

Pensament simbòlic, desenvolupament i mitjans de comunicació

Pilar Lacasa

Índex

Objectius	5
1. Les pràctiques de l'espectador	7
1.1. Mirar un quadre	7
1.1.1. Veure i mirar	8
1.1.2. El significat de les imatges	9
1.2. Una societat mediàtica	12
1.2.1. Ficció o realitat?	13
1.2.2. La presència dels mitjans	13
1.2.3. Noves tecnologies i noves infàncies?	15
1.2.4. Algunes preguntes davant els mitjans	16
2. El discurs mediàtic: instrument polifònic	18
2.1. El discurs mediàtic: un instrument del pensament?	18
2.1.1. Els mitjans com a instruments	19
2.1.2. Els instruments, mitjans del pensament	22
2.2. Els mitjans: un discurs polifònic	25
2.2.1. Polifonia és...	26
2.2.2. Polifonia no és...	31
3. Els mitjans com a instruments simbòlics	33
3.1. Les primeres tecnologies: el cine, la ràdio i la televisió	33
3.1.1. La imatge i el so	33
3.1.2. La televisió	36
3.2. La presència de la informàtica	39
3.2.1. Els mitjans informàtics i la vida quotidiana	40
3.2.2. L'univers dels videojocs	42
4. Alfabetitzacions múltiples	46
4.1. El desenvolupament de l'alfabetització i les tecnologies multimèdia	46
4.1.1. Alfabetitzacions múltiples i control del discurs	47
4.1.2. Alfabetització i construcció de significats	50
4.1.3. Ideologia, cultura i mitjans de comunicació	51
4.1.4. Ideologia i alfabetització en els mitjans	53
4.2. Els mitjans i la cultura escolar	55
4.2.1. <i>Pesadillas</i> : com ens podem apropar a una sèrie de televisió?	57
4.2.2. Rellegir els mitjans és reescriure'ls	58
4.2.3. Reflexibilitat afectiva: resituar la posició del subjecte ...	61
4.2.4. Rescriptura i contrarepresentació	62

Resum	64
Bibliografia	65

Objectius

- 1.** Explorar processos de construcció de significat davant les imatges.
- 2.** Contrastar diferents aproximacions a l'estudi dels mitjans de comunicació.
- 3.** Reflexionar sobre el poder educatiu dels mitjans entesos com a instruments culturals que mitjancen el desenvolupament humà.
- 4.** Analitzar en quina mesura l'ús de codis multimèdia implica el domini de formes específiques d'alfabetització.

1. Les pràctiques de l'espectador

1.1. Mirar un quadre

Què representa el món audiovisual, l'associat a la tecnologia en la cultura occidental? Mireu el quadre que us oferim i llegiu els comentaris que va suggerir a Francisco Ayala. Potser us ajudarà a comprendre'l.



Metrópoli, de George Grosz (1916-1917).

"[...] Aquesta tela, *Metrópoli*, constitueix un exponent magnífic del mite, terriblement atractiu, de la gran ciutat deshumanitzadora, en el fons de la qual batega sempre, naturalment, el miratge fascinant del desenvolupament Nord-americà. Deu anys més tard, la pel·lícula de Fritz Lang desplegaria amb grandiositat el mateix tema sota el mateix títol [...] I sens dubte, està present en tota la temàtica de la literatura vanguardista".

Ayala, F. (1998). *Metrópolis*. A Museo-Thyssen-Bornemisza (Ed.). *El cuadro del mes* (pp. 7-19). Madrid: Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, p. 14.

Ayala, l'autor del text, cita també les paraules del pintor, George Grosz, al començament de segle:

"Per la meva situació material connectava millor amb els artistes que treballaven amb objectes directes i per satisfer les necessitats diàries, amb els il·lustradors i els dibuixants d'anuncis i de diaris. També tenia una idea una mica romàntica de l'activitat artística".

Ayala, F. (1998). *Metrópolis*. A Museo-Thyssen-Bornemisza (Ed.). *El cuadro del mes* (pp. 7-19). Madrid: Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, p. 14.

Si alguna cosa caracteritza l'univers mediàtic, una de les grans creacions del segle vint, és la presència de les imatges com a element central d'un nou llenguatge.

1.1.1. Veure i mirar

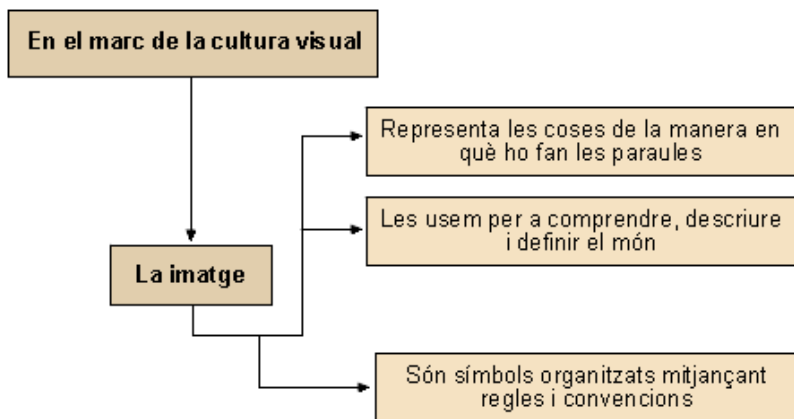
Sturken i Cartwright (2001) aprofundeixen en el concepte d'imatge i distingeixen entre dos possibles camins d'aproximar-s'hi mitjançant les diferents maneres en què es pot mirar: veure i mirar:

- veure és una cosa que fem de manera arbitrària en la vida diària, no obstant això,
- mirar implica un sentit més gran de la meta i la direcció, pot ser un acte escollit.

L'últim significat és el que ens interessa.

Amb la mirada negociem relacions socials i significats, és una pràctica que s'assembla al fet de parlar, escriure o cantar. Representa aprendre a interpretar i relacions de poder: ens veiem immersos en aquesta pràctica per a comunicar, influir o ser influïts.

En relació amb la idea de mirar, ens trobem amb la noció de representació i val la pena que ens detinguem davant aquesta un moment.



El món material no solament es reflectit, sinó que també és reconstruït amb aquests sistemes. Les imatges no es limiten a reflectir una realitat ja existent, sinó que aquests sistemes organitzen, construeixen i mitjancen la nostra comprensió, imaginació i emoció.

En aquest sentit, el llenguatge de la pintura o dels mitjans de comunicació s'utilitza per a crear un conjunt de significats d'acord amb els quals es representa el món material o social.

John Berger (1972), en el seu llibre *Ways of Seeing*, aporta un model per examinar les imatges i els seus significats mitjançant múltiples disciplines que busquen posar en relació l'art i els mitjans. Prolongant el seu treball, Sturken i Cartwright (2001) indiquen que "les pràctiques de mirar" es poden comprendre des de tres models diferents:

- Les teories es converteixen en perspectives des de les quals es pot apropar a les imatges en si mateixes i als seus significats textuals. Estem davant una aproximació primària que ens permet d'examinar les imatges per a comprendre les cultures en què s'han produït.
- La imatge és un producte visual i el que interessa són els estudis d'audiència, des dels quals serà possible descobrir els diferents patrons socials i psicològics de la mirada.
- Les imatges i els mitjans es mouen entre diferents contextos socials i circulen entre les cultures. S'insisteix en el marc institucional que regula i limita la circulació d'imatges i també la manera en què aquestes canvien de significat en diferents contextos culturals.

1.1.2. El significat de les imatges

Però com es construeix el significat de les imatges? Aquesta pregunta ens porta a preguntar-nos pel paper del subjecte en el procés d'interpretació.

Hi ha dues respostes possibles:

- D'una banda, s'assumeix que interpretar una imatge envolta sempre un grau de subjectivitat.
- Però, de l'altra, aquesta imatge revela la realitat. La idea es relaciona, potser, amb el positivisme¹ del segle XIX, que significa que la veritat empírica s'estableix amb l'evidència visual.

⁽¹⁾ **positivisme** *m* Tendència a valorar preferentment els aspectes materials de la realitat. Sistema filosòfic que admet únicament el mètode experimental i refusa tota noció *a priori* i tot concepte universal i absolut.

Les imatges poden ser alhora informatives, perquè revelen la realitat exterior, i expressives, en tant que algú s'expressa mitjançant aquestes.

Barthes (1985) ha assenyalat que per a comprendre la construcció del significat és necessari tenir en compte dos aspectes:

Reflexió

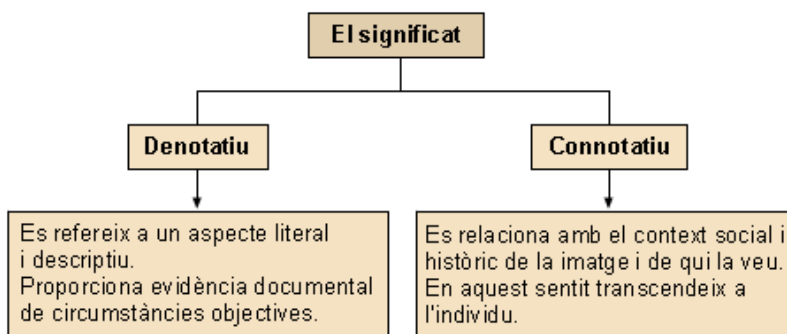
Anoteu el que us suggereixi el quadre de Picasso.



Guernica, de Pablo Picasso (1937).

- Els significats sorgeixen únicament en el si d'un sistema, és a dir, mai no es consideren elements aïllats. Fins i tot, en el cas de les imatges visuals ens interessin les seves relacions amb altres signes, per exemple, sons, grafismes, etc.
- Sembla que l'autor es pregunta fins a quin punt aquest sistema és **autònom** o **depèn d'altres**, i reconeix que "la llengua de les imatges de la música" no s'ha analitzat plenament.

Però aprofundim una mica més. La imatge, d'acord amb Barthes, té dos nivells de significat.



La línia divisòria entre aquestes dues dimensions pot ser difusa. Barthes utilitza el terme **mite** per a referir-se a valors culturals i creences que estan expressades a aquest nivell de la connotació.

Un mite és un conjunt de regles ocultes i convencions mitjançant les quals els significats, que són específics dels grups, es fan universals. Els mites permeten de connotar imatges que sembla que són denotatives, és a dir, literals o naturals.

Podem pensar un moment en la representació que ens suggereix el quadre de Picasso que acabem de mirar. Podem pensar un moment en la representació que ens suggereix el quadre de Picasso que acabem de mirar.

Des d'un enfocament denotatiu, podem dir que reproduïx el llenguatge del cubisme, un fenomen que té lloc a Espanya el 1937. És una de les expressions més clares de la pintura cubista. Potser fins aquest punt hi ha acords, però, sens dubte, no totes les persones a Espanya hi donaran el mateix significat. Dependrà segurament del significat que per a elles va tenir la Guerra Civil Espanyola. En aquest marc, i l'any 1937, l'aviació alemanya, aliada dels insurrectes, bombardeja Guernica i provoca una vertadera matança de població civil. La profunda batzegada que l'horror provoca en Picasso es tradueix en aquest quadre, exhibit al Pavelló Espanyol de l'Exposició Universal de París d'aquell any i que, amb el temps, es converteix en un dels quadres més famosos i reproduïts del segle XX.

En la mateixa línia, Sturken i Cartwright (2001) ens indiquen que el significat de les imatges es negocia socialment. La seva capacitat per a afectar-nos depèn de significats culturals més amplis que aquestes invoquen i també del context social, polític i cultural en què es veuen. Els significats de cada imatge són, per tant, múltiples.



Pensem, per exemple, en les imatges de Dalí amb què s'anuncia la pàgina web del Teatre Museu Salvador Dalí.

"Es tracta aquest d'un dels museus més visitats d'Espanya, amb més de 800.000 visitants l'any 2000. La seva visita és una experiència excel·lent per a gaudir de l'obra i el pensament d'un geni, Dalí, per a qui és evident que hi ha altres mons [...] però aquests altres mons estan en el nostre, resideixen a la terra i precisament en el centre de la cúpula del Museu Dalí, on flota el nou món insospitat i alucinant del surrealisme. Salvador Dalí va decidir, al principi dels anys 60, construir el seu museu a l'interior de les ruïnes del vell Teatre Principal de Figueres".

Font: <http://www.guiarte.com/dali/etapas/muestraetapa.asp?id=48&titulo=El%20Teatro-museo%20Dalí,%20en%20Figueres>

El significat d'aquests pintures novament està condicionat pel context en què s'han generat i el valor que els espectadors concedeixen a l'artista. A més, en aquest cas, s'han convertit en un vehicle per a atraure els espectadors fent un ús comercial de l'art.

En aquest marc, resulta especialment interessant el tema dels instruments que utilitzem per a descodificar-les. A vegades s'utilitzen automàticament i és important assenyalar que les imatges es produeixen d'acord amb convencions socials i estètiques; aquestes convencions són com signes en el camí i n'hem d'aprendre els codis.

L'associació entre símbols, codis i els seus significats està lluny de ser fixa, i per a això hem d'utilitzar determinades pistes que poden estar relacionades amb elements formals: per exemple, el color, el contrast, la profunditat, la perspectiva, la composició, etc.

Caldrà tenir en compte, en qualsevol cas, què és el que realment valorem de les imatges i com la capacitat de generar-les i reproduir-les electrònicament ha variat els criteris d'acord amb els quals les podem valorar. Ja no interessa tant, per exemple, la seva autenticitat, sinó la seva capacitat d'aportar informació i la seva accessibilitat. En la televisió, per exemple, procedeix de la seva capacitat per a transmetre-les ràpidament i profundament a un enorme nombre de pantalles.

1.2. Una societat mediàtica

Heu pensat alguna vegada per què tant les persones grans com les més petites passem moltes hores davant la televisió? Quin és l'atractiu que té aquest mitjà? En qualsevol cas, no és l'únic mitjà que ocupa un lloc important en les nostres vides. Podem pensar en la televisió, Internet, els videojocs, etc.

Però no hi ha dubte, d'altra banda, que la presència d'aquestes tecnologies en la vida quotidiana està revestida, moltes vegades, de grans polèmiques. Penseu un moment en el que us suggereix la imatge següent.



Vegem, per exemple, el que opina Ana María Matute:

"Lo que quería decir es que no soporto que venga gente como Walt Disney y lo banalice todo, como ha ocurrido con Peter Pan, al que incluso han hecho crecer. Esas cosas me indignan, me dan rabia. Es un crimen."

Font: Ana María Matute. *El Hechizo de los relatos*. Testimonis recollits per Rosa Montero. *El País. Babelia* (núm. 508, p. 2).

El text és un excel·lent exemple dels sentiments que, en moltes ocasions, desperta la televisió o qualsevol altra tecnologia. Segurament, algunes persones compartiran la seva opinió.

Però quin és el paper d'aquestes tecnologies, noves o ja consolidades, en la vida infantil?

1.2.1. Ficció o realitat?

Però vegem el que pot significar el món mediàtic en la vida infantil i segurament també en el de les persones adultes.

"Vivim en dos mons: el món real i el món dels mitjans. El món real és on estem en contacte directe amb altres persones, llocs i esdeveniments. Molts de nosaltres sentim que aquest món és massa limitat, és a dir, no podem prendre totes les experiències i informació que volem solament del món real. Per a captar-la viatgem al món dels mitjans [...]. Quan trobem aquestes experiències les portem a la nostra vida real. Estem creuant constantment les fronteres entre el món real i el món del mitjans" (Potter, 2001, p. VII).

Què signifiquen aquestes paraules? En síntesi, que l'univers mediàtic ens permet d'introduir-nos en el món de ficció de manera diferent de com ho han fet altres generacions. No és difícil acceptar que fins fa menys de cent anys, fins i tot cinquanta, la gran majoria de les persones depenia de les seves experiències immediates en un entorn que es limitava al món familiar. Per a aprendre sobre altres mons escoltaven històries dels més vells. O ens podem quedar una mica més a prop i comparar les imatges que introduïm a continuació. Les primeres procedeixen de contes populars actualment en venda, les segones es relacionen amb el fenomen *Tom Raider*, famós videojoc que s'ha portat al cine, i la seva protagonista Lara Croft.



Avui, els canals que transmeten la informació són múltiples i molt diferents. Els nens s'apropen des que neixen al món dels mitjans de comunicació i, per descomptat, no és fàcil saber quin és l'impacte que aquests mitjans tenen sobre el desenvolupament infantil.

1.2.2. La presència dels mitjans

No hi ha dubte que el naixement de l'escriptura fa sis mil anys va convertir la lectura en un instrument d'aprenentatge d'importància capital, especialment quan fa uns cinc segles va aparèixer la impremta. Però no fa falta reflexionar

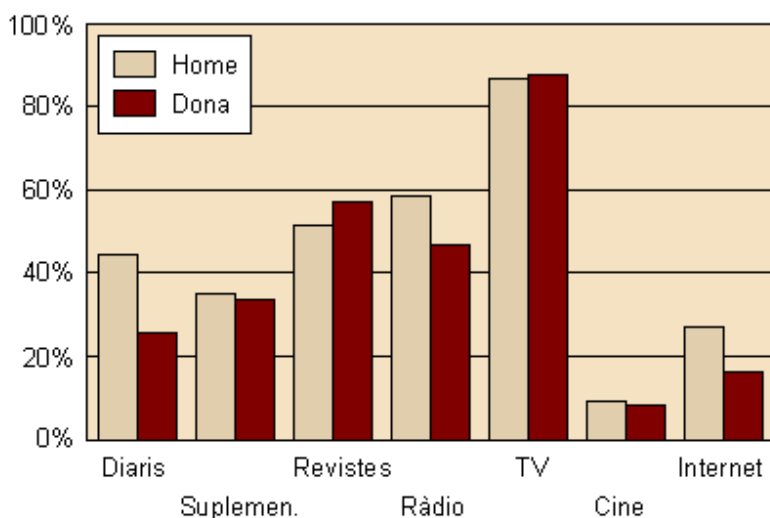
massa per a adonar-se que no és solament l'escriptura la que avui ens apropa al món de la informació; hi ha molts altres mitjans recolzats en tecnologies noves i no tan noves entorn de les quals organitzem la nostra vida quotidiana, tot i que gairebé totes aquestes estan absents del món de l'escola.

La figura dóna una idea de la presència d'aquestes tecnologies en la societat espanyola actual. No són dades relacionades únicament amb la infància, es refereixen a una població a partir dels catorze anys, però resulten significatius.

Estructura del consum de mitjans a Espanya – 2001

Segons sexe

Percentatge d'audiència sobre
el total de la població



Observant detalladament el gràfic, podem comentar una doble dimensió de les dades que s'hi aporten. Primer, el grau de penetració d'aquestes tecnologies en la societat espanyola i, segon, el pes que tenen en aquesta presència les diferències segons el sexe.

- S'observa sense dificultat que la televisió és el mitjà més potent: més d'un 90% de la població hi accedeix i no hi ha, en aquest cas, diferències entre homes i dones.
- Escolta la ràdio gairebé el 60% de la població masculina i gairebé la mateixa xifra de dones accedeixen a les revistes. Els diaris són clarament preferits per una audiència masculina.
- El cine i Internet són, d'acord amb aquestes dades, els mitjans de comunicació que aconseguixen una penetració més petita.

Vegeu també

Per ampliar la informació sobre Internet i l'estudi general de medi, podeu consultar "La presència de la informàtica" d'aquest mateix mòdul.

Singer i Singer (2001), en la introducció d'un volum especialment rellevant per al tema, *Handbook of children and the media*, es pregunten per la influència dels mitjans de comunicació en la infància i assenyalen dues qüestions fonamentals:

- Com pot contribuir una investigació sobre els mitjans a la comprensió del desenvolupament infantil?
- Quins principis ens poden ajudar a entendre l'impacte social dels mitjans?

1.2.3. Noves tecnologies i noves infàncies?

David Buckingham (2000a; 2000b), professor britànic que actualment treballa a l'Institut d'Educació de Londres, s'ha plantejat aquesta qüestió que ens remet, potser, a una altra de caràcter més general i que es refereix a la manera en què el context i, més concretament, els instruments que hi estan presents condicionen la vida infantil.



Per a comprendre aquesta societat mediàtica en què viu la infància podem tenir en compte els aspectes següents:

- Existeixen múltiples canals d'informació.
- La presència d'uns mitjans no elimina els anteriors. Tots ells interactuen per a crear un univers nou.
- Existeixen múltiples textos i les fronteres entre ells deixen de ser precises.

- Els continguts mediàtics transformen els contextos de desenvolupament escolar i familiar.
- Els nens es veuen immersos en un univers comercial, en nínxols del mercat, sense que posseeixin recursos que els ajudin a enfrontar-se a totes aquestes demandes.
- Nens i nenes passen moltes hores sols davant de les pantalles de la TV, els jocs de la consola o l'ordinador.
- L'impacte dels mitjans pot variar en funció de la classe social, la localització geogràfica, etc.

Què es pot fer davant aquest univers? Caurem en un proteccionisme excessiu?

1.2.4. Algunes preguntes davant els mitjans

Moltes són les qüestions que cal plantejar-se davant el fenomen de la societat mediàtica. En citarem algunes, tenint sempre present que resulta impossible donar-hi respostes tancades.

Quines raons contribueixen a explicar l'aparició de nous mitjans o quins factors n'expliquen el creixement?

Creiem que en aquest punt caldrà destacar la interacció entre aspectes de caràcter sociològic que interactuen amb l'aparició d'innovacions tecnològiques.

Crida l'atenció el contrast que hi ha entre la introducció dels mitjans de comunicació en la vida quotidiana i la seva absència total de les aules. Aquest fet ens porta a un tema més ampli, el de les relacions entre el coneixement escolar i quotidià, que podem explorar.

Què pot aportar una educació mediàtica al desenvolupament infantil?

La pregunta és molt àmplia i les respostes podrien ser moltes. Per escollir alguna que ens serveixi d'exemple, destacarem les seves relacions amb el tema de l'alfabetització. No hi ha dubte que una educació en els mitjans exigeix afavorir en l'audiència una postura activa no solament davant el contingut sinó també davant el codi.

En suma, solament quan els nens deixen de ser solament receptors i comencen a prendre consciència del que significa ser creadors dels missatges tindrà lloc una educació mediàtica real.

Per acabar, fins a quin punt hem de considerar l'especificitat dels mitjans quan ens preocupem de les situacions d'aprenentatge tant en la vida quotidiana com a l'escola?

Més concretament, ens podem preguntar quins aspectes incideixen en la construcció del significat mediàtic considerant l'especificitat del canal mitjançant el qual es transmet la informació.

Ens podem preguntar, per exemple, en quina mesura la manera en què els nens s'apropen a la informació que reben per Internet condiciona la manera en què la processen, o quines diferències hi ha en relació amb la manera en què s'apropen als continguts mediàtics en televisió.

En aquest context es pot pensar, d'altra banda, que no solament caldrà tenir en compte el canal o el mitjà, sinó sobretot la situació i el context en què es processa la informació. És més, segurament en aquest camp té poc sentit tractar de buscar respostes definitives, ja que les innovacions tecnològiques seran les que radicalment orientin els camins mitjançant els quals es presenta la informació i, consegüentment, la manera en què es processa.

2. El discurs mediàtic: instrument polifònic

2.1. El discurs mediàtic: un instrument del pensament?

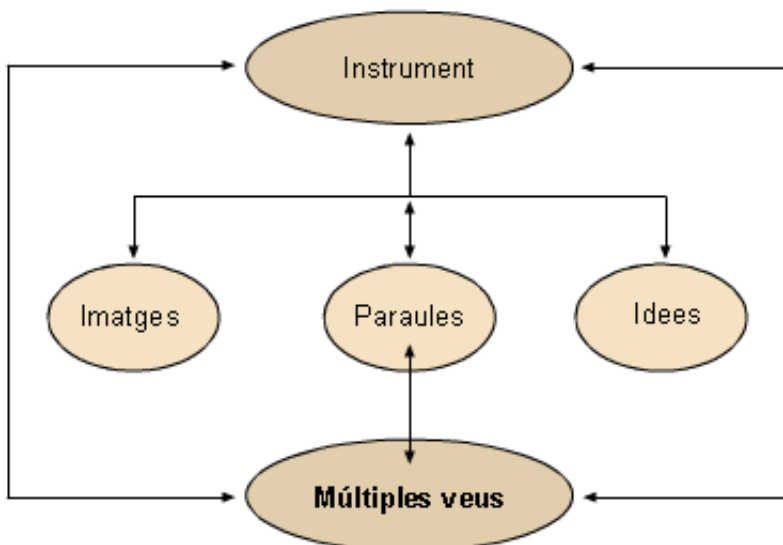
Hi ha una pel·lícula de Walt Disney que ens apropa al discurs mediàtic amb múltiples codis. Les imatges, les paraules i els sons s'hi donen cita i es coordinen per a transmetre els seus missatges per múltiples camins. Vegem com comença i es comprendrà molt millor la idea que us acabem de suggerir.



Fantasia, de Walt Disney (1942).

Els múltiples llenguatges des dels quals ara volem parlar es donen cita en aquesta pel·lícula. El text que acabeu d'escoltar us haurà ajudat a comprendre-ho. Estem davant el resultat d'un esforç conjunt en què els artistes combinen les imatges, les paraules, els sons de la música i, com no, les idees.

Potser el que s'ha dit anteriorment us ajudarà a descobrir els processos que estan presents en el discurs mediàtic. En principi, aprofundirem en les dimensions que incloem a continuació:



La reconstrucció del discurs mediàtic

Per què parlem d'instruments i polifonia quan ens apropem al discurs mediàtic?

2.1.1. Els mitjans com a instruments

Tornar als autors clàssics i reconstruir des d'aquests el que ens preocupa actualment és sempre un camí que enriqueix. El concepte d'instrument comença a adquirir sentit en la psicologia soviètica i el treball de Luria i Vygotsky (1992/1930) resulta molt interessant.

Els instruments en general i els mediàtics en particular desenvolupen un paper central en el desenvolupament de les funcions psíquiques superiors.

Novament, les imatges parlen per si soles:



Aquesta és una imatge de la pel·lícula. Penseu un moment què us suggereix. A nosaltres ens sembla una metàfora de l'harmonia, del treball conjunt. En qualsevol cas, potser aquesta imatge es complementa perfectament amb l'altra:



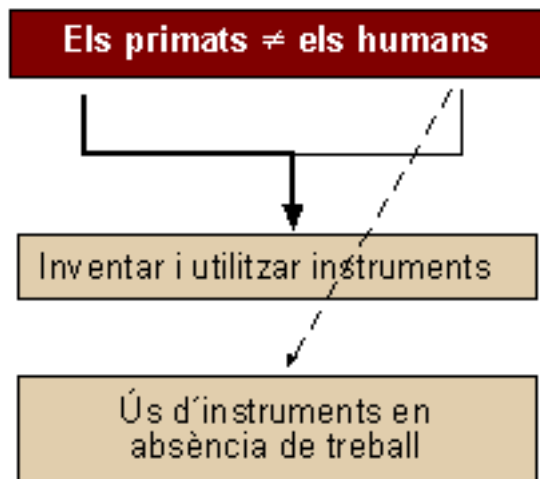
Com no s'ha de pensar en les relacions dels músics i dels seus instruments amb el director? Tots ells es relacionen en una simbiosi que ens atreviríem a qualificar de perfecta.

Luria i Vygotsky (1992/1930) situen el concepte d'instrument en el marc de l'evolució dels primats a la humanitat. Els instruments es relacionen amb l'hominització i la gènesi de la intel·ligència. Per a nosaltres, aquesta és una interpretació possible de les imatges anteriors. Per exemple, com no es pot relacionar la intel·ligència humana amb el director de l'orquestra de *Fantasia*? Com no es pot veure en els seus instruments una meravellosa manera de transformar i interpretar el món?

Però deixem la música i tornem a l'univers conceptual, al treball de Vygotsky, per veure com es produeix aquesta evolució del món animal a l'humà.

"Podem sintetitzar tots aquests factors que distingeixen la conducta dels primats de la dels humans com segueix: tot i que els micos manifesten l'habilitat per inventar i utilitzar instruments, que és la premissa de tot el desenvolupament cultural humà, no obstant això el vertader treball basat en aquesta habilitat no ha estat desenvolupat en els micos ni de cap manera. L'ús d'instruments en absència de treball és el que uneix i divideix la conducta dels micos i els humans" (Luria i Vygotsky, 1992/1930, p. 32).

L'esquema del text que us aportem us ajudarà a comprendre-ho:



Desenvolupament cultural humà

Però el que realment sembla interessant considerar és què significa *feina* en aquest context. És el que caracteritza l'estadi de desenvolupament d'altres espècies en el seu ús d'instruments; si bé poden estar capacitades per a utilitzar i, fins i tot, per a inventar instruments, aquesta capacitat no s'ha arribat a convertir encara en base de la seva adaptació biològica.

Els instruments són imprescindibles en l'evolució humana i no en l'animal.

En aquest context, **Vygotsky considera la paraula com un instrument que permet de transcendir la realitat immediata**, ja que ens introdueix en un món de representacions abstractes.

Ens convé en aquest moment revisar les aportacions de Vygotsky que apareixen en el seu treball *Thought and Language* (Vygotsky, 1934/1993). En aquest treball, estableix una distinció crucial que també distingeix els animals dels humans.

- En els animals, la seva intel·ligència es mostra independentment del llenguatge i, per tant, les operacions intel·lectuals són independents d'aquest.
- Això és al contrari del que ocorre en el nen; la interacció entre totes dues línies de desenvolupament dóna lloc a formes de comportament exclusivament humanes.

2.1.2. Els instruments, mitjans del pensament

I què es pot dir del significat de les paraules com a instruments del pensament? Estem davant una pregunta molt interessant si ens volem apropar al significat dels missatges en els mitjans de comunicació. Tornem novament a l'univers de la música per a comprendre-ho.

Activitat

- Fixeu-vos en aquest comentari personal de la pel·lícula *Fantasia* i tracteu de comprendre des d'aquesta l'interès de combinar diferents codis per a crear una forma nova d'expressió. Creiem que advertireu de seguida per què els instruments ajuden a crear.

Fantasia

Fitxa tècnica

Directors: Samuel Armstrong, James Algar, Bill Roberts, Paul Satterfield, Hamilton Luske, Norman Ferguson, T. Hee i Wilfred Jackson.

Guió: Joe Grant, Dick Huemer, Lee Blair, Elmer Plummer, Phil Dike, Sylvia Moberly-Holland, Norman Wright, Albert Heath, Bianca Majolie, Graham Heid, etc.

Producció: Walt Disney i Ben Sharpsteen.

Repertiment: Leopold Stokowski (director de la Philadelphia Orchestra), Deems Taylor (narrador), Hugh Douglas (veu), Julietta Novis (veu, solista *Ave Maria*).

País: Estats Units **Any:** 1940

Quan algú em parla de la pel·lícula *Fantasia*, em vénen al cap les imatges d'uns hipopòtams amb tutú ballant gràcilment al ritme de la *Dansa de les hores* de Ponchielli. Em costa una mica explicar-ne el fil argumental, però sí que puc dir que era una pel·lícula coral, i no tant pel nombre de personatges que hi sortien, ni per estar composta per petites històries, com per la sensació que eres en un concert. Així, *Fantasia* és –com pretenia Disney– una pel·lícula-concert. Un concert amb un programa compost per fragments d'obres dels grans de la història de la música universal: Beethoven, Schubert, Txaikovski, Bach... Però no és propi de la factoria Disney produir concerts, sinó sobretot pel·lícules de dibuixos animats. Així, doncs, què és *Fantasia*?

Fantasia és una pel·lícula mítica de Disney. El seu origen està en els petits curtmetratges de tipus experimental que produïa Disney combinant dibuixos animats i música clàssica per a emetre'ls als cinemes abans de les pel·lícules. S'anomenaven *silly symphonies*. *Fantasia* neix, doncs, quan Disney tria el conte de l'*Aprenent de bruixot* de Goethe i el francès Paul Dukas hi incorpora música.

Però el format final seria molt diferent.

Disney va voler que fos Stokowski, director de l'Orquestra de Filadèlfia, l'encarregat de la música del seu curt. I en la seva voluntat innovadora, va pretendre que l'obra utilitzés un nou tipus de so que pogués mostrar la sincronització amb alta qualitat: el so estereofònic, desconegut en l'època (recordem que *Fantasia* es va estrenar el 1940). Aviat es van adonar que el pressupost inicial s'havia multiplicat per quatre i que s'acostava al d'un llargmetratge. I això és el que van fer, fer viable el projecte optant per fer una pel·lícula amb un conjunt de petites simfonies.

Per tant, ja no treballaven només amb la història d'un aprenent de bruixot protagonitzada pel ratolí emblemàtic de Disney, Mickey Mouse, sinó amb una composició de diverses peces musicals cadascuna de les quals explicava una petita història. Per exemple, la dansa de pètals de flor, fades, asclepiadàcies i xampinyons escenificant el *Trencanous*; la creació del món en paral·lel a la *Consagració de la primavera* de Stravinski; o la lluita entre el bé i el mal, o entre Mussorgski i l'*Ave Maria* de Schubert.

La inclusió d'una veu en *off* unint les seqüències i les imatges de l'orquestra i el seu director, teixeix un fil conductor en la producció. Una altra vegada, ens sembla que la

pel·lícula és, per sobre de tot, un concert. I, en el fons, aquest era l'objectiu de Stokovski, el qual, convençut que la bellesa de la música s'havia de posar a l'abast de tothom, considerava que posar la seva música en una pel·lícula comercial era una bona estratègia. I també era part de la idea de Disney, per a qui la música seria "realment escoltada" quan el públic veïés la pel·lícula. Curiosament, el nom de la pel·lícula també havia de ser, segons Disney, *Concert*, però va guanyar en una votació entre els treballadors de Disney el títol *Fantasia*, proposat per Stokovski i, de fet, en llenguatge musical una *fantasia* també és una composició que s'escapa dels cànons.

Però precisament alguns crítics musicals han criticat la pel·lícula per no ser realment un concert, sinó una pel·lícula amb una base musical orquestrada. I per pretendre que la música clàssica s'associa a unes imatges concretes. Així, doncs, pel·lícula o concert?

Segurament no podrem –ni hauríem de– resoldre aquesta disjuntiva. El que és cert és que la pel·lícula mostra una idea unitària, global. Disney deia que "*Fantasia* és una idea en si mateixa", i potser és cert. La pel·lícula es comença a desenvolupar amb l'entramat d'imatges animades i música, sense diàleg; i la sensació que tens durant les dues hores de pel·lícula és que entens molt millor les històries –imatges– en què la música presenta un moviment complet i no solament un fragment. Per això, clarament, aquí música i imatge, pel·lícula o concert, no són indistingibles.

Hi ha una altra pregunta que una es fa davant de la pel·lícula. Es tracta d'una pel·lícula de dibuixos animats per a nens o per a adults? Tot i que estigui catalogada per a tots els públics, considero que *Fantasia* la poden entendre millor els adults. Cal llegir-hi, alhora, música i imatges per a poder-ne gaudir. Potser per aquest motiu no va assolir un gran èxit quan es va emetre a les sales cinematogràfiques comercials. I potser també per això, per a facilitar les claus de la seva lectura, la versió de la pel·lícula que es va fer l'any 2000 va ser més curta, més amigable tant en imatges com en partitures. Es van incorporar imatges i músiques amb un fil conductor més clar i accessible i, sobretot, personatges famosos (actors, escriptors, presentadors, etc.) per a presentar cada una de les petites històries.

Amb això també s'aconseguia una altra de les pretensions de Disney: que *Fantasia* "no tingués fi."

Comentari personal de la pel·lícula per Eulàlia Hernández.

- Sabríeu extreure d'aquest comentari algunes idees que es refereixin a com aquesta barreja de codis es converteix en un instrument de pensament?

Solució

Aquí us oferim alguna cosa del que ens ha suggerit a nosaltres:

- Una creació sorgeix, sovint, a partir d'altres produccions humanes que es converteixen, al seu torn, en instruments creatius.

Fantasia neix, doncs, quan Disney tria el conte de *l'Aprenent de bruixot* de Goethe i el francès Paul Dukas hi incorpora música.

Per tant, ja no treballaven només amb la història d'un aprenent de bruixot protagonitzada pel ratolí emblemàtic de Disney, Mickey Mouse, sinó amb una composició de diverses peces musicals cadascuna de les quals explicava una petita història.

- Crear no és solament un fet individual.

Fantasia neix, doncs, quan Disney tria el conte de *l'Aprenent de bruixot* de Goethe i el francès Paul Dukas hi incorpora música.

Disney va voler que fos Stokovski, director de l'Orquestra de Filadèlfia, l'encarregat de la música del seu curt.

- La música, combinada amb la imatge, es va convertir en instrument de pensament i creació.

I també era part de la idea de Disney, per a qui la música seria "realment escoltada" quan el públic veïés la pel·lícula.

Disney deia que "*Fantasia* és una idea en si mateixa", i potser és cert. La pel·lícula es comença a desenvolupar amb l'entramat d'imatges animades i música, sense diàleg; i la sensació que tens durant les dues hores de pel·lícula és que entens molt millor les històries

–imatges– en què la música presenta un moviment complet i no solament un fragment. Per això, clarament, aquí música i imatge, pel·lícula o concert, no són indestriables.

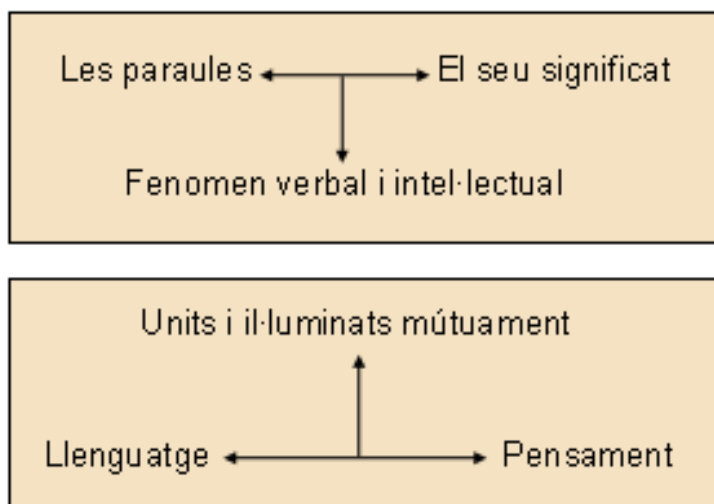
I ara ... podeu continuar reflexionant.

Vegem ara les aportacions de Vygotsky:

"[...] el significat de la paraula és alhora un fenomen verbal i intel·lectual. I aquesta pertinença simultània a dos àmbits de la vida psíquica no és solament aparent. El significat de la paraula és un fenomen del pensament solament en la mesura en què el pensament està lligat a la paraula i encarnat en aquesta i viceversa, és un fenomen del llenguatge solament en la mesura en què el llenguatge està lligat al pensament i il·luminat per aquest. És un fenomen del pensament verbal o de la paraula amb sentit, és la unitat del pensament i la paraula" (Vygotsky, 1934/1993, p. 289).

L'esquema que us oferim us ajudarà a comprendre les idees del text.

Idees i paraules



Vygotsky insisteix, a més, que els significats de les paraules evolucionen, i això permet de superar plantejaments de caràcter associacionista, segons els quals la relació entre el significat i la paraula s'estableix mitjançant la repetida coincidència en la consciència de la percepció de la paraula i la cosa a la qual representa; en aquest model, el significat, una vegada que ha estat establert, no es pot desenvolupar ni canviar.

Encara es deriva d'aquí, almenys en certa manera, la idea que entre llenguatge i pensament hi ha més una contradicció que una concordança. L'estructura del llenguatge no és un reflex especular del pensament i, per tant, aquest no pot utilitzar aquell com un vestit a mida. El llenguatge no expressa el pensament pur.

"El pensament es reestructura i modifica en transformar-se en llenguatge. El pensament no s'expressa en la paraula, sinó que es fa en aquesta" (Vygotsky, 1934/1993, p. 298).

La falta de coincidència entre aquests dos plans ens condueix a la dimensió interna del llenguatge que es troba darrere les paraules. En qualsevol cas, aquesta separació no apareix en els primers moments del desenvolupament, sinó que n'és conseqüència. Es parteix de la idea que l'aspecte auditiu i sonor de la paraula representa per al nen una unitat directa, indiferenciada i no conscient.

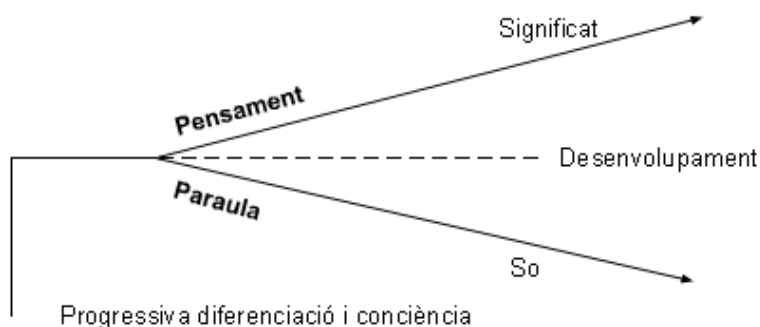
"Una de les línies més importants del desenvolupament del llenguatge del nen consisteix precisament en el fet que aquesta unitat comença a diferenciar-se i a ser conscient. Per tant, al principi del desenvolupament es produeix la fusió dels dos plans del llenguatge i la seva divisió gradual, de manera que la distància entre aquests augmenta amb l'edat. A cada etapa del desenvolupament dels significats de les paraules i del seu caràcter conscient hi correspon la seva relació específica entre els aspectes semàntic i fàsic del llenguatge i una manera particular de transició del significat al so. La insuficient diferenciació dels dos plans del llenguatge guarda relació amb la limitació de les possibilitats d'expressar el pensament i de la seva comprensió d'aquest en les edats molt joves" (Vygotsky, 1934/1993, p. 303).

Activitat

- Feu ara un esquema del text.

Solució

Us oferim el nostre:



Si fins ara ens hem referit als instruments i, sobretot, a les paraules i idees com a artefactes de la ment humana, hem d'aprofundir més en les imatges. Hi al·ludirem en altres nuclis d'aquest mòdul.

2.2. Els mitjans: un discurs polifònic

Per què parlem de *polifonia* quan ens aproximem a l'univers mediàtic? El concepte procedeix de Bakhtin i segurament resulta menys conegut que la noció d'instrument vygotskiana.



Contingut complementari

Imagineu els instruments d'una orquestra i com, tot i que cada un d'aquests emeti sons diferents, el resultat és un tot harmònic.

Segurament les escenes del vídeo que us oferim us aproparan a la idea d'un discurs polifònic.

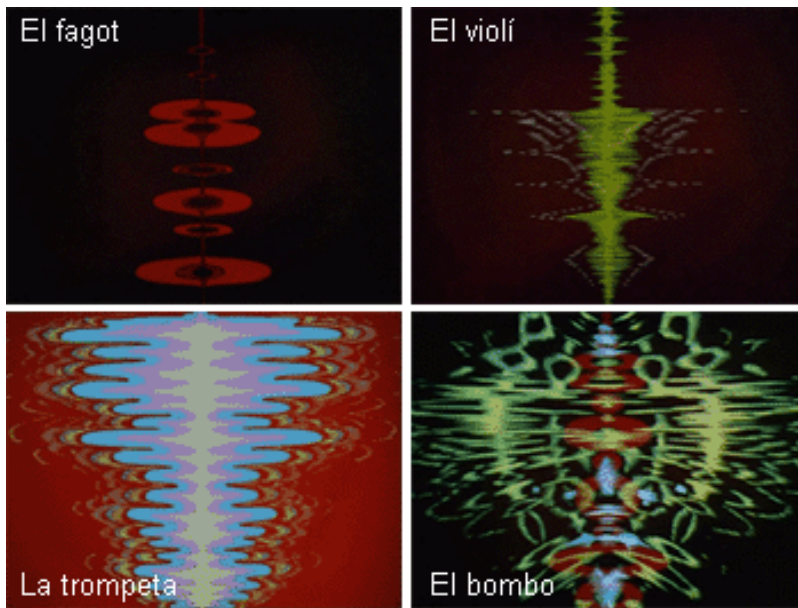


Fantasia, de Walt Disney (1942).

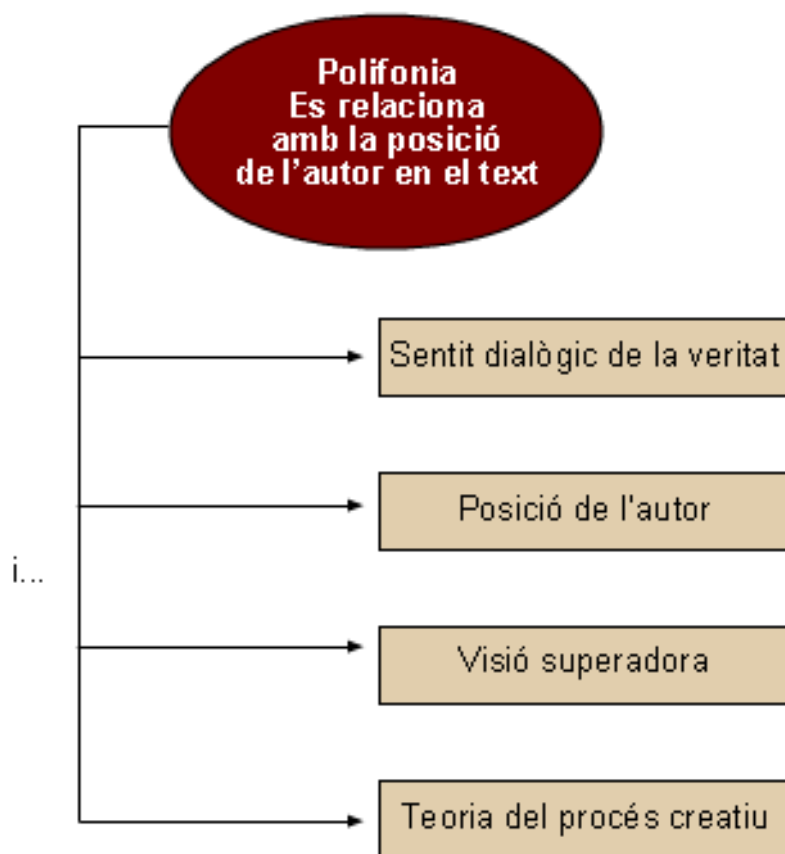
2.2.1. Polifonia és...

Veurem a continuació quin sentit atribueix Bakhtin al terme *polifonia*². Continuarem utilitzant la metàfora de l'orquestra. Fixeu-vos en les imatges digitalitzades dels diferents instruments que es combinen en la composició musical:

⁽²⁾ **polifonia** *f* Presència de múltiples veus. Conjunt de sons simultanis en què cada un expressa la seva idea musical, però formant amb els altres un tot harmònic.



Passem ara a una explicació conceptual seguint de prop Bakhtin.



Sentit dialògic de la veritat

La polifonia està estretament relacionada amb un **sentit dialògic de la veritat i amb una determinada posició de l'autor per a visualitzar-la i fer-la explícita**. Tots dos són aspectes d'un mateix fenomen: **donar forma a la ideologia**. Vegem com s'hi refereix:

"És bastant possible imaginar i postular una veritat unificada que requereix una pluralitat de consciències, una que en principi no es pot ajustar als límits d'una simple consciència. Una que, per dir-ho d'alguna manera, està plena d'un esdeveniment potencial i neix com un punt de contacte entre diferents consciències. La manera monològica de percebre el coneixement i la veritat és solament un possible camí. Sorgeix solament quan la consciència està situada per sobre de la consciència" (Bakhtin, pres de Morson i Emerson, 1990, p. 236).

Aquesta concepció dialògica de la veritat s'oposa a un enfocament monològic que ha dominat durant molt de temps la tradició occidental.

Per a comprendre aquesta visió superadora, ara podeu escoltar els sons de la nostra orquestra que en la figura anterior hem representat per separat. Són els que la pel·lícula *Fantasia* ens suggereix davant una dansa de nenúfars, una imatge de les quals us oferim.



Fantasia, de Walt Disney (1942).

Ara contrastarem l'enfocament monològic i el dialògic. Vosaltres mateixos podreu escollir el que us aproxima millor a la simfonia que acabem d'escoltar.

WEB

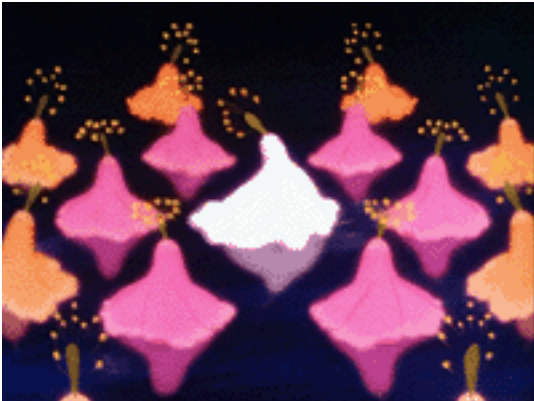
Recurs interactiu només accessible al web.

En suma, la unitat que està present en la veritat dialògica no és una asserció, sinó un punt de vista integral, la posició integral d'una personalitat.

La posició de l'autor davant la veritat

Una altra característica de la polifonia es refereix a la posició de l'autor davant la veritat. En el treball monològic solament l'autor té tota l'autoritat semàntica i reté el poder d'expressar la veritat directament.

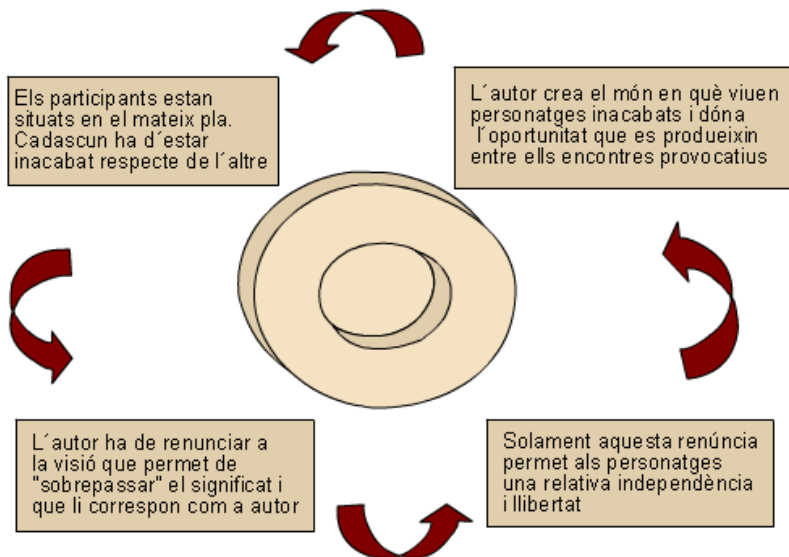
Imagineu ara, en la dansa dels nenúfars de *Fantasia*, com tots els elements són necessaris per a donar sentit al context, fins i tot el que sembla ocupar un lloc privilegiat.



És a dir, la veritat polifònica exigeix que l'autor pari d'exercir el control i que hi hagi diferents consciències que se situïn al mateix nivell. Els personatges no són objectes del discurs de l'autor, sinó que són subjectes del seu discurs significatiu.

En una visió monològica, solament l'autor, i no els personatges, té aquesta posició privilegiada que li permet de veure el que hi ha darrere.

Ara us oferim algunes de les característiques d'una aproximació dialògica a la realitat considerant la posició de l'autor davant la veritat.



Polifonia i teoria creativa

Bakhtin es refereix, finalment, a la polifonia com una teoria creativa. Segons la seva opinió, el mètode de Dostoievski, al qual contínuament al·ludeix, pot representar una alternativa a processos de creació com els veu el romanticisme o el formalisme. Aquests models que s'inspiren en Plató i inclouen una versió freudiana impliquen una inspiració momentània, una musa, un inconscient. Neguen la importància d'un treball que implica la presa de decisions moment a moment.

- La inspiració romàntica no permet un diàleg genuí per part tant de l'autor com dels personatges.
- Tampoc el model formalista no sembla adequat per a explicar la creació. D'acord amb aquest model, l'autor té un pla i va omplint els detalls amb el rigor i la cura de qui resol un problema matemàtic. Però, segons el nostre autor, això és més un descobriment que una creació autèntica, perquè la solució existeix ja en un cert sentit.

Per contra, un autor polifònic es compromet en un diàleg que sempre pot crear alguna cosa potencialment nova. El poeta creador fa un ús màxim d'aquesta visió superadora, al qual l'autor polifònic ha de renunciar.

La dansa dels nenúfars de *Fantasia* us permetrà, novament, de comprendre aquest procés creatiu.



Com el diàleg genuí, la creació polifònica és un procés obert que busca l'astorament a cada pas del camí.

Bakhtin imagina el procés creatiu com una cosa profundament activa. Hi va imaginar veus específiques, és a dir, personalitats integrals amb les seves idees i sentit del món. El punt crucial és que el diàleg no està prefigurat per endavant, ni planificat en el sentit usual del terme.

2.2.2. Polifonia no és...

Convindrà assenyalar també alguns conceptes que no es poden identificar amb la polifonia.

La polifonia és diferent de l'heteroglossa: la primera té a veure amb la posició de l'autor en el text i la segona descriu la diversitat d'estils en un llenguatge.

Novament, la imatge del director d'orquestra, com l'autor enfront del seu heroi, us ajudarà a comprendre el concepte.



Bakhtin manté explícitament que l'autor polifònic no fracassa en l'expressió de les seves idees i valors com a vegades s'ha criticat; per contra, un treball sense la posició de l'autor resulta impossible. Assenyala, a més, que en la polifonia la posició de l'autor difereix del mètode d'expressió que es dona en una situació monològica.

Bakhtin també vol fugir del relativisme, ja que aquest exclou l'argumentació i el diàleg autèntic.

És a dir, si diferents perspectives són incommensurables, el diàleg autèntic es fa impossible.

3. Els mitjans com a instruments simbòlics

3.1. Les primeres tecnologies: el cine, la ràdio i la televisió

Condiciona la presència de tecnologies de la informació i la comunicació la vida quotidiana de les persones? Incideixen aquests instruments realment en el seu desenvolupament? Per a respondre aquestes qüestions ens fixarem ara en les tecnologies audiovisuals.

3.1.1. La imatge i el so

No ens podem detenir ara en profunditat en mitjans específics de comunicació, però val la pena, almenys, anomenar-los i assenyalar el que contribueix a caracteritzar-los, almenys per a comprendre'n les diferències.

El cine

El naixement del cine es pot situar cap al 1903, quan Edwin S. Porte, a *The great trian robbery*, va introduir l'edició i la història. La narració comença a ser el nucli que organitza les imatges i, potser, aquí ja resideix part del seu atractiu. Cap al final de la dècada dels vint gairebé totes les pel·lícules ja eren sonores. A poc a poc, el que en aquell moment era una nova tecnologia comença a formar part de la vida quotidiana de la gent. Cap als anys quaranta, es va convertir en part fonamental de la vida americana, una cosa similar al que va passar amb la televisió anys més tard. Els dos monuments en què decau estan associats a l'aparició de la ràdio (1930) i la televisió (1946). El primer va remuntar amb gran rapidesa, el segon molt més lentament.

Però, què és el que aporta el cine a la vida dels nens i de les persones adultes? Per a reflexionar sobre el tema, us oferim una seqüència que il·lustra moments clàssics del cine, sobre la qual podreu llegir després un comentari. Segurament, en veure-la us apropareu millor al que pugui significar el cine per a les persones adultes, per exemple, els records que provoca, la imatge del món que suggereix, etc.



Memorias de Hollywood

Les grans estrelles de l'Oest

"El western es genuinamente americano y ha sido siempre uno de los géneros con más fuerza de la industria cinematográfica desde sus comienzos. Se han hecho miles de películas sobre el salvaje Oeste y muchos los actores que han bordado el papel del cowboy. [...] John Wayne, el más carismático de las películas del oeste, era un hombre que poseía un estilo propio cuando avanzaba por una calle polvorienta para enfrentarse a los malhechores en un cara a cara, como en *El ángel y el pistolero* (1947). Randolph Scott, el caballero virginiano que se convirtió en un símbolo del western, hizo de sheriff temerario en docenas de clásicos del cine, como en *Abilene Town* (1946). Roy Rogers era conocido como 'el rey de los cowboys', tan bueno cantando como manejando una pistola; cuando montaba a lomos de su caballo, Trigger, parecía un tornado, así se le conoció en su primer papel protagonista en *Under Western Stars* (1938). Col. Tim McCoy abandonó la carrera militar para hacer en un centenar de películas de un digno defensor del Oeste, como es el caso de *La guarida del león* (1936), con Joan Woodbury. Y Buck Jones, soldado y estrella del rodeo en su pasado que hizo su gran película en 1942, *Dawn On The Great Divide*, que no vivió para ver. Cuando al final le hacía adiós a Mona Barrie se despedía de todos nosotros".

Font: *Memorias de Hollywood* (1990). Una producció d'Adam Moss.

El cine, s'ha dit repetidament, introdueix les persones, però sobretot els nens, en el món de la fantasia. Es pot recordar també la importància que aquest contrast entre ficció i realitat ha tingut tradicionalment en la construcció i comprensió de les narratives, a les quals àmpliament ens hem referit en el capítol anterior. Vegem com es refereixen al tema els autors que hem citat en parlar del paper dels mitjans en la vida infantil:

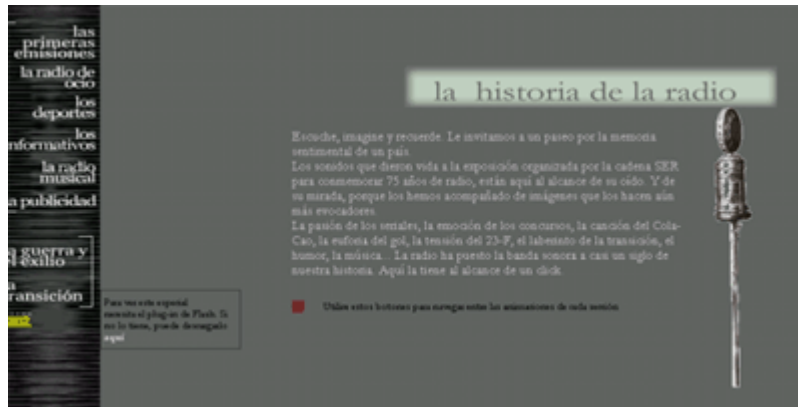
"En efecte, les pel·lícules van crear per als nens i adolescents una experiència immediata de la realitat virtual que va arribar a ser un component central en la fantasia dels nens. Les fantasies eren tan poderoses, d'altra banda, que les estrelles d'aquestes pel·lícules han arribat a ser celebrades gairebé més enllà de la glòria dels antics déus grecoromans" (Singer i Singer, 2001, p. XII).

La ràdio

La ràdio és un altre mitjà de comunicació molt important. El seu naixement es pot situar cap al 1919, quan Marconi va vendre la seva patent a la General Electric i aquesta va arribar a ser la Radio Corporation of America. Cap al 1930, el 46% de les famílies americanes tenien un aparell de ràdio i deu anys més tard, el 80%; avui és el 99%. Tot això s'ha acompanyat d'una oferta molt àmplia d'emissores que sens dubte respon a les demandes del públic (Paik, 2001).

Exemple

No és nou dir que la ràdio ha tingut un paper important com a instrument social des dels seus primers moments. Qui no recorda, per exemple, el seu paper en l'etapa de la transició espanyola des d'una dictadura fins a l'arribada de la democràcia? Escolteu ara aquestes veus i ho comprendreu.



Fuente: <http://www.cadenaser.es/especiales/historiaradio/default.htm>

Àudio

Feu clic en l'enllaç per sentir l'àudio.

El llenguatge radiofònic és complex i s'hi combinen quatre elements. Ens sabríeu dir quins són en escoltar aquesta selecció d'anuncis procedents de l'arxiu de la cadena Ser?

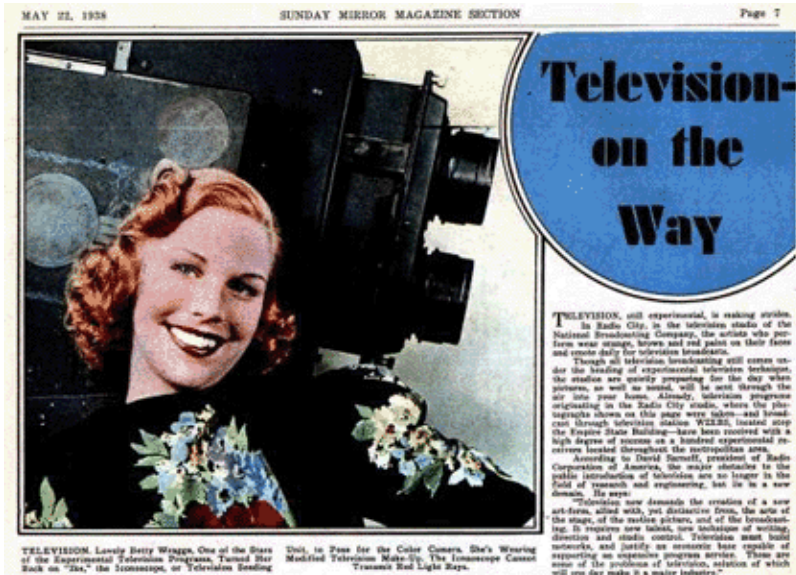
Ara us ajudem a comprendre aquests elements. Estem davant una perfecta sincronia de, almenys, quatre dimensions (Durham i Keller, 2001):

- **El llenguatge verbal** requereix un nivell de comprensió immediata, per això ha de ser clar i concís. És important tenir en compte la seva "fugacitat", de la qual deriva la impossibilitat de fer una segona lectura com passa en la llengua escrita.
- **El silenci**, que ocupa un lloc important en el joc de les significacions. Per exemple, podem pensar en el seu paper d'enganxall entre les paraules, els efectes sonors, la música, etc.
- **El llenguatge musical**, que pot suggerir imatges complexes o vivències. Podeu reflexionar un moment sobre la manera en què aquest element s'ha utilitzat en els anuncis que heu escoltat? Nosaltres, entre les funcions d'aquest llenguatge quan s'utilitza en la ràdio, us podem suggerir les següents: identifica el començament i final d'un programa, permet d'ambientar un document sonor, es pot convertir a si mateix en un instrument de reflexió, etc.
- **Els efectes sonors**, que es poden convertir en protagonistes per si mateixos, però que també tenen una funció complementària acompanyant els missatges sonors.



3.1.2. La televisió

La televisió va començar amb una base experimental el 1928, sense anuncis. El 1934 apareix la Federal Communications Comision (FCC), que s'ocupa de la regulació legal de les emissions. Què podem dir d'aquests primers moments? A vegades, tot i que sigui un tòpic, les imatges diuen més que les paraules.



La Segona Guerra Mundial va impedir el seu creixement i la seva edat d'or comença els anys cinquanta, etapa que està marcada per un tremend creixement i innovació. En aquest context, i bastants anys més tard, crida l'atenció una distribuïdora de la programació que sembla que s'ancora en la vida quotidiana i que representa una diversificació escassa.

En termes generals, podem dir que, tradicionalment, s'iniciaven a les set del matí i acabaven cap a la mitjanit. Avui emeten a vegades les vint-i-quatre hores del dia, però les franges horàries adquireixen una importància especial. Per exemple, els primers programes són notícies i històries per a les famílies que es preparen per anar a treballar, els programes de 9 a 17.30 h estan dirigits a les mestresses de casa i els segueix l'hora dels nens. De 18.30 a 20.30 h els programes són per a nens i adults, inclouen notícies, esports, musicals, etc.

De 20 a 23 h s'inclouen drames, varietats, concursos, etc. Tot i que aquestes observacions se situen als Estats Units, és fàcil adonar-se que una cosa molt similar ha passat al nostre país fins fa poc temps i, fins i tot, continua passant en algunes cadenes.

Però, en quina mesura la televisió condiona aquest desenvolupament? Aquesta pregunta, sens dubte massa àmplia, es planteja amb molta força en moltes ocasions.

- En aquesta línia Comstock i Scharrer (2001) exploren les relacions entre la televisió i, concretament, els processos de comprensió i atenció. Consideren, i segons el nostre parer sense descobrir res de nou, que un determinat nombre de trets físics visuals i auditius provoquen l'atenció i junts constitueixen les propietats que fan els estímuls poderosos perceptivament.
- Potser la dada més significativa en aquest context és que les activitats com mirar i sentir contribueixen de manera diferent a la comprensió, mentre que la comprensió i l'interès que se'n deriva contribueixen de manera important a la decisió de prestar atenció.

Novament, algunes imatges procedents de la televisió, però que en aquest moment us ajudaran a reflexionar.



En aquest context, i per les seves implicacions educatives, té interès l'anàlisi que fan els autors de la manera en què es comprèn la televisió: es refereixen a dos tipus de models que posteriorment tracten de conciliar.

- El **model passiu** prediu que l'atenció dels nens i el processament estan controlats primerament per l'atractiu de la producció, per exemple, la rapidesa de moviment, la intensitat dels estímuls auditius i visuals, etc. Aquest model dóna al nen poca importància en el processament actiu dels mis-

satges. S'inhibiria un processament necessari per a veure les escenes de manera crítica. D'altra banda, s'assumeix que els nens aprendran millor materials poderosos perceptivament.

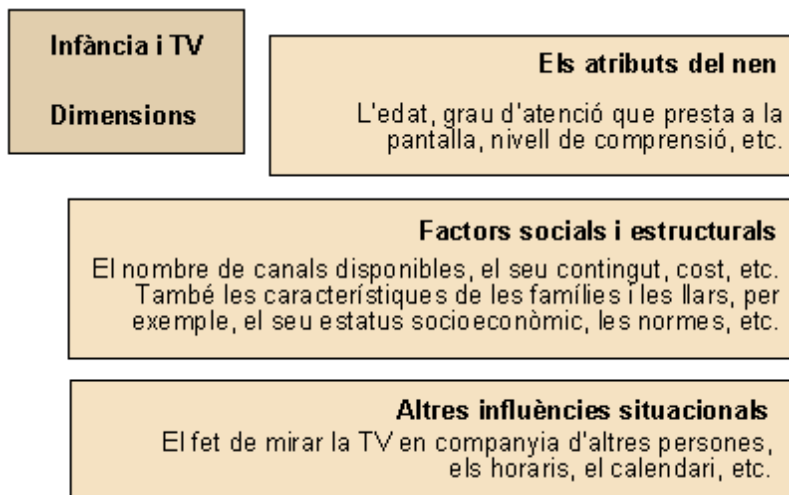
- **El model actiu** s'adhereix a la idea que certes formes i continguts són prepotents per a afavorir l'atenció en la infància i que aquests trets, junt amb d'altres, afavoreixen un processament actiu. El nen no està determinat per les imatges, sinó per les seves metes. Els nens es veuen com a persones actives que descodifiquen, resolen problemes i interpreten; en qualsevol cas, tot això no representa que els nens siguin conscients de la seva activitat.

Des de la perspectiva que marquen aquest dos models, els mateixos autors reflexionen sobre l'impacte educatiu de la televisió i intenten, a més, d'assenyalar el que segons el seu parer seria interessant investigar: és a dir, ens fan una proposta per al futur. Comstock i Scharrer (2001) consideren important explorar com mitjançant les diferents etapes del desenvolupament els nens són educats en els seus diferents usos; és a dir, els treballs es podrien orientar a la utilització que es fa dels mitjans.

"La nostra meta en aquest capítol és qüestionar la simple condemna del mitjà per si mateix i tot el que comporta. Presentant evidència de la investigació que descriu el nen com algú que s'apropa activament a la televisió, controlant activament el contingut de diferents fonts, esperem aportar una nova imatge: una fotografia del nen capaç d'utilitzar el mitjà per a prendre les seves decisions atencionals; un nen que decideixi activament què li interessa veure i com pot obtenir tant com es pugui d'això; un nen que gradualment aprengui com pot utilitzar la televisió i més tard altres mitjans, per a comprendre millor i dominar el món i escollir entre diferents metes i opcions que se li ofereixen" (Bickham, Wright, i Huston, 2001, p. 102).

És a dir, com era previsible, aposten per una persona que s'apropi activament a l'aparell de televisió. Seguint encara aquests autors, aprofundirem una mica més en el coneixement de la situació actual, potser més aviat des d'una perspectiva sociològica que psicològica.

Comstock i Scharrer (2001) assenyalen quatre dimensions que permeten d'organitzar les variables que incideixen en l'ús de la televisió en la infància; són les següents:



Comstock i Scharrer (2001) es refereixen a les diferents dimensions anteriorment citades. En primer lloc, en relació amb els factors socials i estructurals es mostra que **el temps que es passa davant la televisió** és bastant constant i molt similar independentment del nombre de canals disponibles, les diferències en la programació, etc.

Un factor que té més influència poden ser **les característiques del grup familiar**, ja que el fet de veure la televisió està associat a l'estatus socioeconòmic. Als Estats Units és més gran entre poblacions minoritàries i de nivells més baixos.

Un altre aspecte important en el cas dels nens **són les normes** que hi ha a les seves famílies. D'acord amb els seus treballs, els autors indiquen que als Estats Units un 80% dels nens no tenen normes i que el temps que els nens veuen la televisió està directament correlacionat amb el que veuen els seus pares. El que és clar és que les famílies de menys estatus socioeconòmic veuen més temps la televisió, potser perquè tenen menys recursos per a emprar en altres activitats.

Pel que fa a **les característiques dels nens**, s'assenyala que el temps que veuen la televisió augmenta a l'escola elemental i arriba al seu màxim cap als dotze anys, i llavors disminueix per l'oportunitat més gran de fer de manera independent altres activitats fora de la llar. La comprensió té un paper petit en relació amb el temps que es veu la televisió. És clar que molts nens petits passen un temps important sense tenir una comprensió completa, i l'atenció disminueix en aquells moments en què no és necessària per a seguir la narrativa.

3.2. La presència de la informàtica

No es pot dubtar que la introducció de la televisió va representar un punt de transició important en el món dels mitjans de comunicació de masses. No obstant això, l'arribada de l'univers informàtic i la seva presència en la vida quotidiana ha provocat un canvi molt important en el panorama de les tecnologies de la informació.

Penseu, per exemple, en la manera en què vosaltres mateixos treballeu ara. Utilitzar un mitjà informàtic i el suport d'una xarxa d'ordinadors per a ajudar-vos en el vostre procés d'aprenentatge hauria resultat impensable fa pocs anys. Esperem que les imatges us ho suggereixin.



Tradicionalment, les situacions d'aprenentatge s'han relacionat amb contextos escolars, en què l'individu té moltes vegades un paper molt més important que el grup. Tot i que la interacció entre persones és un element decisiu a l'hora d'ensenyar i aprendre, sembla que això s'oblida. Bé, entès, aquesta interacció no necessàriament ha de ser presencial.



Són els mitjans informàtics realment un nou canal de comunicació o representen un instrument que contribueix a manipular-ne o millorar-ne d'altres de ja existents? Pensem per exemple en les connexions entre ordinadors per Internet: en realitat han millorat una comunicació entre persones o instruments que ja existia, per exemple per línies telefòniques o altres tipus de xarxes. Per exemple, el DVD complementa, controla i perfecciona altres tecnologies relacionades amb el cine o la televisió.

L'aparició de mitjans informàtics ha permès de controlar el so i la imatge per processos de digitalització.

3.2.1. Els mitjans informàtics i la vida quotidiana

Paik (2001) assenyala que, d'acord amb les dades del cens nord-americà, el 1997 el 36,6% de les llars tenia un **ordinador**. També és interessant assenyalar segons la mateixa font que els nens utilitzen més aquest mitjà que els adults (74% enfront de 47,1%). En aquest context, es pot tenir en compte que als Estats Units el nivell educatiu de les famílies és decisiu quan es tracta de predir l'ús dels ordinadors; un 15% enfront d'un 80,5% té aquest aparell, quan hi ha

una carrera universitària a la família. És probable, per tant, que els pares el comprin considerant les metes educatives en relació amb els seus fills (Bureau, 1999).

També són interessants les dades pel que fa a la **utilització d'Internet**. Aquest mitjà comença a aparèixer als anys cinquanta, però no es fins al 1969 quan el Departament de Defensa permet l'ús de la xarxa amb fins militars. Sorprèn pensar que si el 1998 hi havia tres-cents vint milions de pàgines indexables, en un any aquesta xifra havia augmentat a vuit-cents milions. En qualsevol cas, les diferències entre molts països d'Europa i els Estats Units són sorprenents. N'hi ha prou de fixar-se en la figura presa de Farigola (2001). En el context nord-americà, en què els estudis són molt més abundants, Subrahmanyam i col·laboradors (2001) fan un excel·lent treball en què reflexionen sobre l'ús d'aquests nous mitjans. Es diu que el 1999 el 60% de les famílies tradicionals amb nens tenien un ordinador, de les quals el 75% tenien accés a Internet.

Fixem-nos un moment en les dades procedents del nostre país d'acord amb l'*estudi general de mitjans* i al qual ens hem referit ja en un altre lloc. En aquest cas ens interessa profunditzar lleugerament en la penetració d'Internet en la societat espanyola.

Audiència d'Internet (dades generals)											
	Oct. / nov. 1996	Oct. / nov. 1997	Oct. / nov. 1998	Oct. / nov. 1999	Febr. / març 2000	Abr. / maig 2000	Oct. / nov. 2000	Febr. / març 2001	Abr. / maig 2001	Oct. / nov. 2001	Creixement oct. / nov. 01 enfront d'oct. / nov. 00
Usen ordinador	6.946 (20,6%)	7.477 (20,0%)	8.758 (25,7%)	9.453 (27,4%)	10.159 (29,2%)	10.160 (29,3%)	10.731 (30,9%)	11.447 (32,9%)	11.490 (33,0%)	11.600 (33,3%)	+8,1%
Usen ordinador habitualment	4.696 (13,9%)	5.355 (15,8%)	6.350 (18,6%)	6.677 (19,4%)	7.515 (21,6%)	7.306 (21,0%)	7.880 (22,7%)	8.578 (24,6%)	8.487 (24,4%)	8.588 (24,7%)	+9,0%
Usen Internet últimes	526 (1,6%)	1.110 (3,3%)	1.733 (5,1%)	2.830 (8,2%)	3.660 (10,5%)	3.942 (11,3%)	5.486 (15,8%)	6.894 (19,8%)	7.079 (20,3%)	7.388 (21,2%)	+34,7%

Nota: les xifres que apareixen entre parèntesis representen el percentatge de penetració sobre la població de catorze anys o més. Marc general dels mitjans a Espanya 2002. Font: <http://www.aimc.es/index.html>.

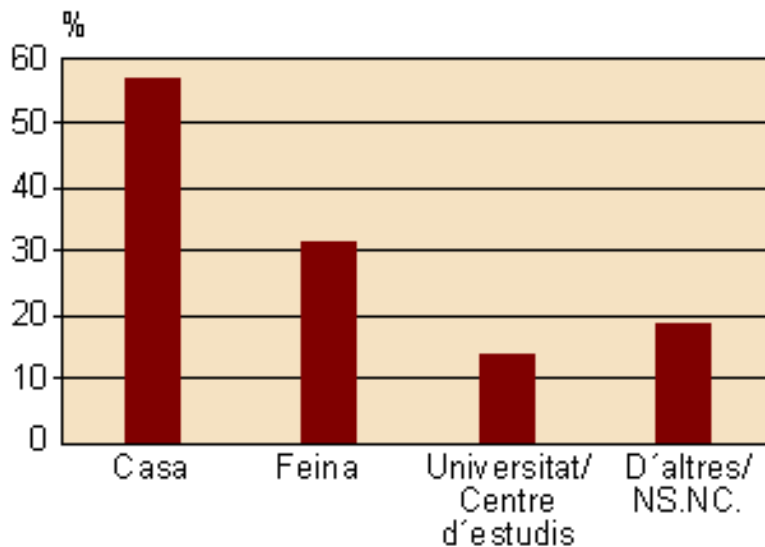
Les xifres marquen una introducció progressiva, però sense sobresalts, d'Internet al nostre país, molt per darrere d'altres mitjans com heu observat en un altre lloc. S'observa que, en termes generals, l'ús de l'ordinador de manera habitual ha progressat en el conjunt de la població en un 9% des del 1966. També resulta interessant observar on s'utilitza Internet.

Lloc d'accés en l'últim mes (2001)		
	Milers d'individus	%
Casa	4.084	57,4
Feina	2.254	31,7
Universitat / centre d'estudi	1.008	14,2

Nota: la suma de les xifres corresponents a cada un dels llocs d'accés a Internet sobrepassa el total d'usuaris de l'últim mes perquè en alguns casos les persones hi han accedit des de diferents llocs en l'últim mes.

Lloc d'accés en l'últim mes (2001)		
	Milers d'individus	%
D'altres / NS NC	1.348	18,9
Total usuaris últim mes	7.120	100,0

Nota: la suma de les xifres corresponents a cada un dels llocs d'accés a Internet sobrepassa el total d'usuaris de l'últim mes perquè en alguns casos les persones hi han accedit des de diferents llocs en l'últim mes.



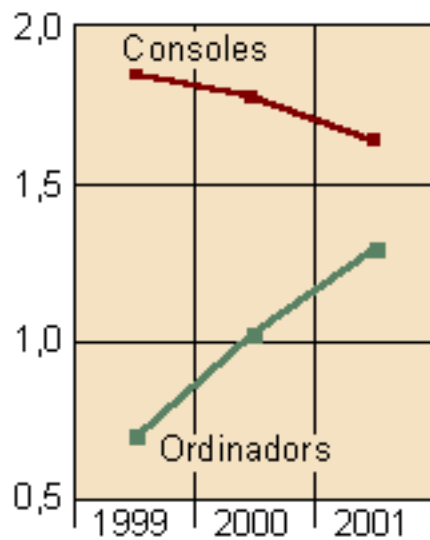
S'observa amb claredat que les persones accedeixen a Internet bastant més a la llar que en els centres de treball, i la presència durant l'any 2001 ha estat relativament escassa en la universitat i els centres d'estudi.

3.2.2. L'univers dels videojocs

Pel que fa als **jocs informàtics**, com és ben sabut, han anat sorgint amb un doble format: uns per a jugar al mateix ordinador i d'altres per a les consoles de joc. En aquest sentit, resulta interessant observar la penetració d'aquests jocs al nostre país.

Venda d'ordinadors i consoles a Espanya

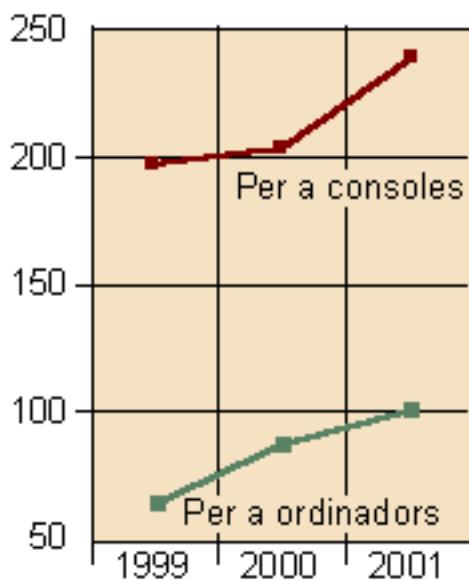
Milions d'unitats



Font: ADESE/GFK.

Venda de jocs a Espanya

Milions d'euros



S'observa que la venda de consoles de joc és més gran que la dels ordinadors, però ha descendit des de l'any 1999 i la línia sembla que arriba a convergir. En aquest context, la venda de videojocs és més gran per a consoles de joc que per a ordinadors, la qual cosa no resulta sorprenent. Això fa pensar que en moltes llars l'ordinador està orientat a l'oci relacionat amb aquesta activitat.

Els primers jocs interactius apareixen cap al 1962, però l'aparició de consoles de joc als setanta i els CD-ROM als noranta n'ha condicionat enormement l'ús. Un 87% dels nens i un 79% de les nenes van jugar amb els ordinadors el 1997 als Estats Units, d'acord amb un informe sobre el tema (Bureau, 1999). S'ha mostrat que un 21% dels nens de vuit a divuit anys juga una hora al dia i solament el 6% més d'una hora (Roberts, Foehr, Rideout, i Brodie, 1999).

- Els jocs de acció dominen en tots els àmbits i són molt més importants en els **nois** que en les noies.
- Respecte a les **habilitats cognitives** que aquests jocs sembla que afavoreixen, es destaca l'atenció, les imatges espacials i representacions icòniques.
- Un aspecte que s'ha assenyalat repetidament és el **caràcter agressiu** d'aquests jocs. Es pot destacar també que els jocs més populars són els relacionats amb la violència fantàstica (32%), seguit per l'esport (29%) i la violència humana (17%) (Funk, 1993).
- Cal assenyalar, per acabar, que actualment també crida l'atenció un tremend augment del **maquinari educatiu**.
- La **introducció d'Internet va canviar dramàticament l'ús dels videojocs** i s'ha arribat a produir un cert equilibri entre tres possibles usos de l'ordinador: Internet, jocs i treballs escolars.

No podem oblidar que als Estats Units un 35% de les famílies amb ordinador tenen accés a Internet. Els jocs són l'activitat més freqüent en línia en nens de vuit a dotze anys, però han estat sobrepassats pels treballs escolars en l'edat de tretze a disset anys. En qualsevol cas, Harrell i col·laboradors (1997), en un treball fet amb dos mil dos-cents nens i nenes, assenyalen l'important paper dels jocs informàtics entre les activitats durant el temps lliure. Hi ha, en qualsevol cas, importants diferències segons el gènere: els nens de tercer i quart grau van assenyalar que entre les activitats més freqüents hi havia la de jugar amb l'ordinador en una consola de joc (33%); les nenes, no obstant això, van assenyalar fer els deures (39%) i solament el 9,7% d'elles van assenyalar jugar als jocs electrònics (Harrell et al., 1997).

En aquest context, resulta interessant observar novament les dades procedents de la realitat espanyola. Prenent la mateixa font, podem observar el sexe dels jugadors i les seves preferències:



Font: FAD (dades per a Espanya).

Complementant aquestes dades, seguint molt de prop la mateixa font, és possible la interpretació següent:

- El 32,5% de les llars amb ordinador espanyoles tenen videojocs.
- Els usuaris d'aquests jocs són més els homes que les dones, la qual cosa no resulta sorprenent perquè hi ha un nombre més elevat d'homes que de dones que utilitzen l'ordinador.
- Els jocs d'esports, aventures i acció són els més nombrosos a Espanya.
- Les botigues especialitzades, els hipermercats i els grans magatzems són les principals fonts d'adquisició.
- La principal font d'informació per a la compra de jocs són els amics, els familiars, la premsa i les revistes especialitzades.

4. Alfabetitzacions múltiples

4.1. El desenvolupament de l'alfabetització i les tecnologies multimèdia

En un altre lloc, ens referíem a la interpretació del treball de Walt Disney que fa Ana María Matute. Segons el seu parer, ha vulgaritzat la cultura, i això és el resultat d'un procés de comercialització. Independentment de la bellesa de les imatges o del so, no hi ha dubte que la pel·lícula *Fantasia*, a la qual també ens hem referit, està ancorada en un context cultural i ideològic. En relació amb aquest, tenen sentit determinats codis expressius, als quals cal associar processos d'interpretació.

Vegem, per exemple, el que opina Ana María Matute:

"Lo que quería decir es que no soporto que venga gente como Walt Disney y lo banalice todo, como ha ocurrido con Peter Pan, al que incluso han hecho crecer. Esas cosas me indignan, me dan rabia. Es un crimen."

Font: Ana María Matute. *El Hechizo de los relatos*. Testimonis recollits per Rosa Montero. *El País. Babelia* (núm. 508, p. 2).

El text és un excel·lent exemple dels sentiments que, en moltes ocasions, desperta la televisió o qualsevol altra tecnologia. Segurament, algunes persones compartiran la seva opinió.

Activitat

- Què us suggereixen, des de la perspectiva que acabem de descriure, les imatges que ara us oferim?

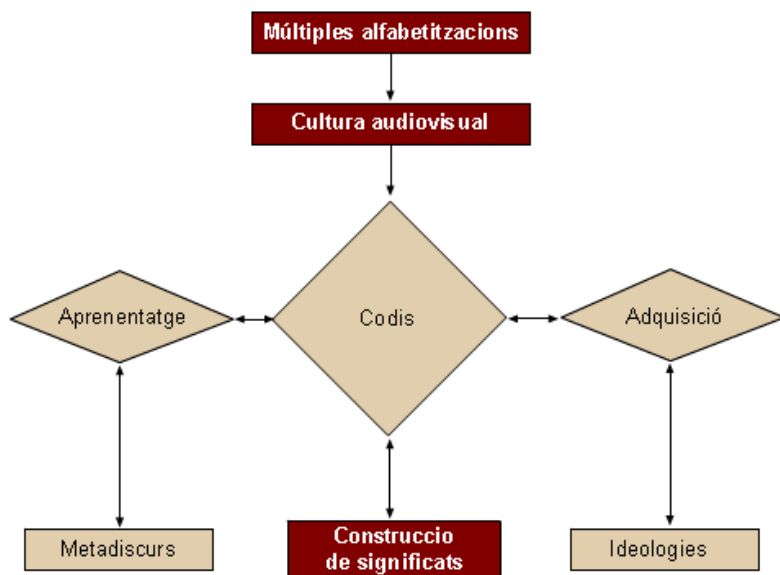


Fantasia, de Walt Disney (1942).

- Penseu ara fins a quin punt el vostre procés d'interpretació de les imatges anteriors està associat a altres habilitats relacionades amb la recepció i reconstrucció de la informació audiovisual. A poc a poc aprofundirem en aquests conceptes.

Ens preguntem quines són les relacions que la interpretació de codis audiovisuals manté amb altres habilitats humanes, especialment amb les que s'han agrupat entorn del terme alfabetització.

Des d'aquesta perspectiva, ens plantejarem com les tecnologies de la comunicació ens apropen al concepte d'alfabetitzacions múltiples (Barton, Hamilton, i Ivanovic, 2000; Cope i Kalantzis, 2000; Olson, 1996; Street, 1998).



Alfabetitzacions múltiples: algunes dimensions.

Si observem detalladament la figura, ens adonarem que els conceptes s'organitzen entorn d'un triple eix:

L'ús de determinats codis, la construcció del significat i el procés de control al qual s'ha d'associar l'alfabetització. Ens fixarem ara en aquests tres conceptes.

4.1.1. Alfabetitzacions múltiples i control del discurs

Si recordeu les imatges del vídeo que acabeu de mirar, podeu reflexionar un moment sobre el procés de control que vosaltres mateixos porteu perquè aquestes seqüències siguin una cosa significativa.

Per exemple, podem pensar un moment en quina imatge, de totes les contemplades, representa millor que cap altra l'argument de la narració audiovisual. Us oferim la que ho representa per a nosaltres.



En la seqüència del vídeo s'ofereix una determinada imatge de la dona i de l'home que potser queda sintetitzada en aquesta imatge: ell, galant, li ofereix una flor que ella, humilment, gairebé es nega a recollir.

Creieu que dones i homes, nens i nenes, interpretarem aquestes imatges de la mateixa manera? No hi ha dubte que uns i altres podem aprendre a apropar-nos críticament al procés d'interpretació.

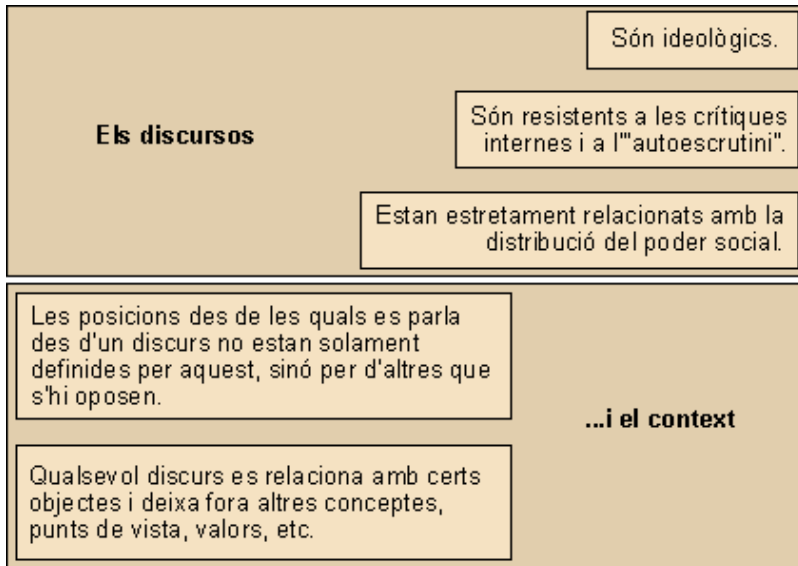
Paul Gee (1991b, 1996) diferencia dues dimensions en l'alfabetització³:

⁽³⁾ **alfabetització** *f* Conjunt d'habilitats relacionades amb la capacitat de llegir i escriure. De vegades, el terme es pot utilitzar per a al·ludir a les habilitats pròpies d'interpretar altres codis, per exemple el del llenguatge audiovisual present en els mitjans de comunicació.

- L'alfabetització es relaciona, amb el discurs⁴, amb formes d'identitat definides com a maneres d'actuar i parlar que els altres reconeguin.
- L'habilitat d'usar instruments críticament. En aquest sentit, el resultat d'un procés d'alfabetització és una forma de coneixement explícit i conscient del codi que s'ha d'utilitzar, la qual cosa permet, alhora, un control de les pràctiques que s'associen al seu ús.

⁽⁴⁾ **discurs** *m* Cadena parlada o escrita. // Paraula o conjunt de paraules amb què s'expressa un sentit gramatical complet.

Vegem, doncs, algunes característiques del discurs que convé tenir en compte.



Per a aquest autor, els individus donen cos al discurs cada vegada que parlen o actuen.

Però, com s'arriba a controlar el discurs? Per a respondre hem d'efectuar una distinció entre processos d'adquisició i d'aprenentatge.

L'adquisició es porta a terme de manera no conscient, bé per un model o per processos d'assaig i error, sense necessitat d'un ensenyament formal. Té lloc en contextos naturals en què el que s'adquireix té un valor funcional, és a dir, es necessita per a desear-se en aquest context; així s'adquireix, per exemple, el llenguatge matern. Pensem, per exemple, en una nena d'un any que s'apropa a les imatges de la televisió que acaba de contemplar. Sens dubte, serà difícil que romangui molt de temps davant la pantalla. No obstant això, a poc a poc, captivada pel poder de les imatges s'aproparà al text audiovisual.

L'aprenentatge és un procés que implica un coneixement conscient obtingut amb l'ensenyament. No necessàriament està present la funció d'un mestre, però sí que implica explicació i anàlisi: és a dir, engrunar el contingut en les seves parts. Implica, a més, un cert grau de metaconeixement. Imagineu novament aquesta petita a la qual acabem d'al·ludir. Sens dubte, la situació serà diferent si contempla les imatges ella sola o ho fa en companyia d'una persona adulta que les hi va narrant.

És important assenyalar que molt del que dominem en la vida s'adquireix amb tots dos processos.

L'adquisició i l'aprenentatge són fonts de poder: la primera permet un predomini en l'acció, i la segona en la capacitat d'anàlisi, explicació i crítica.

4.1.2. Alfabetització i construcció de significats

Ara podem reprendre el tema de l'alfabetització i els mitjans de comunicació i considerar-la amb una habilitat d'interpretar un conjunt de símbols que formen part del discurs (Gee, 1991b). Ens podem preguntar si el procés se situa en l'àmbit de l'adquisició o de l'aprenentatge.

Ja hem al·ludit a aquesta qüestió, però la podem prendre novament. Observeu aquesta imatge i tracteu d'interpretar-la. També pertany a la seqüència que acabeu de veure.



Quina imatge s'ofereix aquí de la dona? És algú que ha d'aparèixer bella i, en aquest cas, és ajudada a aconseguir-ho per un angelot que exerceix en la pel·lícula l'ofici d'alcauot.

Fins a quin punt és necessari portar a terme una metaanàlisi del discurs audiovisual?

En aquest context és possible parlar de **dos tipus de discurs**:

- **Primari**, que és el que sorgeix entre els parlants que es comuniquen cara a cara, oralment. Els primers processos de socialització estan units a aquest tipus de discurs ja que, participant en determinades experiències els nens aprenen a usar el llenguatge, els valors, les creences i tot allò des de què configuren la seva experiència.
- **Secundari**, que comporta usos específics, mitjançat per instruments, segons les situacions i que, a més, representa un procés d'aprenentatge. Està implícit en les institucions socials més enllà de la família. En aquest àmbit

podem situar el discurs dels mitjans audiovisuals, present en l'ús de les tecnologies noves i ja consolidades.

Des d'aquesta perspectiva, Gee defineix l'alfabetització com un control dels usos secundaris del discurs.

Exemple

Reprenem novament les imatges de *Fantasia* per reflexionar sobre aquesta idea. Pensem en la manera en què els seus autors han tractat de combinar la imatge i la música.

Aquestes relacions solament seran possibles amb un metadiscurs. És aquest el que permet de criticar, de veure des de fora, el discurs primari o altres formes de discurs. Paul Gee es refereix al que considera domini del discurs i que defineix com "un control ple i sense esforç".

L'autor assenyala les **implicacions educatives del seu plantejament**, que són les següents:

- L'aprenentatge i l'ensenyament es relacionen amb nivells metacognitius de desenvolupament.
- L'aprenentatge ha de permetre a tots els nens criticar els seus discursos primaris i secundaris; la qual cosa requereix exposar-los a una varietat de discursos.
- A vegades els discursos es contraposen davant dels nens de forma conflictiva, per exemple en el que aprenen dins i fora de l'escola.
- Quan es tracta d'ajudar els nens que no pertanyen a la població predominant és necessari posar l'accent als processos d'adquisició.
- Els nens que pertanyen a grups afavorits d'una corrent predominant no només aprenen a l'escola continguts curriculars, sinó que adquireixen habilitats relacionades amb l'alfabetització.

4.1.3. Ideologia, cultura i mitjans de comunicació

Quan ens introduïm en el món de la cultura audiovisual, i tenim en compte que el control del discurs no és tant individual com social, apareix el concepte d'ideologia.

Davant la imatge que us oferim, reflexioneu un moment sobre la presència de la ideologia en les anteriors seqüències de *Fantasia*.



No hi ha dubte que en la pel·lícula s'ofereix un determinat model de les relacions humanes entre els joves de sexe diferent. És un model idealitzat que, òbviament, no existeix en la realitat, però que organitza la vida de les persones, o potser les seves metes. Arribats a aquest punt, la qüestió essencial és qui construeix i proposa aquests models.

Com col·laboren els individus en la construcció d'aquesta ideologia? Sturken i Cartwright (2001) defineixen la cultura de la manera següent:

"[...] un conjunt de pràctiques compartides per un grup, comunitat o societat, mitjançant les quals es construeix el significat del món visual, auditiu i textual de les representacions" (p. 3).

Ampliant una mica més aquesta idea, podem considerar la cultura d'aquesta manera:

Un conjunt de pràctiques en què està implícit l'ús d'instruments i mitjançant els quals es construeix el significat.

Des d'aquesta perspectiva, les pràctiques de mirar, relacionades amb la cultura audiovisual, estan íntimament unides a la ideologia i, per això, el cine i la televisió són formes amb les quals es reforcen les construccions ideològiques.

La cultura visual és una part integrant de les relacions de poder i, essent permeables al món de la diversió, les imatges s'utilitzen per a regular, categoritzar, identificar, aportar evidència, etc.

Posant l'accent en la dimensió ideològica del discurs, Van-Dijk (1987/1997) s'ha referit al fet que són determinades elits les que controlen els gèneres del discurs social més influents o importants o que hi tenen accés preferent. Penseu un moment, novament, en la imatge que us oferim:



En el cas de la nostra pel·lícula no hi ha dubte que és una important multinacional. Ara no podem especular sobre els seus interessos. Cada estudiant ho podrà fer per si mateix.

Els qui exerceixen el control estan situats en una poderosa posició social o institucional i l'accés que tenen al discurs fomenta a la vegada el seu poder. Els patrons de control es fan extensius tant al text com al context. Aquest control també es produeix sobre les formes d'interpretació:

"Es poden postular estructures a qualsevol nivell de text i parla que afecten de manera preferencial l'estructura i el contingut dels models de pensament, a més de les formes més generals i abstractes de coneixement, creences, opinions, actituds o ideologies compartides per grups de receptors" (Van-Dijk, 1987/1997, p. 23).

L'autor reconeix que aquests processos són extraordinàriament complexos i que analitzar el control del pensament per mitjà del text no és una tasca fàcil. Com més endavant veurem, sembla necessari considerar processos com l'atenció, la interpretació, la comprensió, l'emmagatzemament d'informació, etc.

4.1.4. Ideologia i alfabetització en els mitjans

Ampliant les perspectives anteriors i fixant-se en contextos educatius, Sholle i Denski (1995) s'apropen de manera interessant al concepte d'alfabetització en els mitjans (*media literacy*).

Des d'aquesta posició, es busca, abans que res, anar més enllà d'un model que considera l'acció dels mitjans com a unidireccional, i per a això refusen algunes posicions massa negatives davant de la seva influència i, generalment, poc justificades.

Vegem quins són els seus pressupòsits:

- Es refusa que els mitjans s'imposen a les audiències, que serien passives.

- Es critiquen els enfocaments pseudocrítics que suposen, d'una manera massa simplista, els avantatges que nens i adults vegin conjuntament la televisió.
- També es combat una alfabetització purament visual, associada habitualment a postures moralitzants que impliquen jutjar el que és bo i el que és dolent del contingut d'acord amb criteris preestablerts.

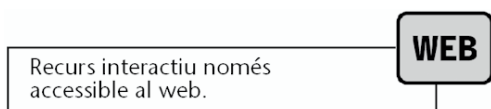
Enfront d'aquestes postures, els autors prefereixen aproximar-se als textos mediàtics com a elements ideològics que es produeixen i es consumeixen.

Es busca, d'altra banda, transcendir un apropament als mitjans que es produeixi exclusivament segons processos de codificació i descodificació.

Es pot pensar que aquesta dicotomia divideix la interpretació en significats buscats o preferits i significats rebuts i efectius. S'adverteix que aquests dos processos no són tan independents quan considerem el context comunicatiu en què tenen lloc.

No es pot oblidar que serveixen grans grups d'interessos. Per a fer front a aquest poder, una teoria crítica dels mitjans insisteix en el paper de l'individu.

En aquest context, podem assenyalar tres aspectes en relació amb un procés d'alfabetització en els mitjans:



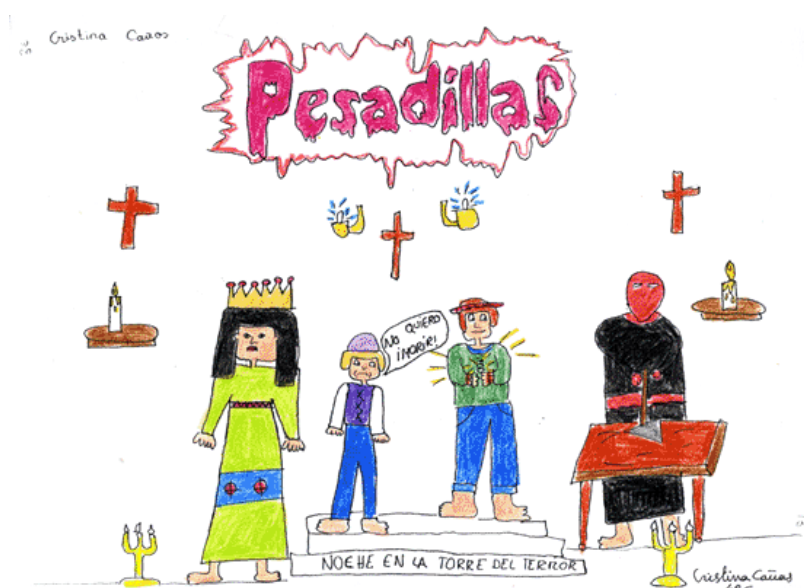
"Si eduquem els estudiants per a estar alfabetitzats en els mitjans hem d'atendre les múltiples referències i codis que els situen. Això significa prestar atenció a la manera en què els textos de la cultura popular són construïts i construeixen diferents codis discursius, però també a la manera en què els textos expressen diferents interessos ideològics contradictoris i a la manera en què aquests textos s'han de prendre per crear possibilitats per a diferents construccions de la vida política i cultural" (Sholle i Denski, 1995, p. 21).

És a dir, és necessari que els estudiants aprenguin que els mitjans utilitzen diferents codis i aquests, alhora, no són aliens a les ideologies i discursos dels seus creadors.

4.2. Els mitjans i la cultura escolar

Si tenim en compte la presència de codis simbòlics en l'univers mediàtic i també el paper que hi tenen les ideologies, es comprèn millor la necessitat d'educar en els mitjans.

Durant alguns anys hem treballat en les escoles en aquest tema. Setmanalment hem participat en tallers educatius l'objectiu dels quals ha estat aproximar els nens críticament als continguts dels mitjans de comunicació, la televisió, el diari, els videojocs o Internet. La nostra estratègia educativa fonamental consistia a ajudar els nens a reescriure i reinterpretar els continguts dels mitjans, especialment de la televisió. D'ells hem pres la imatge que us oferim a continuació, tracteu d'interpretar-la.



La imatge és un dibuix que va fer una de les nenes que assistien al taller. Prèviament havia vist la sèrie *Pesadillas*, un programa molt popular en aquell moment a Televisió Espanyola i que oferien els dissabtes al matí. Els nens van decidir de veure'l a classe, a partir del qual vam treballar l'educació en els mitjans.

Però, què pot fer l'escola per educar els nens en els mitjans?

Buckingham i Selfton-Green (1994) han treballat durant anys en la introducció dels mitjans a les aules. Es volen separar d'una aproximació que considera els estudiants com a éssers passius, que no solament reben els missatges de la televisió carregats d'ideologia, sinó també la interpretació del mestre, que sembla que és la vertadera ja que utilitza mètodes objectius d'anàlisi que li permeten d'aprofundir en la veritat. Segons el seu parer, aquesta pedagogia té molt en comú amb la tradicional.

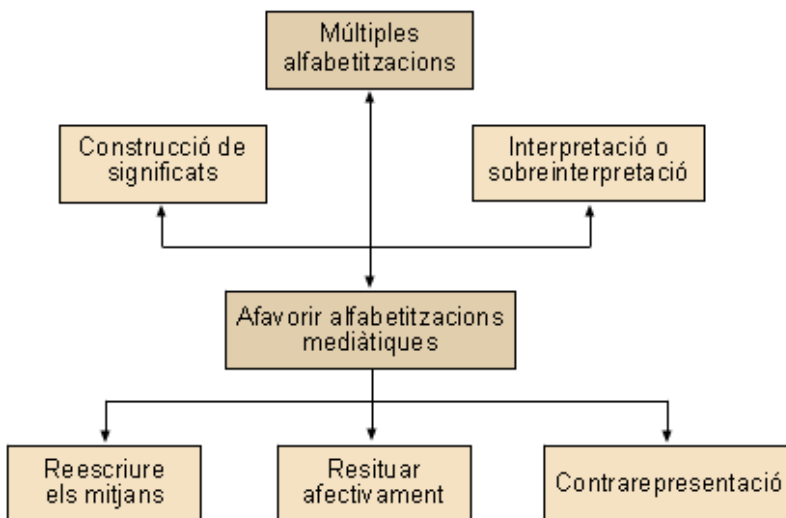
En síntesi, aquests autors exploren com els joves llegeixen i utilitzen els textos i com es pot tenir accés a aquests processos.

Es considera, a més, que la lectura no és un fet aïllat, sinó que està immers en un context social des del qual s'atribueixen significats. En aquest procés lector s'identifiquen tres aspectes.

- **Posicions**, ja que cada text convida el lector a fixar-s'hi des de determinades posicions, en tanca d'altres i demana també determinats tipus de competències.
- **Perfils**, perquè, llegint i compartint la lectura, els lectors es defineixen a si mateixos.
- **Històries**, en tant que els processos canvien en el temps i es diu que els lectors tenen històries de lectura.

"Hem destacat les diferents maneres en què la gent jove crea activament i defineix les seves identitats mitjançant les seves relacions amb els seus companys i dins la seva escola. En el procés no hem adoptat una perspectiva de la subjectivitat com una cosa no unitària i estable, sinó per contra com una cosa diversa i canviant" (Buckingham, 1990, p. 108).

Sholle i Denski (1995) han assenyalat en una línia de treball molt similar diferents pràctiques educatives que contribueixen a afavorir una anàlisi crítica dels mitjans; són tres i ens n'ocuparem immediatament. Una síntesi que ajuda a organitzar les idees sobre les quals reflexionarem apareix en la figura que us oferim.



Alguns exemples presos de les sessions del nostre taller ajudaran a comprendre com es pot portar a terme una educació en els mitjans que contribueixi al desenvolupament del pensament simbòlic.

4.2.1. ***Pesadillas*: com ens podem apropar a una sèrie de televisió?**

És interessant explorar el diàleg que es produeix després de visionar la sèrie i que, segons el nostre parer, permet d'entendre com **el fet de veure la televisió inclou tant aspectes emocionals com cognitius**.

En aquest cas, la conversa comença quan un dels nens llegeix el text que ha escrit, que es refereix als seus comentaris sobre la sèrie. Es contextualitza el programa, incloent-hi l'hora d'emissió i el canal. A més, i això és el més interessant, el nen comenta per què la pel·lícula li sembla "terrorífica". El que realment ens interessa és com el nen insisteix en molts aspectes que no es poden explicar en termes d'un aprenentatge cognitiu. En contrast, la mestra intenta establir distincions entre ficció i realitat, recolzant la seva proposta en arguments lògics.

117: Jose (Llegeix en veu alta.): "*Pesadillas* és una sèrie que fan a la televisió, és terrorífica i solament la fan els dissabtes a les dotze i quaranta..."

118: Mestra: Espera't! Si algú vol... comentar alguna cosa (aldarull a la classe), què opineu? (Xivarri a la classe.)

119: Begoña: Que és terrorífica, fa molta por (Molt de xivarri, rialles, etc.)

Fins aquest moment el nen i la mestra es mouen en un àmbit conceptual. Fins i tot la Begoña explica què entén per *terrorífic* (enunciat 119). Però aviat la nena sembla que cau en una contradicció amb les seves paraules anteriors (sentència 123). Li agrada la sèrie, però reconeix que després no pot dormir.

Emoció i coneixement es comencen a interpenetrar.

120: David B.: Et fa por a tu...

121: Mestra: Però t'agrada...?

122: David B.: ...als altres no...

123: Begoña: Home... a mi m'agrada però és que després no dormo (molt de xivarri i rialles).

Nens i adults insisteixen en arguments diferents, fins i tot en direccions oposades. Potser els nens, quan estan davant la televisió, no es preocupen massa a pensar si estan davant la ficció o la realitat, la qual cosa arribarà posteriorment quan s'apropin a la pel·lícula críticament.

124: Mestra: Un moment, per què no dorms, penses que això és veritat o...

125: Begoña: Perquè penso que això és realitat i no dormo (rialles i xi-varri).

126: Mestra: A veure!

127: Pilar: Escolta! Però tot el que surt a la televisió és de veritat?

128: (Nens i nenes a cor.): No! No!

No sabem realment si, amb la idea de sostenir els arguments de la mestra, altres nens intenten ampliar el que entenen per *terrorífic*.

129: Mestra: Begoña!...

130: Juanlu: És que la Begoña es creu que durant la nit veurà una mòmia (rialles).

131: Mestra: Però vegem...!

132: Pilar: Escolta! Vegem, vegem!

133: David B.: Potser...(¿)

Des del nostre punt de vista, la transcripció anterior mostra també com les emocions, en aquest cas de por, sembla que són alguna cosa més que dimensions físiques de l'activitat. Potser d'acord amb una teoria cognitiva de les emocions (Shweder i LeVine, 1984), les podem considerar com a processos compostos, almenys en la seva estructura essencial, incloent-hi conceptes, percepcions, judicis i creences. És més, fins i tot es poden explicar en relació amb el context sociocultural, per exemple, l'aula. En aquest sentit, les emocions són fenòmens públics, en el mateix sentit que el llenguatge i el coneixement.

4.2.2. Rellegir els mitjans és reescriure'ls

La primera pràctica per a portar a terme l'alfabetització en els mitjans és rellegir-los, la qual cosa significa enfrontar els estudiants a un univers de representacions canviants.

És necessari anar més enllà de la perspectiva que considera els textos com a objectes aïllats d'interpretació.

Això implica el següent:

- Considerar que els textos culturals són regulats per diferents codis discursius.
- Descobrir que els textos representen diferents interessos ideològics.
- Explorar com poden ser interpretats per diferents autors en diferents contextos.

La crítica ideològica que tot això representa és un primer moment per a trencar la distinció entre el que és natural i el que és etern, i reemplaçar-la per la del que és cultural i el que és històric. És un procés de desmitologització i desnaturalització des del qual es busca fer visible el que és invisible.

Sholle i Denski (1995) comparen dues maneres diferents d'apropar-se als mitjans.

- **Els mitjans com una màquina pedagògica.** El subjecte no té una identitat definida com a pol de la conversa. Així, el discurs mediàtic convida el receptor a jugar amb els processos d'autoconstitució, a refer contínuament el seu *jo* en la conversa.
- **Alfabetització crítica.** Representa reconstruir el context de comunicació dels mitjans i també la identitat material i agent del lector/escriptor. Els contextos del text són crucials per a la lectura de la seva construcció històrica i una porta oberta a futures preguntes com les següents: qui produeix la imatge? Per a quin tipus de consum? Amb quina finalitat? Quines imatges alternatives s'han exclòs?

Vegem, a tall d'exemple, un dels textos que, reescrivint els mitjans, va fer un dels nens del nostre taller.

Solo habla de cosas de miedo y yo creo que los que lo ven no pasan miedo.

No es creia que lo que pasa es realidad. Està prou ordenada en algunos capitulos.

El autor se llama R.L. Stine. A mi no me gusta lo que he visto el capitulo de la Mascarita Maldita.

Yo creo que perdamos el tiempo viendola pero los que lo ven y le gusta que no lo dejen porque no le gustan a los demas y el que la quiera ver que la vea pero si le gusta no porque le guste a los de mas.

Dibujo de la Mascarita Maldita: seria (pesadilla)



Tenint en compte tot això, es comprendrà millor que Sholle i Denski (1995) proposin una alfabetització que trenca amb una separació dels processos de lectura i escriptura, ja que aquesta bipolarització tanca la verdadera possibilitat d'una posició activa davant els mitjans. Per a aquestes autores, que segueixen de prop Freire i Barthes:

Llegir és reescriure el que es llegeix. Llegir és descobrir les connexions entre el text i el seu context i també connectar el text/context amb el nostre context, el del lector.

La pràctica de la lectura com a escriptura s'ha d'orientar al context material de la vida quotidiana en totes dues dimensions: els mitjans han de deconstruir allí on fereixen. La crítica s'ha de connectar a la vida quotidiana i a les experiències dels estudiants, mitjançant les quals construeixen la seva identitat i es dibuixen com a mitjà per criticar la cultura dominant.

4.2.3. Reflexibilitat afectiva: resituar la posició del subjecte

Examinar la recepció dels textos no solament consisteix a catalogar la pluralitat de respostes als mitjans, com si el fet que l'audiència construeixi el significat n'assegurés una lectura crítica. Això deixa sense tocar el paper de la construcció de la realitat en què les lectures s'ofereixen.

És necessari anar més enllà de la dicotomia actiu i passiu en el pla del pensament crític, ja que l'acció es relaciona també amb un compromís emocional.

Els estudiants necessiten ser alfabetitzats en els mitjans tenint en compte el següent:

- No solament han de ser capaços de desxifrar el seu contingut,
- sinó que també han de prestar atenció a les seves maneres de consumir afectivament els mitjans.

La noció d'afecte és crucial, i ens preguntem si és possible arribar a un consum contrahegemònic dels mitjans. Els estudiants han de ser capaços no solament de qüestionar el text, sinó també el que ells fan amb aquest.

"Els mestres han de prendre en consideració molt seriosament els compromisos i les inversions afectives en formes diferents de la cultura popular perquè es produeixi tant una autoproducció orientada a una interrogació crítica com una activitat que obri possibilitats per a les pràctiques contrahegemòniques. L'alfabetització en els mitjans ha d'extreure aquestes respostes en el context de límits disponibles en la producció dels mitjans, la interpretació disponible al lector i les informacions de la lectura que els lectors fan presents en l'acte de recepció" (Sholle i Denski, 1995, p. 27).

Aquesta relectura emocional a la qual al·ludeix el text implica preguntar-se pel propi *jo* en la circumstància concreta en què algú s'enfronta al missatge mediàtic.

Les persones estan constituïdes per múltiples subjectivitats que trenquen amb un plantejament monolític del subjecte.

La realitat mediàtica permet de situar-se davant seu des de diferents punts de vista, adoptar multiplicitat de perspectives. Per exemple, l'eficàcia d'un anunci televisiu depèn de la creació d'espectadors dependents, de manera que el subjecte és, alhora, consumidor, jutge i validador del seu significat.

Vegem, per exemple, la manera en què un dels nens de la classe sembla que se situa a si mateix davant la sèrie *Pesadillas*. Vegem com la professora tracta, a més, de situar-lo davant la sèrie.



Així, demanant als estudiants que examinin les seves múltiples subjectivitats en relació amb les construccions mediàtiques, l'alfabetització en els mitjans ha de situar el seu objectiu en l'especificitat de les posicions del subjecte generades en la lectura dels mitjans.

La pràctica de l'alfabetització en els mitjans necessita retrobar el moment d'autoreflexió que animi l'estudiant a atendre directament les seves identifications i inversions en l'acte de consum.

Es tracta de vigoritzar l'acte de la consciència crítica, és a dir, aprendre a prendre distància reflexiva dels propis pensaments, accions i de la comunitat social.

Finalment, l'alfabetització en els mitjans significa tenir una veu i donar-la als altres, es tracta de reconèixer la parcialitat de la pròpia perspectiva i no és una pràctica que pugui esdevenir en aïllament.

4.2.4. Rescriptura i contrarepresentació

L'alfabetització crítica ha de produir pràctiques alternatives.

Els estudiants necessiten ser animats a inventar contrarepresentacions i contraformes d'organització i avaluació.

Aquestes lectures actives es poden veure com una forma de producció, contra-memòria que produeix una redefinició de determinats valors. La relació entre lector i escriptor es transforma en una interacció entre l'audiència i el productor.

La televisió i l'aula es consideren ara com a dues esferes públiques, que representen dos entorns crucials en la formació de la subjectivitat. Tots dos són entorns molt importants en la comprensió dels valors socials, i també en la construcció de la pròpia subjectivitat; tenen relació amb una comprensió col·lectiva del passat, present i futur. En suma, es tracta d'escenaris que permeten de reconstruir les pròpies veus.

Resum

- Quan ens apropem a una imatge com a espectadors, les nostres pràctiques no són neutrals. Estem condicionats, o millor, orientats pel que hem adquirit en participar en una comunitat mediàtica. Aquest context és en el que hem d'interpretar els conceptes de mirar i veure; el primer és el que realment hem d'associar a una construcció del significat.
- Però, en aproximar-nos al discurs mediàtic com un fenomen social, veiem que les interpretacions possibles són múltiples, per això hem parlat de polifonia. No podem oblidar que l'harmonia sorgeix de la combinació de múltiples veus, mai no es tractarà d'un monòleg.
- El discurs mediàtic s'ha d'entendre com un instrument simbòlic que contribueix decisivament al desenvolupament dels individus en el marc de la seva cultura. En aquest sentit, no podem oblidar que els mitjans de comunicació, parlant amb múltiples codis, es converteixen en instruments del pensament. En aquest sentit, hem reflexionat sobre el poder educatiu dels mitjans entesos com a instruments culturals que fan de mediadors del desenvolupament humà.
- Com a **autors en una societat mediàtica** no podem evitar d'al·ludint a una experiència personal com a autors de materials multimèdia. Ens preguntem fins a quin punt aquest treball és diferent d'un llibre tradicional. Vosaltres sou qui ho heu de dir, en preparar-lo aquesta va ser la nostra intenció. Tenim la impressió que combinar diferents codis per a arribar a ser capaços de manejar nous discursos no és una tasca fàcil, però això és el nostre repte com a ciutadans del segle XXI i, una cosa més, no solament com a mer receptors d'informació, sinó també com a emissors i productors multimèdia. **Ara responeu una pregunta: creieu que es pot parlar d'alfabetitzacions múltiples?**

Bibliografia

Referències bibliogràfiques

- Barthes, R. (1985). *L' aventure semiologique. (Trad. cast. La aventura semiológica, Barcelona: Paidós, 1993)*. París: Editions du Seuil.
- Barton, D. i Hamilton, M. (2000). Literacy practices. A D. Barton, M. Hamilton i R. Ivanovic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and wrting in context* (pp. 7-15). Londres: Routledge.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. Nova York i Londres: Penguin.
- Bickham, D. S., Wright, J. C. i Huston, A. C. (2001). Attention, comprehension and the educational influences of television. A D. G. Singer i J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 101-119). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Buckingham, D. (2000a). *After the death of childhooh. Growing in the age of electronic media*. Londres: Polity Press.
- Buckingham, D. (2000b). Infancias cambiantes, medios cambiantes: nuevos desafios para la educación mediática. *Cultura y Educación, 20*, 23-38.
- Buckingham, D. (Ed.). (1990). *Watching media learning: Making sense of media education*. Londres: Falmer Press.
- Buckingham, D. i Selfton-Green, J. (1994). *Cultural studies goes to school. Reading and teaching popular media*. Londres: Taylor & Francis.
- Comstock, G. i Scharrer, E. (2001). The use of television and other film-related media. A D. G. Singer i J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 47-72). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cope, B. Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the desing of social futures*. Londres: Routledge.
- Durham, M.G. i Keller, D. M. (eds.) (2001). *Media and cultural studies*. Malden, MA: Blackwell.
- Farigola, D. (18 d'abril de 2001). Nuevas tecnologías en el aula. *Educaweb. Educación y nuevas tecnologías* [pàgina web]. Monogràfic, núm. 15. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/educant/opinion0.asp> (Maig 2001).
- Funk, J. (1993). Reevaluating the impact of video games. *Clinical Pediatrics, 32*, 86-90.
- Gee, J. P. (1991a). Memory and Myth: A perspective on narrative. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J. P. (1991b). What is literacy? A C. Mitchell & K. Weiler (Eds.), *Revrting literacy. Culture and the discourse of the other* (pp. 3-13). Toronto: OISE Press.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis.
- Harrell, J. S., gansky, S. A., Bradley, C. B. i McMurray, R. G. (1997). Leisure time activities of elementary school children. *Nursing Research, 46*, 246-253.
- Luria, A. R. i Vygotsky, L. S. (1992/1930). *Ape, primitive man and child. Essays in the history of behavior*. Nova York i Londres: Harvester & Wheatsheaf.
- Matute, A. M. (2001). El hechizo del relato. Testimonis recollits per Rosa Montero. *El País*, pp. 2-3.
- Morson, G. S. i Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin. Creation of Prosaics*. Standfor, CA: Standfor University Press.
- Olson, D. (1996). Literate mentalities: literacy, consciousness of language, and modes of thought. A D. R. Olson i N. Torrance (Eds.), *Modes of Thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 141-152). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Paik, H. (2001). The history of children's use of electronic media. A D. G. Singer i J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 7-27). Thousand Oaks, CA: Sage.

Potter, W. J. (2001). *Media literacy* (2^a ed.). Thousand Oaks: Sage.

Roberts, D. F., Foehr, U. G., Rideout, J. V. i Brodie, M. (1999). *Kids and media at the new millennium: A comprehensive national analysis of children's media use*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.

Sholle, D. i Denski, S. (1995). Critical media literacy: reading, remapping, rewriting. A P. McLaren, R. Hammer, D. Sholle i S. Reilly (Eds.), *Rethinking media literacy. A critical pedagogy of representation* (pp. 7-33). Nova York: Peter Lang.

Singer, D. G. i Singer, J. L. (Eds.). (2001). *Handbook of children and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Street, B. (1998). New literacies in theory and practice. *Linguistic and Education*, 10(1), 1-24.

Sturken, M. i Cartwright, L. (2001). *Practices of looking. An introduction to visual culture*. Oxford, RU: Oxford University Press.

U. S. Census Bureau (1999). *Current population reports (CPR): Computer use in the United States: October 1993*. www.census.gov/population (Juny 1999).

Vygotsky, L. (1934/87). *Thought and Language. Newly revised and edited by Alex Kozulin*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.