consiste en que cada -- uno de los componentes de los distintos grupos, después o apoyándose en la -- motivación ya existente, descubre grupalmente, cómo ven, sienten, y cómo vi sualizan, incorporan y espacian la motivación. La improvisación muy utiliza da teatralmente en el juego dramático, es para nosotros de gran importancia porque vemos en ella un camino abierto, posible, creador.

"...En la infancia del arte como en la de los individuos, el instinto mímico es fácil de satisfacer; el niño precisa sólo un palo para transformar lo en caballo, y con sólo una pluma roja o azul el indígena peruano se con--vierte en cacique o en dios".

Aclara Pierre Loti.

LA COMUNICACION

Después de haber manipulado individualmente y por grupos el elemento mo tivador; después de haber improvisado por grupos elegimos el medio de comuni cación que creemos más conveniente:

- a) Plásticos (murales, diseños, comics, aleluyas, romances).
- b) Sonoro (con instrumentos naturales; instrumentos materiales: construc ción de instrumentos, o buscar otras posibilidades a todo cuanto nos rodea.
- c) Materiales de desecho (construcción de máscaras o vestuario)

- d) Impresión: limógrafo, linoleum o imprenta.
- e) Guignol: con todo tipo de materiales (patatas, zanahorias, telas, algodón).
- f) Mimo.
- g) Dramatización.

O cualquier otro medio de comunicación que los grupos vayan descubriendo.

De esta manera vamos destruyendo en la medida de lo posible el parcelamiento de los medios de expresión. Buscamos la globalización. El arte expresivo es uno y total al mismo tiempo.

E intentamos apartar del mundo de los muchachos el teatro-tarima, el teatro-actores que se repiten siempre les pase lo que les pase, desplazar definitivamente el teatro-representación. Teatro que empieza cuando el telón sube y acaba cuando el telón baja.

Para nosotros la comunicación tiene sólo la importancia que tiene una parte dentro de un todo. El hecho (lo dramático es un hecho) empieza cuando cualquiera de nosotros va en busca de materiales, o los manipula o los transforma o desde ellos provoca un conflicto, o establece analogías o los transforma.

La comunicación acaba cuando el niño actor y el niño espectador analizan discuten (discurrir) sobre las distintas variantes o distintas salidas que cada grupo ha encontrado o ha ofrecido.

¿TEXTO O PRETEXTO DRAMÁTICO?

Hace ocho años, cuando empezamos nuestro taller y nos urgía "montar" algo para no perder las energías ni desmoronar de golpe las claves que los muchachos tenían (querían hacer una obra de teatro) realizamos algunas adaptaciones: "La muñeca abandonada" de Sastre, o un texto mío llamado "Los tontos de Carabaña". Este último texto fue importante para nuestra marcha futura, porque más que un texto era un pretexto (una serie de propuestas abiertas a

todo cuanto les rodeaba) que tenía una duración de veinte minutos y que con el tiempo fuimos ampliando hasta hora y media.

Pero, incluso, aquellos pretextos que venían ya creados desde fuera de nuestro taller los fuimos olvidando..., y ya desde hace tiempo nuestro trabajo parte y busca desde el origen de nuestra experiencia (o ya tenemos el material) y lo localizamos, visualizamos... o vamos a la búsqueda de él....

¿REPRESENTACION O ANIMACION?

¿Los trabajos del taller son representables fuera del taller de teatro? ¿Un trabajo de taller puede ser repetido?, ¿Es repetible? nosotros pensamos que no. El papel de los integrantes de un taller de dramatización en la escuela tiene su realidad en la propia escuela; y cuando la gente del taller sale fuera de la escuela debe salir no a representar para otros, sino a animar a otros; calles, plazas, mercados, bosques, animados por los muchachos del taller. Animadores que como fin tendrán el convertir en actores a padres tíos, hermanos, vecinos...

Y para enlazar (que es una manera de terminar en corro, un juego) y -- cantar que ese bosque, o plaza, o mercado se convierta en la alta azotea del juego; o que ese parque o plaza se convierta en el bosque de la aventura o en el gran mercado del color y la alegría.

DOS EXPERIENCIAS

I. Nuestra vida (material que tenemos)

Ir a casa. Buscar fotografías, Ordenarlas cronológicamente. Confección de un album.

Observación. Memoria. Recuerdo visual:.. Pie poético de foto.

Observación. Memoria olfativa... Pie poético de foto.

Observación. Memoria gustativa... y otras memorias.

Construcción de una historia.

Entregar los materiales al grupo. El grupo construye una biografía fabulada (se ha ido a la casa del biografiado en busca de más información).

Después con el método del taller se invita a la comunicación a todos -- los que han proporcionado materiales.

II. El mercado: en busca de materiales.

Observación: visual (hoy solamente tengo ojos). Más tarde en la perspectiva que elijo creo con ceras (en el mismo mercado) el clima visual.

Observación olfativa: recojo información dentro del mercado; más tarde hago un apunte plástico desde lo olfativo.

Observación auditiva: sigo el mismo método.

Y así amplío mi mundo perceptivo...

Otro día vamos a la búsqueda de personajes... Después elijo y hago dos bocetos (el personaje por fuera, el personaje por dentro).

Al día siguiente volvemos al mercado a recoger conflictos. Volvemos al aula y los analizamos.

A continuación hacemos un trabajo interior de taller.

Días más tarde volvemos al mercado, y, en su hora más bulliciosa, tocamos nuestro tambor e invitamos al mercado a que observe la observación que nosotros hicimos de él.

Porque: "A los niños de todos los países les gusta, en sus juegos, salir de sí mismos, imitar a los mayores; hacer de padres, de general, de rey; estas pinturas imperfectas de la sociedad y de las pasiones humanas, les interesan a menudo mucho más que sus juegos favoritos"

(Nos vuelve a recordar: Charles Magnin)

12. EL TEATRO PARA NIÑOS

Luis Matilla

No desearía iniciar el desarrollo del tema sin dejar constancia de -- unos aspectos que se abordarán de un modo tangencial en esta comunicación y a los que sin embargo concedo una fundamental importancia. Me estoy refiriendo a la libre creatividad derivada del juego dramático, tratada ampliamente por Federico Martín, y las representaciones de obras del repertorio mundial, cuya puesta en escena tenga en cuenta las características y niveles de percepción del público al que habrán de ser dirigidas. Por lo tanto no pretendo abordar esta visión del teatro para niños de un modo excluyente, sino como una de las posibles formas de concebir el hecho teatral pensado para las primeras edades, y que deberá ocupar un espacio junto a todas aquellas manifestaciones creativas que vengan a enriquecer la capacidad de expresión del público al que nos dirigimos.

Como escritor que desde hace bastantes años me siento interesado por el problema que hoy debatimos, se me plantean dos cuestiones que no han dejado de inquietarme durante este tiempo: ¿cómo puede un autor que trabaja alejado de la escuela aproximarse al mundo del niño a través de la literatura -- drámatica? ¿cuáles son las fórmulas más efectivas a la hora de despertar el interés infantil por un tipo de comunicación que por ser tan particularmente vivo, se constituye en el canal más idóneo para ofrecer constantes sugerencias movilizadoras del juego creativo?.

Una de las mayores dificultades con las que se enfrenta un escritor que carece de contacto amplio con el niño, ya sea a través de la escuela, o de centros recreativos de tiempo libre, es el de basar su producción en elementos intuitivos. Cuando este esquema de partida no se ve reforzado por la rigurosa observación de las reacciones del público y por una constante evolución de las propuestas dramáticas, es muy probable que se produzca un cierto mimetismo en la producción de estos autores, entre los que yo me incluyo autocriticando los errores cometidos en ciertos intentos fallidos.

Basar el trabajo teatral realizado con destino a las primeras edades en el consabido "es bueno porque gusta a los niños", constituye una evidente falacia, dada la casi absoluta imposibilidad de los menores para ejercitar una libre elección. Y es precisamente la valoración de esta circunstancia negativa la que debe mover al autor a ampliar su núcleo de referencia y contraste, de forma que cada nueva oferta dramática suponga un paso adelante en su comunicación con el niño. Pinin Carpi, profesional italiano vinculado al teatro

y a la educación, opina que no es posible escribir teatro para niños si no se pulsa con ellos todo lo que a ellos se destina. Carpi habla de un país -- del que han surgido los avances más interesantes en esta materia de los últimos diez años. En Italia, el autor tiene posibilidades de verificar su trabajo de crear equipos a los cuales se vinculen maestros interesados en recoger las opiniones de sus alumnos, evitando de este modo las respuestas gratificantes con las que habitualmente se responde a los actores o autores que se interesa por las opiniones de los niños al final de la representación. Tal vez sea este distanciamiento en la recogida de datos el único sistema para garantizar una valoración crítica no presionada por los directamente implicados en cada concreta realización.

La pequeña historia del teatro para niños está día a día ofreciendo logros que en alguna medida vienen a responder desde diferentes perspectivas a las cuestiones que esbozaba en esta introducción. En la mayoría de los casos, los elementos orientadores nos llegarán a través de los resultados conseguidos gracias a esa colaboración entre profesionales del teatro y la educación, que han dado como fruto una ampliación del campo de incidencia del espectáculo.

La animación y su poder de sugerencia.

Algunos autores de diferentes países confieren un sentido peyorativo al término animación teatral. Parece como si la práctica de esta actividad dinamizadora correspondiera más a maestros o actores debutantes que a profesionales con conocimientos "superiores" en materia escénica. Mi punto de vista es diametralmente opuesto, pues estimo que nos encontramos ante un hecho complementario, que aunque para ciertos técnicos sea considerado como un fenómeno pre-teatral, en la actualidad, el amplio desarrollo alcanzado lo configura como un auténtico auxiliar de la labor creadora. De su utilización imaginativa puede surgir un valioso caudal de inspiración, de beneficiosa influencia en la posterior producción dramática. Y aunque las líneas fundamentales y los contenidos de las obras sigan partiendo de nuestra concepción adulta, practicando la animación teatral habremos entrado en contacto directo con hechos -- tan importantes como son las diferentes formas que el niño tiene de utilizar y ordenar los espacios, su manera de plantear el juego simbólico, o los mil y un modos de fabular cuando los estereotipos no consiguen ahogar totalmente su espontánea originalidad.

Proponer temas imaginativos, observar el desarrollo de las improvisaciones y aportar nuevas alternativas al grupo de iguales que colabora en la construcción de nuestra propuesta no solamente se encuentra dentro de la órbita propia del trabajo de autor, sino que constituye un espléndido camino para el conocimiento de los reales puntos de interés del niño, tan mediatizados a veces por los esquemas que dominan la industria del esparcimiento infantil.

Cuando a alguien se le ocurrió presentar ante un grupo de niños el tema: ¿qué ocurriría si todos fuéramos de cristal?; esa persona, ¿estaba diseñando un ejercicio de expresión corporal, o intentando conocer los focos de creatividad que una propuesta insólita puede desencadenar en la mente infantil? Cuando un grupo de actores, tras documentarse sobre los puntos culminantes de la reciente historia de un determinado pueblo, organizó una serie de dinámicas que ayudaran a los vecinos a reconstruir a través de juego dramático los recuerdos grabados en la memoria colectiva; ¿se planteaban estos profesionales una dinámica de animación cultural, o por el contrario, intentaban conocer - las formas teatrales que los habitantes de esa zona reconocían como propias?.

La posibilidad de planificar una actividad teatral en un espacio inhabitual en el que los niños puedan participar no debería ser desaprovechada por ningún profesional del teatro. Rompiendo las limitaciones con las que tropezamos en las salas tradicionales, indefectiblemente comprobaremos, a poco -- que sean pulsadas las reacciones del público, la necesidad que el niño tiene de espectáculos que le ofrezcan movilidad, sorpresas y ruptura de los cánones tradicionales.

Remo Rostagno, especialista en teatro infantil, refiriéndose a la actividad del grupo italiano "Teatro-Juego-Vida", opinaba: "La animación ha contribuido a precipitar la crisis de los métodos educativos de muchos enseñantes, y ha impulsado la revalorización del cuerpo como conjunto de símbolos comunicantes imponiendo el reconocimiento de la complementariedad del lenguaje expresivo". La colaboración entre profesionales del teatro y la educación sirvió así, no sólo para facilitar la entrada de éste en la escuela, sino para brindar a los dramaturgos la posibilidad de aproximarse a la escuela y colaborar en todas aquellas actividades que puedan suponer un enriquecimiento para su labor creativa.

Teatro para niños y creatividad infantil.

Son numerosos los grupos teatrales que han basado alguno de sus espectáculos dirigidos al público infantil en materiales realizados por los propios niños. La reelaboración de estos materiales y su ajuste a las posibilidades y limitaciones de una compañía de adultos han supuesto la parte más compleja de estos intentos, en los que actores, escritores y directores pusieron a -- prueba sus niveles de sensibilidad o incompetencia en la difícil labor de -- transcribir el mundo narrativo infantil que les fue propuesto.

Como ejemplo de la viabilidad de este tipo de experiencias, quisiera referirme a un trabajo realizado por el grupo "Teloncillo" de Valladolid y que culminó en uno de los espectáculos teatrales para niños más interesantes presentados en Castilla durante 1977. Los planteamientos que alentaron la creación de la obra "Ensalada de bandidos" tuvieron su origen en un cursillo organizado por "Teloncillo" e impartido por Ana María Pelegrin, en el que participaron los miembros del colectivo y un grupo de maestros de la ciudad. Durante las sesiones se desarrollaron diversas técnicas e improvisaciones susceptibles de ser utilizadas en la animación del juego dramático y en la confección de narraciones realizadas por los propios niños. Los maestros, tras finalizar el cursillo, aplicaron con sus alumnos las dinámicas recibidas. - Fruto de esta actividad fue el copioso material narrativo realizado por los escolares, a partir del cual "Teloncillo" inició la labor previa de montaje: selección de historias, estudio de los dibujos que describían personajes, -- bosquejo provisional de los relatos que articularían la línea general del espectáculo, etc. El desentrañamiento de los conflictos de las distintas historias y las improvisaciones sobre las ideas-motivo de cada guión, fueron otras de las tareas realizadas por el grupo.

Al subir la obra al escenario, los valores más comúnmente reconocidos - por aquellas personas que siguieron el proceso de creación como observadores podrían resumirse en los siguientes puntos: la efectividad conseguida en el proceso de información a los maestros de los objetivos a lograr; la cohesión alcanzada en el proceso de creación colectiva; el equilibrio mantenido en todo el desarrollo de los tres niveles independientes entre sí: grupo teatral-maestros, maestros-niños y niños-grupo teatral; y por último, la fiel traducción escénica lograda por "Teloncillo" de las historias ideadas por los pequeños. La originalidad de gran número de aportaciones infantiles que fueron

recogidas en la obra suponen un brillante resultado si las comparamos con los lugares comunes y los estereotipos con los que habitualmente tropieza el animador de expresión que intenta obtener unos contenidos originales de las improvisaciones realizadas con niños.

Experiencias como la que hemos descrito resultan particularmente efectivas para aquellos que desean obtener un mayor interés del niño por sus propias realizaciones creativas, ya que en la mayoría de los casos los pequeños no se sienten excesivamente interesados por un trabajo teatral de los compañeros en el que ellos no hayan intervenido de un modo directo. El hecho de que unos actores adultos valoren de su espectáculo, precisamente, las aportaciones que de los niños recibieron puede producir en los espectadores infantiles una manifiesta curiosidad, un interés por conocer qué anécdotas ocurrieron durante la elaboración de las historias y lo que es más importante, generar en ellos estímulos que les animen a vincularse a proyectos similares. Cualquier maestro interesado en proyectar esta iniciativa a sus alumnos puede recoger el favorable ambiente que tras una representación de estas características llega a crearse entre los espectadores.

Tal vez escasee el tiempo en el horario escolar y tal vez falte también interés por parte de nuestras autoridades académicas para ofrecer un verdadero lugar al teatro en la escuela y no como ocurre en los momentos actuales - que se mantiene de prestado allá donde esforzados educadores se prestan a sacrificar horas de su tiempo libre.

Teatro espectáculo y medios de comunicación

El hecho de habernos referido prioritariamente al teatro para niños en su faceta potenciadora de las aportaciones al trabajo de creación del adulto en absoluto significa que ésta sea la única forma de abordar el hecho teatral dirigido a las primeras edades. Resultaría absolutamente restrictivo pensar que el teatro para niños debe basarse exclusivamente en la expresividad lúdica, cuando de hecho existen otras modalidades que pretenden estos mismos objetivos a través de narraciones escénicas movilizadoras de la actividad mental del espectador. El mecanismo de estos relatos no se basará en una dinamización inmediata de los espectadores, sino en el proceso de maduración de los contenidos expuestos, que más tarde podrán conducir al niño a generar su propia respuesta creativa.

Renzo Morteo realiza a este respecto una interesante diferenciación. - Desde su punto de vista, teatro y animación no constituyen dos hechos similares, ya que, mientras en el teatro prevalece la comunicación, es decir, la legibilidad del discurso, en la animación por el contrario predomina la expresión, o sea, la motivación subjetiva del discurso.

Hablar de participación se reduce en la mayoría de los espectáculos infantiles comerciales a reproducir los consabidos esquemas establecidos por la televisión. ¿Qué diferencias existen en que los niños respondan a estúpidas preguntas, o repitan ramplones estribillos ante la pequeña pantalla de su receptor, en la sala de un teatro, o en las gradas de un circo? La función alienadora poseerá las mismas connotaciones y será el poder de fascinación de cada medio lo que produzca una mayor o menor penetración masificadora de la conducta infantil.

El teatro para niños en nuestro país, indudablemente, no se realiza en unas condiciones ideales, sino presionado y, en parte, anulado por una sociedad que cerca al niño con sus mensajes consumistas formulados a través de -- unas imágenes que al producirse con creciente ritmo, fuerzan al niño a una lectura automática de los contenidos.

En la actualidad se está produciendo un alejamiento por parte del niño de la narración tradicional. Una razón podría ser, tal vez, la circunstancia de que muchos padres se han olvidado de contar cuentos; otra, el efecto de los medios de comunicación sobre el consumidor infantil. La mente del niño se está habituando a un bombardeo de imágenes, cuyo exponente más representativo son los "spots" publicitarios, ante los cuales cualquier televidente infantil se abandona al poder de fascinación que sobre él ejercen. Los rapidísimos cambios de plano cumplen a la perfección con la misión catártica que les ha sido encomendada. Tan pronto la emisión retorna a un ritmo más pausado o a la aparición en pantalla del busto parlante del presentador, se produce el desinterés de aquellos que minutos antes permanecían absortos. Curiosamente, ciertos programas presentados como modélicos, caso del serial norteamericano "Plaza Sésamo", utilizan el esquema del anuncio publicitario para conseguir la máxima atención del público infantil.

El profesional del teatro desarrolla su trabajo en un terreno desigual. Mientras el niño consume un promedio de dieciocho horas semanales de TV, apenas acude al teatro dos o tres veces al año. La insignificante cifra descende

rã al nivel cero al referirnos a zonas rurales. En los momentos actuales no es fácil hablar de gustos infantiles en materia de teatro, ya que el hábito por este medio de expresión es prácticamente inexistente. En estas circunstancias, resulta imprescindible valorar el contexto en el que nos movemos, si queremos evitar dirigir nuestro trabajo a ese "niño incontaminado" que creímos un día haber sido. El público infantil en una sala teatral suele mostrar un particular interés por todo aquellos que supone una novedad con respecto a las imágenes que está acostumbrado a ver cotidianamente en la pequeña pantalla: los niveles de expresividad histriónica que propicia la comunicación en vivo; la atención hacia unos personajes que no le vienen seleccionados de antemano y ante los que habrá de adoptar una actitud selectiva; las acciones envolventes; la música en vivo; las reacciones contagiosas y apasionadas de sus vecinos de asientos y tantas otras circunstancias que le ponen en contacto con un nuevo lenguaje.

Nada podría estar más lejos de mi intención que abogar por unos espectáculos basados en los esquemas dominantes en televisión. Bastante tenemos ya con las actrices de moda, los niños cantantes y los payasos oficiales, que no satisfechos con sus actuaciones en la pequeña pantalla, reproducen con indudable éxito en las salas comerciales sus "shows" más "populares". Con las anteriores referencias al mundo de la imagen únicamente he pretendido apuntar alguno de los riesgos que para el teatro suponen ciertas actitudes de una audiencia infantil tan fuertemente influida por los medios de comunicación y la publicidad. De la sensibilidad de los profesionales que se aproximen al niño dependerá la desconstrucción, aunque sólo sea momentánea, de algunos de los inconscientes rechazos que pueden dificultar la conexión del niño con el hecho teatral. La inquietud ante la crónica condición de espectadores pasivos es una de las razones que me mueve a alinearme al lado de aquellos que propugnan una mayor participación dinámica del público infantil. Se trataría de potenciar un teatro cuyos contenidos no se consuman con la representación, o en el recuerdo, sino que se proyecten como tema de inspiración, desbordando así el ámbito de la sala donde se realizó la puesta en escena. ¡Qué sínfn de actividades puede llegar a movilizar una obra de teatro auténticamente imaginativa! ¡Cuántas de sus propuestas apenas descubiertas durante la representación se encuentran ahí, a disposición de maestros sensibles, o de monitores de expresión, para ser convertidas en punto de partida de un vigoroso proceso espoleador de la creatividad infantil! Es el espléndido momento en el que el autor dramático ofrece su pelota fantástica para

que otros corran con ella. Cuanto más rico sea el repertorio de contenidos de la obra original, más lejos conseguirán llegar aquellos que la hicieron suya. De este modo, los textos dramáticos para niños se convertirán en riquísimos mundos de interacciones, de múltiples interpretaciones de esa realidad escénica que nosotros lanzamos sobre un escenario sin presentir que un día volvería de rebote a nuestras manos transformada por obra y gracia del pensamiento infantil.

Este será nuestro público, un público formado por niños que crecieron y a los que nadie tendrá que explicar lo que es el teatro, ya que desde pequeños lo habrán estado tocando con la mano. Tal vez de este modo, el teatro deje de ser para muchos un hecho lejano, atrapado entre las paredes de un televisor, para convertirse en una brillante realidad de cara a la vida, al juego, y a la recuperación de la fiesta. Así, el teatro nunca más volverá a ser la aventura de otros, sino la aventura de cada cual a la búsqueda de su propia expresión.

13. LA TELEVISION, ESCUELA PARALELA

Jesús García Jiménez

SUMARIO

- Punto de inflexión: voluntad de ruptura.
- Hitos y paladines de la "nueva conciencia".
- Paolo Terni, o la "nueva proxémica cultural".
- Kaarle Nordenstreng, o la "socialización del problema".
- J. D. Halloran, o los "malentendidos códigos".
- Stuart Hall, o la "nueva lógica de las culturas".
- Abraham Moles, o la sociodinámica del conflicto: "la cultura mosaico".
- El espectro de las alternativas.
- De la "prótesis" a la innovación.
- Semblanza de los reformadores.
- El simposio de Toledo.
- La experiencia canadiense.
- Retórica y política.
- Hacia el ágora de la imagen.
- Las comunidades locales y el instante político.
- La "escuela paralela", proyecto de Estado.
- Profesionalismo-amateurismo (una nueva aporía).
- La televisión ante los "planes renovados".

Existe, entre los educadores más avisados y conscientes de los países que a lo largo de los últimos treinta años vienen explotando servicios de Televisión Educativa, la clara conciencia de que ésta, hablando en términos generales, ha fracasado. Se fundan en la idea de que, más que servir de reactivo poderoso para la innovación, ha servido de prótesis a un sistema educativo senil y falto de reflejos para adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad tecnológica. Esta "conciencia de fracaso" sobrevoló continuamente, como un fantasma anestésico, la reunión que los responsables de la Televisión Educativa de toda Europa celebramos en Skantikón (Aarhus) en Dinamarca con Philip H. Coombs, autor de una obra que ha dado la vuelta al mundo, traducida a todos los idiomas conocidos: "La crisis mundial de la Educación".

Punto de inflexión: voluntad de ruptura

La década de los años setenta ha escindido claramente las dos posiciones más inequívocamente contrarias en materia de Televisión Educativa. Por un lado, la posición de los profesionales, que, amparados en los códigos del oficio, han continuado en la línea tradicional de las producciones televisadas con intención educativa. Por otro, la posición de un número creciente de intelectuales que ha dado muestras ostensibles de una voluntad de ruptura. ¿Ruptura con la Televisión?... ¿Con la Educación?... con la una y con la otra. Se ha abierto camino a lo largo de la década la idea de que "televisión" y "educación" sólo podrán llegar a un alto grado de eficacia en su recíproco compromiso, situándolas en nuevas coordenadas, tan imprecisas todavía como impreciso resulta el diseño, voluntaria e interesadamente dilatado, de los nuevos sistemas educativos y de comunicaciones. Este nuevo orden ha sido reconocido globalmente por la UNESCO y por el Consejo de Europa en la pasada década como la "voluntad de una nueva política del desarrollo cultural de los pueblos".

Hitos y paladines de la "nueva conciencia"

En ese punto de inflexión que supone la década de los años setenta, han desempeñado importante papel el Coloquio de Lausana sobre "la formación para una lectura crítica del lenguaje de la televisión" (1972) y su continuación sobre análogo contenido en los coloquios de Leicester (1973) y de Copenhague (1976). En ellos quedó tipificada de hecho una fisonomía de -

los reformadores: Frente a la actitud de los "prácticos de los medios" y de los "encuestadores, proclives a las generalizaciones fáciles y abusivas" sobre los efectos educativos de la televisión, se ha afirmado la voluntad de un número creciente de "críticos de la cultura", configurados en su primer momento en el seno de cenáculos de universitarios elitistas. Aludamos a sus paladines más conspicuos.

Paolo Terni o la "nueva proxémica cultural"

Su razón de partida estriba en el hecho de que, pese al desarrollo evidente de la enseñanza y a la multiplicación de las oportunidades educativas, sólo una minoría de la población se expresa plenamente en el plano de la cultura. Esto genera, según Terni, una serie de tensiones socioculturales, de las que no han tomado clara conciencia los sistemas educativos. Se ha dado una concentración excesiva y conminadora de los medios de producción ("industrias culturales") y en ese contexto peligroso la existencia de los grandes medios de comunicación de masas (muy señaladamente la televisión) se debate frente a una doble dificultad: la dificultad de formular y difundir mensajes propios y la dificultad de que tales mensajes sean interpretados críticamente. Resume su pensamiento Paolo Terni, asegurando que los sistemas educativos no han sido capaces de mejorar el acceso a la cultura. Tampoco la televisión. Puede afirmarse, muy al contrario, que ha aumentado la distancia entre la población y el Patrimonio Cultural.

Kaarle Nordenstreng o la "socialización del problema"

El núcleo del problema no reside, afirma Nordenstreng, en el tipo de relaciones que median entre los organismos de radio-televisión y sus públicos, o entre el sistema educativo y sus clientelas. El punto neurálgico ha de situarse en un nuevo modo de encarar las relaciones del sistema educativo y de la televisión con respecto a la nueva sociedad.

J. D. Halloran, o los "malentendidos códicos"

Privilegiadamente situado entre la Universidad de Leicester y la B.B.C., en la que desempeña funciones de Consejero, Halloran asume y precisa la pos-

tura de Nordenstreng. Punto clave es sin duda la comprensión del lenguaje de la televisión, pero sin perder de vista (como hacen los buenos semiólogos) - que ese lenguaje ha de ser encarado en el marco más amplio de la comprensión de la televisión en la sociedad. A este nuevo enfoque se opone de hecho una resistencia activa, que tiene su origen en el funcionamiento de los códigos. Para Halloran, se dan continuos y embarazosos "malentendidos entre codificadores y decodificadores". La interpretación crítica del mensaje de la televisión requiere la previa superación de esta dificultad.

Stuart Hall, o la "nueva lógica de las culturas"

Intenta este nuevo paladín una nueva aproximación entre el sistema educativo y la televisión sobre una base semiótico-lingüística. Sostiene que en el análisis de la cultura (que nos empuja al reconocimiento de un nuevo estatus del acto educativo y del acto comunicativo) es esencial la conexión entre estructuras y procesos sociales, por una parte, y las estructuras formales y simbólicas, por otra. Los medios de comunicación por la imagen han diseñado un nuevo marco de referencia, que, utilizando la terminología de Umberto Eco podríamos denominar la "nueva lógica de las culturas".

Abraham Moles, o la sociodinámica del conflicto: La "cultura mosaico"

La "cultura mosaico" no es una especie de "tertium datur", para Moles, entre la "educación permanente" y la "cultura de masas". Partiendo de la definición sociológico-prospectiva de Dumazedier ("cultura es el conjunto de nociones, valores y actitudes, que permite a los individuos tomar conciencia de su situación y actuar sobre ella") la "mosaico" aparecería como investida de un mínimo grado de "culturalidad", puesto que uno de sus rasgos definitorios es el hecho de que sume al individuo que la recibe en la pasividad y en la incapacidad de reacción y de control. La "cultura mosaico" ni es autónoma ni es la única, pero sí una forma enteramente nueva. Cosmopolita por vocación y planetaria por extensión, plantea los problemas de una cultura que por primera vez es verdaderamente universal en la historia de la Humanidad, gracias sobre todo a la poderosa acción de los medios de comunicación.

Queda constituida por un conjunto dispar de elementos sin orden, yuxtapuestos por simples relaciones de proximidad en el tiempo y en el espacio semántico. Se define por probabilidades de asociaciones según las leyes de esta--



dísticas, dentro de un sistema de comunicación abierto, pero sin "feedback", que sume el destinatario en una recepción pasiva de los mensajes. Esa pasividad en la aceptación, el rechazo inhibitorio de todo juicio crítico y de toda coherencia lógica, da lugar a un fenómeno de alienación cultural, al tiempo que impide en el individuo las naturales funciones de clasificación y jerarquización, altamente cotizadas por la cultura mal llamada "humanística" en la que todos nos hemos formado. Todo el problema de la "escuela paralela" se reduce en última instancia al problema de un conflicto irresuelto. La llamada "cultura humanística" y la "cultura mosaico", cuyas diferencias y contradicciones ha mostrado el propio Moles esquemáticamente, han generado una dolencia social propia de la era tecnológica: la esquizofrenia cultural. Los "inputs" de los actuales sistemas reaccionarios de la educación y de las comunicaciones, por motivos ideológicos, políticos y económicos, están dando pábulo a esta enfermedad aparentemente irreversible. Ha sido este pesimismo, cultivado desde la mitad de los años sesenta con morosidad y hasta masoquismo, el que ha determinado en los críticos culturales esa "voluntad de ruptura".

El espectro de las alternativas

Esta "voluntad de ruptura" ha venido configurándose a lo largo de los últimos cinco años como un difuso movimiento innovador de amplísimo espectro, que abarca nuevos marcos de referencia, nuevos conceptos, nuevos medios, nuevos roles, nuevas metodologías, nuevas estrategias y nuevas experiencias.

Los españoles contamos con razones añadidas para aceptar el guante en el nuevo reto de las alternativas. Son razones de naturaleza jurídica, política y tecnológica en el momento mismo en que ingresamos en la catedral de un nuevo Estado.

El nuevo marco de referencia nos induce a pensar que esta innovación del sistema educativo y del sistema de las comunicaciones constituye la única vía de salida que hoy tenemos a mano. Y nos fuerzan a ello realidades de naturaleza jurídica y tecnológica. En el orden exterior, la década de los años setenta estuvo marcada por un punto de inflexión en las políticas de la educación y de la cultura. La educación permanente, o bien no ha sido entendida suficientemente, o no ha sido posible aplicarla, por dificultades políticas, al sistema de la educación. Frecuentemente se ha confundido con la educación

de los adultos cuando realmente constituye un principio regenerador e innovador de todo el sistema educativo.

En este punto de inflexión que se advierte a lo largo de la década de los setenta hay una idea que, estimulada especialmente por el Consejo de Europa, ha ido calando progresivamente en una gran cantidad de encuentros internacionales de estudio y es la llamada democracia cultural: la política de las democracias culturales. En el coloquio de Lausana se vinculaban muy directamente la "democracia cultural" con el papel que juega en la educación y en la cultura la propia televisión. Y ya en este coloquio temprano se estudiaba, de modo casi exclusivo, la formación del educador para capacitarle a efectuar una lectura crítica del mensaje televisivo.

De la "prótesis" a la innovación

Realmente la televisión ha servido de prótesis a los sistemas educativos tradicionales, en lugar de servir (como al parecer las universidades europeas tratan de defender) de fuente de innovación.

En el encuentro de Skantikón se puso de manifiesto que nadie creíamos que el sistema educativo actual fuera el que hoy demanda la sociedad para resolver los problemas del individuo y de la colectividad en materia de cultura; pero también se puso de manifiesto que los propios sistemas de comunicación necesitaban una innovación fundamental en sus propias estructuras, en sus propias metodologías, en sus propios contenidos y programas, estimulados sobre todo por la incitación creciente de las nuevas tecnologías. Estas nuevas tecnologías son la "megatelevisión", (así la llama René Berger, conservador del museo de Lausanne y autor de un curioso libro, interesante y crítico "La televisión", con "f"). La "megatelevisión" o televisión vía satélite, destruye todos los prenotandos de los sistemas educativos nacionales para abrir una cultura que Ugeux ha llamado "la primera cultura universal", y hasta global y cósmica, que ha conocido la Humanidad. Por otro lado estaría la "mesotelevisión", la televisión convencional, la televisión de los Estados, e incluso la teledistribución por cable, y, por último, la "microtelevisión", que abarcaría todo el movimiento de los sistemas "vídeo", que, en mi opinión constituye un principio regenerador importante que debe ser considerado en el nuevo planteamiento de la televisión educativa.

Semblanza de los reformadores

En los estudios de este problema ha habido tres tipos de reformadores: en primer lugar los propios profesionales de los medios en su papel estimulador y creativo. Yo tuve ocasión de asistir, en Tokio a un visionado para el "Premio Japón" de los mejores programas de radio y de televisión educativa - de todo el mundo, y, efectivamente, sería falso decir que no había tentativas importantísimas de innovación en este aspecto. Pero son innovaciones creativas de tipo personal, más próximas al genio que a la estrategia.

Existe un segundo aspecto, que ha dominado la década de los sesenta y parte de los setenta, que ha sido el problema planteado por los encuestados acerca de si la televisión favorece o no el aprendizaje y acerca de si la televisión provoca violencia o, por el contrario, lo único que hace es inducir al niño ya violento a cometer actos de violencia o sirve como elemento catalizador y exultorio de sus propias tendencias. Existen acerca de ello toneladas de estudios, pero en definitiva pienso que este tipo de estudio se ha dejado un poco de lado y podría pensarse, como síntesis final, en la afirmación de Wilbur Schramm cuando dice que para unos determinados niños en unas determinadas condiciones, un determinado tipo de programa produce un determinado tipo de efecto y para otros niños en otras condiciones otro tipo de programas produce otro tipo de efecto. En una palabra, que, prácticamente, no hemos llegado a tener una idea clara de que pasa finalmente con la televisión en el ámbito de la educación.

Habría un tercer aspecto en esta fisonomía general de los reformadores, que serían los nuevos críticos de la cultura. Se trata de universitarios, más bien todavía pertenecientes a una "élite", que encaran el problema de la educación en un contexto muy general, considerando que el sistema de la educación pertenece al sistema de la cultura, igual que pertenecen a este el sistema de la ciencia y el de las comunicaciones. Y, como veremos el problema se centra mucho en el aspecto de la escuela comunitaria y de la televisión comunitaria.

El simposio de Toledo

Hace unos días se ha celebrado en Toledo un simposio organizado por la

Universidad Internacional "Menéndez y Pelayo" en colaboración con Radiotelevisión Española sobre el tema "Radiotelevisión española y la Constitución". En él han participado catedráticos de Derecho Constitucional, Derecho Político, Teoría del Estado así como los máximos directivos de radio y televisión. Y allí se puso muy claramente sobre el tapete el problema de las implicaciones jurídicas del nuevo concepto del Estado para una nueva radio y una nueva televisión, también en el ámbito de la educación. ¿Qué quiero decir con esto?. Bueno, quiero decir que en ese denostado (y parece que con fundamento) Título VIII de nuestra Constitución se dice que el Estado está integrado por las comunidades autónomas, las provincias y las entidades locales. El catedrático González Casanova, especialista en temas del régimen político de la televisión (el primer libro publicado en España sobre esta materia fue el suyo), equiparó, prácticamente, la televisión del Estado con la televisión del pueblo, pues el Estado no es más que el pueblo en definitiva y decía, aludiendo al ágora en la antigua Grecia, que realmente la comunidad política, el Estado, es ese espacio que se configura con la voz del heraldo. Allí donde llegaba la voz de Demóstenes o de Esquines, aquello era el espacio del agora, el espacio de la comunidad política. Y la voz de los heraldos hoy es la voz de la televisión y de la radio, de manera que ambos serían, de alguna manera, - generadores de Estado, elementos constituyentes de la comunidad política.

La experiencia canadiense

Esto que parece un principio un tanto teórico ha sido ya aplicado a la práctica en alguna medida. Una de las tentativas más importantes en materia de innovación de los sistemas culturales fue acometida al comienzo de la década pasada por el gobierno canadiense con la producción del precioso documento Univers sans distances, que fue, prácticamente, una puesta en pie de todo el aparato constitucional e institucional del país para elaborar un - "libro blanco" de política cultural. Estuvieron presentes los responsables del Ministerio de Educación, los de la Radio- Televisión, los de Vivienda, los de Cultura... fue una especie de gran debate nacional para producir un "libro blanco" en materia de nueva política de la comunicación cultural. En ese gran debate hubo un "leit-motiv" fundamental: la necesidad de reafirmar el derecho a la comunicación, pues el ciudadano hoy está preso totalmente de elementos manipuladores, uno de los cuales, y quizá el más importante, es el propio Estado.- Y se decía allí, en el "libro blanco": al Estado ya sólo le falta entrar en nuestro propio dormitorio". Efectivamente, esto que esta-

mos llamando la televisión, como ya se vio ayer a propósito del cine, es con frecuencia y en el fondo uno de los aspectos más tentadores y sutiles de esa coartada de dominio, de inoculación de ideologías y de merma de libertades - individuales. Esto parece claro. Por eso los movimientos intelectuales objetores de la televisión que parten de la base hacia arriba son movimientos - que buscan una educación liberadora. Se dice que la "formación para la televisión" no es en definitiva mas que una formación para la eliminación de las ideologías de las "élites" dominantes.

Retórica y Política

Este derecho a la comunicación que proclamaban y trataban de aplicar - los canadienses, pasaba, evidentemente, por unas estrategias centradas en - la audiencia. Es curioso ver (y esto lo he visto en Toledo estos días) cómo siempre que se habla de la posibilidad de inocular una ideología por parte de la televisión, se dice que la televisión debe ser objetiva, cosa absolutamente retórica, porque todos sabemos que la objetividad es absoluta, metafísicamente imposible: metafísica, física, ética y políticamente imposible.., Pero, en fin, "tiene que ser objetiva, tiene que ser veraz, tiene que ser imparcial, tiene que ser neutral". Todos éstos son principios retóricos, porque, en definitiva, todo depende de ese relativo grado de respeto que los - profesionales de la televisión merecen para los políticos legisladores.

Es decir: la única posible eliminación, parcial siempre, de esta coartada de las ideologías es la formación del propio espectador. Hay que dar al espectador su estatuto de derecho, no sólo a recibir información, a "ser comunicado", sino también a ser "comunicador", a utilizar él los propios canales que la sociedad tiene para comunicarse. En caso contrario será siempre un sujeto pasivo, un consumidor de decisiones que provocan las "élites" del poder.

Hacia el ágora de la imagen

El documento "Univers sans distances" también se ha llevado a la práctica y en la mitad de la década de los setenta se organizó en Canadá el llama do "Videógrafo de Canadá", experiencia sumamente interesante que nació en - ese mismo contexto de la necesidad de una nueva política de la cultura que integre la educación y la comunicación.

Esta realización, que fue estimulada muy directamente por l' Office National du Film de Canadá, comenzó a funcionar en 1971 y es una especie de televisión abierta, de televisión comunitaria, de tal manera que el ciudadano participaba libremente en la producción de sus propios programas de televisión, de televisión cultural, es decir televisión en respuesta a sus propias necesidades y preocupaciones. Mediante magnetoscopios portátiles se producía este tipo de programas y se exhibían en un "vidéoteatro" con pantallas colgantes del techo. Allí cada ciudadano de la comunidad presentaba programas libremente con títulos como: "Amarse toda la vida", a propósito del divorcio, "La cultura del rock-and-roll", "El conflicto sindical en la prensa", "La - amiantosis"; es decir, problemas que ellos vivían de una manera muy directa y personal. Y después de que cada individuo había presentado su propio vídeo se invitaba a toda la comunidad a un debate con el propio realizador y se ponían de manifiesto los problemas, se abordaban las dificultades, se trataba de llegar a soluciones comunitarias.

También en Canadá, en Ontario, un grupo de ciudadanos lanzó por entonces un programa titulado "Town Talk" a través de la red local por cable, -- programa destinado casi exclusivamente a emitir producciones realizadas por el propio público. Todo esto indica que estas tendencias, ya muy temprano, pasaron de la teoría a la práctica, y hoy, como veremos, en algunos países en Europa constituyen un fuerte movimiento del que cabe esperar resultados muy interesantes.

Las comunidades locales y el instante político.

Decíamos que en el reto del nuevo estado español, tenemos por un lado el convencimiento de que la comunidad local es Estado, es el Estado propiamente hablando para el individuo que vive inserto en aquella comunidad. Pero si - pensamos en el desarrollo que se ha hecho del artículo 20 de la Constitución en materia de radio y de televisión experimentamos una decepción. Pienso que, efectivamente, el Estatuto responde, pero no adecuadamente a los -- principios de la Constitución. No digo que sea inconstitucional, no entro - en esa materia técnica en este momento. Sí digo que, por ejemplo, no sanciona con claridad la necesaria presencia de los grupos sociales e institucionales representativos del pluriverso de la cultura popular en la toma de decisiones y que concibe una especie de relación biunívoca entre vida pública y vida política.

Es triste constatar que hubo una enmienda "in voce" cuando se discutía el Estatuto de la radiotelevisión española, que proponía que la Radiotelevisión debería estar obligada a establecer convenios con el Ministerio de Educación, de cara a formular objetivos educativos y a airear estrategias nuevas para servir a los fines de la educación. Esto no pasó al articulado del estatuto, se quedó en el Preámbulo como una declaración de principios, que dice que la televisión constituye un servicio público esencial cuya titularidad corresponde al Estado y uno de cuyos fines es la "cooperación con el sistema educativo".

Un defecto fundamental que tiene el Estatuto es que en el Preámbulo formula los campos y áreas generales de lo que tendría que ser este servicio es total de la televisión, pero después, en cambio, el articulado no desarrolla prácticamente ninguno de estos principios. Pienso, principalmente en el derecho a comunicar, y al hablar de éste no es necesario insistir en que un comunicador privilegiado es el propio educador junto con las familias, los educandos, las instituciones locales, etc. En este aspecto el Estatuto muestra notables carencias.

En el derecho a la participación del ciudadano ofrece muy poco: se habla de que puedan formar parte de las comisiones asesoras de la televisión y la radio del estado dos miembros de las asociaciones de telespectadores en el momento en que se constituyan. Evidentemente estas asociaciones no tienen derecho a decidir nada y sólo ese derecho a participar en el asesoramiento con dos representantes, y esto, prácticamente, no es nada.

La escuela paralela proyecto de Estado

Por tanto creo que el Estatuto de la Radiotelevisión tiene muy poco que ofrecer en este aspecto y habría que provocar la redacción de un estatuto de la comunicación que fuera mucho más allá, para que, lo mismo que el Gobierno canadiense, el español tratara de enfrentarse de una vez por todas con el problema de la educación, de la "escuela paralela" que es un problema de Estado y no del Ministerio de Educación pues lo rebasa con mucho, y tampoco es un problema de Radiotelevisión española: es un problema de Presidencia de Gobierno o del Ministerio de la Presidencia y es un problema que ha de implicar la decisiones compartidas de muchos órganos de la Administración Pública del Estado.

Entre estos nuevos conceptos, el derecho a la educación y el ejercicio del derecho a la comunicación surge otro hecho que a mí me parece muy importante, que es la escuela de la comunidad, la escuela comunitaria. Efectivamente, hoy el Estado de las autonomías y el Estado del Régimen Local, que se regulará en la medida en que se desarrolle el Título VIII de la Constitución nos va a permitir llevar adelante un principio que fue invocado hace ya más de cincuenta años por algunos grandes educadores como Dewey, Steiner, Neil, McKenzie y otros, que consideran que la escuela si es verdadera escuela debe ser una escuela del arraigo, debe estar implicada en su entorno inmediato y comprometida con los valores, intereses y pautas de conducta de éste. Aquí en España también se han hecho tentativas de este tipo de escuelas de la comunidad y no es necesario aludir a movimientos. Quiero decir que la escuela como baluarte, como expresión inmediata del Estado, de la comunidad política en la medida en que toda comunidad política ejerce la educación y no solamente el educador como profesional, en esta medida, la escuela local tiene que abrirse lo mismo que tiene que abrirse el sistema educativo a las instituciones de la propia comunidad una de las cuales, evidentemente, es la televisión, la televisión local. Ya habéis visto cómo los catalanes ayer, reunidos en el Nou Camp, pedían su propia televisión y su propia radio para Cataluña. Bueno, esto con la frecuencia modulada en materia de radio y con la televisión por cable va a llegar ya a las comunidades locales, y habrá comunidades locales, y es deseable que las haya, que pidan su propia televisión local.

Hay un caso curioso que es Italia. Hoy tiene un poco menos, pero Italia ha tenido hace cinco años 200 emisoras de televisión, de televisión local, por cable. Ha sido un fracaso en materia de política cultural. Había emisoras que estaban especializadas en programas "porno". Ha sido un pequeño fracaso porque no hubo previamente una política global de la comunicación cultural en Italia, que yo pienso que sería el primer paso.

Pues bien, por ahí se avecinan en los próximos años las grandes tendencias de la educación a través de la televisión. Yo pienso que ha de ser una televisión comunitaria y una televisión fundamentalmente local y autonómica.

Profesionalismo-amateurismo (una nueva aporía)

Otro de los nuevos conceptos que hay que manejar ahora es el de los nuevos "roles" que implica la situación actual. ¿En qué sentido?.

Vuelvo a referirme al symposium de Toledo, pues ha sido una situación privilegiada en que se ha visto reunidos unos intelectuales que no hablaban al dictado de ningún partido político y a los directivos de nivel máximo de Radiotelevisión española. Y digo que a mí me ha descorazonado un poco, porque he encontrado una resistencia, resistencia que, por otra parte, ya he notado en el resto de las Televisiones europeas también, a dar luz verde a estas tentativas de presión que se vienen ejercitando de abajo a arriba. Son éstos, en definitiva, yo me atrevería a llamarlos así, conatos subversivos con respecto a la televisión estatal. Es decir, de lo que se trata, en el fondo, es de desmitificar la televisión estatal o de quitarle tanta fuerza que, prácticamente, el ciudadano gane en libertad. Entonces nos hemos encontrado con que los profesionales, los llamados profesionales de la comunicación a través de la televisión y de la radio, han reivindicado, con una fuerza tremenda, lo que es la profesión del comunicador de televisión. Y evidentemente, esta democratización cultural de la televisión desde abajo implica una deflación de su actividad profesional. Implica el ser conscientes de que el derecho a comunicar tiene dos ámbitos concéntricos: un primer ámbito, que sería el específico del propio profesional, puesto que los grandes medios de comunicación siempre van a estar presentes en una u otra forma en la comunidad. Pero por encima, y desde luego rebasando el ámbito de la profesionalidad, está el derecho a la comunicación que puede ejercer cualquier ciudadano y cualquier institución. Y en este sentido hace falta que el profesional sea consciente y permita esta realización.

Evidentemente, siempre que ha habido una política de la cultura mas o menos vertical, se ha tratado de ir, en primer lugar, contra el "amateurismo". Por ello fracasaron, prácticamente, las llamadas "casas de cultura" de André Malraux, puesto que éste era un intelectual, un elitista y no podía admitir la baja calidad de algunos productos.

Hay que aceptar, pues, el hecho de una deflación profesional en el campo de la comunicación y hace falta aceptar esa misma deflación en el campo de la educación. Es decir, el sistema educativo ya no es sólo el sistema de los profesores y de los alumnos, el sistema educativo es el sistema de la comunidad educadora, en la cual está presente una televisión, esa llamada "televisión de noche" por los americanos. Hay que buscar estrategias con un sentido muy amplio y yo creo que es posible.

La televisión ante los "planes renovados"

Acerca de esto hay ya una doctrina, hasta cierto punto contrastada, de la incorporación de la televisión a los "currícula" de las escuelas primarias y medias. El último gran estudio sobre el tema, en el que se diseñan incluso metodologías de enseñanza-aprendizaje es la obra Teaching about TV, de Lenn Mastermann, en Inglaterra. En él se dice claramente que hoy ese pretendido privilegio que tuvo el cine, la iniciación al cine, ha pasado al campo de la televisión y hoy se aplica en Inglaterra no sólo en las Grammar schools sino también en las Comprehensive schools y sus resultados se esperan con interés.

Hay todavía planteada una crítica frente a este tipo de hechos pedagógicos en el sentido de que los intelectuales de algunas universidades europeas ven en esto como una artera emboscada de la llamada "cultura tradicional", la que nosotros hemos vivido y en la que nos hemos formado. ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que la cultura tradicional, la cultura de la lógica, del verbo, de la escritura, al ver que se le va de las manos la cultura de la imagen trata de engullirla, trata de meterla en sus propias coordenadas, y en este sentido "escolariza" al cine y a la televisión. Estos intelectuales piensan que no valen las metodologías de la escuela tradicional para enseñar cine y televisión. Es preciso entrar en el verdadero problema, esto es, que la televisión y el cine plantean el reto de una cultura nueva, la cultura de la imagen, que está desde hace muchos siglos presente en la Humanidad pero que hoy se ha puesto de relieve, sobre todo, por la fuerza tremenda de las tecnologías.

Puede que este convencimiento no fuera mal punto de partida para diseñar un modelo nuevo en orden a regular ex novo las relaciones entre la Televisión y el sistema educativo.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- BERGER, R.: La téléfission: alerta à la télévision.
Castermann, Tournai, 1976.
- DUMAZEDIER, J.: De la sociología de la comunicación colectiva a la sociología del desarrollo cultural.
CIESPAL, Quito, 1966.

"Desarrollo cultural y televisión (experiencia francesa)", en: Primera Semana Internacional de Estudios Superiores de Televisión (Julio, 1966), Servicio de Publicaciones de TVE, Madrid, 1967, 73 y ss.
- GONZALEZ CASANOVA, J.A.: El régimen político de la televisión.
Nova Terra, Barcelona, 1967.
- HALL, S.: "Le rôle des programmes culturels dans la télévision britannique", en: Essais sur les Mass-Media et la Culture.
Unesco, Paris, 1971.
- HALLORAN, J.: Les moyens d' information dans la société.
Unesco, Paris, 1970.
- MASTERNANN, L.: Teaching about television.
The Mc. Millan Press Ltd. London, 1980.
- MOLES, A.: Sociodynamique de la Culture.
Mouton, Paris, 1969.
- NORDENSTRENG, K. y SARIS, T.: ¿Circula la televisión en un solo sentido?.
Unesco, Paris, 1976.
- SCHRAMM, W.: Big Media, Little Media,
Sage, Beverly Hills (California), 1977.
- UGEUX, W.: "Semiología radical y televisión, en: Primera Semana Internacional
147 y ss.

Univers sans distances. Rapport sur les communications au Canada
Information Canada, Ottawa, 1971.

14. LA FUNCION DE LOS EDUCADORES EN LA PREVENCION DE LAS TOXICOMANIAS

Luis Valero de Bernabé y
Martín de Eugenio

LA FUNCION DE LOS EDUCADORES EN LA PREVENCION DE LAS TOXICOMANIAS

La función de los educadores es sumamente importante, pues a menudo éstos son los primeros en localizar la existencia de un usuario de droga.

La actuación a seguir se encontrará condicionada por una serie de factores que trataremos de reunir a continuación:

1. Circunstancia del consumo.

Ante todo hay dos cosas que deben evitarse radicalmente:

- Considerar por el mismo patrón a todo usuario de droga.
- Incurrir en el error de asociar droga y delincuencia o droga y vicio, evitando establecer juicios con connotaciones afectivas o morales.

1.1. Consumo.

Simple experimentador: La mayoría de los usuarios suelen conformarse con las primeras experiencias. Se trata de una especie de iniciación impuesta a menudo por el grupo de pares.

No se debe dramatizar, ni darle una importancia excesiva, siempre que el joven se comprometa a no reincidir en este uso.

Interesa detectar si la droga se la ha suministrado otro compañero. A menudo basta con una conversación a tiempo con los educadores o directores espirituales que le hagan ver lo absurdo de su actuación y le proporcionen el apoyo psicológico necesario que le permita superar esta crisis de identidad.

Consumidores ocasionales: Algunas personas hacen uso reiterativo, aunque ocasional, al seguir consumiendo una determinada droga, una vez probada. Ello suele venir determinado por el grado en que esta droga refuerza alguna función importante desde el punto de vista personal o social y en que este uso produce algún cambio físico, psicológico o social deseado, ya sea real o imaginario, que es considerado como algo agradable y deseado, porque da placer, alivia la tensión o facilita las relaciones con el grupo.

Es muy importante su rápida localización, así como la de los demás compañeros que en mayor o menor grado se encuentran implicados, pues en esta fase es cuando mayor proselitismo se suele efectuar. Por otra parte, una vez que se encuentran sometidos a una verdadera dependencia, y sobre todo si se trata de drogas difíciles de obtener, tienden a reservar su provisión para uso estrictamente personal. Además, en su círculo de relaciones habrá pocas personas que no consuman drogas, por lo que éstas, lejos de ser un factor de socialización, lo serán de aislamiento.

Su tratamiento suele ser bastante difícil. Se encuentran en una fase crítica de pre-toxicomanía, pues la seguridad en sí mismos que obtienen de este consumo, unido al hecho de que pueden controlar perfectamente el consumo de drogas (pues aún no están sujetos a ninguna dependencia) y a la pérdida de todo temor hacia las consecuencias futuras de este consumo los suele traicionar y conducir, sin darse cuenta, hacia una escalada en el consumo de las drogas, llevándoles a experimentar con drogas más "interesantes".

Se debe avisar pues inmediatamente a los padres y tomar las medidas necesarias para evitar su inducción sobre los compañeros.

Consumidores habituales: Son aquellas personas que de manera continua consumen una determinada droga por la que manifiestan una relativa preferencia. Se encuentran en un estadio de pre-adicción, durante el cual consiguen ocultar su condición de drogadictos, pues aún no se manifiesta el síndrome de abstinencia en toda su crudeza. En el caso que no puedan disponer del tóxico preferido, utilizarán cualquier otro que tienen a mano, e incluso combinarán varios, dando lugar a toxicomanías cruzadas: cannabis-alcohol, -anfetaminas-alcohol, anfetaminas-barbitúricos, heroína-anfetaminas, pudiendo llegar a generarse una verdadera politoxicomanía.

Estos casos requieren aislamiento preventivo y tratamiento médico.

Toxicómanos profundos: Se encuentran tan absorbidos por la droga que ella constituye el motivo de su existencia, viven por y para la droga; en realidad nada les importa sino obtener la dosis periódica con que poder seguir subsistiendo.

Difícilmente consiguen ocultar su condición.

1.2. Factores.

En el proceso de tratamiento se deben de tener en cuenta tres factores esenciales: a) la personalidad del drogadicto, b) el medio ambiente en que se desarrolla su vida, y c) la clase de tóxico utilizada y, sobre todo, la forma como la tomaba. De la interacción de estos tres factores surgirán las bases para un programa de tratamiento. En todos los programas se corre el peligro de llegar a considerar la adicción a las drogas como algo exclusivamente somático, cuando en la realidad es mucho más complejo. En primer lugar no debemos de considerar la toxicomanía como el origen de los problemas que afligen al joven consumidor, sino como la consecuencia inmediata de ellos. La toxicomanía supone el encuentro entre una necesidad patológica, -- que existía ya latente en el subconsciente del adicto produciéndole un constante desequilibrio emocional y que se traducía en una incapacidad frustrante para enfrentarse a las exigencias de una sociedad que demanda el máximo rendimiento de cada individuo, y el placer originado por el consumo de drogas. Este placer, aunque momentáneo y artificial, le ayuda y da fuerzas para seguir viviendo, le ofrece una satisfacción inmediata que le resarce de la imposibilidad en que se halla de satisfacer un autodeseo de valoración del "Yo", a través de los mecanismos normales de las relaciones afectivas, familiares, sexuales, sociales, profesionales, lúdicas ..., que los demás miembros de la sociedad utilizan para descargar sus frustraciones.

1.3. Causas.

Las causas de las toxicomanías hay que buscarlas en la personalidad del adicto y en el entorno socio-familiar en que se desenvuelve su vida. Esta primera le hará ser más sensible a la llamada de las drogas e incluso, si ca yera en ellas accidentalmente o por mera curiosidad, le impulsará a persistir en el consumo, no contentándose en tales experiencias sino reincidiendo una y otra vez hasta intoxicarse y crearse una dependencia. Mientras que el entorno socio-familiar en que viva le facilitará, o no, el contacto con la droga y su subsiguiente obtención, existiendo algunos entornos verdaderamente adversos pues en ellos la droga parece circular libremente, por lo que sus miembros se encuentran constantemente sometidos a las solicitudes de traficantes y buscadores de prosélitos, llegándose incluso al rechazo de -- aquellos miembros que no quieren incidir en este consumo.

1.4. Circunstancias familiares.

Los antecedentes familiares del drogadicto son muy importantes y a menudo suelen revelar unas carencias afectivas, mientras que otras veces el niño se ha visto mimado y consentido en exceso; en ambos casos se da como elemento común la existencia de un fuerte desequilibrio familiar entre afecto y disciplina. Más no debemos dejarnos llevar por determinismo, pues ni todas las familias con problemas dan origen a futuros drogadictos, ni todos los drogadictos existentes son oriundos de familias con problemas.

1.5. Circunstancias personales.

La mayoría de los autores se suelen inclinar por la importancia del papel de las circunstancias personales del momento en que el joven comienza a tomar drogas, circunstancias que favorecerán o no el que se trate de una mera afección pasajera, que a menudo suele remitir espontáneamente, o que tenga un curso prolongado punteado por crisis agudas de desequilibrio de la personalidad, en las que los factores externos tales como: familia, trabajo, contactos sociales..., juegan un papel muy importante.

1.6. Circunstancias sociales.

Vivimos en una sociedad que se despreocupa totalmente del desarrollo integral de la persona, sacrificándola a las exigencias de una sociedad tecnológica y burocratizada.

Esta presión sobre el individuo se ve compensada a través del escapismo ofrecido por la publicidad de la sociedad de consumo, y, cuando ésta falla, se ofrece el remedio de la química, mediante todo tipo de fármacos con que resolver cualquier problema.

A esto debemos añadir el subdesarrollo moral de la sociedad, sometida a un rápido proceso de cambio de valores que han puesto en crisis sus principales instituciones sin ofrecer nada con que cubrir este vacío; los jóvenes son los más afectados, al ver retrasada su incorporación social por un largo, árido y a menudo poco práctico proceso de formación, durante el que se les mimó, permite todo y entretiene, no capacitándolos para enfrentarse a una vida realmente dura y competitiva, enseñoreada con el fantasma del paro, del que la juventud es la principal víctima.

2. La oferta de las drogas.

2.1. Situación legal.

En primer lugar, se debe saber que en España no se penaliza el consumo de drogas, bien sean éstas legales o ilegales; únicamente se sanciona el tráfico de drogas. Sin embargo, el simple hecho de encontrarse en posesión de una determinada cantidad de droga no le convierte a uno en traficante, en tanto y cuanto no se trate de una cantidad de cierta consideración o se le descubra negociando con la misma o repartiéndola entre sus compañeros.

No obstante aquellos usuarios que por la intensidad de su adicción pongan en grave peligro su salud o constituyan un peligro para los demás, podrán ser sometidos a medidas preventivas de internamiento en centros de rehabilitación.

2.2. El negocio de las drogas.

El tráfico de drogas, tanto de las prohibidas por las Convenciones Internacionales como de los fármacos reglamentados por receta médica, constituye uno de los más lucrativos negocios, y en el que el número de los intermediarios que se lucran del mismo es mayor.

Dada la gran rentabilidad que para todos estos traficantes supone la droga, se explica la constante incitación y propaganda que se hace de ella, basada en la confusión sobre sus efectos creada por las múltiples informaciones contradictorias que aparecen en los medios de comunicación de masas, de la que es buena prueba la polémica entre drogas "blandas" y drogas "duras" y la manipulación sociológica, ideológica y política que de ellas se efectúa, asociándolas con situaciones de "progresismo" ó "liberación".

Debemos considerar, pues, las drogas como un producto más de nuestra sociedad de consumo, que se presenta envuelto con una publicidad muy bien orquestada y un "marketing" perfecto, dirigiendo su acción especialmente hacia aquellos mercados mas permeables a cualquier moda y con unos hábitos de gastos inspirados en motivaciones hedonistas, como son los jóvenes.

2.3. La presión de la oferta.

La investigación realizada recientemente por el Grupo de Orientación - de la Brigada de Estupefacientes entre 11.500 escolares madrileños, entre 12 y 15 años, nos pone de manifiesto que el 22% de ellos había recibido, al menos, una invitación u ofrecimiento para consumir alguna droga, y de éstos - uno de cada dos había caído en la tentación de probarlas. Las drogas ofrecidas eran en el 95% de los casos cannabínceos, aumentando la presión de la oferta conforme se incrementaba la edad, de forma que el 65% de los escolares varones de 15 años había recibido algún ofrecimiento, por lo que no es de extrañar el dato aportado por la investigación realizada por la Dirección General de la Juventud en 1980, según el cual el 34,3% de los jóvenes españoles entre 12 y 24 años declararon haber consumido algún tipo de droga, que les había sido proporcionada la primera vez por amigos o compañeros de colegio, siendo generalmente estas drogas de iniciación algún derivado del cáñamo.

2.4. Las vías de la oferta.

La acción de los traficantes comienza, generalmente, regalando porros a jóvenes escolares, a veces no mayores de 10 años, a fin de lograr un pequeño núcleo de usuarios habituales. Una vez iniciados éstos, tras las primeras dosis gratuitas, se les condiona el suministro a que las repartan también entre sus amigos y compañeros, a veces incluso de mayor edad. Este reparto comenzará siendo gratuito, con lo que el repartidor ganará en prestigio, rodeándose de un grupo de admiradores, a los que una vez iniciados se les irá cobrando las siguientes dosis; de esta forma el escolar se convertirá en el centro de un grupo de usuarios esporádicos, en constante renovación, a los que suministrará con cierta regularidad, ("Hormiga"), obteniendo así unos ingresos con los que poder pagar las dosis necesarias para su propia consumición, a menudo, el siguiente eslabón de la cadena, ("Camello") e incluso obtener un pequeño beneficio con que poder sufragar sus gastos habituales.

2.5. Las drogas de los jóvenes.

Las diferentes encuestas, a la que debemos añadir la recientemente realizada por "Caritas Española", nos muestran que los jóvenes menores de 24 años presentan un mayor consumo de alcohol, tabaco, cannabis, anfetaminas e

inhalantes, pues son sus drogas preferidas en este orden; siendo de destacar que de todas ellas la única ilegal es el cannabis, aunque ello no obstaculiza la facilidad de su obtención.

3. Los educadores y el consumo de drogas.

La droga se está convirtiendo en un tema cada vez más inquietante para el educador; la aparición de un usuario de drogas suele generar múltiples -- problemas que alteran el normal desarrollo de la clase, a la vez que se extiende como una mancha de aceite entre sus compañeros; la reacción normal es el temor, el recelo y el castigo, terminando con la expulsión del alumno del centro.

A continuación trataremos de dar unas indicaciones sobre la actuación que consideramos más conveniente.

3.1. ¿Qué hacer?

En primer lugar no alarmarse, ni condenar o rechazar, sino dialogar con el alumno para tratar de conocer las circunstancias y razones de su consumo que serán las que nos marcarán la pauta a seguir. Así, pues, en primer lugar, el educador deberá informarse y, después, tratar de comprender, para así poder ofrecer alternativas que ayuden al usuario a abandonar el consumo.

3.2. Informarse.

a) Sustancias consumidas: dosis y frecuencia. Forma en que se consumen y si se combinan con otras.

b) Circunstancias del consumo: Cuándo empezó el alumno a consumirlas; en qué lugar y momentos suele hacerlo; con quién; si lo hace solo o en grupo; cómo la suele obtener y si la consigue de algún compañero de colegio; si lo sabe su familia.

c) Grado del Consumo: Si se trata de un consumo experimental, esporádico, o bien si es habitual e incluso profundo.

3.3. Comprender.

Es importante tratar de comprender las razones personales del joven - consumidor, tanto las conscientes como las inconscientes. Si existe algún trastorno psicológico o trauma familiar que lo condicione. Si puede ser la causa de problema escolar o la incapacidad de relacionarse con un grupo de "pares". Si existe algún conflicto emocional o si se halla bajo la presión de un agente inductor.

Una vez conocidos los motivos que le han conducido a este consumo, hay que averiguar los posibles "beneficios" que el joven obtiene de la droga y si ésta le permite aliviar la presión de los problemas que le aquejan.

Por último deberá el educador informarse de cuál es la opinión del propio usuario sobre las consecuencias de este consumo y, sobre todo, qué piensa éste respecto de sus consecuencias secundarias sobre su salud y proceso de desarrollo.

3.4. Orientar.

La actuación del educador variará según las circunstancias antes enunciadas, aunque bajo un doble prisma:

a) Desmitificar: destruir el halo mágico, el aspecto romántico y fatal que la droga suele revestir para los jóvenes, mostrándoles que el recurso o la droga no les va a permitir solucionar sus problemas, sino únicamente demostrarlos, impidiéndoles solucionarlos, e incluso agravándolos más.

b) Desdramatizar: Nadie queda marcado por consumir drogas, ni va a caer fulminado por ello. Intentando así eliminar la atmósfera dramática que envuelve el problema, a la vez que se orienta al alumno sobre los riesgos que su uso comporta, y las consecuencias negativas sobre el desarrollo físico y madurez mental.

3.5. Ayudar.

El educador, por su proximidad y posibilidades de acción, es quien se encuentra capacitado para efectuar una mejor prevención primaria, ayudando al joven a encontrar alternativas que le permitan abandonar dicho consumo, y

le ofrezcan las mismas satisfacciones a través de los mecanismos naturales de autosatisfacción del "yo". El educador puede ayudar al joven a evitar la coacción del medio o de ciertos compañeros que le incitan a tomar drogas.

3.6. Contactos con la familia.

Es de destacar la importancia que revista la forma en que se efectúan los contactos del educador con la familia del joven usuario. Su actuación variará conforme la familia conozca o no la existencia de este consumo abusivo. Si ésta no lo conoce, el educador habrá de actuar con gran tacto, especialmente si se trata de una primera experiencia, pues en este caso no parece conveniente dramatizar en exceso lo que puede considerarse como una travesura infantil. Lo contrario podría llevar a una actitud de ruptura por parte del joven que podría reaccionar reafirmando en el consumo de drogas.

El educador deberá hablar primero con el joven y, a la vista de las circunstancias, ponerse al habla con la familia, tanteándola previamente para formarse una opinión sobre las posibilidades de comprensión y de apoyo por parte de ésta.

Las familias en estos casos suelen reaccionar cayendo en una excesiva dramatización del problema y considerando a su hijo como una especie de delincuente, al que se ven incapaces de controlar o bien haciendo recaer toda la culpa sobre sí mismos o sobre los demás, considerando a su "pobre hijo" como una víctima de sus errores como padres o de la sociedad, lo que suele acabar en un melodrama. No faltan tampoco las familias que quitan importancia al problema y adoptan una postura de desinterés. Es de destacar que el comportamiento de las familias resulta a veces paradójico: algunas minimizan las toxicomanías declaradas y otras, por el contrario, exageran el drama de las experiencias ocasionales. De ahí que sea menester analizar, lo más objetivamente posible, junto con las familias, la importancia y gravedad de cada caso, advirtiéndoles de la conveniencia de que el joven se someta a un tratamiento, si ello fuera preciso.

15. CAMBIO CULTURAL Y CAMBIO PEDAGOGICO

Isabel Gutiérrez Zuluaga

Hemos realizado durante estos días un estudio muy amplio de todo lo - que no es estrictamente la institución escolar, pero que de hecho influye en la formación de nuestros niños, de nuestros jóvenes y de nuestros adultos: el entorno biofísico, el entorno cultural, el problema de las toxicomanías, el entorno familiar, el entorno urbano, el desafío de los grandes medios de comunicación como la televisión, el cine, la radio, la publicidad, la prensa, etc. Todos los ámbitos de la sociedad influyen en el individuo.

Tradicionalmente la escuela y el educador han intentado proteger al -- alumno de la "nefasta" influencia de lo que había fuera de la institución - escolar.

En unas épocas más y en otras menos, la escuela siempre ha tenido la - preocupación de defender del peligro exterior y, muchas veces, hasta de "ce- rrarse" para evitar que este peligro incidiera en la formación del niño.

1. ACTITUD ANTE EL ENTORNO

Hoy parece demostrarse que no es tan importante la influencia en general de este mundo exterior cuanto la actitud que el propio niño tiene y que le - puede hacer mas vulnerable por este entorno. Parece ser que los individuos que mas se dejan influir son los menos escolarizados, de un menor nivel cul- tural y con condiciones psicológicas o sociales inferiores, por lo que están menos preparados para la recepción personalizada y crítica de los mensajes. Los niños se hacen "su" cine, "su" televisión, "su" prensa en función de lo que son y de lo que tienen. Y lo que son y lo que tienen muchas veces depen- de de la educación escolar y de la educación familiar. Por eso los educadores en lugar de acusar al entorno y a los medios de comunicación de masas, lo que deberíamos hacer sería acusarnos a nosotros mismos por no prepararnos y no preocuparnos sinceramente de ayudar al alumno a utilizar críticamente, perso- nalizadamente y enriquecedoramente todo su entorno y todo lo que les pueden transmitir los medios.

El educador, por tanto, debe tomar una actitud diferente: en lugar de - la postura negativa de autodefensa, de cerrarse dentro de la institución, de be tomar una actitud abierta, pero no abierta-permisiva, porque la pura per- misividad tampoco conduciría a nada, sino abierta-positiva, abierta-construc- tiva, procurando que este mundo plurivisionario o pluriinfluenciador en que vive el alumno de hoy sea un mundo que le forme, un mundo que le haga mas per- sona, un mundo que le enriquezca, un mundo al que el niño no tenga miedo por-

que el educador no le tiene miedo, y un mundo del que el niño pueda aprovechar lo negativo, superándolo y formándose como individuo.

2. CAMBIOS QUE SE PRODUCEN EN EL ALUMNO

¿Qué elementos básicos encontramos en el cambio de ambiente cultural de la sociedad de hoy, que no hubiera en el siglo XIX o en el XVIII o en la Edad Media? Desde el punto de vista de la información se producen grandes cambios: no solamente estamos ante un mundo de información abundantísima: el enfoque cultural de este mundo ha cambiado también. La orientación, el modo cultural de presentar al niño la información es hoy diferente. La difusión masiva de información que recibe éste desde los primeros años transforma su espacio cultural al ser sometido desde el primer momento a un bombardeo continuo de mensajes completamente heterogéneos. Por la mente del individuo pasan en unos instantes fragmentos de información política, geográfica, económica, histórica, literaria, artística y cada uno de ellos se inserta en el espacio cultural del sujeto sin que éste reflexione, sin que lo analice detenidamente, sin esfuerzo de coordinación. Ello da lugar a un metalenguaje, caótico y desordenado de conceptos enlazados de modo aleatorio. Y se produce así lo que hemos venido llamando "la cultura mosaico", cultura como acumulación de información y no coherente.

Otro elemento con el que tenemos que contar en el mundo actual es la modificación del equilibrio de las facultades. Hoy asistimos al desarrollo de la imaginación y de la sensibilidad aptas para configurar el espacio afectivo y a un retroceso de la racionalidad en cuanto capacidad de organizar un espacio lógico. La modificación de nuestros órganos perceptivos produce una modificación de las relaciones del niño consigo mismo, del niño con el mundo y del niño con los otros.

Un tercer cambio es la eliminación de fronteras entre lo real y lo imaginario. Para el niño las personalidades que aparecen en la televisión y en el cine pertenecen a un país intermedio entre lo real y lo imaginario. Sobre esto se han hecho muchas investigaciones aunque luego no se hayan aplicado con todas las consecuencias. Se preguntó, por ejemplo, a niños de otros países sobre personajes como Fidel Castro, Superman y otros del cine americano. Al niño a veces le parece más imaginario Fidel Castro con su puro, su barba, su atuendo que el propio Superman y que otros que son verdaderas ficciones. Este es por tanto un problema: el distanciamiento del niño ante to-

dos los problemas del mundo, pues las noticias se le presentan como película de ficción: incendios, golpes de Estado en otros países, etc. y él mezcla esas cosas en su mente distanciándolas de la propia realidad, como si no afectaran a su vida. Esto le incapacita para intervenir y decidir, pues parece que las cosas están ahí y tienen que ser así. La televisión puede, por ejemplo, compilar el presente de nuestros niños, haciendo de un modo mediato historia y presentándolo como una fatalidad: es así, ahí está y el niño se limita a verlo y no toma conciencia de los problemas y de lo que éstos puedan tener de relación con él.

Los educadores deben ser conscientes de que el entorno no sólo se da como un hecho y hay que aceptarlo, sino que el entorno está cambiando los esquemas mentales y culturales y hasta las facultades y el enfoque psicológico de nuestros alumnos, y mucho más de los más jóvenes (1).

3. ¿COMO DEBE REALIZAR LA ESCUELA SU FUNCION?.

Sería muy difícil dar soluciones claras y tajantes. Habrá que investigar muchísimo más y de modo más profundo.

Lo que sí parece que está claro, y hago defensa de mi fe en el sistema escolar, es que la escuela resulta mucho más imprescindible ante todo este mundo y ante todo este entorno que influye en el niño.

Las encuestas realizadas sobre la influencia de los medios de comunicación del entorno sobre el joven demuestran la importancia de la matriz escolar en el modo en que el niño, el joven y el adulto saben recibir los mensajes, saben pertrecharse ante ellos y saben aprovechar o no aprovechar lo que puede ser más personificador. Yo manifiesto mi fe en que dentro de la institución escolar, que debe seguir existiendo, se puede seguir haciendo mucho. Pero también manifiesto el escepticismo de que si la institución escolar no cambia en su metodología y en su enfoque hará mucho menos de lo que podría.

¿Qué puede hacer la escuela frente a los medios de comunicación de masas?.

En primer lugar los profesores deben frecuentar más los medios de comunicación de masas, adquirir un mayor conocimiento de éstos.

En segundo lugar tienen que tener en cuenta la información previa que los alumnos ya poseen sobre cualquier tema. Cuando un profesor empieza a informar sobre ciencias naturales, sobre historia, etc. tiene que darse cuenta de que el alumno no va sin saber nada, como ocurría en otras épocas en que todo lo recibía del profesor. Hoy muchas veces el alumno sabe muchísimo de un tema a través de películas de ficción, a través de libros, etc. El profesor debe saber que la información no es un privilegio suyo. Por ello, más que a la función de informar, que la realizan también los medios de comunicación, debe dar importancia a otros campos que son específicamente pedagógicos, como el trabajo sobre la expresión, las técnicas de creatividad, la capacidad de socialización, la motivación en los distintos campos, etc.

Es decir, los medios pueden informar, (y pueden influir también efectivamente), pero el profesor puede hacer otras muchas cosas, entre las cuales está su relación personal con el alumno que resulta imprescindible y que además cada vez le capacita más como persona y le ayuda a recibir todo lo que se le da.

El educador y la enseñanza escolar deben tener también cada vez más en cuenta la imaginación y la ficción. Generalmente el profesorado desprecia, - como algo menor, el mundo de la imagen y el mundo de la ficción. Y sin embargo para el niño de hoy tiene una gran importancia, pues son mundos que éste vive extraordinariamente. Por tanto el educador tiene que aceptar este mundo, tiene que adaptarse a él en parte. Tiene que participar incluso en las aventuras de ficción en las que participa el niño y facilitar la expresión del espíritu de éste, su amplitud de miras y hasta su posible multiplicación de perspectivas mentales que da al niño este mundo de la imagen. En la escuela se deben abordar las obras de ficción, aunque sea de modo crítico. Se puede mantener al alumno en una actitud de distancia, de humor y de cierta independencia de todo ese mundo de ficción, haciéndole saber distinguir la ficción de la realidad, de su personalidad y de sus propias decisiones.

Otro punto esencial es la necesidad que hoy tiene el profesor de aprender las técnicas modernas de comunicación. ¿En qué sentido y en qué grado - debe saber utilizarlas? Este sería un punto muy polémico: si al profesor le pedimos que defienda al alumno frente a la droga, le pedimos que defienda del problema del uso de la ciudad y la integración en el medio y le pedimos que prepare para el conocimiento de los mensajes que llegan por los medios de comunicación, habría que plantearse una pregunta: ¿Tiene que ser el profe

sor un especialista en todo lo que la sociedad hoy presenta o tiene que ser un educador fundamentalmente y lo que tiene que saber es cómo hacer del individuo una persona, un espíritu crítico, creativo e independiente frente a todo lo que le presenta la sociedad?.

Muchas veces parece que lo que queremos es que el plan de estudio de la Escuela de Magisterio sea un cúmulo de materias y de todo tipo de contenidos. ¿No sería mejor que hubiera una mayor colaboración entre el profesor y los especialistas en técnicas de comunicación, los especialistas en el entorno ciudadano, los especialistas en toxicomanías, etc?. El profesor debería tener un cierto conocimiento de estas cosas, pues un total desconocimiento le incapacitaría también. Pero no cargar las tintas tanto en la preparación curricular del profesor respecto a estas materias cuanto en su capacidad de colaborar en equipos de trabajo en que cada uno participa desde su punto de vista. Insistir, además, en que el profesor transforme su metodología educativa.

4. OBJETIVOS DE LA ACCION EDUCATIVA

Recordemos los puntos elaborados por UNESCO para una estrategia sobre la educación; de ellos el nº 18 dice: "Las condiciones de formación del personal docente deben modificarse profundamente a fin de que su misión sea más bien la de educadores que la de especialistas en transmisión de conocimientos".

En este sentido podemos proponer una serie de objetivos de la acción educativa: -procurar que el individuo integre la diversidad de información que le llega, preparándole para aceptarla y superarla;- procurar que el alumno desarrolle el razonamiento y la capacidad de juicio, de modo que convierta la actitud pasiva en posibilidad crítica, para que se provea así de auto-defensas ante el resto de la información;- preparar para compensar la recepción de imágenes del alumno con una abundante y bien seleccionada recepción de informaciones escritas, y poder de este modo objetivar el valor de aquellas;- ir llevando al estudiante a que profundice, sistematice y dé coherencia a las informaciones adquiridas;- enseñarle a interpretar el mundo de la imagen, aumentando así la comprensión de los mensajes recibidos y la expresión de respuestas conscientes a los mismos; - enseñar al alumno a distanciarse ante el mensaje, empleando técnicas de análisis de contenido, comentarios, discusiones, encuestas, ...;- ayudar al estudiante a convertirse en un emisor

consciente y creativo.

Respecto al centro escolar, hay que lograr "edificar establecimientos escolares en cuyo seno se encuentren simultáneamente el centro de documentación, la sala de lectura y el hogar socio-educativo". Además debe tener en cuenta los siguientes aspectos: -hacerse una institución abierta y flexible, que interese a la juventud y que tenga en cuenta el ambiente socio-cultural que le rodea;- intentar no tanto el formar personas educadas sino educables, capaces de aprender y de adaptarse al pluralismo ambiental y al modo dinámico de que forman parte;- adaptar la información y la actividad a las nuevas condiciones de vida de los alumnos, fomentando su dinamismo y su valor funcional;- emplear para los ejercicios intelectuales de análisis y de composición elementos informativos de los que se reciben a través de la escuela paralela.

6. HACIA UNA PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION

En primer lugar es claro que si hoy los nuevos medios producen cambios sustanciales en el área del lenguaje, se nos exige en este terreno un nuevo y denodado esfuerzo. Debemos complementar el lenguaje verbal tradicional con los nuevos lenguajes por los que llega el alumno a una cultura más variada, menos estructurada, pero más viva y actual. Algunas ciencias como la biocibernética, la teoría de la comunicación, la psicología del aprendizaje, instruyen al profesor sobre códigos y recursos de expresión, valiosos para la enseñanza. Sería oportuno que el propio profesor pudiera enseñar los nuevos códigos de la cultura y de los medios de comunicación, como medio de superar el dualismo entre lo adquirido en la escuela y fuera de ella.

Claro es que el estudio de los códigos - como sistemas de estructurar los datos que nos llegan por los sentidos va más allá de lo lingüístico y afecta al funcionamiento intelectual del aprendizaje. Por lo que aprender significa posibilidad de estructurar datos dándoles sentido.

En la obra El lenguaje total de F. Gutiérrez, se propone, en relación con el lenguaje, una metodología centrada en cuatro momentos: 1 - educación de la perceptividad o lectura denotativa del signo; 2 - educación de la intuición o lectura connotativa; 3 - criticidad o personalización; 4 - creatividad. Concluye defendiendo la práctica del diálogo como requisito indispensable para el logro de una autoexpresión creadora. Propone un "modelo ciber-

nético de educación" (2).

Pero, aun más allá de todas estas consideraciones, creemos sinceramente que el desafío con que la escuela institucional debe contestar al recibi-do de la influencia ambiental, debe tener ante todo características específi-camente pedagógicas. Debe plantearse en profundidad la dimensión pedagógica de la comunicación, y debe hacerlo teniendo en cuenta los métodos cognitivos y expresivos que intervienen en el aprendizaje.

Estamos convencidos de que "si el fenómeno básico de la sociedad postindustrial es la comunicación y la información", la educación deberá desarrollar en el hombre, de un modo primordial, su capacidad de comunicación, lo que quiere decir, su capacidad expresiva y comprensiva. Por tanto, debemos elaborar y desarrollar una Pedagogía de la Comunicación, que abarque todo ámbito y todo nivel para lograr una educación comunitaria, a través de una comunidad educativa, basada en el diálogo y en la participación responsable.

Como líneas fundamentales de una pedagogía de la comunicación podemos señalar las siguientes: 1 - La comunicación efectiva debe ser condición y fundamento de las técnicas escolares de adquisición, enriquecimiento y perfeccionamiento personal y no a la inversa; 2 - A partir de la comunicación debemos definir las técnicas de expresión y mejoramiento, para, de este modo, llegar a una mayor exigencia de comunicación y al logro de unas mejores relaciones interindividuales; 3 - Para poder tener eficacia en materia de lenguaje, bastaría incluir esas técnicas en un movimiento pedagógico que no busque su propio rendimiento sino el triunfo mismo de la comunicación como punto de partida y como objetivo; 4 - Debe rehuirse la acumulación de materias, intentando un enfoque interdisciplinar, sobre la base de contenidos diversos. Con la solicitud de una "pedagogía de la palabra, una pedagogía de la pregunta, una pedagogía del silencio", redondea BALL su pedagogía de la comunicación (3).

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Vid. M. SOUCHON, Mass media y educación escolar, en la obra de G. AVANZINI La Pedagogía en el siglo XX, Narcea, Madrid, 1977
- (2) F. GUTIERREZ, El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación, Humanitas, Buenos Aires, 1974.
- (3) BALL, Pedagogía de la comunicación. El Ateneo, Buenos Aires, 1972.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- AVANZINI, Guy. La pedagogía en el siglo XX. Madrid, Narcea, 1977.
- BALL, Raymond. Pedagogía de la comunicación. B. Aires, El Ateneo, 1972.
- BOUSQUET, J. "Para una integración de la educación escolar y los medios de comunicación de masas". Estafeta de la Publicidad. n° 6, 1971.
- BOUSQUET, J. El problema político-económico de la educación. Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1960.
- CASSIRER, H. La televisión y la enseñanza. París, Unesco, 1961.
- COLOM, A.J. y SUREDA, J. Hacia una teoría del medio educativo. Mallorca, ICE, 1980.
- FERRAN, P. La escuela en la calle. Madrid, Narcea, 1978.
- FRANCH, J. Vers un medi educatiu. Barcelona, Nova Terra, 1972.
- FRIEDMANN, G. El hombre y la técnica, Barcelona, Ariel, 1976.
- Televisión, educación y desarrollo en una sociedad de masas. GARCIA JIMENEZ, Jesús. Madrid, Instituto Balmes de Sociología, 1965.
- GARCIA YAGUE, J. Cine y juventud. Madrid, 1962.
- GORDON, G.N. Televisión Educativa. Méjico, Uthea, 1976.
- GUERIN, E. Los jóvenes y la televisión, Madrid, 1966.
- GUTIERREZ, F. El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación. B. Aires, Humanitas, 1974.
- ILLICH, I. Une société sans école. París, Seuil, 1971.
- JADOT, R. Milieu et education. Liege, 1936.

- JANNE, H. L'education permanente, facteur de mutation du systeme d'enseignement actuel. Strasbourg, Conseil d' Europe/C.C.C., 1969. (Multicopiado).
- LATAPI, P. Educación y sistemas escolares. Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1970.
- LEWIN, K. El niño y su ambiente. B. Aires, 1965.
- MIGUEL, A. de. "El sistema educativo español". Revista de opinión pública.
- MORIN, E. L'esprit des temps. París, Grasset, 1962.
- NORBIS, G. Didáctica y estructura de los medios audiovisuales. B. Aires, Kapelusz, 1976.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch. La enseñanza como actividad crítica. Barcelona, Fontanella, 1975.
- ROSSI, P.H. y BIDDLE, B. Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna. Buenos Aires, Paidós, 1970.
- SOUCHON, M. "Mass Media y educación escolar" en La pedagogía en el siglo XX de Guy AVANZINI. Madrid, Narcea, 1977.
- TARDY, Michel. El profesor y las imágenes. Barcelona, Vincens-Vives, 1968.
- TARRONI, Evelina. Los niños, la radio y la televisión. Madrid, Ed. Studium, 1962.
- WANIEWICZ, I. La radiocomunicación al servicio de la educación de adultos. París, Unesco, 1954.
- ZANIEWSKI, R. Les theories des milieux et la pédagogie mésologique. Tournai, Casterman, 1952.
- ZULUAGA, Isabel G. "La educación institucional ante el desafío de la escuela paralela" en Perspectivas pedagógicas, 40, 1977.

Ponentes del Seminario:

Moderadora de todas las sesiones:

ISABEL GUTIERREZ ZULUAGA

Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

MANUEL ALONSO ERAUSQUIN

Profesor de la Facultad de Ciencias de la Información
Periodista.

SUSANA CALVO ROY

Licencia en Sociología

VICENTE FERNANDEZ BURGUEÑO

Biólogo

Profesor agregado de INB
Equipo de Canencia.

JESUS GARCIA JIMENEZ

Profesor de la Facultad de Ciencias de la Información.

FERNANDO LORENTE MEDINA

Dirección General de Bellas Artes, Archivos y Bibliotecas del
Ministerio de Cultura.

LUIS MATILLA

Autor Teatral.

FEDERICO MARTIN

Profesor de EGB

Colectivo de Literatura Infantil "Andersen".

FRANCISCO MARTINEZ SANCHEZ

Profesor de la Universidad de Murcia
Jefe de la Sección de Tecnología Educativa
del ICE de Murcia.

ANTONIO MORENO GARCIA

Profesor agregado del
Instituto Nacional de Bachillerato
"Ramiro de Maéztu" de Madrid.

JOSE IGNACIO PEREZ MORENO

Economista

Profesor de la Facultad de Ciencias de la Información

JUAN ANTONIO PORTO ALONSO

Director de Cine

Profesor de la Facultad de Ciencias de la Información

NICOLAS RUBIO SAEZ

Catedrático de INB

JOSE RAMON SANCHEZ MORO

Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del MEC.

LUIS VALERO DE BERNABE

Dirección General de la Juventud y Promoción Sociocultural.

Ministerio de Cultura.

Coordinación del Seminario y de esta publicación:

AURORA BLANCO MARCILLA

Lda. en Filosofía y Letras

Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado

Ministerio de Educación y Ciencia.

Asistentes al Seminario:

ALEJOS PITA, ANA

Jefe de la División de Medios Audiovisuales de la UNED.

ALONSO GARRAN, CONCEPCION

Profesora del Dpto. de Estructura de la Información
Facultad de Ciencias de la Información.

ALGAR BRAVO, ANTONIO

Profesor de EGB de Murcia.

AMO BARRIO, CARLOS

Sección de Tecnología Educativa
Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.

APARICI, ROBERTO

Licenciado en Ciencias de la Educación
Dirección Técnica de la UNED.

ARA GIL, SANTIAGO

Jefe del Dpto. de Tecnología Educativa
ICE de la Universidad de Valladolid.

BLANCO MARCILLA, CARMEN

Profesor agregado del INB
"S. Isidro" de Madrid.

BUENO, ANGEL

Inspector de Educación Básica de Madrid.

CEBOLLADO ROMEA, M^a DOLORES

Instituto Nacional de Educación Especial.

COTA GALAN, HELENA

Profesor agregado del INB
Sevilla.

DOMINGUEZ RODRIGUEZ, PILAR

Profesor de la Escuela Universitaria de Formación Profesional de EGB
"Pablo Montesinos" de Madrid.

EGUIBAR, MERCEDES

Revista "Magisterio Español".

FALGAR POLLINA, M^a TERESA

Catedrático de INB

GALAN MOSQUERA, ANGEL

Sección de Tecnología Educativa
Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.

GANDARILLAS CASILLAS, FRANCISCA

Especialista de Pedagogía Musical.

GARCIA MUNIOSGUREN, ALBERTO

Profesor de EGB

GOMEZ HERRERA, FERNANDO

Director de la Sección de Tecnología Educativa
de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado
Ministerio de Educación y Ciencia.

GONZALEZ, ERNESTO

Subdirección General de Investigación Educativa del MEC.

GUARDIA GONZALEZ, SOLEDAD

Profesor agregado de la Escuela Universitaria
de Formación del Profesorado de EGB
"Pablo Montesinos" de Madrid.

GUZMAN CEBRIAN, JULIO

Director adjunto del ICE de la Universidad de La Laguna.

HUESO VILLEGAS, M^a DOLORES

Profesora de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB.
Jaén.

JIMENEZ BENITO, LUIS MIGUEL

Profesor de EGB
Redactor del Seminario: "Debate Escolar".

LLUZAR MIRACLE, M^a TERESA

Profesora de EGB.

MINGOLARRA, JOSE ANTONIO

Director del Dpto. de Tecnología Educativa del
ICE de la Universidad Autónoma de Bilbao.

MORENO GARCIA-MANSILLA, IGNACIO

Arquitecto.

OLIVER DOMINGO, ARACELI

Jefe de División de Formación del Profesorado del ICE de la UNED.

ORSIKOWSKY CIRUJEDA, ANA

Licenciada en Ciencias de Información
Dirección Técnica de la UNED.

PASCUAL DIEZ, VICENTE

Profesor de Tecnología Educativa del ICE de la Universidad de Deusto
Bilbao.

RIVERA BARRO, M^a JOSE

División de Medios Audiovisuales del ICE de la UNED.

RODRIGUEZ GORDILLO, PRIMITIVO

Licenciado en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Información
Director General de CINESPAÑA.

TOSCA FERNANDEZ, SARA

Licenciada en Ciencias de la Información.

SANTANA RAMOS, SALVADOR

Licenciado en Ciencias de la Información
Director de cine.

VIDORRETA GARCIA, CONCEPCION
Inspectora de Educación Básica en Cuenca.

