

Alfabetización audiovisual de madres e incidencia en la formación de sus hijos

Antonio Bautista y otros (*)

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta la justificación y las primeras aportaciones de un estudio que pretende analizar el valor y papel de una estrategia contextualizada de alfabetización audiovisual en el desarrollo personal y social de un grupo de madres. No hemos pensado en padres porque son ellas quienes normalmente tienen más disponibilidad de tiempo en horario escolar y, además, son quienes asumen el papel de acompañar a sus hijos e hijas de corta edad hasta el colegio (Firth-Cozens y West, 1993); y, una vez allí, les resulta más factible quedarse a un curso sobre "cómo ver la televisión".

La dimensión del **desarrollo personal** la contemplamos según el grado de sensibilidad artística y estética que van manifestando, y respecto a otros aspectos de la personalidad tales como la autoestima, seguridad, independencia de juicio ... Los **beneficios sociales** los observamos en los nuevos vínculos y relaciones con otras personas, así como sus implicaciones en proyectos socioculturales de la institución escolar y de otros contextos comunitarios.

Ambos propósitos estudian el comportamiento de los recursos tecnológicos vinculados a la imagen cuando son utilizados para desarrollar la sensibilidad estética, por las posibilidades que, a priori, ofrecen para generar situaciones basadas en el uso de lenguajes artísticos (imagen, música, etcétera). Estos propósitos pretenden dar luz a las posibles relaciones entre los recursos tecnológicos como soportes de dichos lenguajes y la educación artística, y entre tales relaciones y las posibles desigualdades en la calidad de vida individual y social de quienes los conocen. Se concretó este tema de estudio porque la calidad de vida está unida, entre otros aspectos, a la experiencia vivida al observar cualquier manifestación emanada del mundo artístico. Concretamente, para Eisner contemplar una obra artística es:

"... un vehículo mediante el cual las propias terminaciones nerviosas se vuelven más agudas y sensibles. Por eso las artes nos permiten dar sentido al mundo". Eisner (1995, p.256)

Pensamos, pues, que si las experiencias afectan a la forma de ser, entonces quienes pasan parte de su vida trabajando con la perfección y lo bello, desarrollan una sensibilidad estética. También creemos que esas vivencias se pueden producir utilizando los medios audiovisuales como soportes de lenguajes artísticos.

La base de dicha estrategia formativa es desarrollar una alfabetización de contenidos globalizados cuyos procesos arranquen de la combinación de la observación y reflexión sobre el contexto audiovisual que forma parte del entorno en el que viven estas madres (primer propósito y fase del estudio) con una posterior intervención sobre el mismo (segundo propósito y fase). La formación de estas mujeres en contenidos del mundo del sonido y de la imagen se hace mediante una reconstrucción dialéctica del entorno audiovisual en el que se mueven.

Por lo tanto, en este trabajo se cruzan la *educación para los medios* y dos caminos de estudio: la *educación artística* y la *educación de adultos*.

La preocupación por el desarrollo de la sensibilidad artística, ha estado unida a profesionales que dedicaron gran parte de sus esfuerzos intelectuales a lograr un buen lugar y un papel decente para el arte en las escuelas. Desde los clásicos Arnheim (1954, 1969...) y Mitry (1963) hasta autores más recientes (Bordwell y Thompson, 1995; Dixon y Chalmers, 1990; Eisner, 1995; Raines, 1990; Vasu y Howe, 1989; Ortiz y Piqueras, 1995;...) han intentado conocer las posibilidades que tienen los diferentes sistemas de representación visual para expresar sentimientos, vivencias ... así como optimizar el potencial creativo y artístico de los humanos.

Respecto al campo de la educación de adultos son ya clásicos los trabajos referenciales de Freire (1984). Para éste, cualquier proceso de alfabetización es un acto de conocimiento, un acto creador. Según Freire la alfabetización es el movimiento del mundo a la palabra (o imagen en el caso de la alfabetización audiovisual) y de la palabra/imagen al mundo. En este sentido la lectura de la imagen no es sólo precedida por la lectura del mundo, sino por una manera de "escribirlo" o de "reinterpretarlo", es

decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente. Al analizar la imagen reinterpretemos y reconstruimos el significado que previamente teníamos del contenido de la misma. Es una línea de estudio que goza de una larga tradición y que continúa en la actualidad, como lo demuestran, entre otras autoras, Borrell (1999), Cassell (1993)...

2. PLAN DE TRABAJO

El trabajo que presentamos se inició un día de otoño de 1997. Según hemos comentado anteriormente, informamos al equipo directivo del Colegio Público Aben Hazam de Leganés de nuestro interés en realizar un estudio sobre los beneficios de un curso sobre ***cómo ver la televisión*** dirigido a las madres, principalmente. Iniciativa que fue recogida con gran interés.

Con este fin diseñamos un plan de trabajo con dos apartados o momentos, pues eran dos los propósitos y dos los argumentos teóricos que orientaban la acción que pretendíamos iniciar. El primero de ellos, que la alfabetización audiovisual de unas mujeres tomaba relevancia cuando ellas participaban en la selección, analizaban los contenidos de forma globalizada partiendo de los contextos socioculturales donde aparecían, y elaboraban nuevos significados sobre los mismos mediante una reconstrucción dialéctica. El segundo, que los procesos y contenidos de formación adquirirían más relevancia y significado cuando ellas enseñaban dichos contenidos a sus hijos en ámbitos escolares; o de otro modo, cuando participaban en proyectos educativos de su comunidad social.

En las dos fases anteriores podíamos analizar estos dos argumentos:

- En la primera fase, las madres que habían recibido un primer ciclo de formación, habrían aprendido a releer el mundo, y aumentarían el desarrollo de su sensibilidad artística y la toma de conciencia sobre problemas de tipo social.
- La segunda fase, además de su naturaleza formativa (pues las madres se formaban al preparar las sesiones de alfabetización a sus hijos), proporcionaría unas condiciones adecuadas para que dichas mujeres mostrasen su disposición y orientasen sus conocimientos para transformar la realidad, empezando por la formación audiovisual de sus propios hijos en contextos escolares.

Así pues, el trabajo desarrollado consta de dos fases: una, la alfabetización de las madres; y otra, la formación que éstas proporcionan a sus hijos. Además de ser una idea original de las propias madres, consideramos que es enormemente valiosa para que éstas transfieran y utilicen sus aprendizajes sobre el lenguaje de la imagen. En este artículo presentamos la primera, que se desarrolló en los cursos escolares 97-98 y 98-99. En otro posterior, expondremos la segunda fase que se está llevando a cabo en el actual curso 99-2000.

Según hemos comentado, la alfabetización se realizó con madres del C.P. Aben Hazam. Fueron convocadas por la Directora del centro a través del APA. La frecuencia de las sesiones fue de hora y media a la semana (los miércoles de 9,15 a 10,45h). El horario se acordó en función de la hora de entrada de sus hijos para que les fuese más cómodo asistir al curso. Esta fase comenzó con el análisis y comprensión de los mensajes que seleccionaron y proporcionaron las participantes, procedentes de los diferentes medios de comunicación social, sobre todo la prensa y la TV.

De esta manera, una de las características de la alfabetización audiovisual fue abordar los elementos de los lenguajes fotográfico y cinematográfico de forma globalizada a partir de las aportaciones, dudas e intereses de las madres, concretamente de materiales, temáticas relevantes e interesantes para ellas, y de las maneras de abordarlas para hacerlas más accesibles y comprensibles.

En el curso 98-99, se continuó en la línea de trabajo iniciada el año anterior. Es decir, partiendo de sus sugerencias analizamos críticamente los mensajes que seleccionaban durante la semana. De esta forma, poco a poco se iban manifestando los intereses y motivaciones a los que respondían dichos mensajes, y, consecuentemente, se descubrían los grupos de poder y de gobierno que movían dichas informaciones y construían, en gran medida, la realidad sociocultural donde nos encontrábamos.

3. EJEMPLIFICACIONES DE LAS SESIONES DE ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL.

Una vez expuestas las grandes fases de este estudio, hemos de contar que las sesiones del curso que se han impartido en los años que llevamos trabajando en el colegio, se han desarrollado en un ambiente cordial y nada formal. Así, hemos conseguido que participen en grupo y que les guste venir a

sus "reuniones de los miércoles" donde, además de hablar de cuestiones relacionadas con la televisión y la fotografía, surgían preocupaciones e inquietudes del día a día. Esto nos lleva a considerar que, para que este ambiente y este tipo de relaciones se produzcan, no deben ser demasiado numerosos los grupos, es decir no superiores a diez madres.

También, hay que señalar que las actividades que se han ido desarrollando así como los materiales que se han utilizado han surgido de los intereses del propio grupo. De esta forma, se han analizado algunos carteles publicitarios de revistas, anuncios de televisión, noticias y sus comparativas en distintas cadenas de televisión, películas, el tratamiento de sucesos como el huracán Mitch, o cómo se hacen los trucos y efectos especiales de las películas.

El espacio cedido por los colegios para la realización de estas actividades ha sido, en las dos fases, el aula de audiovisuales donde contábamos con TV, vídeo, retroproyector, proyector de diapositivas y cassette. No hay que olvidar la inestimable colaboración y apoyo de D. Francisco Domínguez, responsable de MAV del CEP de Leganés.

Entendemos que, al margen de las peculiaridades de cada centro escolar, el plan expuesto anteriormente es asumible en el funcionamiento de un centro que pretende mantener una relación fluida y de calidad entre dicho colegio y la comunidad familiar. A su vez, las situaciones de enseñanza son consecuencia de las dudas e intereses vinculados a las biografías y entorno sociocultural de las mujeres participantes. Si bien los procesos de alfabetización desarrollados son propios del grupo que los ha generado y, por lo tanto, difícilmente se pueden generalizar, consideramos que puede ser ilustrativo presentar unos ejemplos del desarrollo de algunas sesiones de alfabetización para que, a modo de referentes, permitan entender el sentido y la naturaleza de las experiencias vividas.

Ejemplo 1.



La primera ejemplificación versa sobre lo acontecido el día que una de las madres, en los primeros momentos de la sesión, entre saludo y saludo, aportó una duda que no le había dado tiempo a presentar el día anterior. Era sobre un cartel que hacía publicidad de la firma 3M, y que había recortado de la revista dominical de un diario de prensa (ver imagen 1). La cuestión que planteó era si la joven atleta de la fotografía era normal o tenía alguna deficiencia física o psíquica. Concretamente preguntó si la fotografía era real o era un montaje, es decir, la cabeza de una persona y el resto del cuerpo de otra o de otras.

Con el fin de salir de dudas, una de las integrantes del grupo sugirió que podíamos tapar toda la imagen excepto la cabeza de la chica. Lo hicimos abriendo una ventana en una hoja din A4 en blanco, según se muestra en la ilustración adjunta (ventana 1). Una vez aislado el rostro del resto del cuerpo, aumentó la interpretación perceptiva, pues algunas madres manifestaron que efectivamente era la cara de una chica que tenía mermada sus facultades físicas, a la vez que otras indicaron que parecía el rostro de un joven más que el de una chica.

En ese momento del proceso alguien apuntó la idea de seguir abriendo la ventana hasta introducir en el cuadro la cabeza del otro personaje de la fotografía. La imagen que se podía observar a través de esa segunda apertura (ver ventana 2) era la de los rostros de los dos protagonistas del cartel publicitario. Una de las madres dijo que, de no haber visto previamente el cartel publicitario en su totalidad, hubiera interpretado que era la de una pareja de amantes. Otra de las contertulias enseguida intervino para decir que no, que esos rostros expresaban dolor, o incluso protección apuntó otra. Una



tercera comentó que era la clara expresión de la relación entre un padre y un hijo.

Con el fin de indagar qué dimensión de la imagen proporcionaría información suficiente para desvelar el género del atleta y el rol del adulto, se acordó seguir abriendo la ventana, primero hasta las rodillas (para mostrar el cronómetro del entrenador y parte de las piernas de la joven atleta) y, después, todo el cuerpo. Hubo unanimidad en interpretar que la imagen hasta las rodillas (ventana 3) indicaba claramente que los personajes eran: un atleta y su entrenador. No quedó claro que el atleta era una chica hasta que la ventana se abrió hasta recoger toda la figura corporal de los personajes de la imagen (ver ventana 4).

El interés que despertó el proceso de reconceptualización progresiva que se hizo de dicho cartel, aconsejó para la siguiente sesión hacer una transparencia en color de la misma, y proyectar su contenido de menos a más a las madres que no habían asistido a la sesión, con el fin de contrastar el proceso narrado en esta ejemplificación. Hemos de indicar que las interpretaciones fueron muy próximas a las que hicieron las madres en la sesión que acabamos de exponer.

En esta segunda sesión de la ejemplificación se hizo una conceptualización que recogía el nombre de las diferentes ventanas que se habían abierto, y que correspondían a los tipos de encuadre o planos (primer plano, medio, americano, entero...) que se distinguían en los lenguajes de la fotografía y del cine. De igual forma hubo unas reflexiones sobre cómo se podía manipular la realidad según presentásemos una parte de ella u otra. Es decir, el significado que damos a un hecho de la realidad cambia según el tamaño de la imagen mediante el cual lo captamos y comunicamos.

Finalmente hemos de indicar que esta situación junto a otras relacionadas con las mediaciones y otros condicionantes de la verdad de la realidad o del conocimiento que generamos sobre ella, contribuyeron a conformar un grupo temático que, a posteriori, al final de la alfabetización hemos denominado: *Elementos condicionantes de la percepción social*.

Ejemplo 2

La segunda ejemplificación es sobre el sonido. Las madres desde el primer momento manifestaron un gran interés por la música, "en las telenovelas se sabe siempre cuando se van a besar porque hay violines", o en otra línea, querían saber qué aportaban los anuncios publicitarios de música, o cómo se hacían los videoclips de sus cantantes preferidos (Alejandro Sanz, Mónica Naranjo...).

En varios momentos del curso 97-98, se habló del sonido como un elemento más del lenguaje audiovisual. Sin embargo, en el 98-99 fueron ellas quienes mostraron un interés por profundizar en este elemento y, de hecho, se tocó de manera transversal en muchos de los temas que iban saliendo. Finalmente propusieron abordar cómo está tratado el sonido en los anuncios de televisión y en el cine, es decir, cómo se utilizan los diálogos, la ausencia de ellos, la música, los silencios y los ruidos, cuando van acompañados con las imágenes.

Siguiendo la estrategia didáctica que ha caracterizado este trabajo, ellas aportaban sus temas de interés y materiales sobre televisión, cine, prensa ... y nosotros, los redactores de este artículo, buscábamos material complementario y hacíamos propuestas sobre las formas de enfocar el trabajo de ese tema elegido por ellas.

Para ello, propusimos empezar con una escena de la película *Delicatessen* (dirigida por Jean-Pierre Jeunet y Marc Caro, Francia, 1991). La selección se hizo por lo espectacular de lo conseguido en la integración de imagen y sonido y por la originalidad de lo transmitido. Concretamente, la escena en el edificio de apartamentos protagonista, narra la relación sexual de una pareja en uno de ellos. En el resto, se muestra a los demás vecinos realizando sus actividades cotidianas: sacudir una alfombra, tocar un violoncello, etc. La integración que se va produciendo entre las imágenes de las actividades y los sonidos de las sacudidas del colchón, el bateamiento de la alfombra y el ritmo cada vez más vertiginoso del violoncello, van coincidiendo con las sucesivas etapas del coito, produciendo una sensación dinámica y muy real.

Una de las madres textualmente dijo al comprobar los planos que acompañan a los distintos sonidos: *"Al principio el sonido es lento, los movimientos que acompañan al colchón son lentos y las secuencias son más lentas y luego a medida que el sonido va más rápido y más rápido pues son planos más cortos. Y eso da mucho movimiento, mucha velocidad"*. Empiezan a aparecer planos más cortos y de detalle que si no llegan a ser por el sonido pasarían desapercibidos. Los sonidos marcan pautas, explican lo que aparece en la imagen.

Esta situación también les hizo ver la importancia del montaje, las "elecciones" del director para desarrollar su idea. Una madre dijo textualmente: *"el mérito que tiene el director, me refiero a que graba mucho menos de lo que se ve"*. Otra de las madres hizo referencia a la intencionalidad que subyacía en la forma de decir las cosas verbalmente: *"muchas veces te enteras de lo que alguien te quiere decir por la voz, por cómo te lo dice, por cómo te lo cuenta"*.

Pensando en estos significados se les fue la mente a la **radio**. A algunas les encanta la radio, incluso algún locutor concreto como Iñaki Gabilondo, porque el sonido de las voces, los anuncios, les evoca sonidos de su niñez, de familiares que ya no viven (la abuela por ejemplo) e incluso de olores (la cocina). En suma, les rememora un sentimiento de nostalgia. Al otro grupo de madres esta evocación también les resulta familiar porque, aunque no escuchen la radio están acostumbradas a oír los sonidos de la televisión mientras hacen las faenas caseras. Ellas mismas lo expresan así: *"es que el comentarista de la radio lo tiene que hacer de tal forma que lo veas en tu imaginación"*.

Una comparación que hicieron algunas de ellas al ver y comprender esta escena de *Delicatessen*, fue mencionar la de la ducha en *PSICOSIS* (Hitchcock, 1962), que ya habíamos visto en otra ocasión al ilustrar cómo alargar la duración del tiempo real en el cine. Desde luego el uso de la música, el uso de los planos cortos y el montaje de éstos sobrecogían y seguían la misma idea cinematográfica.

Siguiendo esta línea comparativa, se dieron cuenta de que a actores "de carácter" les dobla la voz la misma persona. Ponen el ejemplo de Kirk Douglas. A propósito de esta idea, una de ellas dijo: *Este uso intencionado de la voz no es casual, pues recibimos más información de la que creemos por el sonido*.

Dentro de estas asociaciones, una de las madres dijo que: *La 2 es la única cadena que usa voz femenina para anunciar programación*. Otra madre fue más explícita: *"el poder, la elegancia [es para] los hombres. Las voces de las mujeres se usan para el Mystol, las colonias y para fregar. ¿En qué postura nos dejan los anuncios?"*

En la siguiente sesión se ordenaron las ideas anteriores. Fuimos observando que este uso intencionado del sonido se puede producir a través de:

- El uso de la música

Por ejemplo en un anuncio de McDonalds en el que un adolescente acaba guardándose un <<pack>> de patatas fritas en el bolsillo. Antes de hacer esto pasa delante de su pandilla de amigos y luego pasea con su novia. Este cambio de situación queda reflejado (además de en las imágenes) en el cambio de música, de canción, puesto que este spot no tiene diálogo.

Ellas se refirieron al cambio de modelo social o rol sexual que suponía el uso de un diferente tipo de canción: con los amigos una música más "dura, marchosa" (puesto que el adolescente es un varón). Esto apunta a un modelo de hombre más activo. Cuando pasea con su novia suena una canción como de los años 50 <<oh, my angel>>, más delicada. El niño acaba con "las patatas y la chica" según una de las madres. Naturalmente se lleva el trofeo, pero, ¿cuál de los dos lo es (realmente)?.

- El uso de la voz en off

Por ejemplo el anuncio de un bolígrafo, <<el pilot constipado>> con voz masculina y sin música. Las madres pasan primero a describir lo que se ve en imágenes. Este anuncio en concreto se dedica a poner sonidos en los movimientos de una persona. El sonido exagera y complementa la imagen: "lo que está pasando es eso" dice una, "¡qué le da mucha más fuerza a la imagen!", añadió otra. Esto produce un cierto efecto cómico y es habitualmente un recurso muy utilizado especialmente en los dibujos animados.

En el análisis de las imágenes del anterior anuncio, una de las madres hizo notar al resto la existencia en el anuncio de una imagen muy rápida de un avestruz que había pasado inadvertida para todos. Y realiza la siguiente combinación: "Suave, claro, como el avestruz, ¿tú no sabes que los zapatos de avestruz son los más suaves?". En efecto, el anuncio quiere vender el bolígrafo que escribe suave y lo que ha hecho esta mujer ha sido unir la leyenda con la aparición en imagen del avestruz y con el sonido.

A esto hay que añadir la comercialización y venta de las canciones que rescatan o ponen de moda determinados anuncios: primero venden el producto y luego venden la música. Esto se ve bien en las series de anuncios de una misma marca (Swatch, en el que incluso subtítulan las canciones), en los últimos anuncios de coches (Focus), etc.

Fuimos concluyendo con la idea de que a la hora de trabajar con el sonido asociado a unas imágenes, no debemos olvidar que todos estamos socializados en unos referentes sonoros. Desde bebés, codificamos y decodificamos información a través de las voces de nuestra madre y personas allegadas. Captamos tonos, matices y estados de ánimo que nos van condicionando de diferentes maneras; así se va orientando y modelando un código de conducta a través de las reglas sociales que implícitamente aprehendemos a través de nuestra familia ... De esta manera, al final del segundo año de alfabetización audiovisual, el sonido constituyó uno de los contenidos trabajados. Actualmente, para las madres es un elemento referencial para desvelar los valores, intenciones... de los actores humanos de la comunicación audiovisual.

Ejemplo 3.

En este último ejemplo se analizó la imagen fija del anuncio de una marca de perfume. También, esta ejemplificación la ilustraremos con manifestaciones verbales de las madres que hemos transcrito de las grabaciones en audio que conservamos de aquellas sesiones. El anuncio fue seleccionado por Paz, una ellas.



Su interés por este anuncio venía, por un lado, de la campaña que la marca Cacharel "Anais, Anais" estaba realizando en televisión (ver imagen 2): "Esos juegos así tan ambiguos y tan eso que hacen las chicas. O sea, que están mirando y no dicen na, pero en la tele eso que sale así ... eso qué dice, que son para chicas especiales, muy no sé qué, muy lesbianas, muy de los dos sexos ... Sí, porque hacen unos juegos muy así, que por eso me llamó a mí la atención en la tele el anuncio este, dije qué anuncio más raro". Y por otro lado, como en sesiones anteriores ante la imagen de una boca de riego se había comentado que podía interpretarse como un símbolo fálico, esta cuestión le había generado dudas respecto a cómo interpretar este anuncio: "Al comentar que la cosa así empinada era fálica y era no sé qué, digo, anda. (...) Yo le veo como la estética, o sea, yo le veo bonito pero no pienso ni fálico ni nada. O sea, a mí cuando el otro día dijo eso que era como de bombero, pues no sé... Yo no lo veo. Y aquí pues igual". Ella, Paz, había percibido en el anuncio televisivo una ambigüedad y un juego sexual y no sabía si en la imagen fija podía haber un significado similar al estar formada por tres jarrones que por su altura podían ser

comparados a la boca de riego ya mencionada. Su conflicto surge por no analizar el contexto de una imagen y otra, ya que nuestra intención no había sido dar por sentado el que todo objeto "empinado" tuviese directamente una connotación sexual, sino que la boca de riego, aparecida como imagen subliminal en un anuncio y rodeada de otras imágenes subliminales como calzoncillos o sumos luchando, sí podía ser interpretada como símbolo sexual.

Partiendo de las ideas que Paz había presentado, comenzamos el análisis de dicha imagen. Lo primero que les llamó la atención fueron los colores: *"son colores muy suaves, muy dulces, muy tiernos"; "ese verde llama mucho la atención ahí"; "cálidos"*. También los jarrones: *"la forma que tienen, ¿no?, porque no le han puesto un tubo gordo, digamos, ni vasto ni nada"* y la composición: *"te hace ver de arriba para abajo y luego de aquí para allá. Porque lo primero que miras no es la mujer que viene en un ángulo pequeño, sino que miras abajo. El color que viene más fuerte es como que te está ahí diciendo que para que mires hacia arriba"*.

Enlazando con lo anterior, y para iniciar el análisis de la intencionalidad, comenzamos a preguntar por los destinatarios del anuncio, a quién iba dirigido. Todas lo tenían bastante claro, e incluso el porqué: *"va destinada a mujeres, porque la flor normalmente..."; "son colores delicados ... sabes que si es de hombre te ponen más varonil"*. Pero había que profundizar un poco más, ¿a qué tipo de mujer?, conocíamos el referente televisivo del anuncio dónde hay más elementos de análisis y nos permitía hacerlo: *"muy delicadas"; "espiritual"; "a mí me da la sensación de que al poner esos colores y las flores, bueno, pues que el perfume es suave pero que los colores le dan como mujer con personalidad"*. Y profundizando aún más, llegamos a un grupo muy concreto de mujeres destinatarias con las características que ellas mismas definieron: *"son mujeres que no friegan los platos", "que nunca han fregado un plato", "lo que se llama una niña bien, entre algodones", "es para dieciséis, diecisiete años, que todavía estás en la edad de la inocencia", "pero una inocencia que no es de niño"*. Ya se había establecido el tipo de mujer al que iba dirigido y la intención y connotación que se podía encontrar en el anuncio. Así quedó claro que la publicidad busca un público determinado, con una serie de características sociales y de personalidad, ya sea para que se sientan identificados con los personajes, o aspiren a ser así: *"Tú date cuenta que a cada persona la meten en un contexto"; "Yo este perfume nunca me ha dado por probarlo. Tú verás, no sé por qué"*.

Durante el proceso de análisis surgió de forma paralela la cuestión de la estética en la publicidad de perfumes y su repercusión en los consumidores. Se produjo un debate muy interesante sobre si compraban dejándose influir por la estética del frasco y el renombre de la marca, o no. Estos fueron algunos de sus comentarios: *"Es que te llaman, por que tú ahora mismo, tú a una cría le das un frasco de Nenes, o lo que sea, y te dice bah!, pero tú la das, por ejemplo, una Barbie, que ahora ya vienen con ese dibujo y eso la llama, y en sí la colonia puede ser una ..., pero les llama la atención"; "Y como estamos acostumbrados al frasco normal o a uno de esos vastos, pues ya esas cosas nos incitan a que es más bueno, más..."; "Pues es que tu ves una estantería llena cuando vas a la perfumería y vas a los más raros. Por ejemplo yo, porque a los normalitos pues ya dices bah!, pero cuando es un bote diferente, pues te llama"; "Pero la juventud tu sabes que muchas veces van a las marcas, a lo de la televisión, los anuncios"*. Estaban todas de acuerdo cuando hablaban de la conducta general de la sociedad o de los jóvenes, pero en ellas era más difícil de reconocer esa influencia. Algunas de las participantes negaron dejarse llevar por la distinción asociada a determinadas marcas: *"Yo, por ejemplo, la que uso, que es la de Coco Chanel, es porque me gusta, (...), no, mira a mí de leyenda no, (...), la olí y me gustó, (...), pero también depende de la persona, ¿no?, porque a mí me da igual que sea Chanel que sea ..."*.

Esta es una reacción que se ha repetido en muchas ocasiones a lo largo de todo el proyecto, tanto en cuestiones como éstas relacionadas con el consumo de productos, como en las relacionadas con los hábitos televisivos. Pensamos que se trata de una reacción defensiva ante lo que socialmente está "mal visto", como puede ser ver mucha televisión, o determinados programas, o comprar en función de las marcas. Niegan o justifican sus actos para no verse relacionadas con ese tipo de conductas que ellas saben que pueden ser reprobadas por la sociedad. Por ello, creemos que, ante estas situaciones, el educador ha de intentar que la persona sea consciente de sus influencias o hábitos, pero sin que se sienta atacada en ningún momento por ello.

Otro aspecto muy interesante que se ha puesto de manifiesto a lo largo de este proyecto es la necesidad que han mostrado las participantes de expresar, al hilo de las temáticas tratadas, cuestiones personales, problemáticas familiares, inquietudes. Es lo que hemos denominado en otras ocasiones «efecto terapia», donde cada una verbaliza sus inquietudes más importantes, abriéndose un espacio de desahogo y de necesidad comunicativa que no pueden encontrar en otros momentos de su contexto socio-

familiar. Así, en el ejemplo que estamos describiendo hablaron de las colonias que usaban ellas y sus maridos, los momentos en los que se perfumaban, cómo tenían perfumes reservados para grandes acontecimientos (Navidad, bodas...), e incluso lo mucho que a una de ellas le gustaba su dentista para el que también se perfumaba.

Por último, comentar que, a raíz de este ejercicio, surgió la idea de seguir analizando más anuncios de perfumes para ir viendo qué otros estereotipos de mujer y qué otras maneras de presentación se podían encontrar en publicidad. Fue una de las participantes la que lo sugirió con estas palabras: "¿Hay otros de colonias por ahí para poner de contrapunto?".

4.- ELABORACIÓN DE DATOS Y CONCLUSIONES

El conocimiento que pretendemos generar se caracteriza por ser *oculto* (efecto de los distintos sistemas de representación en los procesos mentales superiores de unas mujeres...) e *íntimo* (impacto emocional de algunas situaciones, sensibilidad, estética ante unas imágenes ...). La naturaleza del conocimiento que es preciso generar aconseja situarnos dentro de los postulados del paradigma interpretativo de investigación, pues contempla, entre otros aspectos y principios, la construcción del conocimiento en el ámbito de las ciencias humanas a partir de las interpretaciones hechas por los diferentes actores sociales.

Dicho conocimiento será el resultado de la reconstrucción de los principios de acción de los participantes. Accederemos a él mediante estrategias de elaboración de las razones que les llevaron a hacer aquello que observamos en los diferentes casos (madres). El estudio de casos es el análisis y reflexión en profundidad de un ejemplo determinado o, en palabras de Walker (1989), "el examen de un ejemplo en acción". Según hemos señalado anteriormente, entendemos que los resultados del estudio de estos casos no son generalizables, sino que deben ser referentes para que los lectores decidan si el caso es similar al suyo y qué aspectos o conocimientos pueden ser relevantes y aplicables a sus respectivos contextos y estancias individuales.

Fue necesario disponer de algún procedimiento para analizar y valorar la calidad del trabajo desarrollado, así como para decidir qué nuevos datos interesaba recoger. Con este fin, los datos grabados en audio hasta la fecha, recogen las manifestaciones verbales de las madres procedentes de las sesiones de alfabetización; así como sus valoraciones sobre el proceso, aportadas en entrevistas puntuales realizadas para analizarlo y mejorarlo. Pues bien, una vez triangulados estos datos (contrastados cada uno de ellos con el punto de vista de otras madres y con el de los miembros del equipo organizador), acordamos analizarlos y elaborarlos siguiendo procesos de categorización (Goetz y Lecompte, 1986) basados en grupos de discusión. Las categorías explicativas de los procesos de alfabetización obtenidas hasta la fecha y que vamos a presentar como conclusiones de este primer artículo, las verificaremos al final de la segunda fase mediante un programa de análisis de datos cualitativos de ordenador, denominado Nudist (versión 4.0).

Como conclusiones, podemos adelantar, que las madres participantes han aprendido a mirar de otra manera la televisión y las imágenes, a hacer un análisis consciente sobre lo que ven a diario. Y al hacerlo, nos parece que se ha conseguido que:

1.- *Estén alerta para evitar manipulaciones.* Descubrir que "las mujeres 10" de los anuncios, están hechas con las partes de varias mujeres; o que los telediarios nos cuentan las noticias de una manera no natural; entre otras, han sido cosas que han hecho que el grupo se plantee la necesidad de cuestionar todo lo que ven. Esto las convierte en más críticas y observadoras, y por lo tanto más difíciles de manipular y engañar por los medios de comunicación.

2.- *Tengan herramientas de análisis.* Ahora pueden decir el porqué les gusta o no algo, saben las causas porque han aprendido a mirar más allá de lo evidente. No se quedan sólo en lo que nos muestran sino que se fijan también en el cómo y qué significado tiene el que lo hagan de esta manera y no de otra.

3.- *Entiendan mejor el mundo.* Si conocemos los medios de comunicación podemos conocer mejor la sociedad en la que vivimos. Pero, además, la capacidad de análisis aprendida para las imágenes se traslada al resto de las cuestiones y apartados del entorno sociocultural. Esta actitud de cuestionamiento, de preguntarse los por qué, no sólo les sirve para los programas de televisión, sino para la vida, y comienzan a cuestionarse su rol de mujer, los estereotipos de la sociedad, etcétera.

4.- *Sean ciudadanas participativas.* Cuando se comienzan a cuestionar el mundo en el que vivimos, porque

se han dado cuenta de las desigualdades e injusticias que en él hay, rápidamente surgió la pregunta, muy repetida a lo largo de estos años, de: ¿y qué podemos hacer nosotras?

5.- *Tengan una mayor autoestima y seguridad.* Han estado participando en un grupo en el que han visto cómo su opinión era escuchada e interesaba y resultaba importante para el resto. Esto, unido a que los conocimientos adquiridos los han trasladado al hogar donde han sido las protagonistas y promotoras de debates, análisis y, por lo tanto, han ejercido un rol diferente al habitual; creemos que ha servido para sentirse más valoradas y más seguras consigo mismas.

De este modo, nos parece que este trabajo tiene una trascendencia mayor que el hecho, importante sin duda, de *aprender a ver la televisión*, y que puede ser un punto de partida para organizar grupos que participen activamente para cambiar lo que no funciona ni tiene sentido en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARNHEIM, R. (1954) *El cine como arte*. Paidós. Barcelona.

----- (1969) *El pensamiento visual*. Paidós. Barcelona

BORDWELL, D y THOMPSON, K. (1995). *El arte cinematográfico*. Paidós. Barcelona.

BORRELL, V. (1999). *La educación de mujeres adultas. Una vivencia transformadora*. Diada. Sevilla.

CASSELL, C. (1993) *La mujer ante el procesador de texto: tecnología y cambio*. En FIRTH-COZENS y WEST (Comp).

DIXON, G.T. y CHALMERS, G, Ch (1990) "The Expressive Arts in Education". *Childhood Education*. 67 (1), pp 12-17

EISNER, E. (1989). *Procesos cognitivos y curriculum*. Martínez Roca. Barcelona.

----- (1995) *Educación la visión artística*. Paidós-Ecuador. Madrid.

FIRTH-COZENS, J. y WEST, M.A. (comps) (1993) *La mujer en el mundo del trabajo*. Morata. Madrid.

FREIRE, P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. Madrid.

GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.

MITRY, J. (1963). *Estética y Psicología del cine*. Siglo XXI. Madrid

ORTIZ, A. y PIQUERAS, M.J., (1995). *La pintura en el cine. Cuestiones de representación visual*. Paidós. Barcelona.

RAINES, Sh.C. (1990) "Representational competence (Re)presenting Experiences Through Words, Actions and Images". *Childhood Education*, 66(3), pp. 139-144.

VASU, E.S., y HOWE, A.C. (1989) "The effect of visual and verbal modes of representation on children's retention of images and words". *Journal of Research in Science Teaching*. 26 (5), pp. 401-407.

WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata. Madrid.

(*) Antonio Bautista García-Vera (Universidad Complutense de Madrid E-mail: bautista@eucmos.sim.ucm.es), Susana Delgado Sánchez y Margarita Zehag Muñoz.