

Octubre 2003



MINISTERIO
DE EDUCACION
Y CIENCIA

ESPECIAL
HISTORIA
DE LA
TELEVISIÓN
EDUCATIVA

centro nacional de información
y comunicación educativa

Red

Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas

Nº 4

EN PORTADA

INFÓRMATE

SUMARIO

DIGITAL

Televisión Educativa: Reto y utopía

ISSN 1696-0823

Centrar video



Televisión: niñera y compañera

Panorama del consumo televisivo en España



Algunos interrogantes

¿Telebasura? ¿televisión de calidad? ¿televisión educativa? En cualquier caso, “telepolémica”. Parece difícil conseguir una televisión a gusto de todos, ¿es la televisión reflejo de la sociedad o por el contrario la construye, creando hábitos de conducta, valores? ¿Tenemos la televisión que “nos merecemos” (1) ? o ¿consumimos lo que hay ante la ausencia de una televisión que satisfaga nuestras expectativas?..

Muchos son los interrogantes que surgen en torno al fenómeno de masas que constituye la televisión debido a su alcance (nada menos que el 98% de los hogares españoles). Un arma poderosa de difusión e influencia pero ¿qué esperamos de ella? ¿qué puede hacer por nosotros?

[Cristina Álvarez](#), directora de Canal 2 Andalucía y del programa El club de las ideas de RTVA, nos define el concepto de televisión educativa como: “aquella que informa, que forma y entretiene desde contenidos culturales, divulgativos, pero de interés social, en valores que tiene hoy nuestra sociedad”.



Hace años que expertos luchan por la implantación de una televisión educativa, por el aprovechamiento de un medio tan influyente y con tantas oportunidades didácticas, pero ¿no habría que empezar por plantearse otras cuestiones como qué figura social está ocupando la televisión?.. ¿a quién está sustituyendo?..¿qué hay detrás de su elevado consumo?

En España pasamos 208 minutos diarios frente al televisor, es decir, nada menos que tres horas y media al día. Como en todo estudio, el reparto no es equitativo entre todos los ciudadanos. Según un análisis elaborado por Corporación Multimedia a través de NTS Audiencia de Medios, el tiempo que nuestros mayores (más de 64 años) pasan frente a la pequeña pantalla llega casi a las cinco horas diarias y en el caso de los más pequeños (4-12 años) a dos horas y media.

Este consumo televisivo por parte de los sectores más vulnerables de nuestra sociedad nos conduce a profundizar en dos líneas de debate: la influencia de ésta en la formación de niños y adolescentes, carentes de actitud crítica frente a lo que se les presenta como una ventana al mundo y, la evidente falta de recursos para ocuparnos de nuestros mayores cuando la pequeña pantalla pasa a ser más “compañera” que objeto de entretenimiento.

¿Qué se esconde bajo el elevado [consumo televisivo](#)?



Los más pequeños

Según datos ofrecidos por la Academia de Televisión, los niños (2) pasan al año el equivalente a 23 días del curso escolar viendo televisión. Consumen 143 minutos diarios, (aproximadamente [dos horas y media](#)) (3) y en la mayoría de los casos programas dirigidos al público adulto. [Las emisiones](#) más vistas por los niños en 2002 fueron: Eurovisión, llegando a picos de audiencia de hasta un 91% de share (4), seguida del fútbol (Partido Corea-Japón 02 y España-Irlanda) con un 86,5% de share. Es destacable que éstos programas coinciden con las emisiones más vistas por toda la población, lo que significa que los niños consumen la misma programación que los adultos. Así lo corrobora el hecho de que entre los programas más vistos por los niños estén Los Simpsons (con cifras de entre 55 y un 67% de share), dibujos animados destinados a público adulto y paradójicamente consumido principalmente por niños.

¿Qué está ocurriendo con los contenidos televisivos que ven los niños? ¿por qué consumen televisión para adultos?, ¿no existe suficiente programación destinada al público infantil o ésta no les interesa?, o es que...¿pasan demasiado tiempo delante del televisor consumiendo indiscriminadamente sea o no sea de interés, sea o no para su edad? [Pedro Núñez Morgades](#) (5), Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid destaca la importancia de crear un organismo que vele por los contenidos televisivos, especialmente aquéllos que consume el público más joven: "Aunque es un tema polémico hemos pedido la creación de un Consejo Audiovisual a nivel nacional...Yo, en ese Consejo, sentaría también a los programadores porque tienen que darse cuenta de que los programas basura resultan muy baratos, pero que al fin y al cabo todos somos parte de la sociedad y es nuestra obligación comprometernos con ella".



En el ranking de los programas más vistos entre niños de 4 a 12 años no falta Operación Triunfo (muy por delante de los Simpsons), programa que, si bien podemos considerar que trata ciertos "valores culturales" como el interés por la música, el esfuerzo por alcanzar un sueño, etc. no deja de transmitir otros mensajes menos apropiados para el público infantil y juvenil, como la competitividad, el fomento del star system y del sensacionalismo, sin contar con la idea irreal que fomenta en torno al proceso en el que los artistas desarrollan su carrera, su

formación, creando estrellas efímeras surgidas de la noche a la mañana que suelen desaparecer con la misma rapidez.

Creando cierto sentimiento de frustración tanto en los jóvenes concursantes que viven un triunfo momentáneo como en los preadolescentes y adolescentes espectadores que desean participar del mismo camino al estrellato. Así lo demuestra el elevado número de participantes en el casting. [Ángeles Gervilla](#), catedrática de educación infantil y psicóloga opina a cerca del fenómeno Operación Triunfo: "transmite el sentimiento de competencia, de lucha entre ellos. En las primeras edades hay que prescindir de la competición porque gana un niño y pierden 50".

Otros programas de gran audiencia infantil en el 2002 son "Ana y los 7" y "Yo soy Betty la fea". En el primer caso se trata de una serie española de escaso contenido educativo, sin más objetivo que el entretenimiento de la familia. En el segundo, hablamos de una telenovela colombiana dirigida al público adulto, de argumento sencillo e igualmente ausente de pretensión educativa alguna.

Esto es lo que consumen nuestros hijos durante más tiempo del aconsejable. El motivo parece ser principalmente uno: ausencia de suficiente tiempo por parte de los padres para dedicarlo a sus hijos. Lo que supone, en un gran número de casos, que la pequeña pantalla se convierta en niñera improvisada gracias a su inmenso poder de atracción sobre los telespectadores en general y sobre los niños en particular. Las estadísticas (6) desvelan que el 62% de los menores no está vigilado por

sus padres cuando está ante la tele y lejos de paliar esta falta se potencia, ya que más de un tercio de ellos tiene televisión en su cuarto, lo que significa que sólo el 38% de los padres ve los mismos programas que sus hijos.

Sólo existe un modo de proteger al telespectador frente al consumo indiscriminado de cualquier oferta televisiva y ese es: enseñar a consumir televisión, despertar la actitud crítica y participativa. “La raíz del problema está en que los padres tienen muchísimas obligaciones y la manera de entretener a los niños, de tenerlos tranquilos en su casa, es ponerles la televisión, sin saber qué les están dando a sus hijos, no seleccionan, no los orientan. Es fundamental que el adulto ayude al niño a consumir televisión, que nos sentemos con ellos y comentemos lo que ocurre. La manera de que un niño no absorba todo lo que la televisión le transmite es que el adulto la vea con él y la comente” afirma Ángeles Gervilla.

Por otra parte [Pedro Núñez Morgades \(7\)](#), destaca la importante labor socializadora de la televisión en la formación de los niños y la responsabilidad educadora de ésta en un momento en que la familia pierde presencia en la educación de los menores: “por diversas circunstancias que podríamos analizar, como el trabajo de los cónyuges, es una realidad que la educación de nuestros hijos no se está llevando a cabo por parte de la familia, por eso considero el fenómeno de la televisión como uno de los más importantes elementos de socialización del individuo” afirma.

Nos encontramos en un momento en que la labor educadora es una batalla perdida por parte de las familias y de los centros educativos y que al mismo tiempo, los niños dedican una gran parte de su tiempo a consumir una televisión “deseducativa” que les crea una imagen tergiversada de la realidad y les fomenta actitudes poco favorables para su desarrollo mediante referentes poco acertados. Más allá de fomentar el enorme potencial de la televisión para llegar a un gran público a través de contenidos de carácter educativo resulta imprescindible recuperar el papel educativo que la familia un día tuvo, quitar a la televisión el rol de niñera cuando los padres no pueden hacerse cargo de sus hijos y que ésta pase a ocupar el papel que se merece y en cualquier caso por debajo del compromiso educativo de la familia.

Franjas horarias:

Resulta muy difícil crear unos contenidos educativos aislados destinados específicamente a público infantil pues las franjas horarias de consumo infantil no se respetan, de tal manera que los niños consumen la misma programación que los padres. Según datos de la Academia de Televisión el 96 por ciento de los niños siguen ante el televisor pasadas las 22:00 horas, franja horaria no destinada al público infantil. Por otra parte, el momento del día con [mayor audiencia](#) de público infantil (año 2002) es en horario prime time (8) con un total de 41 minutos, seguido por la franja de mañana con 35 minutos.

En cuanto a las [cadenas de televisión más consumidas](#) por el público infantil en 2002 se encuentra Antena 3 con un share (9) del 28,7% en horario de sobremesa, a la que le sigue de cerca TVE1 en horario prime time. Comparando estos datos con respecto a la distribución horaria del consumo televisivo de toda la población se observa que la cadena de televisión más vista por todo el público en general es TVE1 en horario prime time (al igual que los niños) de lo que es fácil interpretar que los niños pasan a consumir TVE1 cuando están en compañía de adultos (sus padres), en horario prime time, es decir por la tarde noche, cuando han terminado su jornada laboral y no en el resto del día.

[Juan M^a Casado](#), jefe de relaciones institucionales de Radio Televisión Andaluza (RTVA) cataloga de desolador el panorama actual de la televisión educativa en España, “hay pocos programas de televisión educativa y los pocos que hay están en horarios cuasi marginales. Los que hay gozan del favor de la audiencia, pero salvando esta realidad, todo lo demás es casi un páramo. En España estamos muy lejos de tener una posición razonable de contenidos educativos en la televisión”, afirma.

Parece claro que la televisión educativa ha de ser un proyecto conjunto y para toda la población, niños y mayores y no un oasis destinado a los más pequeños.



Difícilmente pueden los padres contribuir al desarrollo de una actitud crítica y participativa de sus hijos ante lo que consumen frente a la pequeña pantalla si ellos mismos carecen de ella, por ello se hace necesaria una educación en medios que fomente la actividad del telespectador pasivo, que le permita conocer cómo se elaboran los programas que consumen, sus procesos, sus recursos, etc.

Por ello, el [Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa](#) se propone contribuir al desarrollo de recursos educativos orientados a la Educación para los Medios y para ello cuenta con un grupo de expertos trabajando para diseñar y producir una serie de programas audiovisuales destinados al uso didáctico en el aula dentro del ámbito de las optativas sobre Medios de Comunicación que forman parte del currículo de la Educación Secundaria.

Violencia

La violencia es el aspecto que ha levantado más polémica y ha creado más conciencia social en torno la importancia de proteger a niños y jóvenes del consumo indiscriminado de contenidos televisivos y de otra índole (10) inapropiados. El detonante fue la oleada de delincuencia infantil y juvenil vivida hace unos años en la que dejaron huella casos que conmocionaron a la opinión pública. Aún está presente en nuestro recuerdo el asesinato perpetrado por dos niños de 6 y 8 años a otro de tres en Inglaterra en el que los propios psicólogos no daban crédito a que niños tan pequeños permaneciesen inmunes ante las súplicas del niño fallecido, el asesino de la catana en Granada o las dos jóvenes adolescentes que asesinaron a una amiga para saber qué sentirían. Una vez más las estadísticas desvelan datos; en este caso referido al elevado número de mensajes violentos que un niño presencia por televisión en un año, nada menos que 2.000 y 8.000 asesinatos antes de acabar primaria, a lo que podemos añadir que en la mayoría de los casos sin el comentario, asesoramiento o enseñanza pertinente de un adulto. “Los niños se limitan a ver y a repetir...la televisión actual mata la creatividad de los niños” afirma [Ángeles Gervilla](#).



El consumo de televisión en adolescentes y el papel del profesor.

Los adolescentes españoles consumen una media de 141 minutos diarios de televisión . Un sector más de población en el que la pequeña pantalla ejerce una importante influencia en la creación de modas y en la construcción de referentes a imitar y valores en los que formarse.

Aunque no son los que más televisión ven, ya que según los estudios el consumo de ésta aumenta con la edad, resulta importante cómo les afecta en la construcción de su personalidad, en su modo de entender el mundo, de interpretar la realidad, así lo afirma [José María Quero](#) catedrático de enseñanzas medias, “los modelos que presenta la televisión, salvo rarísimas excepciones, son estereotipos físicos (de belleza...) y morales que producen en nuestros adolescentes la sensación de que ellos nunca podrán triunfar o de que sólo pueden conseguirlo por estos medios, ajustándose a patrones que presenta”.



Todo esto influye en la actividad de los docentes ya que se crean hábitos de conducta trasladables al aula “creo que lo peor es la actitud totalmente pasiva del telespectador medio. Ven la televisión con una gran indiferencia, sin esfuerzo. Los alumnos, en clase, miran al profesor que explica con la misma indiferencia que miran al televisor. Por eso, lo primero que debería hacer la televisión es enseñar a ver televisión” afirma José María Quero. Por otra parte, los motivos por los que la televisión encuentra un fuerte poder de influencia en los adolescentes es debido a la falta de desarrollo de una actitud crítica frente a lo que consumen “la personalidad humana siempre se construye en la interacción entre mi <<yo>> y el mundo que me rodea.

Si el <<yo>>, la persona, no tiene capacidad de reacción, de crítica, intereses y valores propios... lo absorbe todo el mundo circundante. Sólo la educación puede motivar esta capacidad crítica y en valores”, asegura el profesor

El principal problema al que se enfrenta hoy día el docente es a “la dificultad para educar ciertas actitudes y comportamientos básicos (esfuerzo, trabajo, atención, aprecio de valores culturales...) cuando los jóvenes carecen de una base de su primera infancia, de su casa. El problema se hace aún mayor para el profesor si no cuenta con la colaboración de los padres, aunque a veces incluso contando con ésta sirve de poco. No son raros los padres que se quejan de que “no pueden comunicarse con sus hijos”, afirma el docente.

Parece evidente que el elevado consumo televisivo, así como las consecuencias de éste ponen de manifiesto la pérdida de protagonismo de la familia en la labor educadora, así como su incomunicación. De este modo, podemos considerar a la televisión como más reveladora que culpable de algunos de los problemas que subyacen en las relaciones familiares e interpersonales de nuestra sociedad.



Consumo de los más mayores

Este verano escuchábamos con estupor el importante número de personas mayores fallecidas a causa de la ola de calor sufrida en Francia. Entre otras cosas, esta información nos mostraba la situación de abandono y soledad en la que se encuentran los mayores y por tanto, la incapacidad e ineficacia de la sociedad y del gobierno francés para hacerse cargo de ellos. ¿Cómo viven nuestros mayores?

Una lectura parecida podemos sacar analizando tan sólo el tiempo que las personas [mayores de 65 años](#) pasan diariamente frente al televisor en nuestro país: **cinco horas diarias (294 minutos exactamente)**. Así lo desvelan datos ofrecidos por TNS Audiencia de Medios. Los motivos de tan elevado consumo están relacionados con dos causas principalmente: en primer lugar la situación de soledad a la que se enfrentan gran número de ancianos y en segundo lugar las dificultades económicas a las que deben enfrentarse llegando en buena parte a superar el umbral de pobreza (el 31% de los mayores que viven solos vive por debajo del umbral de pobreza).

Los mayores en España alcanzan los seis millones ochocientos mil personas, e s decir, un 17 % de la población total, en la que siete de cada diez pensionistas percibe unos ingresos por debajo de los 481 €(80.000 pesetas). El 80% por debajo de 391 €(aproximadamente 65.000 pesetas), y un tercio del total por debajo de los 270 €(45.000 pesetas), según datos facilitados por [Cruz Roja España](#).

Si diferenciamos por sexo, las mujeres perciben un 40% menos que los hombres, debido, en gran

medida, al distinto tipo de prestaciones que reciben ya que éstas están cubiertas por pensiones de supervivencia y viudedad, mientras que los hombres perciben pensiones de jubilación, que son las de más cuantía.

Las personas que han cumplido los 85 años de edad perciben pensiones por debajo de la mínima del sistema. Ningún otro grupo de edad presenta una incidencia mayor de pobreza.

El consumo televisivo muestra algo más que una urgencia de compromiso por elaborar contenidos de calidad, educativos, culturales y en valores que ayuden a formar y a desarrollar a los miembros de nuestra sociedad. Las funciones, el papel, el rol que desempeña viene a suplir en muchos casos las carencias afectivas y la tendencia deshumanizadora de una sociedad cada vez más preocupada por estar a la cabeza en materia económica y probablemente a la cola en conciencia social. Es importante que ésta ocupe el lugar que se merece y siempre en un segundo plano, por detrás de la familia, de los amigos...y en ningún caso como niñera de los más pequeños y compañera de los mayores.

Merce Quero

La educación en la televisión: hacia una necesaria integración

DESCARGAR PDF

IMPRIMIR

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez

Universidad de Huelva / Grupo Comunicar



1 Confluencias y divergencias

Desde que los primeros televisores comenzaron a entrar en los hogares, se empieza a desarrollar una no siempre fácil relación entre la televisión y la educación, y concretamente entre este medio de comunicación y la institución escolar. La televisión va abarcando cada vez más espacios del saber y la cultura que la escuela había considerado exclusivos, barnizándolos con un tono atractivo y lúdico, ajeno en muchos casos al rigor académico y a la elite cultural de la escuela. De esta forma, ambas esferas comienzan a mantener un difícil equilibrio de relaciones que va a marcar el conocimiento y el ocio del final del siglo XX.

Entre “televisión y educación subyace una base común y muchos rasgos de semejanza, porque comparten una misma forma institucional. La televisión se ha hecho una institución social. Es por ello, aunque no lo aparente, más que una técnica, un lenguaje, un instrumento cultural que es asimilado por los ciudadanos de un modo cultural y, finalmente, una perspectiva sobre el mundo” (Pérez Tornero, 1993: pág. 10). Pero también la educación es una institución específica de transmisión del saber, aunque, como institución, no pivota sobre una tecnología concreta, sino sobre la relación que establecen profesor y alumno. En definitiva, «ambas entidades se ocupan del saber, lo manipulan, lo procesan y lo transmiten asegurando su conservación por medios muy variados». Y es precisamente esta semejanza radical que existe entre ambas instituciones la que provoca el conflicto, ya que “rivalizan” por un mismo espacio social, un mismo público y unas mismas aspiraciones de dominio cultural en la sociedad.

Televisión y educación comparten, en consecuencia, una serie de fines sociales que combinan a un mismo tiempo una relación contradictoria de alianza y enemistad. Ambas trabajan con una materia prima común: la información. Los enfoques que la modelan desde las dos esferas son bien distintos, ya que la escuela se centra más en la tradición, mientras que el medio televisivo incide más en lo actual y cercano. Esta información es a su vez procesada, almacenada y jerarquizada, siendo a su vez divulgada y controlada su difusión. En sendos casos, educación y televisión inciden en los procesos de socialización de las personas y la transmisión cultural del saber, aunque es cierto que los procedimientos empleados no son comparables, estableciéndose ámbitos muy diferenciados, no sólo en los objetivos, sino también en las estrategias.

Como diferencias más significativas que se pueden observar destaca especialmente el carácter espectacular de la televisión, centrada básicamente en el entretenimiento, mientras que la educación tiene un fin más formativo y metódico, y aunque es cierto que determinados programas televisivos aportan valores formativos, la predominancia general del medio se circunscribe a lo espectacular y lo banal. La televisión, además, incide mucho más en el mundo de lo presente y de la actualidad (al menos en el modelo que conocemos hasta ahora), mientras que la educación trabaja tradicionalmente desde una perspectiva histórica, dando prioridad a la evolución y al devenir.

También podemos observar que mientras el público de la televisión es escurridizo, manteniendo una relación con la pequeña pantalla asociada exclusivamente a un interés/placer simultáneo que se puede interrumpir abruptamente; la educación, en cambio, mantiene relaciones formales con sus clientes, más o menos obligatorias, planificadas de antemano y determinadas rigurosamente en el tiempo, estableciéndose criterios precisos para la conservación de la relación.

El lenguaje rápido, fragmentado, sincopado y poco secuencial de la televisión, contrasta con el discurso más razonado, sosegado, progresivo, analítico y conclusivo que impera en la escuela. La emoción se opone en este caso a la razón discursiva. Al mismo tiempo, el vertiginoso ritmo del medio televisivo se contrapone al pausado y lento ritmo de la educación. Por otro lado, la televisión crea constantemente en el espectador una permanente

sensación de realidad, de vivencia directa de los acontecimientos; la escuela, por contra, emplea la reflexión y el distanciamiento de los acontecimientos como procedimiento para su apropiación.

Finalmente, otra diferencia clave que distancia ambos modos de difusión del saber de esta sociedad del nuevo milenio es el empleo de los canales. Mientras que la escuela privilegia, aún en demasía, el código escrito como preponderante lenguaje de transmisión, la televisión es por naturaleza un medio audiovisual que conjuga en una síntesis total las imágenes, los sonidos, las voces, las músicas, etc.

2

Resistencias de la educación formal ante el fenómeno televisivo

Tradicionalmente las relaciones entre la televisión y la educación no se han caracterizado de una forma global por su compenetración y complementariedad. Tanto desde un ámbito como desde otro, en raras ocasiones se han fomentado los puntos de encuentro. De hecho, desde el medio televisivo cada vez ha ido tomando más fuerza la idea de que la televisión se justifica sola y existe como máximo exponente y vehículo del espectáculo y el entretenimiento, en detrimento de sus potencialidades educativas.

En la escuela tampoco se ha favorecido un acercamiento al medio y su tratamiento en el aula. Desde la sociedad en general, y muy específicamente desde la escuela, han realizado críticas desde muy distintas ópticas. Cabero (1995: 216-217) clasifica estas recriminaciones y miradas críticas en diferentes perspectivas: socio-cultural (la incidencia de los contenidos violentos en los receptores), psicológica (las relaciones entre el consumo del medio y los bajos niveles intelectuales), el enfoque educativo (la interacción entre el visionado de programas y el escaso rendimiento escolar) y posiciones ideológicas, como los ataques, tanto de conservadores (por considerar que envilece a la “cultura” genuina), como de progresistas (que la identifican como una herramienta del “gran capital”). Pérez Tornero (1993: págs. 15 y ss.) señala, a su vez, algunos prejuicios que la educación ha mantenido respecto al medio televisivo, como un ámbito “entrometido” en la esfera del saber que ha arrebatado progresivamente parcelas a la propia institución escolar.

En este sentido, se han consolidado opiniones como las que consideran a la televisión un medio de diseminación de la información, que generaliza una cultura denominada por la autoconsiderada elite cultural como baja y chabacana, un saber degradado, que no requiere capacidad intelectual ni sentido crítico para su comprensión global.

Por otro lado, la televisión ha privilegiado un lenguaje audiovisual que va más allá de la escritura, superando la cultura logocéntrica que desde hace siglos impera en Occidente. El mundo de la imagen, infravalorado desde el surgimiento de la imprenta, recobra con la televisión de nuevo su esplendor. Es lo que considera la elite cultural como la perversión de la cultura y la entronización del “babelismo” y el barroquismo cultural, ajeno a todo tipo de reflexión y análisis hasta ahora consideradas como las genuinas manifestaciones del saber. La televisión, dentro de esta serie de prejuicios, sólo responde como un medio de evasión de la realidad, que “vende” irrealidad y ficción, y que además se circunscribe, frente a la “cultura elevada”, en lo efímero y lo pasajero (García, 1995: 135). Como indica Pérez Tornero (1993: pág. 18), la televisión, en este sentido, “es vista por muchos como un masaje intelectual”, en referencia a la célebre frase mcluhiana de “el medio es el masaje”.

Por último, los “defensores de la «cultura» achacan a la televisión su carácter manufacturado y empaquetado, propio de una industria rutinaria, dentro del engranaje comercial y capitalista. La televisión es un sucedáneo y un sustituto que sólo puede atender a las “bajas pasiones”.

Es evidente que desde esta óptica de “cultura alta”, la televisión se considera, más que un medio, un obstáculo para el saber y en su entorno ha ido creando un estado de opinión muy asentado, especialmente en la profesión docente, de rechazo o ignorancia de este medio de comunicación por sus nefastas consecuencias para el tradicional fin educativo. Instalados, por ello, en la opinión pública, se ha creado un pensamiento latente que ha impedido que la televisión se haya considerado un medio educativo, en consonancia con sus posibilidades didácticas y su fuerte implantación y significatividad en la sociedad actual.

Sin embargo, Pérez Tornero (1993: pág. 21) subraya no sólo resistencias ideológicas, sino también motivos técnicos que han provocado la ignorancia de este medio en el ámbito educativo. Por un lado, y en consonancia con la poca relevancia que el lenguaje audiovisual tiene dentro de la escuela, todavía hoy día, la televisión no ha sido considerada ni como medio de estudio (auxiliar didáctico), ni como medio de documentación (y fuente de información), ni como objeto de estudio relevante en la sociedad actual. Además, junto a este tipo de resistencias, más o menos didácticas, es conveniente señalar también dificultades de uso de la tecnología audiovisual, bien por desconocimiento de los principios técnicos del medio o bien por la escasez de los mismos en los centros

escolares.

En definitiva, la televisión hasta ahora ha sido frecuentemente minusvalorada en el ámbito educativo, y no se han explorado las múltiples conexiones de estas dos esferas del saber contemporáneo que, en sincronía, podrían conseguir una síntesis global de enorme trascendencia en la formación de las nuevas generaciones.

3

Aulas en la televisión

Frente a la televisión americana, en Europa los canales televisivos surgen como servicio público, y, por tanto, con una nítida vocación formadora, que se conjugará constantemente, al menos en sus orígenes, con la emisión de espacios publicitarios y comerciales, alcanzando así un difícil equilibrio, no siempre logrado, entre lo comercial propagandístico y lo cultural educativo. De hecho, el carácter educativo de la televisión ha tenido siempre que hacer frente a críticas provenientes tanto de una perspectiva sociocultural y psicológica, como desde el ámbito propiamente educativo.

Desde una vertiente sociocultural, se ha alegado de forma insistente los valores consumistas y la difusión de contenidos violentos del medio, cuestionando su valor didáctico.

En el ámbito psicológico, en detrimento del valor educativo de la televisión, se ha acudido, entre otros razonamientos, a vincular la estrecha relación proporcional del uso del medio con los bajos niveles de inteligencia.

Finalmente, desde una perspectiva didáctica, se ha asociado también el consumo del medio con el escaso rendimiento escolar.

A pesar de todas estas críticas, parece evidente la necesidad de considerar la dimensión didáctica de la televisión (Albero, 1987: pág. 12) precisando qué se puede entender por televisión educativa y cuál ha sido su desarrollo desde los inicios de la televisión.

3.1. La televisión educativa

A la hora de conceptualizar la televisión educativa, como tal, es posible encuadrar a los diferentes autores y sus correspondientes definiciones en función del grado de restricción con que se denomine esa modalidad televisiva. Para unos, dentro de un marco pedagógico estrecho y excesivamente “didactista”, la televisión educativa se ceñiría exclusivamente a la transmisión de saberes pedagógicos (Gay-Lord, 1972: pág. 22). Hoy, no obstante, cada vez es más frecuente tender hacia acepciones más amplias y abiertas que encuadran dentro de la televisión educativa no sólo los contenidos formales del currículum, sino también mensajes más culturales y formativos. Pérez Tornero (1993; 1994b) define la televisión educativa como aquella “que se inscribe instrumentalmente en un proyecto de formación e instrucción”, esto es, lo que él denomina la “televisión educativo-cultural”, que está “destinada a ensanchar la oferta de televisión y a permitir su integración en las tareas de aprendizaje y de dinamización cultural”.

La clásica definición de la televisión educativa la establecía ya en 1963 Henri Dieuzeide (1963: págs. 10-11), manteniéndose ésta como referencia en la literatura científica por su clarificadora separación de las distintas modalidades en función de sus objetivos:

- Televisión documental o de enriquecimiento, que sólo pretende facilitar las actividades desarrolladas en clase.
- Televisión sustitutiva o paliativa, que ayuda a determinados profesores escasamente preparados en la enseñanza de determinadas materias.
- Televisión de extensión o de promoción, que facilita y complementa los conocimientos a los que ya han abandonado las aulas.
- Televisión de desarrollo, que sustituye a todo el sistema de enseñanza, constituyéndose en medio de alfabetización.

En nuestro contexto, Martínez Sánchez (1992: págs. 77 y ss.), señala que desde una perspectiva amplia, cualquier tipo de televisión “desde un spot a un telediario, pasando por concursos y documentales, tiene una función educadora, función que está presente ya en los emisores y que se manifiesta en sus efectos”. Este autor habla de televisión para la enseñanza, distinguiendo tres tipos, a su parecer, claramente diferenciados en cuanto a sus objetivos, sus contenidos, su tratamiento y su utilización:

- Televisión cultural, con un amplio contenido, dentro de la llamada por Umberto Eco, "cultura mosaico", que se presentan sin una planificación secuencial en el tiempo y cuyos objetivos fundamentales son la divulgación y el entretenimiento. Sus planteamientos narrativos son los propios del lenguaje televisivo, dentro de la televisión comercial, aunque acercándose al género del reportaje. Los programas de televisión cultural se justifican a sí mismos, sin tener necesidad de materiales que los complementen.
- La televisión educativa, entendida ésta, en sentido estricto o bien como televisión escolar. Con respecto a la televisión cultural, la educativa es bien diferente en tres aspectos claves:
 - Contenidos extracurriculares con relación al sistema escolar, ya que aunque son contenidos dirigidos a la totalidad de la población receptora del medio, aportan conocimientos formativos, que son de indudable interés para el sistema escolar, pero que no están insertos en éste por problemas de tiempo, oportunidad, preparación, etc.
 - Objetivos pedagógicos, ya que aunque éstos no suelen ser estrictamente pedagógicos, son asimilables para el sistema escolar.
 - Planteamientos didácticos, puesto que la televisión educativa se "estructura según criterios propios de la didáctica". Frente al docudrama o el reportaje, géneros propios de la televisión cultural, la televisión educativa programa conforme a criterios educativos explícitos.
- Finalmente, se entiende por televisión escolar la que asume la función de sustituir al sistema escolar formal, para aquellos sujetos que, por una u otra causa, no pueden asistir a las aulas convencionales, abarcando tanto los niveles básicos del sistema educativo como incluso la propia Universidad. El aspecto clave que destaca es que aunque pueda "parecer que trata de complementar al sistema escolar, bien porque sus contenidos coinciden con los escolares, bien porque el horario de su emisión pueda inducir a esa percepción, la televisión escolar pretende conscientemente sustituir al sistema escolar", ya que el complemento corresponde a la televisión educativa. Sus contenidos curriculares son, por ello, los propios del sistema escolar; sus objetivos pedagógicos, idénticos; y finalmente sus planteamientos didácticos, respecto a los contenidos, se reestructuran basándose en los principios de la didáctica de cada una de las materias.

Clermont, Martínez y Tiene (citados por Cabero, 1995: pág. 217), por su parte, indican, que bajo la denominación genérica de televisión educativa, se incluyen tres tipos diferentes de televisión: la cultural, la educativa y la escolar, caracterizándolas de la siguiente forma:

- La televisión escolar actúa conforme a los objetivos del sistema escolar, intentando utilizar el canal televisivo para transmitir el currículum ordinario, suplantando por ello la función docente y la interacción en el aula, por medio de las ondas. Sus principios básicos de funcionamiento se guían por los contenidos escolares, ofreciéndose unos mensajes audiovisuales muy sistematizados y acordes con la programación didáctica.
- La televisión educativa, propiamente, abre el horizonte a la escolar, trascendiendo los espacios estrictamente escolares por otros de interés formativo y educativo, que no son ya en sentido nato contenidos curriculares. Este tipo de televisión, frente al carácter divulgativo y de entretenimiento que va a caracterizar a la televisión cultural, pretende influir en el conocimiento, las actitudes y los valores del espectador. Casado (1996: pág. 57) señala que la televisión educativa es aquella que contribuye a la ampliación de la educación y a la formación de los espectadores, integrándolos en un sistema cultural dinámico. Albero (1987: pág. 13), por su parte, apunta como televisión didáctica a "aquella que mantiene unos objetivos didácticos que permiten explotar al máximo las posibilidades de la televisión".
- Finalmente, se diferencia, dentro de esta clasificación, a la televisión cultural como la propuesta más genérica, ya que se inserta sin delimitación dentro de la televisión comercial y utiliza como sus géneros televisivos el reportaje y los noticiarios. Destinada al entretenimiento cultural y a la divulgación científica, la televisión cultural trasciende los contenidos escolares, ofreciendo dentro de la programación ordinaria programas de patente valor cultural.

No obstante, en los últimos tiempos se han incorporado los partidarios de una televisión educativo-cultural, muy alejada de la concepción tradicional de las "videolecciones" (Gay-Lord, 1970: pág. 20). Casado (1996: pág. 58) incide en que prefiere esta acepción por las siguientes razones: porque este nombre se acomoda mejor a lo dicho hasta ahora, que es una alternativa global a la televisión y no sólo una televisión al servicio del sistema educativo; porque "educativo" suena demasiado a profesor, alumno, escuelas, institutos...; porque si bien en la cultura está incluida la educación, la palabra sola evoca a museos, pinacotecas, archivos... "demasiado polvoriento"; y principalmente, porque la televisión es, sin duda, hoy el más importante medio de acceso y difusión de la cultura, tal como es entendida desde la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales, celebrada en México en 1982: "Cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ello engloba además de las artes, letras y ciencias, los modos de vida, los derechos fundamentales y los sistemas de valores". Por tanto, se trata de crear una televisión educativo cultural sobre la base al servicio de lo que cada grupo social tiene como elementos definidores de su cultura, de manera que se contribuya al desarrollo cultural y educativo de cada pueblo, base fundamental para el

progreso en todos los ámbitos.

Pérez Tornero defiende también, en esta misma línea, el término de televisión educativo-cultural, porque su finalidad es “contribuir a la formación del telespectador, aumentando sus capacidades críticas, su formación y, sobre todo, ensanchando su conciencia” (1994b: pág. 168). El Informe marco sobre la televisión educativa en España del Ministerio de Educación (García Matilla y otros, 1996: pág. 8), señala que en las televisiones públicas, autonómicas y estatales, de España se han desarrollado experiencias de televisión educativa en cuatro líneas más o menos diferenciadas:

- Experiencias de carácter formal reglado, vinculadas al currículum académico, que dan acceso a títulos de reconocimiento oficial.
- Experiencias de carácter formal no reglado, que responden a objetivos y contenidos del sistema educativo, que incluso presentan características propias de la educación formalizada, pero que no dan acceso a certificaciones de carácter académico.
- Experiencias de carácter no formal o informal que, dentro de los lenguajes y formatos televisivos, infunden y difunden objetivos educativos para la adquisición de conocimientos, el cambio de actitudes, la modificación de hábitos...
- Experiencias de programas educativos sin intencionalidad educativa explícita, pero que, por sus mensajes o géneros, provocan en la audiencia influencias positivas o negativas: como las teleseries, los realities shows, etc.

Parece evidente que, a partir de las clasificaciones y definiciones anteriores, el concepto de televisión educativa trasciende los tópicos tradicionales que la identificaban exclusivamente con el mundo de la escuela, de los niños, con una silueta formalizada, pobre de imágenes y abstracta en contenidos; en definitiva, el uso de la pantalla electrónica para impartir conferencias curriculares, en las que el propio actor emplea para su discurso el encerado y la tiza.

Frente a este modelo trasnochado, estrecho y que falsea la consolidada experiencia de muchos países, la televisión educativa incorpora cada vez más contenidos culturales, y también informativos más amplios, destinados a capas diferenciadas de la población que buscan en la televisión mensajes alejados de las informaciones sensacionalistas, el entretenimiento chabacano y los estereotipos importados ajenos a la cultura y el saber, éstos últimos no necesariamente monopolios de la escuela.

En consecuencia, los terrenos específicos que abarca la televisión educativa se centran tanto en los sistemas formales de educación (todos los niveles educativos; tanto presenciales como no presenciales, desde la Educación Infantil hasta la propia Universidad, y desde la enseñanza regulada a la no reglada), y en la educación no formal (educación dentro de las instituciones, empresas, fundaciones, medios de comunicación, actividades educativas para el gran público, etc.).

Otra interesante perspectiva supone diferenciar, en el ámbito de la televisión educativa, dos formatos de televisiones que son significativamente diferentes. Por un lado, la televisión educativa a la que nos hemos estado refiriendo en las líneas anteriores; y por otro lado, una acepción más amplia de televisión educativa, esto es, los programas de televisión, que en soporte vídeo y rara vez en directo, son integrados dentro de los diseños curriculares de enseñanza presencial. La televisión se transforma en un medio didáctico, que es capaz de mostrar determinados contenidos, dejando de interesar su peculiar superación de los aspectos espaciales entre profesor y alumno, y manteniendo el interés por los contenidos. La televisión educativa, en esta acepción, no la hace el emisor; la televisión la hace educativa el receptor, el usuario final, independientemente de la estructura y la intencionalidad del emisor.

En definitiva, cualquier programa de televisión es un medio didáctico en manos del profesor, si éste decide integrarlo en un diseño curricular concreto, porque la televisión educativa la hace educativa el profesor, el receptor final y no la intencionalidad de los emisores. Sólo en la medida en que exista un profesor y la emplee con esa intencionalidad, la integre dentro de un diseño curricular, la televisión educativa existirá.

Por ello, hay que reivindicar la necesidad de convertir en material educativo, no sólo las emisiones de televisión educativa, que hoy desgraciadamente tienen espacios reducidos e inadecuados en las programaciones de las emisoras comerciales de televisión, además de no ser los programas preferidos por los alumnos, sino que es urgente también hacer una apuesta por complementar el uso de la televisión educativa, junto al tratamiento didáctico de la televisión comercial; lo que, sin duda, determinará la necesidad de una alfabetización audiovisual y la importancia de la adquisición progresiva de una competencia comunicativa y, al tiempo, televisiva para comprender mejor los mensajes de los medios de una forma integral (Aguaded, 1998; 1999; 2000).

3.2. Modelos y funciones de la televisión educativa

Lothar Humburg, citado por Pérez Tornero (1994b: pág. 174; 1993: pág. 38), señala que se han concebido tres modelos distintos de televisión educativa. En primer lugar, cabe hablar de un “modelo de enriquecimiento”, cuya misión fundamental es su auxiliaridad a la tarea del profesor, ya que la televisión educativa lo que hace es complementar la función del profesor en el aula. En consecuencia, este modelo de televisión coincide con la que hemos clasificado como televisión escolar, puesto que su misión es ayudar a motivar a los alumnos, aprovechando su impacto. El “modelo de enseñanza directa” tiene sentido en aquellos casos en que se dificulta la enseñanza presencial, no permitiéndose la interacción docente-discente, por lo que el medio televisivo actuaría como mediador entre el alumno y los contenidos. No se trata de una televisión escolar, según este autor, sino más bien de una “televisión curricular, diseñada educativamente”.

En este sentido, la televisión no actúa en confluencia con otros medios, sino que se erige en el medio excluyente para la formación y la instrucción. En tiempos de optimismo pedagógico, se pensó que este sistema de televisión progresivamente sustituiría la función de los profesores, transformando radicalmente los contextos educativos. Hoy día este modelo de televisión educativa de enseñanza directa está en franca decadencia, en cuanto que sus resultados no se acercan ni con mucho a los esperados, y el contexto educativo se considera cada vez más esencial para el proceso didáctico, que no se reduce a simples contenidos, sino también a interacciones bidireccionales que son ignoradas por un sistema de transmisión electrónica como la emisión televisiva tradicional.

Sin embargo, no hay que olvidar que esta modalidad tiene a su favor el progresivo desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los nuevos canales digitales de transmisión de la información, que favorecen cada vez más la interacción y la simultaneidad de las comunicaciones, al tiempo que los contenidos difundidos por esta modalidad educativa se han ido refinando en sus presentaciones y procesos, y adaptándose cada vez más a las necesidades y los ritmos de aprendizaje de sus audiencias.

Finalmente, el “modelo de contexto” se basa esencialmente en la complementariedad de este tipo de televisión con otros agentes en el proceso formativo de las personas, cada vez más necesitadas en este complejo mundo de actividades formativas. Es, a su vez, un modelo interactivo que conecta el medio televisivo con las nuevas tecnologías y las clásicas fuentes del saber, de modo que redes telemáticas, publicaciones y libros al estilo tradicional se unen para ayudar al telespectador a desarrollar y recorrer su sistema formativo en función de sus propias exigencias y demandas, realizando su propio periplo formativo, educativo y cultural, de modo personalizado y consciente.

Como señala Perceval (1993: pág. 99), este tipo de televisión “oscila entre la educación reglada, pero sin poder atenerse a su forma y la comunicación audiovisual generalista, a la que se somete formalmente, pero liberándose de sus contenidos habituales. Ciertamente se opone un lugar con método –la escuela– y un sitio en desorden programático –la televisión–”.

Una vez establecida la conceptualización de la televisión educativa y cultural, realizadas sus clasificaciones y determinados los modelos básicos que se han ido configurando a lo largo de sus años de desarrollo, es posible determinar cuáles son las características y funciones fundamentales que ha de tener una televisión educativo-cultural.

En este sentido, Casado (1996: pág. 57) señala como funciones propias de la televisión educativa; colaborar con las familias en la formación de los niños y niñas, fomentar y promover la formación de personas adultas, facilitar medios y recursos audiovisuales a los centros de educación (colaborar con el profesorado), contribuir permanentemente a la formación ciudadana en todos los aspectos, expandir y difundir ampliamente valores educativos y culturales. Además de otras funciones como; la formación profesional, apoyar al sistema educativo, estimular la creatividad cultural, facilitar la inserción laboral, etc.; es decir, cuantas funciones se crean relevantes en el terreno educativo y cultural para ser desarrolladas por un medio de comunicación tan influyente y seductor como la televisión.

Entre los aspectos más distintivos de la televisión didáctica, pueden considerarse los siguientes, según Alberó (1987: pág. 16 y ss.):

- La existencia de una audiencia específica, que ha de tenerse presente en cuanto a su nivel de conocimiento previo, la edad, los niveles culturales y el grado de motivación.
- La concreción del contexto de utilización de los programas, ya que en la elaboración de una televisión educativa ha de partirse de la audiencia específica a la que va destinada.
- Los objetivos didácticos, en la medida en que han de responder al qué, quién, cómo, cuándo y por qué se va a enseñar.
- Una buena planificación y producción audiovisual, así como con unos óptimos materiales auxiliares, pues una televisión didáctica ha de responder a unas estrategias didácticas, de estímulo, repetición y recuerdo

de lo aprendido.

En consecuencia, la televisión educativa tiene básicamente, como función esencial, la de “contribuir a la ampliación de la educación y a la formación de los espectadores, integrándoles en un sistema cultural dinámico”.

Como tareas más básicas, y dentro de las diferentes modalidades de televisión educativa, se pueden señalar, siguiendo a Pérez Tornero (1994b), las siguientes:

- Colaborar con las familias en la formación de los más jóvenes.
- Fomentar y promover la formación de adultos.
- Facilitar medios y recursos audiovisuales a los centros de educación y enseñanza.
- La formación profesional.
- Contribuir permanentemente a la formación ciudadana.
- Capacitar y promover la participación en el sistema social y político.
- Promover el entendimiento y la comunicación entre comunidades y culturas diferentes.
- Expandir y difundir ampliamente valores educativos y culturales.
- Crear circuitos de información y comunicación entre educadores y padres.
- Asegurar el conocimiento cuasi general de determinadas actividades.
- Servir de cauce de información estable a la mayoría de las iniciativas de formación.
- Aumentar la cobertura y la difusión general de la educación presencial.
- Amparar la educación a distancia.
- Estimular la creatividad cultural.
- Potenciar la participación en actividades y consumos culturales.

3.3. Posibilidades didácticas de la televisión educativa

Parece existir una tendencia predominante en todos los países hacia un modelo de televisión educativa caracterizado por su dimensión cultural y formativa, complementaria de la programación escolar formal, pero no sujeta de forma estricta al currículum oficial y abierta a otros sectores sociales que demandan formación no ya escolar, sino de preparación para el mundo del trabajo, dentro de la denominada “formación permanente”. Este tipo de televisión se ha ido desarrollando tanto dentro de las cadenas generalistas –normalmente aquéllas con un claro sentido de servicio público, que no necesariamente coincide con su carácter de propiedad pública–, que han dedicado parte de sus programaciones a estos espacios educativos, como en la progresiva creación de canales específicos que ha ido en aumento en la medida que se han ido generalizando los canales temáticos y la posibilidad de aumentar la oferta televisiva a través de nuevos sistemas de transmisión, como el cable, los satélites, e incluso el aumento de los canales por ondas hertzianas tradicionales.

Esta televisión educativo-cultural sigue conviviendo con la llamada televisión escolar o instructiva, vinculada al currículum oficial por su carácter reglado y formal.

Ya en la década de los ochenta, el Grupo Mixto MEC/RTVE (Aguilera y otros, 1982: págs. 87-92) establecía ya esa doble diferenciación a la hora de determinar las prioridades de un posible plan de acción para el desarrollo de la televisión educativa en España. Así, como grandes temas educativos, la televisión tendría como finalidad la concienciación del gran público en los temas educativos, la información sobre la evolución científico-tecnológica y el desarrollo del nivel cultural de la población... Y, finalmente, incluía un objetivo que tiene una especial relevancia, pues una de las metas que la televisión debería marcarse a nivel general es el “sensibilizar para una mentalización de la utilización adecuada y coherente de los medios en orden a la autoformación”, esto es, que la televisión sirviera como adecuado sistema para el conocimiento del propio medio, reto que se ha planteado como una tarea prioritaria, tal como hemos reflexionado y propuesto en otros trabajos (Aguaded, 2000; 1999; 1998; 1997).

Pero junto a estas aspiraciones generales, se establecían otras finalidades a las que debía aspirar una óptima televisión educativa, centrada especialmente –como era lógico en estos años– en el sistema escolar de la enseñanza. Así la educación preescolar, la educación de adultos, etc. Pero de una manera especial se centra en un aspecto que nosotros consideramos esencial; la formación del profesorado, entendiéndolo en un doble sentido como “asistencia al profesor en el aula”: Ofreciéndole documentos, complementándole conocimientos de las distintas áreas, favoreciendo la interconexión y globalización de las disciplinas, supliendo al profesor para audiencias especiales...; y, por otro lado, en el sentido de “formación, y actualización y perfeccionamiento del profesorado”, ya que, en consonancia con los actuales parámetros de la sociedad en que vivimos, se considera que el profesorado ha de replantearse su forma de enseñanza a partir de los medios de comunicación, que indudablemente generan una nueva dinámica de aula. Por ello, la nueva televisión educativa ha de asumir como objetivo prioritario la concienciación sobre la trascendencia de los medios en su función educadora.

En línea con lo anterior, la televisión educativa tendría que capacitar al profesorado para una mejor explotación de los medios, y ello ya fue puesto en evidencia en los años ochenta con el trabajo de la Comisión Mixta, coordinado por Aguilera y otros (1982: págs. 62-63), aún de una vigorosa actualidad. Se indica que “el hecho medial no puede considerarse como una mera ampliación de los recursos didácticos a disposición del profesorado en las tareas convencionales, ya que los mensajes de los medios engloban factores cognitivos, abstractos, auditivos, icónicos, simbólicos, actitudinales y conductuales”. Por ello, la capacitación del profesorado, dentro de una televisión educativa ideal, ha de superar miras estrechas y entender que son válidos en el aula, “no sólo los programas de los medios realizados y emitidos con fines explícitamente educativos, sino también los no específicos y generales”.

Por ello, y de acuerdo con ideas que ya hemos expuesto (Aguaded, 1998; 1999), el Grupo Mixto de RTVE/MEC de la década de los ochenta ya defendía la potencialidad de la programación convencional, porque sería la que alimiente la curiosidad, el ocio o el tedio de la población.

En este sentido, como líneas óptimas para una televisión educativa que tienda a la capacitación del profesorado, es preciso considerar de forma básica los siguientes puntos:

- La formación específica para la adecuada interpretación de los lenguajes tecnológicos y para la explicitación y crítica de los códigos ideológicos y axiológicos subyacentes a los diversos mensajes y modelos de conducta que los medios ofrecen.
- La profundización en el factor de interdisciplinariedad e interculturalidad, característico de la programación convencional de los medios y de su utilización didáctica.
- El adiestramiento para la participación activa del profesor en la programación, superando la mera capacidad pasiva de lectura e interpretación.
- El ejercicio, al nivel posible, de la actividad investigadora de carácter pedagógico y didáctico, acerca de las relaciones entre medios y educación, tanto dentro como fuera del aula. Al mismo tiempo, el perfeccionamiento para el uso y comprensión de los medios incluiría no sólo un aprendizaje de destrezas para una correcta utilización y manejo de los medios, sino ante todo, una mentalización sobre sus posibilidades y riesgos en el amplio marco de la comunicación interpersonal y social.
- El despertar de una imaginación participativa en la elaboración de los modelos de estrategias de aprendizaje, basados en su utilización.

El Informe marco del Ministerio de Educación (García Matilla y otros, 1996: 147 y ss.) establece también un cuadro de prioridades que debe contemplar la televisión educativa:

- Apoyo al sistema educativo en general, y a la labor docente del profesorado de los diversos niveles educativos en particular, con especial hincapié en el desarrollo de una metodología didáctica innovadora.
- Mejora de la calidad de vida de la población.
- Desarrollo de estrategias comunicativas que modifiquen hábitos de riesgo entre la juventud.
- Atención a las necesidades de desarrollo educativo y cultural de los sectores de población más necesitados.
- Orientación académica y laboral.
- Promoción y divulgación de manifestaciones artísticas, expresivas y comunicativas que constituyen nuestro acervo cultural.
- Fomento de programas que promuevan un mayor conocimiento e interacción entre el mundo de la educación y la sociedad.
- Desarrollo de procesos de formación en el lenguaje, las técnicas y las formas de aprovechamiento social, educativo y cultural de las tecnologías audiovisuales, con especial incidencia en los más modernos desarrollos de la televisión, los servicios interactivos y los multimedia.
- Promoción y fomento en la sociedad de los valores presentes en la reforma del sistema educativo.
- Consolidación de un modelo de educación permanente.

Al mismo tiempo, en el Informe se establecen las líneas generales que debe desarrollar la televisión educativa en sus diferentes ámbitos, tanto la educación formal reglada, no reglada y la educación no formal.

En cuanto a los programas de actuación de una televisión educativa que gire en torno a las prioridades que se han marcado más arriba, es evidente que ha de atender de una manera especial al sistema educativo formal. Si bien, este marco se encuadra más bien dentro de una visión de televisión educativo-cultural –como hemos conceptualizado en páginas anteriores–, la atención a las diferentes etapas educativas es una necesidad básica. Así, en el marco del nuevo sistema educativo español, la televisión educativa ha de centrar sus espacios desde la educación infantil hasta la educación de adultos.

En educación infantil es básico que la televisión sirva de acompañamiento, guía y estímulo para el desarrollo de

las primeras experiencias educativas del niño. Si desde las primeras edades se visionan altas dosis de consumo televisivo, centrado inicialmente en las imágenes, es fundamental que éstas sirvan para su desarrollo social, cognitivo, lingüístico y motor, de una forma planificada y conforme a unos objetivos marcados. En educación primaria la televisión educativa tiene también un papel esencial en esta prolongada etapa de iniciación a la cultura. Éste es el período que las estadísticas marcan como de mayor consumo, coincidente con el momento evolutivo del crecimiento; por ello, una televisión educativa ha de contrarrestar los efectos negativos de la cantidad y de la calidad de muchos de los programas de la televisión comercial dirigidos a este alumnado. La educación secundaria es un período clave en el sistema educativo. Los alumnos y alumnas viven un singular momento; el paso de la niñez a la adolescencia, con todos los descubrimientos que conlleva el camino hacia la vida adulta. Todo ello hace que la televisión educativa pueda cumplir una función principal en las distintas áreas del currículum, pero además puede y debe también atender otras temáticas más globalizadas en cuanto a los valores de la ciudadanía, el respeto a las distintas creencias, el diálogo, la tolerancia, etc. En este crucial período de formación de la personalidad, las disciplinas básicas han de estar complementadas con conocimientos más transversales que atiendan otras dimensiones esenciales en la formación de las personas. Aquí es donde tiene sentido la televisión educativa, dado que los chicos y chicas de estas edades han alcanzado ya la madurez suficiente para saber juzgar y valorar, criticar y ensalzar, descubrir los valores ocultos... Es por ello el momento de iniciarlos en el conocimiento del lenguaje de la televisión, enseñarles a ver este medio de comunicación con sus códigos y discursos propios. La televisión educativa puede asumir un crucial papel en la educación para la adquisición de la competencia televisiva; esto es, la capacitación para la comprensión y producción de mensajes televisivos de forma creativa y lúdica (Aguaded, 1999; 2000).

Durante el bachillerato, período ya postobligatorio, la televisión debe seguir profundizando en las distintas disciplinas y en los ejes transversales en la línea ya iniciada en la Secundaria, pero incidiendo en los aspectos más especializados, dada la consolidación de la madurez intelectual del alumnado. El posible ingreso en la Universidad o en el ámbito laboral han de marcar también las tendencias de este período.

Al igual que en el bachillerato, en la nueva formación profesional –entendida como el eslabón previo a la iniciación en el mundo del trabajo–, la televisión educativa tiene un papel clave en el acercamiento a las posibilidades del mundo de la empresa en el desarrollo de las personas (Aguaded y Martínez-Salanova, 1998). La enseñanza de idiomas ha sido también uno de los ejes centrales de la clásica televisión educativa. Por las potencialidades que ofrece el medio para la adquisición de destrezas lingüísticas, ésta ha de potenciar este tipo de programas, incluyendo el componente lúdico y la adecuada programación didáctica, aunando a la calidad de los programas, en esa síntesis mágica que han conseguido en los últimos tiempos varias series de notable éxito de público.

Finalmente, dentro de la enseñanza reglada, la televisión educativa ha tenido y debe seguir teniendo un papel clave en la enseñanza a distancia, tanto universitaria, como no universitaria. Como hemos ido viendo en las distintas experiencias internacionales, las necesidades de apoyo y refuerzo que necesita el autoaprendizaje pueden encontrar en este medio un sistema adecuado, siempre que la planificación del mismo responda escrupulosamente a un diseño especialmente pensado para esta población específica.

Por último, el Informe citado establece también como tendencias necesarias de la televisión educativa la atención a programas de educación formal no reglada, como formación de profesores, los módulos de garantía social, así como la temática de especial interés como es la formación de telespectadores críticos.

Dentro de la educación no formal, la televisión, en general, y específicamente la televisión educativa –bien como canal autónomo, bien como un espacio dentro de una emisora que tenga vocación de servicio público– tiene una misión especial en la difusión de programas educativos y culturales que fomenten la formación de todas las capas sociales.

4

Propuestas para una nueva televisión educativa

El Informe marco del Ministerio de Educación (García Matilla y otros, 1996: 158 y ss.) finaliza su estudio con una serie de propuestas que fundamentan un modelo de televisión educativa en España. Asumiendo la dispersión y falta de continuidad que han caracterizado en general las experiencias españolas, pues a excepción de La aventura del saber, no han existido en los canales estatales espacios propiamente educativos que se hayan consolidado en las pantallas –incluso durante la década de los ochenta, cuando la televisión educativa alcanzaba ya un fuerte auge en el mundo, en España no se contaba con ningún espacio–, es necesario tender hacia canales exclusivamente educativos, que atiendan a planes globales, estructurados por niveles, prioridades temáticas, géneros y formatos diversos y audiencias específicas. Sin embargo, este Informe reconoce cómo esta medida en el panorama de las transformaciones televisivas es ya insuficiente. Hoy constatamos que sería

necesario intervenir en diferentes frentes, de manera que:

- Las televisiones, con una cierta vocación de servicio público, debieran ofrecer espacios educativos. En este sentido, tanto las emisoras estatales, especialmente las públicas, como los canales autonómicos, deben contar con programaciones con una cierta entidad, cuyo fin esencial sea la difusión de programas educativos, que no estén relegados a horas de escasa audiencia y con presupuestos raquíticos. Por otro lado, un campo aún no suficientemente explorado, y que tiene desde el ámbito educativo unas amplias posibilidades de desarrollo, son las televisiones locales, que podrían complementar parte de sus horarios con programas educativos y culturales, dirigidos al mundo escolar.
- Se solicita asimismo que existan canales temáticos, vía satélite o cable, no sólo educativos, sino también de documentales, históricos, de música, de idiomas, etc. La actual tendencia a la televisión temática favorece esta especialización, y por ende, estos canales que, sin ser específicamente educativos, pueden ser idóneos para la explotación didáctica.

4.1. Un área prioritaria: la educación para el visionado de la televisión

Uno de los principales ejes que debe estar presente en el nuevo desarrollo de la televisión educativa es la formación del telespectador. Cada día es más evidente que el simple consumo de televisión no garantiza la comprensión global de sus mensajes (Aguaded, 1999; 2000). Por ello, como se indica en el Informe marco del Ministerio de Educación, uno de los campos prioritarios que ha de tener la televisión educativa es la formación de los telespectadores para el conocimiento de los medios de comunicación y, muy específicamente, de la televisión. La educación en materia de comunicación, considerada en la actualidad como un tema transversal en los currículos docentes, es una de las asignaturas pendientes de la televisión. Ésta ha de verse estrechamente vinculada con una formación crítica general del individuo.

El desarrollo de programas y series televisivas contribuirá a un conocimiento sistemático de los medios, desde los más artesanales a los más modernos, tal como está previsto en los distintos niveles educativos. Como objetivo último, habrá de propiciarse una recepción más crítica y un conocimiento de los grandes grupos de comunicación, de las relaciones de poder existentes, de las mediaciones, de los lenguajes, las técnicas y las formas de expresión y de su aprovechamiento didáctico. Todo ello habrá de influir en un mejor desarrollo de los procesos de comunicación social. Uno de los objetivos de estos programas será el experimentar formas de interactividad que rompan con la actual recepción pasiva que caracteriza a las audiencias de televisión. El conocimiento del medio televisivo y de las nuevas tecnologías informáticas y telemáticas permitirá la formación de espectadores más selectivos y, por otra parte, fomentará también un mejor aprovechamiento educativo de los programas de televisión en general» (García Matilla y otros, 1996: pág. 156).

En suma, incrementar el sentido crítico de la audiencia e impartir una cultura de los medios audiovisuales que enseñe a descifrar los códigos televisivos, debe ser una de las tareas prioritarias de una televisión pública. Hay que sembrar en la audiencia la necesidad de una reflexión crítica ante el fenómeno de la televisión (Francés, 1997: págs. 113-114). Para ello es fundamental la enseñanza del uso adecuado de la televisión, esto es, la formación de un televidente crítico y activo desde la televisión.

Esta línea de la formación de telespectadores críticos, es, en definitiva, una de las vertientes con más posibilidades de desarrollo dentro de la televisión educativa y que hemos defendido en otros foros (Aguaded, 1997; 1999; 2000; 2002), dado que la adquisición de lo que llamamos «competencia televisiva» no es una responsabilidad exclusiva de la escuela y de la familia, sino también de la propia televisión, y en este sentido, la televisión educativa tiene, sin duda, el papel protagonista.

5

Referencias

AGUADED, J.I. (1997): «La educación del telespectador», en AGUADED, J.I. (Coord.): La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 253-270.

AGUADED, J.I. (1998): Educación para la competencia televisiva. Fundamentación, diseño y experimentación de un programa didáctico para enseñar a ver la televisión en Educación Secundaria. Huelva, Universidad de Huelva, edición electrónica.

- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, Paidós.
- AGUADED, J.I. (2000): *Televisión y telespectadores*. Huelva, Grupo Comunicar.
- AGUADED, J.I. (2002): *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires, La Crujía.
- AGUADED, J.I. y MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): *Medios, recursos y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional*. Málaga, FACEP/Junta de Andalucía.
- AGUILERA, J. y OTROS (1982): *Educación y medios de comunicación. Informe final del Grupo Mixto de Trabajo MEC/RTVE sobre Radio-televisión Educativa*. Madrid, MEC.
- ALBERO, M. (1987): *La televisión didáctica*. Barcelona, Mitre.
- BAGGALEY, J.P. y DUCK, S.W. (1979): *Análisis del mensaje televisivo*. Barcelona, Gustavo Gili.
- BETHENCOURT, T. (1991): *¿Qué es la televisión?* Madrid, Granada.
- BULLAUDE, J. (1970): *Televisión educativa: presente y futuro*. Buenos Aires, Cadel.
- CABERO, J. (1994): «Retomando un medio: la televisión educativa», en VARIOS: *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla, CMIDE/SAV; 161-193.
- CABERO, J. (1995): «Televisión: usos didácticos convencionales», en RODRÍGUEZ, J. y SÁENZ, O. (Dirs.): *Tecnología Educativa: Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Alcoy, Marfil; 213-232.
- CABERO, J. (1997): «Investigaciones sobre el consumo de televisión», en AGUADED, J.I. (Coord.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación*. Sevilla. Consejería de Trabajo e Industria, Dir. Gral. Comercio y Consumo; 69-78.
- CANAL SUR (1996): *Boceto para el desarrollo de la programación educativa*, documento policopiado. Sevilla.
- CASADO, J.M. (1996): «Canal Sur y el desarrollo de la televisión educativa andaluza», en *Comunicar*, 6; 57-62.
- CASADO, J.M. (1997): «La responsabilidad educativa de la televisión», en AGUADED, J.I. (Coord.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 97-104.
- CEBRIÁN, M. (1995): «La televisión como recurso educativo en un contexto iberoamericano», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 121-132.
- DE KORTE, D.A. (1969): *La televisión en la educación y la enseñanza*. Madrid, Paraninfo.
- DIEUZEIDE, H. (1963): «La télévision scolaire, ses tendances actuelles et ses perspectives», en *II Seminario para productores y realizadores de emisoras telescolares*. Basilea.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- FRANCÉS, E. (1997): «Educar para el consumo de la televisión desde la televisión», en AGUADED, J.I. (Coord.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación*. Sevilla. Consejería de Trabajo e Industria; 113-118.
- FONSECA, V. (1995): «Programación para una televisión educativa andaluza», en FERIA, A. (Coord.): *Educación y televisión*. Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 25-29.
- GARCÍA, P. (1995): «Educar con televisión», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 133-141.
- GARCÍA MATILLA, A. y OTROS (1996): *La televisión educativa en España. Informe marco*. Madrid, MEC.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1981): *Televisión y enseñanza*. París, UNESCO.
- GAY-LORD, J. (1972): *Televisión educativa. Guía para su utilización por maestros y administradores*. México,

Trillas.

HOLTZMAN, W.H. (1981): Impacto de la televisión educativa en la infancia. París, UNESCO.

MALONEY, M. (1970): «Los principios de la televisión educativa», en BULLAUDE, J. (Coord.): Televisión educativa: presente y futuro. Buenos Aires, Cadel.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1992): «Producción de vídeo y televisión con fines educativos y culturales», en DE PABLOS, J. y GORTARI, C. (Eds.): Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sevilla, Alfar; 77-99.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1994): «¿Existe la televisión educativa?», en VARIOS: Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa. Sevilla, CMIDE/SAV; 103-111.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1995): «La televisión, generadora de un nuevo espacio educativo», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dir.): Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 83-102.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (Dir.) y OTROS (1998): La Televisión Educativa Iberoamericana: evaluación de una experiencia. Sevilla, AECI/EDUTEC/ATEI.

MASTERMAN, L. (1980): Teaching about Television. Londres, McMillan. Edición española de (1995): La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid, La Torre.

MERINO, J. (1983): Televisión educativa en España: historia, metodología y planificación. Madrid, Universidad Complutense.

PABLOS, J. de (1996): «La televisión y sus dimensiones educativas», en TEJEDOR, F. y VALCÁRCEL, A. (Eds.): Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación. Madrid, Narcea; 175-184.

PERCEVAL, J.M. (1993): «Análisis de la televisión educativa «La aventura del saber», en PÉREZ TORNERO, J.M. (Ed.): Televisión educativa. Madrid. UNED; 97-116.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1993): Televisión educativa. Madrid, UNED.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1994a): «La emergencia de la televisión educativa en España», en VARIOS: Apuntes de la sociedad interactiva. Madrid, Fundesco; 505-511.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1994b): El desafío de la televisión educativa. Barcelona, Paidós.

SALINAS, J. (1995): «La producción universitaria de televisión y vídeo educativos: entre la coproducción y la cooperación», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dir.): Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 103-120.

UNESCO (Ed.) (1983): Impacto de la televisión educativa en la infancia. París, UNESCO.

VARIOS (1982): Educación y medios de comunicación. Informe final del Grupo de trabajo MEC-RTVE. Madrid, Ministerio de Educación.

VARIOS (1991): ¿Qué miras? Textos. Valencia, Generalitat Valenciana.

VARIOS (1996): «Televisión Educativa Iberoamericana», en Comunicar, 8; 172.

ENTRETENIMIENTO INTELIGENTE ó CONSUMO INFANTIL EN LOS PROGRAMAS CONTENEDOR

[DESCARGAR PDF](#)
[IMPRIMIR](#)

Isidoro Arroyo Almaraz.

Profesor de Comunicación Audiovisual y Publicidad

1 introducción

La mayoría de los programas infantiles dirigidos a los niños entre dos y trece años, se ajustan a un formato de contenido que se denomina en argot "programas contenedor". Estos programas, que buscan el entretenimiento inteligente, a veces se convierten en espacios que captan la atención de los niños para ofrecerles múltiples productos de consumo, los cuales son solicitados por los niños y su consumo depende en buena parte de su elección. Esta circunstancia nos hace pensar que la televisión tiene pendiente un debate en profundidad sobre la programación infantil

Los niños ven, además del resto de la programación, los programas infantiles, que en España se presentan bajo el formato de programas contenedor, que tienen su origen en el Club Super 3 (TV3) y se extendieron por las cadenas autonómicas: Xavarín Club (TVG), A la babala (Canal 9), Cyberclub (Telemadrid) y Club Superbat (ETB), hasta llegar e instalarse en las cadenas estatales: Club Megatrix (Antena3), Club Disney (Tele 5), TPH (TV2), etc. Y últimamente la apuesta más atrevida de la televisión española, "Los Lunnis". En la línea de lo que ha sido la programación del servicio público TVE de los últimos años. Primero ofreciendo Barrio Sésamo, después La Bola de Cristal, el ya cietado programa contenedor TPH y el todavía vigente programa especializado en educar musicalmente a los niños, El Conciertazo.

2 Los programas contenedores, formato de éxito de los programas infantiles de los últimos tiempos

Programa	Cadena	Audiencia	Edades	Formato	Temas
Los Lunnis	TVE1 y TVE2	Personajes muñecos con animaciones :Lunnis pequeños (target 4-12 años) Lupita, Lublú, Lucho y Lulilla.Lunnis mayores: La bruja Lubina, el profesor Lutecio, Lula y Lulo	3 a 10 años	Contenedor infantil con objetivos educativos transversales	Noticiero TeleLunnis, series infantiles, Buen humor, magia, fantasía, aventura, Temas sociales , musicales, ecológicos, creativos, deportes, curiosidad.
Club Megatrix	Antena3	500 o 600 niños en el público. Selección por imaginación: dibujo, etc.610.000	6-14 años	Magacin: 70% dibujos, 30%concursos y juegos.	Ecología Humor Deporte Música Colegio Relaciones Personales
Ciberclub	Telemadrid				

Zon@ Disney	Tele 5 (S y D)	Niños espectadores y participan en pruebas			
TPH Club	TV2	Escuchan cuentos			
Desesperado Club Social	Antena 3(S y D)	Dibujos			
Barrio Sésamo	TV1 (L-V)		5-6 años		
Pim, pam, plus.	Canal +				
Canales digitales 7 canales de pago.	Canal Satélite (3): Nikel Odeon, Forquiz y Disney Channel (a parte en 1 año 125.000). Vía Digital (2): Canal Panda y Club Supertrex.	Tendencia Europa: Cartoon Network 32 millones abonados en varios idiomas.			

Las cadenas de televisión han disminuido el tiempo dedicado a la Programación Infantil. Sólo dedican programación para los niños a diario por las mañanas entre la 7,30 y las 9,30 y en la sobremesa entre las 13 y 14, 30 o 15,00 horas y los fines de semana. TVE ha apostado recientemente por recuperar la franja horaria del horario vespertino, que tradicionalmente había correspondido a la programación infantil. Así el contenedor “Los Lunnis”, además de la franja horaria en la 2 de 7:30 a 9:30, también se programa de 13:00 a 15:00 y lo más novedoso de 17:30 a 19:00.

El resto de las cadenas han desterrado la franja de la tarde excepto los fines de semana, creemos que porque los niños ocupan la pantalla con los videojuegos y los videos, juegos de calle, tareas extraescolares y deportes. Pero los niños insisten en ver la televisión a esas horas y, por eso, se han convertido en audiencia de otros programas, especialmente de algunos concursos tales como: Adivina adivinanza(Tm) , El precio justo(Tv1), Alta tensión (A3), ¿Quiere ser millonario? (Tele 5), etc.

La mayoría de las cadenas de televisión concentran la programación durante las mañanas los fines de semana, e incluso la Zon@ Disney sólo se programa en esos espacios porque, en general, se tiende a utilizar la televisión como la niñera que entretiene a los niños mientras los padres descansan o realizan las tareas domésticas del fin de semana.

Quizás por todo lo expuesto los niños y los jóvenes también ven los programas de los adultos. Los programadores lo saben e incorporan a los propios niños como protagonistas o invitados especiales, como, por ejemplo, ocurría en los programas Menudo Show, Menudas Estrellas o Esos locos bajitos, todos ellos en Antena 3, conducidos por Bertín Osborne o en Todo en familia (TV1). Las teleseries de mayor éxito también incorporan protagonistas infantiles y juveniles para atraer a los niños y adolescentes y así incrementar sus audiencias. Así ocurrió con personajes como Pauleta en La casa de los líos, Chechu en Médico de familia o Antonio en Todos los hombres son iguales, etc. Los niños también comparten espacios de la programación dirigidos a las amas de casa como ocurría con El juego del euromillón (Tele 5) o ocurría con la teleserie venezolana emitida por TV1 “La usurpadora”,

Y en general dicen disfrutar mucho con los infoshows porque les atrae el humor y el deseo de ver el mundo de los mayores: El informal, El bus, etc. , pero no suelen ver, ni tan siquiera junto a sus padres, los informativos, porque

dicen que son aburridos.

LOS NIÑOS VEN A DIARIO EN HORARIO VESPERTINO

Programa	Conductor	Público	Animación
Los Lunnis	Paloma Lago, Lucrecia y Álex	Interacción de personajes muñecos	Los conflictos personales entre los personajes. Las visitas de personajes conocidos por los niños o dramatizaciones.

LOS NIÑOS VEN A DIARIO Y LOS FINES DE SEMANA

Programa	Conductor	Concursos	Público	Animación
Club Megatrix	ADOLESCENTES David y Ana	LAS URNAS LA PIRÁMIDE LOS ROMANOS	BAILANDO SORPRESAS PATROCINADORES	CANTANTES PARQUES TEMÁTICOS.
Ciberclub	ADULTOS Cybercelia, Trasto, Rockoalicates.			PRESENTADORES
TPH Club	REALIDAD VIRTUAL María, Gura, Max y Super Ñ			EFFECTOS ESPECIALES

Programa	Conductor	Público	Animación
Los Lunnis	Paloma Lago, Lucrecia y Álex	Interacción de personajes muñecos	

LOS NIÑOS VEN SOLO LOS FINES DE SEMANA

Programa	Conductor	Concursos	Público	Animación
Zon@ Disney	ADOLESCENTES	GÁRGOLAS EL TESORO DEL VOLCÁN ABORDAJE ISLA	JUGANDO DIBUJOS CONSOLAS TALLERES	CANTANTES

Los dibujos animados se caracterizan, entre otras cosas, por: a) ser de producción mayoritaria norteamericana y japonesa, y en menor medida europea y española. b) elegir como héroes a personajes infantiles y a personajes de ficción c) presentar una estructura narrativa similar.

Veamos cada uno de estos aspectos por separado.

Como ya dijimos en otro lugar, (2000) En primer lugar, el problema de la producción. Basta recorrer con detenimiento la programación de televisión para descubrir sin sobresaltos que las series de dibujos animados japonesas y americanas son las que tienen mayor aceptación. El boom empezó con los legendarios Oliver y Benji (el mago del balón) que eclipsaron al resto de la programación vespertina. Después vinieron muchas otras pandillas de violentos: Las tortugas Ninja, Planetarios, Space Monkey, Power Rangers, Beast Wars, Bola de Dam, pero entre todas ha sobresalido una- Bola de Dragón- a partir de la cual el mercado ha ido fomentando sucesivas manías. Primero, la dragonmanía a través de la serie Bola de Dragón, después la pokemanía a través de la serie Pokemon y en medio de ambas la incombustible familia de Los Simpson que sigue compartiendo el liderazgo de audiencia con el manga japonés de turno.

En segundo lugar, el universo en que se desenvuelven los personajes de todas estas series que transmite un mundo de valores que se refieren, como ya dijimos en otro lugar, (Arroyo, 1999) a la violencia, la discriminación por razón de raza o sexo y la competitividad. Oliver y Benji, Chicho Terremoto, Picolo, El Capitán Planeta, y tantos otros se mueven entre los símbolos del dragón y del gnomo. Bola de Dragón Z y David el

Gnomo, en cierto modo, son los dos polos de esta esfera de los valores. De una parte el gnomo que carece de maldad y de la otra el dragón que simboliza en oriente la energía. Pero en ambos casos predominan la acción y la amistad, aunque con fines distintos. En definitiva, nos encontramos con productos que se caracterizan por una enorme uniformidad y homogeneidad de contenidos y valores, donde predominan los manga japoneses porque aumentan la audiencia y generan más beneficio a la empresas de televisión.

Los padres no evitan la transmisión de estos valores a sus hijos, entre otras cosas, porque: a) los padres no eligen los programas que ven sus hijos. c) no existe ningún teletexto donde se informe sobre los valores que transmiten los dibujos. d) no se hacen promos donde se pueda ver una breve sinopsis de los contenidos de los dibujos que alerten a los padres, etc..

En tercer lugar, todas las series de dibujos comparten una estructura similar caracterizada por: a) Una presentación con abundancia de elementos visuales y auditivos con el fin de despertar la atención de los hábiles espectadores infantiles muy proclives al zapping. b) Aventuras y desventuras de protagonistas que suelen ser hábiles maestros en artes marciales, inteligencia, etc., pero sobre todo son modelos de conducta a imitar. c) Los finales, casi siempre en happy end que permiten continuar la historia y, por último, los créditos.

El denominador común es la ausencia de contenidos educativos, excepto en los programas dirigidos a los más pequeños, justo los que no aparecen en las mediciones de audiencias. Aún así Televisión Española, apostó por el programa decano de la programación Barrio Sésamo, y ahora lo hace por Los Lunnis, sin olvidar el éxito internacional de los Teletubbies.

3

El fenómeno Pokemo: Cuando la violencia divierte porque expresa una acción

Todas estas características de una u otra manera están presente en el fenómeno televisivo más importante de los últimos tiempos. Nos referimos al fenómeno Pokemon

Para entender la dimensión de este fenómeno conviene repasar algunas cifras. En primer lugar, se trata de un fenómeno a nivel mundial que se comercializa y difunde a través de videojuegos, series y programas de TV, libros, música, cromos, juguetes, y desde luego, internet, donde es la quinta palabra más buscada hasta la fecha. En España sólo la película que se estrenó el paso 14 de abril de 2000 ha recaudado hasta la fecha 800 millones de pesetas.



¿Qué hace de este producto un fenómeno mundial con tanto éxito comercial?

Se trata de un juego de pequeños monstruos, su nombre es una palabra compuesta en inglés de "pocket" y "monster", es decir "pocke-mon", interactivo que permite a los jugadores capturar mediante batallas entre pockemon, los 151 pockemon que forman la colección.

A nuestro modo de ver participa de una ecuación que se repite en muchos otros productos audiovisuales donde la violencia es un simple divertimento para expresar una acción. El niño se contagia de la emoción suscitada por la excitación de los sentidos, y la emoción le lleva por contagio a imitar la conducta de sus héroes virtuales.

Sin embargo tiene a favor: que :a) los niños negocian y mejoran la propia colección. b) da a los niños la oportunidad de hablar con otros, compartir y competir. Cuando un niño se saca su gameboy con su juego pockémon, otros niños salen al encuentro con las otras versiones (amarilla, azul, etc) para entablar batallas entre los polékemon y aumentar su colección. c) los niños se proyectan en ellos, se identifican con los más queridos y

se sienten estimulados por el constante cambio de habilidades que adquieren gracias al entrenamiento. d) a los niños les encanta porque se sienten dueños de un mundo propio que escapa al control de los mayores.

Pero encontramos que tienen en contra que : a) Fomentan la competitividad, la lucha, el ser el número uno, de tal manera que siempre se tiene que ganar. b) Desarrollan el valor único de ser el mejor a toda costa acaba por generar cuadros de ansiedad, sobre todo el los niños más desprotegidos. c) Inculca a los niños los valores de la economía de mercado, de tal manera que hay que compartir la tarea, pero sólo con el fin de mejorar la colección. Luego se trata de una actividad cooperativa con fines exclusivos de obtener un beneficio individual, ser el mejor entrenador, tener el mayor número de pokémon y el definitiva, lo ya dicho, ser el número uno. d) No se muestra una lucha física, sino figurada que induce a los niños a ser muy competitivos para lograr todos los pokémon.

4

El fenómeno Simpson: Fábrica de efectos cómicos

A nuestro modo de ver se trata de un producto audiovisual que participa de los mismos ingredientes que cualquier otro producto de éxito en televisión: Humor a raudales.

¿Cómo se consigue ese humor?:

- Choque contra objetos
- Brusco surgimiento de situación inesperada
- Utilización poco normal del lenguaje: Sentido absurdo, lenguaje irreverente, etc.
- Abundancia de hábitos escatológicos
- Ridiculizar la dignidad del poder
- Ridiculizar el lujo y la riqueza
- Poder hacer daño a alguien que se sabe más fuerte.

¿Por qué tiene éxito el humor en televisión?



Porque participa del proyecto creador de devaluar la propia realidad a la que se refiere Con el humor conseguimos liberarnos de la tiranía de lo cotidiano y subyugante. No es casual que detrás de cada gran humorista haya una realidad angustiante. Como tampoco es casual que sea el humor, como presagiaba Chesterton, la religión del futuro, o sea del presente. El humor devalúa la realidad que nos oprime, a la vez que con la distancia de la burla, nos da un respiro para enfrentarnos a la realidad en mejores condiciones

La inteligencia creadora, como decía José Antonio Marina, utiliza el humor para devaluar la realidad y rebajar la temperatura de las amenazas de la sociedad global. Ramón Queraltó lo explica (2003, 189 y190) "existe un cierto malestar del hombre contemporáneo(...) con gran acceso a los logros tecnológicos. Se trata de la inseguridad sentida por el hombre frente al mundo globalizado(...) los motivos para esa inseguridad están en la incertidumbre".

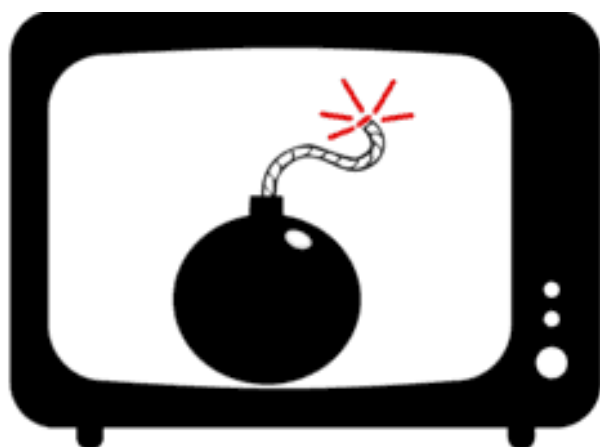
5

El fenómeno Lunnis: El entretenimiento inteligente

Si la violencia es un simple divertimento porque expresa una acción y el humor nos ayuda a digerir una realidad cada vez más cambiante y ajena, con mayor razón deberemos reivindicar la inteligencia como forma suprema de diversión. Los programas contenedor que comparten esta fórmula buscan entretener a la vez que educan e informan.

Entretienen porque saben captar la atención de los niños. Como ya dijimos en otro lugar (1999) La atención a los medios varía con la edad e influye en la generación de imágenes mentales, porque es la puerta de acceso a la comprensión de los mensajes. Un mensaje al que no se le presta atención, difícilmente es comprendido, no se puede reaccionar ante su contenido y finalmente no es aceptado o rechazado. Las imágenes y los sonidos son muy importantes cuando los niños son pequeños, y a medida que aumenta su capacidad de atención, también se incrementa su capacidad de comprensión, lo que facilita el procesamiento de argumentos que sólo se produce a partir de los trece años.

La atención también depende del desarrollo del pensamiento de los niños. Las edades de educación infantil corresponden, en los estudios de Piaget, al período de pensamiento preoperacional (2-6 años) que se caracteriza porque los niños fijan la atención en un rasgo impactante de un objeto y por tanto reaccionan a las cosas como aparecen en la percepción inmediata. Los niños con pensamiento concreto, a partir de los siete años, se apartan más de las claves visuales y tienen en cuenta otros aspectos de amenazas potenciales, siempre que conserven su carácter de real.



Educan y divierten a la vez. Educar no tiene porque significar aburrir. Y decimos que educan porque toman como objetivo propio la necesidad de fomentar el hábito de lectura, de atraer la atención y la mirada de los más pequeños por la música, porque transmiten valores como la ecología y el respeto por el medio ambiente, la tolerancia, el respeto a los demás, etc y todo ello sin faltar a la cita con los géneros preferidos de los niños: la fantasía, el suspense, la aventura.

Y finalmente informan porque deben ser exigentes en el tratamiento de los contenidos que, evitando caer en un fácil didactismo, propio del medio escolar, sepan despertar el interés de los más pequeños por conocer el medio que les rodea.

6

Bibliografía

- Arroyo, I. (1999) cine, Tv y videojuegos en la mente del niño. Cuadernos de Pedagogía nº 278. Págs 80-85.
- Arroyo, I. (2000) Ética de la Imagen. Ediciones del Laberinto. Madrid.
- Arroyo, I. (2000) Televisión: conflictos éticos. Educación medios nº 14 Septiembre-Diciembre de 2000.
- Díaz, L. (1999) Informe sobre la televisión en España (1989-1998). Ediciones B, Grupo Zeta, Barcelona
- Huesmann, L.R. (1998) "La conexión entre la violencia en el cine y la televisión y la violencia real" en José Sanmartín, James S. Grisolia y Santiago Grisolia (eds.) "Violencia, televisión y cine". Ariel. Barcelona.
- Martín Serrano, M. (1990) La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños. Infancia y Sociedad n1 3 págs 5-18.
- Pindado, J. (1997) Escuela y televisión: claves de una relación compleja. Cultura y Educación nº 5 págs 25-35.
- Roig, C. Y Cerdá, D. (2003) "Los lunnis" Programa Contenedor Infantil para TVE.
- SanMartín, J.; Grisolia J.S.; Grisolia S. (1998) Violencia, Televisión y cine. Ariel. Barcelona.
- Sofres (1997) Audiencia de Medios. Datos de Audiencia.

EL ESTILO COMUNICATIVO EN LA TELEVISIÓN EDUCATIVA

[DESCARGAR PDF](#)
[IMPRIMIR](#)


Joan Ferrés i Prats

Profesor Titular en la Universidad Pompeu Fabra



¿Juicio o prejuicio?

He realizado el ejercicio varias veces, tanto con estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación como de Ciencias de la Comunicación. Les advierto que se trata de un brainstorming, de una lluvia de ideas o de palabras. Consiste en que, en cuanto yo les diga un concepto, ellos han de escribir las palabras relacionadas con este concepto que les vengan a la cabeza de manera espontánea, sin reflexión previa alguna. Cuando el concepto que les propongo es televisión educativa, abundan los estudiantes que tienden a asociarle términos relacionados con el aburrimiento, la verborrea, la pesadez o la ineficacia. Ocurre algo parecido cuando el concepto que les propongo es vídeo educativo.

No es fácil saber hasta qué punto se trata, por parte de estos estudiantes, de juicios o de prejuicios, pero la percepción que tienen de estas realidades está ahí, como interpelación para todos aquellos que trabajamos profesionalmente en el ámbito de la comunicación audiovisual educativa.

Curiosamente los educadores y educadoras tendemos a sentirnos legitimados y hasta obligados a dar lecciones a los profesionales de los medios de masas audiovisuales (y, más en concreto, a los profesionales de la televisión convencional) y, en cambio, en general, ni siquiera nos planteamos la posibilidad de que podamos recibir de ellos lección alguna.

En otras palabras, en el ámbito de la Educación en Medios los, profesionales de la enseñanza tendemos, lógicamente, a ser críticos con los profesionales de los medios de masas. Pues bien, ya es hora de que aceptemos la reciprocidad y de que, en el ámbito de la Educación con Medios, permitamos la crítica que, explícita o implícitamente, nos hacen los profesionales de los medios de masas audiovisuales.

Estas consideraciones, planteadas como punto de partida de una propuesta de revisión del planteamiento comunicativo de la televisión educativa, ponen de manifiesto una situación paradójica. Mientras la televisión convencional tiende a ser vista con prevención por parte de los educadores y educadoras por sus supuestos efectos deseducativos, agravados por el hecho de que consigue unos altos niveles de aceptación por parte de la audiencia, la televisión educativa ve limitados sus pretendidos efectos educativos por el hecho de que no consigue los mínimos niveles de aceptación necesarios para su eficacia.

Cuando las comparaciones en cuanto a la respectiva eficacia se establecen entre la televisión comercial y la escuela, o entre Internet y la escuela, para explicar los déficits de eficacia de la institución escolar, cabe la posibilidad de recurrir al argumento de la fascinación que ejercen tecnologías en las nuevas generaciones de alumnos y alumnas. Pero cuando se comparan la televisión convencional y la televisión educativa, la tecnología no sirve como justificación de los déficits de la televisión educativa, porque el soporte tecnológico es idéntico en ambos casos. En consecuencia, las diferencias en cuanto a eficacia hay que buscarlas en otra parte. Por ejemplo, en el estilo comunicativo.

Los discursos de la televisión convencional están diseñados en función del receptor, mientras que los de la televisión educativa suelen estar diseñados en función de los contenidos. Es decir, mientras en la televisión comercial el receptor o destinatario es el eje del proceso comunicativo, en la televisión educativa el eje lo constituyen los contenidos curriculares.

En la televisión convencional hay múltiples huellas de la presencia de los destinatarios: las hay tanto en los contenidos seleccionados como en el planteamiento comunicativo o en el lenguaje utilizado... En la televisión educativa, en cambio, tanto los contenidos seleccionados como el planteamiento comunicativo y el lenguaje al

que se recurre remiten de manera fundamental (a veces casi exclusiva) a las exigencias curriculares. En síntesis, y considerado desde la perspectiva de las funciones del lenguaje, de las que se hablará más adelante, podría decirse que, mientras la televisión educativa suele estar polarizada en torno a la función referencial, la convencional pone el acento de manera prioritaria o exclusiva en la función fática.

Para comprobarlo bastarán algunos ejemplos significativos de la praxis televisiva convencional.

2

Del distractor al Video-rating

La serie Sesamo Street (en España Barrio Sésamo), es un ejemplo excelente de conexión entre televisión comercial y educativa, por cuanto nació en los Estados Unidos con la voluntad explícita de enseñar deleitando, y para lograrlo se propuso sacar el mejor partido posible tanto de la pedagogía como de la publicidad. En los primeros tiempos de la serie los responsables de la producción utilizaban un curioso sistema para garantizar el éxito de cada uno de los capítulos. Los testaban recurriendo a un curioso sistema que denominaron distractor.

El sistema consistía en presentar el capítulo en cuestión a un grupo de control (niños y niñas de la edad a la que iba destinada la serie). Al poco tiempo de iniciado el visionado, ponían en marcha otro televisor colocado al lado, para comprobar en qué momentos la vista de los niños y niñas se desviaba hacia el dictractor. Si se comprobaba que la atención de los jóvenes espectadores decrecía en un momento dado, era señal de que había que rehacer estos fragmentos, incrementando el ritmo o incorporando nuevos recursos narrativos o expresivos.

Con el paso de los años y con la consiguiente evolución de las tecnologías, estrategias como la del distractor se han quedado obsoletas. Hoy las cadenas de televisión disponen de mecanismos más sofisticados para garantizar el éxito de sus programas. Basta pensar en el vídeo-rating, un sistema desarrollado por la empresa Corporación Multimedia para analizar el comportamiento de las audiencias minuto a minuto. Actualmente lo utilizan las principales cadenas de televisión del estado español.

En pocas palabras, el vídeo-rating es un sistema multipantalla que utiliza y funcionaliza los datos de audiencia obtenidos día a día por Sofres, la agencia española de control de audiencias televisivas. Mediante el vídeo-rating pueden analizarse las audiencias de tantas cadenas como pequeñas pantallas integra el sistema. Una vez seleccionado el día y la hora sobre los que se pretende realizar el estudio de audiencia, el analista puede ir contemplando simultáneamente en cada pequeña pantalla las imágenes que se emitían en este preciso instante en cada una de las cadenas analizadas. Debajo de cada pantalla puede observar el número de espectadores que contemplaban la cadena en este momento, así como las pérdidas y las ganancias de audiencia que se fueron produciendo. En caso de pérdida de espectadores, se pueden detectar a qué cadenas rivales emigraron. Y en caso de ganancias, se puede comprobar de qué cadenas procedían y qué tipo de imágenes se emitían en el momento en que desertaron.

En definitiva, el vídeo-rating es para las televisiones una oportunidad excelente para analizar la eficacia comunicativa. Mediante este sistema puede estudiarse la evolución de las audiencias segundo a segundo, relacionando las ganancias y pérdidas de espectadores con el tipo de mensaje que se estaba emitiendo en cada instante. Puede descubrirse, pues, qué recursos temáticos y expresivos atraen a las audiencias y cuáles las alejan.

Tanto la estrategia del dictractor como la del vídeo-rating ponen de manifiesto las diferencias sustanciales entre la televisión convencional y la educativa en lo que atañe a procesos comunicativos. Y, más en concreto, en lo que atañe a la ya referida diferencia en la potenciación de las funciones fática y referencial.

3

El imperio de la función fática

Se debe al lingüista R. Jakobson la popularización del concepto de función fática, aunque la denominación no es creación suya. Para diseñar su tipología de funciones, que se ha convertido en clásica, Jakobson se basó en el modelo tradicional del lenguaje instaurado por Karl Bühler, según el cual a los tres grandes polos de la comunicación (el destinador, el destinatario y los objetos del discurso) les corresponden tres funciones del lenguaje: la emotiva, que está centrada en el destinador, la conativa, que está orientada hacia el destinatario, y la referencial, que está orientada hacia el contexto.

Jakobson añadió tres factores más a los tres señalados por Bühler: el mensaje, el código y el contacto, a los que corresponden respectivamente las funciones poética, metalingüística y fática.

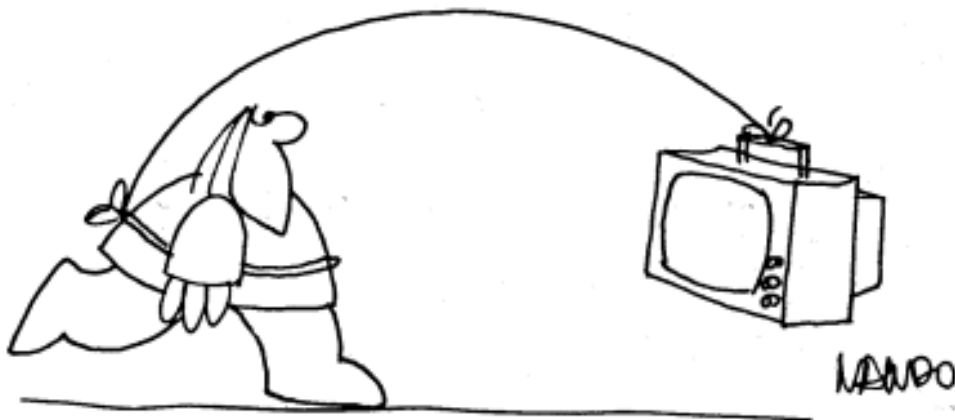
Según parece, la función fática fue definida originariamente por Bronislaw Malinowski. De acuerdo con la aportación de este pensador polaco, en la comunicación fática el objeto de la comunicación es la propia comunicación. El único objetivo es la conexión entre los interlocutores, la relación, el vínculo.

Es sabido que lo que se pretende mediante el recurso a la función fática es establecer y mantener el contacto entre los interlocutores. Es el caso, por ejemplo, de las conversaciones sobre el tiempo, que se establecen a veces por cortesía. En estos casos no interesa tanto la realidad que se describe (función referencial), como demostrar que la otra persona nos interesa lo suficiente como para no ignorarla, pero no tanto como para comentarle nuestras intimidades. En palabras de B. Malonowski (citado por G. Marandon, 1989), "una simple frase de cortesía, utilizada tanto entre las tribus salvajes como en un salón europeo, cumple una función en la que el sentido de las palabras es casi indiferente".

Es curioso constatar (los expertos lo confirman) que la fática es la primera función adquirida por los niños. Función primaria del lenguaje, pues, que comporta una tendencia a comunicar anterior al intercambio de informaciones. Es el caso del niño o niña que insiste una y otra vez en formular la misma pregunta, que los padres ya respondieron la primera vez. No les interesa el contenido de las informaciones, sino simplemente utilizar las palabras para establecer y mantener el contacto, para asegurarse de que se está con ellos y para ellos.

No es que la televisión convencional recurra, como los niños, a la utilización del lenguaje (verbal o audiovisual) con el simple objetivo de mantener vinculado al espectador. El propio Jakobson reconocía que son pocos los mensajes que cumplen una sola función, pero advertía que "la función predominante determina la estructura del mensaje".

Los mensajes sociales se diferencian, pues, en gran medida, por la importancia que asignan a una u otra función comunicativa. Es precisamente el énfasis puesto sobre la función fática lo que distingue los mensajes de los medios de masas audiovisuales de los mensajes del mundo académico. Lo prueban estrategias como la del distractor o la del vídeo-rating, inconcebibles en el ámbito académico, incluyendo en él a la televisión educativa. La obsesión por las audiencias y la progresiva sofisticación de las tecnologías destinadas a medirlas facilitan el ejercicio de la función fática en los medios de masas. Facilitan "la acentuación del contacto, con la intención de atraer la atención del interlocutor o de asegurarse que no se relaja" (R. Jakobson, 1973, p. 214). Algo que debería interpelar al comunicador educativo, tanto al que trabaja en el aula como al que lo hace en la televisión educativa.



El dibujo de Nando pone en escena de manera irónica los extremos a los que llega la televisión comercial en su capacidad de atrapar y de retener la atención de los espectadores, sin que importen los contenidos que transmite. Hay una especie de cordón umbilical que facilita la simbiosis con esta realidad, que nos suministra la sustancia que nos mantiene vivos.

Llevada al límite, la acentuación de la función fática en la televisión puede llevar a darle un vuelco total al proceso comunicativo. En casos extremos (tal vez no tan extremos, si nos atenemos al planteamiento de algunos medios de masas audiovisuales), el lenguaje no se utiliza como instrumento para la reflexión o para la transmisión del pensamiento, sino como acción, es decir, como simple recurso para atrapar al espectador, para reforzar los lazos de unión, para mantenerle atado, sin que importe realmente lo que se comunica. No interesa tanto el contenido

cuanto la garantía de establecer un contacto efectivo, la seguridad de establecer y de mantener el vínculo.

4

Función fática y educación

Como acabamos de indicar, en el ámbito de la comunicación televisiva convencional, puede darse el caso de que la función fática se agote en sí misma. Es decir, puede llegar a convertirse en fin. Atrapar y retener al telespectador puede convertirse en objetivo último (y único) del emisor, sin que importen los contenidos que se comunican.

En el ámbito de la televisión educativa, en cambio, la función fática sólo puede ser un medio, al servicio de los contenidos, pero un medio imprescindible para conseguir que éstos se acepten, se comprendan y se asimilen. Los procesos de enseñanza comportan un tipo muy especial de comunicación. No pueden entenderse desligados del aprendizaje. En la enseñanza el éxito del emisor está condicionado por la respuesta del receptor. Los procesos de enseñanza-aprendizaje, por cuanto forman parte de la comunicación persuasivo-seductora, no tienen como objetivo la función expresiva. Sólo cumplen su objetivo si logran provocar cambios en el destinatario, lo que comporta que le ha de convertir necesariamente en eje o centro del proceso.

De ahí mi insistencia en la importancia de un nuevo estilo comunicativo, que esté centrado en la función fática. Si es cierto que es por su obsesión por la función fática por lo que el comunicador de la televisión comercial consigue el éxito, si es cierto que en base a ella realiza la selección de los contenidos, las operaciones relativas a su dosificación, la elección del estilo expresivo, del lenguaje con el que los transmite..., también lo es que es en buena medida por el desdeño o el descuido de la función fática que el comunicador educativo no consigue a menudo que los contenidos despierten el interés de los alumnos y alumnas, o que éstos se sientan implicados a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mucha explicación y muy poca implicación. No puedo resistirme a citar una vez más una sentencia que, a mi entender, debería convertirse en reto para todo comunicador, y más aún para el comunicador del ámbito educativo. Es original de Eric Satie. Dice: "Imagino una obra de teatro para perros: se levanta el telón... y aparece un hueso...".

El interés de un discurso, de cualquier discurso, se basa necesariamente en la capacidad de movilizar los sentimientos íntimos del destinatario, de implicarlo emotivamente. Si el auditorio es de perros, sólo presentándoles un hueso se les puede implicar. En esto deberían coincidir la televisión comercial y la educativa. Las diferencias, si acaso, deberían venir después, en lo que se hace con el hueso, en el itinerario que se le propone al destinatario una vez interesado por el mensaje.

Llegados a este momento, parece oportuno destacar una nueva paradoja. Si es cierto que la sobrevaloración de la función fática en la televisión convencional puede llevar al contacto sin contenido, es decir, a una comunicación seductora pero semánticamente vacía, no lo es menos que el desdeño o el descuido de la función fática en la televisión educativa puede llevar, paradójicamente, a idéntico resultado, a una comunicación vacía. En este caso, no porque no se ofrezcan contenidos, sino porque la falta de implicación por parte del receptor impide que se activen en él los mecanismos que generan la asimilación de estos contenidos.

5

Enmiendas a la totalidad

Cuando he presentado reflexiones de este tipo a grupos de educadores y educadoras (algunos de ellos dedicados profesionalmente a la producción audiovisual), suele provocarse en algunos una reacción a la defensiva. Suelen alegar que la televisión comercial no puede ser utilizada como espejo para la educativa, porque se trata de instituciones con objetivos muy diferenciados. Más en concreto, suelen argumentar que la televisión comercial puede permitirse el lujo de centrar sus discursos en la función fática porque no se ve forzada, como la educativa, a transmitir unos contenidos precisos.

Aunque se haga esta supuesta enmienda a la totalidad, y aunque se acepte la objeción, estoy convencido de que la propuesta sigue siendo válida. Si no se admite como modelo comunicativo a la televisión comercial, puede aceptarse como tal a la publicidad, y las conclusiones son idénticas. Los productores de los spots televisivos, al contrario de lo que ocurre con los profesionales de la televisión comercial, tienen unos contenidos muy precisos que transmitir, igual que la televisión educativa. Están al servicio de unos productos sobre los que deben informar y de los que tienen que provocar el consumo.

Los productores de spots publicitarios sirven al producto y, en cambio, diseñan los mensajes en torno al receptor, es decir, centrados en la función fáctica, con la obsesión primordial de que el discurso atrape la atención de los receptores y la retenga a lo largo de todo el mensaje.

La diferencia fundamental entre el discurso publicitario y el de la televisión educativa es, pues, también la diferencia entre el grado de importancia que se le otorga al receptor en uno y otro. A diferencia de lo que ocurre en una parte significativa de la televisión educativa, en el discurso publicitario está presente el receptor, hay múltiples huellas de su presencia incrustadas en su planteamiento y en su desarrollo.

En la publicidad televisiva hay modelos atractivos (ellos y ellas), historias divertidas, músicas pegadizas, ritmo trepidante, efectos visuales y sonoros sorprendentes... Todos estos recursos expresivos están incrustados en los mensajes como representación del mundo del receptor, como manifestación de sus deseos. O, si se prefiere, funcionan como puente entre los intereses del emisor y los del receptor. Pocas veces ocurre algo parecido en la televisión educativa.

Otra diferencia significativa. En los mensajes publicitarios no se recurre fundamentalmente al lenguaje técnico propio de los productos, sino al lenguaje coloquial propio de los receptores. También en cuanto al estilo comunicativo hay, pues, huellas evidentes de los gustos y de las capacidades del receptor.

En contrapartida, en la línea de lo que se ha indicado ya, en los discursos de la televisión educativa el lenguaje verbal que se tiende a utilizar suele estar mucho más cerca de las exigencias de los contenidos curriculares que de las capacidades e intereses de los receptores.

La comparación entre el discurso publicitario y el de la televisión educativa permite detectar una nueva paradoja: los publicitarios diseñan sus mensajes en función del receptor, pese a que están al servicio del producto (son los fabricantes quienes les pagan y es a ellos a quienes sirven de manera directa), mientras que los profesionales de la televisión educativa diseñan sus mensajes en función del producto (los contenidos curriculares), pese a que están directamente al servicio del receptor. La ausencia de éste en los mensajes educativos resulta, pues, particularmente sorprendente.

En definitiva, si aceptamos la lección que nos transmite implícitamente día a día la publicidad televisiva, el receptor y sólo el receptor es (o debería ser) el eje sobre el cual deberían pivotar los demás componentes del proceso comunicativo en la televisión educativa.

6

Fundamentación epistemológica

Aunque pueda parecer innovadora y provocadora, curiosamente la propuesta de potenciar la función fáctica en los programas de televisión educativa, de imitar de alguna manera en ella el estilo comunicativo de la televisión comercial, de aproximarse a los contenidos curriculares desde los intereses de los receptores, encuentra fácilmente una justificación epistemológica en campos como la Filosofía o la propia Pedagogía.

El filósofo Ludwig Wittgenstein es contundente cuando afirma que “para convencer a alguien de la verdad, no es suficiente constatar la verdad; más bien uno tiene que encontrar el camino del error a la verdad”. Y añade: “Uno debe colocarse del lado del error y llevarlo hacia la verdad. Esto es; debe descubrirse el origen del error pues, de lo contrario, el oír la verdad no sirve de nada. La verdad no puede penetrar cuando otra cosa ha ocupado su lugar”.

En otras palabras, según el filósofo austríaco, y centrándonos en el campo temático que nos ocupa, para comunicar la verdad del emisor hay que partir del error del receptor. Para comunicar la alta cultura académica hay que partir del nivel cultural del destinatario (aunque sea bajo, si es el caso). Hay que ser capaz de actuar como puente. No se puede “llegar a”, si no se es capaz de “partir de”. En la comunicación educativa para que el destinatario pueda dar unos pasos hacia adelante, el emisor ha de haber sido capaz de dar previamente unos pasos hacia atrás.

Si se analiza desde la perspectiva de la pedagogía, recurrimos a conceptos tan elementales en un planteamiento constructivista como el de la Zona de Desarrollo Próximo. Elaborado por el psicólogo soviético Lev S. Vygotsky hace más de medio siglo y recuperado hoy en el marco de los planteamientos constructivistas del aprendizaje, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo resulta clave para fundamentar epistemológica y psicológicamente toda propuesta de optimización de la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La interacción es fundamental para que se produzca aprendizaje, interacción con un profesor, un compañero o un recurso didáctico (un libro, un programa audiovisual o informático...). Para que sean efectivos desde el punto de vista educativo o cultural, tanto el profesor o el compañero como el recurso didáctico deben situarse en la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, en una zona situada entre el nivel de desarrollo efectivo del que aprende y su

nivel de desarrollo potencial. El nivel de desarrollo efectivo representa su capacidad de resolver problemas de una manera autónoma e inmediata. El nivel de desarrollo potencial, por su parte, representa la capacidad que el sujeto puede alcanzar mediante la ayuda ajustada. Sólo situándose en esta zona, la acción educativa o cultural puede ser eficaz.

La Zona de Desarrollo Próximo está delimitada, pues, por las actividades que el educando es capaz de desarrollar con la ayuda del educador o del recurso didáctico, y que no es capaz de desarrollar cuando actúa de manera autónoma, por su cuenta. En palabras del propio Vygotsky (1988), el único “buen aprendizaje” es aquel que se adelanta al desarrollo. El educador se mueve siempre en el límite creciente de la competencia del educando.

La televisión educativa necesita encontrar, pues, esta zona de confluencia. Ha de ser una comunicación de frontera. Ha de situarse a medio camino entre lo que sabe el receptor y lo que debería saber, entre lo que ya comprende y lo que debería comprender... Ha de situarse sobre todo a medio camino entre lo que le interesa y lo que le debería interesar.

7

Niveles de concreción

En cuanto a lo que comporta aplicar estos principios a la praxis cotidiana de la producción de televisión educativa, el autor (J. Ferrés, 2000) ha desarrollado algunas propuestas en otra publicación. Para el momento bastan algunos apuntes a modo de sugerencias.

Potenciar la función fática y, en consecuencia, adaptarse a las necesidades e intereses del destinatario en la producción audiovisual educativa puede comportar, por ejemplo, recurrir menos al discurso y más al relato. Es preciso recuperar el espíritu oriental, en el que el relato breve es una oportunidad para el cuestionamiento de principios y para una reflexión en profundidad sobre la vida y sobre la sociedad.

El espíritu oriental puede ser recuperado también en su estima por las sentencias, los proverbios, las citas breves e impactantes... Es decir, en una utilización del lenguaje verbal menos discursiva y más sugerente, menos farragosa y más evocadora o provocadora. Como la chispa que despierta la inteligencia.

Cabe pensar igualmente en aprovechar la potencialidad de la dramatización. En este aspecto la praxis del periodismo televisivo resulta modélica. Una información resulta mucho más atractiva cuando es dramatizada y personalizada, es decir, cuando es convertida en conflicto.

En otro orden de cosas, habría que recuperar el uso de la metáfora como recurso conciliador por excelente. La metáfora, tanto en su vertiente verbal como en la visual, es una excelente oportunidad para facilitar la comprensión de conceptos que de entrada pueden resultar excesivamente abstractos o áridos. Y, al mismo tiempo, puede ser un recurso poético y sugerente.

La activación de la función fática en la televisión educativa se puede lograr también potenciando las dosis de sensorialidad de los mensajes, en algunos casos porque hay que afrontar contenidos que tienen un alto componente audio-visual-cinético, y en otros, simplemente, para atrapar la atención del alumno y llevarle precisamente más allá de lo sensorial.

Se trata, en fin, de recurrir mucho más a lo intuitivo que a lo reflexivo. O mejor, de recurrir a lo intuitivo para llegar a lo reflexivo. Se trata de partir de lo que emociona a los destinatarios para conseguir que les emocione lo que nos apasiona a nosotros.

A modo de síntesis

La explicación de la insuficiente eficacia de la televisión educativa hay que buscarla en la escasa atención que presta al destinatario en el momento de diseñar sus mensajes. O, dicho en positivo, una de las mejores contribuciones que puede hacerse para optimizar la eficacia de la televisión educativa es potenciar la presencia del destinatario en los mensajes, concediendo un peso muy superior a la función fática en el diseño de la producción audiovisual educativa.



Bibliografía utilizada

COLL, C., MARTÍN, E., et alt. (1996, 5ª ed.) El constructivismo en el aula, Editorial Graó, de Serveis Pedagògics, Col. Biblioteca del Aula, Barcelona.

FERRÉS, J. (2000) Educar en una cultura del espectàculo, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Col. Papeles de Pedagogía, Barcelona.

FURTH, H. G. (1992) El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget, Alianza Editorial, S. A., Col. Psicología Minor, Madrid.

GARDNER, H. (1995) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Col. Cognición y Desarrollo Humano, Barcelona.

JAKOBSON, R. (1973) Essais de linguistique générale, Editions de Minuit, Paris.

MARANDON, G. (1989) La communication phatique, Presses Univertaires du Mirail, Collection Langages, Interpétation, Communication, Toulouse.

PÉREZ TORNERO, J. M. (1994) El desafío educativo de la televisión, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Col. Papeles de Comunicación, Barcelona.

VYGOTSKY, L. S. (1988) Pensament i Llenguatge, Eumo / Diputació de Barcelona, Col. Textos Pedagògics, n. 17, Vic (Versión castellana: Pensamiento y lenguaje, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., col. Cognición y desarrollo humano, Barcelona).

Resumen

Esta página web interactiva es una muestra del potencial de la televisión educativa y escaparate de sus modelos de producción. A través de un artículo científico ilustrado con videos y ejercicios prácticos, junto con un análisis estadístico que sirve como punto de partida para la reflexión y el debate, el objetivo es despertar el interés por la televisión educativa para que tenga presencia en los debates sobre la situación actual de la televisión.

La televisión es una fábrica de mundos, de generar realidad social, porque la representa y porque al representarla produce mediaciones, la reestructura y la expresa en modelos diferentes de representación. Se producen así diferentes relaciones entre televisión y realidad, entre apariencia y verdad. El valor de espejo de realidad de la televisión se conjuga con el factor espectacular de la misma. Mientras que algunos sostienen que lo que no está en los medios de comunicación no existe, otros defienden que para que algo esté en los medios, antes ha debido existir. Lo cierto es que se produce una continua interacción entre realidad y televisión.

La televisión, en cuanto que transmite información y construye realidad social, produce efectos en los espectadores. Si estos espectadores son niños, su influencia es todavía mayor. Pero los efectos pueden ser positivos o negativos. En este sentido, la dieta televisiva, entendida como el tiempo que el niño está ante el televisor, qué programas ve, a qué horas los ve, si los ve sólo, acompañado o si se habla en algún momento sobre el contenido de los mismos cobra especial interés. Aprender a ver la televisión es uno de los objetivos que debe tener la educación tanto en la escuela como en la familia. Es más, es también una tarea de los medios.

Dado que tanto niños como jóvenes y adultos ocupamos una buena parte de nuestras horas del día, a veces en exceso, en consumir televisión, debería tenerse en cuenta por todas las instancias educativas cómo enfocar este hecho de la forma más productiva. Es más, un consumo responsable de televisión reduciría en cierta medida el exceso de tiempo dedicado a la misma. Una buena organización del tiempo haría mucho más rico y responsable el consumo de la televisión. No obstante, un nuevo factor ha venido a introducir nuevos interrogantes sobre el consumo de los medios: es la irrupción de Internet. Creo que el estudio del consumo de los medios tiene que hacerse de una forma global, mostrando las nuevas ofertas para la formación y también los nuevos riesgos que surgen de ese consumo.

La televisión, en todo caso, es un instrumento, pero sobre todo una oportunidad para la educación y la cultura por su capacidad para motivar, modelar, proponer diferentes formas de mirar el mundo, para suscitar interés por otros mundos, para sensibilizar las conciencias ante los diferentes

problemas del mundo, para promover actitudes críticas y posturas reflexivas. Los medios de comunicación pueden convertirse en recursos educativos y en objeto de educación. Ellos nos marcan la agenda, aquello de lo que se debe hablar, pero al mismo tiempo suscitan debate social, presentan diversas posturas de los agentes sociales. El profesor tiene ahí la posibilidad de utilizar la programación televisiva para sus fines educativos.

La televisión educativa puede ser contemplada como un sistema de educación formal a distancia , como ocurre en algunos países en que la televisión educativa es una gran oportunidad para un desarrollo rápido o donde la extensión del territorio o el número masivo de alumnos convierte a este medio en un instrumento imprescindible para la educación, pero también como un medio muy eficaz para que el profesor haga uso de los contenidos de la programación de la televisión educativa en sus clases presenciales para enriquecer más el currículo , para motivar, para informar, ampliar conocimientos, suscitar debates y reflexiones , integrando estas posibilidades en su estrategia educativa.

El desarrollo técnico y expresivo de los medios, la convergencia de unos medios con otros, como puede ser la televisión e Internet, van ofrecer a los espectadores nuevas posibilidades de uso con más capacidad para interactuar con otros espectadores, con nuevas posibilidades de consumo a través de la interactividad. La educación de los medios debe ser constante y en continua revisión.

Ámbitos de actuación de la Radio educativa y su integración en el contexto escolar

DESCARGAR PDF

IMPRIMIR

JULIA GONZÁLEZ CONDE

Profesora Adjunta Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación
Universidad San Pablo - CEU.



1 Introducción

Mediación tecnológica en el conocimiento

a) El impacto tecnológico en la educación

En el marco de la Sociedad de la Información, en el que se puede situar a la Tecnología Educativa, como campo específico dentro del proceso general de transformación, es preciso señalar la incertidumbre en la que está viviendo la institución educativa, motivada, quizá, por los innumerables cambios que se han experimentado en los últimos años. Es el momento de determinar una serie de nuevos planteamientos en los que el docente no debe convertirse en mero transmisor de conocimientos sino en colaborador y ofertante de desafíos y alternativas de trabajo a sus alumnos que les ayude a construir y situarse, de manera crítica, activa y creativa en determinados contenidos.

Por otra parte, la investigación sobre Tecnología Educativa en España aporta todavía informaciones muy parceladas. Hasta nuestros días, se han celebrado un número considerable de jornadas, congresos y otros foros más recientes de interés donde, entre sus conclusiones, se señala que cada vez contamos con más evidencias sobre el potencial educativo de las TIC, pero también debemos ser más conscientes de que su incorporación conlleva cambios significativos en la mentalidad pedagógica, no sólo del profesorado, estudiantes, familias, Administración o políticos, sino en los mismos especialistas de este tema.

De este modo, lo que introduce la trama comunicativa de la revolución tecnológica no es tanto su cantidad inusitada de nuevos aparatos como el distinto uso de sus procesos simbólicos- que constituyen lo cultural- con formas de crear, de comunicar, capaces de convertir el conocimiento en una fuerza productiva directa, en donde el entorno educacional aparece difuso y descentrado, al recubrirse y entremezclarse con múltiples saberes y formas de aprender, al mismo tiempo que se enfrenta con la estructura tradicional del sistema educativo que les rige. La mediación tecnológica de la comunicación podría transformar la labor de la cultura en la sociedad cuando deje de ser meramente instrumental para densificarse y convertirse en estructural, como señala Manuel Castells: "Lo que está cambiando no es el tipo de actividades en las que participa la humanidad sino su capacidad tecnológica de utilizar como fuerza productiva lo que distingue a nuestra especie como rareza biológica, su capacidad de procesar símbolos" .

Asimismo, los procesos que definen los modelos comunicativos de nuestra sociedad y los que estructuran la tarea educativa, deben entenderse y complementarse en una realidad interactiva donde lo comunicativo y educativo se acerquen. Tanto la selección cultural de los contenidos curriculares, como su organización y secuenciación son el futuro de una educación vinculada a los medios de comunicación, como se desprende de la Conferencia internacional de la UNESCO: "La Educación en materia de Comunicación incluye todas las formas de estudiar, enseñar y aprender a todos los niveles (...)" .

Como en cualquier país industrializado y en el mundo adulto, ver la televisión y detrás escuchar la radio, son actividades diarias que realiza el individuo después de las dos primeras, el trabajo y el sueño, lo que significa el gran impacto de estos dos medios de comunicación de masas y su papel intermediario entre la cultura social y escolar.

La representación que ellos (mass media) hagan de la realidad será lo que llegue a generalizarse en toda la

sociedad, como lo expresa Romeu en una de sus viñetas y pone en boca de su personaje Migue: "... si no sale por la tele ni se ha hecho ni ha pasado ni ha ocurrido ni ha sido, pero si la tele lo dice, aunque sea mentira, es verdad., ¿Acaso este fenómeno lo puede eludir la escuela?

b) La radio como medio tecnológico accesible y barato

En este momento, en el que los medios de comunicación están cambiando, como la sociedad misma, impulsados por la era de la información, hablar de radio educativa no puede convertirse en un discurso obsoleto sino, al contrario, en un reto que no debemos eludir.

La radio debe saber hacer frente a las exigencias planteadas por una sociedad en proceso de transformación tecnológica, y precisamente, desde su ámbito de medio de mensajes sonoros, capaz de crear, recrear y reproducir la realidad existente, ofrecer soluciones en el desarrollo de la formación en general y de la educación en particular.

Desde sus primeros momentos de vida, la radio fue vinculada a proyectos educativos, no sólo en España sino en otros países europeos y americanos . Se convirtió, siempre que la censura se lo permitió, en un medio prestigioso desde el punto de vista informativo y, en tiempos de guerra, supo mostrar sus cualidades como instrumento para el adiestramiento ideológico al servicio de los poderes beligerantes .

Además, es de justicia afirmar que cualquier cambio social se ha reflejado en la radio. Como señala Faus Belau, hasta la década de los cincuenta, la simbiosis es perfecta y cada emisora construye su peculiar "estilo radiofónico nacional", adoptando el lenguaje de la sociedad y convirtiéndose en una auténtica institución sociocultural. Por otro lado, las variaciones radiofónicas también han influido en la sociedad; como la llegada del transistor, que transforma el medio y deja de tener sentido comunitario para convertirse en vehículo de comunicación individual, también ocurre con la influencia de la FM, que hace modificar la programación existente y, en definitiva, el gran cambio conceptual de la comunicación radiofónica hasta entonces unitaria, intelectual, informativa, estética y cultural, que es sustituida por una difusión instrumentalizada y emotiva que se dirige a determinados grupos homogéneos de audiencia. Sin olvidarnos del fenómeno de su inserción en el mercado publicitario y por ende en la lógica de la competencia y estrategias de comercialización que, en demasiadas ocasiones, han hecho olvidar su vocación y esencia de servicio público.

Como nos dice Arturo Merayo , el reto de la radio podría ser buscar y encontrar el camino inicial, a través de la vuelta al binomio radio y sociedad y siempre que el medio sepa adaptarse a las "... nuevas circunstancias sin que las transformaciones alteren su verdadero y auténtico fin: el servicio a la sociedad.

Asimismo, se hace preciso señalar una de las características más apreciables de la radio en cuanto a medio más accesible y barato, calificativos que hemos querido que figuraran en nuestro epígrafe, y que corroboramos con las palabras de Espina : "(...) su reducido coste convierte a la enseñanza radiofónica en la única posible para la población adulta, en los países en desarrollo cuyo presupuesto no llega siquiera a cubrir las necesidades de la población infantil".

2

Eficacia formativa y educativa de la radio en su proceso de comunicación

A pesar de que la radio, a diferencia de la televisión, es un medio más tardío en la captación del público infantil, que no se siente atraído por ella hasta su adolescencia, tiene la cualidad de que, por el hecho de tratarse de una elección más autónoma y libre, mantiene en el joven un mayor acercamiento, credibilidad y una fidelidad más duradera que, en muchas ocasiones, le acompaña durante toda la vida.

Además, otra ventaja de la radio, en comparación a la fascinación televisiva, lo representa su mayor capacidad de integración con el espectro escolar y, por tanto, mayor potencial educativo, como lo reconocen Cantril y Allport : "(...) la radio tendrá que ser reconocida por su fuerza educativa de primera magnitud".

Como paréntesis, señalaremos que el uso del sonido con fines educativos data de muy antiguo, incluso podríamos remontarnos al mismísimo Pitágoras , que para aumentar la eficacia de sus enseñanzas utilizaba el sistema de la “acusmática”, (consistente en situar a sus discípulos tras una cortina para que sus discursos adquirieran mayor vigor con la desvinculación de su propia imagen).

La radio muestra una clara capacidad en el estímulo de ideas e imaginación en la audiencia. Cada receptor crea su propia imagen a partir del mensaje sonoro recibido y esta transformación de la idea pensada incita a la participación. Pero, además, la formación a través de la radio permite ser individualizada y cada alumno, oyente, puede trabajar a su ritmo, recogiendo y asimilando aquello que más le interese. Lo que le capacita, (por iniciativa propia o con ayuda de su tutor), a planificar su aprendizaje, gracias a la estructura abierta y modular del modelo de radio educativa. Hernan considera que “ la radio como recurso educativo es un medio adecuado para lograr la actualización de la información que el alumno conoce y dotarla de vida”.

Asimismo, la formación radiofónica llega al alumno de manera cómoda y natural sin que deba abandonar las actividades habituales del radioescucha, y, si desea profundizar en los contenidos, puede hacerlo a través de otros soportes visuales o escritos.

Los profesores que se sirven de este sistema adquieren un nuevo papel de programadores, coordinadores de aprendizaje; transmisores de la información que reciben e impulsan para la utilización de conocimientos, procedimientos y actitudes; al mismo tiempo que se convierten en nexos motivadores entre los objetivos a alcanzar y los participantes .

En cualquier caso, la educación a través de la radio garantiza una multitud de ventajas, de las que recogemos las ofrecidas por Muñoz :

- El educador cuenta con mayor atención del mensaje por parte del alumno
- radioyente, en relación al alumno - escolar.
- La materia didáctica debe ser procesada y adecuada al medio radiofónico.
- La fugacidad de la radio invita a la repetición de ideas, términos y conceptos que favorece a retentiva y asimilación.

Otra de las principales ventajas de educación y formación a través del medio radiofónico lo representa el incremento considerable de información que se puede alcanzar fuera de barreras espacio - temporales y bajo un nuevo modo de construir el conocimiento, lo que favorece el trabajo colaborativo y el autoaprendizaje.

A este respecto, existe una clara preferencia del uso de la radio en la educación no formal del individuo en cuanto le hace activo y le descubre ilimitadas posibilidades de aprendizaje:

“ (...) La radio puede ayudar a las personas a decidir por sí mismas, a aprender por cuenta propia, a comportarse como un ser libre feliz y responsable ”

Una función de la radio que podemos trasladar a la educación formal, a la escuela, en donde a ese gran potencial le podemos añadir su fácil y económica adaptación tecnológica en el aula, y su rendimiento educativo en numerosos países: “La radio es evidentemente un instrumento válido para educar, para enseñar. Las experiencias en países del Tercer Mundo en programas de alfabetización o para elevar el nivel de educación de un público adulto, muestran que la radio es un medio magnífico y tiene un gran papel que desempeñar en este campo” .

1.1. Como instrumento formativo

Consideramos que el elemento formativo está siempre presente en la radio, desde cualquier contenido en el que se incluya información, opinión o creatividad. De este modo, podemos hablar de formación en los distintos programas radiofónicos como nos explica el profesor José María Legorburu : “Los espacios informativos además de configurar la realidad y darla a conocer a la audiencia, suelen incorporar también noticias específicas sobre la cultura, ayudando en cierta medida a su difusión. (...) Debemos referirnos a la formación en los espacios de entretenimiento, puesto que es en ellos donde la divulgación alcanza uno de sus momentos más altos en la radiodifusión, ya que por su carácter abierto permite el acceso a antena de numerosos contenidos e incluso personajes relevantes del mundo de la cultura, en momentos en que éstos están de

actualidad. (...). También tienen una función formativa en los programas musicales; es evidente que la música, al margen de su mera función de distracción o de ocio, forma parte de la tradición cultural de los pueblos ”.

Además, esta función formativa de la radio parte del mismo Estatuto de la Radio y la Televisión , cuando la concibe “ (...) como vehículo esencial de información y participación política de los ciudadanos, de formación de opinión pública, de cooperación con el sistema educativo, de difusión de la cultura española (...)”.

En este sentido, como nos señala el profesor Sanabria , podríamos considerar la función cultural de la radio desde distintas perspectivas:

- Como cúmulo de información y de saberes.
- Como instrumento de interpretación y comprensión del entorno que nos rodea.
- Y como complemento de la formación social básica.

En cuanto a la influencia de la radio en el mundo de la cultura, Mariano Cebrián , la resume en tres líneas fundamentales:

- “Catalizadora” de la cultura tradicional y actual
- Divulgadora de cultura permanente
- Creadora, captadora y difusora de la cultura sonora

Sin embargo, la esfera cultural no parece adaptarse al espectro radiofónico; a juicio del profesor Cebrián se debe a dos motivos fundamentales, por la no aceptación de estos programas típicamente culturales por parte de la audiencia, debido a su estructura, diseño y contenido aburrido y elitista, y por la tampoco aprobación de la radio por parte de los integrantes del mundo de la cultura, que creen que su lenguaje llano y sencillo no se acomoda a su discurso.

1.2. La radio como espacio educativo entre sus funciones

En cuanto a su aspecto meramente educacional, Jamison y McAnany , ven en el medio radiofónico las siguientes funciones:

- Educación informal y formación directa
- Refuerzo de la enseñanza formal
- Extensión de la educación formal y no formal
- Y educación a distancia

Un modelo que tiene como objeto formar experiencias y actividades dispuestas a despertar el interés por cualquier modalidad de conocimiento a cualquier edad y no excluyendo a los niños entre su audiencia. La radio española, y como no, la pública, debe asumir el hecho de educar - formando a sus oyentes, en su concepción de espacio de comunicación educativa y cultural al servicio de la comunidad, que conllevaría las siguientes características entre sus funciones:

1. Ser un centro educativo paralelo y complementario a la escuela, familia y comunidad.
2. Dinamizadora de la cultura, creando un flujo comunicativo con la realidad que la envuelve.
3. Alcanzar al máximo público posible
4. Favorecer la expresión y comunicación con géneros radiofónicos útiles y atractivos para la audiencia.
5. Actuar de forma coordinada con la escuela y los programas de estudio, promoviendo la investigación hacia la adaptación de contenidos.

1.3. En su función educativa. Ventajas e inconvenientes.

Como decimos, la radio ocupa un importante papel como material educativo, pero hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones se olvida este valor formativo, y sus emisiones se realizan de manera simultánea e indiscriminada a un indeterminado número de usuarios, siempre desconocidos para el emisor. De ahí, que las

características ventajosas que presenta su información pueden convertirse en desventajas. Presentamos un cuadro con alguna de estas observaciones:

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
- Informa y sensibiliza sobre la actualidad	- Simplifica la actualidad y ofrece una visión fragmentada de ella
- Su información es inmediata	- La rapidez hace que a veces el tratamiento de sus temas no resulte educativo.
- Ofrece una información variada y multicultural.	- Sus empresas se guían por intereses ideológicos y económicos
- Despierta la curiosidad y la imaginación	- Crean una actitud pasiva y poco comprometida..
- Enseña la forma práctica de expresión oral.	- En sus mensajes la sensación prima sobre la reflexión
- Se presentan modelos y estereotipos que ayudan a representar y comprender el mundo.	- Sus modelos no son siempre los más adecuados: individualismo, competitividad...
- Difunde la cultura en todas sus modalidades.	- Uniformizan y pueden destruir valores e identidades culturales
- Crea temas de discusión y tertulia para la sociedad.- Entretiene	- Generan estados de opinión y sirven de instrumento de control ideológico y político.
	- Relajan y distraen el esfuerzo productivo

Asimismo, ofrecemos a continuación un listado de ventajas e inconvenientes descritos por Duarte y Muñoz, que hemos recogido del profesor Legorburu :

Ventajas:

- Aprovechamiento masivo del mensaje pedagógico
- Bajo costo y accesibilidad para llegar a cualquier zona geográfica
- Versatilidad en su audición que puede hacerse compatible con cualquier otra actividad.
- Permite la grabación para una escucha posterior
- Sistema cómodo de formación
- Favorece la autoevaluación
- Incrementa la motivación
- Adiestra en diversas estrategias de aprendizaje

Desventajas

- Limitación en tiempo y horario
- Mensaje unidireccional
- Difícil feed-back entre profesor y alumno
- No apto para alumnos de corta edad, que tienden a dispersarse, por falta de motivación y concentración.
- Presenta dificultades para los profesores que tengan limitaciones en su voz.
- El mensaje pedagógico puede resultar fugaz.

Por su parte, el profesor Muñoz destaca entre ventajas y desventajas las siguientes:

PERSPECTIVAS	VENTAJAS	DESVENTAJAS
SEGÚN SU DIFUSIÓN	Capacidad de filtración Al lugar más recóndito	Incontrolable a gran escala en emisiones públicas o de carácter no restringido
TECNOLOGÍA	Optima relación entre dificultad y eficacia (si lo comparamos con otros medios)	Se requiere una mínima cualificación para el tratamiento de cada uno de sus procesos, desde la instalación de sus equipos hasta su manejo.
ECONOMÍA	Proporción favorable entre precio y servicio.	En emisiones de carácter público, se hace difícil su cuantificación.
CUALIDAD DEL MENSAJE	Proporciona gran estímulo de la imaginación y creatividad de imágenes.	La fugacidad puede llevar a la pérdida de conceptos importante, con la imposibilidad de poder dar marcha atrás.
RECEPCIÓN	La radio es el medio que se percibe más próximo, a pesar de su carácter tecnológico - instrumental.	Se pierde el mensaje ante un problema de captación de sonido

3

El uso de la radio como herramienta pedagógica

“Que aquella pasión mía llamada radio, servía además, como extraordinario servicio pedagógico. No sólo como vehículo de cultura o transmisor de enseñanza que hasta ahí estaba claro, sino como extraordinario “juguete”, apasionante herramienta que empequeñecía, en la mano de los chavales, la utilidad de otros instrumentos pedagógicos”. Una excelente cita de González i Monje que sintetiza a la perfección el objeto y título del epígrafe.

La utilización de medios de comunicación, y en especial de la radio, en asignaturas como Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación y Estudio de los Niveles Educativos reviste gran importancia en cuanto forma parte de la información reciente y próxima y sirve de respuesta a los intereses socioeconómicos.

Con esta justificación, consideramos que un análisis de la información del medio radiofónico supondría una apuesta por el contacto de la realidad, beneficiosa para el sistema educativo, como expone Feria en estas líneas, con referencia a la prensa escrita: “La actualidad es un concepto pocas veces tratado en el aula. La educación formal queda obsoleta frente a la realidad. Estamos acostumbrados a utilizar contenidos de aprendizaje que han sido considerados, por las instancias administrativas, y por los propios expertos necesarios para su tratamiento educativo; pero estos contenidos y la importancia que ostentan, obedecen a la selección cultural que han realizado sin contar con los intereses y necesidades del propio alumnado, de su realidad social y de las inquietudes y perspectivas futuras”

Sin embargo, hay que señalar que existe un cuerpo teórico que promulga una crítica radical global sobre las consecuencias culturales negativas de la influencia de estos medios de comunicación. Críticas macroestructurales representadas por Postman (1988-1991), en Estados Unidos, o el francófono Mattelart (1987); y enfoques más pragmáticos como el de San Martín (1995), quien insiste que este fenómeno mediático no puede ser planteado de forma estática ni neutra, sino a través de análisis inductivos que partan de puntos de vista filosóficos, sociológicos, psicológicos e incluso educativos. Situándose en el terreno educativo, Zabalza (1994) subraya la importancia de los medios a la hora de “fijar” la cultura educativa como “contenido formativo” en las escuelas. Es función de los medios “legitimizar” la cultura que transmiten, y, en este sentido, especialmente los medios audiovisuales se convierten ellos mismos en el mensaje cultural, lo que había vaticinado McLuhan con su metáfora “el medio es el mensaje”.

En consecuencia, resulta fundamental que las instituciones educativas también marquen y apliquen valoraciones críticas sobre la información que llega de estos medios audiovisuales, y en especial, de la radio y la televisión.

Para ello, también es preciso que busquen soluciones que actúen sobre el concepto de medio audiovisual en el marco de la actividad educativa, como el papel del docente, el grado de obtención del lenguaje y código audiovisual por parte del alumnado, la integración curricular de los medios en el proyecto educativo de los centros, las modalidades de producción de materiales, la adaptación a las distintas realidades educativas, el desarrollo de actitudes críticas y, en definitiva, la renovación de los profesores en relación a los medios.

A continuación presentamos un cuadro, que parte de la concepción y preguntas que formula Cary Bazalquette al considerar a la radio como protagonista del contenido escolar en Educación Primaria:

DESDE EL EMISOR	DESDE EL CANAL	DESDE EL RECEPTOR
<p>“¿Quién comunica y por qué?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias y técnicas del comunicador. - Relevancia de los medios - Panorama actual de la radio en España. - Análisis de la información 	<p>“¿Cómo se produce la comunicación?”- Técnicas radiofónicas</p>	<p>“¿A quién se comunica?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audiencia - Efectos de la comunicación
<p>“¿Con qué elementos comunica?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rasgos del lenguaje radiofónico - Elementos que lo componen: La palabra, la música, los efectos de sonido y el silencio. 		<p>“¿Qué forma adopta la comunicación?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Según conceptos de objetividad y credibilidad.
<p>“¿De qué forma comunica?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - La técnica del guión radiofónico - Los géneros radiofónicos más usuales (entrevista, noticia, comentario, etc.) 		
<p>“Cómo lo expresa?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de locución - Improvisación 		

2.1 La Radio como estrategia didáctica

Dentro de los objetivos pedagógicos más importantes, destacaríamos los siguientes:

- Incorporar el medio radiofónico en el diseño de trabajo de los centros.
- Identificar los intereses propios del alumnado a través de su información de actualidad.
- Averiguar y determinar las diferentes realidades educativas
- Incentivar la capacidad de análisis crítico a través de la inserción de información cotidiana en los distintos contenidos de materias teóricas afines.
- Afianzamiento del conocimiento de los alumnos, mediante la reelaboración de informaciones y prácticas teóricas.
- Confección de materiales y recursos pedagógicos para la mejora de este tipo de enseñanza.
- Desarrollo de capacidades intelectuales en los alumnos, en materias de reflexión, precisión, interpretación, análisis, estructuración, argumentación, sistematización o creación.

Propuestas de trabajo dirigidas a la interacción e implicación de los alumnos en las diversas estrategias didácticas para el desarrollo de una enseñanza de formación e información colectiva a través del manejo de noticias y otros géneros radiofónicos. Una experiencia que a grandes rasgos podríamos resumir en estas fases de actuación:

a) Planteamiento y diseño en la metodología didáctica, mediante la toma de contacto con el medio, tras la

selección de noticias que susciten el interés del alumno, su estudio y posterior reconstrucción.

b) Desarrollo del proyecto, una vez definido y estructurado

c) Exposición y evaluación de los resultados obtenidos con la posibilidad de continuación futura e incluso posible adaptación a otras materias del curriculum del maestro o pedagogo.

A continuación proponemos una serie de ejercicios prácticos que pueden conseguirse a través de la audición de programas radiofónicos en el aula:

- Interpretación de información.
- Comunicación oral entre los alumnos de la información radiofónica.
- Creación de un informativo diario- a dos voces- en el que se resuma la información más importante del día en 5 minutos, que previamente ha sido recogida a través de la radio. Los alumnos irán rotando para realizar esta actividad.
- Evaluación de la radio como medio recreativo, a través de organización de tertulias, coloquios y participación de algunos o del total de alumnos de clase.
- Análisis y semejanzas de este medio con otros.
- Imitación de mensajes radiofónicos que elijan los alumnos: informaciones, cuñas publicitarias, intervenciones humorísticas, creativas, etc., que podrán ser memorizadas y adaptadas a su propio guión.
- Creación de registros de distintas voces de famosos, personajes conocidos que ayuden al alumno a mejorar su dicción, enfrentarse a un auditorio y disponer de un texto improvisado, entre otras incalculables ventajas.
- Dramatización de conversaciones o situaciones entre locutores, entrevistados, programas, etc., que previamente se habrán grabado o se representarán de forma directa e improvisada ante el aula.
- Propuesta de elaboración y realización de encuestas y entrevistas simples (cassette) dentro y fuera del centro escolar, sobre un tema actual o que consideremos de interés para los alumnos.

A continuación, exponemos un cuadro de ejemplos contenidos y actividades, que podrían desarrollarse en la Enseñanza Secundaria:

Tabla

2.2. La radio y la innovación de hábitos educativos

En el aspecto de formación del profesorado en nuevas tecnologías de la información tampoco podemos olvidar las propuestas que sobre ellos nos hace el profesor Blázquez , en una especie de decálogo:

1. Es necesario despertar el sentido crítico hacia los medios.
2. Se precisa relativizar el poder de los medios
3. Utilizar la expresión creadora de los medios a través de una análisis de contenido.
4. Conocer sus códigos internos
5. Conocer las directrices tanto españolas como europeas de los medios
6. Utilización de un aula de medios
7. Reforzar la investigación sobre ellos
8. Crear pautas organizadas sobre el valor se los medios en los más jóvenes.
9. Conocer la base técnica
10. Pensar en la organización, contenidos y metodología de los medios adaptados a la enseñanza.

En el aula es preciso crear nuevas estrategias didácticas, en lugar de utilizar estas nuevas herramientas, soportes y canales como si de recursos tradicionales se trataran.

Dentro de estas estrategias didácticas, son varios autores los que conceden a la utilización de los medios las siguientes características, que plantean su uso desde una perspectiva de educación integral, con capacidad de interactividad completa de todos los elementos que componen el proceso de enseñanza - aprendizaje, y con disposición de abrirse a la innovación metodológica:

- La Inmaterialidad, ya que contamos con la información a través de distintas fuentes como nuestra materia prima.
- La Interconexión, al presentarse de forma independiente pero mostrando la posibilidad de combinación y ampliación de su forma.
- La Interactividad, como una de las características que más le permiten un sentido en el terreno de la formación, además de la adaptación a los rasgos educativos y cognitivos de la persona, que se convierte en procesadora activa y no pasiva de información.
- Su capacidad de calidad sonora.
- La instantaneidad, en su proceso de acceso e intercambio de información.
- Su penetración en todos los sectores.
- La creación de nuevos lenguajes expresivos que dan lugar a realidades distintas.
- Y a la tendencia hacia la realización de actividades controladas desde dentro del propio sistema.

2.3. Redefinición del curriculum escolar

El posible cambio de estructuras educativas nos exige un nuevo planteamiento del sentido y alcance de lo educativo con la transformación de los contenidos de los currícula de cada una de las etapas educativas y de cada uno de los elementos integrantes de sus proyectos curriculares, con la innovación de estrategias didácticas .

Estamos de acuerdo con Martínez Sánchez , cuando afirma que la incorporación de las Nuevas tecnologías a la enseñanza debe ir precedida de su organización dentro del espacio curricular en el que se inscriben así como de una preparación por parte de los usuarios que les haga posible acceder a ellas.

La primera reforma del curriculum debería hacerse en el “cómo enseñar”; algo que adquiere mayor valor y eficacia en los alumnos que los propios contenidos de esa enseñanza. Ya lo decía McLuhan cuando incidía en la importancia del aprendizaje fuera de las aulas: “ Hoy en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada con la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela ”.

Sin embargo, el medio radiofónico o televisivo, para que pueda ser utilizado en la enseñanza, debe ser concebido de acuerdo a una nueva concepción del curriculum, como señala Salinas, quien cree que ni la enseñanza presencial presupone comunicación efectiva y apoyo al estudiante, ni la enseñanza a distancia deja enteramente todo el proceso de aprendizaje en manos del alumno; es necesario seguir una serie de principios básicos curriculares, de los que exponemos los principales para nuestro tema concreto :

- a) Servir de estímulo intelectual al alumno.
- b) Como base de nuevos aprendizajes.
- c) Disponer de una buena presentación tan importante o más que el mismo contenido en la eficacia del mensaje.
- d) Permitir la flexibilidad de su utilización.
- e) Concretar el perfil del alumno al que nos dirigimos.
- f) Presentar contenidos que puedan integrarse en los distintos medios- familiar, social y cultural- del alumno.
- g) Adaptarse a las características del medio de comunicación.
- h) Adaptar las características al entorno escolar.
- i) Y facilitar en definitiva una práctica educativa eficaz.

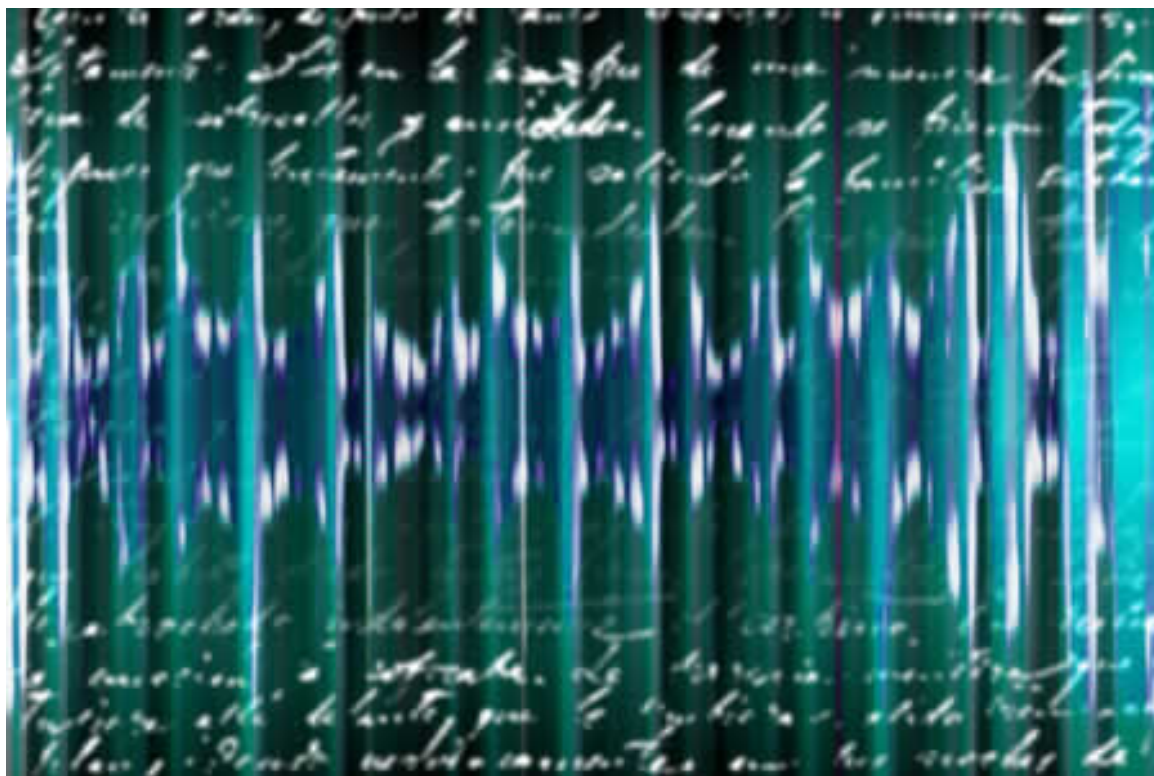
2.4. Propuesta de nuevas estrategias

No es preciso recordar que las nuevas tecnologías están modificando la percepción de la realidad al cambiar la relación espacio temporal del hombre.

Hoy en día, la educación reglada de unos determinados años se convierte en educación permanente de por vida, lo que la convierte en espina dorsal del sistema educativo de este nuevo milenio.

Las nuevas tecnologías son capaces de modificar la información de la actualidad, ampliar su ángulo, cambiar su

enfoque, dar más color, más profundidad e incluso mayor transcendencia a la realidad misma . De esta forma, los educadores no deben encontrarse pasivos ni al margen de este proceso comunicativo - formativo, de esta gran influencia de los medios masivos de comunicación, deben conocer el procedimiento, analizarlo y controlarlo e incluirlo en la metodología de nuestra enseñanza, no como sustitución sino como herramientas integradoras.



Simultáneamente , resulta necesario establecer que su no integración en el desarrollo de los procesos curriculares supone, desde el punto de vista cultural, una ruptura importante con la realidad existente fuera de las aulas, donde los principales medios como la radio y en mayor medida la televisión (“el mass media universal”), transmiten de forma continua cambios de modelos de comportamiento social, valores, actitudes, hábitos, prioridades informativas, y aún yendo más lejos, nuevas estructuras narrativas, formas de organizar la información y, como última consecuencia, de comprender el mundo que nos rodea.

A este respecto, las instituciones educativas tienen que estar presentes en este proceso evolutivo y mostrar una máxima sensibilidad en relación a los cambios de la realidad social que se está produciendo. Fenómenos tecnológicos y sociopolíticos que determinan en gran medida la innovación educativa según unas direcciones concretas y las nuevas estrategias que deben desempeñar los medios audiovisuales en la enseñanza. Como dice Escudero , el uso pedagógico de los medios en la educación requiere una innovación real y no sólo adaptación de nuevos proyectos y diseños.

Esta búsqueda de soluciones prácticas sobre la actividad educativa responde, de forma genérica, a una visión actualizada de lo que se entiende como tecnología educativa, que se constituye en vertiente decisiva para poner en marcha procesos de innovación curricular cuya base es el papel activo del docente en la definición de las distintas situaciones de enseñanza.

Sin embargo, hay que señalar que la radio, en ocasiones, tiene una escasa aplicación didáctica en la escuela por diversas causas entre las que distinguimos algunas:

- a) Falta de material tecnológico básico en el aula (magnetófono ...).
- b) Insuficiente consumo de la información de la actualidad.
- c) Trabajo extra para la grabación de informativos, programas o espacios radiofónicos útiles.
- d) Desconocimiento de modelos didácticos para que el profesor los sepa utilizar como recursos.
- e) Cuando se le otorga un único carácter lúdico (de entretenimiento) y no formativo.
- f) Falta de tiempo para el desarrollo de los programas de las asignaturas, etc.

4

La radio educativa y su evolución.

Aunque las primeras radios educativas surgen en las universidades, a partir de la década de los veinte, la historia de la radiodifusión educativa comienza poco antes de la Segunda Guerra Mundial, tras proyectos desarrollados en Estados Unidos y Europa.

A lo largo de su recorrido histórico, que se resume en las últimas cinco décadas y en sus diversas modalidades radiofónicas, como instructiva, comunitaria, popular, o formativa, el concepto de radio educativa es suficientemente amplio y genérico como para considerar que cualquier definición podría resultar incompleta o insuficiente, aunque, si bien, el rasgo común a todas ellas son sus objetivos no comerciales y su orientación hacia una finalidad de carácter social, que se desarrolla a través de diferentes planos de actuación y perspectivas sociales :

- a) Como apoyo directo a intereses y movimientos sociales determinados.
En los años sesenta, la radio se convierte en foro de expresión de ideas revolucionarias. Las luchas sociales de aquellos años se desarrollan vinculadas a proyectos de radios educativas.
- b) Como colaboradora no sólo en la extensión de la instrucción educativa formal para amplísimas comunidades sino, y de forma más general, como impulsora para el cambio y desarrollo social, de acuerdo a programas sociales promovidos por la UNESCO y otros organismos internacionales, para los países menos desarrollados.
- c) Y, por último, como instrumento para la educación no formal, a través de la participación ciudadana, en las radios populares y comunitarias.

Con todo ello, se puede decir que las iniciativas de radios educativas han sido muy numerosas, a lo largo de la historia y en los diferentes países y continentes, según el momento histórico, la situación sociológica y los objetivos variables en su desarrollo.

A principios de la década de los setenta, y después de varios proyectos sobre la radio educativa por parte de organismos internacionales, aparece un estudio promovido por el Banco Mundial que recupera y sistematiza todas las estrategias de las radios con fines educativos .

Así pues, desde su aparición, la radio educativa se ha ido modificando de forma sustancial:

En la década de los cincuenta, se concibe como un instrumento complementario de la enseñanza reglada o como sustituta de las clases presenciales. También varias radios populares se orientan hacia una educación no formal para adultos, mediante la participación ciudadana, donde se pueden expresar e intercambiar demandas, experiencias y propuestas mediante el diálogo.

En la década de los sesenta, bajo la protección de organismos internacionales, como la UNESCO, los nuevos medios educativos aparecen en muchos países con fines políticos de protesta.

En la década de los setenta y ochenta, la función de la radio educativa es principalmente política y reivindicativa, convirtiéndose en canales de expresión popular. Sin embargo, aparecen trabajos financiados por el Banco Mundial en los que se considera la radio al servicio de la extensión de la escuela presencial y la educación a distancia. Además, se van extendiendo los contenidos educativos a otras emisoras, que no son educativas, pero inciden en aspectos relacionados con la información de servicio público o de interés social.

En la década de los noventa, sobre todo en Iberoamérica, la radio educativa intenta competir con las comerciales y alcanzar la máxima audiencia, modificando sus discursos que desean entrar en un espacio masivo que legitime su influencia política y cultural.

5

Breve referencia a la Radio Educativa en España

Existen varias experiencias de la Radio educativa llevadas a cabo en nuestro país, durante el siglo XX:

A mediados de los años cuarenta (1944), el Instituto Pedagógico Municipal de Barcelona, emite programas para alumnos de los centros escolares de la Ciudad Condal, a través de Radio Barcelona de la Cadena Ser.

Posteriormente, existen otras iniciativas en Radio Nacional de España (RNE), La Voz de Madrid, las emisoras de la Cadena Azul de Radiodifusión (CAR), las emisoras de Radio Popular (actual COPE) en colaboración con Radio ECCA, o Radio Intercontinental de Madrid, entre otras.

En 1962, el Ministerio de Educación, por medio de la Dirección General de Enseñanza Media, crea el Bachillerato Radiofónico, que se emite a través de Antena 3 y Radio Reválida.

También el Gobierno, un año después, tras el Decreto 1181/1963 de 6 de mayo, procede a la creación del Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión, dependiente del Ministerio de Educación Nacional, pero cuyos contenidos estaban supeditados al Ministerio de Información y Turismo.

Años después, en 1968, ese Centro se llamaría Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia, y en 1975 volvería a cambiar de nombre, conociéndose como el INBAD (Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia), que impartiría tanto el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), como el Curso de Orientación Universitaria (COU).

En 1979 se crea el CENEBAD, el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia, para los estudios de EGB (Enseñanza General Básica).

Y en 1992, según Real Decreto 1189/1992, de 2 de Octubre, se funda el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), que depende de la Secretaría de Estado de Educación, a través de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa, dentro de la Subdirección General de Educación Permanente.

“Este organismo, el CIDEAD, tiene como objetivo concretar medidas técnicas para facilitar el desarrollo de la educación de adultos a distancia, con unas demandas formativas muy heterogéneas y su ámbito de actuación se extiende a todo el territorio español, con especial incidencia en aquellas zonas que presentan una dispersión geográfica que impida a los alumnos seguir sus estudios de forma presencial”.

Y en cuanto a la enseñanza universitaria, es la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), fundada por el Decreto 2319/1972, de 18 de agosto, la que vinculada a una de las emisoras públicas nacionales, Radio 3 de RNE, y a la televisión, utiliza éstas y otros soportes (cintas magnetofónicas, videomáticas, etc.) como medios análogos para difundir sus materiales didácticos, y complemento a los libros de texto. En la actualidad, con la implantación de Internet en su servicio se ha paliado la consabida fugacidad del medio radiofónico, reforzándose sus discursos didácticos a través de la red. En una programación de contenidos de enseñanza reglada y no reglada, así como de cursos de Matrícula Abierta y Programa de Formación de Profesorado.

No podemos cerrar este capítulo sin referirnos, aunque muy superficialmente, a la radio educativa española por excelencia, hablamos naturalmente de Radio ECCA, que tiene sus orígenes en la década de los sesenta, con labor precursora del padre jesuita Francisco Villén Lucena asentado en Córdoba, que se ayudaba de un magnetofón para combatir el analfabetismo en esta localidad. En 1965, trasladado a Canarias crea Radio ECCA (emisora cultural canaria), con el objetivo de “(...) acudir al mayor número de personas necesitadas de aprender, con la mayor eficacia y el mínimo costo. Y todo impregnado en un sentir humano cristiano de la vida (...)”.

En estos momentos, la programación de Radio ECCA es muy amplia y variada e incluye

además de sus programas docentes otros de educación informal de carácter formativo, cultural o musical, sin interrupciones publicitarias. Con ellos se pretende, según Otero : “(...) informar a los oyentes sobre noticias de actualidad recogidas muchas veces de otros medios de comunicación, divulgar la cultura de una forma amena a través de la programación no docente, con cuñas y espacios de ambientación y animación al desarrollo cultural, entrevistas, información sobre cursos, seminarios, congresos, convocatorias de premios; etc.; entretener con programas musicales, concursos, comentarios, etc.; adaptados a la población adulta; etc. (...)”

En la actualidad, Radio ECCA cuenta con gran número de frecuencias radiofónicas distribuidas por el Archipiélago canario, y cuatro más en la Península (en Málaga, Alicante, Valladolid y Pontevedra). Además, tiene presencia en más de quince países del continente americano (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, Méjico, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela). Recientemente, extiende sus enseñanzas a Africa (Angola, Cabo Verde y Mauritania), y en Europa (Francia, Italia y Reino Unido), actúa en colaboración con otras entidades radiodifusoras.

6

Referencias bibliográficas

Rodríguez, N.P. y Garcí, I.A. (1994) : « La enseñanza de la economía a través de la prensa », en Memoria de José Manuel López - Arenas. Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación para la educación. Alfar, Sevilla ; pag. 235.

« La Tecnología Educativa en el marco de la Sociedad de la Información », Presentación de Juan de Pablos Pons. editor general de la revista Fuentes, nº 4 , Sevilla, noviembre 2002.

II Congreso Europeo de la Información en la Educación y la Ciudadanía. Una visión crítica. Barcelona, junio de 2002. URL :<http://web.udg.es/tiec/cast/principalnegran.htm>.

La era de la Información, 3 Vol. Alianza, Madrid, 1997.

Conferencia celebrada en París, en 1979. Vid.: La educación en materia de comunciación, Paris, UNESCO, 1984.

Ferres y Prats, J. : Televisión y educación. Paidós, Madrid, 1994.

Cita sacada del artículo de Antonio Fera Moreno, « Contenidos curriculares y medios de comunicación », en Cuadernos de Pedagogía, nº 234, marzo 1995, p. 12.

En 1923, alrededor de una treintena de universidades norteamericanas y algunas europeas ya contaban con un servicio radiofónico. El impacto tecnológico sobre la educación

La radio, en España, se utilizó como arma política, ideológica y militar en nuestra Guerra Civil, como lo hizo, a escala internacional, durante la Segunda Guerra Mundial.

« Identidad, sentido y uso de la radio educativa », Arturo Merayo. Artículo publicado en el III Congreso Internacional Cultura y Medios de Comunicación ; Salamanca, 2000, pp. 387-404

Espina, L. : (1985) : « La radio, tecnología para la educación de adultos. La experiencia de radio Ecca ». Newsletter Published by the European Bureau of Adult Education 1-2. Pags. 28 y 29.

Cantril, H. y Allport, G. W. (1935) : The Psychology of radio. Ayer Company, New Hampshire, pag. 27 (« ... radio will have to be recognized as an educational force at first magnitude »). Recogido de la comunicación de Emma Rodero Antón : « La Radio Educativa » (1997) <http://bocc.ubi.pt/pag/rodero-emma-radio-educativa.html>.

Una técnica pedagógica que nos recuerda Angel Rodríguez, ...

Hernán, J. (1997): « Hacia una cultura comunicativa », en Comunicar, nº 8, Huelva, Pg. 23.

García Vega, Jorge Luis : « Influencia de las NTIC en la enseñanza », en Contexto educativo (Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías », Año III, nº 15, <http://contexto-educativo.com.ar/2001/nota-04.htm>

Muñoz, J.J. (1994) : Radio Educativa ; Librería Cervantes, Salamanca, pgs. 36-37.

Gascón Baquero, M.C. (1991) : La radio en la educación no formal. Ceac, Barcelona, pag. 8.

Trutat, A. y otros (1979) : en la V Semana Internacional de Estudios sobre la Radio. UER_RNE. Torremolinos, Málaga.

José María Legorburu es profesor adjunto de Comunicación e Información Audiovisual en la Universidad San Pablo- CEU, de Madrid. Estas palabras se recogen de su tesis aún inédita, en la que obtuvo Sobresaliente Cum laude, y que lleva el título de Utilidad y eficacia de la comunciación radiofónica en el proceso educativo, pp. 231-232.

Estatutos de Radio y Televisión ; Ley 4/1980, de 10 de enero.

Sanabria, F. (1973): Radiodifusión ; Rialp V.XIII. Madrid, pg. 304.

Cebrián Herreros, M. (1994) : Información radiofónica ; Síntesis. Madrid, pg. 516.

Op. cit. Cebrián, pag. 517.

Jamison, D.T. y McAnany, E.G. (1981) : La radio al servicio de la educación y el desarrollo. MEC. Madrid

Op. cit. Legorburu, pp. 252-258

Op. cit. Muñoz (1994), pag. 21.

González i Monje, F. (1989) : En el dial de mi pupitre. Las ondas, herramienta educativa. Gustavo Gili, Barcelona, pag. 9.

Feria, A. : « Análisis crítico de la prensa. Información, opinión e imagen periodística », en I Jornadas sobre Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa. C.M.I.D.E. Sevilla, 1994, pp. 141-154.

Postman, N. : La desaparición de la niñez, Círculo de lectores, Barcelona,1988. Y Divertirse hasta morir ; edic. de la Tempestad, 1991.

Mattelart, A. y Mattelart, M. (1987) Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social ; Fundesco, Madrid.

San Martín, A. (1995) : La escuela de las tecnolgías ; Servei de Publicaciones, Universidad de Valencia. Valencia.

Zabalza, M.A.(1994) : « Diseño de medios para la enseñanza », en Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa ; VVAA, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías, Universidad de Sevilla.

Pablos Pons, Juan de (1996) : Tecnología y Educación (Una aproximación sociocultural) ; Cedecs Editorial, Barcelona. Recogido de la reseña bibliográfica de Joaquín Paredes, « Los medios como objeto de estudio preferente para la tecnología educativa », en Textos (Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación). http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jparedes/lecturas/depablos.html.

Op cit. Roderer ; pag. 5.

Blázquez, F. (1994) : « Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros », en En Memoria de José Manuel López-Arenas. Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación, Blázquez, F. Cabrero, J. y Loscertales, F. ; Alfar, Sevilla, pp. 257-268.

Nos centramos en la comunicación : « Educación y nuevas tecnologías ante el siglo XXI », de Miguel Lacruz Alcocer, en Nuevas Tecnologías y Cambio Escolar, del Congreso Nacional de Información Educativa CONIED - 99, en Puertollano, Ciudad Real, Diciembre 1999.

Pérez Pérez, R. (1998) : « Nuevas tecnologías y nuevos modelos de enseñanza », en Nuevas tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado. Sevillano, M.L. (Coord.). Editorial CCS, Madrid.

Martínez Sánchez, F. (1996) : « La enseñanza ante los nuevos canales de comunicación », en Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación, de Tejedor, F.C. García Valcárcel, A. (eds). Narcea, Madrid, pp. 101-119.

McLuhan (1974) : El aula sin muros. Ed. Cultura Popular, Barcelona.

Salinas, J. (1998) : « Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes herramientas para la formación », en Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje ; Cebrián, M. y otros (coords.) ICE-Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, Málaga, pp. 61-73.

Expresiones de Fabricio Caiviano, « Un congreso defiende el uso de las nuevas tecnologías en la educación », en el diario El País, 10 de abril de 1999. Recogido de la comunicación de Miguel Lacruz Alcocer : « Educación y Nuevas Tecnologías ante el siglo XXI », presentada en el Congreso Nacional de Informática Educativa CONIED-99, Puertollano (Ciudad Real) ; diciembre 1999.

Escudero, J.M. (1992) : « Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos », en Las nuevas tecnologías de la información en la educación ; de De Pablos, J. y Gortari, G., Alfar, Sevilla, 1992 ; pp. 15 a 30.

Op. cit. Arturo Merayo, p. 390

Se trata del informe del Baco Mundial, editado como libro con el título de La radio al servicio de la educación y desarrollo.

Op. cit. Legorburu, página 272.

Villén, F. citado por Torres, A. (1990) : Para qué se inició Radio ECCA y Educación de Adultos, nº 13. Las Palmas de Gran Canaria, pag. 54.

Hemos recogido toda esta información de la citada tesis inédita, que amablemente nos ha sido prestada por José María Legorburu, a quien desde aquí agradecemos esta documentación, citas, bibliografía y datos facilitados que nos han servido de sumo interés para este artículo.

Otero, J.L. (1999) : Radio ECCA : una tecnología educativa para la promoción cultural de adultos. Santiago de Compostela, pag. 109.



Fuentes Documentales

AGUADED, J.L. y MORON, A. (Dir) (1994): Enseñar y aprender la actualidad con lo medios de comunicación., Grupo Pedagógico Andaluz. Prensa y Educación/ GIPDA. Huelva.

AREA, M. (1995): "La educación de los medios de comunicación y su integración en el curriculum escolar", en Revista de Medios y Educación, nº4, Pixel-Bit, pp. 5-19.

BARTOLOMÉ, A. (1996): "Preparando para un nuevo modo de conocer", en Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa.; nº 4. Grupo de Tecnología Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de las Islas Baleares, dic. 1996.

BATES, A. (1987): Broadcasting in Education. An Evaluation, Communication and Society Series; Ed. Constable, 2ª Ed. Londres.

BAZALGUETE, C. (1991): Los medios audiovisuales en la educación primaria. Ministerio de Educación y Ciencia. Ed. Morata, Madrid.

BOCOS, F.: "La Radio y las nuevas tecnológicas: avances y riesgos", en el I Congreso Internacional de Lengua Española; Zacatecas (Méjico), Abril de 1997. (<http://cvc.cervantes.es/actcult/congreso/radio/ponencias/bocos.htm>.)

CABERO, J. (1998): "Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate", en Las organizaciones ante los retos del siglo XXI, Departamento de Didáctica y organización escolar, Universidad Complutense-UNED, pp. 1143-1149.

DE PABLOS, J. (1998): "Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación: una vía para la innovación"; en Nuevas Tecnologías, Comunicación Audiovisual y Educación, en J. de Pablos y J. Jiménez (Ed.) Cedecs, Barcelona.

ESCUADERO, J.M. (1992): Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos; en Las Nuevas tecnologías de la información en la educación; en J. De Pablos y C. Gortari (Eds). Alfar. Sevilla.

ESPINA, L. (1990): "Radio educativa, un camino sólo iniciado", en el Simposio Internacional de Alfabetización Popular por radio; Santo Domingo.

FONTCUBERTA, M. (1997): "El rol de los medios de comunicación. Ante un nuevo tipo de conocimiento", en Retos de la Sociedad de la Información, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.

GARCÍA GARCÍA, F. (1998): "Realidad virtual y mundos posibles", en Nuevas Tecnologías Comunicación Audiovisual y Educación, J. De Pablos y J. Jiménez (Eds.) Cedecs, Barcelona.

GASCÓN BAQUERO, M.C. (1991): La radio en la educación no formal. Ceac, Barcelona.

GIL, E. MENÉNDEZ, E. (1985): Ocio y prácticas culturales de los jóvenes. Ministerio de Cultura, Madrid.

GONZÁLEZ I MONGE, F. (1989): En el dial de mi pupitre. Gustavo Gili. Barcelona.

GREENAWAY, P. (1996): "A quién corresponde la enseñanza de los medios?", en La revolución de los medios audiovisuales. Ed. de la Torre. Madrid.

JÖRG, S. (1980): Percepción y atención en la recepción de emisiones radiofónicas. Internacionales Zentralinstitut für das jugend-und Bildungfernsehen. Munich.

LORENZO, M. (1998) : « Retos de la incorporación de las Nuevas Tecnologías a la Enseñanza, reflexiones desde la organización escolar », en Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma, los retos profesionales de una nueva etapa. Actas del Congreso de Formación del Profesorado. Grupo Editorial Universitario, Granada.

MENA MERCHÁN, B. y MARCOS PORRAS, M. (1994) : Nuevas Tecnologías para la enseñanza. Ed. de la Torre. Madrid.

MORÁN, M. (1996): « Por qué educar para la educación », en la Revolución de los medios audiovisuales. Ed. de la Torre. Madrid.

MUÑOZ, J.J. (1994): La radio educativa. Cervantes. Salamanca.

PASCUAL SEVILLANO, M.A. (1998) : « La nueva frontera educativa con nuevas tecnologías », en Nuevas tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado. Ed. CCS. Madrid

QUIROZ, M.T. (1993) : « Educar en la Comunicación, Comunicar en la Educación », en Diálogos de la Comunicación, nº 37, septiembre 1993, pp. 38-49

RAIGÓN, G. (1997): Periodismo y reforma educativa. Alfar. Sevilla.

SÁEZ VACAS, F. (1997) : Innovación tecnológica y reingeniería de los procesos educativos ; en la Tecnología Educativa a finales del siglo XX : concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas. En C. Alonso (Ed.). Centre Telemàtic Edutorial. Barcelona.

SAN MARTÍN, A. : « Cultura audiovisual y curriculum : Reto profesional de los enseñantes », en Comunicación y Pedagogía, Barcelona, Abril 1994.

YOUNIS HERNÁNDEZ, J.A. (1993) : El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual. Nogal, Las Palmas de Gran Canaria.

ZABALZA, M.A. (1994) : Diseño de medios para la enseñanza. En VVAA. : Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa ; Universidad de Sevilla : Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. Sevilla.

ESCRIBIR PARA LA AUDIENCIA INFANTIL

[DESCARGAR PDF](#)
[IMPRIMIR](#)

Carmina Roig Fransitorra

Guionista – Editora de guiones



1 Introducción

Antes de entrar en el tema que nos ocupa, la escritura para televisión infantil, es necesario analizar, aunque sea sucintamente, cuál es el tipo de audiencia a la que nos dirigimos y qué es lo que ofrece la televisión en estos momentos al niño.

En general, se considera audiencia infantil al target de edad desde los 4 a los 12 años. El problema es que esa franja de edad, por razones obvias, es tan amplia, que es muy difícil contentar a todos. Y ese problema se agrava especialmente en los programas contenedores que incluyen series animadas, que sin contar otros factores como por ejemplo los contenidos, intentan satisfacer a los distintos targets de edad. Casi siempre, con honrosas excepciones, los más perjudicados son los más pequeños, de 4 a 6 años, y también los mayores, de 10 a 12. Estos últimos tienen otros intereses y ven programas destinados a adultos, aunque también ven series animadas. No es el tema de este artículo analizar el porqué de los gustos y preferencias de la audiencia infantil pero sí apuntar que a pesar de los estudios que se realizan los programadores insisten en mezclar de forma aleatoria y con escaso criterio pedagógico series animadas o de ficción sin tener en cuenta los targets de la audiencia llamada infantil.

Neil Postman, reconocido analista de los fenómenos culturales generados por la sociedad de la información y la comunicación de masas, sostiene en *La desaparición de la infancia* que la televisión ha terminado con todos los secretos del mundo y que, por lo tanto, sin secretos la inocencia desaparece y sin inocencia no hay infancia. La televisión está acabando con la idea de la infancia: desde la pantalla se habla de todos los misterios de la vida adulta, la televisión hace público lo que antes era privado. Según Postman los niños de hoy en día ya saben lo que es una violación, un asesinato, ser rico o pobre, los desastres naturales, la guerra, puesto que la televisión es una ventana abierta al mundo que les proporciona esta información.

En una entrevista concedida a *La Vanguardia*, (agosto-2001) Angus Fletcher, presidente de *The Jim Henson Company Television*, afirmaba que estamos presionando demasiado a los niños y que los niños pasan directamente de los Teletubbies a Gran Hermano, así pues con Postman, Fletcher comparte la teoría de que la infancia se ha acortado: *“Los niños hoy se hacen mayores más pronto, porque está aumentando la presión para que decidan más rápidamente lo que quieren hacer en la vida” (...). Deberíamos preservar la infancia. (...). La televisión no cambia la mente de los niños por sí sola. Los padres tienen una influencia que deberían ejercer correctamente.* A pesar de todo, Fletcher apunta que la televisión infantil es lo mejor de la televisión. Y ese tono esperanzador contiene una gran verdad, porque es cierto que tras los programas infantiles hay personas que por las razones que sean tienen, en general, preocupación por los niños. Y, también, porque una buena parte de la sociedad, padres conscientes, asociaciones y educadores vigilan que los contenidos no vulneren los derechos de los niños, ya sea desde la manipulación y el engaño. Ahora bien, como afirma Fletcher, la televisión no debe ser nunca substituta de la vida, tiene que haber un equilibrio entre distracción mediática, familia y escuela.

Pero por desgracia tal como se ha venido afirmando en todos los estudios que se han ido realizando la televisión se ha convertido en un canguro del niño, substitutiva de la compañía de otros niños y/o del adulto.

Los que hemos vivido una infancia sin apenas televisión nos escandalizamos ante los programas, en general telebasura, que ofrecen las televisiones, con la excepción de la 2 de TVE y los canales autonómicos, en horario infantil. Los periódicos van repletos de cartas de asociaciones de padres y educadores que denuncian esta situación, y desde ciertos ámbitos de la política se critica la falta de atención al niño en la televisión. A veces se cae en cierto maniqueísmo al culpar de todos los males del comportamiento de los niños, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, al inocente electrodoméstico que domina nuestra sala de estar.

Pensar que unos espacios infantiles puedan educar por sí mismos a los niños en unos valores que comporten todo aquello que los seres humanos debemos aspirar, como por ejemplo la convivencia, la tolerancia, el respeto, etc., es pecar de ingenuidad. La responsabilidad de la educación de los niños es en primer lugar de los padres y de los maestros, y, en segundo lugar, de toda la sociedad, ya que el niño imita lo que los adultos hacemos. El papel de la televisión en la educación de los niños tiene, evidentemente mucha importancia, pero no hay que olvidar que la televisión es también un aparato que entretiene. Aunque, sin lugar a dudas, entretener no significa que no haya que cuidar los contenidos de dicho entretenimiento, sobre todo cuando va dirigido a un público tan especial como los niños. Por eso, los que trabajamos para entretener a los niños en el medio televisivo tenemos una responsabilidad enorme, puesto que ellos merecen todo nuestro respeto, y hemos de ser conscientes que son personas que viven una etapa de la vida muy vulnerable, en la que están descubriendo su propio yo y su entorno. Por ello, los guionistas especializados en programas infantiles tenemos la obligación de estimularlos, divertirlos, interesarlos, y, sobre todo, recordar lo que es evidente: *de todos los públicos, el más inteligente y exigente es el de los niños.*

2

El guionista de programas infantiles

Antes de escribir para una audiencia infantil es necesario saber a quién nos dirigimos, cómo piensa, cuáles son sus gustos y preferencias y qué queremos conseguir para que dicha audiencia se sienta a gusto con el producto que vamos a hacer.

No es una tarea fácil, porque lo primero que se pregunta el guionista es quién es esta masa uniforme llamada audiencia infantil. Muchas veces, los guionistas que trabajamos en el medio televisivo hemos oído comentarios del tipo que escribir para niños es lo más fácil del mundo, y sin lugar a dudas quien afirma esto es que no conoce el tema. Escribir para niños es duro y es a la vez gratificante. Es duro porque es difícil, porque hay que intentar ponernos en la piel del niño y pensar en qué es lo que realmente le interesa, pero también es gratificante porque nos divertimos escribiendo, y porque si sabemos que hemos conseguido interesarle sentimos que nuestro esfuerzo ha sido valorado.

El guionista que escribe para niños tiene que tener presente que a los niños, a pesar de los pesares, les continúa gustando, y así lo demuestran las encuestas, *el humor, la fantasía, la aventura y el suspense.*

Y una buena base para el guionista son los cuentos tradicionales, ya que son pequeñas obras dramáticas, tal como sustenta Bruno Bettelheim en "Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas".

El guionista tiene que tener en cuenta tres premisas básicas: informar al niño para enriquecer su universo, formarlos pero sin manipularlos, y darle libertad para que saque sus propias conclusiones, sin olvidar que también tiene que divertirlos, interesarlos y captar su atención.

En general, el guionista trabaja bajo unas premisas ya establecidas, y el guionista especializado en niños no es una excepción de esta situación. El guionista, especialmente en aquellos programas considerados educativos, tiene que someterse a ciertos parámetros sobre la base de criterios puramente educativos. A veces esto supone sufrir algunas contradicciones, ya que la imaginación del buen guionista es inmensa y no siempre coincide con lo que se considera educativo. Un exceso de celo por parte del guionista y por parte del asesor pedagógico hace que muchas veces el resultado final no sea el idóneo.

Desde mi experiencia como editora de guiones en Barrio Sésamo tuve muchas veces la sensación de que educadores y guionistas íbamos por caminos distintos. Todos los guiones se encargaban con un objetivo educativo que algunas veces hacía que la imaginación del guionista se viera encorsetada. El guionista se encontraba en el dilema ¿qué tiene que prevalecer, el objetivo educativo o la estructura dramática libre de cortapisas? Después de analizar, retocar y discutir de forma amigable con los editores estadounidenses de guiones de Sesame Street, tenía que enfrentarme a los guionistas que, las más de las veces, no entendían los cambios a favor del objetivo educativo y no de la estructura dramática divertida e imaginativa. Fueron tiempos duros en los que, reconozco, aprendí de ambas partes. Todo ello me sumió en múltiples reflexiones y me llevó a varias conclusiones: primero, que lo educativo introducido de forma flexible no se contradice con lo divertido; segundo, que en un programa educativo para niños tanto educadores y guionistas tienen que trabajar en equipo, cediendo ambas partes en aquellos aspectos que son superficiales y no afectan al producto bien hecho y, por último, que son más importantes los valores transversales que subyacen en la trama del guión que el objetivo educativo en sí mismo, ya que un programa para niños no es la prolongación de la escuela.

El guionista que trabaja en programas educativos se desanima un tanto, al comprobar que todos los esfuerzos

que hace para introducir los contenidos educativos en los guiones son contradictorios con relación a la **publicidad** inmediata al programa que ha escrito o con las series de animación que *rellenan* los espacios de los programas contenedores. Aquí nos hallamos en un mundo en el que no hay demasiados criterios: junto a excelentes series, tipo *Las tres mellizas*, por poner un ejemplo, se colocan series en las que priman la violencia, el sexismo, la astracanada, los estereotipos o la pura cursilería que explota los sentimientos y emociones del niño. La mayoría de las veces se compran las series sin tener en cuenta la opinión de los expertos y se busca el éxito fácil a través de la comercialización de las propias series. Los guiones de muchas de ellas parecen que no tienen en cuenta unos valores transversales y caen en el maniqueísmo fácil: el bueno gana el malo no por sus cualidades positivas, sino porque posee un arma secreta o simplemente tiene más fuerza física; los roles hombre/mujer siguen los esquemas tradicionales, los personajes son estereotipos, y predominan las bromas fáciles.

3

El guión de ficción para programas infantiles

Una vez que el guionista se pone a escribir un producto de ficción para niños tiene ante sí un doble reto: escribir bien el guión y llenarlo de un contenido que sea adecuado para ellos.

Sabemos que el guión es la pieza básica, el esqueleto de lo que se va a grabar o rodar. En el ámbito del cine y la televisión siempre que vemos cualquier espectáculo hay un guión detrás por muy simple que sea la pieza. Incluso los spots publicitarios que duran pocos segundos están pensados por un guionista.

Así pues, el guión es el lenguaje escrito pensado para unas imágenes. Siempre que vemos imágenes sea en el cine o en la televisión, cualquiera que sea el género, debemos pensar que hay un escritor que ha imaginado y ha plasmado por escrito estas imágenes. El guión no está concebido para durar, sino para desaparecer una vez realizada la obra cinematográfica o televisiva.

Escribir un guión para cine o televisión no es fácil. Hay que partir de una idea pero esta idea no basta, hay que desarrollarla hasta conseguir el guión que sirva para el realizador o director. Esta idea necesita un planteamiento, un nudo y un desenlace para convertirse en una historia que pueda desarrollar un guión cinematográfico o televisivo. Y aún así, si esta historia no está bien desarrollada, el guión puede convertirse en un fracaso. Y, de igual modo, el guión de ficción para una audiencia infantil, cualquiera sea el formato del programa, el género, o su duración, no se diferencia de cualquier otro guión de ficción.

En primer lugar, se parte de una *idea* que luego se desarrolla en lo que se denomina *Story Line*, término que sirve para designar lo que es en síntesis, con pocas frases, toda la trama de la historia. Estas frases han de contener el planteamiento del conflicto, el desarrollo del conflicto, y, finalmente, la solución del conflicto. Por ejemplo, escribí "*Sube, sube Ahmed*", dramático para niños de 8 a 10 años, a partir de una foto de un periódico en que se mostraba un castillo coronado por un *anxaneta*. " (*Niño/a que corona el castillo. Es decir levanta el brazo bien arriba, justo cuando carga el castillo*). Aquella foto fue la *idea* que inspiró la siguiente *Story Line*: *Ahmed, niño inmigrante en un pueblo de Catalunya, siente añoranza de su Marruecos natal y no acaba de integrarse, pero gracias a su fascinación por el mundo de los castellers y a pesar de la oposición, por motivos racistas, de algunos de sus compañeros, consigue llegar a ser anxaneta y lograr una integración y reconocimiento por parte de todos*. A partir de ahí, de esta pequeña historia condensada en unas pocas frases desarrollé el guión, es decir *sinopsis, tratamiento por secuencias y diálogos*. Es evidente que necesité documentarme sobre el mundo de los *Castellers*, -colectivo de personas, hombres/mujeres y niños/niñas, que levantan castillos humanos-; sobre lo que sienten los niños hijos de inmigrantes, cómo se relacionan con sus compañeros y como éstos se relacionan a su vez con ellos. Fue una experiencia muy gratificante puesto que la historia que había partido de una simple foto fue tomando forma y se convirtió, gracias a una excelente realización de Roger Justafre, en un producto bien hecho.

Es evidente que estos dramáticos, de una duración de veinte minutos, permiten desarrollar una historia con más profundidad que los *sketches* de un programa para preescolares, tipo Barrio Sésamo, que duran aproximadamente entre dos y tres minutos. Pero de igual forma, en estas historietas cortas también se parte de una idea, que se desarrolla en una *Story line* y, a su vez, en una estructura de planteamiento del conflicto, nudo del conflicto y solución del conflicto, ya que cualquier guión, sea corto o largo, precisa de un conflicto.

4

Adecuación al target de edad

Anteriormente he planteado que las series de animación adolecen muchas veces de rigor en cuanto al target de edad al cual van dirigidas. Lo mismo sucede en los dramáticos de ficción producidos en un plató de televisión o en exteriores, ya sea con muppets, con actores, con presentadores o con las diversas combinaciones que se puedan suscitar. Para los más pequeños, de 3 a 6 años, se precisa de un set-up corto, y entrar enseguida en materia. Una estructura en la que hay que plantear un conflicto y seguir la estructura clásica de planteamiento, nudo y desenlace. Hay que evitar pasos de tiempo y focalizar bien en una sola historia, es decir no mezclar tramas. A medida que se aumenta el target de edad las historias a contar pueden ser más largas y pueden desarrollarse perfectamente con una línea argumental principal y varias líneas argumentales secundarias. El problema radica, y pienso que no se ha conseguido, en crear programas de ficción para la audiencia que abarca los llamados preadolescentes, niños y niñas entre 10 y 12 años.

Según encuestas recientes, programas como *Operación Triunfo* o series como *Cuéntame* o *Ana y los siete* tienen en su audiencia a niños de esas edades. El secreto de estas series, llamadas familiares, es que cuentan en su elenco de personajes principales con niños cuyo papel protagonista en las tramas los hacen atractivos para los preadolescentes. También otras series tipo *Compañeros*, *Un paso adelante*, etc., cuyas historias se desarrollan principalmente en aulas de institutos, escuelas de arte dramático, escuelas de danza, atraen también al target de 10-12 años. Lo cual no significa que dicho target no pueda también interesarse por programas considerados estrictamente infantiles.

Todo ello me induce a pensar que atraer a estas edades a los programas propiamente infantiles no es fácil. ¿Cómo conseguir captar a esa franja de edad con programas cuyo contenido les interese? ¿Es que realmente ven lo que ven porque no hay nada pensado para ellos? ¿O simplemente ya forman parte del público adulto y no hay que pensar en nada exclusivo para ellos? ¿O es que realmente tenemos que admitir que la infancia se ha acortado o no existe, tal como plantea Postman? Ciertamente son interrogantes que, desde mi posición de guionista, llevo tiempo planteándome. También otro interrogante parte de la diferencia de gustos por sexos. Parece ser que los niños a esas edades prefieren programas de aventuras, deportes, etc., y que las niñas se decantan por programas en que se plantean temas más propios de adultos. No se trata por supuesto, de hacer un perfil sociodemográfico del espectador infantil, pero el guionista necesita saber para quién escribe.

5

Aspectos curriculares

Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.

EL currículo debe adaptarse al medio audiovisual y a las posibilidades y limitaciones que éste ofrece. Asimismo, es necesario diferenciar entre el Currículo escolar y el currículo de un programa infantil.. Ciertamente, hay que evitar una repetición o redundancia de los contenidos que tengan que ver con el ámbito escolar.

Existen, porque se han hecho programas para público preescolar, currículos adaptados al medio audiovisual para el target de 3-6 años. En cambio, o al menos no han llegado a nuestras manos, no existen currículos adaptados al medio audiovisual que alcance la franja de edad de hasta los 12 años.

En el currículo se deben de concretar una serie de principios que en su conjunto se traducen en normas de acción, en prescripciones educativas y en orientaciones cuya finalidad es convertirse en un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica y para su incorporación en un programa infantil, cuyos principales ingredientes deben ser entretener, formar e informar. Quizá estos conceptos puedan estar sujetos a múltiples interpretaciones, pero parecen básicos para sentar las bases de un programa infantil, ya que lo primero que hay que conseguir es captar la atención del niño para que se divierta. A este entretenimiento hay que añadir el concepto de formar. Pero formar no significa aburrir, lo cual nos lleva a la conclusión de que formar y divertir van estrechamente unidos. Además, hay que tener en cuenta que el concepto de formación implica que al niño hay que darle suficiente libertad para que saque, con la ayuda de un adulto, sus propias conclusiones. Y, finalmente, a las dos premisas anteriores hay que añadir que sin la información, la formación y el entretenimiento no son nada, puesto que el niño, a medida que avanza en su aprendizaje por la vida, necesita de unos elementos de información que le proporcionarán un mayor conocimiento de sí mismo y de su entorno.

6

Como se gestó "LOS LUNNIS"

Actualmente, Televisión Española ofrece un programa contenedor, Los Lunnis, dirigido a la audiencia infantil en horario de mañana, mediodía, tarde. Dicho programa fue concebido en un principio como programa independiente con formato de 25 minutos y dirigido exclusivamente al público preescolar.

La idea partió de crear un programa al estilo Barrio Sésamo pero adaptado a nuestros días y producido enteramente por Televisión Española.

Se nos encargó a Daniel Cerdá y a la que suscribe el desarrollo de dicho programa. El encargo era pues muy concreto y con un formato muy definido. Durante tres meses trabajamos en dicho proyecto y encomendamos el diseño de los muñecos de guante a un joven diseñador, Joel Calvó, quien, siguiendo nuestras directrices, creó lo que hoy en día son los "Los Lunnis".

Las circunstancias hicieron que se cambiara el formato de programa independiente a formato de contenedor, y que se aspirase a un target de edad más alto, hasta los 12 años, en lugar de los 3 a 6 previamente encargado.

.Naturalmente, además de los cambios de formato, se ha tenido que cambiar la concepción del programa, e incluso de guionaje para poder adaptarlos al target de edad más alto.

El esfuerzo ha sido enorme, y los resultados se irán viendo día a día con los índices de audiencia y con la aceptación de los niños. Es evidente que un programa con sólo apenas un mes de vida no puede ser valorado de forma inmediata. Los programas necesitan evolucionar, y necesitan, especialmente los que van dirigidos a los niños, una labor de campo que ofrezca una visión objetiva de su aceptación.

A continuación, y de forma resumida, se explican los pasos que se plantearon para elaborar un programa infantil preescolar original, divertido y que contemple todos aquellos valores que los educadores creen que han de estar incorporados.

1. *Niveles de comprensión y aceptación.* Un primer nivel de lectura que permita una comprensión y un disfrute por parte del target de 3-4 años; un segundo nivel para los niños de 5-6 años (ya que naturalmente su nivel de comprensión es más elevado) y un tercer nivel que permita la complicidad de los adultos (padres, canguros, abuelos, hermanos mayores, etc.).
Eso significa un esfuerzo imaginativo por parte de los guionistas que tendrán que escribir argumentos que satisfagan a los tres targets de edad contemplados.
2. *Incorporar y desarrollar lo que según las encuestas sigue gustando a los niños como por ejemplo, la fantasía, la aventura, el humor y el suspense.* Y, además, recuperar los cuentos tradicionales que han sido y son parte del imaginario popular. Hasta ahora parecía que los cuentos tradicionales estaban un poco olvidados en los programas infantiles. Dichos cuentos, tal como señalan muchos expertos, son elementos básicos en el aprendizaje del niño para la vida. Además, al mismo tiempo que divierten al niño, los cuentos tradicionales le ayudan a comprenderse y alientan el desarrollo de su personalidad. Son pequeñas obras de arte bien construidas desde el punto de vista dramático con unos personajes inteligibles y claros para la mente del niño.
3. *Darle un formato al programa que posibilite la combinación de tramas argumentales en el propio plató con los reportajes de exteriores y los dibujos animados, además de incorporar la interacción de los personajes en los formatos señalados.*
4. *Evitar el exceso de didactismo,* que no tiene nada que ver con la incorporación de todos aquellos valores morales y educativos sustentados por los educadores, y que hasta ahora parecían que eran la única contrapartida a los programas infantiles denostados, con razón, por su exceso de violencia y sexismo.
5. *Tener bien presente que el público infantil es exigente y no se le puede engañar ni infantilizarlo.* Por ejemplo, no utilizar un lenguaje pobre e infantilizado, aunque sí adecuado a su edad, y rechazar el uso de prefijos ante las palabras, algo habitual en determinados programas infantiles.
6. *Priorizar la presencia de la música* como elemento de atracción básico para el público al cual nos

dirigimos. Sin olvidar, naturalmente, su función educativa.

7. *Potenciar el gusto por la Lectura*, el interés por las nuevas tecnologías e iniciar a los niños en el aprendizaje de otras lenguas.

7

Formato

Este es un programa contenedor infantil concebido , para cubrir las franjas horarias de La 2 correspondientes a la mañana de 7:30 a 9:30, al mediodía, de 13:00 a 15:00, y por la tarde de 17:30 a 19:00.

Este contenedor infantil tiene por objeto combinar entre sí los siguientes formatos: Plató, Reportaje de Exteriores y Animación en una serie de segmentos y cápsulas que se distribuyen a lo largo de esta franja de emisión.

En cada programa se plantean varios argumentos que desarrollen una serie de objetivos educativos transversales. Cada argumento se completa con la presentación de un reportaje de exteriores o una animación. En alguna ocasión podemos relacionar varias historias entre sí a través de los llamados “giros argumentales” que implican que al final de una de las tramas se incorpore un nuevo elemento que propicie el inicio de un nuevo argumento que se desarrollará en el siguiente segmento.

La idea es que cada trama plantee un objetivo educativo transversal y desarrolle otros objetivos educativos más específicos. Por ejemplo, El oído como uno de los sentidos del ser humano y la discriminación auditiva como objetivo más específico.

8

El mundo imaginario de Lunalunera

Lunalunera es un planeta que tiene características similares a la Luna. En dicho planeta habitan unos seres llamados Lunnis. Nosotros sólo conocemos unos cuantos Lunnis, lo cual no significa que vivan en él otros Lunnis, que con el tiempo pueden incorporarse al elenco de este mundo imaginario.

Este mundo imaginario es un referente para la imaginación infantil y también es un mundo en que el adulto puede identificarse gracias al niño que lleva dentro de sí: el mundo donde todo es posible, donde reina la imaginación y la fantasía.

De momento sólo conocemos a una pandilla de amigos de edades comprendidas entre cuatro y doce años. No son humanos, pero tienen las mismas características que los seres humanos (respiran, comen, duermen, piensan, juegan; sienten emociones, etc.). En cambio, hacen cosas que los niños humanos no pueden hacer. Sus reacciones son más exageradas, más histriónicas; sus desplazamientos pueden ser mucho más rápidos y sus rasgos de comicidad son mucho más acentuados que en los humanos. Son a la vez niños y monstruos, por lo que sus reacciones son doblemente exageradas: por una parte sienten como un niño, pero por la otra reaccionan como un monstruo.

Sabemos que los Lunnis pequeños tienen familia y a veces hablan de ella, aunque no aparezcan en el programa. De la misma manera, van a la escuela de Lunalunera, van de excursión, hacen deberes, visitan la familia... Y, por supuesto, como todos los niños, están en un proceso de aprendizaje en todo lo que se refiere al conocimiento y al comportamiento.

Hay que tener en cuenta que LOS LUNNIS es un programa educativo, por lo que cualquier situación que vivan o protagonicen sus protagonistas, debe ser reconducida a un modelo educativo consensuado por nuestra sociedad.

9

Personajes



Los cuatro pequeños (Lupita, Lublú, Lucho y Lulila) se conocieron en el parque de Lunalunera. A los pocos días de conocerse ya tuvieron claro que eran una pandilla, y que esa amistad, a pesar de los conflictos lógicos por la diferencia de edad y de caracteres, les iba unir. En su mundo no caben los adultos, excepto cuatro Lunnis mayores muy especiales (Lubina, Lutecio, Lulo y Lula) con los que comparten su mundo. Estos “Lunnis adultos” tienen unas características muy especiales por lo que son especialmente atractivos para los pequeños. Por ejemplo, la magia de Lubina; los inventos de Lutecio y los referentes juveniles que aportan Lulo y Lula.

Lupita

Características físicas:

Muñeco de guante de color rojo.
Cabeza ovalada (tipo Netol)
Boca grande
Ojos estrábicos y con gafas
Trenzas suspendidas en el aire con 2
lacios
Constitución fuerte
Pecas y pelirroja.

Es la mayor del grupo (12 años). Es inteligente, locuaz, pícara y un poco mandona, aunque cuando la ocasión lo requiere es muy responsable. Parece que va de dura y guerrera, pero en el fondo es una gran sentimental.



Es muy protectora con los dos Lunnis pequeños (Lucho y Lulila). Se sabe líder del grupo, por edad y por su rapidez en la toma de decisiones, aunque a veces es demasiado impulsiva y necesita pararse a reflexionar. Le encanta la música y es fan de muchos cantantes y grupos musicales. Admira a Lulo y a Lula por igual y quiere participar en sus debates sobre música, lo cual provoca conflictos con los anteriores.

Está en la edad que empieza a necesitar autoafirmarse pero también duda mucho, es decir va camino de dejar la niñez para entrar en la adolescencia.

A Lupita le encanta hablar con el profesor Lutecio (El sabio) porque de mayor le gustaría ser científica. También le gustan mucho los ordenadores y los videojuegos. (Aunque esto gusta mucho a todos los Lunnis).

Tiene un pequeño defecto y es que es un poco gruñona. Sus compañeros la admiran, pero también le discuten sus decisiones, sobre todo Lublú, que por edad se siente a veces en competencia con ella.

A menudo, Lupita pierde la paciencia y cuando los pequeños le preguntan algo con insistencia contesta esto es así porque sí, cosa que no satisface a los demás. Pero como es lista y se da cuenta de su error, rectifica a tiempo.

Como los demás Lunnis tiene capacidad de cantar y bailar, y como los demás se mueve de forma exagerada y con gran comicidad.

Lublu

Características físicas:

Muñeco de guante de color azul.
Cabeza con barbilla prominente
puntiaguda
Boca proporcionada
Ojos grandes y soñadores
Pelo etéreo y volátil (cintas o papel)
Constitución delgada pero muy ágil.



Lublú tiene 10 años, es muy insistente, curioso, imaginativo, autónomo, habilidoso y creativo. Le encantan los cuentos, el teatro y la música. Su carácter independiente hace que a veces se aísle demasiado de los demás, circunstancia que le provoca conflictos, sobre todo con Lupita, que tiene muy marcado el espíritu de grupo. Aunque vive en Lunalunera su mente está muchas veces en otros planetas, como la Tierra.

También lo podemos ver enfrascado en un libro. Entonces todo el mundo lo respeta, porque para Lublú los libros son unos elementos importantísimos en su vida. Es rápido al hablar, pero conciso, y le encanta contar historias. Lublú tiene una excelente relación con la Bruja Lubina, ya que se muere por oír las historias que cuenta. Gracias a su gran imaginación es capaz de parodiar personajes, inventárselos, o interpretarlos.

Lucho

Características físicas:

Muñeco de guante de color amarillo
Cabeza semicuadrada
Boca grande
Ojos inquietos
Pelo pincho
Nariz simia

Lucho tiene siete años. Es el más divertido, desinhibido, loquillo, dicharachero, bromista y a veces un poco gamberrote. No para y siempre está dispuesto a jugar. Los deportes son su principal afición. Y de mayor, lo tiene muy claro, quiere ser futbolista. Charla por los descosidos, y le encanta mostrar sus emociones y sus habilidades. Siempre está dispuesto a jugar, y gruñe un poco si le toca hacer algo que considera que no le gusta. Al final siempre lo hace, aunque sea a regañadientes.

Admira a Lupita y a Lublú porque los ve mayores y considera que saben más cosas. Le gusta explicar las cosas que entiende a Lulila, porque al ser ésta dos años menor, considera que sabe menos cosas que él.



Lulila

Características físicas:

Muñeco de guante de color lila
Cabeza semiovalada
Boca grande
Ojos inquietos y de sorpresa
Pelo en coleta

Es la más pequeña. Es tierna, cariñosa, mimosa y muy preguntona. Está en la edad de descubrir cosas, y por eso siempre está diciendo ¿por qué, por qué? Cuando le dan la respuesta contesta con un gran ¡ah! de satisfacción.



Aunque tiene su carácter, y a veces tiene mal genio, su ingenuidad y desinhibición ayudarán muchas veces a solucionar conflictos. Siempre quiere seguir a los demás del grupo aunque no entienda muchas veces de qué hablan o qué hacen, pero tiene un espíritu tan abierto y tan curioso que se pega a ellos siempre que puede o la dejan.

La Bruja Lubina

Características físicas:

Muñeco de guante
Tiene elementos que recuerdan a una bruja tradicional: (sombrero de alas acabado en punta),
Cara un poco abotargada, con rasgos de “abuelita buena”
Ojos pequeños y gafas montadas a media nariz sin varillas
Boca con algún diente suelto
Nariz puntiaguda con verruga incluida
Pelo lacio, largo y gris
Cuerpo prominente (mamá oso)



Lubina es una bruja cascarrabias pero con un corazón de oro. Reúne toda la sabiduría popular, cuentos, trabalenguas, adivinanzas, etc. Tiene una gran nariz con verruga incluida.

Usa gafas que siempre le resbalan por su enorme nariz. Lleva un enorme sombrero negro de bruja. Lubina tiene voz cascada, pero cálida y divertida; modula muy bien y tiene gran capacidad de interpretar. Tiene poderes mágicos, pero el problema es que muchas veces sus poderes no le salen a la primera y los conflictos se resuelven por otras vías, según guión. Los Lunnis la adoran y son condescendientes con ella cuando le fallan sus poderes, porque saben que su principal poder es su extraordinaria habilidad para contar cuentos, que tiene depositados en su gran libro mágico. Este libro lo ha heredado de sus antepasadas brujas, y se ha ido enriqueciendo con nuevos cuentos a través de los siglos. Algunas veces, y gracias a su poder mágico, dichos cuentos pueden ser dramatizados y vistos a través de la pantalla de su ventana mágica.

Profesor Lutecio

Características físicas:

Muñeco de guante
Cara de perro pachón tristón.
Aspecto desaliñado
Recuerda a Einstein
Pelo blanco despeinado
Mostacho



Lutecio es un gran sabio e inventor. Vive rodeado de libros, aparatos tecnológicos, inventos, etc. Es muy peludo y de color blanco. (Podría recordar a Einstein). Es un poco despistado, y muy a menudo lo vemos enfrascado en su próximo invento o consultando libros. También le gusta trabajar en su ordenador. Su aparente despiste no significa que no esté atento a los problemas, dudas o conflictos que tienen los lunáticos pequeños.

Lutecio habla con acento francés que se le ha pegado por su relación a través de radio con el Instituto Pasteur de París.

Lutecio convive con Luraña, araña animal de compañía. Nuestro sabio conversa con Luraña, aunque más bien sus conversaciones son monólogos, ya que el animal se limita a escuchar o a emitir algún gruñido.

Lula: la conductora de la nave

Características físicas:

Muñeco de guante
Cara pequeña, fina y estilizada
Recuerda a la cantante Beth
Pelo con rastas (Hojas de los árboles)
Cuerpo delgado



Lula es la conductora de la nave espacial. Es la más joven de los Lunnis mayores. Es ágil, dinámica, intuitiva, aventurera y extrovertida, y le encanta jugar con los Lunnis pequeños. Está muy preocupada por el ecosistema de la Tierra y se desplaza a menudo a ella para recoger plantas, que luego cultivará en Lunalunera. Es gran amiga de Lulo (ver descripción personaje).

También en su nave trasladará a Lunalunera invitados de la Tierra. Le gusta recoger objetos de la Tierra de todo tipo, desde un cepillo de dientes hasta una flauta. También trae objetos, aparentemente inservibles, que luego recicla. En su nave-vivienda dispone de una pantalla, a través de la cual podrá observar la Tierra.

LULO

Características físicas:

el artista
rapero

Muñeco de guante
Aspecto muy estilizado
Formas angulosas
Cara alargada
Pelo corto y perilla



Lulo es un joven artista multimedia. Es el contrapunto de Lula, urbanita, entendido en música electrónica, rap, hip-hop. A menudo compone canciones en rap que canta en el programa. Tiene un carácter fuerte pero es noble y legal. Los Lunnis pequeños lo admiran, igual que a Lula. Su relación con ésta última es a veces un poco conflictiva por sus gustos y por su manera distinta de ver las cosas, pero en el fondo son grandes amigos.

Nota: El hecho de que todos los personajes lleven el prefijo lu ante su nombre no significa que éste se vaya a utilizar como prefijo en las palabras. Es decir, no diremos vamos a lucantar o lubailar, por poner unos ejemplos.

¿ES NECESARIA UNA TV. PARA LA EDUCACIÓN?

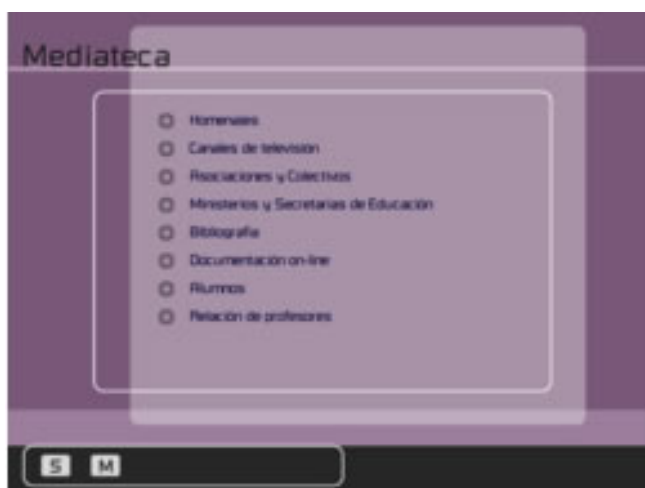
[DESCARGAR PDF](#)
[IMPRIMIR](#)


Agustín García Matilla

Profesor de la Universidad Carlos III de Madrid

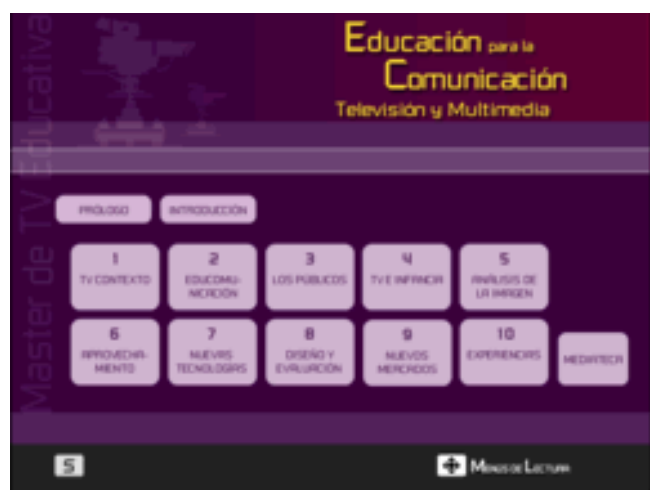
1 Introducción

Desde comienzos de los años ochenta he venido estudiando algunas de las experiencias más significativas de televisión educativa que se han producido en el mundo. En todo este tiempo he tratado de explicar las razones de cómo, a pesar de las diversas crisis vividas por este medio, el uso educativo de la pequeña pantalla no se ha cuestionado en una mayoría abrumadora de naciones.



A pesar de que las experiencias de televisión educativa en España han sido dispersas y no muy abundantes y nuestro país no se ha visto beneficiado por una política continuada que apoyara un uso educativo de la televisión, España ha sido, por ejemplo, la sede del único Máster de Televisión Educativa que hasta la fecha ha existido en el mundo. Este Máster que durante 3 cursos académicos (1998-2001) tuvo la suerte de co-dirigir en la Universidad Complutense de Madrid junto con el profesor Mariano Cebrián Herreros y la profesora María José Rivera, ha constituido un observatorio extraordinario para pulsar el estado de forma de la televisión educativa. Por él han pasado 120 profesores de España y de otra docena de países, procedentes de 4 continentes.

En sus tres ediciones un total de 60 alumnas y alumnos de 9 países iberoamericanos han participado activamente en él, una mayoría ha realizado excelentes aportaciones, consiguiendo su título de Máster en Televisión educativa.



La obra interactiva Educación para la comunicación. Televisión y Multimedia ha servido para dar testimonio de esta experiencia y socializar los conocimientos acumulados desde 1998 hasta 2002. Este trabajo ha recogido 62 artículos de 66 autores y ha contado con una mediateca en la que se recogen miles de referencias que constituyen un material también único, fuente de documentación de primera mano para expertos en diseño educativo, profesionales de la comunicación, alumnos de facultades de educación y comunicación y, por supuesto, políticos.

El presente artículo recoge parte de las ideas de este ingente trabajo y reproduce algunos fragmentos de mi último libro Una televisión para la educación. La utopía posible .

En estas páginas voy a aprovechar la amable invitación que me ha hecho el CNICE a participar en este monográfico para repasar algunas de las experiencias existentes que quitan la razón a quienes pretenden

demostrar que no es posible una televisión para la educación. Asimismo trataré de aportar nuevas razones que justifican la necesidad de trabajar en esa utopía posible que nos lleva a hablar de una televisión para la educación.

2

La televisión educativa en España: Proyectos frustrados

España es el único país de la Unión Europea que aún no cuenta con un Consejo Superior del Audiovisual y durante los últimos años el Gobierno ha venido discutiendo el papel de servicio público de la televisión. Esta tendencia se vio confirmada en el borrador de Ley del Audiovisual que en su redacción eludía referirse a la función de servicio público de este medio.

Los sucesivos proyectos para la creación de un canal de televisión educativa en España se han ido dilatando en el tiempo. Desde 1970, el único proyecto educativo que ha tenido una continuidad superior a los 10 años ha sido La Aventura del Saber. Este magazine educativo-cultural fue creado en 1992 y desde entonces ha permanecido en la parrilla de programación de La 2.

Curiosamente los proyectos para la creación de programaciones o canales específicamente educativos se han presentado tradicionalmente al final de las diferentes legislaturas. Ocurrió en 1982, con un partido de centro derecha en el poder, la Unión de Centro Democrático (UCD). Antes de las elecciones de ese mismo año, una Comisión Mixta formada por expertos de RTVE y del MEC hizo balance de las experiencias anteriores de televisión con fines didácticos y diseñó un plan para la creación de una programación específica de televisión educativa. Este plan no llegó a ponerse en práctica al perder la UCD las elecciones de 1982. Algo parecido ocurrió en 1996 cuando el PSOE encargó a un grupo de expertos un informe marco sobre La televisión Educativa en España, en el que se analizaron algunos de los principales modelos de televisión educativa en el mundo y se propusieron medidas para el desarrollo de esa televisión educativa en nuestro país. Tampoco se puso en práctica al salir derrotado el PSOE en las elecciones de 1996. Ha sucedido también en estos últimos años cuando el CNICE ha presentado su proyecto para el desarrollo de un canal educativo que en el momento de redactar este artículo y cuando la legislatura está prácticamente acabada, sigue sin materializarse.

La televisión educativa en España puede identificarse con la imagen de un desierto en el que aparecen de forma muy esporádica pequeños oasis que contrastan con el paisaje dominante. Hay que partir de la base de que la televisión es un medio que compite con la escuela a la hora de ocupar el tiempo de los escolares. Las 900 horas aproximadas de consumo televisivo medio anual por cada niño español es equivalente al tiempo que ese niño pasa anualmente en la escuela. La televisión transmite valores y contravalores que sirven para obtener una imagen caleidoscópica de la sociedad.

3

Toda la televisión educa o deseduca

Es habitual encontrarse a personas con un cierto nivel cultural que niegan cualquier oportunidad para que la televisión pueda ser utilizada como medio de apoyo a la enseñanza. Esas personas no parecen tener en cuenta algo evidente y es el hecho de que cualquier niño pasa tantas horas ante la pantalla del televisor como las que permanece en la escuela. Los programas de televisión transmiten valores y conceptos que para bien o para mal contrastan con los valores y conceptos que defiende el sistema educativo. La televisión está presente en el 98% de los hogares, mientras que Internet no llegaba en 2003 a tener presencia ni en una cuarta parte de los hogares españoles - la proporción es aún más desigual en casi todos los países de América Latina - etc. Podríamos seguir, pero todas las razones anteriores y otras muchas más han hecho que las televisiones públicas y los sistemas educativos de la mayor parte de los países de nuestro entorno lleven trabajando desde hace décadas en un aprovechamiento educativo de la televisión.

En España, hasta la temporada 2003-2004 la televisión pública estatal no se había planteado recuperar la programación de tarde para la audiencia infantil. En el otoño de 2003 esta recuperación se ha producido de una forma bastante cuestionable. En su publicidad TVE ha anunciado la recuperación de 3 franjas: mañana, mediodía y tarde. En teoría 5 horas de producción infantil. En la práctica nos encontramos con que el contenedor que

envuelve esa programación infantil apenas cuenta con 3 minutos de producción propia por cada hora de emisión y sin embargo la publicidad destinada a los niños llega a tener una presencia en ocasiones, a veces superior a los 15 minutos por hora. Lo que representa 5% de producción propia y 25% de publicidad. El 70% restante lo ocupa la emisión de dibujos animados de muy variada calidad. Da la sensación de que el contenedor denominado los Lunnis ha nacido con la precipitación que caracteriza a las decisiones políticas improvisadas y que tampoco esta vez los buenos profesionales de TVE han podido hacer su trabajo con una mínima tranquilidad y sosiego.

Como ya antes se ha apuntado no existe ningún canal, ni en la televisión generalista, ni en las plataformas digitales, que cuente con una programación pensada para la educación.

Como idea-fuerza de este artículo tenemos que afirmar que la televisión en su conjunto realiza una labor educativa, en positivo o en negativo. Como ya han recordado autoras como Rivière, Rico o Camps, o autores como Bueno, Ferrés, o Verdú, -por citar sólo a algunas de las personas que han reflexionado en España sobre el momento actual de la televisión desde áreas como la comunicación, la ética, la filosofía o la educación-, la televisión nos suministra una imagen del entorno que es reflejo de la sociedad en la que vivimos. Cuando el presidente del Gobierno Español José María Aznar se quejaba el 29 de mayo de 2003 del bajo nivel al que habían llegado determinados programas de televisión, esa crítica debía extrapolarse necesariamente a una realidad que, gustase o no, se había fabricado en un contexto histórico, político y social de la España de comienzos del siglo XXI.

Habría que preguntarse si no existe una relación directa entre el supuesto deterioro de la televisión y la negación del papel de este medio como servicio público. Habría que plantearse igualmente si la ínfima presencia de programas pensados en términos educativos no es también otro síntoma de un “deterioro anunciado” y perfectamente previsible.

Si nos planteáramos ¿por qué necesitamos la televisión para educar?, las respuestas serían múltiples, pero he querido aportar algunas de las que me parecen más obvias y claras: necesitamos a la televisión en nuestra tarea educativa “porque es un medio importante de socialización, porque su nivel de implantación en la sociedad actual hace que no tenga competidor posible, porque esto la convierte potencialmente en un medio capaz de compensar ciertas desigualdades sociales, porque es transmisor de normas, valores y conceptos que compiten con las que suministran la familia y el sistema educativo, porque a pesar de las críticas de algunos intelectuales es un medio que da facilidades para acceder a determinados conocimientos, porque sirve de contraste permanente con la escuela, porque las horas de inversión de capital humano e intelectual que requiere le suponen un gran esfuerzo a la sociedad, porque ese esfuerzo es pagado de manera más o menos directa por todas las ciudadanas y ciudadanos, porque la escuela está perdiendo la batalla de la educación y necesita más apoyos que nunca, porque existen experiencias emblemáticas que demuestran las inmensas posibilidades del medio, porque la nueva televisión va a permitirnos llevar a la práctica un concepto de educación integral que implica identificar a este medio con otros servicios de valor añadido, incluyendo el acceso a Internet,etc” .

4

La oferta de las televisiones autonómicas

Las televisiones autonómicas cuentan con programas de características similares a las del programa “Aventura del Saber” de la 2, ya analizado en un apartado anterior. En Cataluña TV 3 y Canal 33 fueron pioneros en este tipo de espacios con La Escola a Casa. En Andalucía, Canal Sur produjo El club de las ideas, y en el País Vasco, Ikusgela. La coordinación conseguida con las respectivas Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas hizo que, a pesar de su audiencia limitada, estos programas se convirtieran potencialmente en puente de comunicación entre los centros educativos y la televisión. Por ejemplo, en el caso de Andalucía, los acuerdos suscritos con diversas instituciones han permitido la distribución generalizada de series sobre literatura y teatro, atención a la biodiversidad, etc en centros educativos de toda la comunidad.

Los canales públicos autonómicos han contado desde los años 80 con programas de producción propia que han tratado de cubrir objetivos de servicio público y han podido servir indirectamente a necesidades educativas y que se plasman en ejemplos cómo: La vida en un chip, Poble Nou, L'Escola a casa, Universitat Oberta, 30 minuts u otros más próximos en el tiempo como Millenium, Arguments, Opera Prima, Info-K, Memoria de Catalunya, Veterinaris, 60 minuts, M'agrada L'Escola, Punt Omega (de TV 3, K 3 -canal 33- en Cataluña); Preescolar na casa, O Camiño da vento, Labranza, Senda Verde, Cousas da Lingua, Educar Hoxe, Por amor a arte, Olladas(en

TVG de Galicia); Al Sur, Tierra y Mar, El Club de las ideas, Los Reporteros, El Siglo de las Luces, Espacio Protegido, D'Arte, Andalucía Mágica, Andalucía Memoria Viva, Pre-textos, Odisea Voluntariado, Solidarios (en Canal Sur, canal 2 de Andalucía), Ikusgela, Bertatik Bertara, Tecnópolis, Rutas de solidaridad, Hitzeti Hartzera, Teknopolis (en ETB 1 y ETB 2 en Euskadi); Medi Ambient, Cifesa, Guía Laboral, El faro de Alejandría, Colp d'Ull, La finestra indiscreta, Museus de Comunitat, Monuments Histories Vives (en Punt 2 de la Comunidad Valenciana), El Caldero, Sin embarcar, Vanguardias (Televisión de Canarias), Fogones y fogones o Nuestro campo (Televisión de Castilla- La Mancha), etc .

Además de estas iniciativas, la cadena autonómica Telemadrid ha compartido el diseño de programas de muy similares características a los citados anteriormente y otros de características más divulgativas o directamente educativas:

Por ejemplo Telemadrid ha mantenido en antena desde comienzos de los noventa el programa "A Saber" y más adelante su versión para sordos titulada "Signo a Saber", un programa destinado a ayudar a la obtención del Graduado Escolar a todas aquellas personas sin estudios que deseaban obtener este certificado académico. En el nuevo milenio la televisión madrileña apostó fuerte por emitir series de nivel científico en horarios de máxima audiencia. Alipio Gutiérrez fue el introductor en la noche de los jueves de las series El cuerpo humano y El Cerebro Humano que han cubierto una importante laguna desde el punto de vista de la programación científica en horario prime time. Telemadrid es también la cadena productora de uno de los contenedores para niños de más éxito "Cyberclub" que se preocupa en ocasiones de mezclar el entretenimiento con propuestas educativas de interés.

5

Olvidos y aportaciones de la televisión digital en el terreno educativo

La fusión de las dos plataformas digitales en la primavera de 2003 no ha ayudado a mejorar las cosas. El único canal producido en España que contaba con un equipo de profesionales especializados en televisión educativa, el Canal BECA, no ha encontrado acomodo para ser elegido entre uno de los 150 canales de la nueva plataforma Digital +.

Este canal, propiedad del Grupo Planeta, emitió sus programas hasta comienzos del verano de 2003 en la plataforma Vía Digital. El equipo que lo hacía posible estaba especializado en el diseño, producción y programación de espacios educativos; durante todo este período realizó una labor dignísima que constituyó una verdadera excepción a la regla dentro de los canales españoles.

Juan José Martínez de Sas ha llegado a contabilizar una oferta en torno a 80 canales más o menos vinculados con una programación de interés educativo en las plataformas digitales de todo el mundo. Su análisis ha abarcado desde los canales de documentales de mayor prestigio mundial como Discovery Channel o National Geographic, pasando por canales especializados en Educación a Distancia, hasta otras ofertas como la del canal de la NASA.

Vamos a repasar algunas de las experiencias más relevantes con el fin de tratar de obtener una visión más completa de los nuevos usos vinculados con la televisión digital. Por ejemplo en el Reino Unido, Discovery Channel ha segmentado en los últimos años los contenidos de su oferta, creando canales temáticos separados y especializados: Discovery Animal Planet (destinado a explicar la vida de las especies y su hábitat naturales); Discovery Civilizations (Civilizaciones y culturas del mundo, aventura y cultura contemporánea); Discovery Sci-Trek (el impacto de la ciencia en la vida del hombre e innovaciones tecnológicas y científicas); Discovery Travel and adventure (opta por estructurar algunos de sus programas a partir del recurso narrativo del cuaderno de viaje); Discovery Wings (programas sobre la industria aeroespacial y aeronáutica).

The History Channel es un canal que se ha especializado en programas que tratan de la evolución de los hallazgos del hombre, desde la protohistoria hasta nuestros días. Está considerado un canal documental, informativo, de entretenimiento y educativo.

Otro canal de interés es el producido por la factoría audiovisual de Arts & Entertainment, con el nombre de The Biography Channel, está centrado en los perfiles biográficos se construye a partir de documentales,

cortometrajes, medimetrajes y largometrajes, entrevistas, etc. y cuenta con un empaquetado variado. La oferta tiene una apariencia similar a las noches temáticas del canal francés ARTE.

The Learning Channel, es el canal de pago especializado como su mismo nombre indica en propuestas de aprendizaje. Tiene ofertas de abono especialmente destinadas a instituciones educativas y foros de acceso público. Se considera el entretenimiento familiar como foro ideal para el aprendizaje.

DIREC TV se distingue de otras ofertas por haber propuesto un “empaquetado” específico destinado a las escuelas. El título de esta oferta es “Direc TV goes to School”. Este programa representa que las escuelas reciben un paquete de programación gratuito que ofrece más de 60 canales con programación con interés educativo como la de C-Span, CNN, Discovery Channel, The History Channel, Art&Entertainment, Odyssey Network y The Learning Channel. Los profesores tienen la posibilidad de grabar la programación educativa, editar el contenido y repetirlo más tarde para adaptarlo al plan de estudios a través de TIVO, un terminal de acceso avanzado que permite la selección de contenidos temáticos, programación, grabación y almacenamiento, sin necesidad de cintas de vídeo. Direc TV experimentó este programa en el año 2000 en dos mil escuelas de todo el país.

En Europa, Italia es junto con el Reino Unido, el país que más precozmente ha pensado en un uso didáctico de la televisión. TV Lenguaje es un canal íntegramente dedicado a la enseñanza de idiomas. MT Channel es otra de las ofertas que presta atención específica a los campos de la Tecnología y la Ciencia. Aborda temas de actualidad y se ocupa de cuantas novedades se producen en otros campos específicos como la comunicación, la genética, la investigación espacial o nuevas fuentes de energía.

6

Una televisión para la educación. modelos tradicionales

Todas estas circunstancias hacen preciso recordar que la programación educativa ha tenido un lugar desde sus orígenes en los modelos de televisión de países tan desarrollados como Estados Unidos, Japón, Reino Unido, Alemania, Francia, etc., así como en otros del entorno Iberoamericano con culturas tan relevantes y significativas como las de México, Colombia, Brasil, Argentina, Chile, etc. Lo cierto es que además de los países citados como ejemplos, la televisión educativa cuenta con experiencias representativas en los 5 continentes.

En estos momentos en los que la tecnología digital se nos vende como nueva panacea, es preciso evitar el peligro de “quiebra digital” que puede dividir al mundo entre aquellas regiones, países, grupos sociales o conjuntos de ciudadanas y ciudadanos que puedan pagarse el acceso al saber y al conocimiento que permite la sociedad digital y aquellos otros que corren el riesgo de seguir sumidos en la pobreza sin esperanza alguna de tener acceso a las nuevas aplicaciones de viejos y nuevos medios y sistemas de información y comunicación.

En sus orígenes la televisión educativa fue heredera de la radio educativa. Maloney analiza cómo la televisión se convirtió en el nuevo medio de difusión ya que tras la Segunda Guerra Mundial “el sistema educativo norteamericano se encontraba en medio de la explosión demográfica, por una parte, y la “explosión cognoscitiva” por otra, y ya no podía cumplir sus responsabilidades con los medios convencionales. Además se disponía entonces de sumas muy grandes de dinero, provenientes de fundaciones privadas o de diversos niveles del gobierno, para apoyar nuevos planes educativos. Y, como siempre en la cultura norteamericana, existía el presentimiento de que la televisión era la última maravilla de la ciencia y, por tanto, seguramente debía resolver los problemas del educador”

En esta época convivían ya concepciones de televisión educativa bastante contradictorias. Una de ellas mantenía una visión omnipotente de la televisión que hacía que este medio pudiera transmitir todo tipo de contenidos educativos. En oposición a esta postura se encontraban quienes subrayaban el poder limitado del medio, y esto significaba tener que seleccionar los contenidos más idóneos. Entre ambas concepciones antitéticas, los modelos más innovadores apoyaban el que la televisión no podía verse como un mero sustituto de las formas tradicionales de enseñanza.

Estas concepciones fueron inspiradoras de algunos de los modelos más significativos de la denominada Televisión Escolar cuyo más claro exponente ha venido representado por la Nippon Hoso Kyokai (NHK) de Japón.



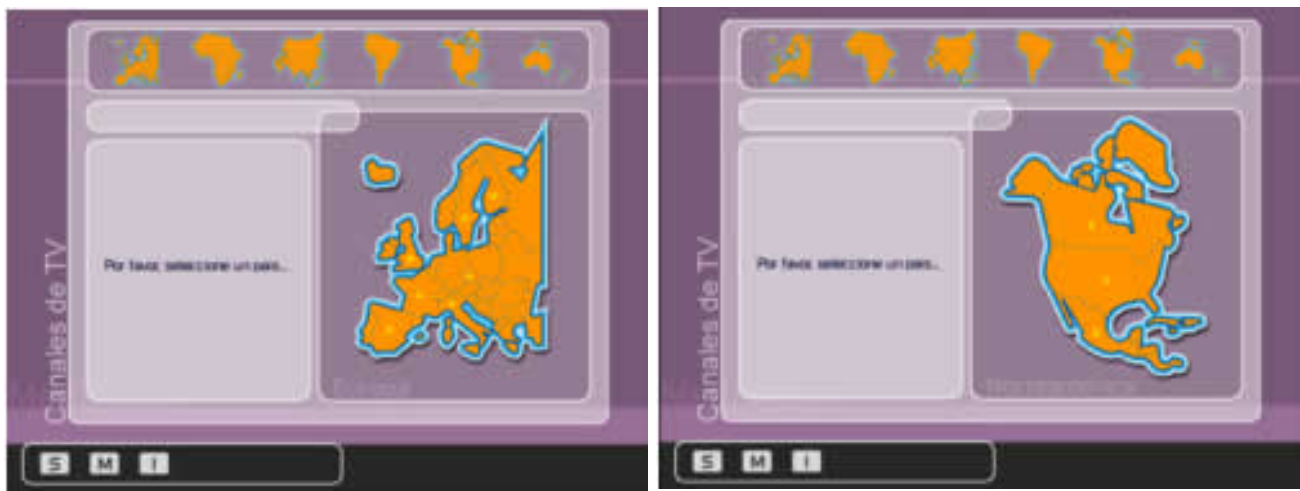
En el caso de Japón, la NHK es una corporación pública creada en 1953 que ha contado tradicionalmente con cuatro canales de televisión. Uno de ellos ha estado íntegramente dedicado a la programación educativa. La NHK es independiente del Gobierno y se atiene a unos principios de servicio público por los que se ha guiado desde su creación. La NHK ha mantenido durante todos estos años su modelo de televisión escolar. En sus orígenes los primeros teóricos de la televisión educativa pensaron que ésta podía suplir las carencias de la escuela tradicional haciendo llegar la educación hasta los lugares más recónditos. Este concepto se vinculaba con la posibilidad de extender al máximo la escolarización de los niños.

Además de sus canales convencionales, la cadena japonesa cuenta con tres canales digitales vía satélite: el primero de ellos de noticias y deportes, el segundo dedicado a la cultura y el entretenimiento y el tercero, en alta definición, que ofrece una selección de los mejores programas de la cadena. La tecnología digital le ha servido a la NHK para romper con las posibles dificultades de la televisión convencional, mejorar la calidad de imagen y hacer esta tecnología accesible a todas las clases sociales.

Estados Unidos es el país con una televisión más competitiva y el que ha venido marcando tendencias durante, prácticamente, toda la historia de la televisión. Paralelamente a la existencia de ese mercado altamente competitivo cuenta con PBS (Public Broadcasting System), una corporación privada sin ánimo de lucro que distribuye producciones de interés educativo y cultural (alrededor de 3.200 horas de producción) a los cerca de 180 canales públicos estadounidenses que cuentan con licencia de emisión de programas educativos. Sus objetivos son informar, motivar y educar. A finales de 2000 las estaciones de PBS con servicios digitales llegaban a más de 26 millones de hogares en todo el país, aproximadamente una cuarta parte del total.

La PBS, ha orientado su tarea de formación hacia dos segmentos concretos de formación con otros tantos canales especializados: el primero de ellos PBS Kids, especializado en una audiencia desde los 3 a los 12 años, intenta suministrar programas de calidad para la infancia, sin contenidos violentos y sin apenas publicidad. Por su parte PBS YOU, significa Your Own University (Tu Propia Universidad) juega con la implicación del telespectador ofreciéndole cursos de enseñanza reglada, con la posibilidad de que los alumnos accedan a títulos oficiales. Trata de atender a las necesidades individuales del estudiante. Cuenta con su propio Web Sit y pretende hacer compatible el estudio con una oferta paralela de ocio y entretenimiento.

PBS emite, por ejemplo, los programas de CTW (Children's TV Workshop). Este centro de investigación y producción nació en Estados Unidos a finales de los sesenta. CTW es el taller de producción de programas para niños de más éxito en toda la historia de la televisión. Además de su programa estandarte, Sesame Street (Barrio Sésamo, Plaza Sésamo), CTW ha producido también en todos estos años otros programas para niños de todas las edades como: 3,2,1 contact, Ghost Writer, etc y es una de las productoras que ha obtenido el mayor número de galardones en certámenes internacionales de televisión educativa. ENLACE CON MAPA DE AMERICA DEL NORTE



Europa: variedad de modelos

Europa ha contado con sólidas experiencias de televisión de servicio público que se han preocupado tradicionalmente por el uso educativo de la televisión. La institución pionera en esta labor ha sido la BBC británica que constituye un ejemplo en todo el mundo. No hay que olvidar, no obstante otras experiencias relevantes que se han dado en Francia, Alemania, Holanda o países nórdicos por citar otros ejemplos

- Apuntes sobre el modelo británico:

En el Reino Unido, la BBC británica, nació en 1936 como corporación de radio y televisión. Es el prototipo y modelo de empresa institucional de Servicio Público en el terreno audiovisual dentro del continente europeo. Cuenta con diversos canales, dos de ellos de ámbito nacional: BBC 1 y BBC 2; también con BBC News 24, BBC Parliament, BBC 3, BBC 4, canales regionales repartidos por todo el territorio y BBC World Wide Televisión. Como ya se ha comentado, la televisión educativa inició su programación en 1977. La BBC se ha caracterizado desde sus orígenes por ser una institución valorada como un bien nacional por parte de la ciudadanía. Cada usuario paga un canon equivalente a algo más de 160 € anuales, en concepto de tenencia de receptor, con el objetivo de financiar su radiotelevisión pública y garantizar la calidad de la programación y la independencia de criterio con respecto al poder político.

La BBC cuenta, por tanto, como principales valores con unos servicios informativos, caracterizados por su vocación de independencia con respecto al Gobierno, - esto los diferencia sustancialmente de la televisión pública en España, donde la presión del partido gobernante en cada momento, ha constituido la norma y no la excepción -. Su programación ha respondido siempre a criterios de calidad, con unos espacios dramáticos especialmente cuidados, y una programación infantil y juvenil segmentada y como ya hemos visto especializada en muy variados grupos de edad. Su afán por la investigación ha llevado a la BBC a producir programas y series que aúnan el interés para la audiencia y altos niveles de calidad.

Algunos de los programas más significativos destinados a la audiencia infantil, como: Words and Pictures, Tweenies o Teletubbies.

La coordinación con el sistema educativo es un hecho fundamental en este modelo ya que el 97% de las escuelas de primaria británicas y el 95% de las de secundaria declaran utilizar los programas de la televisión escolar. La programación de la BBC busca además la formación permanente de su audiencia incluyendo en los horarios de máxima audiencia, campañas dirigidas a la formación de las personas mayores, prevención de accidentes de tráfico, fomento de hábitos saludables, etc. Desde sus orígenes ha establecido una estrecha colaboración con el sistema abierto de enseñanza universitaria, la Open University. (ENLACE CON WEB DE LA OPEN) En la segunda mitad de los 90 el Departamento de Educación de la BBC contaba con una plantilla de unas 360 personas y el Centro de Producción de programas de la Open University en Milton Keynes tenía otras 230 personas.

- Apuntes sobre el modelo francés

En Francia, el servicio público francés se estructura en varios canales, algunos de los cuales tienen una programación de tipo generalista (France 2 y France 3) y otros de carácter más especializado (como el que forman el tandem entre la Sept/Arte y France 5, la antigua Cinquième). En el caso de France 2, esta cadena ha emitido campañas de defensa de los derechos humanos, campañas de seguridad vial, programas destinados a la defensa de los consumidores, de integración de las comunidades de inmigrantes y en general ha cuidado especialmente toda la programación destinada a jóvenes. Por su parte, la antigua Cinquième, que pasó a denominarse France 5, desde sus inicios en el mes de diciembre de 1994, ha sido considerada como La Televisión del Conocimiento, de la Formación y del Empleo. Emite en horario de mañana y tarde, antes de que comience la programación de noche de la Sept/Arte. Además de sus contenidos, especialmente aprovechables en los diferentes niveles educativos, esta iniciativa ha intentado crear una estética propia, próxima a la sensibilidad juvenil. Nació con un presupuesto equivalente a los 108 millones de euros como un proyecto especialmente apoyado por el Ministro Jacques Lang.

- Apuntes sobre países nórdicos, Holanda y Alemania

En los países nórdicos europeos, Suecia, Noruega, y Finlandia y en otros como Holanda, los objetivos educativos se concentran en mayor medida en los programas infantiles y juveniles que cuentan, a su vez, con un especial reconocimiento social. En este último país, los formatos de programas destinados a los niños más pequeños son especialmente cuidados, en las etapas de preescolar y educación infantil. También existen informativos diarios destinados a jóvenes como es el caso del Jeugdjournaal emitido por la cadena holandesa NED 3 de la NOS –confederación coordinadora de las cadenas públicas- en un buen horario de tarde y con un notable rendimiento de audiencia, dos puntos por encima de la cuota de pantalla de la cadena.

En Alemania las cadenas públicas ARD y ZDF han mostrado en los últimos años su preocupación por fomentar una participación real de los niños y jóvenes en la programación de ambas cadenas. Con este objetivo se han creado informativos específicos para niños como el Klicker del programa Lilipuz emitido en la ARD a nivel nacional. La ZDF por su parte tiene una larga tradición en la emisión de programas de educación en comunicación audiovisual para niños y jóvenes. Un ejemplo es el programa Behind the Scenes que obtuvo un galardón en el Japan Prize de 1993.

Si tomamos como referencia a América Latina, encontramos experiencias de interés desde México hasta Argentina y Chile. Precisamente México cuenta con las iniciativas más antiguas de Televisión Educativa de toda Latinoamérica. El XEIPN Canal 11 del Instituto Politécnico fue el primer canal cultural y educativo que se puso en funcionamiento en América Latina. Comenzó sus emisiones en 1959.

- Apuntes sobre México



México cuenta con la red satelital dedicada a la educación más extensa de todo el subcontinente americano. La Unidad de Televisión Educativa (UTE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), equivalente a lo que sería el Ministerio de Educación en España, cuenta con una de las mediatecas más voluminosas de América Latina, con más de 25.000 programas, y a su vez dispone de uno de los centros de televisión educativa más potentes de toda América. El Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa: CETE.

De todas las experiencias, la Telesecundaria es también una de las iniciativas de utilización de la televisión como medio de apoyo a la educación con más continuidad en el mundo.

Curiosamente la Telesecundaria ha sido emitida durante todos estos años por Televisa, cadena del poderoso grupo mediático de la familia Azcárraga.

La Universidad Autónoma de México cuenta con TV UNAM, una televisión educativa de ámbito universitario que desde el comienzo de su actividad en 1960 ha mantenido la continuidad de su oferta de programas televisivos de carácter universitario. También en este ámbito no podemos olvidarnos del gran potencial del Tecnológico de Monterrey que desde hace años ha sido pionero en el trabajo en el ámbito multimedia.

El Canal 11 ha destacado por su programación destinada al público infantil, con series de interés como Bizbirije o El diván de Valentina. México ha sido la sede del Canal Clase, una experiencia llevada a cabo por Direct TV, desde una concepción multimedia basada en el desarrollo convergente de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) también tiene su sede en México y es una de las instituciones que desarrolla una más intensa labor de investigación y edición de publicaciones vinculadas con el desarrollo de la televisión educativa en toda América. Ha producido para la televisión campañas de gran interés como Yo leo ¿tú lees?.

- Apuntes sobre Colombia



Colombia es la nación americana en la que las emisoras locales y regionales han mostrado una mayor vitalidad y han trabajado en formatos de programas de servicio público y con mayor interés educativo. Canales como TeleAntioquia o Telemedellín han significado a lo largo de los años un referente del máximo interés desde el punto de vista del concepto de programación de televisión local con un compromiso social y una vocación de innovación que ha simbolizado a su vez la gran capacidad de las cadenas locales para recoger el pulso social e influir en su entorno próximo.

Desde una perspectiva más convencional canales como Telepacífico o Telecaribe han producido experiencias meritorias con objetivos de servicio al sistema educativo.

En Colombia se han producido asimismo propuestas tan innovadoras como la que representó en su día la telenovela Santa María del Olvido, un intento de utilizar el tirón de este género televisivo con el fin de transmitir contenidos de servicio público. En este caso el objetivo era hacer divulgación sobre temas de salud y educación sanitaria, entre un amplio espectro de la población.

El trabajo de la Fundación Social en beneficio de los jóvenes colombianos ha tenido durante muchos años una trascendental importancia. Esta labor ha sido posible gracias a personas con la lucidez de Germán Rey o Germán Muñoz. Ellos han conseguido generar procesos “concientizadores” entre la población juvenil que han tenido su reflejo en programas de televisión concretos como la serie televisiva “Muchachos a lo bien”, un ejemplo de programa para la tolerancia, una muestra idónea de cómo hacer protagonistas a los jóvenes desde la sensibilidad y la inteligencia, promoviendo el debate y la reflexión.

APTV. Noticiero de valores es una de las producciones colombianas más recientes en la línea de los programas informativos para los más jóvenes que hemos resaltado en otras partes del libro.

Si los casos de México y Colombia tienen especial relevancia en el contexto de la televisión educativa y cultural, las experiencias de Brasil, Argentina y Chile, representan otra mirada complementaria de la televisión educativa.

- Apuntes sobre Brasil



En el caso de Brasil, el ejemplo de televisión educativa ha venido representado por TV Cultura, un canal creado y financiado por la Fundación Padre Anchieta- Centro Paulista de Radio y Televisión Educativas. Esta Fundación mantiene además 2 emisoras de radio denominadas Cultura AM y Cultura FM. El objetivo de TV Cultura es ofrecer a la sociedad una información de interés público, promover la formación y contribuir a un cambio cualitativo de la sociedad. TV Cultura ha producido programas que han competido con éxito frente a la programación comercial de la red O Globo. Este fue el caso del programa infantil ya mencionado Castillo Ra tim bum y, más recientemente, Cocoricó.

Durante años el original formato de Castillo... obtuvo audiencias superiores a las de las cadenas competidoras, convirtiéndose en un símbolo de producción brillante, adaptada a un target infantil específico y repleto de valores tanto por el interés de sus contenidos como por sus aportaciones estéticas.

TV Cultura produce también otro tipo de programas con diferentes formatos. Entre ellos hay que destacar las series de corta duración que dan consejos de prevención a los jóvenes o desarrollan otro tipo de contenidos. El canal difunde permanentemente mensajes a favor de la infancia en colaboración con UNICEF. También cuenta con una web que dispone de la sección Aló Escola, que ofrece apoyos didácticos en áreas como Lengua Portuguesa, Literatura, Ciencias, Estudios brasileños, juegos infantiles, y artes.

Por su parte TV Futura fue creada en 1998 como un proyecto surgido de la iniciativa privada de la red O Globo, se presenta en su página web como "un proyecto de educación para Brasil". Entre los principios educativos que orientan su programación están la ética y la promoción del espíritu comunitario y la valoración del pluralismo cultural. Esto lleva aparejado un trabajo de movilización comunitaria y una programación que se presenta como cuidadosamente elaborada.

Entre los programas más destacados de los últimos años se puede citar el espacio Acción, que trata de los problemas educativos más acuciantes en la realidad brasileña, o Aló Video Escola, espacio en el que se incorporan pequeños sketches en los que los personajes pretenden saber más sobre el mundo, la historia y los seres humanos. Otra orientación del canal es la producción de programas destinados a jóvenes emprendedores con el fin de orientarles en su trabajo.

- Apuntes sobre Argentina



Argentina es un país que ha ofrecido de forma continua programas de sesgo educativo contando con experiencias tanto en la televisión pública, como en las privadas generalistas y en la televisión de pago. Desde los primeros años de su existencia, se emitieron programas como Telescuola técnica y contenidos del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria).

16

El Canal 7, emite en la actualidad programas infantiles como Las aventuras de Cara de Barro aunque no tiene hoy la continuidad de otras épocas en la programación de contenidos educativos. A lo largo de su historia, se han emitido numerosos programas de divulgación cultural y científica.

Especial mención merece la serie DNI, Documento Nacional de Identidad, en la década de los 80, tras la dictadura militar. Canal 7 emite todas las tardes una franja de una hora de duración con contenidos específicos para la enseñanza primaria y secundaria. Por las noches, se dedica media hora a difundir la labor científica,

académica y cultural de la Universidad a través del programa `UBA XXI`.

Argentina es uno de los países del mundo con una televisión por cable más ampliamente implantada. Por este motivo han existido, a lo largo de diferentes períodos, varias experiencias de programas o franjas educativas dentro de canales de claro perfil cultural, divulgativo y documental. Tal es el caso de Recreo Satelital que se emitía por el Canal Infinito. La experiencia más duradera en el tiempo ha sido la de Educable, en TV Quality (en la actualidad The History Channel). Este segmento de programación de 6 horas diarias (una emisión de dos horas y dos redifusiones, incluyendo los fines de semana) comenzó su andadura en 1994. La programación ofrece contenidos curriculares estructurados en áreas temáticas desde el nivel pre-escolar hasta el secundario. Bimestralmente publica una guía didáctica con sugerencias para que los maestros trabajen en el aula con algunos de los programas que se emiten.

Si bien Educable forma parte de las ofertas de la televisión de pago, las escuelas públicas han tenido el derecho a la conexión y al abono mensual de forma gratuita. Educable ha tenido el mérito de crear lazos sólidos con el sistema educativo y con los profesores realizando programas en los que los protagonistas eran los integrantes del propio sistema escolar. Ha conseguido mostrar a todo el país las experiencias educativas más innovadoras.

- Apuntes sobre Chile

En Chile destaca la experiencia de Teleduc, un organismo dependiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile y fundado en 1978. A lo largo de todos estos años ha alternado las experiencias de Enseñanza a Distancia y de Televisión Educativa. En estos momentos los cursos a distancia destinados a la población en general abordan contenidos tan variados como cursos de inglés, cursos de Internet o cursos de geriatría.

Teleduc emite a través del Canal 13, un canal privado propiedad de la misma universidad, creado en 1958. Cubre el 99% del territorio chileno. En el área de programas infantiles emite espacios como El club de la tortuga. La televisión educativa ofrece un conjunto de programas y reportajes dedicados a la difusión de la cultura, los valores, la ciencia, el arte, las humanidades y la tecnología.

17

Teleduc ha vinculado en ocasiones sus producciones televisivas con cursos apoyados por materiales impresos, tutorías presenciales, etc. En este contexto, a finales de los 90 se seguían emitiendo series de gran interés. Por ejemplo, la titulada Mujer Nueva buscaba que las mujeres, especialmente aquellas que desarrollaban gran parte de sus actividades en el hogar, tomaran conciencia de su papel fundamental como mediadoras en la comunicación familiar y pudieran defenderse ante las presiones sociales y asumir un papel más activo y crítico. El espacio Mujer Nueva es un claro ejemplo de formato innovador que alterna los segmentos dramatizados con otros bloques de carácter dialógico que fomentan el análisis crítico y la reflexión. Este tipo de cursos ha perseguido objetivos educativos con una aplicabilidad práctica inmediata.

Otro ejemplo muy ilustrativo es el “programa campesino” diseñado con el objetivo de promover la capacidad emprendedora de los empresarios agrícolas. Vinculados con este programa existen una serie de espacios televisivos que incorporan segmentos dramatizados. El objetivo añadido es que los pequeños empresarios agrícolas sean capaces de modificar actitudes y tomar decisiones, ampliando sus miras. Teleduc es una de las instituciones latinoamericanas que en mayor medida está adaptando sus sistemas de producción a la nueva realidad multimedia, planificando sus cursos desde una moderna concepción de la enseñanza a distancia.

Convendría repasar ahora algunas de las iniciativas más recientes vinculadas con la experiencia de los canales digitales a través de cable y satélite.



Formar ciudadanas y ciudadanos con capacidad crítica

Las experiencias reseñadas son sólo una parte del conjunto de iniciativas que en todos estos años se han producido en el mundo. La televisión generalista convencional ha producido en este mismo período experiencias que incluso han constituido éxitos significativos de audiencia que han representado a su vez experiencias de calidad que han brillado como perlas dentro de un panorama televisivo en crisis permanente.

La televisión es un medio que deberíamos considerar íntegramente útil para la educación pues hasta los programas aparentemente más deleznablez deberían servir para analizar las contradicciones que se producen en cada una de nuestras sociedades, reforzando la capacidad crítica y de discernimiento de escolares, padres y educadores. Por este motivo son muchas las iniciativas que se han planteado educar para la comunicación tanto en España como en numerosos países de los 5 continentes.

La educomunicación ha sido un campo de fructífera implantación, especialmente en muchos países de América Latina y de España. Autoras como Corona, Charles, Crovi, Bueno Fisher, Dias Pacheco, Hermosillo, Martínez Zarandona, Meléndez, Muñoz, Quiroz, Sarlo, Villagra, etc. y autores como Kaplún, Gutiérrez, Orozco, Martín Barbero, Rey, Muñoz, Fuenzalida, García Canclini, Prieto Castillo, Verón, etc. En el caso español, autoras como Aran, Camps, Díez, Fueyo, Mayugo, Osuna, Pérez Rodríguez, Rico, Solá, Selva, Vallejo Nágera, etc. y autores como Aguaded, Alonso, Aparici, Bautista, Cabero, Campuzano, Gabelas, Gutiérrez, Matilla, Ortega, Vázquez Freire, etc. y colectivos como Aideka, Aire, Apuma, Comunicar, Drac Magic, Eko Kolektiboa, Entrelinies, Spectus, Tele-educa, Xarxa, etc., han realizado valiosas aportaciones en áreas muy diversas de ese campo común que consiste en enseñar en materia de comunicación y formar espectadores que aprendan a analizar críticamente la televisión y, por extensión, nuevos emisores capaces de inter-actuar con los medios y ejercer como educomunicadores. El propio CNICE del Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España y el Consejo del Audiovisual de Cataluña han producido materiales de suma utilidad para la escuela.

El desarrollo de este campo de especialización merecería un desarrollo monográfico en si mismo. Es muy alarmante el que la enseñanza de las NTI - alfabetización informática y multimedia, competencia en el manejo de ordenadores, Internet, etc.- se haya olvidado totalmente de dar una visión más global de la comunicación minimizando la importancia de formar comunicadores críticos y creativos. Esta decisión implica la vuelta a modelos de "cacharreo" tecnológico que ya criticara el maestro español Santiago Mallas Casas desde las décadas de los años setenta y de los ochenta. Parece que el pensamiento único educativo requiere de ciudadanas y ciudadanos acríticos.

Para finalizar sólo deseo apuntar que la nueva televisión digital presenta una serie de potencialidades educativas que exigen más que nunca una formación en los lenguajes, en las técnicas y en las formas de aprovechamiento didáctico del medio.

Se equivocan quienes piensen que las tecnologías de la información y de la comunicación implican el acceso automático al conocimiento. La crisis actual de las democracias implica más que nunca una formación integral del individuo desde un humanismo dialéctico que haga de las tecnologías un instrumento de creatividad, participación e intercambio y no un fin en si mismo.

8

Selección bibliográfica (1994-2003)

AA.VV (2000) Pedagogías del siglo XX. CISS Praxis, Barcelona

AA.VV (2001): La nueva era de la televisión. Academia de la Ciencias y las Artes de Televisión de España, Corporación Multimedia, Madrid.

AA.VV (2003): Comunicación, imagen y publicidad. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Educación.

AGUADED, J.I., (1997): La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión. Consejería de trabajo en industria, Sevilla.

----- (1998): Descubriendo la "caja mágica". Enseñamos a ver la tele (2 vols). Grupo Comunicar, Huelva.

----- (1999): Convivir con la Televisión. Paidós, Barcelona.

----- (2000): Televisión y telespectadores. Grupo Comunicar. Huelva

----- y CONTÍN, S. (comp.) (2002): Jóvenes, aulas y medios de comunicación. Ediciones Ciccus-La Crujía, Argentina.

ALONSO, M; Matilla, L y VÁZQUEZ FREIRE, M. (1995): Teleniños Públicos, teleniños, privados. De la Torre, Madrid

APARICI, R, GARCÍA MATILLA, A (1995): Televisión, currículum y familia. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid

----- y VALDIVIA, M. (última reimp. 2000): La Imagen. UNED, Madrid.

- APARICI, R (2003): Comunicación educativa. Gedisa, Barcelona.
- ARAN, S y otros. (2001): La violencia en la mirada. Tripodos, Barcelona.
- BORDIEU, P. (1996): Sobre la televisión. Anagrama, Barcelona.
- BUENO, G. (2000): Televisión: Apariencia y verdad. Gedisa, Barcelona.
- (2002): Telebasura y democracia. Ediciones B, Barcelona.
- CABERO, J. (2001): Tecnología Educativa. Diseño y utilización de los medios en la enseñanza. Paidós, Barcelona.
- CAC, Consell de L'Audiovisual de Catalunya: (1998) Com Veure la TV.? CAC, Barcelona.
- CALLEJO, J. (1995): La audiencia activa. CIS, Madrid.
- (2001): Investigar las audiencias. Paidós, Madrid.
- CARBONELL, J. y otros. (2001): Pantallas y violencia. Ediciones Tierra, Zaragoza.
- CASTELLS, M. (1999): Fin de Milenio. Alianza Ed. Madrid.
- CEBRIÁN HERREROS M. (1998): Información televisiva. Mediaciones, contenidos, expresión y programación. Síntesis, Madrid.
- CENECA. (1992): Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano. -----UNICEF - UNESCO, Santiago de Chile.
- CHAPARRO, M. (2002): Sorprendiendo al futuro. Comunicación para el desarrollo e información audiovisual. Los libros de la frontera, Barcelona.
- CHOMSKY, N. (2001): La (des)educación. Crítica, Barcelona
- y DIETERICH, H. (1995): La Sociedad Global. Educación, mercado y democracia. Joaquín Mortiz, México D.F
- y RAMONET, I. (1996): Cómo nos venden la moto, Icaria, Barcelona.
- CLOUTIER, J. (2001): Petit traité de communication. Emerec à l'heure des Technologies Numériques. Telemediatique, Québec.
- CONTRERAS, J. M. Y PALACIO, M. (2001): La programación de televisión. Editorial Síntesis, Madrid.
- CONTRERAS, F.R. (1998): El Ciber mundo. Dialéctica del discurso informático. Alfar, Sevilla.
- CORREA, R.I. (1999): La mujer invisible. Grupo Comunicar, Huelva.
- CROVI DRUETTA, D. (coord.) (2001): Comunicación y Educación. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, México D. F.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998): Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención. Paidós, Barcelona.
- DIAS PACHECO, E (org.) (1998): Televisao, criança, imaginario e educação. Papirus Editora, Sao Paulo.
- FERNÁNDEZ BAENA, G. (2002) "Metodología de análisis aplicada a canales de televisión digital". En RIVERA, M.J.; WALZER, A. y GARCÍA MATILLA, A. (Coords) (2002) Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. Master de Televisión Educativa de UCM y Corporación Multimedia, Madrid.
- FERRÉS, J. (1996): Televisión y educación. Ed. Paidós, Barcelona.
- (2000): Educar en una Cultura del Espectáculo. Ed. Paidós, Barcelona.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1997) Cultura y comunicación: entre lo local y lo global. Universidad de la Plata, Rustega. La Plata
- (1997) Ideología, cultura y poder. Eudeba, Buenos Aires.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, M.; CALLEJO GALLEGU, J.; DEL VAL CID, C.; CAMARERO RIOJA, L.A y ARRANZ LOZANO, F. (1998): El tercero ausente. Investigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisión. Estudios de la UNED, Madrid
- GARCÍA CASTILLEJO, A. (2003) El consejo audiovisual en España (documento de trabajo 8/2003) Fundación Alternativas. Madrid.
- GARCÍA MATILLA, A. (2003) Una televisión para la educación. La utopía posible. Gedisa, Barcelona.
- (1997) Televisión y formación del profesorado. En "Voces y Culturas" 11/12, Barcelona. Pp 131-147
- (2001) Educación y comunicación. En "Escuela y sociedad", Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación y Juventud. Santander.
- (2002) Los otros contenidos de la televisión en España: ¿Educación, cultura, minorías, acceso y participación. En "La nueva era de la televisión" Academia de las Ciencias y de las Artes de la televisión de España - Corporación Multimedia, Madrid.

- GARCÍA MATILLA, A, MARTÍNEZ, L.M. y RIVERA, M.J. (1996): La televisión educativa en España, informe marco. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- GARCÍA MATILLA, E. (2002) "La convergencia tecnológica. Un nuevo concepto de televisión y nuevas oportunidades para la educación" En RIVERA, M.J.; WALZER, A. y GARCÍA MATILLA, A. (Coords) (2002)
- GONZÁLEZ REQUENA, J. ; CANGA, M (2002) : "La imagen televisiva. Más allá de la significación el espectáculo" En RIVERA, M.J.; WALZER, A. y GARCÍA (Coords) (2002)
- GONNET, J (1997): Education aux Médias, Presses Universitaires de France, París.
- GRUPO COMUNICAR (1993/2003): Comunicar. Revista de Educación en Medios de comunicación. Grupo Comunicar, Huelva.
- GRUPO SPECTUS (1996): Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo. Madrid, De la Torre/MEC.
- GRUPO SPECTUS / Gabelas, J.A (coord..) (2003) Máscaras y espejismos. De la Torre, Madrid.
- GUBERN, R.(1996): Del bisonte a la realidad virtual, la escena y el laberinto. Anagrama, Barcelona .
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (coord.): (1998) Formación del profesorado en la sociedad de la información. Escuela Universitaria de Magisterio, Universidad de Valladolid, Segovia.
- (1997): Educación multimedia y nuevas tecnologías. Ediciones de la Torre, Madrid.
- (2003): Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas. Gedisa, Barcelona.
- JACQUINOT, G. (1997): La escuela frente a las pantallas. Aique, Buenos Aires.
- JACQUINOT G. et LEBLANC G (coord.) (1996): Les Genres Télévisuels dans l'enseignement. CNDP-Hachette, Paris.
- KAPLÚN M. (1998): Una pedagogía de la comunicación. de la Torre, Madrid.
- MACHADO, A. (2000): El paisaje mediático. Libros del Rojas – Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- MATTELART, A. (1996): La mundialización de la comunicación. Paidós, Barcelona.
- MATTELART, A y M. (1995): Histoire des Théories de la communication. Editions La découverte, Paris.
- MARTÍN-BARBERO, J.M y REY G. (1999): Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva. Gedisa, Barcelona
- MARTÍNEZ, L. M. (2002): La televisión de moda. En AA.VV. La nueva era de la televisión. Academia de las Ciencias y las Artes de la televisión en España, Madrid.
- MARTÍNEZ ZARANDONA, I. (coord.) (1999): Uso pedagógico de la televisión. ILCE. México D.F
- MASTERMAN, L. (1994): La enseñanza de los medios de comunicación, De la Torre, Madrid.
- MATILLA, L. (2002): "Fabular con la imagen". En RIVERA, M.J.; WALZER, A. y GARCÍA MATILLA, A. (Coords) (2002) Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. Master de Televisión Educativa de UCM y Corporación Multimedia, Madrid
- MAC LUHAN y otros (1997): El medio es el masaje, un inventario de efectos, Paidós, Barcelona.
- MERLO FLORES, T. (2000). El impacto social de la imagen. Universitas. Buenos Aires.
- MORENO, J y PEDRERO, R. (2002): 1977 – 2002. 25 años de cine científico. Unicaja. Málaga.
- MORDUCHOWICZ, R. (1997): La escuela y los medios. Un binomio necesario. Aique, Buenos Aires.
- OBACH, X. (1997): El tratamiento de la información y otras fábulas. Anaya, Madrid.
- OCHAITA, E. Y ESPINOSA. M.A. (2002) ¿Quién es el niño?. En RIVERA, M.J.; WALZER, A. y GARCÍA MATILLA, A. (Coords) (2002)
- OLIVARI, J.L. (1996) Vitae y Televisión. Chile, CENECA/ Minduc.
- ORIOLO COSTA, P. (1986): La crisis de la televisión pública. Paidós, Barcelona.
- OROZCO, G. (1998): El maestro frente a la influencia educativa de la televisión, Guía del maestro de educación básica. Ed. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, México.
- (1998): La televisión entra al aula. Guía del maestro de educación básica.

- Mirando la TV desde la escuela. Vol. II. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C. México. -----(coord.) (2002): Historias de la televisión en América Latina. Editorial. Gedisa Barcelona.
- OSORO, K (2002): "Leer el mundo para leer la imagen y los libros". En RIVERA, M.J.; WALZER, A. y GARCÍA MATILLA, A. (Coords) (2002) PALACIO, M. (2001): Historia de la televisión en España. Editorial Gedisa, Barcelona.
- PÉREZ DE SILVA, J. y JIMÉNEZ HERVÁS, P. (2002): La televisión contada con sencillez. Maeva, Madrid.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (comp.) (2000): Comunicación y educación en la sociedad de la información. Paidós, Barcelona.
- (1994): El desafío educativo de la televisión. Paidós, Barcelona.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2002): Escuchamos, hablamos, leemos y escribimos con los medios. Cuaderno de Clase. Grupo Comunicar Ediciones, Huelva.
- PRIETO CASTILLO, D. (1998/2000) La televisión en la escuela (Vol. 1 y 2). Lumen, Buenos Aires.
- QUIROZ, M.T. (1994): Todas las voces. Comunicación y Educación en Perú, Universidad de Lima.
- RAMONET, I. (1998): La tiranía de la comunicación. Debate, Madrid.
- (2000) –REEDICIÓN- :La Golosina Visual. Debate, Barcelona.
- ed. (2002) La post-televisión. Multimedia, Internet y globalización económica. Icaria&Antrazyt, Barcelona.
- RICO L.(1998): T.V. fábrica de mentiras, La manipulación de nuestros hijos. Espasa, Madrid.
- RICO, L. (2003): El libro de La Bola de Cristal. Plaza y Janés. Barcelona
- RIVERA, M.J.; WALZER, A. y GARCÍA MATILLA, A. (Coords) (2002): Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. Máster de Televisión Educativa de UCM y Corporación Multimedia, Madrid.
- RIVIÈRE, M. (2003): El malentendido. Icaria, Barcelona.
- RODRÍGUEZ PASTORIZA, F (2002): "La televisión y la cultura". En RIVERA, M.J.; WALZER, A. y GARCÍA MATILLA, A. (Coords) (2002) Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. Master de Televisión Educativa de UCM y Corporación Multimedia, Madrid.
- SALOMÓN, G. (1994): Interaction of media. Cognition and Learning. An exploration of how symbolic forms cultivate mental skills and affect knowledge acquisition. New Jersey Hove-Reino Unido, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- SAN MARTÍN ALONSO, A. (1995): La escuela de las tecnologías. Universitat de Valencia. Valencia.
- SAVATER F. (1997): El valor de educar. Editorial Ariel, Barcelona.
- SARTORI G. (1998): Homo videns. La sociedad teledirigida. Taurus, Madrid
- SIERRA, F. (1999): Comunicación educativa y economía política. Apuntes sobre políticas culturales e innovación tecnológica, en Ámbitos. Revista Andaluza de Comunicación, número 2, Universidad de Sevilla.
- (2000): Introducción a la Teoría de la Comunicación Educativa, Sevilla
- (2001): Privatizar el conocimiento. La comunicación y la educación, objeto de mercadeo en Europa, en QUIRÓS, Fernando y SIERRA, Francisco (Dirs.): Comunicación, globalización y democracia. Crítica de la economía política de la comunicación y la cultura: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, Sevilla.
- (2002): Comunicación, educación y desarrollo. Apuntes para una historia de la comunicación educativa, Comunicación Social, Sevilla.
- TUCHO, F. (2002): "Televisión Digital y Educación" En RIVERA, M.J.; WALZER, A. y GARCÍA MATILLA, A. (Coords) (2002) Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. Master de Televisión Educativa de UCM y Corporación Multimedia, Madrid
- TYNER K. Y LLOYD O. (1996): Aprender con los medios de comunicación, De la Torre, Madrid.
- UNED-CEMAV. (1987-2003): Curso de lectura de la imagen y medios audiovisuales (libro y 7 vídeos). UNED, Madrid.
- URRA, J; CLEMENTE, M y VIDAL, M. (2000): Televisión: Impacto en la infancia. Siglo veintiuno de España editores, Madrid.
- VILCHES, L.(2001) La migración digital. Gedisa, Barcelona
- WALZER, A. (2002): "Algunas consideraciones sobre la educación a distancia

en el siglo XXI". En RIVERA, M.J.; WALZER, A. y GARCÍA MATILLA, A. (Coords) (2002) Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. Master de Televisión Educativa de UCM y Corporación Multimedia, Madrid

WOLTON, D. (2000): Internet ¿y después?. Ed. Gedisa, Barcelona.

Imagen fotográfica y falsificación: plagio, piratería, apropiacionismo y derechos de autor

DESCARGAR PDF

IMPRIMIR

Dr. Jacob Bañuelos Capistrán

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey Campus Ciudad de México



1

El debate

"El plagio es necesario. El progreso lo comporta. Se agarra la frase de un autor, se sirve de sus expresiones, borra una idea falsa, la reemplaza por una idea correcta".

Isidore Duchase

Comte de Lautrémont, Poésies 11 (1870) (1)

"El método de este trabajo: el montaje literario. No tengo nada que decir. Solamente mostrar. No voy a hurtar nada que sea precioso, ni me apropiaré de las fórmulas espirituales. Sólo los harapos, las sobras: no quiero hacer su inventario, sino permitir que obtengan justicia de la única forma posible: utilizándolas".

Walter Benjamin.

(Das Passagenwerk. Frankfurt: Suhrkamp, 1982). (2)

Una creación visual como el fotomontaje (analógico o digital) puede ser entendido como una práctica de foto-composición, en la que históricamente se ha incorporado una estrategia creativa del apropiacionismo, "plagio", "piratería" o "robo" de materiales visuales ajenos, encontrados o sustraídos de obras firmadas y/o legalmente registradas. ¿Cómo se enuncia legalmente la práctica creativa del apropiacionismo de imágenes analógicas o digitales? ¿Cómo se regula la creación visual y el derecho de autor de las imágenes?

En lo creativo, la práctica del apropiacionismo es una estrategia relacionada con el plagio y la sustracción de materiales ajenos o encontrados, con el fin de utilizarlos para crear obras nuevas a partir de su combinación, reproducción, reciclaje o recreación. Está relacionado estrechamente con los principios creativos del montaje, la fragmentación, el asociacionismo, implícitos en las creaciones como el fotomontaje, el cine (found-footage films: metrajes encontrados) y el collage, entre otras.



La apropiación o apropiacionismo son términos incorporados a la actividad artística (muy en boga durante la década de 1980), que han generado debates en torno a cuestiones tales como el plagio y la falsificación, la cita, el remake (rehacer), el objeto "encontrado" o apropiado como ready-made ("ya hecho"). Su aplicación se ha dado en obras relacionadas con las nociones de simulación y simulacro, el principio de collage y el concepto de montaje.

En muchos casos, la apropiación, si por tal se entiende "robo", "pillaje", piratería o "saqueo", no lo es: antes es una metáfora de todo ello que una realidad. Es por ello que cabe ajustar la idea de apropiación con la de "reciclaje". Porque muchas veces, no se trata exactamente de materiales robados, sino retomados: fotografías de archivo, revistas, periódicos, libros, etc.

o encontrados (en laboratorios, mercados de viejos, rastros, bazares, "basura visual", etc.) y reaprovechados con otro propósito y otro sentido. Asimismo, hay creadores que piden permisos, acreditan con detalle sus fuentes y pagan derechos a quienes corresponda: autores, archivos, productoras, bancos de imágenes, etc..

El plagio, total o parcial, es tan antiguo como la misma creación de obras originales, y aunque "prohibido" moral y legalmente, es una clave dentro del proceso del conocimiento; su práctica se extiende históricamente a todas las áreas de la creación y la producción de obras intelectuales y objetos. Sólo es posible realizar un acto creativo a partir de la combinación de conocimientos adquiridos de una experiencia anterior, propia o ajena.

Es necesario distinguir entre dos tipos de plagio: el plagio total de una obra; y el plagio parcial de fragmentos de una obra original. Nos interesa el segundo tipo, puesto que la realización de cierto tipo de fotomontajes (analógicos o digitales), con intenciones de falsificación, poéticos, críticos, o expresivos, participa de la práctica de apropiación o plagio de elementos parciales de obras originales, tomados como material de construcción.

Un gran número de fotomontajes son y han sido realizados a partir de la apropiación ajena de materiales visuales de otras obras. A partir de tal procedimiento es posible crear imágenes de falsificación, o bien, obras de reflexión, investigación, docencia, crítica y análisis, que incluyen el potencial del montaje y desmontaje, como principio y estrategia creativa, donde se plasma el componente creativo de la expresión personal, no exenta de un pensamiento científico, artístico e intelectual.

Muchos otros fotomontajes se crean a partir de materiales elaborados originalmente por el propio autor del fotomontaje. Los fines pueden corresponder a los mismos de falsificación o expresión crítica o artística. Con imágenes apropiadas u originales, el fotomontaje (digital o analógico) es una forma de expresión que permite interrogar a las imágenes existentes, no sólo para revelar su intencionalidad original, su punto de partida ideológico, o su falsedad, sino para crear sentido, subvertir sus contenidos y realizar interpretaciones con ellas: generar un metalenguaje visual o una metavisualística.

Nos interesa saber cómo se regula legalmente la apropiación de fragmentos de materiales visuales originales (digitales o analógicos), hasta dónde llegan los derechos de autor sobre éstos materiales, sus límites, y en qué términos se maneja el uso del copyright, derecho de autor o propiedad intelectual.

Para ello, hemos consultado la Ley de la Propiedad Intelectual española –como estudio de caso- (Ley 22/1987, de noviembre), regida por el Ministerio de Cultura, y fijada de acuerdo con los criterios del Código Civil, el principio de reciprocidad y los principios marcados por los Convenios Internacionales en los que España es parte. La Ley, similar a la mexicana, se ha escrito en base a los criterios marcados por la Convención de Roma de 1961 y el Convenio de Ginebra de 1971. **(3)**

El Artículo 1 de la Ley dice:

"La propiedad intelectual de una obra literaria, artística o científica corresponde al autor por el solo hecho de su creación".

Consideramos el fotomontaje como obra artística, comprendida en el Artículo 10, como: creación original expresada por cualquier medio o soporte, tangible o intangible. Contemplada en:

h) Las obras fotográficas y las expresadas por procedimiento análogo a la fotografía".

El autor tiene derecho a decidir sobre la divulgación, integridad, modificación, publicación, explotación, reproducción, distribución, comunicación pública, transformación y comercialización de su obra. La Ley ofrece derechos al autor de carácter personal y patrimonial, sin más limitaciones que las establecidas por la misma. Es en alguna de estas limitaciones y otras particularidades, en donde se encuentra la legalidad de los fotomontajes contruidos mediante la apropiación (o apropiacionismo) de fragmentos de obras ajenas?originales.

Por ejemplo, es posible concebir un fotomontaje como obra compuesta, contemplada en el Artículo 9:

"I. Se considera obra compuesta la obra nueva que incorpore una obra preexistente sin la colaboración del autor de esta última; sin perjuicio de las derechos que a éste correspondan y de su necesaria autorización".

En cuanto al fotomontaje creado por modificación, realizado como transformación de una obra original, el Artículo 11 contempla:

"Sin perjuicio de los derechos de autor sobre la obra original, también son objeto de propiedad intelectual:

1. Las traducciones o adaptaciones.
2. Las revisiones, actualizaciones y anotaciones.
3. Los compendios, resúmenes y anotaciones.
4. Los arreglos musicales.
5. Cualesquiera transformaciones de una obra literaria, artística o científica".

En cuanto a la transformación de una obra original, orientada en nuestro caso a la creación de un fotomontaje, el Artículo 21 establece los derechos sobre el resultado de tal transformación:

1. I. La transformación de la obra comprende su traducción, adaptación y cualquier otra modificación en su forma de la que se derive una obra diferente.
2. Los derechos de propiedad intelectual de la obra?resultante de la transformación corresponderán al autor de esta última, sin perjuicio de los derechos del autor de la obra preexistente.

En este artículo encontramos la clave legal del fotomontaje de apropiación.

En cuanto a los límites de la propiedad intelectual, encontramos lícita la reproducción sin autorización del autor en los siguientes casos:

Artículo 31.

1. Como consecuencia o para constancia en un procedimiento judicial o administrativo.
2. 'Para uso privado del copista y siempre que la copia no sea objeto de utilización colectiva ni lucrativa.
3. Para uso privado de invidentes, siempre que la reproducción se efectúe mediante el sistema Braille u otro procedimiento específico y que las copias no sean objeto de utilización lucrativa.

Un artículo más, que avala la legalidad de la realización de fotomontajes a partir de fragmentos de obras ajenas, es decir, de apropiación, es el Artículo 32, en los siguientes términos:

"Es lícita la inclusión en una obra propia de fragmentos de otras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como la de obras aisladas de carácter plástico, fotográfico, figurativo o análogo, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su análisis, comentario o juicio crítico. Tal utilización sólo podrá realizarse con fines docentes o de investigación, en la medida justificada por el fin de esa incorporación e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra utilizada.

Asimismo, la parodia, frecuentemente empleada en el fotomontaje crítico (como parodia visual de otras obras, hechos o personajes), también está contemplada en la Ley, Artículo 39:

"No será considerada transformación que exija consentimiento del autor la parodia de la obra divulgada, mientras no implique riesgo de confusión con la misma ni se infiera un daño a la obra original o a su autor".

Una fuente más de materiales visuales factibles de utilización para construir fotomontajes, es aquel que pertenece al llamado dominio público, definido en el Artículo 41:

"La extinción de los derechos de explotación de las obras determinará su paso al dominio público.

"Las obras de dominio público podrán ser utilizadas por cualquiera, siempre que se respete la autoría y la integridad de la obra en los términos previstos en los números tercero y cuarto del artículo 14".

Es decir, corresponden al autor los derechos irrenunciables e inalienables del Artículo 14:

"3ª Exigir el reconocimiento de su condición de autor de la obra.

"4ª Exigir el respeto a la Integridad de la obra, impedir cualquier deformación, modificación, alteración, atentado contra ella que suponga perjuicio a sus legítimos intereses o menoscabo a su reputación".

Muchos fotomontajes contruidos a partir de fragmentos fotográficos apropiados de obras ajenas, por ejemplo, a partir de recortes de imágenes de revistas, como los fotomontajes de Josep Renau en su serie The American Way of Life (con fragmentos de imágenes tomados de revistas como Life), se encuentran al borde de la legalidad.

La legalidad de este tipo de fotomontajes de apropiación, esta amparada por el Artículo 21 (derecho sobre la transformación) arriba citado; así mismo por el concepto de obra compuesta (Artículo 9).

Sin embargo, es preciso distinguir entre la ley y el registro. Ya que al ingresar las obras compuestas o transformadas ante el Registro de la Propiedad Intelectual es necesario presentar las autorizaciones firmadas de quienes poseen los derechos de autor de los fragmentos utilizados en la obra, lo que resulta absurdo por impracticable.

También están amparados los fotomontajes de apropiación cuando la obra sea una parodia de otra obra; en la medida en que los materiales o fragmentos, pertenezcan al dominio público y/o que tales fragmentos de obras ajenas se utilicen en términos de cita, análisis, comentario, investigación, fines docentes o juicio crítico, evitando su explotación comercial o lucrativa.

Estos son los términos legales, dentro de sus márgenes es posible crear fotomontajes y otro tipo de obras sobre el principio de la apropiación de materiales ajenos encontrados o sustraídos. Los principales motivos de infringir la ley al crear obras de apropiación o derivadas, son:

- a)** Obrar con ánimo de lucro.
- b)** Infringir el derecho de divulgación del autor.
- c)** Usurpar la condición de autor sobre una obra o parte de ella o el nombre de un artista en una interpretación o ejecución.
- d)** Modificar sustancialmente la integridad de la obra sin autorización del autor.

Ante tal panorama, la ley parece insuficiente y ambigua para regular las prácticas apropiacionistas y copistas, que

derivan en creaciones como el fotomontaje (analógico o digital), entre otras, como el collage, el vídeo o el cine de archivo.

Asimismo, la ley no logra regular concreta y explícitamente las particularidades derivadas de la creación, tratamiento y restitución informática de materiales digitales.



El fotomontaje analógico o digital puede entenderse como una actividad creativa de investigación artística, análisis o juicio crítico. Las posibilidades que presentan las tecnologías informáticas facilitan las prácticas copistas y apropiacionistas (de textos literarios, imágenes o sonidos), en la realidad proliferan y resultan difíciles de regular.

Podríamos afirmar incluso que, la logística del sistema tecnológico, inmerso en el libre mercado, propicia las prácticas de piratería al tiempo que las denuncia como delito.

Una esquizofrenia propia de un sistema que siembra la contradicción a cada paso que lo renueva.

El Registro de la Propiedad Intelectual y la Ley de la Propiedad Intelectual no están preparados para regular esta realidad, ni para enfrentar las necesidades creativas del artista.

Como apunta Sean Cubitt, en *Timeshift: On Video Culture*:

"Estos sonidos e imágenes son nuestro vocabulario, tan necesario para nosotros como las palabras en el lenguaje oral. Las estructuras de la propiedad y las leyes del copyright destinadas a combatir la piratería impresa en los días del editor?librero son simplemente inadecuadas en la era electrónica". **(4)**

De hecho, el artista creativo es capaz de sobrepasar o burlar las barreras legales de la Ley de la Propiedad Intelectual (derecho de autor o copyright), que en determinados momentos pueden convertirse en un mecanismo más de censura, al establecerse como una forma poderosa, aunque indirecta, de regulación.

Al realizar un fotomontaje o cualquier otra obra, a partir de fragmentos tomados de otras obras, el Registro de la Propiedad Intelectual (en España), exige presentar la autorización firmada de los autores de cada uno de esos fragmentos. Tal exigencia es imposible de cumplir, ya que existen obras compuestas (que incluso contempla el Artículo 9 de la Ley de la Propiedad Intelectual, arriba citado), realizadas a partir de fragmentos (fotográficos, literarios, sonoros, etc.) de autores y fuentes ya desechadas, desconocidas o perdidas. El incumplimiento de tal requisito es una limitación para el artista que desee hacer un registro legal de su composición.

Para la radical visión de Pierre-Joseph Proudhon en su *Qu'est-ce que la propriété?* (1840?41), la propiedad era sinónimo de robo. Años después escribió otra obra en la que se ensañó particularmente con el principio de la propiedad intelectual, con el siguiente enunciado:

"Los derechos de autor, examen de un proyecto para crear en provecho de los autores, inventores y artistas un monopolio permanente (1962)". **(5)**

Para Proudhon el derecho a la propiedad era una "ficción legal", un contrasentido, ya que en su perspectiva aún utópica: "la propiedad está contra el derecho". El uso se convierte, con la ley de la propiedad intelectual, en abuso, y en negación de lo que sí es de derecho": el derecho de usufructo y el derecho a la posesión. Aquí el contrasentido. Proudhon era radical, mas su interpretación tiene bases éticas, entendidas como propiedad comunitaria, colectiva, contra la lógica del desperdicio, y arroja luces sobre problemáticas reales y actuales.

Por ejemplo, el caso relatado por el grupo de producción inglés Gorilla Tapes, al querer satisfacer los derechos por las imágenes ajenas empleadas en su obra *Death Valley Days* (1984?1985), tras comprobar que su cinta

podía tener salida en las televisiones, plantea cómo el derecho de autor (copyright) puede convertirse en un obstáculo y un mecanismo de censura para la creación artística:

"Otra extraña fábula fue la que se desarrolló a partir de nuestra utilización de un material identificado como "US Newspool". Dicho material, que se genera en Estados Unidos y que cubre los acontecimientos presidenciales y del Estado, es transmitido por satélite a las televisiones de todo el mundo, siendo gratuito su uso. Aunque la fuente de la que lo obtuvimos nos dijo que nadie se molesta nunca en pedir permisos para utilizar un material que es gratuito, nos decidimos a intentar obtener autorización para el uso de las varias secuencias de Reagan que habíamos remontado. Nadie se hacía responsable, sin embargo: ni las cadenas británicas, ni la oficina de prensa de la Embajada de EE.UU., ni las cadenas estadounidenses, nadie sabía de dónde procede realmente este material. Simplemente, desciende desde el satélite hasta nuestras pantallas; nadie, aparentemente, se reclama dueño del mismo. Así que, ¿a quién pertenecen las imágenes electrónicas?". (6)

Esta pregunta es extensible a todos aquellos materiales visuales (fotografía, cine, vídeo, grabado, etc): ¿A quién pertenecen las imágenes que no presentan un derecho de autor (6 C copyright), que son gratuitas o que nadie es responsable de su procedencia? Sin duda, pertenecen a quienes las utilicen (ó re?utilicen) creativamente.

No es nuestra intención argüir que toda forma del derecho de la propiedad intelectual (o copyright) deba ser abolida, como se infiere de la visión radical de Proudhon. Tan sólo queremos dejar constancia de los pros y los contras del mismo. La regulación de la piratería parece más bien cosa de abaratamiento de costos, asunto legal, información sobre los límites y alcances del derecho de autor, y de logística del mercado.

El derecho debe proteger al creador y la ley no debe obstaculizar su desarrollo y libre expresión. Ante una realidad cambiante y ante las necesidades creativas de artistas que se expresan mediante géneros como el fotomontaje, una revisión y un planteamiento crítico sobre las leyes que "regulan" la creatividad, es necesaria, más aún el marco de la cultura digital. Dicha ley debe contemplar la creatividad de artistas de obra no lucrativa, precisamente con el fin de no frenar dicha práctica creativa.

Los nuevos horizontes parecen muy distintos a los relatados por George Grosz y John Heartfield, cuando en 1918 realizaron fotomontajes que burlaban la censura militar. Grosz escribió en 1928 al relatar su descubrimiento del fotomontaje, en el *Blattern der Piscator?Bhne* (Boletín del Teatro Piscator):

"... Pegarnos en un trozo de cartón una mezcolanza de' anuncios de fajas para hernias, libros de canciones estudiantiles y alimentos para perros, etiquetas de marcas de vinos y licores, y fotografías de periódicos ilustrados, recortados de tal forma que dijieran en imágenes lo mismo que habrían censurado de decirlo con palabras. Por este procedimiento, confeccionamos postales que suponíamos eran enviadas del frente a las familias o de las familias al frente". (7)

El descubrimiento y empleo del fotomontaje por parte de Grosz y Heartfield respondían al lema: "¡Utiliza la fotografía como un arma!", así como a los principios dadaístas y a las necesidades expresivas de ambos artistas en aquel momento histórico concreto. Emplearon el fotomontaje como forma de evadir las leyes de la censura nazi, y demostraron cómo el fotomontaje puede servir como medio expresivo para saltar las barreras de la censura ideológica, legal y material.

Ante la enseñanza histórica, es pertinente clarificar en todo momento, que las leyes de la propiedad Intelectual, no se conviertan en leyes de la censura ideológica, y sirvan efectivamente, para propiciar el desarrollo y la seguridad de los creadores. La creatividad va más allá de todo registro legal o Ley de Propiedad Intelectual, y el artista no se detiene ante ella.

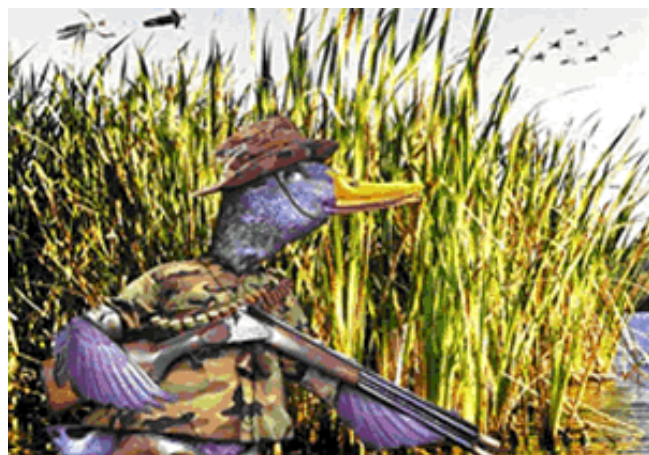
Notas.

1. Citado en: A.A.V.V.: *Desmontaje. Film, Vídeo /Apropiación, Reciclaje*, IVAM?Centre Julio González. Valencia, 1993. pág. 89.
2. *Ibíd.*
3. Ley 22 / 1987, de noviembre, de Propiedad Intelectual. Publicada en el 'BOE" núm. 275. de 17 de noviembre de 1987.
4. Citado en: A.A.V.V.: *Desmontaje, Film, Vídeo/Apropiación, Reciclaje*. IVAM?Centre Julio González,

Valencia. 1993, pág. 29.

5. Citado en: A.A.V.V.: Desmontaje, Film, Vídeo /Apropiación, Reciclaje. ob. cit.
6. Citado en: A.A.V.V.: Desmontaje, Film. Vídeo /Apropiación, Reciclaje. ob. cit., pág. 17. También consultar, Dovey, Jon: "Copyright as Censorship: Notes on "Death Valley Days", en Screen, vol. 27/no.2. Londres: SEFT, marzo?abril 1986 p.55. Subrayado nuestro.
7. Notas 43?44 capítulo I de esta obra; citado también por Hans Richter: Dada Art and Anti?art (London, 1965. p. 1 17); y citado por Ades, Dawn: Photomontage, Thames and Hudson. London, 1992. P.19.

Algunos ejemplos anónimos contemporáneos, que circulan por internet:



La educación en la televisión: hacia una necesaria integración

DESCARGAR PDF

IMPRIMIR



Dr. José Ignacio Aguaded Gómez

Universidad de Huelva / Grupo Comunicar

1 Confluencias y divergencias

Desde que los primeros televisores comenzaron a entrar en los hogares, se empieza a desarrollar una no siempre fácil relación entre la televisión y la educación, y concretamente entre este medio de comunicación y la institución escolar. La televisión va abarcando cada vez más espacios del saber y la cultura que la escuela había considerado exclusivos, barnizándolos con un tono atractivo y lúdico, ajeno en muchos casos al rigor académico y a la elite cultural de la escuela. De esta forma, ambas esferas comienzan a mantener un difícil equilibrio de relaciones que va a marcar el conocimiento y el ocio del final del siglo XX.

Entre “televisión y educación subyace una base común y muchos rasgos de semejanza, porque comparten una misma forma institucional. La televisión se ha hecho una institución social. Es por ello, aunque no lo aparente, más que una técnica, un lenguaje, un instrumento cultural que es asimilado por los ciudadanos de un modo cultural y, finalmente, una perspectiva sobre el mundo” (Pérez Tornero, 1993: pág. 10). Pero también la educación es una institución específica de transmisión del saber, aunque, como institución, no pivota sobre una tecnología concreta, sino sobre la relación que establecen profesor y alumno. En definitiva, «ambas entidades se ocupan del saber, lo manipulan, lo procesan y lo transmiten asegurando su conservación por medios muy variados». Y es precisamente esta semejanza radical que existe entre ambas instituciones la que provoca el conflicto, ya que “rivalizan” por un mismo espacio social, un mismo público y unas mismas aspiraciones de dominio cultural en la sociedad.

Televisión y educación comparten, en consecuencia, una serie de fines sociales que combinan a un mismo tiempo una relación contradictoria de alianza y enemistad. Ambas trabajan con una materia prima común: la información. Los enfoques que la modelan desde las dos esferas son bien distintos, ya que la escuela se centra más en la tradición, mientras que el medio televisivo incide más en lo actual y cercano. Esta información es a su vez procesada, almacenada y jerarquizada, siendo a su vez divulgada y controlada su difusión. En sendos casos, educación y televisión inciden en los procesos de socialización de las personas y la transmisión cultural del saber, aunque es cierto que los procedimientos empleados no son comparables, estableciéndose ámbitos muy diferenciados, no sólo en los objetivos, sino también en las estrategias.

Como diferencias más significativas que se pueden observar destaca especialmente el carácter espectacular de la televisión, centrada básicamente en el entretenimiento, mientras que la educación tiene un fin más formativo y metódico, y aunque es cierto que determinados programas televisivos aportan valores formativos, la predominancia general del medio se circunscribe a lo espectacular y lo banal. La televisión, además, incide mucho más en el mundo de lo presente y de la actualidad (al menos en el modelo que conocemos hasta ahora), mientras que la educación trabaja tradicionalmente desde una perspectiva histórica, dando prioridad a la evolución y al devenir.

También podemos observar que mientras el público de la televisión es escurridizo, manteniendo una relación con la pequeña pantalla asociada exclusivamente a un interés/placer simultáneo que se puede interrumpir abruptamente; la educación, en cambio, mantiene relaciones formales con sus clientes, más o menos obligatorias, planificadas de antemano y determinadas rigurosamente en el tiempo, estableciéndose criterios precisos para la conservación de la relación.

El lenguaje rápido, fragmentado, sincopado y poco secuencial de la televisión, contrasta con el discurso más razonado, sosegado, progresivo, analítico y conclusivo que impera en la escuela. La emoción se opone en este caso a la razón discursiva. Al mismo tiempo, el vertiginoso ritmo del medio televisivo se contrapone al pausado y lento ritmo de la educación. Por otro lado, la televisión crea constantemente en el espectador una permanente

sensación de realidad, de vivencia directa de los acontecimientos; la escuela, por contra, emplea la reflexión y el distanciamiento de los acontecimientos como procedimiento para su apropiación.

Finalmente, otra diferencia clave que distancia ambos modos de difusión del saber de esta sociedad del nuevo milenio es el empleo de los canales. Mientras que la escuela privilegia, aún en demasía, el código escrito como preponderante lenguaje de transmisión, la televisión es por naturaleza un medio audiovisual que conjuga en una síntesis total las imágenes, los sonidos, las voces, las músicas, etc.



Resistencias de la educación formal ante el fenómeno televisivo

Tradicionalmente las relaciones entre la televisión y la educación no se han caracterizado de una forma global por su compenetración y complementariedad. Tanto desde un ámbito como desde otro, en raras ocasiones se han fomentado los puntos de encuentro. De hecho, desde el medio televisivo cada vez ha ido tomando más fuerza la idea de que la televisión se justifica sola y existe como máximo exponente y vehículo del espectáculo y el entretenimiento, en detrimento de sus potencialidades educativas.

En la escuela tampoco se ha favorecido un acercamiento al medio y su tratamiento en el aula. Desde la sociedad en general, y muy específicamente desde la escuela, han realizado críticas desde muy distintas ópticas. Cabero (1995: 216-217) clasifica estas recriminaciones y miradas críticas en diferentes perspectivas: socio-cultural (la incidencia de los contenidos violentos en los receptores), psicológica (las relaciones entre el consumo del medio y los bajos niveles intelectuales), el enfoque educativo (la interacción entre el visionado de programas y el escaso rendimiento escolar) y posiciones ideológicas, como los ataques, tanto de conservadores (por considerar que envilece a la “cultura” genuina), como de progresistas (que la identifican como una herramienta del “gran capital”). Pérez Tornero (1993: págs. 15 y ss.) señala, a su vez, algunos prejuicios que la educación ha mantenido respecto al medio televisivo, como un ámbito “entrometido” en la esfera del saber que ha arrebatado progresivamente parcelas a la propia institución escolar.

En este sentido, se han consolidado opiniones como las que consideran a la televisión un medio de diseminación de la información, que generaliza una cultura denominada por la autoconsiderada elite cultural como baja y chabacana, un saber degradado, que no requiere capacidad intelectual ni sentido crítico para su comprensión global.

Por otro lado, la televisión ha privilegiado un lenguaje audiovisual que va más allá de la escritura, superando la cultura logocéntrica que desde hace siglos impera en Occidente. El mundo de la imagen, infravalorado desde el surgimiento de la imprenta, recobra con la televisión de nuevo su esplendor. Es lo que considera la elite cultural como la perversión de la cultura y la entronización del “babelismo” y el barroquismo cultural, ajeno a todo tipo de reflexión y análisis hasta ahora consideradas como las genuinas manifestaciones del saber. La televisión, dentro de esta serie de prejuicios, sólo responde como un medio de evasión de la realidad, que “vende” irrealidad y ficción, y que además se circunscribe, frente a la “cultura elevada”, en lo efímero y lo pasajero (García, 1995: 135). Como indica Pérez Tornero (1993: pág. 18), la televisión, en este sentido, “es vista por muchos como un masaje intelectual”, en referencia a la célebre frase mcluhiana de “el medio es el masaje”.

Por último, los “defensores de la «cultura» achacan a la televisión su carácter manufacturado y empaquetado, propio de una industria rutinaria, dentro del engranaje comercial y capitalista. La televisión es un sucedáneo y un sustituto que sólo puede atender a las “bajas pasiones”.

Es evidente que desde esta óptica de “cultura alta”, la televisión se considera, más que un medio, un obstáculo para el saber y en su entorno ha ido creando un estado de opinión muy asentado, especialmente en la profesión docente, de rechazo o ignorancia de este medio de comunicación por sus nefastas consecuencias para el tradicional fin educativo. Instalados, por ello, en la opinión pública, se ha creado un pensamiento latente que ha impedido que la televisión se haya considerado un medio educativo, en consonancia con sus posibilidades didácticas y su fuerte implantación y significatividad en la sociedad actual.

Sin embargo, Pérez Tornero (1993: pág. 21) subraya no sólo resistencias ideológicas, sino también motivos técnicos que han provocado la ignorancia de este medio en el ámbito educativo. Por un lado, y en consonancia con la poca relevancia que el lenguaje audiovisual tiene dentro de la escuela, todavía hoy día, la televisión no ha sido considerada ni como medio de estudio (auxiliar didáctico), ni como medio de documentación (y fuente de información), ni como objeto de estudio relevante en la sociedad actual. Además, junto a este tipo de resistencias, más o menos didácticas, es conveniente señalar también dificultades de uso de la tecnología audiovisual, bien por desconocimiento de los principios técnicos del medio o bien por la escasez de los mismos en los centros

escolares.

En definitiva, la televisión hasta ahora ha sido frecuentemente minusvalorada en el ámbito educativo, y no se han explorado las múltiples conexiones de estas dos esferas del saber contemporáneo que, en sincronía, podrían conseguir una síntesis global de enorme trascendencia en la formación de las nuevas generaciones.

3

Aulas en la televisión

Frente a la televisión americana, en Europa los canales televisivos surgen como servicio público, y, por tanto, con una nítida vocación formadora, que se conjugará constantemente, al menos en sus orígenes, con la emisión de espacios publicitarios y comerciales, alcanzando así un difícil equilibrio, no siempre logrado, entre lo comercial propagandístico y lo cultural educativo. De hecho, el carácter educativo de la televisión ha tenido siempre que hacer frente a críticas provenientes tanto de una perspectiva sociocultural y psicológica, como desde el ámbito propiamente educativo.

Desde una vertiente sociocultural, se ha alegado de forma insistente los valores consumistas y la difusión de contenidos violentos del medio, cuestionando su valor didáctico.

En el ámbito psicológico, en detrimento del valor educativo de la televisión, se ha acudido, entre otros razonamientos, a vincular la estrecha relación proporcional del uso del medio con los bajos niveles de inteligencia.

Finalmente, desde una perspectiva didáctica, se ha asociado también el consumo del medio con el escaso rendimiento escolar.

A pesar de todas estas críticas, parece evidente la necesidad de considerar la dimensión didáctica de la televisión (Albero, 1987: pág. 12) precisando qué se puede entender por televisión educativa y cuál ha sido su desarrollo desde los inicios de la televisión.

3.1. La televisión educativa

A la hora de conceptualizar la televisión educativa, como tal, es posible encuadrar a los diferentes autores y sus correspondientes definiciones en función del grado de restricción con que se denomine esa modalidad televisiva. Para unos, dentro de un marco pedagógico estrecho y excesivamente “didactista”, la televisión educativa se ceñiría exclusivamente a la transmisión de saberes pedagógicos (Gay-Lord, 1972: pág. 22). Hoy, no obstante, cada vez es más frecuente tender hacia acepciones más amplias y abiertas que encuadran dentro de la televisión educativa no sólo los contenidos formales del currículum, sino también mensajes más culturales y formativos. Pérez Tornero (1993; 1994b) define la televisión educativa como aquella “que se inscribe instrumentalmente en un proyecto de formación e instrucción”, esto es, lo que él denomina la “televisión educativo-cultural”, que está “destinada a ensanchar la oferta de televisión y a permitir su integración en las tareas de aprendizaje y de dinamización cultural”.

La clásica definición de la televisión educativa la establecía ya en 1963 Henri Dieuzeide (1963: págs. 10-11), manteniéndose ésta como referencia en la literatura científica por su clarificadora separación de las distintas modalidades en función de sus objetivos:

- Televisión documental o de enriquecimiento, que sólo pretende facilitar las actividades desarrolladas en clase.
- Televisión sustitutiva o paliativa, que ayuda a determinados profesores escasamente preparados en la enseñanza de determinadas materias.
- Televisión de extensión o de promoción, que facilita y complementa los conocimientos a los que ya han abandonado las aulas.
- Televisión de desarrollo, que sustituye a todo el sistema de enseñanza, constituyéndose en medio de alfabetización.

En nuestro contexto, Martínez Sánchez (1992: págs. 77 y ss.), señala que desde una perspectiva amplia, cualquier tipo de televisión “desde un spot a un telediario, pasando por concursos y documentales, tiene una función educadora, función que está presente ya en los emisores y que se manifiesta en sus efectos”. Este autor habla de televisión para la enseñanza, distinguiendo tres tipos, a su parecer, claramente diferenciados en cuanto a sus objetivos, sus contenidos, su tratamiento y su utilización:

- Televisión cultural, con un amplio contenido, dentro de la llamada por Umberto Eco, "cultura mosaico", que se presentan sin una planificación secuencial en el tiempo y cuyos objetivos fundamentales son la divulgación y el entretenimiento. Sus planteamientos narrativos son los propios del lenguaje televisivo, dentro de la televisión comercial, aunque acercándose al género del reportaje. Los programas de televisión cultural se justifican a sí mismos, sin tener necesidad de materiales que los complementen.
- La televisión educativa, entendida ésta, en sentido estricto o bien como televisión escolar. Con respecto a la televisión cultural, la educativa es bien diferente en tres aspectos claves:
 - Contenidos extracurriculares con relación al sistema escolar, ya que aunque son contenidos dirigidos a la totalidad de la población receptora del medio, aportan conocimientos formativos, que son de indudable interés para el sistema escolar, pero que no están insertos en éste por problemas de tiempo, oportunidad, preparación, etc.
 - Objetivos pedagógicos, ya que aunque éstos no suelen ser estrictamente pedagógicos, son asimilables para el sistema escolar.
 - Planteamientos didácticos, puesto que la televisión educativa se "estructura según criterios propios de la didáctica". Frente al docudrama o el reportaje, géneros propios de la televisión cultural, la televisión educativa programa conforme a criterios educativos explícitos.
- Finalmente, se entiende por televisión escolar la que asume la función de sustituir al sistema escolar formal, para aquellos sujetos que, por una u otra causa, no pueden asistir a las aulas convencionales, abarcando tanto los niveles básicos del sistema educativo como incluso la propia Universidad. El aspecto clave que destaca es que aunque pueda "parecer que trata de complementar al sistema escolar, bien porque sus contenidos coinciden con los escolares, bien porque el horario de su emisión pueda inducir a esa percepción, la televisión escolar pretende conscientemente sustituir al sistema escolar", ya que el complemento corresponde a la televisión educativa. Sus contenidos curriculares son, por ello, los propios del sistema escolar; sus objetivos pedagógicos, idénticos; y finalmente sus planteamientos didácticos, respecto a los contenidos, se reestructuran basándose en los principios de la didáctica de cada una de las materias.

Clermont, Martínez y Tiene (citados por Cabero, 1995: pág. 217), por su parte, indican, que bajo la denominación genérica de televisión educativa, se incluyen tres tipos diferentes de televisión: la cultural, la educativa y la escolar, caracterizándolas de la siguiente forma:

- La televisión escolar actúa conforme a los objetivos del sistema escolar, intentando utilizar el canal televisivo para transmitir el currículum ordinario, suplantando por ello la función docente y la interacción en el aula, por medio de las ondas. Sus principios básicos de funcionamiento se guían por los contenidos escolares, ofreciéndose unos mensajes audiovisuales muy sistematizados y acordes con la programación didáctica.
- La televisión educativa, propiamente, abre el horizonte a la escolar, trascendiendo los espacios estrictamente escolares por otros de interés formativo y educativo, que no son ya en sentido nato contenidos curriculares. Este tipo de televisión, frente al carácter divulgativo y de entretenimiento que va a caracterizar a la televisión cultural, pretende influir en el conocimiento, las actitudes y los valores del espectador. Casado (1996: pág. 57) señala que la televisión educativa es aquella que contribuye a la ampliación de la educación y a la formación de los espectadores, integrándolos en un sistema cultural dinámico. Albergo (1987: pág. 13), por su parte, apunta como televisión didáctica a "aquella que mantiene unos objetivos didácticos que permiten explotar al máximo las posibilidades de la televisión".
- Finalmente, se diferencia, dentro de esta clasificación, a la televisión cultural como la propuesta más genérica, ya que se inserta sin delimitación dentro de la televisión comercial y utiliza como sus géneros televisivos el reportaje y los noticiarios. Destinada al entretenimiento cultural y a la divulgación científica, la televisión cultural trasciende los contenidos escolares, ofreciendo dentro de la programación ordinaria programas de patente valor cultural.

No obstante, en los últimos tiempos se han incorporado los partidarios de una televisión educativo-cultural, muy alejada de la concepción tradicional de las "videolecciones" (Gay-Lord, 1970: pág. 20). Casado (1996: pág. 58) incide en que prefiere esta acepción por las siguientes razones: porque este nombre se acomoda mejor a lo dicho hasta ahora, que es una alternativa global a la televisión y no sólo una televisión al servicio del sistema educativo; porque "educativo" suena demasiado a profesor, alumno, escuelas, institutos...; porque si bien en la cultura está incluida la educación, la palabra sola evoca a museos, pinacotecas, archivos... "demasiado polvoriento"; y principalmente, porque la televisión es, sin duda, hoy el más importante medio de acceso y difusión de la cultura, tal como es entendida desde la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales, celebrada en México en 1982: "Cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ello engloba además de las artes, letras y ciencias, los modos de vida, los derechos fundamentales y los sistemas de valores". Por tanto, se trata de crear una televisión educativo cultural sobre la base al servicio de lo que cada grupo social tiene como elementos definidores de su cultura, de manera que se contribuya al desarrollo cultural y educativo de cada pueblo, base fundamental para el

progreso en todos los ámbitos.

Pérez Tornero defiende también, en esta misma línea, el término de televisión educativo-cultural, porque su finalidad es “contribuir a la formación del telespectador, aumentando sus capacidades críticas, su formación y, sobre todo, ensanchando su conciencia” (1994b: pág. 168). El Informe marco sobre la televisión educativa en España del Ministerio de Educación (García Matilla y otros, 1996: pág. 8), señala que en las televisiones públicas, autonómicas y estatales, de España se han desarrollado experiencias de televisión educativa en cuatro líneas más o menos diferenciadas:

- Experiencias de carácter formal reglado, vinculadas al currículum académico, que dan acceso a títulos de reconocimiento oficial.
- Experiencias de carácter formal no reglado, que responden a objetivos y contenidos del sistema educativo, que incluso presentan características propias de la educación formalizada, pero que no dan acceso a certificaciones de carácter académico.
- Experiencias de carácter no formal o informal que, dentro de los lenguajes y formatos televisivos, infunden y difunden objetivos educativos para la adquisición de conocimientos, el cambio de actitudes, la modificación de hábitos...
- Experiencias de programas educativos sin intencionalidad educativa explícita, pero que, por sus mensajes o géneros, provocan en la audiencia influencias positivas o negativas: como las teleseries, los realities shows, etc.

Parece evidente que, a partir de las clasificaciones y definiciones anteriores, el concepto de televisión educativa trasciende los tópicos tradicionales que la identificaban exclusivamente con el mundo de la escuela, de los niños, con una silueta formalizada, pobre de imágenes y abstracta en contenidos; en definitiva, el uso de la pantalla electrónica para impartir conferencias curriculares, en las que el propio actor emplea para su discurso el encerado y la tiza.

Frente a este modelo trasnochado, estrecho y que falsea la consolidada experiencia de muchos países, la televisión educativa incorpora cada vez más contenidos culturales, y también informativos más amplios, destinados a capas diferenciadas de la población que buscan en la televisión mensajes alejados de las informaciones sensacionalistas, el entretenimiento chabacano y los estereotipos importados ajenos a la cultura y el saber, éstos últimos no necesariamente monopolios de la escuela.

En consecuencia, los terrenos específicos que abarca la televisión educativa se centran tanto en los sistemas formales de educación (todos los niveles educativos; tanto presenciales como no presenciales, desde la Educación Infantil hasta la propia Universidad, y desde la enseñanza regulada a la no reglada), y en la educación no formal (educación dentro de las instituciones, empresas, fundaciones, medios de comunicación, actividades educativas para el gran público, etc.).

Otra interesante perspectiva supone diferenciar, en el ámbito de la televisión educativa, dos formatos de televisiones que son significativamente diferentes. Por un lado, la televisión educativa a la que nos hemos estado refiriendo en las líneas anteriores; y por otro lado, una acepción más amplia de televisión educativa, esto es, los programas de televisión, que en soporte vídeo y rara vez en directo, son integrados dentro de los diseños curriculares de enseñanza presencial. La televisión se transforma en un medio didáctico, que es capaz de mostrar determinados contenidos, dejando de interesar su peculiar superación de los aspectos espaciales entre profesor y alumno, y manteniendo el interés por los contenidos. La televisión educativa, en esta acepción, no la hace el emisor; la televisión la hace educativa el receptor, el usuario final, independientemente de la estructura y la intencionalidad del emisor.

En definitiva, cualquier programa de televisión es un medio didáctico en manos del profesor, si éste decide integrarlo en un diseño curricular concreto, porque la televisión educativa la hace educativa el profesor, el receptor final y no la intencionalidad de los emisores. Sólo en la medida en que exista un profesor y la emplee con esa intencionalidad, la integre dentro de un diseño curricular, la televisión educativa existirá.

Por ello, hay que reivindicar la necesidad de convertir en material educativo, no sólo las emisiones de televisión educativa, que hoy desgraciadamente tienen espacios reducidos e inadecuados en las programaciones de las emisoras comerciales de televisión, además de no ser los programas preferidos por los alumnos, sino que es urgente también hacer una apuesta por complementar el uso de la televisión educativa, junto al tratamiento didáctico de la televisión comercial; lo que, sin duda, determinará la necesidad de una alfabetización audiovisual y la importancia de la adquisición progresiva de una competencia comunicativa y, al tiempo, televisiva para comprender mejor los mensajes de los medios de una forma integral (Aguaded, 1998; 1999; 2000).

3.2. Modelos y funciones de la televisión educativa

Lothar Humburg, citado por Pérez Tornero (1994b: pág. 174; 1993: pág. 38), señala que se han concebido tres modelos distintos de televisión educativa. En primer lugar, cabe hablar de un “modelo de enriquecimiento”, cuya misión fundamental es su auxiliaridad a la tarea del profesor, ya que la televisión educativa lo que hace es complementar la función del profesor en el aula. En consecuencia, este modelo de televisión coincide con la que hemos clasificado como televisión escolar, puesto que su misión es ayudar a motivar a los alumnos, aprovechando su impacto. El “modelo de enseñanza directa” tiene sentido en aquellos casos en que se dificulta la enseñanza presencial, no permitiéndose la interacción docente-discente, por lo que el medio televisivo actuaría como mediador entre el alumno y los contenidos. No se trata de una televisión escolar, según este autor, sino más bien de una “televisión curricular, diseñada educativamente”.

En este sentido, la televisión no actúa en confluencia con otros medios, sino que se erige en el medio excluyente para la formación y la instrucción. En tiempos de optimismo pedagógico, se pensó que este sistema de televisión progresivamente sustituiría la función de los profesores, transformando radicalmente los contextos educativos. Hoy día este modelo de televisión educativa de enseñanza directa está en franca decadencia, en cuanto que sus resultados no se acercan ni con mucho a los esperados, y el contexto educativo se considera cada vez más esencial para el proceso didáctico, que no se reduce a simples contenidos, sino también a interacciones bidireccionales que son ignoradas por un sistema de transmisión electrónica como la emisión televisiva tradicional.

Sin embargo, no hay que olvidar que esta modalidad tiene a su favor el progresivo desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los nuevos canales digitales de transmisión de la información, que favorecen cada vez más la interacción y la simultaneidad de las comunicaciones, al tiempo que los contenidos difundidos por esta modalidad educativa se han ido refinando en sus presentaciones y procesos, y adaptándose cada vez más a las necesidades y los ritmos de aprendizaje de sus audiencias.

Finalmente, el “modelo de contexto” se basa esencialmente en la complementariedad de este tipo de televisión con otros agentes en el proceso formativo de las personas, cada vez más necesitadas en este complejo mundo de actividades formativas. Es, a su vez, un modelo interactivo que conecta el medio televisivo con las nuevas tecnologías y las clásicas fuentes del saber, de modo que redes telemáticas, publicaciones y libros al estilo tradicional se unen para ayudar al telespectador a desarrollar y recorrer su sistema formativo en función de sus propias exigencias y demandas, realizando su propio periplo formativo, educativo y cultural, de modo personalizado y consciente.

Como señala Perceval (1993: pág. 99), este tipo de televisión “oscila entre la educación reglada, pero sin poder atenerse a su forma y la comunicación audiovisual generalista, a la que se somete formalmente, pero liberándose de sus contenidos habituales. Ciertamente se opone un lugar con método –la escuela– y un sitio en desorden programático –la televisión–”.

Una vez establecida la conceptualización de la televisión educativa y cultural, realizadas sus clasificaciones y determinados los modelos básicos que se han ido configurando a lo largo de sus años de desarrollo, es posible determinar cuáles son las características y funciones fundamentales que ha de tener una televisión educativo-cultural.

En este sentido, Casado (1996: pág. 57) señala como funciones propias de la televisión educativa; colaborar con las familias en la formación de los niños y niñas, fomentar y promover la formación de personas adultas, facilitar medios y recursos audiovisuales a los centros de educación (colaborar con el profesorado), contribuir permanentemente a la formación ciudadana en todos los aspectos, expandir y difundir ampliamente valores educativos y culturales. Además de otras funciones como; la formación profesional, apoyar al sistema educativo, estimular la creatividad cultural, facilitar la inserción laboral, etc.; es decir, cuantas funciones se crean relevantes en el terreno educativo y cultural para ser desarrolladas por un medio de comunicación tan influyente y seductor como la televisión.

Entre los aspectos más distintivos de la televisión didáctica, pueden considerarse los siguientes, según Alberó (1987: pág. 16 y ss.):

- La existencia de una audiencia específica, que ha de tenerse presente en cuanto a su nivel de conocimiento previo, la edad, los niveles culturales y el grado de motivación.
- La concreción del contexto de utilización de los programas, ya que en la elaboración de una televisión educativa ha de partirse de la audiencia específica a la que va destinada.
- Los objetivos didácticos, en la medida en que han de responder al qué, quién, cómo, cuándo y por qué se va a enseñar.
- Una buena planificación y producción audiovisual, así como con unos óptimos materiales auxiliares, pues una televisión didáctica ha de responder a unas estrategias didácticas, de estímulo, repetición y recuerdo

de lo aprendido.

En consecuencia, la televisión educativa tiene básicamente, como función esencial, la de “contribuir a la ampliación de la educación y a la formación de los espectadores, integrándoles en un sistema cultural dinámico”.

Como tareas más básicas, y dentro de las diferentes modalidades de televisión educativa, se pueden señalar, siguiendo a Pérez Tornero (1994b), las siguientes:

- Colaborar con las familias en la formación de los más jóvenes.
- Fomentar y promover la formación de adultos.
- Facilitar medios y recursos audiovisuales a los centros de educación y enseñanza.
- La formación profesional.
- Contribuir permanentemente a la formación ciudadana.
- Capacitar y promover la participación en el sistema social y político.
- Promover el entendimiento y la comunicación entre comunidades y culturas diferentes.
- Expandir y difundir ampliamente valores educativos y culturales.
- Crear circuitos de información y comunicación entre educadores y padres.
- Asegurar el conocimiento cuasi general de determinadas actividades.
- Servir de cauce de información estable a la mayoría de las iniciativas de formación.
- Aumentar la cobertura y la difusión general de la educación presencial.
- Amparar la educación a distancia.
- Estimular la creatividad cultural.
- Potenciar la participación en actividades y consumos culturales.

3.3. Posibilidades didácticas de la televisión educativa

Parece existir una tendencia predominante en todos los países hacia un modelo de televisión educativa caracterizado por su dimensión cultural y formativa, complementaria de la programación escolar formal, pero no sujeta de forma estricta al currículum oficial y abierta a otros sectores sociales que demandan formación no ya escolar, sino de preparación para el mundo del trabajo, dentro de la denominada “formación permanente”. Este tipo de televisión se ha ido desarrollando tanto dentro de las cadenas generalistas –normalmente aquéllas con un claro sentido de servicio público, que no necesariamente coincide con su carácter de propiedad pública–, que han dedicado parte de sus programaciones a estos espacios educativos, como en la progresiva creación de canales específicos que ha ido en aumento en la medida que se han ido generalizando los canales temáticos y la posibilidad de aumentar la oferta televisiva a través de nuevos sistemas de transmisión, como el cable, los satélites, e incluso el aumento de los canales por ondas hertzianas tradicionales.

Esta televisión educativo-cultural sigue conviviendo con la llamada televisión escolar o instructiva, vinculada al currículum oficial por su carácter reglado y formal.

Ya en la década de los ochenta, el Grupo Mixto MEC/RTVE (Aguilera y otros, 1982: págs. 87-92) establecía ya esa doble diferenciación a la hora de determinar las prioridades de un posible plan de acción para el desarrollo de la televisión educativa en España. Así, como grandes temas educativos, la televisión tendría como finalidad la concienciación del gran público en los temas educativos, la información sobre la evolución científico-tecnológica y el desarrollo del nivel cultural de la población... Y, finalmente, incluía un objetivo que tiene una especial relevancia, pues una de las metas que la televisión debería marcarse a nivel general es el “sensibilizar para una mentalización de la utilización adecuada y coherente de los medios en orden a la autoformación”, esto es, que la televisión sirviera como adecuado sistema para el conocimiento del propio medio, reto que se ha planteado como una tarea prioritaria, tal como hemos reflexionado y propuesto en otros trabajos (Aguaded, 2000; 1999; 1998; 1997).

Pero junto a estas aspiraciones generales, se establecían otras finalidades a las que debía aspirar una óptima televisión educativa, centrada especialmente –como era lógico en estos años– en el sistema escolar de la enseñanza. Así la educación preescolar, la educación de adultos, etc. Pero de una manera especial se centra en un aspecto que nosotros consideramos esencial; la formación del profesorado, entendiéndolo en un doble sentido como “asistencia al profesor en el aula”: Ofreciéndole documentos, complementándole conocimientos de las distintas áreas, favoreciendo la interconexión y globalización de las disciplinas, supliendo al profesor para audiencias especiales...; y, por otro lado, en el sentido de “formación, y actualización y perfeccionamiento del profesorado”, ya que, en consonancia con los actuales parámetros de la sociedad en que vivimos, se considera que el profesorado ha de replantearse su forma de enseñanza a partir de los medios de comunicación, que indudablemente generan una nueva dinámica de aula. Por ello, la nueva televisión educativa ha de asumir como objetivo prioritario la concienciación sobre la trascendencia de los medios en su función educadora.

En línea con lo anterior, la televisión educativa tendría que capacitar al profesorado para una mejor explotación de los medios, y ello ya fue puesto en evidencia en los años ochenta con el trabajo de la Comisión Mixta, coordinado por Aguilera y otros (1982: págs. 62-63), aún de una vigorosa actualidad. Se indica que “el hecho medial no puede considerarse como una mera ampliación de los recursos didácticos a disposición del profesorado en las tareas convencionales, ya que los mensajes de los medios engloban factores cognitivos, abstractos, auditivos, icónicos, simbólicos, actitudinales y conductuales”. Por ello, la capacitación del profesorado, dentro de una televisión educativa ideal, ha de superar miras estrechas y entender que son válidos en el aula, “no sólo los programas de los medios realizados y emitidos con fines explícitamente educativos, sino también los no específicos y generales”.

Por ello, y de acuerdo con ideas que ya hemos expuesto (Aguaded, 1998; 1999), el Grupo Mixto de RTVE/MEC de la década de los ochenta ya defendía la potencialidad de la programación convencional, porque sería la que alimiente la curiosidad, el ocio o el tedio de la población.

En este sentido, como líneas óptimas para una televisión educativa que tienda a la capacitación del profesorado, es preciso considerar de forma básica los siguientes puntos:

- La formación específica para la adecuada interpretación de los lenguajes tecnológicos y para la explicitación y crítica de los códigos ideológicos y axiológicos subyacentes a los diversos mensajes y modelos de conducta que los medios ofrecen.
- La profundización en el factor de interdisciplinariedad e interculturalidad, característico de la programación convencional de los medios y de su utilización didáctica.
- El adiestramiento para la participación activa del profesor en la programación, superando la mera capacidad pasiva de lectura e interpretación.
- El ejercicio, al nivel posible, de la actividad investigadora de carácter pedagógico y didáctico, acerca de las relaciones entre medios y educación, tanto dentro como fuera del aula. Al mismo tiempo, el perfeccionamiento para el uso y comprensión de los medios incluiría no sólo un aprendizaje de destrezas para una correcta utilización y manejo de los medios, sino ante todo, una mentalización sobre sus posibilidades y riesgos en el amplio marco de la comunicación interpersonal y social.
- El despertar de una imaginación participativa en la elaboración de los modelos de estrategias de aprendizaje, basados en su utilización.

El Informe marco del Ministerio de Educación (García Matilla y otros, 1996: 147 y ss.) establece también un cuadro de prioridades que debe contemplar la televisión educativa:

- Apoyo al sistema educativo en general, y a la labor docente del profesorado de los diversos niveles educativos en particular, con especial hincapié en el desarrollo de una metodología didáctica innovadora.
- Mejora de la calidad de vida de la población.
- Desarrollo de estrategias comunicativas que modifiquen hábitos de riesgo entre la juventud.
- Atención a las necesidades de desarrollo educativo y cultural de los sectores de población más necesitados.
- Orientación académica y laboral.
- Promoción y divulgación de manifestaciones artísticas, expresivas y comunicativas que constituyen nuestro acervo cultural.
- Fomento de programas que promuevan un mayor conocimiento e interacción entre el mundo de la educación y la sociedad.
- Desarrollo de procesos de formación en el lenguaje, las técnicas y las formas de aprovechamiento social, educativo y cultural de las tecnologías audiovisuales, con especial incidencia en los más modernos desarrollos de la televisión, los servicios interactivos y los multimedia.
- Promoción y fomento en la sociedad de los valores presentes en la reforma del sistema educativo.
- Consolidación de un modelo de educación permanente.

Al mismo tiempo, en el Informe se establecen las líneas generales que debe desarrollar la televisión educativa en sus diferentes ámbitos, tanto la educación formal reglada, no reglada y la educación no formal.

En cuanto a los programas de actuación de una televisión educativa que gire en torno a las prioridades que se han marcado más arriba, es evidente que ha de atender de una manera especial al sistema educativo formal. Si bien, este marco se encuadra más bien dentro de una visión de televisión educativo-cultural –como hemos conceptualizado en páginas anteriores–, la atención a las diferentes etapas educativas es una necesidad básica. Así, en el marco del nuevo sistema educativo español, la televisión educativa ha de centrar sus espacios desde la educación infantil hasta la educación de adultos.

En educación infantil es básico que la televisión sirva de acompañamiento, guía y estímulo para el desarrollo de

las primeras experiencias educativas del niño. Si desde las primeras edades se visionan altas dosis de consumo televisivo, centrado inicialmente en las imágenes, es fundamental que éstas sirvan para su desarrollo social, cognitivo, lingüístico y motor, de una forma planificada y conforme a unos objetivos marcados. En educación primaria la televisión educativa tiene también un papel esencial en esta prolongada etapa de iniciación a la cultura. Éste es el período que las estadísticas marcan como de mayor consumo, coincidente con el momento evolutivo del crecimiento; por ello, una televisión educativa ha de contrarrestar los efectos negativos de la cantidad y de la calidad de muchos de los programas de la televisión comercial dirigidos a este alumnado. La educación secundaria es un período clave en el sistema educativo. Los alumnos y alumnas viven un singular momento; el paso de la niñez a la adolescencia, con todos los descubrimientos que conlleva el camino hacia la vida adulta. Todo ello hace que la televisión educativa pueda cumplir una función principal en las distintas áreas del currículum, pero además puede y debe también atender otras temáticas más globalizadas en cuanto a los valores de la ciudadanía, el respeto a las distintas creencias, el diálogo, la tolerancia, etc. En este crucial período de formación de la personalidad, las disciplinas básicas han de estar complementadas con conocimientos más transversales que atiendan otras dimensiones esenciales en la formación de las personas. Aquí es donde tiene sentido la televisión educativa, dado que los chicos y chicas de estas edades han alcanzado ya la madurez suficiente para saber juzgar y valorar, criticar y ensalzar, descubrir los valores ocultos... Es por ello el momento de iniciarlos en el conocimiento del lenguaje de la televisión, enseñarles a ver este medio de comunicación con sus códigos y discursos propios. La televisión educativa puede asumir un crucial papel en la educación para la adquisición de la competencia televisiva; esto es, la capacitación para la comprensión y producción de mensajes televisivos de forma creativa y lúdica (Aguaded, 1999; 2000).

Durante el bachillerato, período ya postobligatorio, la televisión debe seguir profundizando en las distintas disciplinas y en los ejes transversales en la línea ya iniciada en la Secundaria, pero incidiendo en los aspectos más especializados, dada la consolidación de la madurez intelectual del alumnado. El posible ingreso en la Universidad o en el ámbito laboral han de marcar también las tendencias de este período.

Al igual que en el bachillerato, en la nueva formación profesional –entendida como el eslabón previo a la iniciación en el mundo del trabajo–, la televisión educativa tiene un papel clave en el acercamiento a las posibilidades del mundo de la empresa en el desarrollo de las personas (Aguaded y Martínez-Salanova, 1998). La enseñanza de idiomas ha sido también uno de los ejes centrales de la clásica televisión educativa. Por las potencialidades que ofrece el medio para la adquisición de destrezas lingüísticas, ésta ha de potenciar este tipo de programas, incluyendo el componente lúdico y la adecuada programación didáctica, aunando a la calidad de los programas, en esa síntesis mágica que han conseguido en los últimos tiempos varias series de notable éxito de público.

Finalmente, dentro de la enseñanza reglada, la televisión educativa ha tenido y debe seguir teniendo un papel clave en la enseñanza a distancia, tanto universitaria, como no universitaria. Como hemos ido viendo en las distintas experiencias internacionales, las necesidades de apoyo y refuerzo que necesita el autoaprendizaje pueden encontrar en este medio un sistema adecuado, siempre que la planificación del mismo responda escrupulosamente a un diseño especialmente pensado para esta población específica.

Por último, el Informe citado establece también como tendencias necesarias de la televisión educativa la atención a programas de educación formal no reglada, como formación de profesores, los módulos de garantía social, así como la temática de especial interés como es la formación de telespectadores críticos.

Dentro de la educación no formal, la televisión, en general, y específicamente la televisión educativa –bien como canal autónomo, bien como un espacio dentro de una emisora que tenga vocación de servicio público– tiene una misión especial en la difusión de programas educativos y culturales que fomenten la formación de todas las capas sociales.

4

Propuestas para una nueva televisión educativa

El Informe marco del Ministerio de Educación (García Matilla y otros, 1996: 158 y ss.) finaliza su estudio con una serie de propuestas que fundamentan un modelo de televisión educativa en España. Asumiendo la dispersión y falta de continuidad que han caracterizado en general las experiencias españolas, pues a excepción de La aventura del saber, no han existido en los canales estatales espacios propiamente educativos que se hayan consolidado en las pantallas –incluso durante la década de los ochenta, cuando la televisión educativa alcanzaba ya un fuerte auge en el mundo, en España no se contaba con ningún espacio–, es necesario tender hacia canales exclusivamente educativos, que atiendan a planes globales, estructurados por niveles, prioridades temáticas, géneros y formatos diversos y audiencias específicas. Sin embargo, este Informe reconoce cómo esta medida en el panorama de las transformaciones televisivas es ya insuficiente. Hoy constatamos que sería

necesario intervenir en diferentes frentes, de manera que:

- Las televisiones, con una cierta vocación de servicio público, debieran ofrecer espacios educativos. En este sentido, tanto las emisoras estatales, especialmente las públicas, como los canales autonómicos, deben contar con programaciones con una cierta entidad, cuyo fin esencial sea la difusión de programas educativos, que no estén relegados a horas de escasa audiencia y con presupuestos raquíticos. Por otro lado, un campo aún no suficientemente explorado, y que tiene desde el ámbito educativo unas amplias posibilidades de desarrollo, son las televisiones locales, que podrían complementar parte de sus horarios con programas educativos y culturales, dirigidos al mundo escolar.
- Se solicita asimismo que existan canales temáticos, vía satélite o cable, no sólo educativos, sino también de documentales, históricos, de música, de idiomas, etc. La actual tendencia a la televisión temática favorece esta especialización, y por ende, estos canales que, sin ser específicamente educativos, pueden ser idóneos para la explotación didáctica.

4.1. Un área prioritaria: la educación para el visionado de la televisión

Uno de los principales ejes que debe estar presente en el nuevo desarrollo de la televisión educativa es la formación del telespectador. Cada día es más evidente que el simple consumo de televisión no garantiza la comprensión global de sus mensajes (Aguaded, 1999; 2000). Por ello, como se indica en el Informe marco del Ministerio de Educación, uno de los campos prioritarios que ha de tener la televisión educativa es la formación de los telespectadores para el conocimiento de los medios de comunicación y, muy específicamente, de la televisión. La educación en materia de comunicación, considerada en la actualidad como un tema transversal en los currículos docentes, es una de las asignaturas pendientes de la televisión. Ésta ha de verse estrechamente vinculada con una formación crítica general del individuo.

El desarrollo de programas y series televisivas contribuirá a un conocimiento sistemático de los medios, desde los más artesanales a los más modernos, tal como está previsto en los distintos niveles educativos. Como objetivo último, habrá de propiciarse una recepción más crítica y un conocimiento de los grandes grupos de comunicación, de las relaciones de poder existentes, de las mediaciones, de los lenguajes, las técnicas y las formas de expresión y de su aprovechamiento didáctico. Todo ello habrá de influir en un mejor desarrollo de los procesos de comunicación social. Uno de los objetivos de estos programas será el experimentar formas de interactividad que rompan con la actual recepción pasiva que caracteriza a las audiencias de televisión. El conocimiento del medio televisivo y de las nuevas tecnologías informáticas y telemáticas permitirá la formación de espectadores más selectivos y, por otra parte, fomentará también un mejor aprovechamiento educativo de los programas de televisión en general» (García Matilla y otros, 1996: pág. 156).

En suma, incrementar el sentido crítico de la audiencia e impartir una cultura de los medios audiovisuales que enseñe a descifrar los códigos televisivos, debe ser una de las tareas prioritarias de una televisión pública. Hay que sembrar en la audiencia la necesidad de una reflexión crítica ante el fenómeno de la televisión (Francés, 1997: págs. 113-114). Para ello es fundamental la enseñanza del uso adecuado de la televisión, esto es, la formación de un televidente crítico y activo desde la televisión.

Esta línea de la formación de telespectadores críticos, es, en definitiva, una de las vertientes con más posibilidades de desarrollo dentro de la televisión educativa y que hemos defendido en otros foros (Aguaded, 1997; 1999; 2000; 2002), dado que la adquisición de lo que llamamos «competencia televisiva» no es una responsabilidad exclusiva de la escuela y de la familia, sino también de la propia televisión, y en este sentido, la televisión educativa tiene, sin duda, el papel protagonista.

5

Referencias

AGUADED, J.I. (1997): «La educación del telespectador», en AGUADED, J.I. (Coord.): La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 253-270.

AGUADED, J.I. (1998): Educación para la competencia televisiva. Fundamentación, diseño y experimentación de un programa didáctico para enseñar a ver la televisión en Educación Secundaria. Huelva, Universidad de Huelva, edición electrónica.

- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, Paidós.
- AGUADED, J.I. (2000): *Televisión y telespectadores*. Huelva, Grupo Comunicar.
- AGUADED, J.I. (2002): *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires, La Crujía.
- AGUADED, J.I. y MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): *Medios, recursos y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional*. Málaga, FACEP/Junta de Andalucía.
- AGUILERA, J. y OTROS (1982): *Educación y medios de comunicación. Informe final del Grupo Mixto de Trabajo MEC/RTVE sobre Radio-televisión Educativa*. Madrid, MEC.
- ALBERO, M. (1987): *La televisión didáctica*. Barcelona, Mitre.
- BAGGALEY, J.P. y DUCK, S.W. (1979): *Análisis del mensaje televisivo*. Barcelona, Gustavo Gili.
- BETHENCOURT, T. (1991): *¿Qué es la televisión?* Madrid, Granada.
- BULLAUDE, J. (1970): *Televisión educativa: presente y futuro*. Buenos Aires, Cadel.
- CABERO, J. (1994): «Retomando un medio: la televisión educativa», en VARIOS: *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla, CMIDE/SAV; 161-193.
- CABERO, J. (1995): «Televisión: usos didácticos convencionales», en RODRÍGUEZ, J. y SÁENZ, O. (Dirs.): *Tecnología Educativa: Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Alcoy, Marfil; 213-232.
- CABERO, J. (1997): «Investigaciones sobre el consumo de televisión», en AGUADED, J.I. (Coord.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación*. Sevilla. Consejería de Trabajo e Industria, Dir. Gral. Comercio y Consumo; 69-78.
- CANAL SUR (1996): *Boceto para el desarrollo de la programación educativa*, documento policopiado. Sevilla.
- CASADO, J.M. (1996): «Canal Sur y el desarrollo de la televisión educativa andaluza», en *Comunicar*, 6; 57-62.
- CASADO, J.M. (1997): «La responsabilidad educativa de la televisión», en AGUADED, J.I. (Coord.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 97-104.
- CEBRIÁN, M. (1995): «La televisión como recurso educativo en un contexto iberoamericano», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 121-132.
- DE KORTE, D.A. (1969): *La televisión en la educación y la enseñanza*. Madrid, Paraninfo.
- DIEUZEIDE, H. (1963): «La télévision scolaire, ses tendances actuelles et ses perspectives», en *II Seminario para productores y realizadores de emisores telescolares*. Basilea.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- FRANCÉS, E. (1997): «Educar para el consumo de la televisión desde la televisión», en AGUADED, J.I. (Coord.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación*. Sevilla. Consejería de Trabajo e Industria; 113-118.
- FONSECA, V. (1995): «Programación para una televisión educativa andaluza», en FERIA, A. (Coord.): *Educación y televisión*. Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 25-29.
- GARCÍA, P. (1995): «Educar con televisión», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 133-141.
- GARCÍA MATILLA, A. y OTROS (1996): *La televisión educativa en España. Informe marco*. Madrid, MEC.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1981): *Televisión y enseñanza*. París, UNESCO.
- GAY-LORD, J. (1972): *Televisión educativa. Guía para su utilización por maestros y administradores*. México,

Trillas.

HOLTZMAN, W.H. (1981): Impacto de la televisión educativa en la infancia. París, UNESCO.

MALONEY, M. (1970): «Los principios de la televisión educativa», en BULLAUDE, J. (Coord.): Televisión educativa: presente y futuro. Buenos Aires, Cadel.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1992): «Producción de vídeo y televisión con fines educativos y culturales», en DE PABLOS, J. y GORTARI, C. (Eds.): Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sevilla, Alfar; 77-99.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1994): «¿Existe la televisión educativa?», en VARIOS: Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa. Sevilla, CMIDE/SAV; 103-111.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1995): «La televisión, generadora de un nuevo espacio educativo», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dir.): Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 83-102.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (Dir.) y OTROS (1998): La Televisión Educativa Iberoamericana: evaluación de una experiencia. Sevilla, AECI/EDUTECA/ATEI.

MASTERMAN, L. (1980): Teaching about Television. Londres, McMillan. Edición española de (1995): La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid, La Torre.

MERINO, J. (1983): Televisión educativa en España: historia, metodología y planificación. Madrid, Universidad Complutense.

PABLOS, J. de (1996): «La televisión y sus dimensiones educativas», en TEJEDOR, F. y VALCÁRCEL, A. (Eds.): Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación. Madrid, Narcea; 175-184.

PERCEVAL, J.M. (1993): «Análisis de la televisión educativa «La aventura del saber», en PÉREZ TORNERO, J.M. (Ed.): Televisión educativa. Madrid. UNED; 97-116.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1993): Televisión educativa. Madrid, UNED.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1994a): «La emergencia de la televisión educativa en España», en VARIOS: Apuntes de la sociedad interactiva. Madrid, Fundesco; 505-511.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1994b): El desafío de la televisión educativa. Barcelona, Paidós.

SALINAS, J. (1995): «La producción universitaria de televisión y vídeo educativos: entre la coproducción y la cooperación», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dir.): Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 103-120.

UNESCO (Ed.) (1983): Impacto de la televisión educativa en la infancia. París, UNESCO.

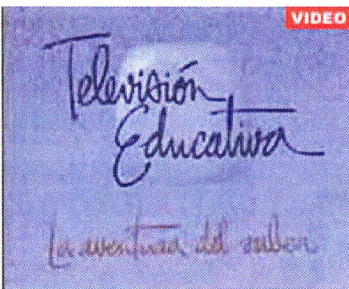
VARIOS (1982): Educación y medios de comunicación. Informe final del Grupo de trabajo MEC-RTVE. Madrid, Ministerio de Educación.

VARIOS (1991): ¿Qué miras? Textos. Valencia, Generalitat Valenciana.

VARIOS (1996): «Televisión Educativa Iberoamericana», en Comunicar, 8; 172.

Preview of an article on

<<La aventura del saber">>



Resumen

En la historia de los espacios televisivos que se han generado en nuestro país con expresa intencionalidad educativa ocupa un lugar destacado “La Aventura del Saber”. En este artículo se ofrecerá un recorrido a través de los más de diez años en antena de una apuesta conjunta del Ministerio de Educación y Radio Televisión Española, una iniciativa que nació en “La 2” con la vocación de convertirse en el germen de una creciente oferta de contenidos de servicio público, un desafío que ha conocido los altibajos derivados de los avatares políticos de la última década y que, sin embargo, ha logrado mantenerse hasta los albores del siglo XXI.

Quienes de uno u otro modo han participado en el reto de hacer del medio de comunicación de masas con mayor poder socializador un vehículo cultural y formativo dotado de contenidos de carácter motivador nos relatarán en un tono amable las vicisitudes de toda índole que han rodeado a uno de los más veteranos programas del panorama televisivo en España. Podremos echar una mirada retrospectiva sobre algunas de las series más sobresalientes que el programa ha producido. Además, tendremos la oportunidad de ver a algunos de sus protagonistas y de leer sus opiniones. Podremos, en fin, contemplar con un punto de nostalgia algunas de las imágenes más representativas del pasado de “La Aventura del Saber”, un espacio divulgativo que, junto a otros pocos, marca hoy el contrapunto de un panorama televisivo escasamente esperanzador en materia de cultura y de fomento de valores.

Gerardo Ojeda - Castañeda
 Secretario General de la ATEI



1 A modo de introducción

Para poder conocer mejor la importancia que ha tenido y tiene actualmente la Televisión Educativa Iberoamericana (TEIb), en tanto que Programa de Cooperación de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, tal vez una valiosa forma de hacerlo, es ubicando sus orígenes y desarrollo desde la siguiente evolución cronológica:

FECHAS	DATOS HISTÓRICOS
Mayo y Octubre de 1991	Presentación en Santiago de Chile, y después en París, Francia, de la iniciativa española denominada Comunicación para la Cooperación en el seno de la UNESCO, la cual quedó inmediatamente enmarcada dentro de las actividades del Quinto Centenario del Descubrimiento de América que se celebraría en 1992. Esta iniciativa, adoptada y suscrita por los representantes de las autoridades educativas y de telecomunicaciones de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y España, prepara el desarrollo y puesta en marcha de un sistema de servicio público de televisión con propósitos educativos para todos los países de Iberoamérica.
Septiembre de 1992 y Julio 1993.	Lanzamiento con cobertura iberoamericana de los satélites españoles Hispasat 1A para América e Hispasat 1B para España y Portugal.
12 junio de 1992	Constitución en Badajoz, España, de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI) como una organización asociativa española de usuarios y sin fines de lucro; con un registro de 157 instituciones asociadas de 21 países, la mayoría de estos organismos son los Ministerios de Educación y Cultura de Iberoamérica, así como las principales universidades públicas y privadas, diversos canales de televisión educativa y cultural, organizaciones sociales y fundaciones culturales. Elección de la Presidencia de la ATEI para Argentina.
23 y 24 de Julio de 1992	Incorporación de la Televisión Educativa Iberoamericana, durante la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Madrid, España, como uno de los primeros Programas de Cooperación, y reconocimiento de su Asociación (ATEI) en tanto que organismo encargado de su gestión mediante convenio constitutivo suscrito y ratificado por los 21 Estados iberoamericanos.
Abril de 1993	Comienzo de las primeras emisiones televisivas de prueba vía satélite de la ATEI.
5 de julio de 1993	Inicio de la transmisión vía satélite para América de una hora de emisión diaria (5 horas semanales), de lunes a viernes, de la Televisión Educativa Iberoamericana dentro de la programación del canal internacional de Televisión Española (TVE) Definición de las tres franjas con públicos objetivos diferenciados.
Marzo de 1994	Incremento de la programación de 1 a 2 horas diarias (10 horas semanales) con la siguiente distribución por franjas temáticas: 4 horas para Entre Todos, 4 horas para Taller Abierto, y 2 horas para Universidad.
Abril de 94	II Asamblea General de la ATEI en Cartagena de Indias, Colombia.
Diciembre de 1994	Creación del Grupo de Expertos de los Ministerios de Educación de Iberoamérica para apoyar la consolidación de la ATEI.

Enero de 1995	Reestructuración de la ATEI con la presentación de su Plan de Desarrollo y Consolidación.
Febrero de 1995	Primera transmisión en directo vía satélite desde La Habana, Cuba, para la ATEI del Congreso Pedagogía 95
Septiembre de 1995	Comienzo de la emisión vía satélite de la ATEI para España y Portugal, a través del Canal Clásico de Televisión Española con 5 horas semanales de programación.
Octubre de 1995	V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, San Carlos de Bariloche, Argentina, que refrenda en su documento final su claro apoyo al programa de la ATEI. Incluye un convenio por el cual los países integrantes de la Cumbre se comprometen a co-participar, a partir de 1996, en la financiación de la Televisión Educativa Iberoamericana.
Mayo de 1996	III Asamblea General de la ATEI y I Simposio Iberoamericano sobre Redes de Comunicación para la Educación con la presentación de la página de Internet de la ATEI e incorporación de la videoconferencia RDSI / ISDN como canal interactivo de comunicación de la emisión televisiva. Se modifican también los Estatutos de la ATEI con la creación de su nuevo Órgano Directorio de Países participantes en el co-financiamiento de la ATEI. Reelección de la Presidencia de la ATEI para Argentina.
Septiembre de 1996	La emisión para España y Portugal pasa de 1 a 2 horas diarias (de 5 a 10 horas semanales), unificándose en contenidos y horarios la emisión simultánea para todos los países Iberoamericanos.
Noviembre de 1996	Entrega del Galardón de Reconocimiento de la Fundación Española del Corazón a la ATEI en Madrid, España
Diciembre de 1996	Con 15 representantes de los Capítulos Nacionales de la ATEI se integra su nuevo Consejo Directivo, quedando los restantes 6 capítulos o países pendientes de su elección hasta integrar los 21 representantes de los países que integran las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica.
Febrero de 1997	Se reúne en México D.F., el nuevo Consejo Directivo de la ATEI con el Órgano Directorio de Países, quienes supervisan su funcionamiento. Se eligen 3 representantes (2 titulares y uno alterno) por cada uno de estos organismos y se constituye el nuevo Comité Ejecutivo de la ATEI integrado por seis miembros. Segunda transmisión en directo vía satélite desde La Habana, Cuba, para la ATEI del Congreso Pedagogía 97
Abril de 1997	I Reunión del nuevo Comité Ejecutivo en Madrid, España, con la presentación del Informe Final de la Evaluación de la ATEI realizado en Bogotá, Colombia.
Julio de 1997	V Aniversario de la ATEI con el desarrollo de mesas redondas, exposición itinerante y proyecciones audiovisuales.
Septiembre de 1997	En la VII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, celebra en Mérida, Venezuela, donde se reconoce el carácter instrumental que tiene la televisión educativa para los Ministerios de Educación de Iberoamérica y donde ratifican su apoyo al proceso de desarrollo y consolidación de este Programa.
Octubre de 1997	Premio FELAFACS de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social a la ATEI en Lima, Perú
Noviembre de 1997	VII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Isla Margarita, Venezuela, donde se presenta la exposición titulada: La Televisión Educativa Iberoamericana en Imágenes.
Diciembre de 1997	Entrega del Premio FUNDTV de la Fundación Televisión Educativa de Buenos Aires y Mención Especial de la Asociación Argentina de Televisión por Cable (ATVC) a la ATEI en Argentina
Octubre de 1998	Puesta en funcionamiento de la aplicación informática propia para la catalogación y gestión de los fondos audiovisuales de la ATEI, con la cual se constituirá la videoteca educativa más importante de Iberoamérica.
Noviembre de 1998	Inicio de la transmisión para Europa de la programación de la ATEI en señal digital vía satélite.
Diciembre de 1998	Entrega del Premio Atlantida 1998 del Gremio de Editores de Cataluña, España, a la ATEI.

Enero de 1999	Digitalización de la señal televisiva vía satélite de la ATEI con desarrollo de una programación propia para América a través de un canal de contribución de RTVE.
Abril de 1999	Equipamiento propio e instalación del convertidor de norma color NTSC – PAL – SECAM, varios formatos para el copiado de videocasetes en la sede central de la ATEI, en Madrid, España.
Mayo de 1999	Aumento de las horas de emisión de la programación de la ATEI pasando de 2 a 3 horas diarias, de lunes a viernes (de 10 a 15 horas semanales).
Junio de 1999	Ampliación de 3 a 6 franjas temáticas de programación con el desarrollo operativo de HablaPalabra, Aula en Red y Tele-Educación con el desarrollo operativo del SITE, Sistema Iberoamericano de Tele-Educación, con la creación de Tele-Aulas en las instituciones asociadas y colaboradoras.
Julio de 1999	1ª Reunión Virtual (por audio y videoconferencia RDSI) del Consejo Directivo y Órgano Directorio de Países de la ATEI y desarrollo de los primeros Foros Virtuales por Internet para la IV Asamblea General de la ATEI.
Septiembre de 1999	IV Asamblea General de la ATEI en Sevilla, España, con la elección de un nuevo Comité Ejecutivo, y propuestas de transformación tecnológica de la ATEI ante la irrupción de Internet. Reelección de la Presidencia de la ATEI para Argentina.
Octubre de 1999	Realización del 1er Concurso Iberoamericano de Vídeo Joven de la ATEI.
Noviembre de 1999	Inicio de las transmisiones en directo vía satélite desde el Banco Mundial, en Washington, EUA., de diversos cursos de educación a distancia.
Diciembre de 1999	Primera fase informática de la catalogación y conservación de la Videoteca ATEI con la unificación de la misma en su sede central.
Enero de 2000	Realización del nuevo diseño de la Página de Internet de la ATEI e inicio de la investigación aplicada sobre la conversión tecnológica de la televisión con Internet.
Mayo de 2000	Realización del 2º Concurso Iberoamericano de Vídeo Joven de la ATEI.
Junio de 2000	Equipamiento propio, instalación y utilización permanente de videoconferencia RDSI (128Kbps) en el estudio de TV y en la sede central de la ATEI en Madrid, España. Desarrollo de la Red de Videoconferencias interactivas de la ATEI en Iberoamérica.
Octubre de 2000	Aumento de la emisión de lunes a viernes, de la programación de la ATEI, pasando de 3 a 5 horas diarias para España (25 horas semanales) y de 3 a 8 horas (40 horas semanales) para América. Entrega del Premio TVEXPO 2000 a la ATEI en Madrid, España XVIII Reunión del Consejo Directivo y V Reunión del Órgano Directorio, en Murcia, España, donde se marcan los lineamientos para una evaluación permanente de la programación y audiencias de la ATEI.
Febrero de 2001	Cuarta transmisión en directo vía satélite desde La Habana, Cuba, para la ATEI del Congreso Pedagogía 2001
Abril de 2001	Presentación de la ATEI, en tanto que Programa de Cooperación de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, a la nueva Secretaría de Cooperación Iberoamericana (SECIB).
Mayo de 2001	Realización del 1er. Tele-Encuentro de Revistas Educativas ATEI - ILCE
Junio de 2001	Realización de la reunión del Consejo Directivo, Órgano de Gobierno y Responsables de los Ministerios de Educación y Cultura de la ATEI para el análisis de la reestructuración de este Programa Cumbre de Cooperación. Elección de la Presidencia de la ATEI para España.
De Octubre 2001 a Febrero de 2002	Desarrollo del Proyecto Conexión ATEI para la transmisión vía satélite de programas de México, a través de Edusat / Satélite SATMEX 5, para Argentina, y con enlace vía Europa desde Santa Fe, Argentina, mediante Canal Familiar / Satélite Intelsat 108.
Noviembre de 2001	Realización del 1er TeleFestival Iberoamericano de Vídeo y TV Educativa de la ATEI.
De Marzo a Noviembre de 2002	Demostración tecnológica del proyecto de investigación aplicada Canal.Portal.ATEI para la integración de la televisión, radio, videoconferencia e Internet vía satélite en banda ancha.

Noviembre de 2002	V Asamblea General de la ATEI con la aceptación de la modificación de Estatutos para la reestructuración institucional y organizativa, reconversión tecnológica vía satélite en banda ancha IP, renovación de contenidos multimedia y replanteamiento financiero de la Asociación
Febrero de 2003	Cuarta transmisión en directo vía satélite desde La Habana, Cuba, para la ATEI del Congreso Pedagogía 2003
Abril de 2003	Creación del Fondo Financiero ATEI para apoyo a los eventos y coproducciones de las instituciones asociadas.
Junio de 2003	Equipamiento propio, instalación e inicio de conexiones ADSL y RDSI (512 Kbps) desde la sede central de la ATEI, en Madrid, España, para comunicaciones bidireccionales de videoconferencia e Internet respectivamente con las instituciones asociadas y colaboradoras
Julio de 2003	Equipamiento propio, instalación e inicio de las transmisiones vía satélite de la ATEI desde su sede central en Madrid, España.
	PREMIOS A LAS COPRODUCCIONES DE LA ATEI
	<ul style="list-style-type: none"> • Yawar FiestaMención Honorífica en el I Certamen de Vídeo Técnico y Científico del Colegio Oficial de Ingenieros Industriales Superiores de las Islas Baleares, España, 1995. Premio Inti o Sol de Oro en el Festival del Sol, Cine y Video Andino. III Encuentro de Cineastas Andinos del Cusco, Perú, 1995. Premio India Catalina de Oro al mejor documental. I Concurso de la Televisión Educativa Iberoamericana. XXXVII Festival Internacional de Cine y Televisión de Cartagena de Indias, Colombia, 1997. • El Territorio del CóndorMención de Honor en el XIX Festival Unicaja de Cine, Bienal Internacional de Cine Científico de Ronda, Málaga, España, 1996. • Quemakume, el Sueño del MarPrimer Premio al Mejor Mediometrage Profesional del II Festival Internacional de Cine y Vídeo del Medio Ambiente de Gavia, Barcelona, España, 1995. Mención Honorífica en el VI Festival Internacional de Vídeo de Canarias, España, 1995. Mención Honorífica en la XII Muestra Atlántica de Televisión de Islas Azores, Portugal, 1996. • Las Islas VivientesMención a la Mejor Fotografía en el III Festival Internacional de Cine y Vídeo del Medio Ambiente de Gavia, Barcelona, España, 1996. • XochimilcoPrimer Premio del Festival de Cine Científico de México, D.F., México, 1996. • Galápagos, las reglas del juegoPrimer Premio de Ámbito Internacional del XX Certamen de Vídeo Turístico Oriente de Asturias, Llanes, España, 1996. • Los Ramos: Talleros GuaraníesDistinción al Mejor Programa Cultural para Televisión en el V Certamen de Cine y Vídeo de Santa Fe, Argentina, 1996. Mención de Honor en el I Festival de Cine y Vídeo Documental de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, Argentina, 1997. Mención Especial, Premio de la Crítica del VII Concurso Nacional de Cortometraje y Vídeo realizado por Mujeres, Argentina, 1997. Premio al Mejor Film Iberoamericano del XX Certamen Unicaja de Cine. Bienal Internacional de Cine Científico de Ronda, Málaga, España, 1998. • El Gran ChacoMención de Honor de Divulgación en el XX Festival Unicaja de Cine, Bienal Internacional de Cine Científico de Ronda, Málaga, España, 1998. • Atapuerca. El Misterio de la Evolución Humana.Primer Premio al Mejor Vídeo de Divulgación Científica del X Certamen Casa de las Ciencias, Coruña, España, 1997. Primer Premio en el Área Humanístico – Social de la VIII Bienal de Cine y Vídeo Científico, Zaragoza, España, 1997. Gran Premio del Festival de Santander – I Muestra Internacional Audiovisual del Patrimonio Cultural (MIPS), España, 1998.

Es evidente que a partir de esta cronología, se reconoce el relevante papel que ha jugado no sólo la Televisión

Educativa Iberoamericana, en tanto Programa Cumbre de Cooperación Multilateral, sino sobre todo, de su Asociación como un instrumento indispensable para el fomento de la cooperación en materia de producción y difusión de programación educativa y cultural mediante la utilización de la televisión y otros medios derivados de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

2

El funcionamiento de la ATEI

Basados, desde su nacimiento, en los principios de cooperación, integración, participación, solidaridad, pluralismo, democracia y descentralización entre todos sus organismos asociados, este Programa Cumbre de Cooperación tiene como principal misión contribuir al desarrollo de la educación y la cultura en los países de Iberoamérica; y de acuerdo con los estatutos de la ATEI, constituyen sus órganos de Gobierno: los Capítulos Nacionales, el Consejo Directivo, el Comité Ejecutivo, la Presidencia y la Secretaría General.

Cada Capítulo Nacional de los países iberoamericanos posee su propia estructura y reglamentos institucionales para garantizar una operatividad descentralizada de la ATEI. El Consejo Directivo, cuya función es supervisar, controlar y darle seguimiento a este Programa Cumbre de Cooperación, el cual se integra de una parte por los miembros elegidos en cada uno de los Capítulos Nacionales, y por otra, con los representantes de aquellos organismos gubernamentales responsables de la educación de los países iberoamericanos que participan en su financiación.

El Consejo Directivo, reunido en pleno, elige el Comité Ejecutivo, compuesto por cinco miembros, los cuales dirigen y gestionan el día a día de la Asociación. El Presidente de la Asociación es elegido de entre los miembros del Comité Ejecutivo.

Ahora bien, la sede central de la ATEI se ubica en Madrid, España y, desde allí con el objeto de encargarse en exclusiva de la coordinación, planeación, gestión, operación y evaluación técnica, administrativa, comunicativa y educativa de la ATEI, su Secretaría General lleva a cabo todas las actividades y servicios que exige su funcionamiento y desarrollo: desde el impulso, seguimiento y fortalecimiento del propio proceso de programación, producción, coproducción, transmisión, recepción y aprovechamiento de la señal de televisión vía satélite, hasta el papel mediador en el fomento para la información y comunicación interna entre sus organismos asociados y colaboradores.

Sin embargo, y aún cuando la ATEI tenga su sede central en Madrid, este Programa Cumbre de Cooperación se ubica sobre todo en la propia red física de sus instituciones asociadas y colaboradoras de Iberoamérica; ya que es ahí donde se encuentra su verdadera infraestructura organizativa y tecnológica. RedATEI es pues la estructura institucional organizativa de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana integrada por aquellas instituciones que se adhieran a este Programa Cumbre de Cooperación en tanto que:

- A.** Asociadas como organismos fundadores, proveedores y usuarios en su entorno interno o externo de los servicios, actividades y contenidos que ofrece la ATEI.
- B.** Colaboradoras como organismos patrocinadores, de ayuda financiera o cooperación de tecnología, servicios, actividades y contenidos de la ATEI.
- C.** Usuarías de los servicios, actividades y contenidos que reciban de la ATEI.

Y desde esta primera distinción, por sus campos de actuación, las instituciones asociadas, colaboradoras y usuarias, también se podrán clasificar de la siguiente manera como:

- **Ministerios, Secretarías, Consejerías o Direcciones de Educación, Cultura, Ciencia o Deporte de ámbito nacional, regional y local.**
- **Centros Escolares de Enseñanza Inicial, Básica, Media Superior, Educación Especial, Educación Técnica o Tecnológica, Formación Profesional y Capacitación en y para el Trabajo.**
- **Universidades y Centros de Estudios Superiores, de Postgrado y de Investigación Científica y Tecnológica de ámbito nacional, regional y local.**
- **Centros y Fundaciones Culturales y Artísticas.**
- **Organizaciones Sociales y Civiles (ONG'S).**

- **Organismos Internacionales y de Cooperación al Desarrollo.**
- **Medios de Difusión y Producción de TV, Radio, Páginas y Portales de Internet de carácter educativo, cultural o social, y de ámbito internacional, nacional, regional y local.**

En este sentido, además de las anteriores instituciones que se pueden beneficiar del proyecto RedATEI, serán sobre todo las diferentes poblaciones en los distintos países iberoamericanos, las que podrán aprovechar finalmente su funcionamiento y las actividades, servicios o contenidos educativos y culturales que se ofrezcan a través de su propio desarrollo.

Apoyado económicamente desde sus orígenes por el Gobierno Español, a través del Ministerio de Educación de España, la ATEI cuenta con un presupuesto aproximado de un millón y medio de dólares, integrado también con el pago de una cuota simbólica de \$US 1000 al año por parte de sus instituciones asociadas y, hasta el año 2002, por las aportaciones anuales de Cuba, Chile, Honduras, México, Panamá y Venezuela, y ocasionalmente de Argentina, Colombia y de la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI); siempre se ha esperado que a este co-financiamiento se vayan sumando todos los demás países de Iberoamérica.

Con este presupuesto, la ATEI ofrece a sus instituciones asociadas y colaboradoras:

- a. Un canal temático de televisión educativa y cultura, con una programación de 4 a 12 horas diarias, transmitida vía satélite de lunes a viernes, e integrada por vídeos, programas o emisiones de televisión que aportan sus organismos asociados y colaboradores al participar en su confección y aprovechamiento.
- Una plataforma tecnológica de televisión digital vía satélite para América y Europa, integrada con las nuevas tecnologías interactivas de información y comunicación como Internet y videoconferencias RDSI / ISDN, además de contar con una importante y compleja red de recepción y redifusión por medio de videocasetes, de circuitos cerrados y abiertos de televisión, sean por cable, por ondas hertzianas o por nueva transmisión satelital de cobertura local, regional y continental.
- Una red institucional de comunicación participativa para dar a conocer y promover la utilización de la televisión educativa en Iberoamérica dentro de su diversidad cultural y social, así como para el intercambio de experiencias, iniciativas y avances que surjan en este campo televisivo, bajo una fórmula de cooperación y colaboración que ha permitido no sólo el apoyo financiero a la coproducción de programas audiovisuales y multimedia dedicados a la educación y la cultura, sino sobre todo compartir su difusión y aprovechamiento.

En este sentido, las instituciones asociadas y colaboradoras de la ATEI, de acuerdo con la misión y los objetivos en sus Estatutos, se benefician y contribuyen con la Asociación de formas muy variadas:

- **Reciben diariamente las emisiones de la Televisión Educativa Iberoamericana.**
- **Aportan producciones propias para su programación en las emisiones de la ATEI.**
- **Participan en nuevos proyectos de coproducción televisiva de la ATEI**
- **Ofertan servicios de tele-educación de amplias características y niveles profesionales.**
- **Aprovechan talleres de formación de televisión educativa para sus recursos humanos.**
- **Proyectan en su entorno cultural y profesional los servicios de tele-educación y los programas de televisión que reciben.**

De hecho, son cuatro las grandes líneas de acción o actuación de la ATEI que se concentran en:

1. **La transmisión televisiva,**
2. **La programación y coproducción televisiva,**
3. **La documentación audiovisual e informativa, y**
4. **La formación profesional e investigación aplicada.**

1. LA TRANSMISIÓN TELEVISIVA DE LA ATEI

Gracias a la propia evolución de las telecomunicaciones, desde su orígenes, la ATEI ha ido incorporando todas

las formas posibles de transmisión de su programación televisiva: tanto desde su propia señal en abierto vía satélite en directo o en diferido, como desde su redifusión por ondas terrestres hertzianas libres o por medio del cable en circuitos cerrados y por suscripción; en un futuro inmediato, la ATEI estará ofreciendo sus contenidos audiovisuales y multimedia a través de la red de Internet.

No obstante, desde sus inicios en 1993, las emisiones de la ATEI se han realizado a través del sistema de satélites Hispasat, gracias a la contribución financiera que realiza el Ministerio de Educación de España con el apoyo de RadioTelevisión Española (RTVE) para transmitir la programación de la ATEI por satélite. Primero fue el Hispasat 1A para América y el Hispasat 1B para España y Portugal, y por extensión a Europa; en la actualidad, la transmisión de la ATEI se realiza en el satélite Hispasat 1C para todo el continente americano, y en el satélite Hispasat 1D para toda Europa por medio de los servicios contratados a la empresa española Retevisión.



Con una audiencia potencial estimada de aproximadamente casi 100 millones de iberoamericanos, capaces tanto de recibir su señal por medio de las casi 13 millones de antenas parabólicas en el hogar, o bien a partir de la retransmisión de su emisión en decenas de canales locales de televisión terrestre, y en cientos de sistemas por cable, las emisiones televisivas de la ATEI llegan a una importante y compleja red de recepción, ubicadas en las instituciones educativas asociadas, las cuales la pueden utilizar de forma interna en televisores o espacios de videoproyección, o bien logran una amplia redifusión por medio de videocasetes o de circuitos abiertos y cerrados de televisión, sean por cable, por ondas hertzianas o por nueva retransmisión satelital de cobertura local, regional y mismo continental.

2. LA PROGRAMACIÓN Y LA COPRODUCCIÓN TELEVISIVA DE LA ATEI

La programación de la Televisión Educativa Iberoamericana se conforma con los diversos videos y materiales de televisión que aportan sus instituciones asociadas y colaboradoras, y con la producción propia de la continuidad de los programas contenedores, así como de sus emisiones especiales; y aún cuando la ATEI ha apostado siempre por la innovación y calidad profesional (broadcasting) de su programación televisiva, configurada entre un 50 y 80 % por los materiales en vídeo que aportan sus instituciones asociadas y colaboradoras; a veces también se incluye en su emisión diaria, otras propuestas audiovisuales donde se prima la pertinencia educativa y cultural de sus contenidos, así como el esfuerzo, interés o experiencia que despiertan aquellos materiales didácticos, pedagógicos o artísticos que generan ciertas iniciativas institucionales o personales, ligadas a centros escolares, culturales u organizaciones sociales interesadas en el desarrollo de la televisión educativa y cultural en Iberoamérica; por ello, y dentro de sus objetivos propuestos, la ATEI asume un doble propósito para su programación:

- Ofrecer una televisión educativa y cultural temática, generalista y especializada, de acuerdo con los diferentes contenidos de su programación, y de las audiencias segmentadas a las que van dirigida sus emisiones, e
- Incorporar todas aquellas nuevas tecnologías de información y comunicación que sirvan para ampliar, mejorar y enriquecer complementariamente sus emisiones televisivas con servicios interactivos y participativos de los receptores, y en especial las que puedan contribuir de un modo simultáneo a educar e informar a sus receptores, o bien a tareas de tele - formación.

Desde 1999, la ATEI inició un incremento en sus horas de transmisión, pasando de dos a ocho diarias, para establecer, actualmente, y dentro de una nueva estrategia de redifusión, cuatro horas originales de programación, con otros tres posibles pases de emisión matutina, vespertina y nocturna para América Latina y Europa; la transmisión se efectúa de lunes a viernes, y en fechas muy próximas también se hará los fines de semana. Toda la programación se ha agrupado en franjas o barras diferenciadas de acuerdo con sus temáticas, horarios, audiencias y objetivos educativos de acuerdo con la siguiente propuesta :

- **Entre Todos** es el espacio televisivo para la difusión de la cultura y el arte iberoamericano; dirigido a un público no especializado con el propósito de dar a conocer y promover las expresiones y manifestaciones culturales propias de los distintos países de Iberoamérica, en esta franja también se ofrecen programas de información y orientación social sobre el medio ambiente, la educación para la salud o bien el entorno social de las comunidades.
- **Taller Abierto** es la franja educativa dirigida fundamentalmente a responsables escolares y docentes de nivel elemental, medio y medio superior que desean perfeccionar su nivel técnico y profesional. Aparte de las emisiones dedicadas a la pedagogía, la didáctica, la tecnología, la comunicación, la administración o investigación educativa, en este espacio televisivo se ofertan programas especiales como el Informe Iberoamericano que es un informativo de análisis y de actualidad abierto a la participación de todos aquellas personas interesadas en las noticias educativas y culturales.
- **Universidad es un espacio televisivo** dedicado al intercambio informativo, estudio y a la reflexión de los grandes temas vinculados a las problemáticas específicas de la educación superior, del postgrado, de la investigación científica y del desarrollo tecnológico de alto nivel; en esta franja se da cabida tanto a los programas generales de carácter periodístico y de debate sobre la universidad, como todos aquellos dirigidos especialmente para determinadas comunidades de investigadores, profesores o administrativos que laboran en estas instituciones educativas.
- **Tele-educación** es la franja de la capacitación profesional, de la formación continua y del postgrado universitario a distancia. Dirigido a profesores y estudiantes de nivel superior, así como a diversos profesionales con necesidades de actualización, especialización o perfeccionamiento de sus habilidades y conocimientos, este espacio televisivo es la parte audiovisual y central del Sistema Iberoamericano de Tele-educación (SITE), donde se ofrecen conferencias, seminarios, cursos, talleres, diplomados, másters, especialidades, maestrías o doctorados abiertos y a distancia que imparten académicamente las instituciones socias de la ATEI. Los participantes inscritos en este sistema de estudios podrán recibir de acuerdo con el nivel y programa escolar elegido, desde un certificado de asistencia con valor curricular hasta un diploma o título universitario expedido por la institución responsable del servicio educativo.
- **Habla Palabra** es la franja de televisión educativa dedicada a los cursos de lenguas y programas complementarios de civilización iberoamericana para todas aquellas instituciones o personas interesadas en conocer, aprender o estudiar la lengua castellana (con su unidad lingüística diferenciada por el carácter local o regional dentro de España y en Latinoamérica), el portugués (de Brasil y Portugal), y otras lenguas ibéricas tal que el catalán, gallego y euskera, o bien lenguas indígenas como el nahuatl, maya, zapoteco, mixteco, otomí, quechua, aymara, guaraní, etc. Además en este espacio televisivo se incorporarían todas aquellas tareas de divulgación que realizan la Real Academia de la Lengua y las Academias Nacionales de la Lengua de cada país latinoamericano.
- **Aula en Red** es el espacio interactivo de vídeos educativos y culturales de apoyo didáctico para profesores y alumnos de cursos presenciales y curriculares en centros escolares de nivel inicial, preescolar, elemental, medio, medio superior, y mismo superior. En esta franja se podrán encontrar todos aquellos programas audiovisuales que con una guía de uso pedagógico, puedan servir en el aula o laboratorio escolar, y para todas aquellas asignaturas universales de las ciencias humanas y sociales, así como de las ciencias exactas y naturales, incluyendo las dedicadas al campo de las técnicas y tecnologías.

Ha sido dentro de este ámbito de la programación televisiva, donde la ATEI ha venido desarrollando sus funciones en los últimos años, tanto para cumplir sus diversos objetivos o fines educativos y culturales, como para atender a las demandas de sus audiencias diferenciadas o segmentadas que la utilizan o la aprovechan dentro y fuera de los clásicos espacios educativos de la aula o salón de clases, como son las bibliotecas, salas de proyección, o bien circuitos cerrados y abiertos de televisión para públicos específicos y generales.

Y con tal fin, ofrece emisiones televisivas en todos los niveles educativos, desde la enseñanza inicial o básica hasta la educación superior o postgrado, información, actualización, perfeccionamiento y especialización, pasando por la actualización docente, formación o capacitación profesional, alfabetización, educación para todos, educación para adultos, formación continua o permanente; la ATEI siempre ha respondido, y deberá responder, a

las propias iniciativas, planes o políticas específicas de todas sus instituciones asociadas y colaboradoras, sean organismos públicos, privados y sociales.

De hecho, a partir de su creación y dentro de sus estatutos fundacionales, el objetivo de la ATEI ha sido utilizar la televisión vía satélite, para aprovechar y potenciar los recursos disponibles y dedicados a la formación docente, la capacitación profesional y la educación básica de la población adulta en Iberoamérica.

Por otra parte, la ATEI ha implementado en muy pocos años un modelo original de coproducción entre sus instituciones asociadas. Se pretende por un lado la colaboración y cooperación entre socios en la realización de proyectos o programas televisivos de interés común para toda Iberoamérica, y por otro lado, lograr una posible optimización e incremento de recursos humanos, financieros, materiales o tecnológicos que se requieren para la producción de la televisión educativa. La participación de los socios de ATEI en el desarrollo de esta actividad ha sido clave también para lograr una gran calidad en los programas producidos, ya que muchos de ellos han obtenido premios en diversos festivales internacionales.

3. LA DOCUMENTACIÓN AUDIOVISUAL E INFORMATIVA ATEI

a. VIDEOTECATEI

Pero, quizá haya sido otro modo de difundir la programación de la ATEI, con el servicio de videoteca, acervo o archivo audiovisual que ofrecen cientos de organismos asociados, y a partir del copiado, catalogación, conservación y préstamo de videocasetes domésticos VHS – y dentro de muy tiempo a gran escala en videodiscos digitales ópticos de almacenamiento (CD-Rom y DVD) -, lo que ha consolidado el aprovechamiento y utilización educativa o cultural de sus contenidos televisivos, o bien simplemente abriendo otra posibilidad para que sus usuarios reales y potenciales tengan otro modo de acceder a este importante patrimonio audiovisual de los países iberoamericanos.

Con todas las emisiones transmitidas por la ATEI, provenientes del aporte de programas producidos por sus instituciones asociadas, colaboradoras y de producción propia, se ha venido integrando desde 1993, en un considerable archivo audiovisual, y que constituye quizá una de las videotecas educativas iberoamericanas más importantes del mundo.

Este rico patrimonio de la Asociación está en proceso de catalogación y automatización para el aprovechamiento interno en la producción de nuevos programas, así como para la plena utilización de este fondo audiovisual por parte de sus asociados. Se pretende incluso que, con su digitalización y con su puesta a disposición en línea para el público en general, este archivo puede tener una explotación comercial como banco de imágenes audiovisuales aisladas, o bien como paquete de series y programas unitarios para la televisión y el vídeo educativos.

b. LA PÁGINA WEB DE LA ATEI:

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

Hoy día, la Asociación dispone, para una comunicación interactiva y globalizada con sus socios y personas interesadas en sus servicios y actividades, de un servidor de Internet que proporciona en todo momento una información permanente en 4 grandes apartados:

1. Información general sobre la ATEI desde su constitución en 1992 hasta la actualidad.
2. Programación temática, diaria y mensual con resúmenes completos de todos los programas que se transmiten.
3. Coproducciones de programas para consultar los proyectos aceptados, que están finalizados o en pleno proceso de producción.
4. Red ATEI con buzón de sugerencias, tablón de anuncios y noticias de interés para los asociados.

Desde el servidor de la ATEI, se abren especialmente y cuando se requieren foros de discusión sobre diversos

temas que le interesen a los socios; y mediante ligas, se puede acceder a las páginas WEB de sus instituciones asociadas y colaboradoras, y que tengan el servicio Internet.

Para sus servicios de tele-educación, y de común acuerdo con las instituciones socias que participan en estas actividades académicas, la ATEI incorpora además el uso educativo de la información y documentación en línea, las asesorías a distancia por correo electrónico y las videoconferencias interactivas en tiempo real por satélite o RDSI.

c. LAS PUBLICACIONES DE LA ATEI

Todas las publicaciones impresas de la ATEI como son los Boletines de Programación, la Revista de Noticias de la Asociación, y próximamente sus Informes de Gestión y Prospectiva de la Televisión Educativa, se encuentran ya en sus páginas WEB, o bien se envían de un modo electrónico a las instituciones asociadas y colaboradoras por medio del correo electrónico, utilizado continuamente en toda la comunicación institucional de la Asociación.

4. LA FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LA ATEI

Otra actividad fundamental que la Asociación, ha venido desarrollando en los últimos años, es su programa de formación profesional en materia de televisión educativa para los recursos humanos de los socios iberoamericanos; no sólo se han ofrecido conferencias y organizado foros y congresos, cursos y talleres, en distintos países iberoamericanos, sino que actualmente se prepara ya otro tipo de servicios de tele-educación con reconocimientos académicos y curriculares. Para todas estas actividades de formación profesional, la ATEI ha contado también con la colaboración de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), y la de sus propias instituciones asociadas, para desarrollar programas de intercambio de becarios para prácticas profesionales en materia de televisión educativa.

La puesta en marcha de futuros postgrados a distancia en televisión educativa y cultural con las principales universidades o instituciones de educación superior, así como la oferta de sus talleres permanentes y virtuales de diseño de proyectos, guionismo, producción, realización, programación, documentación audiovisual, evaluación y estudio de audiencias, podrán ser una muestra del papel que tiene la formación y capacitación profesional para la ATEI.

No obstante, ha sido en el campo de los estudios y de la investigación experimental y aplicada sobre la televisión educativa, el reto y una propuesta de actuación de la ATEI que todavía no se ha cumplido; primero, por la falta de recursos financieros para ello, y a pesar de las múltiples experiencias profesionales y años de trabajo que tienen muchos de sus organismos asociados, tanto en la concepción, producción, realización o transmisión de la televisión educativa y cultural, como en su estudio e investigación; integrar un laboratorio experimental de creación y evaluación de mensajes televisivos aplicados a la educación y cultura, es otra de las propuestas alcanzar para un futuro próximo.

3

A modo de conclusión: Escenarios actuales y futuros de la ATEI

Ahora bien, a partir de las recomendaciones que se efectuaron, tanto en la XI Conferencia Iberoamericana de Educación (Valencia, España, 27 de marzo de 2001) como en la XI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, (Lima, Perú, 24 de noviembre de 2001), la ATEI emprendió durante el año 2002, con la colaboración de la Secretaría de Cooperación Iberoamericana (SECIB), y las instancias correspondientes de los Ministerios de Educación de Iberoamérica, un proceso simultáneo de reestructuración en los ámbitos institucional, tecnológico, financiero y de contenidos, cuyas propuestas finales se aprobaron por parte de sus instituciones asociadas durante la V Asamblea General de la ATEI, el 26 de noviembre de 2002.

Desde estas recomendaciones y propuestas, y para seguir apoyando el desarrollo de la educación y la cultura por medio de la televisión y de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los distintos países participantes de América latina, España y Portugal, la Secretaría General de la ATEI se ha propuesto para el año 2003 continuar con este proceso de reestructuración a partir de tres líneas innovadoras que le permitan no sólo consolidar y fortalecer sus actuales o futuras acciones, servicios y actividades, sino sobre todo proyectar el nuevo

funcionamiento organizacional que se requiere para alcanzar otra década de vida institucional:

A. LA REDEFINICIÓN INSTITUCIONAL DE LA ATEI

Una vez reformados los estatutos institucionales de la ATEI, que desde 1996 no habían sufrido ninguna modificación, se plantearon nuevos lineamientos como:

1. Una mayor participación directa de los Ministerios de Educación y Cultura de los países iberoamericanos, en los órganos de gobierno de la ATEI,
2. Una amplia extensión de las actividades de la Televisión Educativa Iberoamericana a:
 - Otros países no iberoamericanos que se muestren interesados en cuestiones iberoamericanas,
 - Otros campos educativos y culturales de aplicación o misión de la Televisión Educativa Iberoamericana en las áreas de salud, medio ambiente, bienestar social o cooperación,
 - Otros medios de comunicación como la radio y el vídeo, y todos aquellos vinculados con las nuevas tecnologías de la información como la videoconferencia y teleconferencia interactiva, la telemática, y en especial Internet.
3. Una nueva redefinición de los organismos miembros de la ATEI en dos categorías: instituciones socias y colaboradores o adherentes, las cuales podrán participar de diferentes modos en su funcionamiento y estructura operativa de acuerdo con su propia naturaleza institucional.

Son muchos sus organismos que no sólo aportan u ofrecen desinteresadamente sus contenidos y recursos económicos, tecnológicos o humanos para llegar a producir y realizar en colaboración la importante programación que requiere una emisión diaria de televisión vía satélite, sino además la reciben, redifunden o redistribuyen para que puedan ser muchas las personas a las que llegue con el fin de que la aprovechen o utilicen de acuerdo con sus propios intereses, demandas o criterios institucionales, sociales, colectivos e individuales.

B. LA RECONVERSIÓN TECNOLÓGICA DE LA ATEI

En la actualidad, la ATEI ha pretendido mejorar su plataforma de televisión digital vía satélite en abierto para América y Europa, con dos proyectos complementarios que permitan, por una parte, transmitir e interactuar desde cualquier país del continente americano y europeo; se trata en una primera etapa de hacer una programación interactiva de televisión vía satélite desde los diversos telepuertos (up-links) que existen en las principales ciudades latinoamericanas para utilizar a muy bajo costo, segmentos televisivos del satélite Hispasat América - Europa; y por otro lado, implementar la nueva red ATEI punto a punto y multipunto de videoconferencias interactivas RDSI / ISDN para transmisiones a 384/512kbps con una alta calidad de imagen y sonido profesional.

Sin embargo, tanto para la producción de su programación televisiva como para su transmisión diaria de lunes a viernes, de 16 a 24 horas (horario español) en toda Iberoamérica -, la ATEI ha preparado ya su futura reconversión tecnológica a partir de una nueva plataforma IP (Internet Protocol) en banda ancha por satélite de multidifusión digital que integra en una misma señal, televisión, radio e Internet con cobertura para América y Europa; se trata de una innovadora convergencia tecnológica que permite la recepción y conservación simultánea de emisiones televisivas, páginas WEB y documentación multimedia por medio de ordenadores o computadoras, conectadas también en red a través de circuitos digitales locales (LAN), y una amplia interactividad con canales de retorno o enlaces telefónicos, fax, videoconferencia RDSI, correo electrónico y foros de debate en línea.

CANAL. PORTAL ATEI es pues la nueva plataforma tecnológica de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana que permite la emisión y recepción de una señal multimedia interactiva de TV, Radio, vía satélite en América y Europa, generada por y para:

1. Organismos educativos y culturales interesados en una videodistribución por medio de:
 - a. Portales o páginas de Internet o Intranet a través de sistemas de videostreaming, documentación e interactividad en línea.
 - b. Circuitos cerrados de TV, o bien a través de monitores o videoproyectores en aulas, salas o auditorios.
 - c. Circuitos de videoconsulta o videopréstamo a través de videotecas, acervos o archivos audiovisuales.

2. Canales de televisión y estaciones de radio, regionales y locales, públicos y privados, interesados en una redifusión en señal abierta o por cable dentro de sus coberturas y horarios específicos.

Pero mientras que esta nueva plataforma tecnológica de banda ancha por satélite se efectúa con todos los recursos financieros que se necesitan para ello, la ATEI también se ha abocado a impulsar la redifusión de su programación a través de su nueva red de canales de televisión local en abierto, así como a fortalecer y ampliar su red terrena de recepción satelital en América y Europa, con la creación de tele-sedes y tele-aulas para la educación virtual y a distancia.

C. LA RENOVACIÓN DE CONTENIDOS EDUCATIVOS DE LA ATEI

Una vez demostrada la significativa capacidad y eficacia que ha tenido la Televisión Educativa Iberoamericana para dar a conocer, ofrecer y compartir en cooperación el enorme patrimonio audiovisual educativo y cultural de sus instituciones asociadas y colaboradoras; hoy día, la ATEI se vuelca también a Internet, por sus valiosos sistemas multimedia de comunicación interactiva, además de ser un importante instrumento para la educación y la cultura.

Por ello, desde la ATEI - y teniendo en consideración el valor de la convergencia tecnológica de la televisión e Internet para la concepción y producción de los nuevos contenidos interactivos de la Televisión Educativa Iberoamericana -, se han impulsando en sus tres líneas centrales de programación dedicadas a la: 1) educación básica escolarizada y formación profesional, 2) educación superior universitaria y postgrado, y 3) cultura y arte iberoamericanos, innovadores tratamientos informativos, complementarios formatos multimedia y atractivos géneros audiovisuales como tele - encuentros interactivos, tele – reuniones, tele – sesiones pedagógicas, tele – magazines (revistas) didácticas con mesas redondas, documentales y reportajes, etc., bajo demanda o a la carta; además dentro de estas tres líneas programáticas, se han establecido diez ejes de contenidos temáticos:

1. Tecnologías y recursos educativos, pedagógicos y didácticos, para el aula
2. Formación y actualización docente en ciencias de la educación e innovación pedagógica.
3. Procesos de aprendizaje y enseñanza virtual, abierta y a distancia a nivel universitario y medio superior.
4. Formación para adultos en nuevas tecnologías de la información.
5. Capacitación o formación profesional y competencias laborales en o para el trabajo.
6. Educación para la salud y el medio ambiente,
7. Solidaridad, cooperación, convivencia social y valores humanos.
8. Divulgación e investigación del conocimiento científico y tecnológico.
9. Foros de educación superior y postgrado universitario y tecnológico.
10. Artes, culturas, letras, lenguas y civilizaciones iberoamericanas.

Asimismo, se ha contemplado que la ATEI ofrezca en particular tres importantes servicios de contenidos interactivos enmarcados dentro de:

c. LA VIDEOTECATEI EN RED DIGITAL (VIDEORED. ATEI) que ofrece no sólo la información catalogada de la actual videoteca de la ATEI con 8000 programas televisivos bajo demanda, sino el acceso digital en un futuro inmediato a su banco de imágenes audiovisuales (y multimedia con guías pedagógicas) que podrá ser teledistribuido vía satélite y por Internet mediante videostraeming.

d. EL SISTEMA IBEROAMERICANO DE TELE-EDUCACIÓN (SITE), cuyo objetivo institucional es el desarrollo de servicios educativos virtuales y a distancia entre los organismos de la ATEI, y en donde se imparten conferencias, seminarios, cursos o talleres de actualización o formación profesional, así como de formación continua o permanente, y en especial de postgrado con una oferta de diplomados, masters, especialidades, maestrías y doctorados, certificados con títulos oficiales y propios a nivel académico o curricular.

e. LA AGENCIA DE NOTICIAS EDUCATIVAS Y CULTURALES DE IBEROAMÉRICA (ANEI) la cual se propone dar a conocer las notas, ensayos, consultas, reportajes o entrevistas de medios informativos educativos y culturales, sean audiovisuales o de periódicos y revistas impresas o digitales, o bien la difusión de documentación especializada de experiencias, congresos, seminarios, simposium, encuentros o foros de educación y cultura, así como la agenda de eventos o acontecimientos educativos y culturales en los países iberoamericanos.

CONTENIDOS ATEI sería pues la nueva programación temática educativa y cultural de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana que incluye materiales audiovisuales y multimedia (acompañados por una documentación e interactividad complementaria en línea por Internet), aportados, adquiridos, producidos o co-producidos en cooperación por sus diversos organismos asociados o colaboradores.

Todos los nuevos materiales interactivos del proyecto CONTENIDOS ATEI responderán también a las distintas franjas de programación diaria vía satélite de la Televisión Educativa Iberoamericana, pero siempre producidos y transmitidos en estándares profesionales (broadcasting) tendrán los siguientes formatos y soportes multimedia:

FORMATOS	SOPORTES
<p>1. Paquetes didácticos o pedagógicos multimedia: Programación televisiva y radiofónica con de documentación escrita, gráfica y audiovisual en línea, así como interactividad mediante tutorías o asesorías personalizadas por correo electrónico, audio o videoconferencia.</p>	TV y RADIO CD-ROM o DVD RDSI o ADSL INTERNET FOROS DE DEBATE IP
<p>2. Paquetes informativos multimedia Programación televisiva y radiofónica con interactividad y documentación en línea para públicos especializados.</p>	TV - RADIO INTERNET FOROS DE DEBATE IP
<p>3. Paquetes divulgativos multimedia Programación televisiva y radiofónica con interactividad y documentación en línea para públicos en general.</p>	TV - RADIO INTERNET FOROS DE DEBATE IP

D - OTRAS NUEVAS INICIATIVAS DE LA ATEI

Ahora bien, a partir de los posibles acuerdos que se establezcan con sus organismos asociados y colaboradores, la ATEI trataría también de incorporar a sus actuales programas de actuación, nuevas iniciativas como son las siguientes propuestas:

1. Fondo ATEI. Poner a disposición de las instituciones asociadas y colaboradoras, un monto financiero para proyectos educativos y culturales de coproducción televisiva y multimedia interactiva vía satélite.
2. Recepción ATEI. Impulsar la instalación y mantenimiento del equipo tecnológico de recepción satelital en las instituciones asociadas y colaboradoras de la ATEI, así como el conocimiento de sus audiencias y la evaluación y seguimiento del aprovechamiento de la programación transmitida.
3. Distribución ATEI. Establecer la adquisición y compra de derechos de difusión y utilización de materiales audiovisuales y multimedia de carácter educativo y cultural de interés común para sus instituciones asociadas, y que pueden ser compartidos por todas ellas dentro de la programación de la ATEI,
4. I+D+i ATEI. Iniciar la puesta en marcha de una red temática para la elaboración de estudios, investigaciones y evaluaciones dedicadas a la televisión y a las nuevas tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación y la cultura en Iberoamérica,
5. Encuentros ATEI. Posibilitar la realización de reuniones de trabajo virtuales y presenciales de los Capítulos Nacionales, Consejos Directivos y Comités Ejecutivos de la ATEI, y dedicados tanto al seguimiento y evaluación de la vida institucional de la Asociación, como al estudio y conocimiento de la televisión y a las nuevas tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación y la cultura, y
6. TeleFestivales ATEI. Fortalecer la presentación y premiación de obras audiovisuales y multimedia interactivas que convoque la ATEI o sus instituciones asociadas.

Finalmente, no habrá que olvidar que todas estas propuestas, tan sólo son iniciativas para que la ATEI pueda seguir consolidando y haciendo crecer su misión institucional como:

- Una red exclusiva de comunicación para el intercambio de programas y de experiencias de televisión educativa que apoyen los procesos de enseñanza - aprendizaje, de investigación y de difusión del conocimiento científico, tecnológico, cultural y artístico.
- Un instrumento de alcance incalculable para la formación permanente a distancia de docentes y de otras diversas profesiones, mediante la realización de proyectos conjuntos y comunes de actualización, perfeccionamiento o capacitación entre los países iberoamericanos.
- Un nuevo concepto de educación interactiva a distancia que explora el uso de la televisión y del vídeo con las nuevas tecnologías de información y, en especial de las telecomunicaciones y la teleinformática (telemática).
- Un nuevo estilo de cooperación y participación en la producción y difusión de programas televisivos para apoyo audiovisual de la educación y la cultura iberoamericanas dentro de la unidad de su diversidad.

Gerardo Ojeda - Castañeda
 Secretario General de la ATEI



1

A modo de introducción

Para poder conocer mejor la importancia que ha tenido y tiene actualmente la Televisión Educativa Iberoamericana (TEIb), en tanto que Programa de Cooperación de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, tal vez una valiosa forma de hacerlo, es ubicando sus orígenes y desarrollo desde la siguiente evolución cronológica:

FECHAS	DATOS HISTÓRICOS
Mayo y Octubre de 1991	Presentación en Santiago de Chile, y después en París, Francia, de la iniciativa española denominada Comunicación para la Cooperación en el seno de la UNESCO, la cual quedó inmediatamente enmarcada dentro de las actividades del Quinto Centenario del Descubrimiento de América que se celebraría en 1992. Esta iniciativa, adoptada y suscrita por los representantes de las autoridades educativas y de telecomunicaciones de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y España, prepara el desarrollo y puesta en marcha de un sistema de servicio público de televisión con propósitos educativos para todos los países de Iberoamérica.
Septiembre de 1992 y Julio 1993.	Lanzamiento con cobertura iberoamericana de los satélites españoles Hispasat 1A para América e Hispasat 1B para España y Portugal.
12 junio de 1992	Constitución en Badajoz, España, de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI) como una organización asociativa española de usuarios y sin fines de lucro; con un registro de 157 instituciones asociadas de 21 países, la mayoría de estos organismos son los Ministerios de Educación y Cultura de Iberoamérica, así como las principales universidades públicas y privadas, diversos canales de televisión educativa y cultural, organizaciones sociales y fundaciones culturales. Elección de la Presidencia de la ATEI para Argentina.
23 y 24 de Julio de 1992	Incorporación de la Televisión Educativa Iberoamericana, durante la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Madrid, España, como uno de los primeros Programas de Cooperación, y reconocimiento de su Asociación (ATEI) en tanto que organismo encargado de su gestión mediante convenio constitutivo suscrito y ratificado por los 21 Estados iberoamericanos.
Abril de 1993	Comienzo de las primeras emisiones televisivas de prueba vía satélite de la ATEI.
5 de julio de 1993	Inicio de la transmisión vía satélite para América de una hora de emisión diaria (5 horas semanales), de lunes a viernes, de la Televisión Educativa Iberoamericana dentro de la programación del canal internacional de Televisión Española (TVE) Definición de las tres franjas con públicos objetivos diferenciados.
Marzo de 1994	Incremento de la programación de 1 a 2 horas diarias (10 horas semanales) con la siguiente distribución por franjas temáticas: 4 horas para Entre Todos, 4 horas para Taller Abierto, y 2 horas para Universidad.
Abril de 94	II Asamblea General de la ATEI en Cartagena de Indias, Colombia.
Diciembre de 1994	Creación del Grupo de Expertos de los Ministerios de Educación de Iberoamérica para apoyar la consolidación de la ATEI.

Enero de 1995	Reestructuración de la ATEI con la presentación de su Plan de Desarrollo y Consolidación.
Febrero de 1995	Primera transmisión en directo vía satélite desde La Habana, Cuba, para la ATEI del Congreso Pedagogía 95
Septiembre de 1995	Comienzo de la emisión vía satélite de la ATEI para España y Portugal, a través del Canal Clásico de Televisión Española con 5 horas semanales de programación.
Octubre de 1995	V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, San Carlos de Bariloche, Argentina, que refrenda en su documento final su claro apoyo al programa de la ATEI. Incluye un convenio por el cual los países integrantes de la Cumbre se comprometen a co-participar, a partir de 1996, en la financiación de la Televisión Educativa Iberoamericana.
Mayo de 1996	III Asamblea General de la ATEI y I Simposio Iberoamericano sobre Redes de Comunicación para la Educación con la presentación de la página de Internet de la ATEI e incorporación de la videoconferencia RDSI / ISDN como canal interactivo de comunicación de la emisión televisiva. Se modifican también los Estatutos de la ATEI con la creación de su nuevo Órgano Directorio de Países participantes en el co-financiamiento de la ATEI. Reelección de la Presidencia de la ATEI para Argentina.
Septiembre de 1996	La emisión para España y Portugal pasa de 1 a 2 horas diarias (de 5 a 10 horas semanales), unificándose en contenidos y horarios la emisión simultánea para todos los países Iberoamericanos.
Noviembre de 1996	Entrega del Galardón de Reconocimiento de la Fundación Española del Corazón a la ATEI en Madrid, España
Diciembre de 1996	Con 15 representantes de los Capítulos Nacionales de la ATEI se integra su nuevo Consejo Directivo, quedando los restantes 6 capítulos o países pendientes de su elección hasta integrar los 21 representantes de los países que integran las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica.
Febrero de 1997	Se reúne en México D.F., el nuevo Consejo Directivo de la ATEI con el Órgano Directorio de Países, quienes supervisan su funcionamiento. Se eligen 3 representantes (2 titulares y uno alterno) por cada uno de estos organismos y se constituye el nuevo Comité Ejecutivo de la ATEI integrado por seis miembros. Segunda transmisión en directo vía satélite desde La Habana, Cuba, para la ATEI del Congreso Pedagogía 97
Abril de 1997	I Reunión del nuevo Comité Ejecutivo en Madrid, España, con la presentación del Informe Final de la Evaluación de la ATEI realizado en Bogotá, Colombia.
Julio de 1997	V Aniversario de la ATEI con el desarrollo de mesas redondas, exposición itinerante y proyecciones audiovisuales.
Septiembre de 1997	En la VII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, celebra en Mérida, Venezuela, donde se reconoce el carácter instrumental que tiene la televisión educativa para los Ministerios de Educación de Iberoamérica y donde ratifican su apoyo al proceso de desarrollo y consolidación de este Programa.
Octubre de 1997	Premio FELAFACS de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social a la ATEI en Lima, Perú
Noviembre de 1997	VII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Isla Margarita, Venezuela, donde se presenta la exposición titulada: La Televisión Educativa Iberoamericana en Imágenes.
Diciembre de 1997	Entrega del Premio FUNDTV de la Fundación Televisión Educativa de Buenos Aires y Mención Especial de la Asociación Argentina de Televisión por Cable (ATVC) a la ATEI en Argentina
Octubre de 1998	Puesta en funcionamiento de la aplicación informática propia para la catalogación y gestión de los fondos audiovisuales de la ATEI, con la cual se constituirá la videoteca educativa más importante de Iberoamérica.
Noviembre de 1998	Inicio de la transmisión para Europa de la programación de la ATEI en señal digital vía satélite.
Diciembre de 1998	Entrega del Premio Atlantida 1998 del Gremio de Editores de Cataluña, España, a la ATEI.

Enero de 1999	Digitalización de la señal televisiva vía satélite de la ATEI con desarrollo de una programación propia para América a través de un canal de contribución de RTVE.
Abril de 1999	Equipamiento propio e instalación del convertidor de norma color NTSC – PAL – SECAM, varios formatos para el copiado de videocasetes en la sede central de la ATEI, en Madrid, España.
Mayo de 1999	Aumento de las horas de emisión de la programación de la ATEI pasando de 2 a 3 horas diarias, de lunes a viernes (de 10 a 15 horas semanales).
Junio de 1999	Ampliación de 3 a 6 franjas temáticas de programación con el desarrollo operativo de HablaPalabra, Aula en Red y Tele-Educación con el desarrollo operativo del SITE, Sistema Iberoamericano de Tele-Educación, con la creación de Tele-Aulas en las instituciones asociadas y colaboradoras.
Julio de 1999	1ª Reunión Virtual (por audio y videoconferencia RDSI) del Consejo Directivo y Órgano Directorio de Países de la ATEI y desarrollo de los primeros Foros Virtuales por Internet para la IV Asamblea General de la ATEI.
Septiembre de 1999	IV Asamblea General de la ATEI en Sevilla, España, con la elección de un nuevo Comité Ejecutivo, y propuestas de transformación tecnológica de la ATEI ante la irrupción de Internet. Reección de la Presidencia de la ATEI para Argentina.
Octubre de 1999	Realización del 1er Concurso Iberoamericano de Vídeo Joven de la ATEI.
Noviembre de 1999	Inicio de las transmisiones en directo vía satélite desde el Banco Mundial, en Washington, EUA., de diversos cursos de educación a distancia.
Diciembre de 1999	Primera fase informática de la catalogación y conservación de la Videoteca ATEI con la unificación de la misma en su sede central.
Enero de 2000	Realización del nuevo diseño de la Página de Internet de la ATEI e inicio de la investigación aplicada sobre la conversión tecnológica de la televisión con Internet.
Mayo de 2000	Realización del 2º Concurso Iberoamericano de Vídeo Joven de la ATEI.
Junio de 2000	Equipamiento propio, instalación y utilización permanente de videoconferencia RDSI (128Kbps) en el estudio de TV y en la sede central de la ATEI en Madrid, España. Desarrollo de la Red de Videoconferencias interactivas de la ATEI en Iberoamérica.
Octubre de 2000	Aumento de la emisión de lunes a viernes, de la programación de la ATEI, pasando de 3 a 5 horas diarias para España (25 horas semanales) y de 3 a 8 horas (40 horas semanales) para América. Entrega del Premio TVEXPO 2000 a la ATEI en Madrid, España XVIII Reunión del Consejo Directivo y V Reunión del Órgano Directorio, en Murcia, España, donde se marcan los lineamientos para una evaluación permanente de la programación y audiencias de la ATEI.
Febrero de 2001	Cuarta transmisión en directo vía satélite desde La Habana, Cuba, para la ATEI del Congreso Pedagogía 2001
Abril de 2001	Presentación de la ATEI, en tanto que Programa de Cooperación de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, a la nueva Secretaría de Cooperación Iberoamericana (SECIB).
Mayo de 2001	Realización del 1er. Tele-Encuentro de Revistas Educativas ATEI - ILCE
Junio de 2001	Realización de la reunión del Consejo Directivo, Órgano de Gobierno y Responsables de los Ministerios de Educación y Cultura de la ATEI para el análisis de la reestructuración de este Programa Cumbre de Cooperación. Elección de la Presidencia de la ATEI para España.
De Octubre 2001 a Febrero de 2002	Desarrollo del Proyecto Conexión ATEI para la transmisión vía satélite de programas de México, a través de Edusat / Satélite SATMEX 5, para Argentina, y con enlace vía Europa desde Santa Fe, Argentina, mediante Canal Familiar / Satélite Intelsat 108.
Noviembre de 2001	Realización del 1er TeleFestival Iberoamericano de Vídeo y TV Educativa de la ATEI.
De Marzo a Noviembre de 2002	Demostración tecnológica del proyecto de investigación aplicada Canal.Portal.ATEI para la integración de la televisión, radio, videoconferencia e Internet vía satélite en banda ancha.

Noviembre de 2002	V Asamblea General de la ATEI con la aceptación de la modificación de Estatutos para la reestructuración institucional y organizativa, reconversión tecnológica vía satélite en banda ancha IP, renovación de contenidos multimedia y replanteamiento financiero de la Asociación
Febrero de 2003	Cuarta transmisión en directo vía satélite desde La Habana, Cuba, para la ATEI del Congreso Pedagogía 2003
Abril de 2003	Creación del Fondo Financiero ATEI para apoyo a los eventos y coproducciones de las instituciones asociadas.
Junio de 2003	Equipamiento propio, instalación e inicio de conexiones ADSL y RDSI (512 Kbps) desde la sede central de la ATEI, en Madrid, España, para comunicaciones bidireccionales de videoconferencia e Internet respectivamente con las instituciones asociadas y colaboradoras
Julio de 2003	Equipamiento propio, instalación e inicio de las transmisiones vía satélite de la ATEI desde su sede central en Madrid, España.
	PREMIOS A LAS COPRODUCCIONES DE LA ATEI
	<ul style="list-style-type: none"> • Yawar FiestaMención Honorífica en el I Certamen de Vídeo Técnico y Científico del Colegio Oficial de Ingenieros Industriales Superiores de las Islas Baleares, España, 1995. Premio Inti o Sol de Oro en el Festival del Sol, Cine y Video Andino. III Encuentro de Cineastas Andinos del Cusco, Perú, 1995. Premio India Catalina de Oro al mejor documental. I Concurso de la Televisión Educativa Iberoamericana. XXXVII Festival Internacional de Cine y Televisión de Cartagena de Indias, Colombia, 1997. • El Territorio del CóndorMención de Honor en el XIX Festival Unicaja de Cine, Bienal Internacional de Cine Científico de Ronda, Málaga, España, 1996. • Quemakume, el Sueño del MarPrimer Premio al Mejor Mediometrage Profesional del II Festival Internacional de Cine y Vídeo del Medio Ambiente de Gavia, Barcelona, España, 1995. Mención Honorífica en el VI Festival Internacional de Vídeo de Canarias, España, 1995. Mención Honorífica en la XII Muestra Atlántica de Televisión de Islas Azores, Portugal, 1996. • Las Islas VivientesMención a la Mejor Fotografía en el III Festival Internacional de Cine y Vídeo del Medio Ambiente de Gavia, Barcelona, España, 1996. • XochimilcoPrimer Premio del Festival de Cine Científico de México, D.F., México, 1996. • Galápagos, las reglas del juegoPrimer Premio de Ámbito Internacional del XX Certamen de Vídeo Turístico Oriente de Asturias, Llanes, España, 1996. • Los Ramos: Talleros GuaraníesDistinción al Mejor Programa Cultural para Televisión en el V Certamen de Cine y Vídeo de Santa Fe, Argentina, 1996. Mención de Honor en el I Festival de Cine y Vídeo Documental de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, Argentina, 1997. Mención Especial, Premio de la Crítica del VII Concurso Nacional de Cortometraje y Vídeo realizado por Mujeres, Argentina, 1997. Premio al Mejor Film Iberoamericano del XX Certamen Unicaja de Cine. Bienal Internacional de Cine Científico de Ronda, Málaga, España, 1998. • El Gran ChacoMención de Honor de Divulgación en el XX Festival Unicaja de Cine, Bienal Internacional de Cine Científico de Ronda, Málaga, España, 1998. • Atapuerca. El Misterio de la Evolución Humana.Primer Premio al Mejor Vídeo de Divulgación Científica del X Certamen Casa de las Ciencias, Coruña, España, 1997. Primer Premio en el Área Humanístico – Social de la VIII Bienal de Cine y Vídeo Científico, Zaragoza, España, 1997. Gran Premio del Festival de Santander – I Muestra Internacional Audiovisual del Patrimonio Cultural (MIPS), España, 1998.

Es evidente que a partir de esta cronología, se reconoce el relevante papel que ha jugado no sólo la Televisión

Educativa Iberoamericana, en tanto Programa Cumbre de Cooperación Multilateral, sino sobre todo, de su Asociación como un instrumento indispensable para el fomento de la cooperación en materia de producción y difusión de programación educativa y cultural mediante la utilización de la televisión y otros medios derivados de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

2

El funcionamiento de la ATEI

Basados, desde su nacimiento, en los principios de cooperación, integración, participación, solidaridad, pluralismo, democracia y descentralización entre todos sus organismos asociados, este Programa Cumbre de Cooperación tiene como principal misión contribuir al desarrollo de la educación y la cultura en los países de Iberoamérica; y de acuerdo con los estatutos de la ATEI, constituyen sus órganos de Gobierno: los Capítulos Nacionales, el Consejo Directivo, el Comité Ejecutivo, la Presidencia y la Secretaría General.

Cada Capítulo Nacional de los países iberoamericanos posee su propia estructura y reglamentos institucionales para garantizar una operatividad descentralizada de la ATEI. El Consejo Directivo, cuya función es supervisar, controlar y darle seguimiento a este Programa Cumbre de Cooperación, el cual se integra de una parte por los miembros elegidos en cada uno de los Capítulos Nacionales, y por otra, con los representantes de aquellos organismos gubernamentales responsables de la educación de los países iberoamericanos que participan en su financiación.

El Consejo Directivo, reunido en pleno, elige el Comité Ejecutivo, compuesto por cinco miembros, los cuales dirigen y gestionan el día a día de la Asociación. El Presidente de la Asociación es elegido de entre los miembros del Comité Ejecutivo.

Ahora bien, la sede central de la ATEI se ubica en Madrid, España y, desde allí con el objeto de encargarse en exclusiva de la coordinación, planeación, gestión, operación y evaluación técnica, administrativa, comunicativa y educativa de la ATEI, su Secretaría General lleva a cabo todas las actividades y servicios que exige su funcionamiento y desarrollo: desde el impulso, seguimiento y fortalecimiento del propio proceso de programación, producción, coproducción, transmisión, recepción y aprovechamiento de la señal de televisión vía satélite, hasta el papel mediador en el fomento para la información y comunicación interna entre sus organismos asociados y colaboradores.

Sin embargo, y aún cuando la ATEI tenga su sede central en Madrid, este Programa Cumbre de Cooperación se ubica sobre todo en la propia red física de sus instituciones asociadas y colaboradoras de Iberoamérica; ya que es ahí donde se encuentra su verdadera infraestructura organizativa y tecnológica. RedATEI es pues la estructura institucional organizativa de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana integrada por aquellas instituciones que se adhieran a este Programa Cumbre de Cooperación en tanto que:

- A. Asociadas como organismos fundadores, proveedores y usuarios en su entorno interno o externo de los servicios, actividades y contenidos que ofrece la ATEI.
- B. Colaboradoras como organismos patrocinadores, de ayuda financiera o cooperación de tecnología, servicios, actividades y contenidos de la ATEI.
- C. Usuarías de los servicios, actividades y contenidos que reciban de la ATEI.

Y desde esta primera distinción, por sus campos de actuación, las instituciones asociadas, colaboradoras y usuarias, también se podrán clasificar de la siguiente manera como:

- **Ministerios, Secretarías, Consejerías o Direcciones de Educación, Cultura, Ciencia o Deporte de ámbito nacional, regional y local.**
- **Centros Escolares de Enseñanza Inicial, Básica, Media Superior, Educación Especial, Educación Técnica o Tecnológica, Formación Profesional y Capacitación en y para el Trabajo.**
- **Universidades y Centros de Estudios Superiores, de Postgrado y de Investigación Científica y Tecnológica de ámbito nacional, regional y local.**
- **Centros y Fundaciones Culturales y Artísticas.**
- **Organizaciones Sociales y Civiles (ONG'S).**

- **Organismos Internacionales y de Cooperación al Desarrollo.**
- **Medios de Difusión y Producción de TV, Radio, Páginas y Portales de Internet de carácter educativo, cultural o social, y de ámbito internacional, nacional, regional y local.**

En este sentido, además de las anteriores instituciones que se pueden beneficiar del proyecto RedATEI, serán sobre todo las diferentes poblaciones en los distintos países iberoamericanos, las que podrán aprovechar finalmente su funcionamiento y las actividades, servicios o contenidos educativos y culturales que se ofrezcan a través de su propio desarrollo.

Apoyado económicamente desde sus orígenes por el Gobierno Español, a través del Ministerio de Educación de España, la ATEI cuenta con un presupuesto aproximado de un millón y medio de dólares, integrado también con el pago de una cuota simbólica de \$US 1000 al año por parte de sus instituciones asociadas y, hasta el año 2002, por las aportaciones anuales de Cuba, Chile, Honduras, México, Panamá y Venezuela, y ocasionalmente de Argentina, Colombia y de la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI); siempre se ha esperado que a este co-financiamiento se vayan sumando todos los demás países de Iberoamérica.

Con este presupuesto, la ATEI ofrece a sus instituciones asociadas y colaboradoras:

- a. Un canal temático de televisión educativa y cultura, con una programación de 4 a 12 horas diarias, transmitida vía satélite de lunes a viernes, e integrada por vídeos, programas o emisiones de televisión que aportan sus organismos asociados y colaboradores al participar en su confección y aprovechamiento.
- Una plataforma tecnológica de televisión digital vía satélite para América y Europa, integrada con las nuevas tecnologías interactivas de información y comunicación como Internet y videoconferencias RDSI / ISDN, además de contar con una importante y compleja red de recepción y redifusión por medio de videocasetes, de circuitos cerrados y abiertos de televisión, sean por cable, por ondas hertzianas o por nueva transmisión satelital de cobertura local, regional y continental.
- Una red institucional de comunicación participativa para dar a conocer y promover la utilización de la televisión educativa en Iberoamérica dentro de su diversidad cultural y social, así como para el intercambio de experiencias, iniciativas y avances que surjan en este campo televisivo, bajo una fórmula de cooperación y colaboración que ha permitido no sólo el apoyo financiero a la coproducción de programas audiovisuales y multimedia dedicados a la educación y la cultura, sino sobre todo compartir su difusión y aprovechamiento.

En este sentido, las instituciones asociadas y colaboradoras de la ATEI, de acuerdo con la misión y los objetivos en sus Estatutos, se benefician y contribuyen con la Asociación de formas muy variadas:

- **Reciben diariamente las emisiones de la Televisión Educativa Iberoamericana.**
- **Aportan producciones propias para su programación en las emisiones de la ATEI.**
- **Participan en nuevos proyectos de coproducción televisiva de la ATEI**
- **Ofertan servicios de tele-educación de amplias características y niveles profesionales.**
- **Aprovechan talleres de formación de televisión educativa para sus recursos humanos.**
- **Proyectan en su entorno cultural y profesional los servicios de tele-educación y los programas de televisión que reciben.**

De hecho, son cuatro las grandes líneas de acción o actuación de la ATEI que se concentran en:

1. **La transmisión televisiva,**
2. **La programación y coproducción televisiva,**
3. **La documentación audiovisual e informativa, y**
4. **La formación profesional e investigación aplicada.**

1. LA TRANSMISIÓN TELEVISIVA DE LA ATEI

Gracias a la propia evolución de las telecomunicaciones, desde sus orígenes, la ATEI ha ido incorporando todas

las formas posibles de transmisión de su programación televisiva: tanto desde su propia señal en abierto vía satélite en directo o en diferido, como desde su redifusión por ondas terrestres hertzianas libres o por medio del cable en circuitos cerrados y por suscripción; en un futuro inmediato, la ATEI estará ofreciendo sus contenidos audiovisuales y multimedia a través de la red de Internet.

No obstante, desde sus inicios en 1993, las emisiones de la ATEI se han realizado a través del sistema de satélites Hispasat, gracias a la contribución financiera que realiza el Ministerio de Educación de España con el apoyo de RadioTelevisión Española (RTVE) para transmitir la programación de la ATEI por satélite. Primero fue el Hispasat 1A para América y el Hispasat 1B para España y Portugal, y por extensión a Europa; en la actualidad, la transmisión de la ATEI se realiza en el satélite Hispasat 1C para todo el continente americano, y en el satélite Hispasat 1D para toda Europa por medio de los servicios contratados a la empresa española Retevisión.



Con una audiencia potencial estimada de aproximadamente casi 100 millones de iberoamericanos, capaces tanto de recibir su señal por medio de las casi 13 millones de antenas parabólicas en el hogar, o bien a partir de la retransmisión de su emisión en decenas de canales locales de televisión terrestre, y en cientos de sistemas por cable, las emisiones televisivas de la ATEI llegan a una importante y compleja red de recepción, ubicadas en las instituciones educativas asociadas, las cuales la pueden utilizar de forma interna en televisores o espacios de videoproyección, o bien logran una amplia redifusión por medio de videocasetes o de circuitos abiertos y cerrados de televisión, sean por cable, por ondas hertzianas o por nueva retransmisión satelital de cobertura local, regional y mismo continental.

2. LA PROGRAMACIÓN Y LA COPRODUCCIÓN TELEVISIVA DE LA ATEI

La programación de la Televisión Educativa Iberoamericana se conforma con los diversos videos y materiales de televisión que aportan sus instituciones asociadas y colaboradoras, y con la producción propia de la continuidad de los programas contenedores, así como de sus emisiones especiales; y aún cuando la ATEI ha apostado siempre por la innovación y calidad profesional (broadcasting) de su programación televisiva, configurada entre un 50 y 80 % por los materiales en vídeo que aportan sus instituciones asociadas y colaboradoras; a veces también se incluye en su emisión diaria, otras propuestas audiovisuales donde se prima la pertinencia educativa y cultural de sus contenidos, así como el esfuerzo, interés o experiencia que despiertan aquellos materiales didácticos, pedagógicos o artísticos que generan ciertas iniciativas institucionales o personales, ligadas a centros escolares, culturales u organizaciones sociales interesadas en el desarrollo de la televisión educativa y cultural en Iberoamérica; por ello, y dentro de sus objetivos propuestos, la ATEI asume un doble propósito para su programación:

- Ofrecer una televisión educativa y cultural temática, generalista y especializada, de acuerdo con los diferentes contenidos de su programación, y de las audiencias segmentadas a las que van dirigida sus emisiones, e
- Incorporar todas aquellas nuevas tecnologías de información y comunicación que sirvan para ampliar, mejorar y enriquecer complementariamente sus emisiones televisivas con servicios interactivos y participativos de los receptores, y en especial las que puedan contribuir de un modo simultáneo a educar e informar a sus receptores, o bien a tareas de tele - formación.

Desde 1999, la ATEI inició un incremento en sus horas de transmisión, pasando de dos a ocho diarias, para establecer, actualmente, y dentro de una nueva estrategia de redifusión, cuatro horas originales de programación, con otros tres posibles pases de emisión matutina, vespertina y nocturna para América Latina y Europa; la transmisión se efectúa de lunes a viernes, y en fechas muy próximas también se hará los fines de semana. Toda la programación se ha agrupado en franjas o barras diferenciadas de acuerdo con sus temáticas, horarios, audiencias y objetivos educativos de acuerdo con la siguiente propuesta :

- **Entre Todos** es el espacio televisivo para la difusión de la cultura y el arte iberoamericano; dirigido a un público no especializado con el propósito de dar a conocer y promover las expresiones y manifestaciones culturales propias de los distintos países de Iberoamérica, en esta franja también se ofrecen programas de información y orientación social sobre el medio ambiente, la educación para la salud o bien el entorno social de las comunidades.
- **Taller Abierto** es la franja educativa dirigida fundamentalmente a responsables escolares y docentes de nivel elemental, medio y medio superior que desean perfeccionar su nivel técnico y profesional. Aparte de las emisiones dedicadas a la pedagogía, la didáctica, la tecnología, la comunicación, la administración o investigación educativa, en este espacio televisivo se ofertan programas especiales como el Informe Iberoamericano que es un informativo de análisis y de actualidad abierto a la participación de todos aquellas personas interesadas en las noticias educativas y culturales.
- **Universidad es un espacio televisivo** dedicado al intercambio informativo, estudio y a la reflexión de los grandes temas vinculados a las problemáticas específicas de la educación superior, del postgrado, de la investigación científica y del desarrollo tecnológico de alto nivel; en esta franja se da cabida tanto a los programas generales de carácter periodístico y de debate sobre la universidad, como todos aquellos dirigidos especialmente para determinadas comunidades de investigadores, profesores o administrativos que laboran en estas instituciones educativas.
- **Tele-educación** es la franja de la capacitación profesional, de la formación continua y del postgrado universitario a distancia. Dirigido a profesores y estudiantes de nivel superior, así como a diversos profesionales con necesidades de actualización, especialización o perfeccionamiento de sus habilidades y conocimientos, este espacio televisivo es la parte audiovisual y central del Sistema Iberoamericano de Tele-educación (SITE), donde se ofrecen conferencias, seminarios, cursos, talleres, diplomados, másters, especialidades, maestrías o doctorados abiertos y a distancia que imparten académicamente las instituciones socias de la ATEI. Los participantes inscritos en este sistema de estudios podrán recibir de acuerdo con el nivel y programa escolar elegido, desde un certificado de asistencia con valor curricular hasta un diploma o título universitario expedido por la institución responsable del servicio educativo.
- **Habla Palabra** es la franja de televisión educativa dedicada a los cursos de lenguas y programas complementarios de civilización iberoamericana para todas aquellas instituciones o personas interesadas en conocer, aprender o estudiar la lengua castellana (con su unidad lingüística diferenciada por el carácter local o regional dentro de España y en Latinoamérica), el portugués (de Brasil y Portugal), y otras lenguas ibéricas tal que el catalán, gallego y euskera, o bien lenguas indígenas como el nahuatl, maya, zapoteco, mixteco, otomí, quechua, aymara, guaraní, etc. Además en este espacio televisivo se incorporarían todas aquellas tareas de divulgación que realizan la Real Academia de la Lengua y las Academias Nacionales de la Lengua de cada país latinoamericano.
- **Aula en Red** es el espacio interactivo de vídeos educativos y culturales de apoyo didáctico para profesores y alumnos de cursos presenciales y curriculares en centros escolares de nivel inicial, preescolar, elemental, medio, medio superior, y mismo superior. En esta franja se podrán encontrar todos aquellos programas audiovisuales que con una guía de uso pedagógico, puedan servir en el aula o laboratorio escolar, y para todas aquellas asignaturas universales de las ciencias humanas y sociales, así como de las ciencias exactas y naturales, incluyendo las dedicadas al campo de las técnicas y tecnologías.

Ha sido dentro de este ámbito de la programación televisiva, donde la ATEI ha venido desarrollando sus funciones en los últimos años, tanto para cumplir sus diversos objetivos o fines educativos y culturales, como para atender a las demandas de sus audiencias diferenciadas o segmentadas que la utilizan o la aprovechan dentro y fuera de los clásicos espacios educativos de la aula o salón de clases, como son las bibliotecas, salas de proyección, o bien circuitos cerrados y abiertos de televisión para públicos específicos y generales.

Y con tal fin, ofrece emisiones televisivas en todos los niveles educativos, desde la enseñanza inicial o básica hasta la educación superior o postgrado, información, actualización, perfeccionamiento y especialización, pasando por la actualización docente, formación o capacitación profesional, alfabetización, educación para todos, educación para adultos, formación continua o permanente; la ATEI siempre ha respondido, y deberá responder, a

las propias iniciativas, planes o políticas específicas de todas sus instituciones asociadas y colaboradoras, sean organismos públicos, privados y sociales.

De hecho, a partir de su creación y dentro de sus estatutos fundacionales, el objetivo de la ATEI ha sido utilizar la televisión vía satélite, para aprovechar y potenciar los recursos disponibles y dedicados a la formación docente, la capacitación profesional y la educación básica de la población adulta en Iberoamérica.

Por otra parte, la ATEI ha implementado en muy pocos años un modelo original de coproducción entre sus instituciones asociadas. Se pretende por un lado la colaboración y cooperación entre socios en la realización de proyectos o programas televisivos de interés común para toda Iberoamérica, y por otro lado, lograr una posible optimización e incremento de recursos humanos, financieros, materiales o tecnológicos que se requieren para la producción de la televisión educativa. La participación de los socios de ATEI en el desarrollo de esta actividad ha sido clave también para lograr una gran calidad en los programas producidos, ya que muchos de ellos han obtenido premios en diversos festivales internacionales.

3. LA DOCUMENTACIÓN AUDIOVISUAL E INFORMATIVA ATEI

a. VIDEOTECATEI

Pero, quizá haya sido otro modo de difundir la programación de la ATEI, con el servicio de videoteca, acervo o archivo audiovisual que ofrecen cientos de organismos asociados, y a partir del copiado, catalogación, conservación y préstamo de videocasetes domésticos VHS – y dentro de muy tiempo a gran escala en videodiscos digitales ópticos de almacenamiento (CD-Rom y DVD) -, lo que ha consolidado el aprovechamiento y utilización educativa o cultural de sus contenidos televisivos, o bien simplemente abriendo otra posibilidad para que sus usuarios reales y potenciales tengan otro modo de acceder a este importante patrimonio audiovisual de los países iberoamericanos.

Con todas las emisiones transmitidas por la ATEI, provenientes del aporte de programas producidos por sus instituciones asociadas, colaboradoras y de producción propia, se ha venido integrando desde 1993, en un considerable archivo audiovisual, y que constituye quizá una de las videotecas educativas iberoamericanas más importantes del mundo.

Este rico patrimonio de la Asociación está en proceso de catalogación y automatización para el aprovechamiento interno en la producción de nuevos programas, así como para la plena utilización de este fondo audiovisual por parte de sus asociados. Se pretende incluso que, con su digitalización y con su puesta a disposición en línea para el público en general, este archivo puede tener una explotación comercial como banco de imágenes audiovisuales aisladas, o bien como paquete de series y programas unitarios para la televisión y el vídeo educativos.

b. LA PÁGINA WEB DE LA ATEI:

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

Hoy día, la Asociación dispone, para una comunicación interactiva y globalizada con sus socios y personas interesadas en sus servicios y actividades, de un servidor de Internet que proporciona en todo momento una información permanente en 4 grandes apartados:

1. Información general sobre la ATEI desde su constitución en 1992 hasta la actualidad.
2. Programación temática, diaria y mensual con resúmenes completos de todos los programas que se transmiten.
3. Coproducciones de programas para consultar los proyectos aceptados, que están finalizados o en pleno proceso de producción.
4. Red ATEI con buzón de sugerencias, tablón de anuncios y noticias de interés para los asociados.

Desde el servidor de la ATEI, se abren especialmente y cuando se requieren foros de discusión sobre diversos

temas que le interesen a los socios; y mediante ligas, se puede acceder a las páginas WEB de sus instituciones asociadas y colaboradoras, y que tengan el servicio Internet.

Para sus servicios de tele-educación, y de común acuerdo con las instituciones socias que participan en estas actividades académicas, la ATEI incorpora además el uso educativo de la información y documentación en línea, las asesorías a distancia por correo electrónico y las videoconferencias interactivas en tiempo real por satélite o RDSI.

c. LAS PUBLICACIONES DE LA ATEI

Todas las publicaciones impresas de la ATEI como son los Boletines de Programación, la Revista de Noticias de la Asociación, y próximamente sus Informes de Gestión y Prospectiva de la Televisión Educativa, se encuentran ya en sus páginas WEB, o bien se envían de un modo electrónico a las instituciones asociadas y colaboradoras por medio del correo electrónico, utilizado continuamente en toda la comunicación institucional de la Asociación.

4. LA FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LA ATEI

Otra actividad fundamental que la Asociación, ha venido desarrollando en los últimos años, es su programa de formación profesional en materia de televisión educativa para los recursos humanos de los socios iberoamericanos; no sólo se han ofrecido conferencias y organizado foros y congresos, cursos y talleres, en distintos países iberoamericanos, sino que actualmente se prepara ya otro tipo de servicios de tele-educación con reconocimientos académicos y curriculares. Para todas estas actividades de formación profesional, la ATEI ha contado también con la colaboración de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), y la de sus propias instituciones asociadas, para desarrollar programas de intercambio de becarios para prácticas profesionales en materia de televisión educativa.

La puesta en marcha de futuros postgrados a distancia en televisión educativa y cultural con las principales universidades o instituciones de educación superior, así como la oferta de sus talleres permanentes y virtuales de diseño de proyectos, guionismo, producción, realización, programación, documentación audiovisual, evaluación y estudio de audiencias, podrán ser una muestra del papel que tiene la formación y capacitación profesional para la ATEI.

No obstante, ha sido en el campo de los estudios y de la investigación experimental y aplicada sobre la televisión educativa, el reto y una propuesta de actuación de la ATEI que todavía no se ha cumplido; primero, por la falta de recursos financieros para ello, y a pesar de las múltiples experiencias profesionales y años de trabajo que tienen muchos de sus organismos asociados, tanto en la concepción, producción, realización o transmisión de la televisión educativa y cultural, como en su estudio e investigación; integrar un laboratorio experimental de creación y evaluación de mensajes televisivos aplicados a la educación y cultura, es otra de las propuestas alcanzar para un futuro próximo.

3

A modo de conclusión: Escenarios actuales y futuros de la ATEI

Ahora bien, a partir de las recomendaciones que se efectuaron, tanto en la XI Conferencia Iberoamericana de Educación (Valencia, España, 27 de marzo de 2001) como en la XI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, (Lima, Perú, 24 de noviembre de 2001), la ATEI emprendió durante el año 2002, con la colaboración de la Secretaría de Cooperación Iberoamericana (SECIB), y las instancias correspondientes de los Ministerios de Educación de Iberoamérica, un proceso simultáneo de reestructuración en los ámbitos institucional, tecnológico, financiero y de contenidos, cuyas propuestas finales se aprobaron por parte de sus instituciones asociadas durante la V Asamblea General de la ATEI, el 26 de noviembre de 2002.

Desde estas recomendaciones y propuestas, y para seguir apoyando el desarrollo de la educación y la cultura por medio de la televisión y de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los distintos países participantes de América latina, España y Portugal, la Secretaría General de la ATEI se ha propuesto para el año 2003 continuar con este proceso de reestructuración a partir de tres líneas innovadoras que le permitan no sólo consolidar y fortalecer sus actuales o futuras acciones, servicios y actividades, sino sobre todo proyectar el nuevo

funcionamiento organizacional que se requiere para alcanzar otra década de vida institucional:

A. LA REDEFINICIÓN INSTITUCIONAL DE LA ATEI

Una vez reformados los estatutos institucionales de la ATEI, que desde 1996 no habían sufrido ninguna modificación, se plantearon nuevos lineamientos como:

1. Una mayor participación directa de los Ministerios de Educación y Cultura de los países iberoamericanos, en los órganos de gobierno de la ATEI,
2. Una amplia extensión de las actividades de la Televisión Educativa Iberoamericana a:
 - Otros países no iberoamericanos que se muestren interesados en cuestiones iberoamericanas,
 - Otros campos educativos y culturales de aplicación o misión de la Televisión Educativa Iberoamericana en las áreas de salud, medio ambiente, bienestar social o cooperación,
 - Otros medios de comunicación como la radio y el vídeo, y todos aquellos vinculados con las nuevas tecnologías de la información como la videoconferencia y teleconferencia interactiva, la telemática, y en especial Internet.
3. Una nueva redefinición de los organismos miembros de la ATEI en dos categorías: instituciones socias y colaboradores o adherentes, las cuales podrán participar de diferentes modos en su funcionamiento y estructura operativa de acuerdo con su propia naturaleza institucional.

Son muchos sus organismos que no sólo aportan u ofrecen desinteresadamente sus contenidos y recursos económicos, tecnológicos o humanos para llegar a producir y realizar en colaboración la importante programación que requiere una emisión diaria de televisión vía satélite, sino además la reciben, redifunden o redistribuyen para que puedan ser muchas las personas a las que llegue con el fin de que la aprovechen o utilicen de acuerdo con sus propios intereses, demandas o criterios institucionales, sociales, colectivos e individuales.

B. LA RECONVERSIÓN TECNOLÓGICA DE LA ATEI

En la actualidad, la ATEI ha pretendido mejorar su plataforma de televisión digital vía satélite en abierto para América y Europa, con dos proyectos complementarios que permitan, por una parte, transmitir e interactuar desde cualquier país del continente americano y europeo; se trata en una primera etapa de hacer una programación interactiva de televisión vía satélite desde los diversos telepuertos (up-links) que existen en las principales ciudades latinoamericanas para utilizar a muy bajo costo, segmentos televisivos del satélite Hispasat América - Europa; y por otro lado, implementar la nueva red ATEI punto a punto y multipunto de videoconferencias interactivas RDSI / ISDN para transmisiones a 384/512kbps con una alta calidad de imagen y sonido profesional.

Sin embargo, tanto para la producción de su programación televisiva como para su transmisión diaria de lunes a viernes, de 16 a 24 horas (horario español) en toda Iberoamérica -, la ATEI ha preparado ya su futura reconversión tecnológica a partir de una nueva plataforma IP (Internet Protocol) en banda ancha por satélite de multidifusión digital que integra en una misma señal, televisión, radio e Internet con cobertura para América y Europa; se trata de una innovadora convergencia tecnológica que permite la recepción y conservación simultánea de emisiones televisivas, páginas WEB y documentación multimedia por medio de ordenadores o computadoras, conectadas también en red a través de circuitos digitales locales (LAN), y una amplia interactividad con canales de retorno o enlaces telefónicos, fax, videoconferencia RDSI, correo electrónico y foros de debate en línea.

CANAL. PORTAL ATEI es pues la nueva plataforma tecnológica de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana que permite la emisión y recepción de una señal multimedia interactiva de TV, Radio, vía satélite en América y Europa, generada por y para:

1. Organismos educativos y culturales interesados en una videodistribución por medio de:
 - a. Portales o páginas de Internet o Intranet a través de sistemas de videostreaming, documentación e interactividad en línea.
 - b. Circuitos cerrados de TV, o bien a través de monitores o videoproyectores en aulas, salas o auditorios.
 - c. Circuitos de videoconsulta o videopréstamo a través de videotecas, acervos o archivos audiovisuales.

2. Canales de televisión y estaciones de radio, regionales y locales, públicos y privados, interesados en una redifusión en señal abierta o por cable dentro de sus coberturas y horarios específicos.

Pero mientras que esta nueva plataforma tecnológica de banda ancha por satélite se efectúa con todos los recursos financieros que se necesitan para ello, la ATEI también se ha abocado a impulsar la redifusión de su programación a través de su nueva red de canales de televisión local en abierto, así como a fortalecer y ampliar su red terrena de recepción satelital en América y Europa, con la creación de tele-sedes y tele-aulas para la educación virtual y a distancia.

C. LA RENOVACIÓN DE CONTENIDOS EDUCATIVOS DE LA ATEI

Una vez demostrada la significativa capacidad y eficacia que ha tenido la Televisión Educativa Iberoamericana para dar a conocer, ofrecer y compartir en cooperación el enorme patrimonio audiovisual educativo y cultural de sus instituciones asociadas y colaboradoras; hoy día, la ATEI se vuelca también a Internet, por sus valiosos sistemas multimedia de comunicación interactiva, además de ser un importante instrumento para la educación y la cultura.

Por ello, desde la ATEI - y teniendo en consideración el valor de la convergencia tecnológica de la televisión e Internet para la concepción y producción de los nuevos contenidos interactivos de la Televisión Educativa Iberoamericana -, se han impulsando en sus tres líneas centrales de programación dedicadas a la: 1) educación básica escolarizada y formación profesional, 2) educación superior universitaria y postgrado, y 3) cultura y arte iberoamericanos, innovadores tratamientos informativos, complementarios formatos multimedia y atractivos géneros audiovisuales como tele - encuentros interactivos, tele – reuniones, tele – sesiones pedagógicas, tele – magazines (revistas) didácticas con mesas redondas, documentales y reportajes, etc., bajo demanda o a la carta; además dentro de estas tres líneas programáticas, se han establecido diez ejes de contenidos temáticos:

1. Tecnologías y recursos educativos, pedagógicos y didácticos, para el aula
2. Formación y actualización docente en ciencias de la educación e innovación pedagógica.
3. Procesos de aprendizaje y enseñanza virtual, abierta y a distancia a nivel universitario y medio superior.
4. Formación para adultos en nuevas tecnologías de la información.
5. Capacitación o formación profesional y competencias laborales en o para el trabajo.
6. Educación para la salud y el medio ambiente,
7. Solidaridad, cooperación, convivencia social y valores humanos.
8. Divulgación e investigación del conocimiento científico y tecnológico.
9. Foros de educación superior y postgrado universitario y tecnológico.
10. Artes, culturas, letras, lenguas y civilizaciones iberoamericanas.

Asimismo, se ha contemplado que la ATEI ofrezca en particular tres importantes servicios de contenidos interactivos enmarcados dentro de:

c. LA VIDEOTECATEI EN RED DIGITAL (VIDEORED. ATEI) que ofrece no sólo la información catalogada de la actual videoteca de la ATEI con 8000 programas televisivos bajo demanda, sino el acceso digital en un futuro inmediato a su banco de imágenes audiovisuales (y multimedia con guías pedagógicas) que podrá ser teledistribuido vía satélite y por Internet mediante videostraeming.

d. EL SISTEMA IBEROAMERICANO DE TELE-EDUCACIÓN (SITE), cuyo objetivo institucional es el desarrollo de servicios educativos virtuales y a distancia entre los organismos de la ATEI, y en donde se imparten conferencias, seminarios, cursos o talleres de actualización o formación profesional, así como de formación continua o permanente, y en especial de postgrado con una oferta de diplomados, masters, especialidades, maestrías y doctorados, certificados con títulos oficiales y propios a nivel académico o curricular.

e. LA AGENCIA DE NOTICIAS EDUCATIVAS Y CULTURALES DE IBEROAMÉRICA (ANEI) la cual se propone dar a conocer las notas, ensayos, consultas, reportajes o entrevistas de medios informativos educativos y culturales, sean audiovisuales o de periódicos y revistas impresas o digitales, o bien la difusión de documentación especializada de experiencias, congresos, seminarios, simposium, encuentros o foros de educación y cultura, así como la agenda de eventos o acontecimientos educativos y culturales en los países iberoamericanos.

CONTENIDOS ATEI sería pues la nueva programación temática educativa y cultural de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana que incluye materiales audiovisuales y multimedia (acompañados por una documentación e interactividad complementaria en línea por Internet), aportados, adquiridos, producidos o co-producidos en cooperación por sus diversos organismos asociados o colaboradores.

Todos los nuevos materiales interactivos del proyecto CONTENIDOS ATEI responderán también a las distintas franjas de programación diaria vía satélite de la Televisión Educativa Iberoamericana, pero siempre producidos y transmitidos en estándares profesionales (broadcasting) tendrán los siguientes formatos y soportes multimedia:

FORMATOS	SOPORTES
<p>1. Paquetes didácticos o pedagógicos multimedia: Programación televisiva y radiofónica con de documentación escrita, gráfica y audiovisual en línea, así como interactividad mediante tutorías o asesorías personalizadas por correo electrónico, audio o videoconferencia.</p>	TV y RADIO CD-ROM o DVD RDSI o ADSL INTERNET FOROS DE DEBATE IP
<p>2. Paquetes informativos multimedia Programación televisiva y radiofónica con interactividad y documentación en línea para públicos especializados.</p>	TV - RADIO INTERNET FOROS DE DEBATE IP
<p>3. Paquetes divulgativos multimedia Programación televisiva y radiofónica con interactividad y documentación en línea para públicos en general.</p>	TV - RADIO INTERNET FOROS DE DEBATE IP

D - OTRAS NUEVAS INICIATIVAS DE LA ATEI

Ahora bien, a partir de los posibles acuerdos que se establezcan con sus organismos asociados y colaboradores, la ATEI trataría también de incorporar a sus actuales programas de actuación, nuevas iniciativas como son las siguientes propuestas:

1. Fondo ATEI. Poner a disposición de las instituciones asociadas y colaboradoras, un monto financiero para proyectos educativos y culturales de coproducción televisiva y multimedia interactiva vía satélite.
2. Recepción ATEI. Impulsar la instalación y mantenimiento del equipo tecnológico de recepción satelital en las instituciones asociadas y colaboradoras de la ATEI, así como el conocimiento de sus audiencias y la evaluación y seguimiento del aprovechamiento de la programación transmitida.
3. Distribución ATEI. Establecer la adquisición y compra de derechos de difusión y utilización de materiales audiovisuales y multimedia de carácter educativo y cultural de interés común para sus instituciones asociadas, y que pueden ser compartidos por todas ellas dentro de la programación de la ATEI,
4. I+D+i ATEI. Iniciar la puesta en marcha de una red temática para la elaboración de estudios, investigaciones y evaluaciones dedicadas a la televisión y a las nuevas tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación y la cultura en Iberoamérica,
5. Encuentros ATEI. Posibilitar la realización de reuniones de trabajo virtuales y presenciales de los Capítulos Nacionales, Consejos Directivos y Comités Ejecutivos de la ATEI, y dedicados tanto al seguimiento y evaluación de la vida institucional de la Asociación, como al estudio y conocimiento de la televisión y a las nuevas tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación y la cultura, y
6. TeleFestivales ATEI. Fortalecer la presentación y premiación de obras audiovisuales y multimedia interactivas que convoque la ATEI o sus instituciones asociadas.

Finalmente, no habrá que olvidar que todas estas propuestas, tan sólo son iniciativas para que la ATEI pueda seguir consolidando y haciendo crecer su misión institucional como:

- Una red exclusiva de comunicación para el intercambio de programas y de experiencias de televisión educativa que apoyen los procesos de enseñanza - aprendizaje, de investigación y de difusión del conocimiento científico, tecnológico, cultural y artístico.
- Un instrumento de alcance incalculable para la formación permanente a distancia de docentes y de otras diversas profesiones, mediante la realización de proyectos conjuntos y comunes de actualización, perfeccionamiento o capacitación entre los países iberoamericanos.
- Un nuevo concepto de educación interactiva a distancia que explora el uso de la televisión y del vídeo con las nuevas tecnologías de información y, en especial de las telecomunicaciones y la teleinformática (telemática).
- Un nuevo estilo de cooperación y participación en la producción y difusión de programas televisivos para apoyo audiovisual de la educación y la cultura iberoamericanas dentro de la unidad de su diversidad.

La programación de espacios culturales y divulgativos (1990-2003)

ESPECIAL
HISTORIA DE LA TELEVISIÓN
EDUCATIVA

DESCARGAR PDF

IMPRIMIR

Juan Carlos Ibáñez

Universidad Carlos III de Madrid



El debate

El debate sobre la presencia de contenidos culturales y divulgativos en la televisión es un asunto complejo, con distintas perspectivas de análisis, y que suele remitir a contiendas morales, políticas e ideológicas de gran calado. Y es así en la medida en que nos invita a pensar en esa apasionante convergencia entre sociedad, cultura y comunicación que es característica de las sociedades contemporáneas. El esquema de análisis que aquí se propone, sin embargo, lejos de partir de una aproximación meramente profesional o conceptual del fenómeno, se desarrolla a partir del estudio de sus relaciones con la oferta programativa de las televisiones generalistas, sin duda alguna las de mayor impacto social. Aclarado este punto, parece obligado resolver un escollo metodológico previo, una cuestión, la que tiene que ver con la delimitación de los lindes del género, para la que resulta difícil encontrar respuestas concluyentes. Y no sólo por la diferenciación entre modelos de televisión, por el hecho de que la propia televisión contemporánea es en sí misma una máquina de hibridación de géneros, o por los problemas que se derivan del debate académico-ideológico sobre el binomio alta cultura - cultura popular.

En primera instancia, de una manera intuitiva, la programación cultural suele relacionarse con espacios documentales o divulgativos que tienen que ver con la ciencia, las artes y la literatura. O bien con formatos vinculados a servicios de interés público para la ciudadanía (identidad colectiva, programas educativos, información sobre servicios e instituciones sociales, atención a los discapacitados, integración multicultural). A este imaginario de la demanda tratan de ajustarse, en efecto, las programaciones específicamente “culturales” de cadenas públicas o privadas, o, en la televisión de pago, los canales temáticos y los espacios dedicados al género que nos ocupa. Los cauces transitados por el público mayoritario de la televisión generalista –tantas veces ignorados cuando se aborda la televisión cultural– nos permiten, sin embargo, un registro de formatos divulgativos mucho más amplio. Otro factor a tener en cuenta a la hora de establecer límites es que, en el flujo de la programación, los contenidos culturales no tienen por qué corresponder necesariamente con un espacio compacto, con un programa o un formato cerrado. No es del todo infrecuente que se combinen en bloques dentro de un espacio “contenedor”. Un contenedor que a su vez puede mostrar vocación claramente divulgativa (La noche temática), o bien puede articularse en distintos géneros, dentro de un espacio infantil (Barrio Sésamo, Art attack), por ejemplo, o de un informativo o magacín (a partir del reportaje, la crónica o el comentario de especialistas). De tal manera que el público, en ocasiones, tiene acceso a una cantidad indeterminada de contenidos de este tipo que no se registra en informes de cadenas y empresas auditoras, que sólo contemplan unidades cerradas de programación y con una duración mínima que oscila entre los diez y los quince minutos.

Tal ha sido siempre la confusión cuando se trata de lograr un acuerdo sobre lo que es un espacio cultural televisivo, que en la etapa en que comienzan a consolidarse los estudios de audimetría en España, Sofres no llega a establecer un apartado específico para este campo. En su anuario de 1994, la auditora considera los siguientes géneros: Cine; Series; Concursos; Taurinos; Deportes; Musicales; Religiosos; Divulgativos; Misceláneas; Informativos; Infantil-Juvenil; Teatro; Otros. Poco después, esta distribución inicial se modifica para incluir un cajón destinado a los programas “Culturales”, categoría que llega hasta nuestros días. En la actualidad, esta ambigüedad se mantiene intacta. La Sociedad General de Autores (SGAE), desde otro ángulo de la industria de la cultura, propone otro tipo de entradas relacionadas con los hábitos del consumo televisivo: Documentales y programas de divulgación; Debates; Concursos; Canción española y flamenco; Música moderna, variedades;

Teatro; Información sobre cine; Música clásica, ópera, ballet; Información sobre libros y arte. Distinto también es el tratamiento que reciben los programas culturales en RTVE (que habla en su Informe de Gestión 2002 de programas “Culturales y sociales”), el Estudio General de Medios (EGM), o en los anuarios editados por GECA Consultores (en los que se incluye los programas religiosos o de acceso, como Código alfa, en el apartado dedicado a la divulgación cultural). En resumen, mientras que el género puramente educativo, que aquí no abordaremos, es claramente reconocible (La aventura del saber, That’s English, TV UNED), en el terreno de la programación cultural y divulgativa nos situamos en un apartado difícil de acotar, tanto en lo conceptual como en lo formal, y sobre el que convergen distintos puntos de vista e intereses (y, por tanto, discursos) muy heterogéneos.

Teniendo en cuenta todos estos factores, abordaremos aquí la oferta de cultura y divulgación en las grandes cadenas de ámbito estatal (TVE1, La2, Antena 3 y Telecinco), es decir, en la programación que reúne las tres cuartas partes de la cuota total de audiencia (75% de “share”) e idéntica proporción en el tiempo que consumimos ante nuestras pantallas de televisión (75% de los minutos que los españoles pasan ante el televisor). Se trata, en suma, de calibrar en primera instancia cuáles son las dimensiones y las características del espacio que la televisión generalista –el medio que domina el espacio público de los españoles– dedica a los contenidos culturales, y de interpretar su evolución a lo largo de los años noventa.

Para ello nos detendremos en la “estructura tipo” de la programación cultural del arranque de cada temporada televisiva (mes de octubre de los años 1990, 1994, 1996, 1998 y 2000), en la que se recoge la presencia de espacios que, en un sentido amplio y al margen de programas específicamente educativos, se han orientado a difundir el conocimiento, la creación artística, audiovisual y literaria, y el patrimonio cultural. Quedan incluidos en esta categoría, así pues, no sólo los programas directamente vinculados con la divulgación de la alta cultura, sino también los espacios de “lifestyle” (alimentación, salud, hogar, cocina, bricolaje, medio ambiente, ocio, turismo, aventura, etcétera), ciertos “reality-show” (retransmisión de operaciones quirúrgicas y de juicios, espacios de divulgación sobre sexualidad), y los concursos de preguntas y respuestas sobre contenidos de cultura “general”.

2

Programas de cultura y divulgación en las grandes cadenas generalistas

La oferta televisiva de la temporada 1990/1991, la que comienza en el año de ruptura del monopolio público, registra un giro considerable respecto al modelo de programación que se había mantenido en la década anterior. Si bien es cierto que la implantación de un esquema de concurrencia irrumpe en TVE años antes de la llegada de los canales privados (Ibáñez, 2001), no lo es menos que la respuesta de las audiencias ocupa un lugar secundario a lo largo de los ochenta en las rejillas de la televisión pública, especialmente en lo que afecta a la Primera cadena. Manuel Palacio, que ha estudiado bien este período, propone un ejemplo muy significativo. En la temporada 1989-1990, TVE1 aún se permite emitir en horario de máxima audiencia formatos de divulgación, como Hablemos de sexo (lunes, 22:00) o El tiempo es oro (miércoles, 21:00), y ficción ligada al concepto de cultura literaria, como la serie de producción propia La forja de un rebelde (viernes, 21:00). La presión de las privadas y la consideración de los resultados de los primeros audímetros obliga a TVE a prescindir de El tiempo es oro y a desplazar dos horas la serie española, hasta su segundo “prime time” (23:00 hs.) (Contreras y Palacio, 2001: 73-75).

Pero veamos, a grandes rasgos, cuál es panorama de la programación cultural en octubre de 1990. De lunes a viernes, por las mañanas, TVE2 emite espacios como TV educativa (9:00 hs.) –contenedor que incluye las series documentales El arca de Noé o A vista de pájaro, y que luego se transformará en el veterano La aventura del saber–, el divulgativo La hora de... (11:00 hs.), presentado por Rafael Romero, y en la sobremesa, el programa que ha acabado por identificarla en el espacio público, Documental (15:30 hs.). Los viernes, además, hay un hueco para el repaso al panorama de la cultura en El nuevo espectador, dirigido por Eduardo Sotillos (viernes, 15:35 hs.). En la franja nocturna, la Segunda cadena emite Tribunal popular (viernes, 21:15 hs.), en el que Xavier Foz ayuda a comprender la participación de los ciudadanos en los jurados, y el mítico Documentos TV (lunes, 21:15hs.). Los fines de semana se ofrecen los conciertos matinales de música clásica, documentales y el magacín cinematográfico De película (sábados, 18:45 hs.).

Más allá del papel desempeñado por la Segunda cadena en la programación de formatos divulgativos, la aportación de las generalistas es francamente escasa. TVE1 contribuye con el divulgativo Hablemos de sexo, conducido por Elena Ochoa (lunes, 22:00 hs.) y el concurso Waku-waku, presentado en su primera etapa por

Consuelo Berlanga (viernes, 18:00 hs.). Antena 3, por su parte, se limita a intentar resucitar el clásico de José Luis Balbín La clave (viernes, 21:30 hs.). Por último, la preocupación de Telecinco por la cultura y la divulgación puede calificarse de inexistente. Nace con la firme voluntad de forjar sus señas de identidad a partir del puro entretenimiento. Con la llegada de las privadas, por tanto, se agudiza el carácter de “gueto cultural” de la Segunda cadena y se destierran de las franjas de máximo consumo las ofertas relacionadas con la cultura. Los pequeños núcleos de resistencia que encontramos, o bien intentan sin éxito combinar la divulgación con el “reality show” (Hablemos de sexo), o bien proceden de antiguos formatos que ya no se corresponden con el ritmo y la intención que marcan los nuevos tiempos sociales (La clave).

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Verde que te quiero verde (TVE1, 11:00) El menú de Karlos Arguiñano (TVE1, 13:30) Veredicto (T5, 14:00 y 15:00) Cifras y letras (La 2, 15:00) Grandes documentales (La 2, 15:30) Serie documental (TVE1, 16:30) Juguemos al trivial (TVE1, 19:30)					El sábado con fundamento (TVE1, 13:30-1400) Cifras y letras junior (La 2, 15:00) Veredicto (T5, 15:00)	Los conciertos de La 2 (La 2, 9:00) Serie documental (TVE1, 16:30) Bricomanía (La 2, 20:30)
Lingo (La 2, 21:00)						Lingo (La 2, 21:00)
Alta definición (TVE1, 24:30)	La ley del jurado (TVE1, 22:40) Con Hermida y Cía. (A3, 24:00) Metrópolis (La 2, 24:30)	El lector (La 2, 24:00) En buenas manos (A3, 24:30)	Luz roja (TVE1, 23:15) Documentos TV (La 2, 24:30)	Días de cine (La 2, 21:30) Ushuaia, frontera límite (TVE1, 23:30)		Línea 900 (La 2, 21:30) Centros de poder (La 2 23:30)

Cuatro años más tarde, la cantidad global de horas de emisión se ha incrementado y, como puede observarse, el esquema programativo varía, tanto cuantitativa como cualitativamente. La oferta cultural de La 2 crece de forma notable respecto a la temporada 1990/1991, tanto en el segmento diurno como en la noche, y la cuota de espacios culturales alcanza el 18% del total emitido por la cadena. TVE1, por su parte, mantiene cierto afán divulgador, al presentar una serie documental en la sobremesa y dos programas en “prime time”, pero no sigue la estela de la Segunda cadena. Antena 3 se encuentra aún en una fase de transición, en la que aún no ha resuelto qué hacer con este género, y decide apostar en la franja de traspornoche por formatos experimentales; uno de debate, Con Hermida y Cía., y otro divulgativo impregnado de “reality” sobre intervenciones quirúrgicas (como por otra parte eran La ley del jurado y Luz roja, de La Primera), En buenas manos, dirigido por el doctor Bartolomé Beltrán.

Por otro lado, asistimos al despegue de formatos de plató con modestos costes de producción, como Veredicto, “reality show” de Telecinco que intenta dar a conocer el funcionamiento de la justicia con la puesta en escena de pequeñas denuncias civiles y mercantiles, concursos (Cifras y letras, Lingo y Juguemos al Trivial), o los espacios divulgativos sobre plantas (Verde que te quiero verde), cocina (El menú de Karlos Arguiñano, El sábado con fundamento) o bricolage (Bricomanía). En cualquier caso, y con independencia del papel central que ocupan los documentales vespertinos, el perfil de la estructura programativa se escora muy nítidamente hacia un modelo de divulgación popular (concursos, “reality” y “lifestyle”).

Los espacios culturales relacionados con el debate intelectual, la creación artística, musical, cinematográfica o literaria, o con reportajes de investigación social (Alta definición, Metrópolis, Documentos TV, La noche temática, Centros de poder), inician una trayectoria que se consolidará a lo largo de los años, la de refugiarse en la franja del traspornoche. En la rejilla de La 2, finalmente, aparecen nuevos nichos de programación, como la ubicación de un concurso en sobremesa y otro en el acceso o el primer escalón del “prime time”, y programas que han resistido el embate del tiempo, clásicos de La 2, que van a constituir el esquema básico de nuestra televisión cultural, como Grandes documentales, Documentos TV, Días de cine, Los conciertos de La 2, Línea 900, Metrópolis, Redes, o Los conciertos de La 2.

El carácter popular de la programación diurna y de “prime time” tiene su reflejo en la clasificación de los cien programas más vistos de 1994. Entre los espacios que incluimos aquí dentro del género de divulgación, sólo Luz

Roja, vinculado al “reality”, aparece en la lista, con una cota de audiencia máxima de 4,3 millones de espectadores y en el puesto 94. Entre los cincuenta más vistos de La 2, destacan el concurso Lingo (puesto nº 13), la emisión del concierto de Víctor Manuel y Ana Belén Mucho más que dos (nº 15) o el desfile de nuestro “star system” en la Gala de entrega de los premios Goya (puesto nº 22), éste con un pico de audiencia de 2,2 millones de espectadores.

Temporada 1996/1997

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sabado	Domingo
Historias de la tele (La 2, 12:20) Rompecocos (La 2, 15:15) Grandes documentales (La 2, 15:45)					Los conciertos de La 2 (La 2, 8:00) Documentales (La 2, 9:30) Redes (La 2, 10:30) Serie documental (La 2, 14:30) Prisma (La 2, 16:30) Series documentales (La 2, 17:00-19:00) Un país en la mochila (La 2, 19:00)	Concierto (La 2, 8:00) Serie documental (La 2, 18:00) Clic clak (La 2, 18:30) Tierra a la vista (La 2, 19:00)
	A su salud (La 2, 17:15)	Oficios perdidos (La 2, 17:15)	Otros pueblos (La 2, 17:15)			
Lingo (La 2, 20:35)						Bricomanía (La 2, 20:00)
La hora del cine español (La 2, 22:30)	Metrópolis (La 2, 24:00) Alta definición (La 2, 24:30)	El planeta solitario (La 2, 23:30) Documentos TV (La 2, 24:30)			Días de cine (La 2, 25:00)	Línea 900 (La 2, 21:30) La noche temática (La 2, 22:00)

A la altura de 1996, parece obvio, si observamos la rejilla modelo, que La 2 se ha convertido definitivamente en el vértice central y exclusivo de la programación cultural de la televisión generalista en nuestro país. En la segunda cadena, por otro lado, se reestructuran las rejillas para conseguir una mayor fidelización del espectador. Los sábados y domingos, la divulgación es el plato fuerte por lo que respecta al género que nos ocupa, con el protagonismo indiscutible de los documentales. Los de producción propia, entre los que destaca por méritos propios la serie de Antonio Labordeta Un país en la mochila, acaban por reforzar sin duda las señas de identidad de la Segunda cadena. Y otro tanto ocurre gracias a La noche temática, que comienza a emitirse en 1995 con documentales procedentes de la cadena franco-alemana ARTE y que se consolida en las noches de La 2 como uno de sus referentes más distinguidos.

¿Qué ocurre, mientras tanto, en las grandes cadenas? Tras el declive de los antiguos formatos de “reality show” en beneficio de las series de ficción nacionales, La Primera sigue a las privadas en su política de abandono del segmento de la franja matinal y de la noche. Y la puesta en escena de los sencillos espacios divulgativos de los primeros años varía de manera sustancial a causa de la presión de los programas de ficción y de entretenimiento, cada vez más dinámicos y espectaculares. Los contenidos culturales de Antena 3 y Telecinco, por otra parte, no alcanzan siquiera la cota del 0,5% del tiempo total de su programación (Sofres adjudica a ambas cadenas, en su anuario de 1996, la cantidad simbólica de 6 minutos diarios de emisión de programas culturales). Como dato curioso, y a semejanza de lo que había sucedido en la televisión británica con el príncipe Carlos, en este período se ponen en marcha documentales presentados por miembros de la Casa Real, como el Príncipe Felipe o la Infanta Elena. La expectación despertada por el Príncipe aúpa un capítulo del documental La España salvaje hasta el puesto 66 en la clasificación de los cien programas más vistos de 1996, emitido en TVE1 con una audiencia máxima de 4,9 millones de espectadores.

Temporada 1998/1999

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Cocina con fundamento (T5, 11:00)Saber vivir (TVE1, 11:15)El juego del euromillón (T5, 14:00)Saber y ganar (La 2, 15:15)Grandes documentales (La 2, 15:45)					Expedición Uru (La 2, 8:00)Concierto (La 2, 12:00)Serie documental (La 2, 16:00)	Concierto (La 2, 8:00)En canoa desde... (La 2, 17:00)
		Al habla (La 2, 17:15)	El escarabajo verde (La 2, 17:20)	Lo tuyo es puro teatro (La 2, 17:20)		
Alta tensión (A3, 19:15) Quatro (La 2, 21:00)					Bricomanía (T5, 19:30)	Negro sobre blanco (La 2, 20:00)Waku-waku (TVE1, 20:25)
Qué grande es el cine (La 2, 22:30)	Versión española (La 2, 22:30)	Algo más que flamenco (La 2, 24:00)La mandrágora (La 2, 25:00)	Documentos TV (La 2, 22:30) Las claves de... (La 2, 23:45)	La noche temática (La 2, 22:30)	Días de cine (La 2, 25:00)	Línea 900 (La 2, 20:30)Al filo de lo imposible (La2, 21:00)Felipe II (La 2, 21:30)Redes (La 2, 24:00)Metrópolis (La 2, 25:00)

El esquema que irrumpe hacia la mitad de la década se encuentra plenamente consolidado en el tramo final de los noventa, con algunas variaciones. Las más relevantes tienen que ver con el auge de los concursos y con la intención, por parte de los directivos de TVE, de promover la difusión de la industria cinematográfica española, aprovechando los derechos que les proporcionan sus inversiones en producción. La conexión entre el gran público y los concursos con preguntas de cultura general o sobre noticias de actualidad se produce gracias a la renovación de los formatos, mucho más ágiles y dinámicos en su puesta en escena, y al incremento espectacular de los premios, que, en ocasiones, como El juego del euromillón o 50x15, presentados por Paula Vázquez y Carlos Sobera, respectivamente, pueden ahora alcanzar varias decenas de millones de las antiguas pesetas.

El éxito en Antena 3 de Alta tensión en el arranque de la temporada, a cargo de Constantino Romero, mueve también a Telecinco a situar en su rejilla de los días laborables Flash, el juego de las noticias. Aunque el concurso conducido por Juanma López Iturrriaga no logró las cuotas de audiencias deseadas en su pugna en la tarde contra Alta tensión. Mientras tanto, los antiguos formatos de concurso cultural, como Saber y ganar o Quatro, se benefician del auge del género. En un terreno intermedio, pero igualmente eficaz (casi tres millones de espectadores de audiencia media en la temporada), vuelve Waku, waku, presentado en su segunda etapa por Nuria Roca en el acceso al "prime time" de los domingos. Como prueba de su buen rendimiento, este formato de Chicho Ibáñez Serrador consigue entrar en la lista de los cien programas más vistos de 1998, con un techo de audiencia en la emisión del 22 de noviembre de 3,9 millones de espectadores.

La presencia del cine, sin embargo, lejos de estar asociada a la evolución del gusto del público mayoritario, parte de una determinada manera de entender el compromiso con el fomento de la cultura cinematográfica que promueve Televisión Española a través de La 2. La fórmula que José Luis Garci presenta en ¡Qué grande es el cine! es sencilla y antigua, con raíces en el viejo espíritu de la cinefilia y un cruce entre los programas de tertulia literaria y el formato de presentación del clásico de Balbín La Clave (prólogo, película y tertulia-debate posterior), aunque sin una dirección programática definida.

Otra línea distinta ofrece Versión española, conducido por Cayetana Guillén en la noche de los martes. Este programa intenta promocionar el conocimiento y el consumo del cine español contemporáneo y para ello se plantea un perfil más joven de audiencia, a través de un formato que tiene que ver más con la entrevista y la visión personal de los creadores que con un debate pretendidamente erudito o relacionado con la fascinación estética. Comentar, por lo demás, el desembarco de los divulgativos en la mañana de TVE1, a través del programa Saber vivir, dirigido por Manuel Torreiglesias, y el intento de concebir un espacio para la promoción del teatro (Lo tuyo es puro teatro), presentado por Natalia Dicenta, que cosechó un sonoro fracaso de audiencia en distintas franjas horarias (su cuota rondaba la mitad de la media de La 2, el 8,8%).

Temporada 2000/2001

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Los pueblos (La 2, 9:30)La aventura del saber (La 2, 10:00)Saber vivir (TVE1, 11:20)El juego del euromillón (T5, 14:00)Saber y ganar (La 2, 15:15)Grandes documentales (La 2, 15:45)					Los conciertos de La 2 (La 2, 8.00)El concierto (La 2, 12:00)	Concierto (8:00)
	Al habla (La 2, 17:15)			A su salud (La 2, 17:15)		
Pasapalabra (A3, 19:30)¿Quiere ser millonario? 50x15 (T5, 19:45)Enrédate (La2, 21:00)					La huella (La 2, 20:30)	A vista de pájaro (La 2, 19:30)Bricomanía (La 2, 20:00)Línea 900 (La 2, 20:30)Waku-waku (TVE1, 20:20)
Qué grande es el cine (La 2, 22:30)	Versión española (La 2, 22:30)La mandrágora (La 2, 25:40)	Documentos TV (La 2, 23:15)Los libros (La 2, 24:15)	Audacia (TVE1, 22:00)Días de cine (La 2, 24:00)Metrópolis (La 2, 25:00)	La noche temática (La 2, 22:30)	¿Quiere ser millonario? 50x15 (T5, 21:00)	2 Mil (La 2, 21:00)Un país en la mochila (La 2, 21:35)Negro sobre blanco (La 2, 24:15)Redes (La 2, 25:25)

En el arranque de la nueva década, el modelo de programación cultural de las cadenas generalistas no supone un giro fundamental respecto a lo visto en el modelo anterior. La estructura de La 2, columna central del género, se mantiene intacta: un primer tramo diurno de concurso y documental, un concurso en el arranque del “prime time” (en donde el Quatro de Paco Vegara da el relevo al Enrédate de Pilar Socorro, basado en la promoción del uso de Internet), los programas de alta cultura reservados al trasnoche, y finalmente la programación miscelánea de fin de semana, en la que el domingo se constituye en el plato fuerte de la oferta, aunque con un menor peso de los documentales que en anteriores años.

Los programas culturales y de divulgación más vistos (Cadenas de ámbito estatal)

Año	nº ranking	Programa	Cadena	Fecha	Cota máx. de espectadores	Cuota de pantalla
1994	94	Luz Roja	TVE1	3-11-94	4.336.189	23,7
1996	66	La España Salvaje	TVE1	3-11-96	4.904.492	30,5
1998	84	Waku-waku	TVE1	22-11-98	3.872.821	24,3
2000	44	Caminando entre dinosaurios	T5	13-05-00	4.172.452	19,6

Más allá de La 2, la apuesta por la divulgación cinematográfica y el éxito de los concursos alcanza su cénit. Entre los formatos ya clásicos, Saber y ganar confirma su buena salud situando una de sus emisiones en el puesto número 12 de los programas más vistos de La 2. Sólo es superado entre los espacios con contenido cultural por el pase de un capítulo de la serie documental La ruta de Samarkanda, que alcanza el quinto puesto. Por lo que respecta a programas de las primeras cadenas, Waku-waku continúa en los domingos de TVE1, y tanto Antena 3 como Telecinco atraviesan su programación de los días laborables con Pasapalabra (que sustituye a Alta tensión), y el éxito ¿Quiere ser millonario? 50x15, de la mano de Silvia Jato y Carlos Sobera, respectivamente. Este último consigue significativamente un hueco en el “prime time” de los sábados. La emisión de Quiere ser millonario... del viernes 24 de noviembre llega a una audiencia máxima de 3,7 millones de espectadores, situándose en el puesto 78 de los cien programas más vistos de 2000. También se producen algunos notorios fracasos en este género del concurso-espectáculo, como el del concurso interactivo Audacia, conducido por Jordi Estadella.

Año	nº ranking	Programa	Fecha	Cota máx. de espectadores	Cuota de pantalla
1994	13	Lingo	26-2-94	2.529.444	9,4
1996	15	Bricomanía	10-11-96	2.415.645	13
1998	2	National Geographic (Desafiando a Alaska)	18-2-98	3.067.581	11,4
2000	5	La ruta de Samarkanda	12-3-00	2.472.564	12,8

Asimismo, ¡Qué grande es el cine! y Versión española conviven durante un tiempo en la programación semanal con La gran ilusión, el contenedor cinematográfico sobre cine español presentado por Concha García Campoy en la noche de los sábados de Telecinco. Pero si bien tanto en 1998 como en 2000 Versión española logra situar una de sus películas en el puesto 18 de las emisiones más vistas de La 2 (lo consigue con Two Much y Furtivos), la apuesta de la cadena privada no logra hacerse con el público, y sólo prolonga su andadura hasta el verano de 2000. Como novedad relevante, el buen hacer de Fernando Argenta logra consolidar en las mañanas de los sábados el programa de divulgación musical El concierto, destinado al público infantil.

En la actualidad (2003), por terminar con nuestro repaso por la evolución en los últimos años de la programación cultural y divulgativa, puede concluirse que las señas de referencia básicas del modelo no se han alterado. En La 2, continúan Saber y ganar, Grandes documentales, y los conciertos del fin de semana. A esta oferta hay que sumar la habitual emisión de importantes series documentales de producción propia y, en horario nocturno, un bloque clásico en vertical, compuesto por los contenedores cinematográficos ¡Qué grande es el cine! (lunes) y Versión española (viernes), La mandrágora (martes), Documentos TV (miércoles), Días de cine y Metrópolis (jueves), La noche temática (sábado), y Línea 900, Negro sobre blanco y Redes (domingo). En TVE, siguen Saber vivir y se mantiene el hueco del concurso de los domingos por la noche. Pocas novedades que añadir. En líneas generales, a la evolución formal y a la expansión en las rejillas de programas vinculados al deporte, la televisión de realidad y los programas del corazón, la programación de espacios culturales y divulgativos se mantiene estancada en un modelo muy similar al que se instala en las rejillas españolas a mediados de la década de los noventa.

Aunque es verdad que parecen vislumbrarse dos fenómenos de interés. Por un lado, un cierto descenso de las expectativas generadas por los concursos: desaparece de la rejilla de Telecinco El juego del euromillón, y el más modesto (aunque no en premios, sino en proyección social) La quinta esfera sustituye a ¿Quiere ser millonario? 50x15, un formato emblemático del período de auge del género; La 2 sustituye por ficción su habitual concurso de las 21:00 hs.; TVE1 se despide de El rival más débil, mientras que el nuevo Jimanji kanana, en la tarde-noche de los domingos, no parece conseguir el impacto que logró hace años Waku-waku.

Otro amago de tendencia proviene de la reacción de Televisión Española a las polémicas suscitadas por la propia evolución de la programación televisiva. La generalizada desatención a los más pequeños y el desbordante éxito de los talk-shows, los concursos de realidad y los llamados contenidos “del corazón”, omnipresentes en las grandes cadenas, parece que ha terminado por suscitar un tímido cambio de rumbo en algunos huecos de las rejillas de la televisión pública. Veamos dos ejemplos representativos. La Segunda cadena disminuye su oferta documental de los días laborables para dar entrada al contenedor infantil Los Lunnis, con lo que se ve obligada a desplazar su programación divulgativa (A su salud, Al habla) hasta el acceso al “prime time”. La Primera, por su parte, decide ubicar en el “prime time”, primero de los domingos y más tarde de los viernes, Pequeños grandes genios, un concurso infantil de la factoría de Valerio Lazarov, presentado por Ángel Llácer, el profesor de Operación Triunfo, que no termina de cosechar buenos resultados de audiencia para la cadena (tal y como sucedió con Audacia).

Desde los años noventa hasta aquí, como hemos podido comprobar, la programación de formatos culturales en las cadenas generalistas ha ido evolucionando alrededor de dos parámetros básicos. Por una parte, qué duda cabe, la presencia de los audímetros, con la consiguiente institucionalización de canales y franjas horarias de

consumo minoritario. En menor medida, pero no menos relevante, la evolución de los gustos televisivos, que asegura la pervivencia de formatos clásicos (especialmente los documentales de producción ajena, las revistas y los reportajes), pero al mismo tiempo renueva la distribución de programas en las rejillas y demanda o rechaza determinado tipo de formatos (“reality”, concursos, magazines de “lifestyle”, etc.).

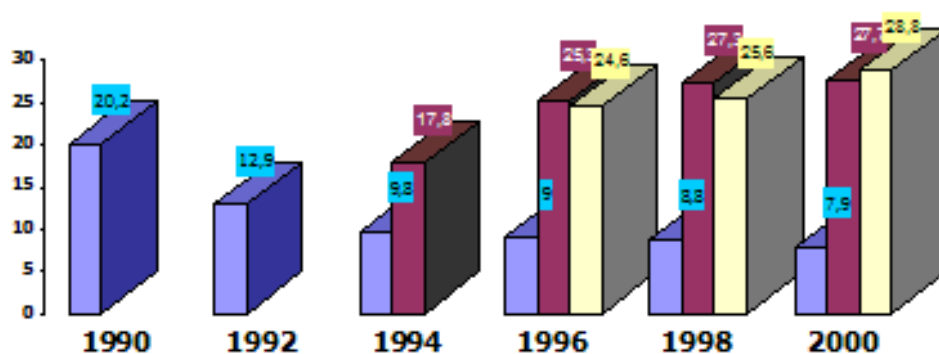
3

Presente y futuro de un modelo anclado en el pasado

En orden a lo expuesto, sin embargo, el balance de la programación de cultura en las cadenas generalistas resulta cuanto menos insatisfactorio, ya que el grueso de la oferta divulgativa y cultural en abierto para la mayoría de los españoles ha terminado por refugiarse prácticamente en la Segunda cadena. La cultura no ha conseguido salir de esta reserva para proyectarse de manera imaginativa al conjunto de la sociedad. Algo falla, en síntesis, cuando los programas culturales terminan condenados, de manera irremediable, a su programación en “espacios alternativos” (La 2, Canal 33, Canal 2 Andalucía, Punt Dos, TVC), cuando no acaba la programación de espacios de cultura por asumir un papel más destacado en la construcción cotidiana del progreso y del consenso social colectivo.

El reparto de tareas entre una Primera y una Segunda cadena, como hemos tenido ocasión de comprobar, no sólo ha pervivido tras el advenimiento de las privadas, sino que se ha consolidado con el tiempo. Por un lado, al expandirse al circuito de las televisiones autonómicas, en el que se reproduce con fidelísima exactitud. Por otro, al terminar de articularse en un modelo que se cierra en bucle sobre sí mismo: dado que las cadenas públicas y las privadas en abierto sólo programan para segmentos muy concretos de público, proclives a la recepción de contenidos culturales (adultos entre 33 y 45 años, de clases medias y medias altas, con estudios superiores, tendencialmente hombres; un perfil muy cercano al de La 2), el desarrollo de rutinas creativas que sean capaces de convertir este tipo de formatos en espacios competitivos para las franjas horarias de mayor audiencia carece de estímulos.

La 2 en cifras (1990-2000)



- Cuota de pantalla (% Share)
- Programas culturales en la rejilla (ocupación en %)
- Aportación de la cultura al share de La2

Es verdad que esta estrategia de programación no es novedosa, ni resulta del todo extraña para los espectadores europeos. En nuestro país, concretamente, la utilización de la banda “UHF” se desarrollará en un período de profundos cambios socioeconómicos y políticos. En la recta final del franquismo, esta plataforma tecnológica se convierte en espacio idóneo para aquella tentativa de “apertura” que pretendía la expansión, políticamente controlada, eso sí, de la cultura de la modernidad (Último grito, Estudio abierto, Raíces, Cuentos y leyendas, Galería...) (cf. Palacio, 2001). En aquella pionera TVE2 se va a combinar un creativo trabajo de producción propia –a cargo de jóvenes guionistas, realizadores audiovisuales e intelectuales de prestigio, muchos de ellos

procedentes del cine— con la emisión de modernos ciclos elaborados sobre el concepto, ya prestigiado, de la cinematografía de autor. Más adelante, en los primeros años de la democracia, la Segunda cadena desempeñaría un importante papel en la transmisión de nuevas corrientes estéticas y culturales relacionadas con el aprendizaje de la convivencia en libertad.

Pero contrariamente a lo que va a suceder en países europeos de referencia, sin embargo, en España no se ha vuelto a trabajar en los últimos años sobre un proyecto sólido de identidad cultural a partir de la programación televisiva, destinado tanto al circuito nacional como para ser proyectado al continente americano (tal y como ocurre en el modelo francés, a partir de la ficción cinematográfica, principalmente), ni se han impulsado plataformas de investigación sobre formatos divulgativos que conecten la difusión de la cultura con un público popular y un lenguaje decididamente contemporáneo (como sucede en el modelo británico que lidera la BBC, productora de series documentales como *Caminando entre dinosaurios*, *El cuerpo humano* o *Fabricando al hombre perfecto*, que han proporcionado un magnífico rendimiento en el “prime time” de primeras cadenas españolas).

De manera complementaria, más allá de las medidas encaminadas a modificar el modelo que viene funcionando desde la segunda mitad de los años noventa, la respuesta no parece encontrarse tan sólo en ajustes de carácter programativo, o que en cualquier caso tengan que ver con la dinámica del propio medio. Si atendemos a las cifras que presenta el Informe SGAE sobre hábitos de consumo cultural, publicado en el año 2000, en España el 75% de la población mayor de 14 años no va nunca al teatro, y el 61% no lee nunca libros. Entre aquellos que dicen leer, el porcentaje de visitantes a las bibliotecas que no son estudiantes apenas alcanza una media del 4,5%.

El 40% de los españoles, por otra parte, no lee nunca la prensa. Y entre los más asiduos a la lectura de periódicos, sólo el 10% frecuenta este hábito al menos tres veces por semana. Entre las secciones favoritas de los diarios, las de crítica de arte, de libros y de teatro se sitúan en una cuota de alrededor del 20% (16% en el caso de aquéllos que tienen estudios primarios), mientras que la información científica llega hasta sólo al 30%. Parece claro que los españoles consultan la prensa casi en exclusiva para mantenerse informados de lo que ocurre en el mundo de los deportes (50%), la política nacional (70%) y sobre todo de las noticias de carácter local que se producen en su entorno más inmediato (84%).

Con respecto a la televisión, las respuestas de los encuestados para este informe se encuentran claramente tamizadas por la mala reputación del consumo del medio, por el interés de asociarse como consumidor a ofertas programativas con prestigio y legitimación social. Casi la mitad de la población (49%) se declara “muy interesada” por los espacios documentales y los programas divulgativos (este porcentaje aumenta considerablemente cuando se trata de adultos entre 25 y 44 años, y de clases medias-altas). Por paradójico que parezca, la alarmante escasez de este tipo de programas en las franjas horarias de mayor audiencia no parece afectar a estos hipotéticos adictos al género de la divulgación y el documental, puesto que casi ocho de cada diez individuos se muestra más que satisfecho con la programación que ofrece el modelo televisivo. Como dato curioso, y a pesar del filtro de legitimación ya señalado, tan sólo un 8,2% de los españoles se muestra muy interesado por ver programas de televisión con contenidos literarios o artísticos.

A tenor del panorama sociocultural que trazan estas cifras, el problema trasciende al medio televisivo. Cualquier tipo de solución pasa, a nuestro juicio, por la toma de posición ante dos realidades insoslayables. En primer lugar, el problema de la cultura en la televisión no puede considerarse una y otra vez en términos exclusivamente de estrategias de mercado relacionadas con el consumo, sino con políticas de ciudadanía que tienen que ver con la articulación del progreso de los hábitos democráticos en el tejido social. En este sentido, un país no debiera permitirse el lujo de mantener una programación de cultura para audiencias minoritarias.

En segundo término, tal vez sea hora de reivindicar un debate teórico serio sobre la obligación de repensar el anticuado e inoperante modelo de programación cultural existente, en vigor desde mediados de los noventa, basado en el entretenimiento (franja diurna) o en la difusión aislada o inaccesible de la alta cultura (documentales de sobremesa, revistas culturales del traspase). A pesar del carácter central que ocupa la televisión en los procesos comunicativos contemporáneos, no puede negarse que artistas e intelectuales prefieren seguir ignorando —cuando no explícitamente menospreciando— la enorme potencialidad pedagógica y cultural del medio. Y en el ámbito profesional, o en el de la propia comunidad universitaria, apenas existe una aproximación a su dimensión cultural. Cuando ésta tiene lugar, se produce desde posiciones epistemológicas en desuso, relegadas al olvido en los circuitos teóricos investigadores más avanzados desde hace más de una década. Ya en el umbral de los años noventa, al cargar contra una concepción mecanicista de las relaciones

entre los medios y la cultura, la que se limita a proponer la programación cultural como una mera forma de “contrarrestar el pernicioso influjo de los medios masivos con la difusión de obras de la ‘auténtica’ cultura”, escribía el profesor Martín Barbero: “Es obvio que lo que estamos proponiendo no es una política (cultural) que abandone la acción de difundir, de llevar o dar acceso a las obras, ..., sino la crítica a una política que hace de la difusión su modelo y su forma” (1989: 25-26). Casi quince años después, la propuesta sigue en pie, intacta, ignorada por aquéllos que alimentan la opinión pública con discursos anacrónicos y con juicios que no siempre disimulan su escasa fundamentación.

4

Referencias bibliográficas

Contreras, J.M. y Palacio, M., La programación de televisión, Síntesis, Madrid, 2001.

- Martín Barbero, J., “Comunicación y cultura”, Telos, nº19, noviembre de 1989.
- García Matilla, A., “Los otros contenidos de la televisión en España: ¿Educación, cultura minorías, acceso y participación? (o el verdadero subdesarrollo de la televisión española)”, en La nueva era de la televisión, Corporación Multimedia ATV, Madrid, 2001.
- GECA, El anuario de la televisión, Madrid (1998-2002).
- Hartley, J., Los usos de la televisión, Paidós, Barcelona, 2000.
- Ibáñez, J.C., “Televisión y cambio social en la España de los años cincuenta”, Secuencias, nº 13, primer semestre, 2001.
- “El reto de la audiencia ante la transformación del modelo televisivo en España (1985-1990)”, Área Abierta, Nº 2, Marzo, 2002.
- “Dinámicas culturales de la recepción televisiva”, Archivos de la Filmoteca, nº 45, 2003.
- Palacio, M., Historia de la televisión en España, Gedisa, Barcelona, 2001.
- Rodríguez Ferrándiz, R., Apocalypse Show, Intelectuales, televisión y fin de milenio, Barcelona, 2001.
- RTVE, “Programas culturales y sociales”, Informe de Gestión 2002, <http://www.rtve.es/oficial/informeanual2002/21.pdf>.
- SGAE, Informe SGAE sobre los hábitos de consumo cultural, Madrid, 2000.
- Sofres (Taylor Nelson), Anuario de audiencias de televisión (1994-2002).

INFORMES

Pablo del Río, Amelia Álvarez y Miguel del Río

Universidad de Salamanca y Fundación Infancia y Aprendizaje



Planteamiento y antecedentes

INTRODUCCIÓN: EL INFORME PIGMALION

Un niño cambiante en un mundo cambiante

Como el hombre que camina por el pasillo de un tren en movimiento, el niño que se desarrolla sobre un mundo en desarrollo acumula un cambio sobre otro. Debe reconstruir lo humano en un mundo que ya no es el de sus padres pues, como decía Margaret Mead, los niños son como emigrantes en el tiempo que, por la fuerza de la mutación cultural, se desarrollan en una cultura distinta a la de sus padres. Los padres tendemos a no tener en cuenta este hecho, tendemos a reestablecer la estabilidad del mundo y a caminar por el vagón y ver caminar a nuestros hijos como si estuviéramos haciéndolo por la plaza de nuestro barrio.

La mente humana es estructural: está armada de tal modo que conseguimos estabilizar, seleccionar y organizar la abrumadora riqueza y movilidad del universo construyendo la realidad de tal modo que sea reconocible y estable y podamos vivir en ella. La fuerza evolutiva de la humanidad, sin embargo, ha marcado una aceleración añadida a la del cambio del mundo físico y natural con las transformaciones introducidas por nosotros mismos. Tofler denominaba el resultado conjunto “la furiosa tormenta del cambio”. Pero ante ese terreno que se nos mueve bajo los pies y nos tambalea si se mueve demasiado rápido, nuestra mente estructural puede protegerse negándolo. Galileo se vio obligado, por la presión social e institucional, a jurar que la tierra no se movía, y su frase coloquial ha seguido el juramento (epure si muove, ¡pero se mueve!) expresa que esa presión contradictoria entre cambio y estabilidad es ya consustancial en nuestra historia humana. Umberto Eco reflexionaba hace casi treinta años sobre esa doble tendencia: la de los “apocalípticos” que temían, negaban o condenaban el cambio, y la de los “integrados”, dispuestos a acoger con los brazos abiertos cualquier nueva transformación entendiéndola como progreso.

El cambio cultural en el siglo que acaba de terminar, con el protagonismo de los medios audiovisuales y las tecnologías que los soportan, ha creado nuevos entornos humanos de vida y, sobre todo, de imaginación. Comprender a nuestros hijos como un nuevo, renovado, diseño humano para ayudarles a realizar su propia construcción personal de la mejor manera posible, salvaguardando lo mejor del pasado, ayudándoles a apropiarse de lo mejor del futuro, defendiéndoles en lo posible de los ataques de las mutaciones destructivas, no es una opción, es una necesidad.

No tenemos más remedio que observar con interés, científicamente, la cultura y el entorno en el desarrollo del niño en desarrollo; seguir su cambio para comprenderlo y proporcionarle los mejores navíos y cartas de navegación. La televisión, junto con la escuela, han pasado a ser en las sociedades “avanzadas” los dos hechos culturales a los que el niño dedica la mayor parte de su tiempo de vigilia. Ha pasado a constituirse en un eje central de su desarrollo, algo que a la sociedad le ha costado apreciar, pues, en las categorías de quienes crecieron hace cincuenta años, el televisor ocupaba un lugar secundario como simple artefacto de ocio. Treinta años de investigación y de creación experimental de programas de televisión para la infancia nos han permitido comprender mejor este factor hoy central de desarrollo. Lo que sabemos nos indica claramente que no puede ya mantenerse como un simple componente del mercado del ocio y el entretenimiento. Para bien o para mal la televisión es uno de los grandes educadores, enculturizadores, de la nueva infancia. Y se trata de que lo sea para bien. Se hacen entonces necesarias la valoración, la reflexión y el debate sobre su influencia, como

condición para iniciar la actuación constructiva.

El efecto Pigmalión

En la mitología griega, Pigmalión fue un rey de Chipre que se enamoró de una estatua de la diosa Afrodita. La cultura romana (Ovidio, en su *Metamorfosis*) reelaboró el mito: Pigmalión, un escultor, fabricó una estatua de marfil representando su ideal de mujer y se enamoró de su propia creación. La diosa Venus –la equivalente latina de la griega Afrodita– dio vida a la estatua atendiendo a las plegarias de Pigmalión.

En la tradición educativa, el mito –versión latina– de Pigmalión tiene una fuerte tradición. Desde la obra teatral del mismo nombre de Bernard Shaw (1913) llevada a la pantalla como *My Fair Lady* (1956) y en la que el profesor Higgins acaba enamorándose de su creación (una chica del arrabal reconstruida, como alumna, en una dama), a la teoría sobre el “efecto Pigmalión” en la escuela, con la que Rosenthal (1968) explica que el maestro actúa convirtiendo sus percepciones sobre cada alumno en una didáctica individualizada que le lleva, constructiva o destructivamente, a confirmar esas percepciones.

En el debate sobre las excelencias y miserias de la televisión como acompañante del desarrollo infantil, se ha denostado este medio, se le ha ensalzado y, en general, se ha generado un debate abigarrado y complejo en que predominan la profusión de juicios absolutos, con frecuencia contradictorios entre sí, incluso dentro de la misma voz. Tras unas buenas tres décadas de actuaciones profesionales con programas infantiles, investigaciones sistemáticas de los efectos de la televisión en el desarrollo de los niños y escolares, litros de tinta de debates y reflexiones, y miles de experiencias educativas alrededor del problema, creemos que una conclusión que emerge nítidamente es que la relación entre desarrollo infantil y humano y televisión es una relación dialéctica, diversificada, que obedece al mito de Pigmalión. La estatua puede cobrar vida como diosa o como demonio. La comunidad social tiene en las manos el cincel. La sociedad debe dejar su talante entre apocalíptico e integrado, entre asustado y vengativo, para adoptar una postura creadora y constructiva, para asumir el papel de Pigmalión de sus propios medios y de sus propios hijos. La investigación acumulada permite esclarecer bastante los procesos de influencia y abrir nuevas perspectivas, nuevos planteamientos y programas de actuación en el terreno de la creación audiovisual, la educación, la familia y la comunidad.

La revisión realizada en el Informe Pigmalión ha estado guiada por dos ideas positivas que han orientado su planteamiento. La primera es la de centrarse en el desarrollo funcional del niño, es decir en comprender y en su caso diagnosticar su desarrollo psicológico y social en los nuevos entornos. Comprender con qué perfiles nuevos se presentan las viejas funciones y cómo podrían estar afectadas y por qué, por la televisión: atención, percepción, pensamiento, lenguaje y lectoescritura, imaginación, desarrollo social, desarrollo moral... Más allá de este informe, en el caso español eso implicaría desarrollar una investigación de seguimiento continuada en el tiempo (a través por ejemplo de un “Observatorio” específico). La segunda idea enfatiza lo que se puede hacer. Realiza por tanto un análisis más focalizado de aquellas iniciativas de creación televisiva que han tenido un impacto positivo. Más que centrarse en los aspectos negativos y de prescripción negativa (lo que no evita ni mucho menos el Informe, aunque en el contexto más adecuado de la parte dedicada al desarrollo funcional), lo hace en los desarrollos creativos y en la prescripción positiva. Es decir, se trata de un acercamiento centrado en la creación cultural y en el diseño constructivo de programas de televisión.

El Informe está organizado en tres partes.

La primera sirve de introducción al problema concreto de la televisión en el marco más general de las grandes teorías del desarrollo infantil y la educación en el momento actual.

La segunda, la más extensa, incluye una revisión actualizada de las investigaciones sobre las influencias genéticas de la televisión, es decir, una evaluación, a partir de las evidencias aportadas por la investigación empírica, de su impacto en el desarrollo de las nuevas generaciones. Este objetivo se aborda desde una óptica genética funcional; es decir, para caracterizar el impacto cultural en el desarrollo de las distintas funciones psicológicas y así de la “mente actual del niño y de los nuevos ciudadanos”; por ejemplo para evaluar el impacto de la televisión en el desarrollo atencional, hemos procurado a la vez de comprender el papel de la atención en el desarrollo infantil, en cómo se construye y con qué resultados la infancia actual. La meta perseguida es que podamos tener una visión no fragmentada del desarrollo del niño en nuestra sociedad cultural y situar en ese desarrollo la influencia de la televisión (como uno más de los factores culturales que inciden en él sistémicamente).

La tercera se ocupa de los problemas de la “ecología de la televisión infantil”, es decir, el análisis de los contextos vitales del niño para comprender el impacto de la televisión en esos contextos de desarrollo, con un capítulo dedicado a la familia.

Y otro, el último y que cierra el informe, a la televisión educativa. Se pasa revista a los principales programas

infantiles de televisión realizados desde la filosofía del “diseño” (evolutivo, educativo y audiovisual combinados), evaluando su eficacia y su impacto sobre el desarrollo de los niños. Nos ha guiado aquí la idea de equilibrar un tanto las habituales visiones sobre el problema de televisión e infancia, en que tienden a priorizarse los aspectos muy generales, o los efectos muy preocupantes (sexo o violencia, por ejemplo) para valorizar y aprender de lo que la televisión infantil ha hecho bien y de su corriente de creación educativa más productiva. Al tiempo que la programación convencional ejerce su influencia educativa, para bien o para mal, se ha desarrollado a lo largo de más de un cuarto de siglo una corriente científico profesional de diseño y producción de programas para la infancia cuyo impacto ha sido notable y cuyo potencial para el futuro de la televisión (sumado ahora un gran corpus empírico y de aprendizaje profesional) es quizá el principal activo para enfrentar el problema de la televisión y el niño.

Estando prevista la publicación próxima del informe, y dada su extensión, los lectores pueden encontrar en este artículo una reflexión de las conclusiones más plausibles y relevantes, así como un conjunto de propuestas y alternativas para dar respuestas constructivas desde el campo de la educación formal y de las actuaciones familiares y sociales, con un papel destacado (algo que habitualmente se ha obviado en este tipo de trabajos) de las alternativas de desarrollo en el terreno de los propios medios y sus profesionales.

LA IMPORTANCIA DE LA INFLUENCIA TELEVISIVA EN EL DESARROLLO DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD Y LA POLÍTICA DE INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN

A lo largo de los cincuenta años de investigación sobre los efectos de la televisión en la ciudadanía, la investigación empírica internacional se ha ido centrando, con plena justificación, en caracterizar esa influencia en el grupo principal de riesgo: los niños y los adolescentes. En este tiempo se han ido acumulando evidencias de que estamos ante un hecho cultural nada trivial, con un impacto histórico trascendental y que afecta al desarrollo individual personal y al desarrollo social de las nuevas generaciones (los niños españoles dedican actualmente 270 minutos diarios a la escuela, y a la televisión, la segunda actividad en tiempo en sus vidas infantiles, 218 minutos).

Los informes internacionales y nacionales se han ido acumulando durante este tiempo en los países de nuestro entorno: en los ámbitos legislativo, educativo, cultural y mediático.

Sin duda, es Estados Unidos el país que más preocupación y esfuerzo público y privado ha dedicado a establecer los hechos de un fenómeno que ha pasado a ocupar uno de los primeros lugares de su agenda pública, y en Europa se incrementan rápidamente las acciones en todos esos ámbitos. En España, aún cuando se han dado iniciativas en las cámaras de representación política a nivel nacional y autonómico, e iniciativas de autoregulación entre el Ministerio de Educación Cultura y Deporte y las cadenas televisivas, el estado de la investigación sigue siendo fragmentario y ofrece información muy parcial que no permite conocer, de manera comparativa con otros países, el estado real de la situación.

Sin duda esta falta de información científica fiable, en cantidad y calidad, ha contribuido en no pequeña medida al confusiónismo y enrarecimiento del debate, en el que los hechos han tendido a ser sustituidos por las posiciones ideológicas o especulaciones en los dos extremos del ya clásico forcejeo entre apocalípticos e integrados con que Umberto Eco caracterizaba las reacciones ante la aparición de los nuevos medios y tecnologías de la comunicación.

Creemos que es en la investigación donde se pueden buscar los recursos para dar los primeros pasos que saquen el problema de esta situación de impasse y faciliten las orientaciones para una reorientación constructiva. El preinforme encargado por el CNICE (Proyecto PIGMALIÓN) y este proyecto de Observatorio “La mirada en el niño”, se inscriben en esa línea de análisis objetivo de los hechos. Y es la objetividad la que puede proporcionar en este caso elementos para la ilusión. Como señala Asamen:

“Los científicos sociales implicados en la investigación sobre televisión han desempeñado en nuestro país [Estados Unidos] un papel central en la formación de las políticas comunicativas. Por ejemplo, en el área de la programación de la televisión infantil hemos podido establecer cómo las actitudes, valores y comportamientos de los niños pueden ser influidos por la programación que ven, ya presente violencia o, por ejemplo, representaciones inadecuadas de diversos grupos. Para establecer estas relaciones se han empleado diversos paradigmas de investigación, de modo que los hallazgos ofrecen una mayor fortaleza. Es precisamente mediante el trabajo de investigadores sociales que operan desde perspectivas metodológicas distintas cuando los grupos políticos redactaron en su momento el Children’s Televisión Act, aprobado por el Congreso de Estados Unidos en 1990. También ha sido el trabajo de los científicos sociales lo que ha alimentado la preocupación nacional respecto de la programación televisiva violenta y la introducción del chip-V. (Asamen, 1998, p. 415)

Las palabras de Asamen parecen apuntar a un recuperado vigor en la acción política y social sobre el niño y la televisión en Estados Unidos, que resulta alentador. El Informe de la Kaiser Family Foundation (1998) señala que la televisión sigue siendo, pese a la entrada de Internet, videojuegos y otros dispositivos electrónicos, el medio

influyente en la infancia más extendido, y las recientes reformas políticas que la investigación ha logrado en ese terreno han provocado una plétora de producciones de televisión para niños diseñada desde los modelos formativos de creación (Mifflin, 1999). No sólo las cadenas y productoras públicas, sino las privadas y los consorcios comunitarios se han movilizadado en los tres últimos años para crear programación audiovisual de calidad para la infancia.

En este documento tratamos de proponer un conjunto de acciones encaminadas a actualizar el déficit en investigación e información sobre televisión e infancia en España. Su finalidad inmediata es definir objetivamente los problemas y debilidades de la situación, las potencialidades y alternativas culturales y, en suma, una agenda viable de actuación objetivamente guiada.

Deseamos subrayar que la propuesta que se hace aquí se encamina a proporcionar desde la investigación los conocimientos y materiales que permitan poner en marcha una alternativa constructiva, que devuelva la ilusión a los profesionales de los medios, de la educación y a las familias, y que permita reubicar el problema fuera del punto muerto en que se halla.

Al igual que el Informe Pígalión del que se desprenden, estas propuestas pretenden aportar bases específicas a las seis instancias necesarias para una intervención constructiva: las instituciones y autoridades; los educadores; los profesionales y empresas de la creación, la producción y la programación audiovisual; las familias y los padres; las instituciones y profesionales que se ocupan de la cultura y el contexto social; y, por supuesto, la investigación.

Comenzamos recogiendo esquemáticamente un conjunto de evidencias que dibujan el panorama internacional y nacional del problema; aportamos después unas orientaciones provisionales, y proponemos en tercer lugar un proyecto de investigación que establezca las bases y preste fundamento para los pasos ulteriores en los diversos ámbitos.

Los hechos que aquí recogemos y sintetizamos creemos que justifican sobradamente que este problema pase a la cabecera de los programas nacionales sectoriales de investigación.

2

Conclusiones provisionales de la investigación propia (Informe PIGMALION) y pistas para la actuación

En lugar de hacer una valoración introductoria general de la situación, creemos que será más útil partir de una síntesis de los hechos principales que ha permitido establecer la investigación internacional y nacional acumulada hasta este momento. Seguimos para ello el plan de objetivos y cobertura que se aborda en otro proyecto del CNICE sobre televisión e infancia (Informe Pígalión: del Río, Álvarez y del Río, en prensa) donde esa tarea ha sido abordada y nos remitimos a su contenido sustancial y a las fuentes y referencias en él recogidas. Evitamos pues repetir aquí lo que ya se ha señalado en ese informe.

2.1. SÍNTESIS DE HECHOS PUESTOS DE MANIFIESTO POR LA INVESTIGACIÓN . CAMBIO CULTURAL Y DESARROLLO HUMANO

1. Los cambios económicos y socioculturales producen una transformación profunda de la cultura situada y de la cultura virtual, así como del contexto vital de las familias y de las condiciones y modelos para la crianza y educación de los hijos.
2. Esas transformaciones constituyen un nuevo complejo de mediaciones y mecanismos, de propuestas y posibilidades, que crean tendencias poderosas para el desarrollo infantil: cada nueva generación se enfrenta hoy a un desafío distinto y programa de desarrollo.
3. Se hace necesario comprender y valorar los ecosistemas culturales para definir las "Situaciones Sociales de Desarrollo" y las "Trayectorias de Desarrollo" de cada nueva generación, y desde ahí diseñar el programa de cultura y políticas sociales y el currículum educativo global.
4. Debe hacerse, en los puntos anteriores, una evaluación realista y basada en la investigación de detección y control de riesgos, de desarrollo y optimización de los potenciales de desarrollo aportado por los cambios socioculturales.
5. No son tanto los nuevos medios en sí mismos -hoy especialmente la televisión- como su impacto continuado en los niños y jóvenes a lo largo de su desarrollo, en cuanto dietas culturales de acumulaciones de contenidos

específicos, lo que debe analizarse como causa de las influencias.

6. Los efectos genéticos de los medios se deben, bien a efectos no provocados intencionalmente por actuaciones mediáticas con otros objetivos (efectos secundarios de los efectos buscados o primarios de la publicidad, el entretenimiento, la información, etcétera); bien a efectos provocados intencionalmente a través de programas educativos o infantiles diseñados específicamente con ese fin. La investigación evolutiva sobre la influencia de la televisión ha acumulado evidencias de ambos tipos de efectos.

7. La investigación evolutiva sobre la influencia de la televisión ha acumulado un respetable corpus de investigación gracias al cual se conocen de manera no completa y siempre cambiante, pero suficiente y fiable, los efectos sobre el desarrollo infantil y juvenil en tres dimensiones:

A) Los efectos cognoscitivos. Cambios genéticos producidos por los medios en los sistemas de representación y capacidades intelectuales: la atención, la percepción, el pensamiento, la memoria, la lectoescritura y el lenguaje, etcétera.

B) Los efectos directivos. Cambios genéticos producidos por los medios en la actitud básica (pasividad, desimplicación) el juicio moral, la identidad personal, social y cultural, los comportamientos sociales, la disciplina, la tolerancia, la frustración, la organización y jerarquización de motivos y valores... Incluyendo tópicos como violencia, alteraciones sexuales, o actitudes sectarias.

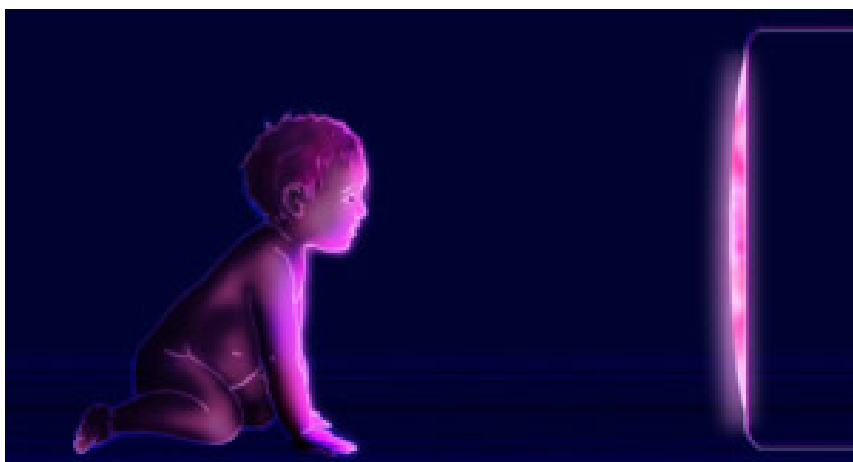
C) Los efectos en los sistemas de actividad y la calidad del contexto ecológico de desarrollo. Cambios genéticos producidos por los medios en la organización psicológica de las prácticas cotidianas y los sistemas de actividad infantil y juvenil en el desarrollo: sustitución por la televisión de otras actividades (time displacement), paso de actividad física a sedentaria, de actividad real y guiada por los resultados a actividades virtuales y de ocio, etcétera.

8. La investigación evolutiva sobre la influencia de la televisión ha evidenciado un papel relevante de ciertas culturas de la producción audiovisual (tendencias, modas, rutinas y procedimientos en la creación, producción, programación y difusión audiovisuales) en la conformación de las dietas televisivas que consume el niño y que causan efectos evolutivos significativos; ya positivos, ya negativos.

2.2. SÍNTESIS DE HECHOS PUESTOS DE MANIFIESTO POR LA INVESTIGACIÓN . DESARROLLO COGNITIVO

1. La atención es el sistema básico de orientación y posicionamiento del niño en el entorno perceptivo. En el nuevo contexto cultural denso y ruidoso el niño necesita, de manera muy especial, una función atencional sólidamente desarrollada.

2. Existen indicios de un proceso de debilitamiento creciente de los marcos culturales y el tejido de recursos sociales para construir la atención voluntaria y la percepción consciente; especialmente se ha denunciado la "explotación atencional" por parte de ciertas producciones en televisión como medio forzado de cautivar audiencias. Los niños que ven demasiada televisión (especialmente programas producidos recurriendo a la "explotación atencional") tienen un riesgo elevado de sufrir retrasos y alteraciones en el desarrollo de su atención voluntaria y de su percepción inteligente.



3. Existen indicios del aumento de problemas de atención sostenida en las tareas escolares en muchos niños de las nuevas generaciones, tanto con patologías definidas y diagnosticadas como tales (síndrome TDAH), como con afectaciones más leves –pero con gran impacto escolar y laboral- de su capacidad atencional y directiva.

4. Las culturas de la producción audiovisual canalizan hacia las programaciones internacionales caracterizados por niveles excesivos en ritmo, flujo y densidad sonora e informacional, y niveles jerárquicamente bajos en organización estructural y narrativa y en reflexividad.
5. Las tendencias formales y de contenido -culturas de la producción audiovisual- en los medios audiovisuales (fragmentación, efectismo, explotación atencional) no son efectivas, contra lo que se creía, en términos de audiencia e impacto comunicativo comercial; pero sí afectan negativamente en cambio, al desarrollo psicológico y educativo.
6. Los niños que disfrutan de un rico programa de desarrollo en su contexto familiar son apartados por una visión excesiva de la televisión de ese contexto favorable y el efecto del medio es en este caso marcadamente negativo. En el caso de aquellos otros niños que por su contexto familiar están expuestos a un pobre programa de desarrollo, (ver mucha televisión no acarrea esa pérdida, que ya se ha producido de algún modo), y el efecto de ver televisión es neutral sobre ese contexto deficitario de partida.
7. Las dietas televisivas en etapa preescolar en base a programas infantiles “de diseño” tienen un impacto positivo en la preparación para la escuela y una correlación positiva con los resultados escolares en primaria y secundaria.
8. El consumo masivo de televisión muestra una relación más alta con niños con Coeficiente Intelectual (CI) más bajo. El síndrome de niños adictos a la televisión muestra un conjunto de factores cognitivos deficitarios, junto a un conjunto de rasgos sociales vinculados (baja autoestima, historial de fracaso, poco contacto social); además, este grupo de niños elige más programas violentos de televisión y se identifica más con los personajes violentos. Los niños con éxito escolar ven en general menos televisión y tienden a escoger programas potencialmente más beneficiosos para su desarrollo.
9. La adicción a la televisión y el visionado excesivo tiene una influencia negativa en la trayectoria escolar y educativa, y especialmente en la lectoescritura.
10. La adicción a la televisión no genera por sí sola competencias audiovisuales salvo de bajo nivel. Las competencias alfabéticas de alto nivel se benefician de una enseñanza articulada entre alfabetización verbal, alfabetización audiovisual, y otras alfabetizaciones.
11. Se ha demostrado la capacidad de la televisión para enseñar vocabulario. Asimismo, se ha demostrado el efecto positivo de la subtitulación para el afianzamiento de la lengua ya adquirida (subtítulos en la misma lengua) y para el aprendizaje de terceras lenguas (subtítulos en otra lengua).
12. Las evidencias acumuladas por la investigación ofrecen un corpus rico de ideas potenciales probadas para producir mejores programas televisivos que además tengan un impacto positivo en el desarrollo cognitivo de los espectadores.
13. Acceder a la realidad no es para el ser humano un proceso automático, sino que la realidad es una construcción por la que el niño pasa a aprender a ver lo invisible y a no depender tanto de lo visible. Sólo apropiándose de un conjunto de mecanismos de mediación puede lograrlo, y la televisión puede tanto favorecer como dificultar ese proceso.
14. La televisión se ha convertido, para el niño actual, y junto a su experiencia directa, en el principal medio de construcción de la realidad. La creciente hibridación entre los géneros de realidad y de ficción en televisión plantea al niño problemas nuevos de construcción de la realidad.
15. Ver mucha televisión de tipo violento produce una reducción del juego en general y del juego protagonizado, de roles, o dramatizado en particular. El juego dramatizado se ha reducido drásticamente en España. La reducción del juego dramatizado y el drama en la escuela, junto al impacto de contenidos televisivos violentos reduce la imaginación y la creatividad del niño.
16. La construcción del realismo instrumental representacional (“realismo factual”) puede estar interferido por las crecientes capacidades tecnológicas de los medios audiovisuales si no se produce una educación sobre ellas.
17. La construcción de la realidad humana (“realismo social”) no es automática, sino que se produce en base a narrativas y dramas modeladores que debe proporcionar al niño la cultura.

2.3. SÍNTESIS DE HECHOS PUESTOS DE MANIFIESTO POR LA INVESTIGACIÓN . DESARROLLO SOCIAL

Y MORAL. VIOLENCIA

1. La televisión tiene hoy un papel central para definir el modelo de mundo (marco narrativo y retórico), y de ser humano (identidades).
2. Los valores de materialismo, hedonismo, individualismo y agresividad están siendo promovidos por las producciones y programaciones televisivas de manera creciente, con más intensidad en los últimos años. El impacto de la publicidad y los programas de entretenimiento está siendo apreciable en tendencias al consumismo, hábitos alimentarios (con efectos como la obesidad), alcohol, drogas, desviaciones sexuales, alteraciones generadas por el miedo o la ansiedad (películas de terror), desviaciones antisociales y violentas...
3. Existe una gran divergencia entre programas que operan en un espacio virtual educativo, con una propuesta clara de ayuda psicológica y aprendizaje (Zona de Desarrollo Próximo) y otros que se dirigen al niño sin esa orientación.
4. Debido a la fragmentación en los contenidos y al desequilibrio temático, se aprecia en el conjunto de contenidos del flujo televisivo un déficit narrativo, y la ausencia de un marco retórico claro y del tejido de inter-narrativas que permite articular para la coexistencia el conjunto de identidades, concebidas estas como inter-identidades.
5. La moralidad humana es una construcción cultural que debe ser co-construida por toda una comunidad y que debe formar parte estructural de su cultura. No parece estar garantizada automáticamente por la maduración.
6. Los valores sociales y morales de la sociedad se transmiten, aunque no de manera refleja en la televisión, que en general tiende a amortiguar algunos y resaltar otros. Desde los años ochenta, en que se ha realizado empíricamente el análisis de los valores de la televisión, éstos han cambiado, tanto a nivel internacional como en nuestro país. Se aprecia una gradual transición desde valores más prosociales, e integradores en la actividad social, hacia valores menos prosociales, más materialistas y marginadores de la actividad social.
7. Para afianzar la conducta moral prosocial para la convivencia se ha demostrado que la propuesta de los valores sociales y morales debe ser permanente y continua, no sólo durante las edades de desarrollo de la infancia y la adolescencia, sino a lo largo de toda la vida.
8. Se han establecido relaciones significativas inversas entre criterio moral y televisión: cuanta más televisión se contempla menor es el desarrollo de la capacidad de juicio moral.
9. La prosocialidad y la empatía -la capacidad para sentir y comprender al otro-, son aspectos centrales de la formación moral y los programas audiovisuales juegan un papel crucial para generarlas o para amortiguarlas. La televisión no se ha mostrado inocua, sino activa, y ha mostrado una fuerte e igual capacidad para modelar e influir en conductas prosociales y antisociales.
10. Esta fuerte influencia moral de la televisión es tanto más decisiva en las nuevas generaciones por el decremento del peso relativo que han jugado los medios impresos como fuente de modelos morales. Un porcentaje grande de niños y adultos dependen fundamentalmente de la televisión y del cine para recibir sus modelos sociales y morales
11. Los estudios muestran una gradual disminución desde los años ochenta de los efectos positivos de modelado moral de la televisión, y un incremento de los de modelado antisocial, que cabría achacar al cambio de los contenidos producidos en esta doble dirección (disminución de contenidos prosociales e incremento de violencia y contenidos antisociales).
12. Se ha incrementado también la presencia de la violencia en los medios, especialmente cine y televisión. La violencia se presenta de manera atractiva y espectacular y va asociada a los "buenos" tanto como a los "malos"; en general no recibe castigo, y es poco frecuente que se representen consecuencias psíquicas en las víctimas.
13. Ha disminuido en los medios de comunicación la presencia de dramas de acción interna (argumentos basados en las acciones y reacciones psicológicas y sociales) y se ha incrementado la presencia de dramas de acción externa, basados fundamentalmente en la presentación de acciones violentas y espectaculares.
14. Junto al incremento de la violencia televisiva se ha documentado el incremento de la violencia real en los países desarrollados. Y se ha demostrado una relación -no simple ni directa, pero consistente- entre ambos hechos.

15. Un conjunto de factores influyen en los comportamientos violentos: control de la conducta voluntaria; empatía, identificación con el otro y resonancia emocional con los demás; narrativas y modelos prosociales; y estructuras cognitivas (reglas o modelos) para sustentar el juicio moral. Se ha mostrado la influencia de la educación y la cultura en todos estos factores.
16. La violencia televisiva tiene un efecto acumulativo en el niño, con un impacto mayor durante los años más tempranos.
17. La opinión pública reacciona en general ante el problema de televisión y violencia según el “efecto del tercero” (como ocurrió en el caso del tabaco u otros problemas con prevalencia muy extendida): se piensa que afecta a los demás pero no a uno mismo o a sus hijos.
18. La investigación alerta del peligro corrosivo de la doble moral. Proponer modelos violentos e inmorales combinados con modelos pacíficos y morales tiene un impacto aún más negativo en el desarrollo que proponer sólo modelos violentos. La investigación ha subrayado la necesidad de la consistencia entre los principios morales de los que se habla, los que se ven en la vida real y los que se presentan en la vida virtual de la televisión, el cine y los medios.
19. La “deshumanización” del “otro” es un recurso retórico en las tramas violentas para justificar la agresión y la violencia. Ello añade al problema de la violencia el del sectarismo y la promoción de categorías sectarias.
20. La exposición a la violencia televisiva está relacionada tanto con una mayor incidencia de comportamientos violentos hacia los demás, como de conductas de riesgo (violencia hacia uno mismo).
21. Se ha demostrado una relación inversa entre exposición a modelos prosociales en la televisión y comportamiento violentos: cuanto más televisión prosocial se ve, menos probable es la conducta violenta.
22. El papel de la mediación familiar y social durante la recepción, incluso muy simple (como etiquetar con una palabra o hacer un comentario), se ha demostrado muy eficaz como guía moral para debilitar mensajes negativos y afianzar los ejemplos prosociales.
23. Los contenidos audiovisuales de terror producen ansiedad y alteraciones psicológicas en los niños pequeños, que son con frecuencia ignorados por los padres.

2.4. SÍNTESIS DE HECHOS PUESTOS DE MANIFIESTO POR LA INVESTIGACIÓN . CONTEXTO Y FAMILIA

1. La televisión se ha convertido en la segunda influencia cultural dominante en el desarrollo infantil en todo el mundo, después de la escolarización, pese a que no ocupe un lugar proporcional de importancia en las políticas públicas de cultura y educación. Los niños españoles están 270 minutos al día en el colegio, frente a 218 minutos que ven la televisión.
2. La entrada de los medios en el hogar provoca reajustes ecológicos que redefinen la vida cotidiana del niño y que ponen en marcha distintas trayectorias de desarrollo según el impacto de la TV en su desarrollo y educación.
3. La televisión desplaza actividades de mayor contacto social, actividad física y deporte, y juego. Además, los niños que ven mucha televisión desarrollan pautas de acción menos interactivas socialmente. Se ha evidenciado una pérdida no recuperada de sueño y un incremento en las alteraciones de éste.
4. La televisión es problemática en los casos en que descompensa, centraliza y acapara el contexto de actividad infantil.
5. Cuando el televisor está encendido desciende el tiempo de interacción directa en la familia, con padres y hermanos. En España se mantiene aún relativamente alto el visionado compartido y en familia (co-viewing), aunque el porcentaje de los niños que ven el televisor en solitario crece rápidamente.
6. Cuatro quintas partes del consumo televisivo son de tipo “ritual” (se pone la televisión para ver lo que haya y no se busca un programa concreto). Eso implica una debilidad de las estrategias activas para modular la dieta televisiva de cara al desarrollo infantil. En España las prácticas de control por parte de los padres son muy escasas y se suele utilizar el ver o no ver la televisión como premio o castigo, sin orientar el control a los contenidos. En general, los padres creen que el problema es la cantidad de visionado y no la calidad.
7. La cultura televisiva es especialmente alta en España: es el segundo país europeo en media diaria de

visionado -218 minutos; siendo el primero Gran Bretaña con 228 minutos-. Los niños y los jóvenes son los dos segmentos sociodemográficos con mayor uso y presencia en Internet en Europa. Sin embargo, el nivel de posesión de ordenador en el hogar es bajo en España [24%], frente al 58% de hogares en que se tienen dos o más televisores. España es el país europeo con menor número de copias de periódicos por mil habitantes [105, frente a 456, por ejemplo en Finlandia]).

8. Internet es un espacio de exploración y a la vez de riesgo para las nuevas generaciones -sólo una pequeña parte, el 16% para Lawrence y Giles, (1998 y 1999) del material presente en Internet ha sido indexado y es en este sentido "conocido"- . Frente a esto, se da una oferta escasa de materiales y contenidos educativos en Internet (no alcanza el 6% de los indexados).

9. Se da un incremento rápido en el uso de videojuegos, con cuotas que se acercan con gran rapidez, en niños y jóvenes, y según países, al 90 %. Y los niños utilizan software de juegos violentos. El 50% de los juegos distribuidos en el mercado son violentos.

10. La oferta televisiva y los programas no están ajustados en general a grupos de edad o por niveles de desarrollo. El relativo éxito de la producción norteamericana de programas infantiles "de diseño" en la franja de preescolar provoca una carencia relativa mucho más marcada de programas de calidad en el mercado global en otras franjas de edad, en que apenas se encuentran programas infantiles "de diseño".

11. La televisión modela la actividad infantil, tanto en las propuestas concretas como en las grandes orientaciones vitales: Ver actividades negativas en televisión tiene efectos negativos, mientras que ver actividades positivas tiene efectos positivos, sobre todo si el visionado va acompañado de actividades asociadas y combinadas, apoyadas desde la familia o la escuela.

12. Se aprecia un cambio en los modelos de actividad propuesta en los contenidos televisivos que ven los niños, desde modelos de integración social, valores prosociales y de actividad productiva, hacia los valores contrarios.

13. La familia es el factor mediador determinante en la relación del niño con la televisión. La influencia de la familia es tanto más determinante cuanto menor sea la edad del niño.

14. La influencia de la familia es proporcional a la preparación de los padres, pero la mayoría de los padres (en España e internacionalmente) son conscientes de no hacerlo bien y dicen no estar preparados para ejercer esa mediación. La mayoría de los padres no tiene información sobre la calidad evolutivo-educativa de los programas y desconoce el uso de las calificaciones y guías institucionales.

15. Los niños suelen ver cada vez más la televisión solos y cuando la ven en familia, los padres suelen imponer "sus programas". En contraste, se ha demostrado que la visión conjunta (covieving) incrementa el efecto de aquellos programas educativos y positivos, y reduce el impacto nocivo de los contenidos negativos. El covieving pasivo (ver simplemente) no es necesariamente positivo, pero sí el activo (ver con comentarios y guías, por simples que sean).

16. Los niños tienden a ver más la televisión con los hermanos que con los padres. Los padres, conscientes de la influencia de la televisión, ven más la televisión con sus hijos.

17. Los padres suelen controlar el tiempo de visionado, el tipo de programas, y la interferencia de ver la televisión con ciertas actividades. Los padres median la televisión con tres estrategias: reglas sobre lo que ver y no ver o cuándo ver; recomendaciones sobre los programas; y visión conjunta (covieving). Los estilos de crianza de los padres y los estilos de visionado familiar y covieving están relacionados.

18. Se produce una concurrencia -sinérgica, o por el contrario disruptiva-, entre las actividades propuestas en los contenidos televisivos y las actividades del contexto real del niño. En general, los niños prefieren el televisor a otras actividades "exteriores" (juego, deporte, actividades con los amigos, o culturales) que en demasiadas ocasiones no le son accesibles. Será preciso hacer un esfuerzo político tanto en la oferta de contextos evolutivamente positivos de actividad real como en la dieta televisiva ofertada para conseguir un ajuste óptimo entre los contextos socioculturales reales de actividad y los modelos virtuales de actividad.

19. Sólo la mitad de los niños hace los deberes sin otra actividad solapada (en general la de ver la televisión).

20. Los padres de los niños con déficit atencional ven mucha televisión. Los niños con déficit atencional ven también mucha televisión.

21. Se da una tendencia en las "culturas de la producción audiovisual" hacia programas crecientemente intrusivos

(que cortan la actividad que se esté haciendo) y menos hacia los interactivos (que desactivan la comunicación con los otros co-espectadores).

22. Se ha evidenciado que las transformaciones socioculturales y los nuevos contextos de crianza y escolares inciden de manera diferencial en niños y en niñas, con cuotas de riesgo considerablemente más altas en el caso de los primeros. Existen trayectorias diferenciales de desarrollo de niños y niñas, tanto en sus aspectos generales como en el papel de la televisión en ellas (Huston, Wright, Marquis y Green, 1999; Bickham, Wright y Huston, 2001).

23. Se adolece de investigaciones ecológicas que inserten la televisión en modelos completos de la ecología del desarrollo. Además, la falta de integración de factores desde el punto de vista de los investigadores hace más difícil detectar que efectivamente hay una falta de integración también entre los contextos y factores culturales (familia, trabajo, medios).

24. El control de la dieta televisiva es clave en las primeras edades: los niños que ven mucha televisión en las primeras edades tienen muchas probabilidades de convertirse en adictos televisivos más adelante; los niños que ven programas “de diseño” de pequeños verán probablemente programas de calidad cuando sean mayores.

2.5. SÍNTESIS DE HECHOS PUESTOS DE MANIFIESTO POR LA INVESTIGACIÓN . PRODUCCIÓN Y EDUCACIÓN

1. Las investigaciones internacionales sobre la influencia de la televisión en el desarrollo se han venido realizando, hasta recientemente, desde modelos teóricos y metodológicos mayoritariamente evolutivos. Ello ha ralentizado su capacidad explicativa y aplicada para el diseño de alternativas culturales y educativas.

2. En los países desarrollados se ha generalizado una doble influencia en los diseños educativos y en los modelos curriculares. Por una parte la inclusión de contenidos sobre Alfabetización mediática o audiovisual (Media Literacy); por otra parte, la reorganización del currículum educativo para articularse conjuntamente con los procesos educativos y de desarrollo del contexto cultural y mediático (currículum global y Media Education).

3. En España predomina un enfoque más curricular o “escolar” en la creación de los programas educativos televisivos, frente a una tradición más global del desarrollo humano ligando desarrollo y educación desde diseños evolutivos en Estados Unidos, por ejemplo. Asimismo, en España se da una mayor concentración y mayor énfasis en las políticas de intervención en la alfabetización mediática y la alfabetización crítica. Internacionalmente, sin olvidar esto, se hacen aproximaciones más globales y multidimensionales.

4. El impacto positivo de los programas infantiles “de diseño”, establecido empíricamente por separado para cada uno, ha sido significativo. El impacto sumado ha sido notable sobre todo en preescolar en que se ha dado una mayor concentración. Cabe pensar que una acumulación de programas de diseño a lo largo de todo el proceso evolutivo –de todos los grupos de edad- permitiría desarrollar dietas televisivas de calidad para todas las edades y tendría un efecto sinérgico global a nivel de la influencia global del medio (“cultivo”).

5. La investigación y el trabajo en equipo de creadores, investigadores y productores ha sido la clave del éxito de los llamados infantiles “de diseño”.

6. El énfasis en los primeros momentos de las producciones “de diseño” es de preparación cognitiva para la escuela (Sesame Street, The Electric Company, 3-2-1 Contact); en tiempos más recientes se ha equilibrado la preocupación hacia el desarrollo social y moral (Mister Rogers’ Neighbourhood).

7. Carencia de una oferta de infantiles televisivos “de diseño” producidos en España y en español. [Se entiende por programas “de diseño” a aquellos que: 1) han sido diseñados para contribuir al desarrollo infantil; 2) han sido evaluados empíricamente en cuanto al impacto real del programa en el desarrollo de los niños durante la producción por un grupo de investigadores internos (evaluación formativa); 3) y han sido evaluados empíricamente después de su emisión y tras periodos más o menos largos de influencia por un grupo de investigadores externos (evaluación sumativa)].

8. Carencia de investigación, tanto sumativa como formativa, en el diseño de los programas educativos e infantiles realizados en España

9. Existencia de masa crítica de investigación y producción en Estados Unidos y algunos pocos países e inexistencia de esa masa en España. Existen a nivel internacional (sobre todo norteamericano) productoras audiovisuales independientes con capital privado, público y sobre todo mixto, algunas promovidas por padres, para producir programas “de diseño”. Existen igualmente grupos estables de investigación de la influencia de la televisión con larga ejecutoria. Y proyectos combinados de los primeros con los segundos. En España se da una

debilidad manifiesta en ambos niveles, aunque existe un indudable potencial tanto de la industria y los profesionales audiovisuales como de los investigadores, para que pudiera realizarse algo semejante.

3

Orientaciones previas para la actuación (Informe PIGMALIÓN)

3.1. CAMBIO CULTURAL Y DESARROLLO HUMANO. REFLEXIONES PARA LA ACTUACIÓN CULTURAL

¿Sobre qué programa evolutivo deben diseñarse los contenidos televisivos y educativos? Cada sociedad debe ser consciente de que su programa humano no está escrito y debe escribirlo consciente y responsablemente en cada generación. Y el debate en la cultura de los medios y la televisión es una parte, muy central, de ese debate general: ¿qué modelo humano propondrán nuestras narrativas, ficciones, noticias, entretenimientos, lecciones? Su impacto nunca será indiferente. Los contenidos y modelos propuestos deben ser conocidos objetivamente, investigados y analizados en cuanto afecta a los mecanismos de influencia en el desarrollo de niños y jóvenes. Y los profesionales de los medios, de la educación y la cultura deben dar lo mejor de sí mismos para producir un marco cultural de desarrollo a la altura de modelos de lo humano cada vez más conscientes, flexibles y adaptativos.

Por lo mismo, el impacto de la televisión positiva es limitado si no va acompañado de actuaciones más básicas sobre todo el entorno cultural, sobre todo el proyecto cultural. En el contexto sistémico y complejo de desarrollo infantil se han mostrado las limitaciones de los modelos (de investigación o de intervención), que tratan de conseguir influencias puras y simples de variable a variable. Es preciso comprender los medios como “microescenarios culturales” integrados en el gran escenario y sistema sociocultural de desarrollo del niño.

1. Es necesario contar con investigación empírica y continuada sobre el contexto cultural de desarrollo de los niños en transformación, siguiendo los cambios que se producen en él y sus impactos potenciales en el desarrollo. Con especial atención a las grandes transformaciones de la vida cotidiana infantil y familiar con repercusión en las tres grandes dimensiones contempladas en el Informe PIGMALIÓN (desarrollo cognitivo, sociomoral, y actividad).
2. La investigación del contexto cultural de desarrollo deberá permitir la detección de riesgos y de potenciales de desarrollo, y definir de manera clara Situaciones Sociales de Desarrollo y Trayectorias de Desarrollo para las distintas tipologías de niños que atiendan a la diversidad de condiciones que pueden encontrarse en el país.
3. En el marco de las Situaciones Sociales de Desarrollo y Trayectorias de Desarrollo tienen una especial importancia las Dietas audiovisuales en las que se concreta la influencia de los medios en el desarrollo infantil. Se deberán establecer por una investigación empírica cuidadosa y estable, de manera acumulada en el tiempo para poder seguir los cambios generacionales, los distintos tipos de dieta audiovisual:
4. La dieta audiovisual potencialmente recibida por los niños (el currículo nacional audiovisual “en el aire”, desde el punto de vista del cultivo), en cada temporada o año y de manera acumulada. Con un análisis y valoración de su impacto evolutivo potencial a nivel global y para cada uno de los aspectos analizados (por trained developmental experts ratings); los impactos deberán describirse para las tres agrupaciones funcionales clásicas de los efectos investigados de la televisión: cognitivos, directivos y en la actividad. Los datos aportados deberían permitir una detección de los riesgos y potenciales evolutivos que presenta la programación televisiva para tomar decisiones de orientación a las audiencias (familias), a las productoras y cadenas, y a los educadores, de modo que se optimicen las acciones conjuntas.
5. Es conveniente, a partir de los datos aportados ya revisados en el informe Pigmalión y los que aporte la investigación futura, que aquí se recomiendan, se diseñen políticas para la preservación, generación y mantenimiento de contextos y micro-contextos mínimos necesarios para el desarrollo adecuado de la infancia. Es necesario diseñar los contextos cotidianos para adaptar continuamente el entorno diario infantil a sus mejores potenciales de desarrollo, incluyendo la televisión como factor positivo. Como señala Kubey (1990, p. 216) “Es imposible mejorar significativamente la experiencia televisiva si no se mejora también el resto de la vida”.
6. Es conveniente que la investigación y las instituciones sociales representativas aborden, en lo posible con una aproximación científica del desarrollo humano y cultural, la definición del marco y proyecto cultural deseable que se quieren dotar para el futuro, lo que permitirá tener un horizonte cultural de desarrollo en el que integrar las creencias de los padres sobre crianza de sus hijos y los modelos educativos implícitos de la comunidad. La

definición abierta, pero no confusa ni invisible, del programa de desarrollo humano de una comunidad ha demostrado ser condición necesaria para dotar a padres y educadores de marcos estables y un horizonte de referencia para su tarea. También los creadores culturales podrán ejercer mejor su labor si ese modelo o modelos están definidos con objetividad y abiertos al diálogo público. Una definición abierta, democrática y positiva del hacia adonde de lo humano es la mejor estrategia para evitar modelos irracionales, sectarios y totalitarios.

3.2. REFLEXIONES PARA LA ACTUACIÓN SOBRE EL DESARROLLO COGNITIVO

1. Los productores deben desarrollar modos de producción que eviten la “explotación atencional” (ineficiente para generar audiencia efectiva, y perjudicial para el desarrollo infantil). Deberán buscarse fórmulas para evitar la sobrecarga estimular vacía de contenido y más creativas y eficaces para la percepción de calidad, a través de los procesos psicológicos más “humanos”, es decir, menos automáticos y más cargados de significado afectivo y cognitivo.

2. Los programas deberían tener una mayor especificidad y ajuste a audiencias definidas. Es importante ajustar el diseño cognitivo (el ritmo y flujo de la información, la densidad, el ritmo, las estructuras) a los grupos de audiencia de manera escalonada según su desarrollo cognitivo. El diseño global para un único grupo de audiencia no es eficiente educativamente ni comunicativamente en las edades de preescolar y primaria. La diversidad de canales y programas en el espacio digital debería permitir definir más educativamente las clientelas.

3. Conviene que los padres busquen dietas televisivas en que la explotación atencional esté lo menos presente posible, seleccionando programas y reduciendo las horas activas de la televisión. Conviene educar desde pequeños a los niños en ritmos, densidades y estilos audiovisuales más lentos y equilibrados, que soporten mejor el procesamiento de calidad y en profundidad; para ello convendrá seleccionar las series y películas que funcionen en esa clave.

4. Conviene que los padres combatan el uso “ritual” del televisor (encenderlo sin la intención específica de ver algo concreto, sino “por ver la tele”, pongan lo que pongan) y que se propongan diseñar activamente una dieta audiovisual positiva para sus hijos. Bien con el televisor, bien con el apoyo del video y del cine. Si los padres tienden a ver mucha televisión conviene que combatan esa tendencia mientras los hijos están en el hogar, y a lo largo de su desarrollo. Deben igualmente evitar dietas de contenido violento.

5. Es muy conveniente que los padres (con el apoyo de programas escolares en paralelo), desarrollen en sus hijos las capacidades para enseñar a mirar lo no visible en la pantalla (atención estratégica o a lo esencial en la pantalla) y ayudar a construir capacidades de representación y distanciamiento, para lo que será conveniente darles preparación adecuada.

6. La lectura en voz alta en el hogar por los padres prelude y acompaña las actividades de co-viewing, de modo que deberían contemplarse programas de formación de padres y fomento de estas actividades de consumo guiado de medios y narrativas culturales. Deberán leerles a los niños y con los niños en las primeras edades, ver compartidamente y con ayuda y diálogo programas de televisión de calidad, discutir los informativos, y ofrecer un modelo de saber mirar más allá de la superficie: leer el periódico, llevar a los niños a títeres, teatro, actividades culturales, y comprarles libros o sacarlos de la biblioteca.

7. La educación del lenguaje en el hogar es fundamental para la vida escolar del niño. Deberá fomentarse la lectura y la escritura funcionales (esto es, con un rol estructural y esencial para la ejecución con éxito de actividades reales cotidianas). La televisión puede jugar un papel para triangular la lectoescritura: conectando los informativos a la lectura del periódico, compra de revistas o libros, o actividades lectoescritas vinculadas a personajes o relatos infantiles televisivos o cinematográficos.

3.3. REFLEXIONES PARA LA ACTUACIÓN SOBRE EL DESARROLLO SOCIAL Y MORAL

1. La globalización cultural y la audiovisualización con nuevos medios protagonistas nos confronta con nuevas profesiones y nuevas industrias culturales (de la producción audiovisual y de la formación de reservorios culturales y científicos para Internet), que están rediseñando en poco tiempo el marco retórico de la humanidad, eligiendo qué se salva y qué se descarta, qué lenguas se hablarán, qué historias existirán, que cuentos se contarán y cuáles son los escenarios y roles, los argumentos y valores de la pequeña vida cotidiana y de las grandes narrativas trascendentes. Emerge en ese contexto una “cultura transnacional” que caracteriza las dietas televisivas europeas y configura el gran “cultivo global” y las grandes avenidas de las “dietas audiovisuales”. Es preciso, por ello, un debate continuo, democrático, abierto, activo y creador, para que cada comunidad autodefina

y auto-escriba su propio proyecto de humanidad, sin dejarlo totalmente en manos de la industria y el mercado de contenidos.

2. En el nivel de la producción y de la programación. Del mismo modo que en el curriculum escolar, sobre todo en cuanto al curriculum social, distintas partes de la historia, la geografía, la política, la moral, el arte y así sucesivamente, se obvian, abrevian, recogen o resaltan, en el curriculum cultural se adoptan opciones parecidas sin someterlas previamente a ningún debate público. Es preciso velar activamente por proporcionar modelos adecuados de lo que existe en el mundo para evitar, por su ausencia en la televisión, "aniquilaciones semánticas" de elementos relevantes de la realidad social. Ello implica asegurar mediante la creación activa las presencias objetivas de personas, grupos, países y culturas en los espacios audiovisuales.

3. De igual modo que es preciso atender a criterios de objetividad general es preciso tener en cuenta los de la subjetividad: las identidades pueden presentarse de manera insatisfactoria para los interesados. Existe una acumulación realmente grande de estudios sobre las representaciones sesgadas en los medios: de identidades nacionales y culturales, de minorías y colectivos sociales marginados o sectariamente representados, de conceptos científicos y culturales, de personajes públicos actuales e históricos... La redefinición de las identidades en los espacios virtuales nos exige resolver los problemas de convivencia no sólo directamente entre las personas, sino mediáticamente, entre las representaciones de las personas. Si la tesis del cultivo es cierta, las propuestas de esencia y existencia, de identidad, que transmiten los medios acaban siendo modeladoras de las reales.

4. La propuesta de mundo va estrechamente ligada a la propuesta de identidad, en la medida en que la relación entre la narrativa del mundo y la narrativa personal unen ambas en escenarios, personajes, orígenes y proyectos. Las relaciones entre las propuestas sobre objetos y hechos del mundo y la vida personal se han demostrado estrechas y no operan de manera separada: las propuestas sobre alimentación, alcohol, tabaco, drogas, actividades sexuales o de convivencia u hostilidad, acaban teniendo un impacto directo sobre el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes. Toda representación, se quiera o no, es educativa, para bien o para mal. Este hecho plantea la necesidad de competir por el protagonismo narrativo con la publicidad y los programas de ficción no constructivos, desarrollando programas positivos significativos para los niños y jóvenes y contextos de actividad real en que afianzarlos.

5. Conviene que los medios audiovisuales proporcionen materiales de calidad que propongan narrativas en tres niveles: personal o del individuo, de la comunidad cultural propia (nacional, por ejemplo), y de la humanidad toda. Conviene también que propongan una integración constructiva de estos niveles (inter-narrativa e inter-identidad). Los modelos y las narrativas de identidad deben estar articulados como "identidades sin enemigo", como inter-narrativas para acoger proyectos positivos de todos articulados en un gran modelo inter-identitario. Y deben valorarse según el potencial que tengan de ofrecer esas narrativas para la convivencia y la inter-identidad.

6. Es preciso velar también activamente por proporcionar desde la televisión modelos positivos de lo que debe existir: de los valores sociales, la personalidad positiva, y de la conducta prosocial de acuerdo con los criterios propuestos de desarrollo en cada cultura. En general, y frente a una cultura fragmentada y mosaica, es importante reforzar grandes estructuras y narrativas prosociales para enmarcar el mundo.

7. Frente a las narrativas de la acción externa y espectacular muy episódicas de estructura débil, es preciso reforzar las de acción interna (argumento basado en las acciones y reacciones psicológicas, en sentimientos y pensamientos) y de estructura narrativa y semántica fuerte.

8. Es preciso cuidar en el diseño de programas el sistema de actividad y las actividades propuestas y modeladas al niño en las distintas edades. En ese sentido, es importante proponer modelos y proyectos de vida realizables, realistas y constructivos. El efectismo de los argumentos audiovisuales puede acabar proponiendo como reales modelos de vida o de familia que no son tan reales, pero que los jóvenes toman como tales. En Estados Unidos se ha criticado la presentación de modelos de familia que no se corresponden a la realidad y que están fomentando en los jóvenes expectativas de futuro y opciones prácticas conflictivas.

9. La familia debe desarrollar, a través de las oportunidades cotidianas (bodas, bautizos, entierros, fiestas, etcétera) una narrativa y un tejido identitario que le permita al niño construir su identidad en el mundo y en el tejido familiar. Y deben extenderse puentes entre estas historias y la historia del mundo según aparece en televisión. El tejido de comentarios entre las narrativas personales de la familia y las del país y el mundo son esenciales para que el niño se sitúe con solidez en la realidad.

10. Se hace necesario realizar una promoción activa del juego dramatizado en preescolar en contextos escolares y familiares comunitarios, para recuperar su valor evolutivo imprescindible en la comprensión de la realidad y en el desarrollo afectivo, moral e imaginativo. Los padres no deben sólo comprar muñecos, sino jugar con los niños

para fomentar su juego interactivo con hermanos e iguales. En los años de primaria y secundaria (e incluso universidad) debe proseguirse con una buena educación literaria, teatral y dramática

11. La televisión modela la actividad infantil, tanto en las propuestas concretas como en las grandes orientaciones vitales. Ver actividades negativas en televisión tiene efectos negativos, ver actividades positivas tiene efectos positivos, sobre todo si el visionado va acompañado de actividades asociadas y combinadas, apoyadas desde la familia o la escuela. Es importante, a partir de la SSD, diseñar trayectorias positivas de desarrollo y programar las actividades necesarias.

12. Es muy conveniente investigar con más cuidado en nuestro país las Trayectorias diferenciales de Desarrollo de niños y niñas, tanto en sus aspectos generales como en el papel de la televisión en ellas. La investigación internacional y nacional han detectado unos niveles de riesgo más altos en los nuevos contextos culturales y, en especial, en el mayor impacto de la televisión para los niños que para las niñas.

13. Se necesita incrementar la oferta de programas educativos y constructivos en Internet. En general recibirían un gran impulso y aumentaría su eficacia si estuvieran ligados con programas televisivos infantiles “de diseño”, que aportan una sólida base de investigación y de producción, además de la familiaridad alcanzada con contenidos y personajes.

14. Es necesario adoptar medidas de control para evitar o disminuir de la producción y emisión de contenidos que puedan promover la inmoralidad y la violencia. Y para la “amortiguación ecológica” (en la situación de recepción) de los efectos de programas con impacto negativo.

15. Tan importante o más, es la promoción de programas de calidad y con impacto en la audiencia que promuevan valores prosociales y modelos morales que vayan en la dirección de los ideales constructivos consensuados por la comunidad.

16. Se hace necesario un plan de acción destinado a reforzar la producción de modelos audiovisuales, y la educación familiar, comunitaria y escolar del conjunto de factores que influyen en los comportamientos antisociales y violentos: el control de la conducta voluntaria y la disciplina; la empatía, identificación con el otro y resonancia emocional con los demás; las narrativas y modelos dramáticos prosociales; y las estructuras cognitivas (reglas o modelos) para sustentar el juicio moral. Se ha mostrado la influencia de la educación y de la cultura en todos estos factores, pero en los últimos tiempos la educación formal ha tendido a centrarse casi en exclusividad en el último.

17. Conviene que los padres y adultos, al ver compartidamente la televisión, enfatizen las dos dimensiones que permiten una fuerte conciencia social. El acercamiento sentimental y el role-taking para situarse empáticamente en el lugar del otro, reforzando los lazos prosociales; y el distanciamiento cognitivo, para comprender la situación y el contexto y evitar las atribuciones personalistas y sectarias. En la misma línea conviene que durante este proceso se comenten los argumentos internos, las reacciones y razones internas y psicológicas de las actuaciones de los personajes.

18. Los padres deben ser conscientes del mensaje continuo de doble moral que transmite la cultura y de que ellos deben dar un ejemplo de consistencia entre los valores que defienden al hablar con sus hijos y sus acciones, pues los niños son altamente perceptivos de la consistencia y la inconsistencia. En general deben enfatizar, comentar y discutir las contradicciones de doble moral que aparecen en la televisión.

19. Es preciso pensar en una dieta televisiva que soporte modelos morales de manera continua, “para toda la vida”, no sólo como una necesidad transitoria durante los años de la infancia. Para afianzar la conducta moral prosocial para la convivencia se ha demostrado que la propuesta de los valores sociales y morales debe ser permanente y continua, no sólo durante las edades de desarrollo de la infancia y la adolescencia, sino a lo largo de toda la vida.

20. Los padres deben evitar en general que los niños pequeños vean contenidos de terror y no dejarles ver solos y estar presentes en aquellos contenidos que lo incluyan aceptablemente (muy amortiguados y con conclusión de la trama claramente tranquilizadora). Deben realizar todo tipo de conductas de control para evitar ser sorprendidos por la programación: ver antes las guías de programación y los propios contenidos, asesorarse, usar controladores electrónicos del aparato, etcétera.

3.4. REFLEXIONES PARA LA ACTUACIÓN SOBRE EL CONTEXTO INFANTIL DE DESARROLLO Y LA FAMILIA

1. Aunque la preocupación familiar debe suponerse en todos los apartados anteriores, es necesario contar con estudios que investiguen de manera continua los hábitos, pautas y culturas de uso de los medios en el interior de los hogares, para poder comprender los procesos y diseñar mejor las políticas educativas y para el desarrollo infantil.
2. Se produce una concurrencia -sinérgica o por el contrario disruptiva- entre las actividades propuestas en los contenidos televisivos y las actividades del contexto real del niño. Será preciso hacer un esfuerzo en el contexto de actividad real y en la dieta televisiva para conseguir un ajuste óptimo, evitando asimismo que el visionado de la televisión se haga sustrayendo actividad real positiva de la agenda cotidiana del niño.
3. Debe tratar de mantenerse el consumo de medios en cuotas aceptables y no muy altas y preferiblemente en entornos de visionado compartido: en el caso del televisor, es muy conveniente no facilitar un televisor independiente en el cuarto de niños y adolescentes. En el del ordenador, multimedia e Internet es importante generar contextos y centros de actividad guiada en que el acceso al ordenador se haga desde programas compartidos y constructivos (tipo Fifth Dimension).
4. Como se ha dicho en diversos informes internacionales, no puede contemplarse a la familia como “última línea de defensa” ante una cultura hostil al desarrollo infantil, en que los medios parecen usar a los niños en lugar de los niños usar a los medios. Es preciso respaldar a los padres y al entorno familiar y cambiar la cultura hacia una corriente positiva. Es importante conocer, y de manera continuada, la situación de los contextos de crianza, tanto en la cultura situada como mediática y en la interacción entre ambas. Investigar las pautas de actividad y las franjas temporales de actividad para recomponer una pauta sana de actividad diaria infantil y juvenil andamiada por todo el sistema sociocultural.
5. Es importante detectar los grupos familiares de riesgo y actuar sobre ellos con programas activos para compensar los déficits y prevenir riesgos mayores en el desarrollo infantil; una de las líneas de riesgo suele constituirlos en esos casos las prácticas de consumo televisivo y una posible línea de acción, como demostró Sesame Street, puede ser también la televisión desde programas constructivos diseñados para andamiar el desarrollo.
6. En ese sentido, debe subrayarse que las franjas de edad no preescolares (primaria y secundaria) están afectadas de una gran debilidad en las dietas televisivas de calidad ofertadas. Es urgente compensarlas con el desarrollo de programas audiovisuales y de políticas mediáticas y contextuales complementarias.
7. Contemplando el contexto cultural y mediático como un ambiente familiar, tan importante como controlar la cantidad y calidad de la televisión que ven los niños lo es controlar la cantidad y calidad de la televisión que ven los padres: el niño es al principio consumidor pasivo de las dietas televisivas paternas (como si fuera “fumador pasivo”) y modela a partir de los hábitos familiares su relación de independencia o de dependencia del televisor.
8. Es prioritario fomentar en familia la visión compartida, actuando los padres y hermanos en la Zona de Desarrollo Próximo de los más pequeños (prestándole como herramientas para el desarrollo sus funciones: atención, percepción, pensamiento, criterio, memoria). Este tipo de recepción compartida (covieving), incrementa el efecto de los programas educativos y positivos y reduce el impacto nocivo de los contenidos negativos. Es necesario formar a los padres (desde la propia televisión y desde los centros escolares) para ese cometido.
9. La información a las familias sobre los potenciales audiovisuales y culturales de calidad (en televisión, cine, video, internet, juegos) es de primera necesidad para éstas, así como hacerles llegar de manera clara y contextualizada las orientaciones y calificaciones oficiales cuando se dispone de ellas.
10. Se ha señalado ya la conveniencia de fomentar clubs, asociaciones y grupos activos, con apoyo escolar y educativo, para efectuar la programación activa de la dieta audiovisual infantil. El acceso a mecanismos audiovisuales de visionado alternativos a la televisión permite actualmente una gran flexibilidad, si se dan las condiciones organizativas y sociales adecuadas.
11. Existen diversas guías generales, elaboradas a partir de la investigación realizada, para que los hogares realicen su función mediadora que deberían hacerse llegar educativamente a los padres. Recogemos abreviadamente una de ellas (Hogan, 2001):
 1. Configurar el hogar como un entorno mediático positivo
 2. Establecer reglas claras y justas sobre el uso de los medios en la familia
 3. Fomentar la visión crítica y activa de los programas, potenciada por las conversaciones familiares.

Y en función de la edad de los niños cabría determinar los hábitos de visión:

Bebés y niños por debajo de 2 años: Este grupo de edad no debe ver la televisión; las necesidades se centran en la interacción social y positiva con los adultos, otros niños y el mundo real, incluyendo una serie de experiencias como el juego, el ejercicio físico, la exposición a los libros, etc.; el desarrollo cerebral y social del niño depende de experiencias reales.

4. Primera infancia y preescolar: Esta es una etapa delicada, en la que se desarrollan el sentido de uno mismo, la integridad corporal, la separación y la individuación; en este momento son muy susceptibles a los sobresaltos y no pueden separar la realidad de la fantasía. La estimulación multisensorial y la variedad de actividades son necesarias, y el fomento del juego imaginativo es mucho más positivo en términos de desarrollo que el juego imitativo que produce ver la televisión. Existen habilidades que se pueden desarrollar con la ayuda de programas muy selectos.
5. Niños en edad escolar: Dedicar demasiadas horas a la televisión puede interferir en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura y puede restar tiempo para interactuar con otros niños, jugar y hacer ejercicio fuera de casa, y desarrollar habilidades para perseverar en el trabajo escolar. Muchos niños de la escuela primaria todavía no distinguen realidad y fantasía o no comprenden el fin de la publicidad; y otros muchos tienen necesidades especiales que les hacen más susceptibles a los impactos negativos de una exposición excesiva a la televisión.
6. Adolescentes: La pregunta “¿Quién soy?” que se plantean los adolescentes puede encontrar respuesta en modelos y guiones de televisión de dudosa ayuda; la autora alude en este sentido a la desinformación sobre la sexualidad y los roles de género transmitida desde los medios, las preferencias por ciertas formas corporales y faciales... Los requisitos para una adolescencia saludable son, entre otros, la buena salud física, la capacidad para negociar y cooperar, y la disponibilidad y el apoyo de los adultos. Los padres pueden aplicar estos principios básicos:
7. Limitando el tiempo de uso de los medios: establecer límites de tiempo para los miembros de la familia; discutir el tipo de programa que se limita; poner el requisito de haber finalizado los deberes o las tareas antes de encender la TV; impedir que se vea la televisión antes de la escuela, durante las comidas, o las noches de diario; proponer “días sin medios” una o dos veces por semana...
8. Eligiendo programas de calidad: se deben discutir los motivos por los que escoger un determinado programa (por qué se quiere ver, qué se puede sacar de la experiencia, si es apropiado...), estableciendo una “dieta saludable” de medios (concepto que niños y adolescentes entienden rápidamente); consultar una amplia variedad de recursos (videotecas, organizaciones especializadas en programas educativos...); realizar la elección en función de algunas directrices (programas sin estereotipos de género, raza o etnia; programas que fomenten la discusión; programas congruentes con las creencias y prioridades familiares); y prohibir ciertos programas inapropiados (como pueden ser las noticias de la noche, los programas en horario prime-time, los programas del corazón, o algunos programas musicales) Erigiéndose como un modelo positivo: los padres deben limitar su propio tiempo frente al televisor, y mantener un sistema de actividad que sirva de modelo positivo para el niño (hábito de lectura, disfrute del tiempo con los amigos y la familia, desarrollar nuevas aficiones con entusiasmo...).
9. Configurando el hogar como un entorno mediático positivo: impedir que los niños tengan televisión en sus cuartos (un área central y familiar promueve la visión conjunta y la discusión, y limita el malgaste de tiempo); evitar en la medida de lo posible la utilización de la televisión como una “niñera electrónica”; fomentar el tiempo en familia (lo que implica apagar la televisión durante las comidas u otros momentos de reunión familiar cuyo motivo principal no sea ver la televisión); no utilizar la televisión como castigo o premio (lo que puede revertir en una mayor atribución de importancia a la televisión por parte del niño). Experimentando los medios con los niños: un componente crítico de la educación sobre los medios es la visión conjunta, que permite que los padres conozcan lo que ven sus hijos y por tanto les implica en las elecciones y en el establecimiento de prioridades. “Un padre puede, mediante astutas observaciones y preguntas sobre los mensajes del medio, hacer de un programa mediocre una experiencia de aprendizaje, mientras que un programa maravilloso puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje y disfrute malgastada si lo ve un niño sin la compañía de su padre.” (p. 672) Según Hogan, la visión conjunta puede influir en el juicio del niño sobre la representación de los personajes de la TV; ayudar al niño en la comprensión de los argumentos; y mediar en los efectos potencialmente negativos de los contenidos violentos y agresivos (cuando se expresa la desaprobación paterna y se promueve la discusión de valores no violentos).

3.5. REFLEXIONES PARA LA ACTUACIÓN EN CREACIÓN, PRODUCCIÓN Y PROGRAMACIÓN AUDIOVISUAL

La importancia de la creación cultural y de una industria constructiva en español dirigida al desarrollo óptimo infantil, a los niños, los jóvenes y la familia.

Las políticas de control y de prevención son necesarias para evitar los extremos, pero igual que las leyes no crean la moral ciudadana y son sólo el canal de la conducta humana. En el caso de la cultura audiovisual hacen falta políticas activas y programas positivos dirigidos a incentivar a los equipos de creación y producción audiovisual. Es preciso apoyarse en los profesionales capaces, conscientes y creadores, reconstruir su imagen y apoyar su moral de trabajo. La buena televisión vacuna contra la mala televisión (los niños educados en una dieta de programas “buenos” ven menos “mala” televisión cuando son mayores). Y la mejor TV infantil se ha hecho cuando se han combinado las necesidades de desarrollo y de entretenimiento, con investigadores y creadores trabajando juntos. No deben fomentarse discursos de demonización del medio ni de sus profesionales y debe trabajarse por conseguir su participación informada y decidida en proyectos de renovación audiovisual. Es cierto que en la industria audiovisual existen, como en todos los mercados tecnológicos, dos corrientes en pugna. Por una parte, las fuerzas de creación y los nuevos productores de contenidos tratando de expandir las posibilidades y nuevas potencialidades que las tecnologías y el cambio cultural ofrezcan. Por otra, las fuerzas de la distribución y de la optimización de beneficios que tratan de extender al máximo la cobertura y los beneficios con el mínimo de modelos de fabricación. Por eso Gerbner y otros (1994) expresan su cautela sobre que un mayor crecimiento en la capacidad tecnológica audiovisual no lleve sino a un crecimiento aparente de los contenidos donde, en último término, se ofrezca mucho más de lo mismo:

“Dada la convergencia de las tecnologías de la comunicación, la concentración de la propiedad, y el hundimiento de las alternativas creativas independientes, la idea de que la nueva abundancia de cientos de canales proporcionará una mayor capacidad de elección es una fantasía tecnocrática. Serán los programas que dejan más beneficio y que actualmente se producen en masa para la gran mayoría de los espectadores los que se programen durante más tiempo y en más canales, mientras que la presión infomercial, el marketing directo, y los magazines servidos electrónicamente a pequeñas audiencias llenaran los huecos restantes. Es más probable que la sinergia cross-media y la consolidación global del mercado electrónico reduzcan que no incrementen la diversidad de la oferta total de los recursos culturales” (Gerbner y otros, 1994, p. 20)

Es evidente que el escenario es más favorable, de las dos corrientes, a la segunda, con mayor fuerza financiera a corto plazo, aunque quizá no sea la de mayor productividad empresarial en el largo plazo, que a nuestro entender podría ser la primera. Sin duda son necesarias políticas públicas económicas y culturales para equilibrar la industria cultural y reforzar la actuación del segmento más productivo y creador en esa pugna inevitable del mercado, entre los objetivos de control de beneficios a corto plazo y los de creación de beneficios a largo plazo. Pero ese proceso económico debe contemplarse además en un escenario cultural. Para la calidad de vida y la identidad del país no es igual ser una cultura de consumidores, cuyos productos culturales se producen fuera en su gran mayoría, que una cultura de creadores (en el caso español abierta al mercado en español y al mercado europeo), con capacidad para engrosar las filas, además de las audiencias, de las creaciones.

El escenario norteamericano reciente ofrece un modelo de cómo la acumulación de evidencias aportadas por los investigadores han promovido reformas legales y políticas. Y de cómo éstas han llevado a su vez, no a la constricción de la producción televisiva, sino a su expansión mediante compromisos de las televisiones públicas (Public Broadcasting Corporation) y la producción de nuevos programas guiados por la investigación. Y de cómo este ejemplo, efectivo y exitoso tanto en sus objetivos sociales como en audiencia, ha movido a las cadenas privadas a seguir el mismo camino (Nickelodeon, Disney Chanel, Boyz and Girlz Family Channels, Discovery Kids Channels y otros) (Mifflin, 1999).

Este acercamiento creador y constructivo hacia la infancia se extiende a Internet y los contenidos para la red. El nivel de equipamiento de ordenadores en los hogares en todo el mundo está creciendo. En Estados Unidos, que marca la pauta en actuaciones hacia la infancia, la mitad de la población infantil cuenta ya con ordenador en el hogar y lo usa diariamente: son justamente niños y jóvenes los dos segmentos que van en cabeza de los usuarios. Y se han desarrollado ya más de 50 portales dirigidos a la infancia, la mayoría de orientación educativa (como “puentes entre la casa y la escuela”: Cheng, 1999) o de carácter infantil-educativo mixto (Sundin, 1999). Una buena parte de ellos son sitios desarrollados en coordinación con los programas televisivos para niños, que permiten potencialmente establecer sinergias más potentes de lo que fue posible hacer en los primeros diseños de proyectos, como por ejemplo Head Start (dirigido a preescolares con riesgo), apoyado en actuaciones educativas en los hogares, en materiales impresos y en programas televisivos (lo que sería eventualmente Sesame Street)..

Es en ese contexto en el que deseamos exponer las orientaciones que se extraen de la investigación empírica,

que pueden así cobrar un sentido estimulante y activo:

1. En el mercado internacional existe una relativa precariedad de material infantil de calidad, más acusado en ciertas franjas de edad, y buena parte del material existente no alcanza calificaciones de calidad adecuadas por parte de los expertos en desarrollo; (nos referimos a material norteamericano en que se acompañan obligatoriamente esas calificaciones de calidad evolutivo-educativa). Consideramos por tanto prioritario realizar un mayor esfuerzo de programación cultural de los contenidos televisivos, articulando y optimizando los esfuerzos nacionales con los internacionales para conseguir con el máximo de rapidez y economía una oferta televisiva de calidad suficiente.

2. Desde el punto de vista investigador es preciso tener en cuenta y atribuir un valor a tres programaciones culturales televisivas:

En primer lugar, y desde el punto de vista del receptor y la audiencia, la dieta audiovisual potencialmente recibida, lo que podríamos denominar el currículo nacional audiovisual en el aire de un país o una cultura desde el punto de vista del cultivo. Es decir, qué programación u oferta acumulada general, año tras año a lo largo del desarrollo de cada generación, está en el espacio audiovisual general. Se define aquí un espacio prioritario para las políticas culturales nacionales, autonómicas y locales, y para la creación cultural desde un punto de vista de diseño cultural.

En segundo lugar es preciso contemplar de manera activa y desde el punto de vista emisor de las empresas audiovisuales y la política cultural, la dieta audiovisual ofertada global, entendiéndola como el conjunto formado por la concurrencia de iniciativas públicas y privadas de contenidos audiovisuales programados democráticamente. Y a las que convendría ver, constructivamente, como un conjunto, potencialmente orquestal (no orquestado) de programas diseñados conscientemente (preferiblemente desde la investigación y controles de calidad) a corto, medio y largo plazo, desde la independencia y la responsabilidad. Es importante introducir la idea de diseño y de creación + investigación formativa, que constituirían una corriente cultural activa, diversa pero coherente, en el escenario audiovisual. El espacio americano de habla en castellano y lenguas latinas próximas configura una semiosfera geolingüística (un mercado cultural) muy especial en que podría (y debería) ejercerse esa creación cultural desde el diseño creativo e investigador responsables.

En tercer lugar, la dieta audiovisual individual, ontogenética, de cada niño concreto, (muy unida a la de su grupo de hermanos en el contexto familiar). Estamos aquí ante el programa o currículo cultural personalizado. A ella se llega, partiendo de la dieta global, con el juego de factores eco-culturales y familiares. La escuela puede jugar un papel regulador central que hasta ahora, en general, no ha jugado; así como programas especiales transversales (del tipo de Fifth Dimension que comentamos en este capítulo). Las dietas audiovisuales individuales se pueden abordar estratégicamente con programas destinados a grupos con necesidades y perfiles definidos (tipologías) de acuerdo con las variables y dimensiones de riesgo o de potencialidades que se han definido en la investigación sobre los efectos televisivos.

En cuarto lugar, debe implementarse la investigación de las culturas de producción audiovisual, esto es, de las tendencias, procedimientos, hábitos y rutinas profesionales, y mediaciones técnicas y representacionales que tienen un impacto significativo y objetivable en los patrones de contenido detectados en el análisis de las dietas audiovisuales. La investigación deberá permitir la comunicación fluida con los profesionales para el análisis del problema y la eventual búsqueda y desarrollo conjunto de alternativas cuando sea conveniente.

En esa línea es de destacar el papel activo que pueden jugar las instituciones comunitarias para fomentar (con sus propios medios o con acciones consorciadas con productoras públicas o privadas), alternativas "de diseño". Por ejemplo, la serie Barney and Friends, una de las más prestigiosas por su impacto positivo empíricamente demostrado, surge como una creación independiente de un grupo de personas decepcionadas por el escaso material disponible para sus hijos en video y televisión, que deciden crear su propia producción con ayuda de investigadores y creadores. La participación de los padres se convierte en una pieza clave para el diseño y el consumo de estas creaciones.

6. Es importante tener en cuenta el efecto de programación escalonada por targets (objetivos) o grupos diana de edades o niveles de desarrollo. Esta programación, sin embargo, acepta un considerable grado de flexibilidad y solapamiento: un programa puede estar adaptado óptimamente para un grupo de edad pero los niños lo verán con gusto hasta un par de años después de que ya no estén aprendiendo nada nuevo con él; eso permite un encadenamiento con superposiciones razonables y positivas en la zona de desarrollo horizontal del grupo de iguales: los hermanos podrán ver los programas que interesan a cada uno de ellos.

7. Conviene desarrollar programas de calidad (“de diseño”) para distintos grupos de edad, y para las diversas dimensiones del desarrollo personal infantil y juvenil, procurando equilibrar y cubrir igualmente la oferta centrada en funciones cognitivas, sociales, afectivas y morales

8. Es urgente actualizarse y compensar la carencia de producción de infantiles de “diseño” en España, sobre todo teniendo en cuenta que, aunque no existen organizadamente grupos especializados y estables de investigación y creación, existe potencial para generarlos rápidamente. El actual desarrollo de programas educativos de orientación escolar y curricular debe ser complementado con la línea principal de infantiles globales que integran entretenimiento, variables de desarrollo y educación con una lógica de creación guiada por la investigación. La investigación y el trabajo en equipo de creadores, investigadores y productores ha sido la clave del éxito de este tipo de programas (tanto éxito de mercado a nivel internacional, como éxito educativo medido con indicadores científicos del desarrollo infantil conseguido).

9. Ese objetivo debería contemplarse en el nivel de escala del mercado de infantiles y familiares para el espacio audiovisual en español, tanto por obvias razones económicas, como por el interés cultural y social de ese planteamiento.

10. Deberían contemplarse programas de I+D para la promoción de proyectos con co-financiación pública para productoras convencionales y nuevas productoras independientes creadas por grupos culturales y educativos que trabajen en proyectos de calidad y con criterios contrastables “de diseño”. Parte de los fondos podrían sin duda asociarse a los objetivos del VI Programa Marco Europeo y el mercado audiovisual europeo. Un programa sectorial tendría aquí, adecuadamente diseñado, la ventaja de estimular culturalmente al país y a sus familias y futuros ciudadanos, y de establecer modelos y alternativas con masa crítica en los dos grandes mercados en que se mueve nuestro país (Europa, y el mercado Latinoamericano en español, incluyendo el hispanohablante de estados Unidos). El programa podría contemplar en una primera etapa la puesta en marcha de proyectos pilotos y prototipos siguiendo los criterios “de diseño”, que pudiera lanzarse a la gran difusión en una segunda etapa.

11. Deberían contemplarse los programas dirigidos a niños y a padres en un contexto sinérgico y articulable. A nivel de audiencia tienden a funcionar juntos, y permitirían a la vez crear una corriente de opinión pública más esperanzada y positiva hacia lo audiovisual. Los padres podrían recibir el apoyo y la formación que claramente les está faltando en el desafiante nuevo contexto de crianza.

12. Es importante desarrollar investigación y proyectos I+D para generar procedimientos y rutinas eficaces que puedan ser alternativas viables a las que la investigación ha detectado como nocivas o inoperantes. Los programas de formación avanzada de profesionales audiovisuales e investigadores especializados contribuirían a ello.

13. Existe en España, con el estado de las autonomías, un escenario muy rico en recursos de producción audiovisual, y un contexto cultural igualmente rico para proporcionar material, lenguas y profesionales para un escenario de inter-culturalidad intra-estado que sea banco de pruebas para una inter-culturalidad internacional externa más amplia dirigida a América y Europa. Sería conveniente articular los contenidos y lenguas de los distintos proyectos para vencer las inercias y desconfianzas locales y constituir un gran proyecto abierto de calidad para la infancia y la familia.

3.6. REFLEXIONES PARA LA ACTUACIÓN EDUCATIVA

1. Es prioritario desarrollar programas públicos de formación de padres que aborden su preparación como mediadores en la cultura mediática y en el contexto cultural actual. Debe preparárseles especialmente para gestionar una dieta televisiva activa; para la mediación en el visionado compartido en la ZDP; para la iniciación a la lectoescritura y a las narrativas; para la iniciación identitaria; para la formación prosocial y moral en el entorno actual.

2. La dieta audiovisual activa es el mecanismo por defecto ante los problemas de sesgo o déficit en las ofertas audiovisuales cuando estas no ofrecen en un primer nivel una dieta adecuada. Pero debería contemplarse también como una estrategia fundamental y permanente de las familias ante la televisión infantil. Existen siempre márgenes, más estrechos o amplios, para programar un curriculum audiovisual educativo de calidad, y para “auto-programar” una dieta personalizada desde lo bueno existente. El recurso al vídeo y, sobre todo, a las agrupaciones de padres y escuelas para constituir estrategias y programas asociados de programación (o de contraprogramación cuando sea necesario) debería contemplarse para evitar que los padres se enfrenten solos a la hora de hacer su “cocina audiovisual”.

3. Son convenientes dos iniciativas complementarias en el ámbito escolar (que contribuirían además a homologar nuestro sistema con las corrientes internacionales):

1. Integrar de manera más transversal y profunda el currículum formal con el informal que se propone en la vida cotidiana a través de los medios, para evitar la dualidad educativa actual y el aprendizaje paralelo y contradictorio del niño (Educación mediática o Media Education en sentido amplio).

2. Incorporar la Alfabetización audiovisual o mediática (Media Literacy) a la formación de los escolares, abarcando un amplio espectro de competencias necesarias en el entorno representacional complejo actual y con una perspectiva multialfabetizadora. (Deberá contemplarse la alfabetización mediática no sólo en relación con los aspectos de los medios y los lenguajes audiovisuales, sino atendiendo también a los grandes procesos de desarrollo mental: atención, educación perceptiva (pictorial consciousness), estructuras de representación, factualidad y realismo social, narrativa, drama, etcétera)

Aunque el Informe Pigmalión ofrece amplia información sobre los aspectos que habría que cubrir en ambos niveles, sería preciso realizar un trabajo interdisciplinar con especialistas de la educación, la comunicación y el desarrollo, para abordar ambas iniciativas.

4. Es necesaria una formación especializada sólida y rigurosa de creadores, productores, educadores e investigadores para que puedan acometer sus diversas actuaciones. Ello implica programas estables, simples y accesibles, pero eficaces y previamente probados.

5. Programas combinados familia escuela. Aunque las investigaciones existentes hablan de un excesivo alejamiento entre familias y escuela, es necesario reaccionar y reestablecer la cooperación, que es sin duda la alianza más estratégica y necesaria en el empeño educativo. La reintegración de los procesos de desarrollo y educación de los tres ámbitos: familiar, escolar y cultural-mediático, pasa por esa cooperación y por el diseño de proyectos y programas conjuntos para enfrentar los problemas comunes desde la cooperación, ya que son ambos los agentes sociales que llevan la mayor carga de la infancia en condiciones de una cierta soledad psicológica.

6. Además los centros escolares pueden prestar la preparación, el soporte institucional y la organización para las políticas de dieta activa y de currículum global, recuperando el protagonismo de los educadores fuera de los muros escolares que resulta tan conveniente y necesario para el magisterio como para la sociedad.

4

Necesidad de un Plan de Investigación y Desarrollo sobre Televisión y Educación

La situación española presenta ciertas características distintivas ante el problema televisión-infancia:

1. Escasez de información objetiva continuada y sistemática que permita conocer las características y tendencias de la influencia de la programación televisiva en el desarrollo de los niños y niñas y jóvenes españoles. Esta escasez de una información vital ha dificultado a las instituciones de gobierno y a los agentes sociales la comprensión del problema y de la situación en cada momento, así como el dotarles de un abanico consistente de propuestas y alternativas fundadas de actuación.
2. De un modo indirecto, esta precariedad en los referentes objetivos ha impedido hasta ahora superar un cierto estancamiento del debate tanto en la opinión pública como entre políticos y empresas de comunicación, e incluso entre los educadores. Pese a la acción de grupos con iniciativa constructiva, sobre todo en el ámbito educativo, sigue dominando el escenario de dicho debate una oposición que tiende a ser simplificadora y poco realista sobre los efectos de la televisión en el desarrollo infantil, y un cierto derrotismo ante las posibilidades de acción general, restringiéndose así las actuaciones al ámbito más escolar. Los dos extremos opuestos entre aquellos que denuestan sin apelación a la televisión, como un conjunto indivisible (“apocalípticos”) y quienes la defienden, también sin el necesario repertorio de datos fiables (“integrados”) han dejado poco espacio para un debate mesurado. Esta polarización ha provocado un innecesario, prolongado y estéril enfrentamiento entre defensas y ataques considerados radicalmente incompatibles.
3. No es sorprendente que la esterilidad de ese debate simplista haya llevado a una reserva de la actuación pública y privada sobre el problema, que se muestra reacia a actuar en un contexto no suficientemente definido. Pese al completo consenso alcanzado cuando se ha discutido el tema en las instancias parlamentarias sobre la importancia de actuar políticamente sobre televisión-infancia (lo que no deja de

ser un mérito no muy resaltado de la clase política), posteriormente las atribuciones ideológicas han sustituido a la discusión de actuaciones positivas, en la medida en que se ha adolecido de datos empíricos y modelos viables para plasmar esas intenciones constructivas compartidas.

4. A falta de otros protagonismos debe aceptarse el papel casi en solitario que han pasado a jugar los agentes de las instituciones escolares y académicas ante el problema de la televisión infantil, las nuevas tecnologías, y su impacto educativo y evolutivo, así como de las relaciones transversales entre contenidos educativos y contenidos mediáticos. Aún cuando el problema afecta a toda la sociedad, la mayor estabilidad y recursos humanos de la institución educativa, y el papel central y extendido de la escuela, permite pensar en la institución educativa como un foco posible y razonable para un programa extensivo de actuación que debería no obstante contemplar a todos los sectores.
5. En este contexto, la larga trayectoria de la investigación empírica internacional sobre el problema, unida a escasos pero apreciables recursos nacionales en ese terreno, ofrece en los últimos cinco años un escenario mucho más nítido y objetivo que con anterioridad, en el que, tras tres décadas de estudios y debate, el problema se define hoy con bastante claridad y una cierta riqueza de alternativas y de propuestas constructivas.

Creemos que es la investigación empírica la que más adecuadamente puede proporcionar una base sólida para que las actuaciones políticas, sociales y culturales estén bien informadas y sean así eficaces. Una vez viabilizada, se requiere de ella por tanto que proporcione información de calidad, coherente y bien conjuntada, estable y continua, internacionalmente homologada y con niveles de definición adecuados

Los primeros objetivos de la investigación deberían tener en cuenta que el objetivo principal será que la información aportada pueda ser utilizada en cada uno de los ámbitos principales relacionados con el problema de la televisión y la infancia: 1) instituciones y autoridades; 2) educadores; 3) profesionales y empresas de la creación, la producción y la programación audiovisual; 4) familias y padres; 5) instituciones y profesionales que se ocupan de la cultura y el contexto social; y, por supuesto, 6) la propia comunidad investigadora.

Teniendo en cuenta tanto el panorama internacional de la investigación como la situación nacional en el ámbito educativo, cultural y de la opinión pública, se considera conveniente en este terreno iniciar un nivel de actuación de carácter más informativo, constructivo y práctico. Es necesario para ello dotarse de información objetiva y contrastada sobre la situación española en los medios y las nuevas tecnologías, bien coordinada y homologada con la investigación internacional en el mismo ámbito, de modo que pueda encaminar el clima de la opinión pública hacia una mayor objetividad y a dirigir su foco hacia actuaciones posibles y positivas. El alimento informativo de ese proceso debe proceder necesariamente de la investigación empírica de la situación desde modelos adecuados.

En el terreno de la creación y de la producción, los ciclos medios o largos de desarrollo requeridos por los programas televisivos "de diseño" reclamarían recursos públicos o, mucho mejor aún, consorciados y mixtos (entre las instancias públicas y la industria privada) y políticas de inversión en proyectos de desarrollo de calidad. Téngase en cuenta que el mercado internacional ofrece ventajas de dimensión decisivas para el impacto cultural y económico. Esta línea de inversión en el desarrollo infantil, juvenil y familiar se probaría a medio plazo como una autopista del desarrollo de nuestra industria cultural audiovisual.



Los profesionales de la comunicación han sido en general sometidos a una fuerte e indefinida crítica social por su papel en las producciones mediáticas. Con frecuencia se les ha juzgado y condenado, a veces desde análisis teóricos plausibles, pero a veces desde un corpus escaso de investigación real y, en general, de manera global y con escasas propuestas para el diálogo constructivo y la elaboración de alternativas. El efecto ha sido un alejamiento de investigadores y profesionales que debilita la capacidad de reacción social ante los problemas.

Nuestra propia investigación nos ha hecho ver que, los conocimientos técnicos poseídos, las rutinas profesionales, las creencias y teorías implícitas sobre la eficacia comunicativa o comercial y las condiciones de trabajo, son responsables de la mayoría de las tendencias de producción; y nos ha convencido de la dificultad de lograr cambios significativos con una mera actuación limitada al nivel de los valores que no respalde un cambio de las condiciones de actuación de los profesionales. Aunque no descartamos que se produzcan en diversos casos efectos planificados en función de intereses que se imponen sobre los intereses sociales, no parece que la teoría conspiratoria sea la explicación principal del quehacer y las tendencias de los profesionales y de la producción mediática. Creemos que, sin descartar necesarias acciones de autocontrol y de control asumidas por los representantes políticos, las instituciones y los medios, con el máximo consenso y rigor posibles, lo más eficaz a medio y largo plazo será la implicación y el protagonismo de los profesionales en el desafiante y estimulante quehacer de generar una programación positiva.

El papel de los investigadores (como ha ocurrido en el caso de buena parte de las producciones más exitosas en televisión infantil en Estados Unidos), consiste en describir lo que pasa, explicarlo, y proponer alternativas fiables, colaborando en su desarrollo en la medida en que sea posible. Esta triple función se ha limitado en las inercias de burocratización de la investigación a las dos primeras y, en ocasiones incluso, sólo a la primera de estas tres funciones. Creemos que es importante, de igual modo que en el caso de los profesionales audiovisuales, estimular a aquellos grupos de investigadores que estén dispuestos a conectar teoría y práctica y a alcanzar compromisos, en el rigor y la relevancia, con los profesionales de la creación.

Podríamos intentar avanzar los objetivos iniciales del plan de investigación. En primer lugar el "Observatorio" propuesto debería proporcionar:

En primer lugar, estudios de carácter continuo y acumulativo sobre la dieta televisiva española en el desarrollo infantil (los contenidos que efectivamente ve el niño a lo largo de su desarrollo y contribuyen a formar su mente), entendiéndola como un currículo cultural informal, pero no indescriptible, que puede y debe conocerse. (El concepto de dieta cultural evolutiva ha sido desarrollado en los años recientes como el más adecuado para objetivar los procesos de influencia de la televisión en el desarrollo infantil). Los estudios internacionales sobre problemas sensibles, como el impacto de la televisión en la violencia en el niño, la influencia de los contenidos en capacidades (atención, lectura, pensamiento, creatividad) y su desarrollo social, identitario y moral, requieren, para ser aplicables en España y sumados a otros estudios parciales y específicos españoles, un seguimiento sistemático de qué contenidos ven realmente los niños acumulativamente, con parámetros homologables con la investigación internacional. Estos estudios faltan en España

Sólo ese conocimiento puede permitir descripciones fiables primero, y actuaciones objetivas después. Tanto las actuaciones preventivas, como las de carácter activo y creador, produciendo alternativas audiovisuales que ejerzan un papel de modelos y de estímulos para mejorar la calidad educativa de esa dieta. Estos objetivos deberían iniciarse con la máxima inmediatez.

Puesto que el estudio anterior no permite establecer relaciones significativas en el desarrollo si no se cuenta a la vez con un seguimiento también continuado y acumulativo de las variables de desarrollo psicológico de la población infantil y juvenil en España, debería aportarse éste, controlando la posible influencia en dicho desarrollo de la televisión, los medios de comunicación y las NTIC y los contextos y marcos culturales. Se carece de investigación objetiva, estable y continuada sobre la evolución del desarrollo infantil ante el cambio social en

términos generales y en los términos específicos de aquellos problemas que la sociedad va detectando por su fuerte impacto educativo y/o social (violencia, déficit atencional, indisciplina, desarrollo moral problemático, déficit cognitivo, deficiencias funcionales de la lecto-escritura, etcétera). Este diagnóstico estable y continuado a lo largo de cohortes generacionales de la globalidad del desarrollo de la infancia y la juventud permitirá que el debate social y las actuaciones sociales puedan abordarse con mayor comprensión de la situación real y mayor eficacia. Una parte aplicada de esta investigación nuclear debería dirigirse a establecer los potenciales educativos y evolutivos de los componentes de la dieta positivos y negativos y a generar orientaciones, guías, libros de estilo, y nuevas modalidades y rutinas que proponer, constructiva y dialógicamente, a los profesionales. Cursos o jornadas de debate y de actualización técnica de los profesionales de la creación y la producción podrían extender estos recursos entre ellos. Una calificación orientadora a los padres del potencial educativo y de riesgo de los programas (rating familiar) podría asimismo extraerse de la investigación si se considera conveniente en la situación española.

En segundo lugar, y situándonos ahora en el marco general de la investigación, sería necesario:

1. Impulsar la investigación básica y aplicada y los centros de investigación que puedan estudiar los procesos de influencia en curso sobre todo el campo de problemas específicos del desarrollo infantil en el contexto social y cultural de las sociedades en cambio, y la influencia mediática y de las NTIC. Será a este respecto muy conveniente pensar en un programa sectorial de investigación que pudiera focalizar objetivos y concentrar los esfuerzos. Unos y otros estudios contribuirán a nivel de la opinión a evitar posiciones no respaldadas y casi siempre extremas; y a nivel de la práctica podrán ayudar a desarrollar alternativas constructivas viables tanto para los niños como para la industria audiovisual.
2. Promover, con fondos públicos o con una combinación de recursos públicos y privados, la producción de proyectos audiovisuales de calidad. La investigación internacional ha probado más allá de la duda que los proyectos de calidad son a la larga, no sólo más eficaces para lograr un buen desarrollo del niño y mejores resultados escolares, sino también más rentables económicamente que aquellos otros productos habituales concebidos y realizados desde criterios de retorno inmediato en el corto plazo.
3. Estimular en la misma línea (en tercer ciclo y en cursos especializados de actualización profesional) la formación de especialistas en la investigación y en la creación televisiva de contenidos “de diseño” para la infancia científicamente guiados.

Confiamos en que estas reflexiones y propuestas transmitan a los lectores alguna de las claves para comprender un poco mejor uno de los factores con más impacto histórico en el desarrollo y educación de las nuevas generaciones y aporten, siquiera en alguna medida, sugerencias para el impulso institucional en un área urgentemente necesitada de él.

5

Referencias

BICKHAM, WRIGHT Y HUSTON, (2001). Attention, Comprensión and the Educational Influences of Televisión. En D. H. Singer y J. L. Singer (eds) Handbook of children and the media, pp. 101-120. Thousand Oaks, Ca. SAGE.

CHENG, K. (1999, 3 de mayo). Wee Web. IQ, pp. 16-20.

DEL RÍO, P., ÁLVAREZ, A. Y DEL RÍO, M. (en prensa). Informe Pigmalión: desarrollo infantil, televisión y educación. Madrid, CNICE y Fundación Infancia y Aprendizaje.

DEL RÍO, P. Y ÁLVAREZ, A. (2002). From activity to directivity. The question of involvement in education . En G. Wells y G. Claxton (Eds.), pp. 59-72 Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education. Oxford: Blackwell.

GERBNER, G., GROSS, L., MORGAN, M. Y SIGNORELLI, N. (1994). Growing Up with Television: The Cultivation Perspective. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.), Media Effects (pp. 17-41). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

HOGAN, M. J. (2001). Parents and Other Adults: Models and Monitors of Healthy Media Habits. En D. H. Singer y

J. L. Singer (eds) Handbook of children and the media, pp. 663-680. Thousand Oaks, Ca. SAGE.

HUSTON, A.C., WRIGHT, J.C., MARQUIS, J. Y GREEN, S. (1999). How young children spend their time: Televisión and other activities. *Developmental Psychology*, 35, 912-925.

KUBEY, P. (1990). Televisión and the quality of life. How viewing shapes everyday experience. Hillsdale, NJ: LEA.

LAWRENCE, S. Y GILES, L. (1998). Searching the World Wide Web. *Science*, 280, 98-100.

LAWRENCE, S. Y GILES, L. (1999). Accessibility and distribution of information on the Web. *Nature*, 400, 107-109.

MIFFLIN, L. (1999, 19 de abril). A growth spurt is transforming TV for children. *New York Times*, pp. A1-A19.

SUNDIN, E. (1999). The on-line kids. En C. Von Felitzen y U. Csrlsson (Eds). *Children and media image, education, aprticipation*, pp. 365-368. Goteborg, Suecia: UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen.

INFORMES

Manuel Lorenzo Delgado
José Antonio Ortega Carrillo
Octavio Morales Castro
Universidad de Granada

1 Introducción

El informe que presentamos se ha estructurado en los siguientes apartados:

- Contextualización: Televisión y cine digital. En este primer apartado definimos el problema de la investigación: el aporte de la tecnología digital al cine (y por extensión la televisión) contemporáneo centrado en los aspectos tecnológicos, gramaticales y estéticos y en las posibilidades educativas que ofrece.
- Objetivos y variables de estudio en el que se describen las pretensiones concretas del trabajo.
- Definición de las características de la población objeto de estudio y de la muestra seleccionada.
- Propuesta de las pautas metodológicas seguidas en la investigación, así como el instrumento construídos para la indagación.
- Análisis de los datos obtenidos mediante el paquete estadístico SPSS versión 11.0.
- Conclusiones.

2 La televisión y el cine digital

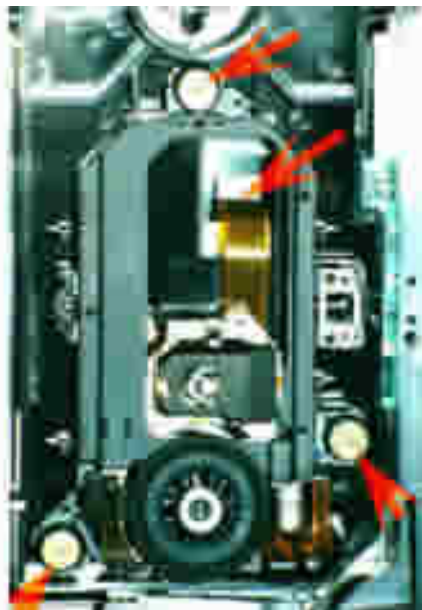
En los últimos tiempos es frecuente oír hablar de imagen digital, vídeo digital, televisión digital, cine digital, etc. Esta terminología nace de la aplicación de la tecnología digital (la que reduce el funcionamiento de los aparatos a la existencia o no de pulsos energéticos codificados arbitrariamente con los dígitos 1 –existe- y 0 –no existe-, de ahí el término digital). La literatura existente sobre la materia no acaba de concretar una definición precisa sobre estos términos. Autores como Giménez (2001) y De la Cuadra (2001) resaltan la influencia de los nuevos avances tecnológicos en el software de producción y distribución audiovisual para terminar de encuadrar el concepto de televisión y cine digital.

Entendemos como cine digital toda aquella producción cinematográfica, sea del género que sea, que utilice la tecnología digital como base física para configurar el soporte de sus imágenes, los mecanismos de proyección o visionado y, opcionalmente, en la elaboración de las mismas. El cine digital no es necesariamente contemporáneo a la realización de las obras, de tal manera que obras cinematográficas de cualquier época, realizadas en cualquier tipo de soporte, pueden digitalizarse posteriormente. Esta amplia definición puede englobar, como vemos, muchos conceptos afines tales como “cine de la era digital”, “televisión digital”, “vídeo digital”, etc.

Por su parte Carballo (2001) elabora una definición de cine digital en una línea más descriptiva, basada en los principales elementos que integran el concepto:

"Desgajemos, primero, del término cine su acepción más corriente: la que se refiere a la producción de programas audiovisuales. Aquí los cambios serán pocos en cuanto al contenido de los programas para consumo de espectadores pasivos. Crecerán en número y presupuesto aquellos destinados a la televisión y, muy especialmente, los diseñados para las cadenas de pago. Reducirán su número y aumentarán notablemente en presupuesto unitario (como ya viene siendo la tendencia dominante desde hace varios años), los destinados a las salas de exhibición, otra de las acepciones de la palabra cine, (...).

En cuanto a los programas producidos específicamente para ser disfrutados de forma activa, apoyándose en las nuevas tecnologías, hoy nacientes, su número y presupuesto crecerá ad infinitum: me refiero, claro está, a los programas especialmente diseñados para los soportes interactivos, desde un simple disco óptico para visionar en la pantalla del televisor, una plataforma 100% interactiva vía herziana o vía cable, hasta el más complejo de los programas de simulación, sólo operable desde cabinas cada vez más perfeccionadas y similares a los objetos representados (coches, aviones, etc..). En el límite, llegaremos por este camino a los programas integrales de realidad virtual, con transmisión de sensaciones no sólo ópticas y acústicas, sino también otras capaces de excitar nuestros restantes sentidos (frío, calor, humedad, presión, olor, ...)."



Arriba, dos vistas del interior de un aparato de lectura de DVD; las flechas naranjas indican la ubicación de los bloques ópticos (pickups). A la izquierda una lente digital (Lladó, 2003)



El soporte comercial doméstico más extendido relacionado con el cine digital, es el denominado DVD (Digital Video Disc).

No obstante, López de Quintana (2001, p.150) señala que en la actualidad "las televisiones se enfrentan a un nuevo cambio que va a sustituir radicalmente cinco décadas de vídeo analógico por los nuevos formatos digitales"

Aunque se ha mencionado la estrecha relación existente entre la tecnología óptica y la tecnología digital conviene señalar que como producto de esta hibridación tecnológica, han surgido nuevas fórmulas que sirven para integrar recursos de información de naturaleza diversa: el texto, los datos numéricos, las imágenes, la voz y el vídeo, que se han utilizado para la transmisión y almacenamiento de información provenientes, en muchos casos, de soportes tradicionales como el papel. Cuando la información se codifica digitalmente, ya sea en el momento de su creación o como fórmula de migración de formato, los diferentes tipos de recursos comparten capas de tecnología -medios comunes de almacenamiento y transmisión- que permiten su distribución y utilización unitaria.

La lectura y la grabación de la información en forma digital requiere de equipos electrónicos y de programas

informáticos, que se encuentran sometidos a un proceso de cambio permanente. Esto plantea un problema relativo a la inclusión de este tipo de formatos en una multimediateca debido a que existe la posibilidad de que dichos equipos y softwares no se encuentren disponibles tras una década de haber sido introducidos. Resulta difícil conservar los equipos de grabación y lectura, si no hay repuestos disponibles y tampoco podrán utilizarse los sistemas operativos ni las aplicaciones informáticas necesarias sin personal especializado que sepa cómo gestionarlos. Se ha calculado que, en el ámbito de los sistemas digitales, la obsolescencia tecnológica tiene lugar en periodos de dos a cinco años, y afecta tanto a dispositivos electrónicos como a programas informáticos (Research Libraries Group, 2000).

En 1997, el formato LVD (Laser Disc), fue ampliamente superado con la salida al mercado del DVD (Digital Video Disc). La clave de ello residió principalmente en el coste económico: el de fabricación de un DVD es, en la actualidad, aproximadamente de 1 US\$ (~ 0,85 €, es decir, la mitad del precio de una cinta de vídeo magnética convencional; además, su capacidad de almacenamiento es de entre diez y treinta veces superior a la de un CD-ROM (Kenney y Rieger, 2000). Al igual que en el caso de los soportes ópticos, otra gran ventaja es su duración, que puede ir desde los 50 a 100 años para el formato CD-R convencional (Yeung, 2000) hasta los 200 años tal como afirma la empresa Kodak (Kodak Inc., 2000) en la propaganda comercial de sus productos. Todo ello con una característica fundamental que lo diferencia de los demás soportes: la posibilidad de controlar y revertir el proceso de deterioro con las técnicas adecuadas y de obtener copias que mantengan la perfección del original (Osorio, 2001).

En la actualidad, el formato DVD ha sustituido comercialmente al Laser Disc (LVD) y relegado a los soportes ópticos fuera del campo del vídeo comercial. ¿Cuáles son las ventajas que conlleva el soporte DVD sobre los soportes ópticos?

En principio el DVD posee todas las ventajas señaladas para los soportes de naturaleza óptica:

- Reduce el coste económico, puesto que los avances tecnológicos lo hacen cada vez más asequible.
- Multiplica las posibilidades de uso didáctico: ya no solo se trata de congelar indefinidamente la imagen o poder buscar instantáneamente una secuencia; las actuales ediciones en DVD permiten, por ejemplo, ver la película doblada o subtitulada en varios idiomas, disponer de entrevistas con el director o los actores, añadir documentales sobre el rodaje elementos contextuales de la trama, etc.
- En el plano meramente tecnológico, el soporte digital, materializado hoy día en el DVD, es el puente ideal hacia la integración o unificación de los medios audiovisuales ya que permite la unificación del cine, la televisión, Internet, etc., en un solo soporte global que ofrece infinitas posibilidades a través de la creación de redes telemáticas y otras vías de distribución de la información.

Hablar hoy día del cine o televisión digital en el aula es referirse a un fenómeno aún minoritario ya que son los contenidos almacenados en soportes magnéticos, (cintas y vídeo VHS) , los que se siguen utilizando en los centros escolares. No obstante, es necesario plantear que no se dispone de estudios rigurosos que permitan vislumbrar el grado de introducción del cine y la televisión digital en los centros educativos.

La aparición de la tecnología digital, no obstante, ha revolucionado considerablemente el ámbito de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, permitiendo un enfoque mucho más unitario entre los medios de comunicación y los conceptos de audiovisual y multimedia (Martínez, 1996; Cabero, 1996, 1999; López Yepes, 1999).

Las posibilidades de trabajo con la tecnología de la imagen digital en la educación fueron puestas de manifiesto merced al uso de la Vídeo Machine como recurso en la Universidad (Giménez y Díaz, 1994). La Vídeo Machine consistía en una tarjeta para PC y fue presentada en 1994 por FAST Electronic; consiste en una tarjeta que se insertaba en un slot de un PC con bus ISA, más un software que corre bajo Windows y una manguera de conexiones, de modo que junto con dos vídeos reproductores y un vídeo grabador se dispone de las prestaciones de una sala de producción de vídeo profesional en el reducido espacio de un puesto de trabajo informático. Este sistema es conocido como Desktop Vídeo y va bastante más allá de las prestaciones de una simple tarjeta multimedia o de digitalización de vídeo.

La formación del profesorado podrá verse afectada favorablemente por la introducción de estas tecnologías, como apuntan las propuestas realizadas por Cebrián (1997) o Cabero, Duarte y Barroso (1997).

En la actualidad, al hablar en cine, de tecnología digital en el aula, nos moveremos más en el campo de las probabilidades que en el de las realidades. En todo caso, probabilidades y realidades se enmarcan en el ámbito de un posible nuevo soporte de redes telemáticas de naturaleza educativa. Donde, desde la perspectiva comercial, siguiendo con los ejemplos anteriores, se habla de estrenos cinematográficos o grandes eventos lúdicos o deportivos y desde la perspectiva educativa puede hablarse de conferencias, canales temáticos, etc. Puede hablarse de una alternativa o complemento a Internet como soporte de las nuevas comunidades educativas virtuales, que serían un caso concreto de las Comunidades Virtuales de Usuarios (CVUs), que ya existen como elementos integrados de algunas redes telemáticas y que Ordinas, Pérez y Salinas (1999) caracterizan como “colectivos con unas necesidades parecidas: en la búsqueda misma de información necesitan el mismo tipo de servicios y sobre todo y más importante poder encontrar una vía de enriquecimiento profesional y académico a través del intercambio de conocimiento”.

Iniciativas como la desarrollada, por ejemplo, por la Universidad Politécnica de Cataluña ([Oficina de relación y comunicación con los medios de la U.P.C., 2001](#)), pueden suponer un notable abaratamiento de costes con respecto a las posibilidades que actualmente ofrecen las emergentes plataformas de televisión digital, de tal manera que si es convenientemente utilizada por la Administración Educativa puede llegar a ser parte de la base (en acción conjunta con Internet e Internet 2) del modelo de escuela que seguramente acabará imponiéndose en el recién nacido siglo XXI.

Aunque pueda parecer una incongruencia, ha sido la escuela rural uno de los medios pioneros en buscar vías de aprovechamiento de la tecnología digital, tal como refleja el programa Aldea Digital, desarrollado por el Ministerio de Educación y Cultura. El citado programa se inició hace casi cinco años (de forma piloto en la provincia de Teruel), en marzo de 1998, afectando en su inauguración a unos 3700 alumnos y 400 profesores de centros ubicados en localidades de entre 100 y 500 habitantes, interconectando electrónicamente a través de una red telemática a 27 Centros Rurales Agrupados con aulas en 152 localidades, 7 Colegios Públicos ordinarios, 3 Centros Rurales de Innovación Educativa y 5 Centros de Profesores y Recursos. La Intranet que los agrupaba poseía un total de 168 puntos de comunicación.



Portal web del actual del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa que contiene las iniciativas más valiosas de formación on-line gratuita existentes en España.

En la actualidad, el programa Aldea Digital está extendido a 22 provincias españolas, quedando pendiente su posible puesta en práctica en América Latina, que era uno de los posibles objetivos en su creación. Para una información detallada sobre la situación actual del programa podemos acudir a la dirección de Internet: http://www.cnice.mecd.es/Aldea_Digital .

No obstante, la implementación de un contingente tecnológico de última generación en el contexto educativo, jamás debe ser considerada como la panacea que resuelve todos los males de la escuela; tal y como advierte Gago (1998, p. 433), en referencia al citado fenómeno de Aldea Digital:

“Ante las graves insuficiencias manifestadas en este fin de siglo por los sistemas escolares, la respuesta política se limita a introducir máquinas en la escuela para hacer llegar hasta ella los grandes flujos de información mundial (...) la implantación de la informática educativa como única y maravillosa tabla de salvación: factor externo capaz de solucionar la crisis intrínseca que padece el sistema escolar. Obviando que tal crisis se deriva, sobre todo, de la patente falta de consenso sobre sus objetivos existente en nuestra sociedad”.

Basándonos en las investigaciones y trabajos de Gago (1998), Castelo y Ruiz (1999), Ortega (1999) proponemos las siguientes consideraciones para la extensión de la alfabetización multimedia mediante programas y proyectos basados en el uso sistemático del cine y la televisión digitales:

Ventajas.

- Posibilidad de creación de canales temáticos específicos de materia educativa enfocados al desarrollo curricular en contextos múltiples.
- Prescindir para el soporte de la transmisión de las redes telefónicas tradicionales, lo que abarataría y eliminaría dificultades de muchos aspectos de la instalación.
- Reducción de costes de mantenimiento.
- No sólo es compatible, sino que además puede ser un buen complemento de las iniciativas actuales de implantación de Internet y la tecnología digital en los centros y en los espacios educativos no formales.
- Beneficios no solo para la escuela, sino también en el resto de la comunidad, que podría utilizar gratuitamente las instalaciones y servicios de transmisión de contenidos digitales.

Inconvenientes.

- Su implementación exige un alto coste económico a corto plazo. Aunque existen opiniones que apuntan al hecho de que se trata de una tecnología que probablemente acabará abaratando los costes con respecto a los sistemas actuales.
- Necesidad de actualización del profesorado para su adecuado uso, no solo tecnológica sino también didáctica.
- Por tratarse de una tecnología nueva está sometida a una evolución constante. Por tanto, las posibles inversiones en la misma deben realizarse con prudencia para evitar la obsolescencia prematura (se anuncia el láser azul como fórmula de lectura y grabación de los soportes, lo que duplica la capacidad de almacenamiento de los actuales DVD).

Sugerimos la posibilidad de crear una plataforma digital dependiente de la Administración Educativa, con canales temáticos destinados no solo al desarrollo del currículo, sino a la propia formación continua del profesorado, sin olvidar el campo de la educación no formal. Esta red telemática no estaría solo restringida al ámbito educativo, sino que debería expandirse para conformar una verdadera intercomunidad educativa virtual de habla castellana en la que se compartan contenidos ciudadanos de todo el mundo que hablan nuestra lengua. ATEI puede ser una buena plataforma sociotecnológica para iniciar esta aventura que consolidaría el español como lengua soporte de contenidos educativos hipermedia de calidad.

3

Investigando las posibilidades didácticas de la actual imagen digital dinámica

En la investigación aludida en la introducción de este informe se proponen las siguientes metas y desarrollos:

Objetivo y variables de estudio: Analizar las variables relevantes para la consideración del cine de la era digital como recurso educativo, vistas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Estas variables, cuyo carácter relevante y selección se justifica mediante la contextualización que hemos realizado y de manera mucho más extensa en las propuestas de Morales (2003, pp. 286-309), se concretan en tres dimensiones:

- Aspectos Didácticos y Organizativos.
- Aspectos Tecnológicos.
- Aspectos Gramaticales y Estéticos.

Población y muestra

La población objeto de nuestro estudio han sido los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Por coherencia con los objetivos que pretendemos, la población válida ha sido la compuesta por los alumnos que estudian el último curso de las diferentes especialidades de la Diplomatura en Magisterio y los de último curso de la Licenciatura en Pedagogía. Se trata pues de alumnado que tienen cursado

las asignaturas troncales de Tecnología Educativa (en el caso de la licenciatura de Pedagogía) y de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación (para aquellos que estudian Magisterio).

La siguiente tabla expresa la composición de la muestra elegida.

Muestreo		
	Alumnos de Licenciatura en Pedagogía	Alumnos de Diplomatura en Maestro
Población oficial, N' (1)	-	937
Población real estimada, N (2)	210	840
Muestra (30% de N), n	63	252
	315	
Tipo de muestreo	Aleatorio simple	
Error de muestreo máximo para la escala, e (3)	0,056	

(1) Datos oficiales de las estadísticas de la Universidad de Granada correspondientes al curso académico 2002/2003, (<https://www.ugr.es/csirc/servlet/AutenticadoServlet>).

(2) No es posible hablar de población de último curso de la Licenciatura en Pedagogía puesto que es factible realizar la carrera en 4 ó 5 años. Se ha estimado la población asumiendo que según datos de la Secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación, aproximadamente 1/3 de los alumnos optan por realizar la carrera en 4 años. De tal manera que se ha considerado la población como la suma de los estudiantes matriculados (sin asignaturas pendientes) en 5º curso, 137, más 1/3 de los matriculados en 4º; 72,3 ~ 73. En el caso de los estudiantes de las diferentes especialidades de Magisterio, se ha restado de la población oficial, siguiendo las recomendaciones de miembros cualificados de la Secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación basadas en datos del curso 2001/2002, un 10,3% (96,5 ~ 97) correspondiente a alteraciones de matrícula y alumnos que abandonan la asignatura (no se presentan ni a la convocatoria de junio ni de septiembre).

(3) Referido a la estimación de medias, teniendo en cuenta que el valor presentado se corresponde con el del ítem de mayor varianza (AGE23), puede considerarse que el error de muestreo es aceptable.

Metodología e instrumentos

La metodología utilizada ha sido cuantitativa, ya que el estudio pretende medir cuantitativamente la valoración o relevancia de las variables reflejadas en los instrumentos.

Se ha diseñado una escala tipo Likert para medir cuantitativamente las opiniones y aptitudes elegidas acordes con los objetivos de la investigación. Las primeras referencias conocidas sobre el uso de este instrumento en investigación educativa nos remontan a Edwards y Kenney (1946). Best (1982, p. 146) resume el proceso de construcción de un instrumento de este tipo cuando apunta que:

"El primer paso para construir una escala tipo Likert consiste en la recogida de un cierto número de afirmaciones acerca de un tema. No es importante la exactitud del juicio. Pueden ser útiles si expresan las opiniones mantenidas por un número sustancial de personas. Es importante que expresen aceptación o rechazo definidos sobre un punto de vista particular. El número de respuestas favorables o desfavorables debe ser aproximadamente igual.

Tras haberlas recogido, debería ser aplicado un test de ensayo a cierto número de sujetos. Sólo deben conservarse los ítems que tengan una correlación positiva en todo el test. Esta comprobación de la consistencia interna ayudará a eliminar las afirmaciones que son ambiguas o que no pertenecen al mismo tipo que el resto de la escala."

Con este instrumento se han detectado las percepciones o valoraciones sobre afirmaciones que sustentan variables relevantes para la investigación. Estas valoraciones se vertebrarán entorno a una escala continua de 1

a 5, que realmente se podría considerar discreta si asumimos que el 1 no es más que un "etiquetado" del 0.

Con objeto de garantizar un alto grado de fiabilidad independientemente de la composición de la muestra, se ha planteado redactar un número suficientemente alto de ítems: un total de 45 estructurados en tres dimensiones compuestas por 15 preguntas cada una.

ADO: Aspectos Didácticos y Organizativos.

AT: Aspectos Tecnológicos.

AGE: Aspectos Gramaticales y Estéticos.

Esta estructura dimensional podría resultar algo artificiosa, pero es sin duda la mejor en función de las características de nuestro objetivo. Esta aparente artificialidad anularía la posibilidad de corroboración matemática de la validez de constructo del instrumento, pero como se ha señalado, ello no afecta significativamente la validez global.

Partiendo de esta base, se han seguido escrupulosamente los pasos descritos en el apartado anterior, contando para ello con una decena de personas pertenecientes a los sectores implicados en nuestro estudio. Una vez redactadas y depuradas las 45 afirmaciones que componen los ítems de la escala, se han sometido al prescrito test de ensayo (con una muestra de $n = 20$, 15 estudiantes y 5 profesionales) y el posterior análisis de correlaciones (Morales, 2003, pp. 767-798), cuyos resultados ratifican la corrección en la formulación de todos los ítems propuestos.

Después de un proceso de validación por juicio de expertos, referido también en Morales (2003, pp. 305-306 y 751-764) se han corregido (mediante remodelación de la redacción) algunos leves aspectos formales. Estos han sido los ítems de la escala definitiva:

Aspectos Didácticos y Organizativos:

- ADO1. La realización de actividades como el cine-fórum o el video-fórum supone, en general, un excelente recurso didáctico.
- ADO2. El uso del cine como recurso educativo es apropiado para todas las materias o áreas.
- ADO3. Los recursos educativos basados en las tecnologías de la información y la comunicación son fundamentales en la educación actual.
- ADO4. El desarrollo del currículo en cualquier materia debe considerar la influencia de los medios de comunicación de masas sobre los alumnos.
- ADO5. La proyección de una película apropiada puede ser utilizada como un recurso en el aula.
- ADO6. Es importante que los centros educativos de cualquier nivel se encuentren dotados de recursos para la reproducción de textos de naturaleza cinematográfica.
- ADO7. Cualquier película actual puede ser utilizada como recurso didáctico.
- ADO8. Los valores que se desprenden de las películas actuales no son positivos para los jóvenes y adolescentes.
- ADO9. Los contenidos curriculares deberían incluir el estudio del cine por encima incluso de las artes clásicas (pintura, escultura...), puesto que se trata de la manifestación artística de mayor influencia en la sociedad contemporánea.
- ADO10. Solo películas de determinados tipos y géneros pueden ser utilizadas como recurso educativo en el aula.
- ADO11. El cine actual refleja la crisis de valores de la sociedad contemporánea.
- ADO12. Trabajando con el cine como recurso educativo, pueden ser perfectamente integrados los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ADO13. Un profesor de primaria o secundaria debe estar convenientemente formado para realizar actividades tipo cine-fórum o video-fórum sin necesidad de recurrir a un experto externo.
- ADO14. La llamada crisis de valores de la sociedad contemporánea afecta directamente a los contenidos de los medios de comunicación de masas tales como la TV, el cine, etc.
- ADO15. La educación en valores puede tener en el cine, adecuadamente utilizado, un excelente recurso educativo.

Aspectos tecnológicos:

- AT16. Los diferentes soportes tecnológicos (químico, magnético, digital...) tienen gran influencia sobre los

contenidos de los textos cinematográficos que soportan.

AT17. El dominio de las tecnologías de la comunicación y la imagen es esencial para los educadores actuales.

AT18. La irrupción de la tecnología digital (DVD, Internet) ha supuesto una verdadera revolución para cine actual.

AT19. Con los soportes de imagen cinematográfica tradicionales (celuloide, vídeo magnético) se cubren plenamente todas las posibilidades del cine como recurso educativo.

AT20. El uso de sistemas de imagen digital (DVD, etc.) debería generalizarse en la medida de lo posible en los centros educativos.

AT21. Que los alumnos aprendan a manejar las tecnologías de naturaleza digital debe ser parte esencial del currículo de la enseñanza obligatoria.

AT22. La formación que recibo o he recibido en la Facultad es suficiente para desenvolverme en el manejo de las tecnologías de la imagen digital.

AT23. La formación que recibo o he recibido en la Facultad es suficiente para que yo pueda utilizar el medio cinematográfico como recurso educativo en el aula.

AT24. La tecnología digital ha mejorado sustancialmente las posibilidades del cine como medio de expresión social, cultural o artística.

AT25. El uso de la tecnología digital aumenta las posibilidades en el uso del cine como recurso educativo.

AT26. La tecnología digital abre camino a una integración o "globalización" de los diferentes medios audiovisuales (cine, TV, Internet) en el amplio concepto de multimedia.

AT27. Internet será en el futuro el principal canal de promoción, distribución e incluso visionado de obras de naturaleza cinematográfica y audiovisual en general.

AT28. En los próximos años, la tecnología evolucionará tanto que los actuales aparatos de grabación y reproducción de imagen quedarán obsoletos.

AT29. El coste económico de los vídeos digitales y sus complementos es demasiado alto como para que sustituyan a los magnetoscopios en los centros educativos a corto o medio plazo.

AT30. En pocos años, cine, TV, Internet, telefonía móvil, etc., serán parte de un mismo soporte tecnológico para los usuarios.

Aspectos gramaticales y estéticos:

AGE31. Soy capaz de diferenciar diferentes corrientes estéticas en películas de diferentes épocas.

AGE32. Me considero una persona adecuadamente formada en materia de gramática audiovisual.

AGE33. Conozco suficientemente conceptos tales como la escala de los planos, el montaje, etc.

AGE34. Conocer las bases de la gramática cinematográfica es fundamental para los educadores que quieran hacer uso del cine como recurso didáctico.

AGE35. Utilizando el cine como recurso educativo es fácil integrar en el currículo elementos relacionados con la diversidad sociocultural.

AGE36. Si los jóvenes y adolescentes poseyeran una buena formación en materia de alfabetización audiovisual, seguramente cambiarían sus gustos sobre cine y TV.

AGE37. Si los jóvenes y adolescentes poseyeran una buena formación en materia de alfabetización audiovisual sería más fácil y productivo integrar en el currículo recursos de naturaleza cinematográfica.

AGE38. Cualquiera puede disfrutar plenamente del visionado de una película por estéticamente compleja que esta sea, no solo los "expertos" en cine son capaces de hacerlo.

AGE39. El cine comercial actual se caracteriza por una estética que le diferencia del de otras épocas de la historia.

AGE40. Cine comercial actual, videoclips musicales, videojuegos, etc., están caracterizados por una estética propia de la era digital.

AGE41. La estética audiovisual característica de la era digital condiciona los contenidos y valores transmitidos por las obras cinematográficas.

AGE42. Los jóvenes y adolescentes de hoy día son capaces de valorar de forma adecuada la calidad estética de una película.

AGE43. Es necesario incluir en el currículo de los diferentes niveles del sistema educativo contenidos relativos a la morfología y a la semántica audiovisual.

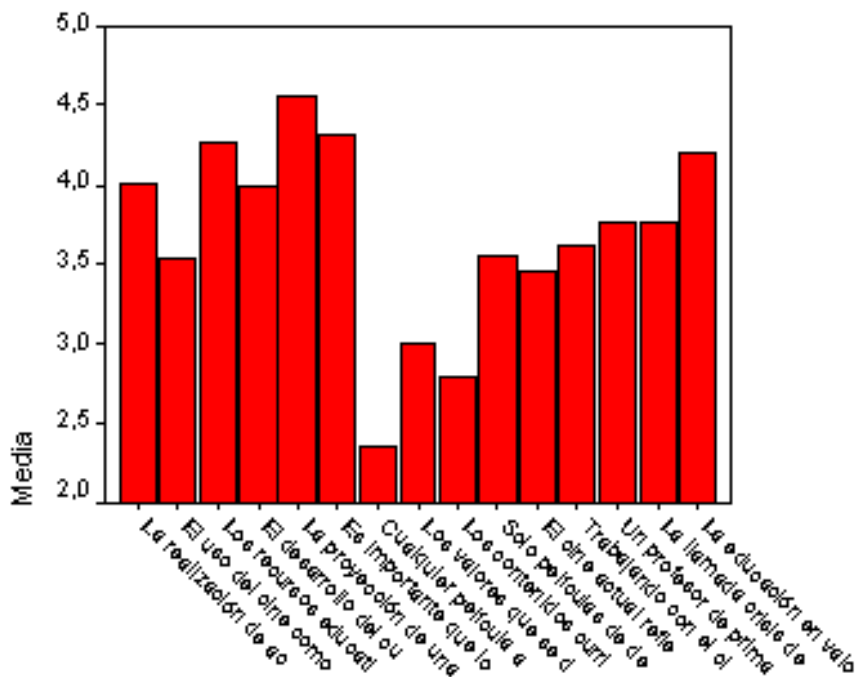
AGE44. Los valores y normas que forman parte de los contenidos curriculares deben incluir nociones de estética audiovisual.

AGE45. La evolución de la estética cinematográfica está condicionada por la evolución tecnológica de los diferentes soportes de la imagen.

Este listado de tales afirmaciones ha de ser valorado de 1 (Muy en desacuerdo) a 5 (Muy de acuerdo).

Análisis de los datos

Aspectos didácticos y organizativos (ADO)



Todos los ítems muestran un alto grado de acuerdo, salvo el ADO7 y el ADO9, en los que de forma mayoritaria se muestran en desacuerdo los estudiantes analizados:

ADO7. Cualquier película actual puede ser utilizada como recurso didáctico.

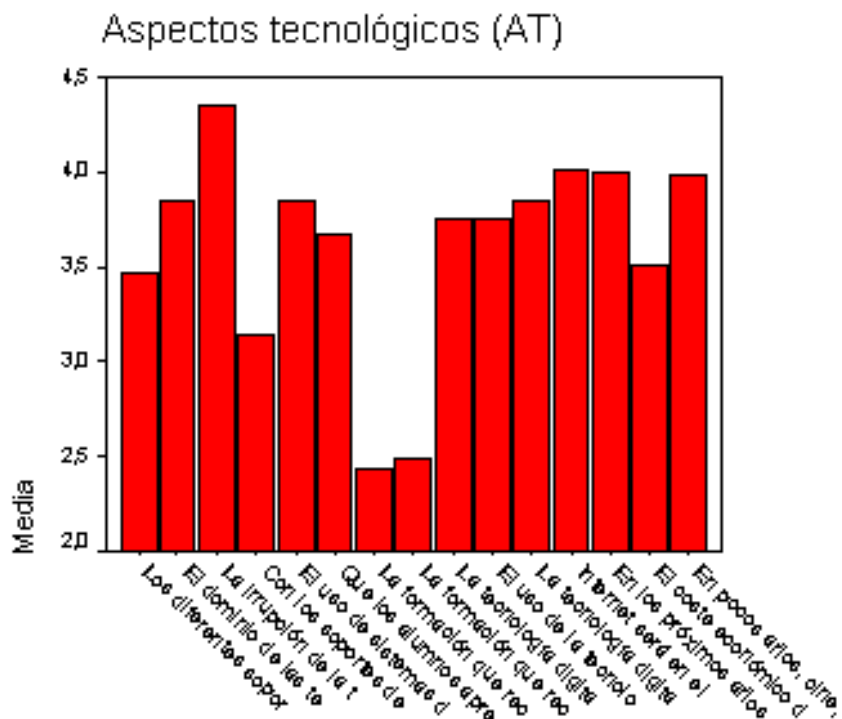
ADO9. Los contenidos curriculares deberían incluir el estudio del cine por encima incluso de las artes clásicas (pintura, escultura...), puesto que se trata de la manifestación artística de mayor influencia en la sociedad contemporánea.

La valoración del ítem ADO 8 es prácticamente neutra: ni acuerdo ni desacuerdo: ADO8. Los valores que se desprenden de las películas actuales no son positivos para los jóvenes y adolescentes.

Aspectos tecnológicos

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
AT16	315	1	5	3,47	,99
AT17	315	2	5	3,84	,88
AT18	315	1	5	4,35	,74
AT19	315	1	5	3,14	1,00
AT20	315	1	5	3,85	,81
AT21	315	1	5	3,67	,91
AT22	315	1	5	2,43	1,12
AT23	315	1	5	2,49	1,20
AT24	315	1	5	3,74	,88
AT25	315	1	5	3,76	,84
AT26	315	2	5	3,84	,77
AT27	315	2	5	4,00	,87
AT28	315	1	5	4,00	,94
AT29	315	1	5	3,50	1,02
AT30	315	1	5	3,99	,82
N válido (según lista)	315				



Solo en los ítems AT22 y AT23 hay desacuerdo por parte de los estudiantes; en el resto el grado de acuerdo es significativamente alto:

AT22. La formación que recibo o he recibido en la Facultad es suficiente para desenvolverse en el manejo de las tecnologías de la imagen digital.

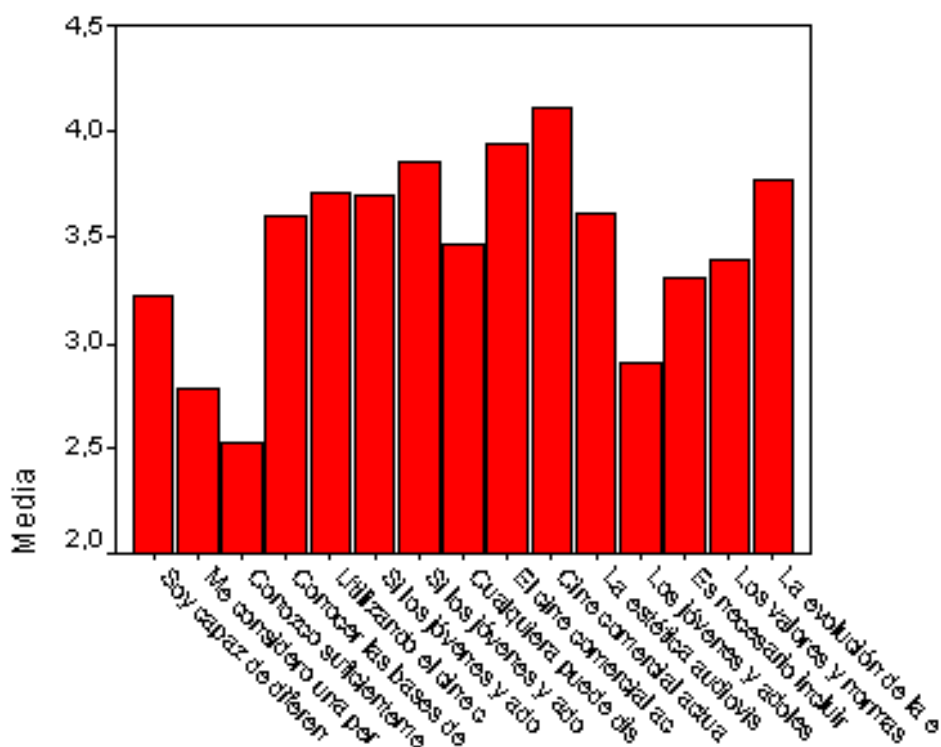
AT23. La formación que recibo o he recibido en la Facultad es suficiente para que yo pueda utilizar el medio cinematográfico como recurso educativo en el aula.

Aspectos gramaticales y estéticos

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
AGE31	315	1	5	3,23	1,09
AGE32	315	1	5	2,79	1,06
AGE33	315	1	5	2,53	1,15
AGE34	315	1	5	3,60	1,00
AGE35	315	1	5	3,71	,82
AGE36	315	1	5	3,71	,93
AGE37	315	1	5	3,85	,78
AGE38	315	1	5	3,48	1,02
AGE39	315	1	5	3,94	,84
AGE40	315	1	5	4,11	,77
AGE41	315	1	5	3,61	,78
AGE42	315	1	5	2,90	1,00
AGE43	315	1	5	3,30	,85
AGE44	315	1	5	3,40	,82
AGE45	315	1	5	3,77	,80
N válido (según lista)	315				

Aspectos gramaticales y estéticos (AGE)



Solo aparece desacuerdo en los ítems AGE32, AGE33 y AGE42:

AGE32. Me considero una persona adecuadamente formada en materia de gramática audiovisual.

AGE33. Conozco suficientemente conceptos tales como la escala de los planos, el montaje, etc.

AGE42. Los jóvenes y adolescentes de hoy día son capaces de valorar de forma adecuada la calidad estética de una película.

No obstante cabe señalar que el resto de ítems de esta dimensión, el grado de acuerdo es moderadamente inferior a las otras dos dimensiones analizadas.

II. Análisis factorial.

Se ha realizado un análisis factorial exploratorio a las respuestas dadas por los alumnos y alumnas a los ítems de la escala. El objetivo de este análisis es detectar relaciones entre grupos de ítems que puedan implicar la existencia de dimensiones "ocultas" o "subyacentes" que no se hubieran previsto a priori. No se han incluido en el análisis las respuestas de los profesionales porque desvirtuarían los resultados al ser ostensiblemente diferentes, ni es recomendable realizar un análisis de las mismas debido al bajo número de casos.

Para la realización del citado análisis se le elegido como método de extracción el denominado de "componentes principales" y como método de rotación el "Varimax con criterio de Kaiser".

En Morales (2003, pp.832-906) aparecen desarrolladas la totalidad de pruebas realizadas dentro de análisis, que han sido las siguientes:

- Estadísticos descriptivos (media, desviación típica y varianza).
- Matriz de correlaciones.
- Inversa de la matriz de correlaciones.
- Medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.
- Prueba de esfericidad de Barlett.
- Matrices anti-imagen.
- Tabla de comunalidades.
- Tabla de varianza total explicada.
- Gráfico de sedimentación.
- Matriz de componentes.
- Matriz de correlaciones reproducidas.
- Matriz de componentes rotados.

- Matriz de transformación de las componentes.
- Gráfico de componentes en espacio rotado (se ofrece el de los factores 1, 2 y 3).
- Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones.
- Matriz de covarianza de las puntuaciones de las componentes.

Se desarrollan en este informe los elementos más destacables; comenzando por los estadísticos que indican la factibilidad del análisis. La prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ofrece un resultado de 0,745, lo que indica que el grado de adecuación de nuestra muestra para la realización del análisis es alto. La prueba de Barlett plantea un resultado de $p < 0,05$, lo que implica que es posible realizar la rotación y por consiguiente el análisis según nuestras pretensiones.

KMO y prueba de Bartlett

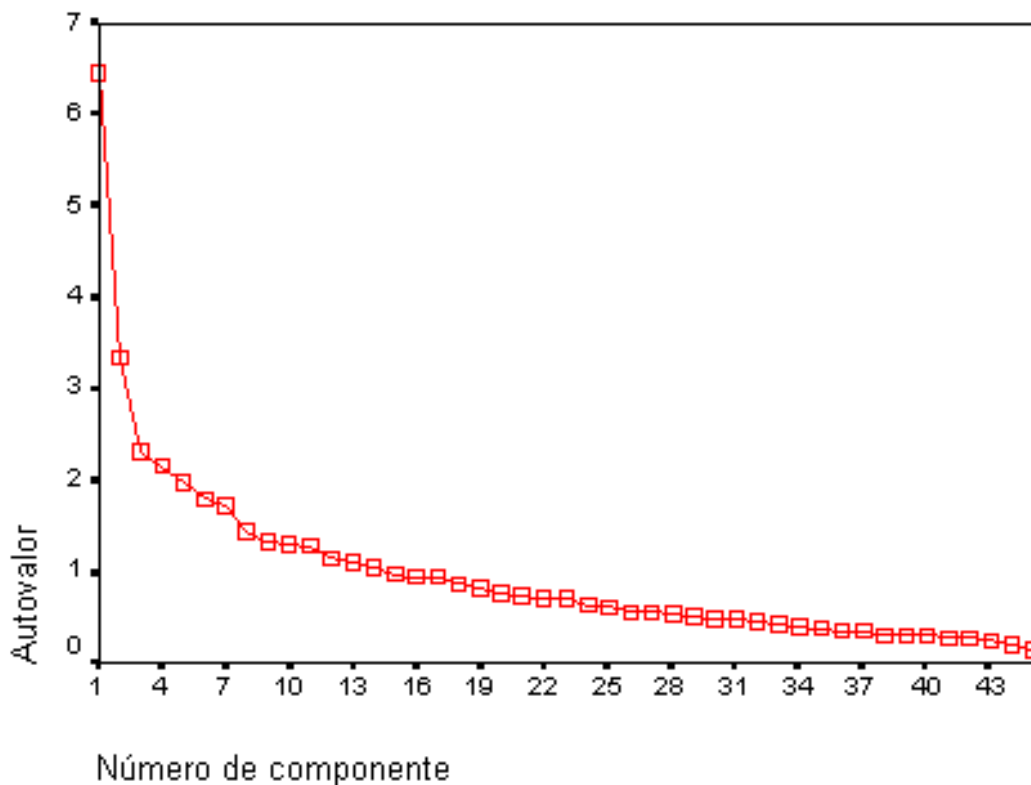
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,745
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4354,369
	gl	990
	Sig.	,000

El análisis detecta la existencia de 45 componentes:

Componente	Varianzas totales explicadas								
	Subgrupos sucesivos			Suma de las subgrupos al cuadrado de la selección			Suma de las subgrupos al cuadrado de la selección		
	Total	% de la varianza	% acumulada	Total	% de la varianza	% acumulada	Total	% de la varianza	% acumulada
1	8,268	10,307	10,307	8,268	10,307	10,307	7,820	9,802	9,802
2	3,282	7,446	17,753	3,282	7,446	17,753	2,286	8,282	11,788
3	2,176	5,144	22,921	2,176	5,144	22,921	2,005	8,288	17,094
4	1,180	4,777	24,738	1,180	4,777	24,738	2,086	8,240	22,248
5	1,874	4,388	26,124	1,874	4,388	26,124	2,270	8,248	27,280
6	1,785	3,999	28,112	1,785	3,999	28,112	2,161	4,889	32,000
7	1,730	3,644	30,057	1,730	3,644	30,057	1,877	4,260	36,466
8	1,481	3,228	31,538	1,481	3,228	31,538	1,808	4,300	40,794
9	1,310	2,851	33,142	1,310	2,851	33,142	1,824	4,276	44,984
10	1,252	2,508	34,338	1,252	2,508	34,338	1,808	4,238	49,200
11	1,200	2,000	35,334	1,200	2,000	35,334	1,864	3,788	53,000
12	1,188	2,021	36,468	1,188	2,021	36,468	1,870	3,748	56,744
13	1,088	2,441	38,028	1,088	2,441	38,028	1,828	3,267	60,180
14	1,085	2,248	39,231	1,085	2,248	39,231	1,401	3,110	63,290
15	.880	2,166	40,476						
16	.880	2,101	41,808						
17	.840	2,060	43,172						
18	.880	1,824	44,528						
19	.820	1,821	45,447						
20	.776	1,752	46,476						
21	.724	1,832	47,611						
22	.728	1,811	48,622						
23	.708	1,878	49,667						
24	.640	1,804	51,461						
25	.616	1,374	52,798						
26	.687	1,386	54,094						
27	.680	1,336	55,204						
28	.627	1,360	56,476						
29	.621	1,187	57,623						
30	.600	1,111	58,748						
31	.488	1,000	59,824						
32	.487	1,047	60,871						
33	.467	.876	61,881						
34	.410	.826	62,710						
35	.388	.884	63,614						
36	.372	.826	64,461						
37	.384	.767	65,249						
38	.320	.712	65,961						
39	.320	.711	66,671						
40	.367	.693	67,354						
41	.288	.626	67,980						
42	.272	.607	68,587						
43	.280	.684	69,181						
44	.267	.660	69,841						
45	.262	.596	70,496						

Tal y como se indica en la tabla de varianza total explicada y el gráfico de sedimentación, solo se aceptarán aquellas que posean autovalores iniciales mayores que 1.

Gráfico de sedimentación



El siguiente paso consiste en rotar la matriz de componentes y analizar la matriz de componentes rotados.

Para hacer viable este estudio de las componentes se deberá descartar aquellos valores absolutos que sean demasiado pequeños. Lo habitual en estos casos suele ser descartar los que sean menores que un valor límite, que suele fijarse entre 0,3 y 0,5, según la "nitidez" que se desee obtener en el análisis.

Tras ensayar con valores de 0,3; 0,35; 0,4; 0,45 y 0,5; se ha optado por descartar aquellos menores que 0,4.

Seguidamente se ha determinado los ítems que se encuadran dentro de cada componente y según el contenido de los citados ítems se determina la naturaleza del factor o factores que definen dicha componente; es decir, tratar de ofrecer una explicación o al menos una etiqueta para cada componente.

A continuación se presenta la matriz de componentes rotados (ya depurada) y la composición por ítems de cada componente.

A continuación se expone la composición de cada una de las componentes. Evidentemente no es posible darle a todas ellas una explicación clara y unívoca, por lo que en todo caso las explicaciones tendrán siempre una alta componente subjetiva, aunque se ha conseguido

Matriz de comparación de ítems

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
AD001														
AD002														
AD003														
AD004														
AD005														
AD006														
AD007														
AD008														
AD009														
AD010														
AD011														
AD012														
AD013														
AD014														
AD015														
AD016														
AD017														
AD018														
AD019														
AD020														
AD021														
AD022														
AD023														
AD024														
AD025														
AD026														
AD027														
AD028														
AD029														
AD030														
AD031														
AD032														
AD033														
AD034														
AD035														
AD036														
AD037														
AD038														
AD039														
AD040														
AD041														
AD042														
AD043														
AD044														
AD045														
AD046														
AD047														
AD048														
AD049														
AD050														

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser-Meyer-Olkin.
A la rotación se convergió en 10 iteraciones.

etiquetarlas con mayor o menor exactitud. A veces aparece algún ítem que pueda no estar en la misma línea de contenido que los demás; en estos casos, se ha optado optado principalmente por los ítems que tuvieran valores absolutos más altos. En las siguientes tablas aparecen marcados en negrita los ítems que sí se han considerado para explicar el significado de la componente.

Componente 1: El cine como recurso didáctico.

- ADO1.** La realización de actividades como el cine-fórum o el video-fórum supone, en general, un excelente recurso didáctico.
- ADO2.** El uso del cine como recurso educativo es apropiado para todas las materias o áreas.
- ADO3.** Los recursos educativos basados en las tecnologías de la información y la comunicación son fundamentales en la educación actual.
- ADO4.** El desarrollo del currículo en cualquier materia debe considerar la influencia de los medios de comunicación de masas sobre los alumnos.
- ADO5.** La proyección de una película apropiada puede ser utilizada como un recurso en el aula.
- ADO6.** Es importante que los centros educativos de cualquier nivel se encuentren dotados de recursos para la reproducción de textos de naturaleza cinematográfica.
- ADO15.** La educación en valores puede tener en el cine, adecuadamente utilizado, un excelente recurso educativo.

Componente 2: Formación del profesorado.

- AT19.** Con los soportes de imagen cinematográfica tradicionales (celuloide, vídeo magnético) se cubren a la plenamente todas las posibilidades del cine como recurso educativo.
- AT22.** La formación que recibo o he recibido en la Facultad es suficiente para desenvolverme en el manejo de las tecnologías de la imagen digital.
- AT23.** La formación que recibo o he recibido en la Facultad es suficiente para que yo pueda utilizar el medio cinematográfico como recurso educativo en el aula.

Componente 3: Integración curricular de contenidos relacionados con el cine.

- AT21.** Que los alumnos aprendan a manejar las tecnologías de naturaleza digital debe ser parte esencial del currículo de la enseñanza obligatoria.
- AGE35.** Utilizando el cine como recurso educativo es fácil integrar en el currículo elementos relacionados con la diversidad sociocultural.
- AGE43.** Es necesario incluir en el currículo de los diferentes niveles del sistema educativo contenidos relativos a la morfología y a la semántica audiovisual.
- AGE44.** Los valores y normas que forman parte de los contenidos curriculares deben incluir nociones de estética audiovisual.

Componente 4: Posibilidades que ofrece la tecnología digital.

AT18. La irrupción de la tecnología digital (DVD, Internet) ha supuesto una verdadera revolución para cine actual.

AT24. La tecnología digital ha mejorado sustancialmente las posibilidades del cine como medio de expresión social, cultural o artística.

AT25. El uso de la tecnología digital aumenta las posibilidades en el uso del cine como recurso educativo.

AT26. La tecnología digital abre camino a una integración o "globalización" de los diferentes medios audiovisuales (cine, TV, Internet) en el amplio concepto de multimedia.

Componente 5: Dominio de la tecnología digital.

ADO12. Trabajando con el cine como recurso educativo, pueden ser perfectamente integrados los alumnos con necesidades educativas especiales.

ADO13. Un profesor de primaria o secundaria debe estar convenientemente formado para realizar actividades tipo cinefórum o videofórum sin necesidad de recurrir a un experto externo.

AT17. El dominio de las tecnologías de la comunicación y la imagen es esencial para los educadores actuales.

AT20. El uso de sistemas de imagen digital (DVD, etc.) debería generalizarse en la medida de lo posible en los centros educativos.

AT21. Que los alumnos aprendan a manejar las tecnologías de naturaleza digital debe ser parte esencial del currículo de la enseñanza obligatoria.

Componente 6: Conocimientos de gramática y estética audiovisual.

AGE31. Soy capaz de diferenciar diferentes corrientes estéticas en películas de diferentes épocas.

AGE32. Me considero una persona adecuadamente formada en materia de gramática audiovisual.

AGE33. Conozco suficientemente conceptos tales como la escala de los planos, el montaje, etc.

Componente 7: Globalización mediática.

AT27. Internet será en el futuro el principal canal de promoción, distribución e incluso visionado de obras de naturaleza cinematográfica y audiovisual en general.

AT28. En los próximos años, la tecnología evolucionará tanto que los actuales aparatos de grabación y reproducción de imagen quedarán obsoletos.

AT30. En pocos años, cine, TV, Internet, telefonía móvil, etc., serán parte de un mismo soporte tecnológico para los usuarios.

AGE38. Cualquiera puede disfrutar plenamente del visionado de una película por estéticamente compleja que esta sea, no solo los "expertos" en cine son capaces de hacerlo.

Componente 8: Cultura audiovisual de los jóvenes.

AT26. La tecnología digital abre camino a una integración o "globalización" de los diferentes medios audiovisuales (cine, TV, Internet) en el amplio concepto de multimedia.

AGE36. Si los jóvenes y adolescentes poseyeran una buena formación en materia de alfabetización audiovisual, seguramente cambiarían sus gustos sobre cine y TV.

AGE37. Si los jóvenes y adolescentes poseyeran una buena formación en materia de alfabetización audiovisual sería más fácil y productivo integrar en el currículo recursos de naturaleza cinematográfica.

Componente 9: Estética de la era digital.

ADO15. La educación en valores puede tener en el cine, adecuadamente utilizado, un excelente recurso educativo.

AGE39. El cine comercial actual se caracteriza por una estética que le diferencia del de otras épocas de la historia.

AGE40. Cine comercial actual, videoclips musicales, videojuegos, etc., están caracterizados por una estética propia de la era digital.

AGE45. La evolución de la estética cinematográfica está condicionada por la evolución tecnológica de los diferentes soportes de la imagen.

Componente 10: Valores de la sociedad actual.

ADO8. Los valores que se desprenden de las películas actuales no son positivos para los jóvenes y adolescentes.

ADO11. El cine actual refleja la crisis de valores de la sociedad contemporánea.

ADO14. La llamada crisis de valores de la sociedad contemporánea afecta directamente a los contenidos de los medios de comunicación de masas tales como la TV, el cine, etc.

Componente 11: Cultura audiovisual de los educadores.

AT16. Los diferentes soportes tecnológicos (químico, magnético, digital...) tienen gran influencia sobre los contenidos de los textos cinematográficos que soportan.

AT17. El dominio de las tecnologías de la comunicación y la imagen es esencial para los educadores actuales.

AGE34. Conocer las bases de la gramática cinematográfica es fundamental para los educadores que quieran hacer uso del cine como recurso didáctico.

Componente 12: Formación cinematográfica de los jóvenes.

ADO9. Los contenidos curriculares deberían incluir el estudio del cine por encima incluso de las artes clásicas (pintura, escultura...), puesto que se trata de la manifestación artística de mayor influencia en la sociedad contemporánea.

AGE42. Los jóvenes y adolescentes de hoy día son capaces de valorar de forma adecuada la calidad estética de una película.

Componente 13: Coste económico de la tecnología

ADO10. Solo películas de determinados tipos y géneros pueden ser utilizadas como recurso educativo en el aula.

AT18. La irrupción de la tecnología digital (DVD, Internet) ha supuesto una verdadera revolución para el cine actual.

AT29. El coste económico de los vídeos digitales y sus complementos es demasiado alto como para que sustituyan a los magnetoscopios en los centros educativos a corto o medio plazo.

Componente 14: Géneros cinematográficos.

ADO7. Cualquier película actual puede ser utilizada como recurso didáctico.

ADO10. Solo películas de determinados tipos y géneros pueden ser utilizadas como recurso educativo en el aula.

Un análisis riguroso y detallado de esta definición de componentes podría exceder con creces de lo propuesto en los objetivos que pretendemos con este estudio.

La conclusión principal del análisis es sin duda la alta heterogeneidad en el comportamiento de los ítems, lo que desvela una gran complejidad en nuestra materia de estudio. Cada una de las 14 componentes identificadas bien podría ser una puerta abierta a un estudio más completo y específico sobre ese ámbito.

No aparece ninguna componente con una composición lo suficientemente atípica como para no poder ser descrita aunque sea al menos de manera intuitiva, ni tampoco el "etiquetado" de las componentes permite deducir la existencia de elementos que no se hubieran tenido en cuenta a priori. Tal y como se indicó en su momento, estos resultados serán fundamentales para la confección del mapa de categorías que articulará la base del análisis cualitativo posterior.

Este ha sido el mapa de componentes obtenido:

1. El cine como recurso didáctico.
2. Formación del profesorado.
3. Integración curricular de contenidos relacionados con el cine.
4. Posibilidades que ofrece la tecnología digital.
5. Dominio de la tecnología digital.
6. Conocimientos de gramática y estética audiovisual.
7. Globalización mediática.
8. Cultura audiovisual de los jóvenes.
9. Estética de la era digital.
10. Valores de la sociedad actual.
11. Cultura audiovisual de los educadores.
12. Formación cinematográfica de los jóvenes.
13. Coste económico de la tecnología digital.
14. Géneros cinematográficos.

4

Conclusiones

Analizando los resultados obtenidos, se obtienen las diez conclusiones siguientes:

1. Los sujetos encuestados no se consideran bien formados ni en materia de gramática y estética cinematográfica, ni en el campo audiovisual en general.
2. Tampoco consideran que los jóvenes y adolescentes actuales estén bien formados en esos ámbitos.
3. Se valora muy positivamente la realización de actividades tales como el vídeo-forum o el cine-forum, aunque se matiza su uso transversal, considerando que son más apropiadas para el desarrollo curricular de ciertas áreas o materias (generalmente las relativas a las Ciencias Sociales).
4. Se aceptan posibilidades de mejora en la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales utilizando el cine digital como recurso educativo.
5. Se percibe el cine en general, y dentro de él la variedad digital, como un recurso óptimo para la educación en valores.
6. Se considera que con la extensión de la tecnología digital existe una moderada mejoría en las posibilidades

educativas del cine (especialmente en lo relativo a los soportes técnicos). La mayoría de los encuestados perciben como muy significativas las posibilidades de desarrollar la creatividad y el conocimiento de los aspectos formales de la imagen.

7. Opinan mayoritariamente que la evolución de la tecnología digital ligará íntimamente los soportes cinematográficos tradicionales y la tecnología informática.

9. Perciben una estética claramente diferenciada en los productos audiovisuales contemporáneos (cine, TV, videojuegos...), y piensan que esta nueva estética está muy condicionada por la propia tecnología digital.

10. Consideran que sería necesario reformar los contenidos curriculares para adaptarlos a esta nueva realidad tecnológica.

5

Referencias bibliográficas

BEST, J. W. (1982): Cómo investigar en educación (9ª Edición). Morata. Madrid.

CABERO, J. (1996): Nuevas tecnologías, comunicación y educación. En EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa, nº 1. (Obtenido en Internet el 18 de marzo de 2002)
<http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>

CABERO, J. (1999): Fuentes documentales para la investigación audiovisual, informática y nuevas tecnologías de la información y la documentación. En Cuadernos de Documentación Multimedia, nº 8. (Obtenido en Internet el 20 de marzo de 2002)
<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/cabero.html>

CABERO, J.; DUARTE, A. y BARROSO, J. (1997): La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. En EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa, nº 8. (Obtenido en Internet el 30 de noviembre de 2001)
<http://www.uib.es/depart/gte/revelec8.html>

CARBALLO, A. (2001): El cine de la era digital. En Cuadernos de Documentación Multimedia, nº 11. (Obtenido en Internet el 16 de abril de 2003)
<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num11/paginas/atei/carballo.pdf>

CASTELO, V. y RUIZ, P. M. (1999): Videoconferencia y CSCW: la base tecnológica para la formación en línea y el trabajo en grupo. En Cuadernos de Documentación Multimedia, nº 8. (Obtenido en Internet el 18 de mayo de 2001)
<http://www.ucm.es/info/multidoc/multido/revista/num8/castelo.html>

CEBRIÁN, M. (1997): Nuevas competencias en la formación inicial y permanente del profesorado. En EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa, nº 6. (Obtenido en Internet el 18 de marzo de 2002)
<http://www.uib.es/depart/gte/revelec6.html>

DE LA CUADRA, E. (2001) Software para la producción audiovisual y cinematográfica. Movie Magic Scheduling. En Cuadernos de Documentación Multimedia, nº 11. (Obtenido en Internet el 16 de abril de 2003)
<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num11/paginas/articulos/elena.pdf>

GAGO, F. M. (1998): Aldea Digital: ¿el retablo de las maravillas?. En PÉREZ, R. (coord.) (1998): Educación y tecnologías de la comunicación. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Oviedo.

GIMÉNEZ, J. A. (2001): Cine en la era digital. En Cuadernos de Documentación Multimedia, nº 11. (Obtenido en Internet el 16 de abril de 2003)
<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num11/paginas/atei/blesa.pdf>

GIMÉNEZ, J. A. y DÍAZ, J. (1994): Nuevas técnicas de edición en vídeo aplicadas a la empresa y la Universidad:

Postproducción de vídeo digital y edición no lineal con Vídeo Machine. En Cuadernos de Documentación Multimedia, nº 3. (Obtenido en Internet el 18 de marzo de 2002)

<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuadern3/v-digit.htm>

KENNEY, A. R. y RIEGER, O. Y. (2000): Using Kodak photo CD technology for preservational access: a guide for librarians, archivists and curators. (Obtenido en Internet el 1 de septiembre de 2000)

<http://www.rlg.org/preserv/diginews/diginews23.html>

KODAK INC. (2000): Permanence, care and handling of CDs. (Obtenido en Internet el 1 de septiembre de 2000)

<http://www.kodak.com/US/en/digital/techInfo/permanence1.html>

LLADÓ, J. (2003): Tecno CD/DVD. (Obtenido en Internet el 1 de agosto de 2003)

<http://usuarios.lycos.es/tecnocddvd/cursoopticadvd.htm>

LÓPEZ DE QUINTANA, E. (2000): Documentación en televisión. En MOREIRO, J. A. (Ed.) (2000): Manual de documentación informativa. Cátedra. Madrid.

LÓPEZ YEPES, A. (1999): La enseñanza multimedia de la documentación cinematográfica. En Cuadernos de Documentación Multimedia, nº 8. (Obtenido en Internet el 18 de marzo de 2002)

<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/alfonso.html>

MARTÍNEZ, F. (1996): Educación y nuevas tecnologías. En EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa, nº 2. (Obtenido en Internet el 20 de marzo de 2002)

<http://www.uib.es/depart/gte/revelec2.html>

MORALES, O. (2003): El cine de la era digital y sus posibilidades educativas. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.

OFICINA DE RELACIÓN Y COMUNICACIÓN CON LOS MEDIOS DE LA U.P.C. (2001): Un equipo de la UPC crea un sistema pionero de emisión, recepción y proyección de cine digital. (Obtenido en Internet el 3 de diciembre de 2001).

<http://www.upc.es/op/castella/noticias/acinvestigacion/2001/cinedigital.htm>

ORDINAS, C.; PÉREZ, A. y SALINAS, J. (1999): Comunidad virtual de tecnología educativa EDUTEC. En CABERO, J. y otros (Coords.) (1999): Nuevas Tecnologías en la Formación Flexible y a Distancia. Actas del Congreso EDUTEC'99. Libro en formato electrónico (CD-ROM). Universidad de Sevilla.

ORTEGA, J. A. (1999): Las Tecnologías y Medios de Comunicación en el desarrollo del Currículum. COM.ED.ES. y Grupo Editorial Universitario. Granada. http://dewey.uab.es/pmarques/varios/link_externo_marco.htm?

<http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/Homenaje%20a%20Oscar.pdf>

OSORIO, F. (2001): Retos y tendencias en la conservación de imágenes. En Cuadernos de Documentación Multimedia, nº 11. (Obtenido en Internet el 16 de abril de 2003)

<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num11/paginas/atei/osorio.pdf>

RESEARCH LIBRARIES GROUP (2000): Preserving digital information: report of the task force on archiving of digital information. (Obtenido en Internet el 3 de abril de 2002)

<http://ftp.rlg.org/pub/archtf/finalreport.pdf>

YEUNG, T. A. (2000): The DVD technology. (Obtenido en Internet el 1 de septiembre de 2000)

<http://www.rlg.org/preserv/diginews4-1.html>