



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN



## TÍTULO DEL TRABAJO

Propuesta didáctica con enfoque de género, para la unidad 1 (lectura crítica del texto icónico-verbal) de TLRIID III del CCH

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (ESPAÑOL).

PRESENTA: RITA ANTONIA REFUGIO LUGO

ASESORA: MTRA. ARCELIA LARA COVARRUBIAS

LUGAR: EDO. DE MÉXICO

FECHA: 2 DE MAYO DEL 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres

A mi inolvidable abuela

A mis hermanos

A Luz por compartir la causa y por ser mi hermana de dharma

A Carlos y Carlitos por inspirarme a ser mejor persona

A mis grandes maestras y maestros

A mis estudiantes

A la UNAM

A todos los que contribuyeron con esta propuesta

Mil Gracias

# INDICE

	<b>Páginas</b>
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Desarrollo adolescente</b>	<b>5</b>
1.1 Pensamiento adolescente	5
1.1.1 Piaget	5
1.1.2 Vygotsky	10
1.2 Familia y Adolescencia	14
1.3 El Adolescente y la escuela	20
<b>Capítulo 2. TLRIID Y el enfoque de género</b>	<b>22</b>
2.1 Género y educación formal	22
2.1.1 Concepto de género	22
2.2 Equidad de género y educación. Breve revisión histórica	29
2.3 Género y aula	37
<b>Capítulo 3. Alfabetización visual</b>	<b>45</b>
3.1 La adolescencia <i>homo videns</i>	45
3.2 Elementos de la alfabetización visual	50
3.2.1 Propuesta de protocolo de interpretación de productos visuales	54
3.2.2 Análisis icónico	57
3.2.3 El punto de vista	62
3.2.4 La sintaxis de la imagen	63
3.3.5 Retórica de la imagen	64

3.3. Importancia de la experiencia estética	65
<b>Capítulo 4. Secuencia didáctica (publicidad y cine)</b>	<b>68</b>
4.1 El texto publicitario	68
4.2 Secuencia didáctica	73
4.3 El texto cinematográfico	78
4.4 Secuencia didáctica	81
<b>Conclusiones</b>	<b>85</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>92</b>
<b>Anexos</b>	<b>97</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado de una serie de inquietudes personales emanadas de necesidades observadas a lo largo de mi experiencia docente, si bien los programas de estudio se ocupan de ciertos saberes, existen otros que son omitidos y que son importantes. En una sociedad mediatizada como en la que viven nuestros estudiantes, abordar el asunto de la imagen es impostergable, así como inclusión de la perspectiva de género.

De lo anterior se desprende una propuesta didáctica que pretende abordar la lectura crítica de los textos icónico-verbal con base en la alfabetización visual, atravesado por la perspectiva de género. En el contexto del programa de Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación III del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En el capítulo 1 hacemos referencia a diversas características de los adolescentes, en donde nos apoyamos de lo propuesto por Inhelder y Piaget, entre otros, con respecto a sus investigaciones en torno al mundo adolescente, en donde las estructuras formales determinarán la forma de pensamiento adolescente. Sin dejar de lado la cuestión afectiva que intervendrán en el desarrollo de su rol social; así como la adhesión a una escala de valores. Por otra parte Vygotsky dará solidez a la propuesta de trabajo, pues considera que el desarrollo cognoscitivo tiene que ver con las relaciones con la gente, se adquieren conocimiento, ideas, actitudes y valores a partir de esta relación; el autor propone que lo anterior ocurre a partir de intercambios que el niño sostiene con miembros más conocedores de

su cultura. Para Vygotsky la interacción social origina procesos mentales superiores como podría ser la solución de problemas.

Además de las propuestas teóricas de Piaget, Inhelder y Vigotsky, la familia tiene un papel relevante en el desarrollo del adolescente ya que ésta cumple con una función socializadora que está muy ligada a la producción de un discurso ideológico en el que hay imposición o bien negociación de significados, esto dependerá de las prácticas de sus miembros.

En el trabajo presentamos distintas aristas, en cuanto a la visión de la familia, por un lado está la idea de *Max Weber* que relaciona con el concepto de dominación, y por otro lado *Ester Chapp* piensa que es un sistema de vínculos de dominio y subordinación en función de los roles sexuales.

De igual forma, estableceremos la relación adolescente y la escuela, planteamos que la escuela es una institución que forma a los adolescentes e influye en su forma de ver el mundo e incluso en las relaciones genéricas.

En el segundo capítulo titulado *TLRIID III y el enfoque de género* planteamos nociones básicas entorno a lo que debemos entender por género, la equidad de género y su relación con la educación desde una breve revisión histórica y ya propiamente la relación género aula.

Respecto al primer asunto debemos decir que la importancia de estudiar la perspectiva de género radica en que podemos aprender la conceptualización cultural así como la organización social, además el estudio del género permite conocer lo que pasa al interior de los sistemas sociales y culturales; por lo tanto, nos

ayudará a entender como se refleja esto en la educación. Asimismo conocer aspectos de la misma y de la equidad de género es básico para el presente trabajo, para entender esta relación. Conocer acerca de la educación de las mujeres en el contexto del siglo XVIII, XIX, XX y por supuesto el siglo XXI, que es el contexto en el que se centra esta investigación, y poder observar los avances que las mujeres han tenido en materia educativa y lo necesario que resulta involucrar el aspecto del género en la educación. En cuanto a lo que se refiere a género y aula, encontraremos situaciones de la educación formal relacionadas con el género el como es que las subjetividades genéricas se filtran y se hacen presentes.

En el capítulo 3 titulado *Alfabetización visual* proporcionamos una serie de aspectos, que permitirán que los estudiantes tengan elementos suficientes para contribuir en su formación visual, empezamos un contexto de los jóvenes, la cultura y de la imagen en la que están inmersos así como la exposición constante que experimentan hasta llegar a convertirse en los “homo videns” como diría *Sartori*. De ahí la importancia de enseñar a pensar la imagen, y poderla conectar con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la cultura audiovisual.

Por ello, es necesario trabajar con elementos de la alfabetización visual y con ello desarrolla la competencia mediática del estudiantado e incorporar la mirada de género que es de gran importancia en este trabajo. Así presentamos la definición de alfabetización visual, partiendo de ello para posteriormente observar los elementos que permiten se logre esta alfabetización. Por ejemplo una propuesta de protocolo de interpretación de productos

visuales, o bien el análisis icónico que a su vez comprende varios elementos, conceptos como *iconicidad* cobran sentido para estos fines, el punto de vista, la sintaxis de la imagen, la retórica de la imagen y la importantísima experiencia estética.

Por último, en el capítulo 4 hablaremos del texto publicitario de sus características más sobresalientes, de algunas de sus estrategias, el uso de arquetipos que utiliza para vender, elementos de carácter visual que llevan al espectador a la seducción. Todo lo anterior con la idea de cosificar a la mujer, por tal motivo se ofrecen algunos elementos para lograr que los jóvenes tomen conciencia de ello.

Por otro lado, se presenta una secuencia didáctica con la idea de que el estudiantado reflexione con respecto al texto publicitario y a las desigualdades de género que promueve, primero revisando su entorno publicitario, posteriormente identificarán elementos icónicos y lingüísticos de los mencionados para después transitar hacia la parte ideológica que permean los anuncios en cuestión.

La segunda parte de la secuencia didáctica consiste en presentar al cine como un recurso didáctico, tanto para retomar los elementos icónicos-verbales como para ver la perspectiva de género, esto a través de la película *Lola* de María Novaro; los jóvenes serán guiados para encontrar los elementos mencionados líneas arriba y con ellos que sean capaces de comprender los que están mirando, es decir pensar la imagen.

## Capítulo 1. DESARROLLO ADOLESCENTE

### 1.1 Pensamiento Adolescente

#### 1.1.1 Piaget

La adolescencia es una etapa que ha resultado de interés para distintas disciplinas y especialistas; uno de ellos es Piaget, para quien en esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados, que le permiten emplear el razonamiento deductivo, desarrolla también sentimientos idealistas y se logra la formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales. Él o la joven son capaces de resolver problemas abstractos de manera lógica, su pensamiento se hace más científico, desarrolla interés por los temas sociales, como el asunto de la identidad.

Asimismo el autor señala que los cambios físicos y fisiológicos que se dan en el joven, opacan los cambios de carácter cognoscitivo, piensa más allá del presente, y ese pensamiento se vuelve más abstracto más general, lejano de su experiencia inmediata, ya se puede preocupar por cuestiones sociales, políticas etc... A partir de los doce años viene el auge de la libre reflexión y empieza a producir el pensamiento hipotético-deductivo en forma egocéntrica.

Inhelder y Piaget sostienen que hay un proceso circular entre el sistema nervioso y la sociedad que da como resultado que las estructuras formales no sean innatas del entendimiento, presentes de antemano en el sistema nervioso, sino formas de equilibrio que

poco a poco se imponen al sistema de intercambio entre los individuos mismos.

La adolescencia es una etapa que presenta manifestaciones espontáneas que van a traducir la construcción de las estructuras formales de una forma vívida y real, que aseguran en las acciones cotidianas en la vida de los individuos y en su integración en la vida social de los adultos.

Una de las características fundamentales de la adolescencia es que en ella el individuo se incorpora a la sociedad de los adultos. Muchos autores coinciden en el hecho de que la pubertad se presenta en promedio alrededor de las mismas edades en las diversas sociedades, sin embargo la inserción a la sociedad adulta varía considerablemente de acuerdo con las distintas comunidades.

En el adolescente se puede distinguir la presencia de una reflexión que va más allá del presente, comienza a construir sistemas o teorías, aunque son poco profundas y puede reflexionar sobre su propio pensamiento, desde esas teorías puede acceder a la moral y a lo intelectual dentro de la sociedad adulta sin todavía hablar de su proyecto de vida.

De acuerdo a Inhelder y Piaget

La mayoría tiene teorías políticas o sociales y quiere retomar el mundo y al mismo tiempo explicarse a su manera los mecanismos y desórdenes de la vida colectiva. Otros tienen teorías literarias o estéticas y

sitúan a sus lecturas o sus experiencias de lo bello en una escala de valores proyectada en un sistema. Las crisis religiosas y la reflexión acerca de la fe, o contra la fe, dominan a algunos sujetos y toman entonces siempre el camino de un sistema general, vale decir que se postula como válido para todo el mundo. (Inhelder y Piaget; 1971: 200)

El adolescente tiende a participar de las ideas e ideologías de un grupo más amplio a través de los símbolos verbales que cuando pequeño no le interesaba.

Para que el o la joven se inserte en su comunidad se deben tomar en cuenta dos aspectos, su plan de vida y el cambio en la sociedad actual, en la que, al parecer, el adolescente constituye sus teorías o reconstituye lo que ofrecen pero junto con la necesidad de participar en las ideologías adultas, le es necesario elaborar una concepción de las cosas que le ofrezcan la posibilidad de afirmarse y crear.

Por otra parte, el adolescente experimenta una forma de egocentrismo que podemos observar por la presencia de una especie de mesianismo con el que se pretende reformar para el futuro.

En la etapa de la adolescencia podemos encontrar, en el plano superior del pensamiento, las estructuras formales<sup>1</sup> en las que hallamos una extensión definida de la reflexión, el adolescente pasa por una fase en la que le atribuye una potencia ilimitada a su

---

<sup>1</sup> Desde la perspectiva piagetiana el desarrollo de las estructuras formales de la adolescencia se encuentra conectado con el de las estructuras cerebrales, sin embargo la constitución de las estructuras formales depende sin duda alguna también del medio social, así la maduración del sistema nervioso se limita a determinar el conjunto de las posibilidades o no posibilidades para cierto nivel resulta indispensable un medio social para poner al día las posibilidades y la actualización que mencionamos podría sufrir una aceleración o un retraso de acuerdo a las condiciones culturales y educativas.

pensamiento, soñar con el futuro glorioso y transformar al mundo por medio de la idea, aunque ésta adquiriera forma de materialismo, aparece como una acción efectiva que modifica la realidad como tal.

Retomando el aspecto de las operaciones formales diremos que siguen dándose las operaciones y habilidades mencionadas en etapas anteriores, el pensamiento formal es reversible e interno y está organizado en un sistema de elementos independientes, el adolescente que ya domina éstas puede considerar preguntas contrarias a los hechos. Al responder, el adolescente demuestra el rasgo distintivo de las operaciones formales, el razonamiento hipotético-deductivo. Las operaciones formales también incluyen el razonamiento inductivo, el uso de observaciones particulares para identificar principios generales.

Quienes dominan las operaciones formales pueden plantear hipótesis, realizar experimentos mentales para probarlas y aislar o controlar variables para realizar una prueba válida de las hipótesis.

La capacidad de pensar hipotéticamente, sopesar alternativas, identificar todas las combinaciones posibles y analizar el pensamiento propio tiene consecuencias para los adolescentes.

Siguiendo con esta idea, el adolescente experimenta un proceso de descentralización que permite éste escape a la indiferenciación relativa inicial y curarse de su crisis idealista para alcanzar de nuevo la realidad. Este proceso de descentralización se

realiza en el nivel de las operaciones concretas, simultáneamente en el plano social y en el de pensamiento.

La vida social, desde la perspectiva piagetiana, constituye una fuente de descentralización intelectual y no sólo moral, habrá que resaltar el hecho de que desde el punto de vista de la descentralización se localiza en el inicio del trabajo propiamente dicho; cuando los adolescentes realizan una tarea efectiva se convierten en adultos y de reformador idealista pasa a ser realizador.

También en esta etapa se comprueba que los principales caracteres intelectuales de la adolescencia derivan directa o indirectamente de las estructuras formales que constituyen el acontecimiento central del pensamiento propio de ese periodo.

Otro concepto a considerar es la cuestión afectiva que involucra a la etapa, la afectividad representa la energía de las conductas, cuya estructura define las funciones cognitivas.

Si la adolescencia es la edad de la inserción de los individuos en periodo de formación en el cuerpo social adulto (coincida o no esta inserción con la pubertad), esta adaptación social decisiva implicará entonces, en correlación con el desarrollo de las operaciones proposicionales o formales que aseguran su estructuración intelectual las dos transformaciones fundamentales que exigen la socialización afectiva adulta: sentimientos referidos a ideales que se suman a los sentimientos entre las personas, y formación de

personalidades caracterizadas por el rol social y la escala de valores que se asignan [y ya no sólo por la coordinación de los intercambios que mantienen con el medio físico y las otras personas] (Inhelder y Piaget; 1971: 202)

Los autores señalan que las nociones de humanidad, justicia social, libertad de conciencia, coraje cívico o intelectual, etc. son ideales que producen cierto efecto en los jóvenes.

En cuanto a la personalidad del adolescente, dicen los autores en cuestión que es el yo descentrado una fuerte personalidad, es aquella que logra disciplinar a su yo, es la sumisión del yo a un ideal que encarna, pero que lo supera y se le subordina: es la adhesión a una escala de valores, no abstracta sino referida a un hacer. En suma en esta etapa desde la perspectiva piagetiana las adquisiciones afectivas fundamentales de la adolescencia son paralelas a sus adquisiciones intelectuales.

### 1.1.2 Vygotsky

Una segunda mirada al pensamiento de los adolescentes es la que haremos desde la perspectiva de Vygotsky, pues aunque Piaget nos brinda una alternativa, debemos buscar algunas explicaciones más, ya que se da el caso que las etapas que Piaget observó no son precisamente “normales” para todos los niños porque, hasta cierto punto, reflejan las expectativas y las actividades de la cultura a la que pertenecen.

Vygotsky proponía que el desarrollo cognoscitivo depende, en gran medida, de las relaciones con la gente, que está presente en el mundo del niño y las herramientas que la cultura le da para apoyar el pensamiento. Los niños adquieren sus conocimientos, ideas, actitudes y valores a partir de su trato con los demás, aprenden al apropiarse las formas de actuar y pensar que su cultura les ofrece. Cabe decir que en la teoría de Vygotsky, el lenguaje es el sistema simbólico más importante que apoya el aprendizaje.

Uno de los elementos que contribuyen a regular el pensamiento de los estudiantes es algo que el autor llama el habla privada, que es la conversación interna que no sólo nos ayuda a resolver los problemas, sino que también nos permite regular nuestra conducta; por ejemplo, la autoinstrucción cognoscitiva es un método que enseña a los estudiantes la forma de hablarse a sí mismos para dirigir su aprendizaje.

Vygotsky pensaba que el desarrollo cognoscitivo ocurre a partir de las conversaciones e intercambios que el niño sostiene con miembros más conocedores de la cultura, adultos o compañeros más capaces. Este desarrollo tiene que ver con los saberes, los cuales “no son simplemente transmitidos por unos y reproducidos por otros, sino que en torno se crean interpretaciones y asimilaciones de significados, gracias a la participación conjunta de ambas participantes; así, los aprendices tienen oportunidad, una y varias veces, de recrearlos en formas varias durante su participación y

mientras efectúan la reconstitución de la cultura en que se desarrollan” (Hernández; 2002: 230)

El autor señala que el individuo no descubre por sí solo las operaciones cognitivas, sino que su descubrimiento es mediado por la familia, maestros y compañeros.

Es precisamente Bruner<sup>2</sup> quien denominó a la ayuda andamiaje, misma que es proporcionada por los adultos y que supone que los niños y los adolescentes utilizan como apoyo mientras constituyen una comprensión firme que más adelante les permitirá resolver los problemas por sí mismos.

Para Vygotsky, la interacción social era el origen de procesos mentales superiores, como la solución de problemas, decía que la función en el desarrollo cultural del individuo tiene que ver primero con el nivel social y luego con el individual.

Un concepto importante en esta propuesta es el de la *zona de desarrollo próximo*, (ZDP) es el área en la que el niño no puede resolver por sí mismo un problema, y que, sin embargo, lo hace si recibe la orientación de un adulto o la colaboración de algún compañero más avanzado.

---

<sup>2</sup> Psicólogo estadounidense, nació en Nueva York en 1915. Se graduó en la universidad de Duke en 1937. Después marchó a la universidad de Harvard, donde en 1941 consiguió su título de doctor en psicología. En 1960 fundó el Centro de Estudios cognitivos de la Universidad de Harvard y, aunque no inventó la psicología cognitiva, le dio un fuerte impulso.

Hay que señalar que la formación de conceptos es algo que resulta de interés en esta propuesta; “Rimat llevó a cabo un estudio cuidadosamente diseñado de la formación de conceptos en los adolescentes, su conclusión fundamental fue que la verdadera formación del concepto excede la capacidad de los preadolescentes y comienza sólo en la etapa de la pubertad, y lo manifestó así:

Hemos dejado definitivamente establecido que un aumento agudo en la aptitud de los niños para formar, sin ayuda, conceptos objetivos generalizados, se manifiesta solamente al final del décimosegundo año(...) el pensamiento en conceptos, emancipado de la percepción, exige a los niños más de lo que sus posibilidades mentales pueden dar antes de los 12 años (Vigotsky; 1999: 35).

Esto es de suma importancia, pues, en la gran mayoría de los casos no tomamos en cuenta esta situación para ciertos contenidos, generación de habilidades etcétera.

También el autor habla de la formación del concepto como una función del crecimiento social y cultural total del adolescente, que afecta no sólo a los contenidos sino también el método del pensamiento de éste. El nuevo uso significativo de la palabra, su utilización como medio para la formación del concepto, es la causa psicológica inmediata del cambio radical que se produce en el proceso intelectual al llegar al umbral de la adolescencia.

Además, agrega Vigotsky que en esa etapa no aparece ninguna función elemental diferente de las ya existentes, sin embargo, se incorporan a una nueva estructura, forman una nueva

síntesis e ingresan en un nuevo complejo total; el aprender a dirigir nuestros propios procesos con la ayuda de las palabras o signos es una parte integral del proceso de formación de los conceptos. La aptitud para regular las propias acciones al usar los medios auxiliares alcanza su completo desarrollo solamente en la adolescencia.

## 1.2 Familia y adolescencia

La familia es otro elemento para entender el desarrollo de los adolescentes, pues no se negará que ella es un centro de producción y reproducción de ideologías a través de la transmisión explícita e implícitas de creencias y valores por tal razón podríamos decir que la familia participa de la reproducción psicosocial asimismo en ella observaremos estilos de vida y visiones del mundo a través de las diversas interacciones.

La importancia de la familia en la formación de la praxis de las nuevas generaciones, reside en que durante las primeras etapas de la vida se generan hábitos, actitudes, valores y creencias que constituyen la base a partir de la cual se habrán de interpretar las nuevas experiencias a que los individuos se enfrentan (vid. Murueta; 1998: 30)

Por tal razón “las prácticas y los discursos presentes en el marco de la localización primaria constituyen las fundamentales “matrices de aprendizaje” que el niño internaliza como uno de los

muchos posibles, sino como único que existe y que se puede concebir, independientemente de los contenidos y modalidades específicamente puestas en juego” (Chapp; 1994:19) de ahí la relevancia que tiene la parentela en el conjunto de ideas, creencias etc. que albergarán en el individuo.

Así podemos decir que la familia cumple una función socializadora que está íntimamente ligada con la producción de un discurso ideológico de grupo en el que hay imposición o negociación de significados (en la mayoría de los casos ocurre lo primero) y las prácticas que lleven a cabo sus miembros.

El concepto de familia implica varias dimensiones: matrimonio, relaciones de poder entre niños y adultos, labores domésticas, sexualidad y relaciones sexuales, procreación, maternidad, paternidad, relaciones de género, autoridad, dependencia, servicio, relaciones económicas, valores etc. (Córdova y Rosales; 1998: 56)

Es importante hacer notar que la parentela también puede ser vista como un sistema de autoridad, “Max Weber (1964) utiliza el concepto de dominación y recalca la influencia que ejercen las relaciones de autoridad (y los distintos tipos de legitimidad de la misma –racional, tradicional, carismática-) en instituciones como la familia y la escuela” (Chapp; 1994: 21).

Ester Chapp ve la autoridad como esquema relacional que responde a un modelo jerárquico de organización social, ordenado con base en criterios sustentados en la edad, el género, el conocimiento, el prestigio, etc.

Al parecer y retomando a la autora en cuestión, el sistema de autoridad aparece en la familia primeramente en términos de los vínculos de dominio-subordinación en función de los roles sexuales configurando de género sexual y entre generaciones, dado que se estructura alrededor de la responsabilidades (autoridad) adulta (parental) en relación con los procesos que hacen a la reposición de nuevos sujetos para la vida social, instaurando la continuidad entre generaciones.

En la parentela podemos observar relaciones complementarias, de reciprocidad, solidaridad, reconocimiento mutuo pero también de oposición y conflicto que dan lugar a una compleja combinación de áreas de influencias y autonomía y grados diversos de imposición-aceptación-reproducción de las definiciones que provienen de la autoridad o de negociación-transformación de las mismas. A continuación presentamos una tipología de familias de Weber (Chapp; 1994: 24)

## Familias autoritarias

## Familias flexibles

<ul style="list-style-type: none"><li>- El padre como máxima autoridad. Autoridad subordinada de la madre.</li><li>- Arbitrariedad</li><li>- Ejercicio coercitivo del poder</li><li>- Violencia física y psicológica</li><li>- Estereotipo con base en el cuerpo; diferencia en la socialización de hombres y mujeres.</li><li>- Verticalidad en la toma de decisiones familiares</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Autoridad de ambas partes</li><li>- Búsqueda de consenso</li><li>- Valoración del pensamiento creativo y crítico además del estímulo al desarrollo autónomo.</li><li>- Diálogo con vistas a la internalización de valores.</li><li>- Revelación de la base social de los modelos y estereotipos de masculinidad y femineidad.</li></ul>
---	--

Tomando en cuenta el cuadro presentado podemos decir que los y las jóvenes que provienen de familias autoritarias tenderán a reproducir los esquemas convencionales promoviéndose la acriticidad en ellos. Mientras los estudiantes crecen en familias flexibles tienen acceso a un ambiente de creatividad, participación, los conflictos se pueden analizar desde todos los miembros de la misma, lo que los lleva a presentar orientaciones, digamos, más democráticas.

Sin embargo a la clasificación que presentamos líneas arriba sobre formas de estructuras familiares debemos relacionarla necesariamente con la categoría de género, pues la autoridad tiene una importante vinculación con el sistema de género.

Las creencias acerca de lo que significa ser varón y ser mujer en una sociedad y en un momento histórico determinado, llegan a construir el estereotipo de género cuando se consideran determinadas cualidades, aptitudes, perspectivas, sentimientos y responsabilidades como “propios de” y los únicos “apropiados” para cada sexo (Chapp; 1994: 30). Definitivamente lo anterior permea la manera en que la familia se involucra y desarrolla prácticas de acuerdo con este sistema de género.

También debemos señalar que las concepciones acerca de género y los significados de los mismos están vinculados directamente con las formas de organización de la familia y con sus reglas de convivencia.

En un estudio que realizara Chapp con adolescentes llegó a la conclusión que el padre es reconocido como la autoridad máxima y la madre una autoridad subordinada a la del jefe de la familia; existe gran rigidez en la división de roles a partir del género, reglas que no son explicitadas, poco espacio para el cuestionamiento, el conflicto y la negociación. El conjunto de adolescentes que provienen de familias con una menor convencionalidad en su organización interna- madre jefa de hogar o madre sola con nuevo compañero e hijos de la nueva pareja, en donde ambos miembros adultos trabajan fuera del hogar- presenta mayor democratización en las reglas de convivencia, mayor participación de cada miembro en las tareas domésticas.

Los jóvenes que no se plantean el origen cultural de dichas diferencias no cuestionan la jerarquización, presentan un alto grado de naturalización en sus concepciones acerca del género y las prácticas que ellos mismos, varones y mujeres, llevan a cabo en la unidad doméstica responden a dicho discurso.

Sobre las prácticas de los adolescentes en familias rígidas Ester Chapp señala que son las chicas las que asumen prontamente un rol activo con respecto a los quehaceres domésticos estructurando tempranamente una identificación genérica convencional, aunque expliquen otras inquietudes que tienen que ver con el estudio o el trabajo. Mientras las muchachas piensan que las mujeres de la casa son las responsables de la limpieza, el planchado, las compras y la preparación de alimento. También

piensan que el rol del padre está asociado con la manutención económica del grupo, figura ausente emocionalmente y con poca participación en las tareas de la casa y en la crianza de los hijos.

Evidentemente el poder en la familia ha sido visto como la habilidad o el potencial de un individuo para influir en la conducta de otros miembros del grupo, éste puede variar de una situación a otra, así como su ejercicio que en la mayoría de los casos es un poder coercitivo que otorga recompensas y castigos.

### 1.3 El adolescente y la escuela

Además de la familia, la escuela es otra institución formadora del adolescente que influye en su percepción del mundo, eso dependerá del tipo de institución en la que curse, su experiencia escolar puede variar.

La escuela transmite un conjunto de normas, actitudes y valores que hacen del individuo una persona social, lo preparan para adaptarse a la vida social. Las escuelas reúnen condiciones para facilitar de manera no explícita ciertos aprendizajes más allá de lo cognoscitivo. Un ejemplo de lo anterior es la tarea del profesorado que además de transmitir el currículum oficial inculca otros tipos de contenidos que tiene que ver con normas, actitudes y valores.

Por otra parte el alumnado actúa en diversos roles el aprendizaje de estas conductas le permitirán entender las reglas que

funcionan en la sociedad a la que pertenecen y tendrán que obedecerlas.

La importancia de la escuela radica en que además de proporcionar conocimientos y habilidades también se adquiere reguladores de conducta tal es el caso de las relaciones genéricas que van a ocupar un lugar muy importante en la formación de alumnas y alumnos. Debido a lo anterior la escuela debe transformarse para responder a las demandas de los jóvenes pues, ésta no se actualiza al mismo ritmo que los estudiantes por lo que en puede resultarles poco significativo el espacio áulico.

Las propuestas tanto de Piaget como de Vigotsky son muy útiles para entender el desarrollo de los jóvenes, sus estructuras de pensamiento, así como su desarrollo cognoscitivo, además de proporcionar pautas que explican como se internalizar el conocimiento y como influye la cultura en el pensamiento.

Asimismo comprender el papel de la familia en la evolución de los jóvenes permite desarrollar una propuesta didáctica significativa, como es el caso de la alfabetización visual con perspectiva de género.

## 2. TLRIID I-IV Y EL ENFOQUE DE GÉNERO

### 2.1 Género y educación formal

#### 2.1.1 Concepto de género

En los años sesenta Talcote Parsons, teórico social, planteaba en su discurso puntos de vista sobre la familia y los papeles de los hombres y de las mujeres en las sociedades modernas, su discurso era visto por algunos como convencional sostenía que los papeles de género tienen un fundamento biológico y también hablaba de una radicalización de los papeles de hombres y mujeres por éste entenderá la definición de papeles de género con base en aspectos económicos y sexuales: “La visión parsoniana del género aceptaba sin cuestionar las caracterizaciones del comportamiento sexual normal y el temperamento elaboradas por los científicos sociales de la década de los treinta y los cuarenta” (Conway, Bourque y Scout; 1996: 22)

La anterior es una visión de la cuestión de género, sin embargo muchas tendencias han surgido en los últimos años que buscan aproximarse al fenómeno cultural del género. Podemos observar que la producción de formas culturalmente apropiadas respecto del modo de comportarse de mujeres y hombres es una función central de la autoridad social, mediada por la interacción de diversas instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas.

En muchos periodos históricos, las percepciones populares respecto al temperamento del hombre y de la mujer han cambiado significativamente y estos cambios han sido acompañados por la reformulación de las fronteras sociales.

El estudio del género en relación con el trabajo hoy día está enfocado hacia cómo y por qué los sistemas de género moldean las relaciones de los hombres y las mujeres con la tecnología, y por qué plantea los sistemas de género podemos aprender la conceptualización cultural y de organización social, el estudio del género permite conocer lo que pasa al interior de los sistemas sociales y culturales.

En la Cuarta Conferencia Mundial de las mujeres celebrada en Pekín en 1995, el concepto de género tuvo una especial atención y fue utilizado en una pluralidad de formas. En aquella ocasión el término se refería a un modo descriptivo para referirse a las mujeres. No podemos negar que el concepto de género generalizado en su uso.

El concepto género puede ser el punto de partida o de llegada es posible ver cómo se configura el género en distintos colectivos o circunstancias sociales [...] el desarrollo del concepto de género se justifica por la necesidad de separar analíticamente el hecho de que las personas se pueden clasificar en dos categorías de sexo, hembra o macho, y las circunstancias sociales y psíquicas que rodean a cada uno de los 2 colectivos en una sociedad sexista, organizada conforme al criterio

de división social del trabajo y desigualdad social de las mujeres (Izquierdo; 1998: 41).

El género también es una variable polar en la que se nos presentarán diferencias cuantitativas entre lo femenino y lo masculino suponiendo la existencia de un continuo entre dos contrarios: por ejemplo actividad/pasividad. La relación entre sexo y género no es rígida, toda persona manifiesta simultáneamente aspectos de la masculinidad y de la feminidad, aunque cada individuo tiene una combinación específica. De esta forma el concepto de género nos remite a un sistema de relaciones, lo importante no son los géneros sino las relaciones que se producen entre ellos. Así como los sistemas simbólicos en los que se desarrollan los géneros, éstos son instrumentos de conocimientos y de dominación que harán posible un consenso dentro de una comunidad con respecto del mundo social y que al mismo tiempo contribuyen a la reproducción del orden social.

Habrá que mencionar además de los sistemas simbólicos un concepto tomado de la teoría de Bourdieu: habitus, que nos permite entender cómo puede funcionar este sistema de relaciones; el autor plantea que es “un sistema de disposiciones durables y transferibles que funcionan como la base de prácticas estructuradas y objetivamente unificadas” (Guerra; 2007: 88). Además se manifiesta por medio de impulsos conceptuales, emociones y técnicas de cuerpo, pueden ser gestos o modales, expresiones de timidez, vergüenza o ansiedad, el habitus influye en el lenguaje del cuerpo

(gestos, actitudes y movimientos, así como expresiones más allá de lo lingüístico); desde el habitus se podría explicar la discrepancia muy común entre posición intelectual y reacciones espontáneas que se contradicen.

Al abordar el tema del género es necesario establecer la diferencia entre sexo y género, el primero se refiere a lo biológico, a la presencia del cromosoma x o y. Sin embargo, sobre esta base se construye lo primero, lo que se refiere a la identidad genérica que tiene más que ver con lo social. Lo podemos ver claramente en los distintos roles y patrones de comportamiento dictados a partir de lo anterior para hombres y mujeres.

Ahora bien, más allá de lo binario tenemos a Ortner y Whitehead señalan que en las ideologías de género la relación de oposición binaria adquiere una dimensión metafórica. El hombre simboliza la cultura, mientras que la mujer simboliza la naturaleza, representa la esfera del bien social y el ámbito de lo público, mientras la mujer metaforiza lo doméstico y un interés particular restringido al núcleo familiar. Por otro lado, la somatización de las relaciones sociales basada en una diferencia sexual que engendra la desigualdad se presenta como parte de lo que corresponde al *sentido común* a un consenso que las mujeres, como seres dominados, aceptan sin cuestionar, ya que es transmitido a través de todas las instituciones los mercados de consumo, las expresiones de la alta cultura y los medio de comunicación de masas. (Guerra; 2007: 87)

El teórico francés Jaques Lacan, propone que la identidad sexual no están enraizadas en lo biológico, sino que siempre se anda tras ella. Esta búsqueda sea hetero u homosexual sólo resulta posible en contextos simultáneamente políticos y personales.

Los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamiento que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cual sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a su capacidad y a sus deseos. Y eso, tanto para hombres como para mujeres. (Subirats; 1999: 23)

Butler se refiere entonces a la identidad genérica como una fabricación, un guión que requiere la exhibición y despliegue de ciertos gestos y parlamentos atribuidos de antemano al hombre y a la mujer. Una abstracción guiada por procesos de significación insertos en la múltiple convergencia de lo social, lo ideológico y lo cultural. Puede entenderse como la dramatización de una construcción cultural que aspira a la coherencia de la oposición binaria del sistema heterosexual.

La identidad se puede construir a partir de actuaciones, efectos y diversas funciones en un espacio social con imágenes y discursos que refuerzan la creencia de que el género es sustancia y esencia vinculadas con lo natural. Por otro lado, es evidente que en la gran mayoría de las culturas el género masculino es el privilegiado, pues es visto como superior e irremediamente nos remite a una jerarquía en la que recursos y poder favorecen al

género masculino. Sin embargo esta relación genérica puede transformarse para mejorar las condiciones de existencia de muchas mujeres:

De hecho los géneros no deben ser considerados como módulos de comportamiento que los individuos aceptan de modo pasivo, sino que existe una relación dialéctica entre el individuo y género de modo que los géneros conforman a los individuos y éstos a su vez, modifican los géneros al introducir pequeños cambios en la manera de ponerlos en práctica (Subirats; 1999: 24)

Es verdad que el género moldea al individuo; sin embargo esto puede cambiar en la medida en que las sociedades cambian, estos pueden derivarse de los distintos órdenes sociales pero también mentales, ya que la socialización está entintada de características de género, la familia, las instituciones etc. En general se vuelve una manera de percibir el mundo. El género es la forma social característica del sexo. Butler lo plantea como un llegar a ser, como acciones que se repiten, como normas dentro de una ficción que se disfraza como la ley natural. Los géneros no son falsos ni verdaderos, ya que sólo se producen como efectos de la verdad, es un discurso que plantea la identidad como primaria y estable.

La distinción teórica entre el sexo y género implica hechos interconectados, pues se influyen mutuamente desde el nacimiento, de tal manera que llega a crear confusión. Sin embargo para fines de análisis de distinción sexo/género puede ser de gran utilidad para separar lo que es adquirido de lo que es innato. Rubín define el

sistema como “un conjunto de disposiciones a través de los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. Sistema en el cual se satisfacen las necesidades humanas ya transformadas y procesadas por variables sociales y culturales”.(Guerra; 2007: 79)

## 2.2 Equidad de género y educación. Breve revisión histórica

En el siglo XIX se creía que las mujeres eran seres demasiado frágiles que sólo podrían estar bajo la protección de un varón en su calidad de padre, hermano o esposo. Las mujeres, en general, eran consideradas el sexo débil y bello, incluso en los libros de biología apelaban a diferencias intelectuales entre hombres y mujeres y por supuesto trataban de probarlo.

La educación para las mujeres estaba pensada para “desarrollar el carácter, formar y reformar los instintos, infundir los buenos principios y los buenos sentimientos, hacer conocer y refinar las formas sociales, cuidar el corazón exclusivamente” (López; 2006: 18). En cambio la instrucción se dirigía al cerebro y era para los hombres.

No se permitía que las mujeres tuvieran muchas amistades, ni que leyeran diversas novelas o libros de otros temas o géneros, no era mal visto que reprobaran geografía o matemáticas, sin embargo no podía faltar a sus deberes morales. A continuación presentamos algunos consejos para las niñas del siglo XIX:

Estudiad y procurad instruiros, pero principalmente en la religión y en las obligaciones que os esperan como mujeres... El único porvenir de la mujer es el matrimonio... Sed hacendosas y diligentes en los quehaceres domésticos...

No tratemos de hacer mujeres sabias: hagamos sencillamente buenas madres de familia.

La mujer es el alma de las sociedades... eduquemos a la mujer en el temor a Dios, instruyámosla en la verdadera religión, démosle ejemplos de seguir, pero ejemplos de acuerdo a las nobles aspiraciones de su alma, educación que temple el ardor de sus pensamientos, freno que contenga los fogosos impulsos de su corazón. Ella es inclinada al bien, su timidez y debilidad necesitan nuestra fuerza como un punto de apoyo.

El hombre por medio de la razón debe realizarse todos los hechos de la vida exterior: la mujer, por medio de su bondad inteligente, debe dirigir toda la vida interior de la familia. El hombre está llamado a instruir a sus semejantes por medio de la ciencia; la mujer a educar a sus hijos por medio del arte. Que es lo bello. Porque la instrucción es lo externo es lo que se adquiere por el ejercicio de la inteligencia. La educación es lo interno, es lo que cada uno consigue mediante su íntima reflexión, avivada por el sentimiento fundado en el amor a todo lo verdadero, a todo lo bello, a todo lo bueno que existe inextinguiblemente en el fondo del alma humana. (López; 2006: 19)

Sin embargo, pese a ese escenario alentador hubo mujeres que procuraban educar a sus hijas de modo que pudieran cultivar su inteligencia; de este modo poco a poco se fueron formando instituciones para darles primaria superior<sup>3</sup> y también incorporarlas en algunas profesiones.

---

<sup>3</sup> La primaria estaba dividida en primaria elemental y primaria superior, cada una de tres años.

La búsqueda de una educación diferente comenzó desde finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX ya entonces se escuchaban voces a favor de los derechos de la mujer.

Mary Wollstonecraft, maestra y escritora, criticaba la forma en que se educaba a las mujeres de su tiempo y afirmaba que si las mujeres de entonces eran muy débiles se debía a que no les permitía hacer ejercicios, ni asolearse, ni comer suficiente.

Desde pequeñas se les enseñaba a manipular su debilidad y a aprender comportamientos artificiales para conquistar marido, no se les involucraba en reflexiones trascendentales de la vida social.

Mary estaba convencida de que las mujeres debían tener cuerpos fuertes, acceso a las ciencias, contar con derechos ciudadanos y que no se les tratara como inferiores, algo muy ambicioso para la época porque como señalamos unas líneas arriba la situación que imperaba era otra muy distinta.

Ya para el siglo XVIII hubo algunas luchadoras sociales que además de sostener ideas independentistas participaron activamente en acciones insurgentes, tal es el caso de Gertrudis Bocanegra, Josefa Ortiz de Domínguez, Leona Vicario, entre otras.

A finales del siglo XIX y principio del XX, mujeres como Dolores Jiménez y Muro y Juana Belem Gutiérrez de Mendoza

fundaron periódicos revolucionarios y apoyaron el zapatismo. Otras, desde la educación, apoyaron incondicionalmente a sus congéneres tal es el caso de Rita Cetina Gutiérrez, fundadora de un instituto para estudios primarios y superiores para la mujer en Mérida, quien en 1870 había publicado en Yucatán La siempreviva y también autoras de Hijas de Anáhuac que apareció en la Ciudad de México en 1873.

El discurso en torno del género femenino en los siglos en cuestión señala dos aspectos básicos de la biología corporal y el carácter afectivo, el destino para las mujeres era la maternidad, y la profesión de “hada del hogar”; el discurso médico apoyaba la cuestión de la maternidad, la castidad era censurada con burla.

Julia Tuñón en el texto *Mujeres de en México. Recordando la historia* señala algunos aspectos relevantes de la época (siglo XIX) en torno de las mujeres que incluso revelan contradicciones:

1. Los discursos de la escuela, la iglesia y el Estado definen a las mujeres por el sexo, por su papel en la reproducción; pero las mismas instituciones les piden, por pudor que debe ser mayor adorno femenino, su conocimiento del tema.
2. Las mujeres son consideradas inferiores a causa de un supuesto límite impuesto por la biología a su raciocinio, pero se considera que su escasa ambición,

su capacidad afectiva y su tendencia a cumplir labores de servicio le dan superioridad moral.

3. El trabajo del hogar se devalúa cada vez más a lo largo de estos años, porque se venden más productos para el uso doméstico en la calle, sin embargo, se considera que la mujer sólo tiene un sitio digno para desarrollarse: su casa.
4. A pesar de este predominio del ámbito privado del hogar, el sistema económico obliga a ampliar un sector a incorporarse al trabajo productivo en el mundo público.

Se puede observar un proceso que abraza la contradicción a la creciente sublimación de la feminidad, se agrega el que las mujeres se encuentren en una situación de inferioridad.

En el ámbito legal la situación no era mejor, pues el Código Civil de 1870 para el Distrito Federal y territorio de Baja California declaraban que la mujer quedaba supeditada al marido que debía administrar sus bienes y darle permiso trabajar, (Tuñón; 1998: 124). En cuanto a la cuestión laboral habrá que decir que mientras en el siglo XIX la mayoría de las mujeres trabajaban como empleadas domésticas o costureras, ya en el porfirismo empezaron a aparecer las empleadas de comercio, las secretarias y las taquígrafas.

En cuanto a la profesionalización de las mujeres, las instituciones que comenzaron a encargarse de esa labor aparecieron en 1890 con la Normal para Señoritas que capacitaban al personal

docente y en 1892 la Escuela de Artes y Oficio que para cuando acabara el siglo llegaría a albergar a más de mil miembros y en 1903 la escuela mercantil Miguel Lerdo de Tejada. Había más maestros de educación elemental y estudiantes de sexo femenino. Entre 1886 y 1889 se graduaron las primeras dentistas, cirujanas y abogadas.

La revolución inaugura el siglo XX mexicano, las condiciones de vida de las mujeres no mejora mucho, pues el rapto y la violación son prácticas cotidianas. La soldadera es la figura clave que permea la memoria colectiva, que, por cierto, no se ha escapado de ser estereotipada, lo que no podemos negar es que la guerra obligó a la mujer a trabajar en colectivo.

La revolución incorporó a las mujeres al mundo de lo público brutalmente, en la experiencia límite de una guerra civil (Tuñón; 1998: 151). En este periodo aparecieron clubes femeninos como el club político femenino Amigos del pueblo y se unieron a Madero, Club Lealtad. Se podría decir que la revolución fue la oportunidad para el colectivo social femenino una coyuntura para lograr cambios importantes en su estatus social.

El Primer Congreso Feminista fue convocado en 1915, se insistió en promover un mayor nivel educativo para las mujeres jóvenes y en organizar la escuela en torno del espíritu laico, con lo cual ayudaría a enfrentar la superstición y vencer el fanatismo. En el segundo congreso Hermila Galindo incorporaba la necesidad de conocer cuestiones relativas al cuerpo de la mujer.

La nueva constitución también fue de importancia para las mujeres, pues obtuvieron aunque fuera por escrito igualdad legal, derechos y deberes como cualquier ciudadano, personalidad jurídica para firmar contratos y llevar sus propios negocios y bienes. Las mujeres también fueron reconocidas como capaces de asumir la patria potestad de los hijos y también se facilitaba el divorcio.

En 1922 por primera vez se otorgó a las mujeres un voto limitado y Rosa Torres pudo desempeñar un cargo de elección popular: el de presidente del Consejo Municipal en Mérida.

La educación femenina tuvo beneficio con respecto al nivel de información, pero hacía falta abordar los temas del cuerpo y la sexualidad por lo que se intentó incorporar en los planes de estudio una serie de programas que informaran a los muchachos de sus responsabilidades y a las jóvenes, de su cuerpo y del cuidado de los niños.

En los años 30 la educación femenina se benefició en cuanto al nivel de información sobre aspectos generales, sin embargo el conocimiento sobre el cuerpo y la sexualidad quedaba restringida.

Para la década siguiente las estudiantes a nivel universitario eran más frecuentes. A pesar de que los medios de comunicación promovían una imagen del papel tradicional.

Los últimos cincuenta años ha sido de cambios el analfabetismo disminuyó hasta llegar a 12.7 del cual 62.5 eran mujeres. Por otro lado, la educación superior es casi igual para

mujeres y hombres sin embargo éstas se inclinan en mayor número a carreras consideradas tradicionalmente femeninas.

Actualmente existen grupos con demandas de género en distintos aspectos, uno de ellos es el educativo, el interés por la situación de la mujer se ha incrementado y varias universidades han incorporado a su currícula la cuestión femenina.

## 2.3 Género y aula

En los últimos años la sociedad ha sido testigo de una gran variedad de cambios que han tocado diversos sectores y a diferentes niveles. Por otra parte, como diría Giroux, estamos pasando por un tiempo en que el discurso que se trata de legitimar es aquel que proviene de un modelo occidental. En éste los conceptos de civilización y cultura no aceptan más que lineamientos occidentales. En contexto la lucha por la democracia toma diversos caminos e incluso se rebelan a algunos aspectos de este tipo de principios que nos rigen. La lucha por la equidad de género está presente en este proceso democratizador.

Son precisamente las feministas quienes han hecho una severa crítica a estas formas de mirar la realidad, justamente en el análisis de cómo la razón, el lenguaje y las diversas formas de representación han producido relaciones de conocimiento/poder, legitimación en el discurso científico para marginar a las mujeres.

El espacio áulico también es escenario en el que la razón y el lenguaje y las representaciones tienen un efecto que no siempre beneficia a todos los que intervienen en él. Podemos observar que en la interacción profesor/profesora-alumnado existe una gran diferencia de poderes. Y otros aspectos que Postio menciona:

Las características socioeconómicas, socioculturales de la población escolar de la población determinan las

demandas escolares, las expectativas en las cuales se encuentra el origen de las representaciones que los padres y los alumnos que tienen de la educación y del rol del enseñante... (Delgado; 1993: 215)

No debemos olvidar que la educación implica siempre un proceso de socialización que está mediado por la cultura y cuya finalidad consiste en que el sujeto, a su vez, sea creador de cultura. Además de ser un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético.

La educación puede ser formal e informal, en este caso nos ocupa la primera; en ésta un elemento indispensable es el currículum, herramienta escolar conocida por todos los participantes del proceso educativo formal. Sin embargo existe un currículum oculto que incluye la construcción de género.

El currículum oculto de género implica el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. Éste se encuentra instaurado en la cultura, es aprendido en forma inconsciente, fundamenta y atraviesa conceptos, valores, modos de acceder a los conocimientos, además sostiene un discurso que le da forma y poder.

El currículum oculto ejerce un papel indispensable para la socialización de niños y niñas, favorece la apropiación de patrones de identidad y de comportamiento que son permitidos y favorables al sistema, de acuerdo con el sexo se ofrecen determinadas herramientas para asumir lugares específicos en la estructura social, y da por hecho “lo natural”.

Desafortunadamente en muchos casos las acciones pedagógicas tienden a reproducir una violencia simbólica <sup>4</sup> que Bourdieu agrega que una manera de llevarla a un grado más alto es la negación y la simulación. La violencia se instaura en la práctica educativa cuando se reproduce una imagen femenina o masculina basada en roles sexuales estereotipados (maestra-madre, alumnos-hijos) cuando se definen los juegos para niños y niñas etc. Esto lo veremos reflejado en el siguiente caso.

En un estudio realizado por Gabriela Delgado en una institución educativa a nivel bachillerato (vid “La problemática de los estudios de género en la relación educativo”) realizó una serie de observaciones que la llevaron a concluir que existe una ideología que determina que las acciones de hombres y mujeres tengan valoraciones diferenciales, expresadas en las significaciones que se dan tanto en sus actividades como en las cuestiones planteadas en las entrevistas.

---

<sup>4</sup> La violencia simbólica es la violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento. Bourdieu señala que la forma paradigmática de violencia simbólica es la lógica de la dominación de género.

Las mujeres continúan con actividades y actitudes de subordinación, además de una autoevaluación respecto de sus logros y aspiraciones, lo cual se manifestó en la forma en que prestan sus apuntes, ayudan a sus compañeros en las respuestas a las preguntas formuladas en el cuestionario abierto. Así como en sus participaciones en el aula.

En los laboratorios las mujeres eran quienes voluntariamente asumían el lavado de materiales, tomaban las notas y eran las encargadas de hacer los reportes a máquina.

Los varones, por su parte, viven en situación conflictiva por presiones que ejercen sus grupos de referencia, fomentan más actividades de análisis y reflexión, lo hacen objeto de agresiones que determinan que sus compañeros se burlen de ellos, con lo que se sienten devaluados, molestos, lastimados y deprimidos ante sus grupos de amistades. Por otra parte les fue muy difícil aceptar que existía una desvalorización hacia los logros de sus compañeros.

Con respecto a la profesora del grupo, al existir la posibilidad de ejercer cierto poder, éste es usado en un sentido agresivo y devaluativo contra quienes representan la cultura masculina. La maestra no se mostraba tan interesada en que expresaran sus conocimientos o en confrontar a las chicas con sus grupos de referencia.

Sólo en 19 ocasiones la maestra en cuestión dirigió preguntas personalizadas a las mujeres y en el caso de los hombres lo hizo 44 veces de un total de 305 preguntas abiertas y registradas. Hubo respuestas que demostraban que las mujeres protegían al grupo de la posible e imaginada reacción de la maestra por no encontrar interlocutores para sus demandas. En ningún momento los hombres llegaron a angustiarse de que no hubiera respuestas a dichas preguntas.

Otra forma mediante las cuales se materializan las diferencias de género en la participación, se encuentran el control o poder que ejercieron los docentes cuando se establecía un diálogo con preguntas y respuestas durante los discursos de la clase, estrictamente relacionados con los contenidos temáticos del programa.

Algunos de los profesores dan a algún alumno el rol de quienes están destinados a fracasar, utilizando un proceso de rechazo, el chivo expiatorio. En este caso el docente evita la presión de sus propios conflictos atribuyéndolos a los demás, desde la perspectiva de la investigación, menciona que valdría la pena indagar que tanto el grupo de alumnos le representa la ideología masculina de la sociedad en la que vive, y siendo los estudiantes los pocos hombres que están subordinados a sus deseos, descarga sobre ellos toda la frustración y agresión que no puede liberar en su vida cotidiana.

Según Delgado pudo observar, en la escuela seleccionada la forma de concebir la realidad está matizada por pertenecer al sexo masculino o femenino y esto no sólo respecto a las estudiantes sino también al de la docente.

Tomando como base la anterior información, retomaremos una propuesta de una pedagogía crítica que propondría Henry Giroux en la que se plantea la posibilidad de que los y las educadoras necesitan desarrollar una pedagogía crítica en la que se enseñe y ponga en práctica el conocimiento, los hábitos y las habilidades de ciudadanos(as) críticas(as) y no simplemente buenos(as). Es necesario por tanto transformar las formas sociales y políticas existentes. Asimismo la ética debe considerarse una preocupación central de la pedagogía en cuestión. Esto implica que los y las educadoras tienen que tratar de comprender mejor que discursos diferentes ofrecen al estudiantado referentes éticos diversos para estructurar su relación con la sociedad en el sentido más amplio pensando en la ética como un discurso para extender los derechos humanos básicos.

También, como parte de un lenguaje crítico, los y las docentes pueden problematizar cómo se posicionan las diferentes subjetividades dentro de una gama históricamente específica de ideologías y prácticas sociales que inscriben a los y las estudiantes en modos de comportamiento que sojuzgan, infantilizan y discriminan.

Con ese lenguaje el grupo de docentes puede explorar la oportunidad de construir relaciones de conocimiento/poder en las que se forman una multiplicidad de narrativas y prácticas sociales en torno de una pedagogía de la diferencia que brinden al estudiantado la oportunidad de leer al mundo de manera diferente, de oponer resistencia a las prácticas que prevalecen y con ello lograr la construcción de comunidades democráticas alternativas.

También es necesario retomar lo cotidiano y lo particular como base para el aprendizaje, recuperar lo histórico como parte de un esfuerzo vigente para hacer legítimas las voces de las personas a las que se les ha silenciado y motivar el cambio a los que se mantienen en posturas monolíticas y totalizadoras.

Ver el conocimiento, las habilidades y los hábitos como una posibilidad para leer la historia de formas que les permitan recuperar sus identidades en provecho de la construcción de formas de vida más equitativas.

Los límites de la razón por su parte juegan un papel importante, pues a través de la extensión de ella se puede lograr el reconocimiento de otras maneras en que la gente aprende o asume posiciones de individualidad, sin olvidar la responsabilidad que también tienen como sujetos sociales.

Las prácticas pedagógicas pueden reconfigurar y cambiar las narrativas o discursos de dominación existentes, convirtiéndolas en

imágenes ejemplos concretos de un futuro con mayor igualdad. El y la docente como un “intelectual social” es capaz de abordar temas sociales y políticos, para lograr en el estudiantado un sentido de pertenencia.

Los y las docentes pueden tener la oportunidad de distanciarse de las relaciones de poder que sojuzgan, opriman y disminuyan a otros seres humanos, para ello es necesario emprender la crítica desde dentro, desarrollar las prácticas pedagógicas que no sólo eleven las posibilidades de conciencia crítica sino también de acción transformadora. Los docentes están involucrados en una invención de discursos críticos y de relaciones sociales democráticas por lo que habrá que evitar formas y estructuras institucionales que contribuyen al racismo, al sexismo y a la explotación de clase.

Es evidente que la educación formal debe transformarse tomando en cuenta lo anterior, sin embargo como un paso importante para lograr un cambio integral debemos comenzar por hacer visibles las diferencias genéricas, al menos en un primer momento, para lograr la reflexión que permita un cambio significativo en la educación tanto formal como la informal.

A partir de lo anterior, el TLRIID (Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental) del Colegio de Ciencias y Humanidades en este caso tercer semestre, unidad 1 es el espacio educativo formal idóneo para realizar el cuestionamiento de las identidades genéricas a través de textos icónicos-visuales.

### 3. ALFABETIZACIÓN VISUAL

#### 3.1 La adolescencia *homo videns*

Después de plantear aspectos del desarrollo adolescente y cuestiones sobre el género y educación existe un tercer aspecto a tratar: el referente a la alfabetización visual.

En la actualidad la cultura de la imagen es lo que rige gran parte de la vida de los y las jóvenes, gran parte de sus conocimientos los adquieren a través de exposición constante a diversos tipos de imágenes. Tal es el caso de los medios de comunicación que facilita la transmisión de la ideología de los grupos de poder. De ningún modo toda esta exposición a las imágenes es inocente.

Según datos proporcionados por Lomas el Consejo de Europa, los niños y las niñas de los países de su ámbito geopolítico pasan un promedio de 25 horas semanales ante el *aula sin muros*. Es evidente que lo anterior nos lleva a reflexionar acerca de la importancia del fenómeno y por su puesto su estudio.

Por ejemplo "...la televisión invierte la evolución de lo sensible en intangible y lo convierte en el ictu oculi, en un regreso al puro y simple acto de ver la televisión produce imágenes y anula conceptos, de este modo atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda la capacidad de entender"(Sartori; 1998:47) Continuando con la idea que plantea Sartori y su percepción del *homo videns* en relación con la televisión, el lenguaje conceptual que es abstracto es sustituido por el lenguaje perceptivo que, a juicio del autor, es infinitamente más pobre, no sólo a nivel de palabras sino

también en cuanto a la riqueza de significado. En pocas palabras el acto de ver está atrofiando la capacidad de entender.

Siguiendo con lo expuesto, Sartori termina concluyendo que el conocimiento mediante imágenes no es un saber, en el sentido cognoscitivo del término, pues más que difundirlo, erosiona los contenidos del mismo. Situación que revisaremos con más detenimiento. Lo que no podemos negar es que el telespectador es más un animal *vidente* que simbólico, para el que cuenta más lo visual que las palabras.

El propio estudiantado reconoce haberse formado por un mundo de imágenes, por los diversos medios audiovisuales, lo anterior ha traído consigo la gestación de un adolescente que consume todo tipo de imágenes y en la mayoría de los casos con poca capacidad de discernimiento y una actitud poco crítica. No podemos negar que la televisión es la primera escuela de niños y niñas, de donde recibe gran parte de su primera formación, dependerá a lo que los expongan, su futura percepción del mundo.

De ahí la importancia de analizar las estrategias discursivas de la comunicación audiovisual y promover desde la temprana infancia un aprendizaje adecuado de los códigos de comunicación de masas de su uso en los contextos culturales a los que pertenece.

Sartori describe a una cultura juvenil retomando a Alberoni de la siguiente forma:

Los jóvenes caminan en el mundo adulto de la escuela, del estado [...] de la profesión como clandestinos. En la escuela, escuchaban perezosamente lecciones [...] que enseguida olvidan. No leen periódicos [...] Se parapetan en su habitación con

carteles de sus héroes, ven sus propios espectáculos caminan por la calle inmersos en su música. Despiertan sólo cuando se encuentran en una discoteca por la noche, que es el momento en el que, por fin, saborean la ebriedad de apiñarse unos con otros, la fortuna de existir como un único cuerpo colectivo danzante”(Sartori; 1998: 38)

Debido a lo anterior enseñar a pensar la imagen se ha convertido en una importantísima tarea conectar los procesos de enseñanza-aprendizaje con la cultura audiovisual es una tarea impostergable y que no se abordado lo suficiente, Prieto Castillo dice que “Hay un lenguaje de la imagen que la escuela desconoce, es decir, que los maestros desconocen; lenguaje que tiene tantas posibilidades como la lengua materna”. (Prieto; 1991: 143)

En la actualidad los programas de bachillerato del país están regidos por el enfoque comunicativo, dentro de éste se busca que los y las estudiantes desarrollen una serie de competencias, una de ellas es la que tiene que ver con el conocimiento de lenguajes basados en el imagen digital, simbologías icónicas, desarrollo de sistemas gráficos, realidad virtual, además de otros sistemas de representación. Al respecto Lomas propone como alternativa:

La competencia semiológica que permita el adecuado uso de la interpretación de los mensajes procedentes de los medios de comunicación. Dicha competencia exige: el conocimiento del modo en que cada discurso utiliza los materiales lingüísticos e iconográficos, una identificación de la intención comunicativa de quien constituye el mensaje y una actitud crítica ante el usos y manipulaciones de los lenguajes verbales y no verbales de estos medios”.(Prado;2004: 382-383)

Además de la *competencia comunicativa* que implica que los estudiantes tengan acceso desde el salón de clases a sistemas de inmunidad frente a la amplia gama de estrategias persuasivas que tiene los textos icónico-verbales tales como los anuncios publicitarios, las historietas, telenovelas, series, videos etc.

El avance y utilización de las nuevas tecnologías de la información hace imperiosa la necesidad de que el estudiantado desarrolle otras habilidades distintas a las que ha puesto énfasis la escuela, por lo que es esencial la introducción de las competencias mediática, hipermedia e hipertextual.

Asimismo el curriculum del bachillerato insiste en señalar:

El discurso de los medios de comunicación adquiere importancia porque a través de los textos que se producen en este ámbito los ciudadanos amplían su conocimiento del mundo, al tiempo que reciben valoraciones y aportaciones ideológicas. Facilitar al adolescente la comprensión de este discurso y desarrollar en él actitudes críticas contribuirá a que en la vida adulta pueda estar en contacto de manera autónoma con una importante fuente de conocimientos sobre el mundo que le rodea" (Lomas; 1999: 262).

Y por supuesto a desarrollar una lectura e interpretación crítica de los contenidos de los medios de comunicación con sus estereotipos y sus aspectos discriminatorios.

La didáctica de la lengua y la literatura plantea como objetivo promover en los y las estudiantes el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse; por lo tanto, el

profesorado deben tener presente este nuevo panorama comunicativo pues gran parte del alumnado utiliza dichos lenguajes fuera de las aulas como medios habituales de comunicación.

Por tanto es necesario desarrollar en el estudiantado la lectura de imágenes como una destreza sintáctico-semántica y actividad cognoscitiva; pues invierten largas horas expuestos, por ejemplo, a la televisión y en la red.

### 3.2 Elementos de la alfabetización visual

Para tratar el asunto de la alfabetización visual habrá que comenzar por saber que se entiende por alfabetización, según PISA la lectura tiene que ver con la comprensión de los textos y la reflexión sobre los mismos. La alfabetización, o formación lectora, implica la habilidad de las personas para utilizar información escrita en la consecución de sus objetivos personales y de las modernas sociedades complejas para utilizar la información escrita y así funcionar con eficiencia. Por otro lado la alfabetización visual es un aspecto que contribuye en el proceso de desarrollo de la competencia mediática, además de incorporar la mirada de género que enriquecerá más el análisis que se haga. “La alfabetización es un término polémico y tema de múltiples debates, que muchas veces se limita a la forma particular que requieren las diferentes disciplinas” (Arizpe; 2004:75).

Para adentrarnos en algunas definiciones de alfabetización visual comenzaremos con una propuesta por Hortin, pedagogo tecnólogo, quien dice que es la habilidad de entender y usar imágenes para pensar y aprender en términos de imágenes.

Por otro lado, tenemos otra visión del mismo concepto ahora aportado por Sinatra quien propone tres componentes para la alfabetización visual: la observación, la explotación sensomotora y la representación no verbal sostiene que “la alfabetización visual es

indispensable para pensar y la define de manera convincente como “la reconstrucción activa de experiencias pasadas con información visual nueva para obtener significado” (Arizpe ; 2004:75)

Por su parte Dondis señala que como una sintaxis visual comparable a la gramática lingüística, con términos tales como línea, color, forma, dimensiones, textura, etc., en lugar de verbo, preposición, enunciado, etc.

Sin embargo Raney nos ofrece una definición más amplia “es la historia de pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que las crearon”(Arizpe ; 2004:76)

Además propone que la alfabetización visual tiene en cinco dimensiones:

- *Sensibilidad perceptiva* recepción visual básica que se encuentra en todas las personas que puedan ver, el nivel de sensibilidad es variable además del matiz de factores culturales que se hacen más profundos con la educación.
- *Hábito cultural* implican las variaciones que responden a diferentes prácticas culturales y periodos históricos.

- *Conocimiento crítico* está relacionado con las concepciones sobre el modo en que se moldea y se mediatiza la representación visual de manera histórica, cultural y artística y cómo se coloca el espectador en relación con ella.
- *Apertura estética* describe la capacidad de deleite visual, las respuestas emocionales y sensoriales a la experiencia visual.
- *Elocuencia visual* se integran todas las anteriores en el acto de crear cosas para ser vistas, requiere de sensibilidad perceptual, hábito cultural, conocimiento crítico y apertura estética.

Un elemento básico es mirar y ver en silencio. La mirada y la vista son en esencia no verbales; Benson dice que hay valores y significados que solo se expresan mediante cualidades visibles y audibles, y cuestionar su significado como si se pudiese expresar con palabras es negar su particular existencia.

El texto verbal, dicen las autoras Arizpe y Styles, nos lleva a leer en forma lineal, mientras que las imágenes nos seducen para que nos detengamos a observar, por lo que tanto niños como adolescentes deben ser preparados para ver como una totalidad los textos icónico-verbales y no como hechos fragmentados.

Además agregan Arizpe y Styles que el lenguaje visual predominantemente está controlado por los imperios tecnológicos culturales y globales de los medios de comunicación y vemos ahora la incursión de lo visual en muchos dominios de la comunicación pública en donde antes el lenguaje era el modo único dominante.

Actualmente los jóvenes tienen acceso a la posibilidad de hacer un reconocimiento o de identificación de imágenes difundidas por los medios de información, sin embargo la verdad es que en la mayoría de los casos no realizan una lectura profunda y reflexiva por lo que es necesario que conozcan y se apropien de los elementos que les ayudarán a entender este tipo de textos.

Es importante educar a los y las estudiantes para los medios, a partir de productos visuales hay que orientarlos acerca de ellos utilizando el proceso de decodificación-interpretación de las imágenes, sin olvidar la incorporación de la perspectiva de género, además de proporcionar conocimientos para la producción de mensajes alternativos como puede ser el caso del cartel, del texto publicitario, el cine entre otros.

Tal vez el objetivo más importante nos llevaría a lograr una educación visual en la que podamos desarrollar más en conjunto todas las habilidades pertinentes para ello llegar al proceso especializado en la cultura visual que se orienta tanto hacia la interpretación y valoración como a la creación de productos visuales.  
(Regalado; 2006:25)

### 3.2.1 Propuesta de protocolo de interpretación de productos visuales

La siguiente propuesta de Ma. Eugenia Regalado Baeza fue presentada en el TPC (Taller para preparar curso de Comunicación) realizado del 10 al 14 de enero de 2005 en el CCH Vallejo. La propuesta está conformada por los siguientes cuatro apartados:

1. Tipo de producto según sus características físicas (soportes empleados): bidimensional estático (todo lo plano); bidimensional en movimiento (cine, video...); tridimensional estático y en movimiento (todo con volumen).

2. Tipo de producto según sus funciones:

- Informativos. Su objetivo es el traspaso de información entre el emisor y el receptor. Pueden ser informativos epistémicos, cuyo objetivo es representar la realidad de la forma más fidedigna posible (espejo, figuras de cera, retratos, postales y en teoría las fotografías de los medios informativos). O informativos simbólicos, que transmiten información pero su concepto es abstractos (señales de tránsito, papel moneda, banderas dibujo técnico, etc)
- Comerciales o publicitarios. Su objetivo es la venta de productos o servicios. El emisor

real es el anunciante que se vale de intermediarios, contratados para producir el mensaje. Son productos efímeros, sujetos a modificaciones permanentes.

- Propagandísticos. Muy asociados a los publicitarios con la diferencia de que lo que “venden” sustancialmente son ideas, candidatos a elección popular, demandas sociales, religiosas y políticas.
- Lúdicos o de entretenimiento. Su objetivo es el esparcimiento, es decir, son productos visuales que ofrecen diversión, distracción y recreación. Pero incorporan, además, un sentido ideológico, a través de una serie de recursos para la creación y refuerzo de normas, valores culturales y sociales, y en general para la difusión y justificación de un “modo de vida” y una concepción del mundo.
- Artísticos. Constituyen una convención cultural, dependiente de los contextos culturales e históricos. Así, el arte como sistema particular, forma parte de la cultura, es decir, de un sistema general de formas simbólicas. De acuerdo con los contextos culturales e históricos el arte

puede tener como objetivos: la recreación estética o la denuncia social.

3. Análisis iconográfico: Primer nivel. Lectura denotativa: Enumeración y descripción de cada uno de los elementos que componen la imagen, sin incorporar ninguna proyección valorativa de la misma. En este nivel de lectura nos ajustamos a lo que nos es mostrado, a lo que percibimos, objetos, personajes, color.

4. Segundo nivel. Lectura connotativa: El observador interpreta los elementos leídos en el nivel anterior. Una misma imagen puede tener muchos sentidos. Decimos que una imagen connota alegría, tristeza, hambre, soledad, temor, frío, calor, etc. Este nivel de análisis se organiza en función de la experiencia previa de cada sujeto. Dos individuos, por ejemplo, pueden dar interpretaciones diferentes o complementarias a una misma imagen.

Para abordar el análisis de los mensajes visuales debemos partir primero de una *lectura objetiva* (la acción de ver) la percepción visual está relacionada con el proceso cognitivo y también una actuación interpretativa y de proposición de parte del receptor. El contacto se realiza a partir de las formas de elementos como comprensión, color que llama la atención del receptor, cada elemento provocará uno o varios significados en él o ella.

### 3.2.2 Análisis icónico

Para abordar el análisis icónico es importante definir el concepto de *iconicidad* como la semejanza que una imagen guarda con la realidad.

“...los iconos son signos que tienen parecido con el objeto a que se refieren, de modo que, en el contexto de la imagen visual, hacen referencia al mayor o menor grado de semejanza que hay entre el objeto real y su representación... Las imágenes pueden poseer un mayor o menor grado de iconicidad, según reproduzcan la realidad con mayor o menor exactitud...”(Regalado; 2006: 61-62).

También existen diversos niveles de iconicidad, ciertas imágenes tienen mayor parecido con la realidad por lo tanto mayor iconicidad, con otras pasa lo contrario y se alejan de la realidad. Algunos elementos del lenguaje visual que contribuyen a la objetividad:

1. Tamaño: implica las dimensiones físicas del producto visual, el tamaño de un producto visual estará determinado por el impacto que quiera crear el emisor en el espectador. El impacto psicológico responderá a lo siguiente: cuando es más pequeño se genera intimismo con el espectador; más grande, sensación de pequeñez por parte del espectador.
2. Formato: corresponde a la forma y orientación del soporte del producto visual, que puede ser: rectangular, horizontal, vertical, circular y cuadrado, según Rafael Gómez el formato

de las imágenes está determinado por su *ratio* que implica la relación de medida entre los lados vertical y horizontal.

3. Forma: es la apariencia externa, en contraposición con su fondo, asimismo es el conjunto de líneas y superficies que determinan el contorno o límite de un producto visual, de tal manera que la base para percibir las formas está definida por el contraste, es decir, las diferencias en el campo visual. Las formas permiten reconocer la naturaleza compositiva de las figuras, pueden apreciarse a través de la delimitación de las líneas, colores, texturas, contornos y contrastes (Regalado; 2006:117) Asimismo existen tipos de formas que según Regalado pueden ser:

a) Según su estructura: *Bidimensionales*. Todo lo plano: pintura, cartel, fotografía, cine etc. *Tridimensionales*. Todo lo que contiene volumen: escultura, grabado, instalación, performance.

b) Según su apariencia: *Formas naturales u orgánicas*. Pertenecen a la naturaleza o son tomadas de ella. *Formas artificiales o geométricas*. Creadas por el ser humano, contruidas matemáticamente. *Formas regulares* Delimitadas por curvas o rectas con un criterio matemático. *Formas Irregulares*. Se encuentran limitadas por curvas y rectas sin criterios matemáticos.

4. Textura: elemento visual que sirve al tacto, es el aspecto superficial de la materia de la que está hecho el producto

visual, así como de la representación de dicha materia que se perciben con la vista y con el tacto, es decir texturas visuales y texturas táctiles; que a su vez pueden ser: mate/brillante, rugosa/lisa, suave/áspera, rayada, punteada, etc. Los tipos de textura pueden ser los siguientes:

- a) *Textura visual o simulada*: cuando lo que vemos y tocamos no coincide, predomina la cualidad óptica.
- b) *Textura real*: cuando lo que vemos y tocamos coincide, es decir, que coexisten las cualidades táctiles y ópticas.

- 5. Color: es el elemento que implica esencialmente luz y se asocia con el ojo humano. Hay tres colores primarios o elementales:
- 6. amarillo, rojo y azul. La percepción del color tiene que ver, además con la cultura y el contexto ambiental, por otra parte el color está asociado a una serie de significados simbólicos. (véase el siguiente cuadro)

## TEORÍA DEL COLOR

COLOR	SIGNIFICADO
Blanco	Se halla en el extremo de la gama de los grises. El blanco puede expresar paz, pureza, inocencia y limpieza.
Negro	Se halla en el extremo de los grises. Símbolo del silencio, misterio, elegancia, puede asociarse a lo maligno.
Gris	Simboliza la indecisión ausencia de energía, expresa duda, los colores metálicos dan la impresión de frialdad metálica, también dan sensación de brillantez, lujo y elegancia.
Amarillo	Color luminoso, cálido, es el color del sol, de la luz y del oro por lo que es violento e intenso. Se le relaciona con lo impulsivo.
Naranja	Posee fuerza activa radiante, se asocia a lo acogedor cálido, estimulante y una cualidad dinámica y energética.
Rojo	Significa vitalidad, el color de la

	sangre, de la pasión, está ligado al principio de vida, expresa sensualidad y erotismo.
Azul	Símbolo de profundidad, frío. Expresa armonía, amistad, fidelidad, se asocia con el cielo, el mar, el aire. Azul claro puede expresar optimismo.
Violeta	Color de la templanza, de la reflexión, místico, melancólico.
Verde	Color que expresa tranquilidad, sedante. Evoca la vegetación, el frescor, esperanza.
Café	Es un color masculino, severo, confortable, da la impresión de equilibrio, es el color realista.

### 3.2.3 El punto de vista

El punto de vista de una imagen es otro elemento que debe tomarse en cuenta. Carlos Lomas propone los siguientes:

- *Punto de vista medio o natural.* La escena se representa a la altura de los ojos del personaje.
- *Punto de vista en picado.* La escena se observa por encima de los personajes o de los objetos. En ocasiones la elección de este punto de vista sirve para transmitir una idea falsa sobre el aspecto físico del personaje y en otras para representar una escena, que sería inaccesible a la mirada del espectador.
- *Punto de vista en contrapicado.* La escena es observada por debajo del personaje. La impresión física que se construye de ese personaje es, así, superior a la que nos produciría si lo contempláramos de una manera indirecta.
- *Punto de vista aberrante:* Consiste en la inclinación del eje de la cámara a izquierda o derecha de la vertical; Por lo que las escenas aparecen ante los ojos del espectador como escenas oblicuas surcadas por líneas diagonales que crean inquietud, inestabilidad y angustia.

### 3.2.4 La sintaxis de la imagen

La imagen también tiene una sintaxis se conforma a través de los planos los cuales se unen entre sí para formar secuencias animadas por medio de una serie de técnicas.

- *Corte directo*. Los planos se suceden uno tras otro sin transiciones ni enlaces. Un plano desaparece y en su lugar aparece otro, es la forma más habitual de unión entre los planos en una secuencia de imágenes.
- *Fundido*. El plano desaparece en un color uniforme que acaba ocupando toda la pantalla. El fundido, normalmente en negro o en blanco, puede ser de cierre o de apertura.
- *Fundido encadenado*. La imagen de un plano va desapareciendo lentamente mientras aparece poco a poco, e impresa sobre ella, la imagen del plano siguiente. Cumple una función esencialmente narrativa al enlazar dos acciones diferentes en el tiempo del relato y en el escenario de la representación.

### 3.2.5 Retórica de la imagen

La retórica estudia los usos lingüísticos y las estrategias comunicativas utilizadas por las personas para persuadir y convencer a otras personas (Lomas; 1999: 280). Por ejemplo, el efecto retórico de los anuncios visuales se orienta a la seducción de los objetos en los sujetos, a la construcción de connotaciones así como de ideologías a transmitir al lector o espectador otros significados a menudo ocultos bajo la obviedad del mensaje literal del anuncio. Las figuras retóricas más habituales en la publicidad son:

- *Hipérbole*. Exageración en la representación visual del tamaño de los personajes y los objetos. Así se subraya la importancia en el anuncio y la mirada del espectador se centra en ese exceso de sentido que consiste en mirar el objeto de manera ostentosa.
- *Metáfora*. En ella se sustituye la forma habitual de representar a un personaje o a un objeto por otras formas visuales de aludir a ese personaje o a ese objeto.
- *Metonimia*. Nombrar una cosa con el nombre de otra con la que guarda una cierta relación de causa efecto.
- *Sinécdote*. Alude al objeto nombrado tan sólo a una parte de ese objeto.

- *Elipsis*. Es la omisión o supresión del objeto anunciado con el fin de obligar al espectador a percibir su ausencia gracias a la designación lingüística de la marca y a construir el significado visual por evocación del elemento ausente.
- *Prosopopeya o personificación*. Representa a los objetos como si fueran personas. Gracias al juego retórico de la personificación visual, los objetos acaban encarnando las cualidades y las acciones más genuinamente humanas. (Ejemplos en [www.infovis.net/printMag.php?num=121&lang=1](http://www.infovis.net/printMag.php?num=121&lang=1))
- *Cosificación*. Recurso inverso atribuye a las personas la identidad del objeto anunciado.

### 3.3 Importancia de la experiencia estética

Es indudable la importancia que tiene desarrollar en el estudiantado la capacidad de desentrañar lo que dicen en realidad los mensajes icónico-verbales, los elementos que hemos expuesto son básicos para entender con claridad las imágenes, es al menos una aproximación que puede contribuir favorablemente al desarrollo de la competencia en cuestión.

Sin embargo, no es suficiente. Otro aspecto importante que se debe cultivar en los y las jóvenes es la cuestión de la *experiencia estética* esta entendida como una forma vivencial, de descubrimiento

de cuestiones cotidianas. Que incluso puedan llegar a experimentar con la mente y con el cuerpo.

“La experiencia es un continuum que a lo largo de la historia nos hemos empeñado en parcelar: experiencia de la vida cotidiana, experiencia espiritual, experiencia artística, experiencia estética” (Castellanos; 2004:9) y lo fragmentado no siempre nos permite entender con claridad los fenómenos. Así la experiencia estética, que implica la sensibilidad de un ser que experimenta emoción y que conoce es precisamente una facultad humana que ayuda a la construcción del sujeto en dos niveles, por un lado el *personal* y por otro el *social* ambas indudablemente se deben relacionar.

Es necesario establecer las pautas para que los estudiantes puedan experimentar un diálogo con la sociedad y con ello poder transformar su propia subjetividad inmersa en las dimensiones históricas y simbólicas, poder incidir en las concepciones y los valores de la realidad que experimentan.

El cuerpo reconoce el momento de la primera experiencia “se emociona, después racionalizamos, vinculamos tal experiencia con la cultura y con la vida diaria, por eso ya es parte de la terceridad. A ese detalle que atrae la atención, Roland Barthes lo llamó *punctum*” (Castellanos; 2004: 11).

El estudiantado tiene que pasar de emocionarse a juzgar la obra a la que se está vivenciando, no es que esto se dé en automático sino que en cualquier experiencia sensible, la razón

forma parte de ésta necesariamente, con la unión de ambos procesos proponemos un pensamiento diferente a desarrollar o pulir en los jóvenes.

Por otro lado deben conocer elementos que tiene que ver con lo *bello* heredados de la cultura griega, que para bien o mal son con los que conviven todos los días, la atención centrada en el cuerpo humano, la juventud, la esbeltez son los ideales que después de tantos siglos siguen muy vigentes. Sin embargo y aprovechando la coyuntura de la globalización es un buen momento para la exposición a otros modelos de belleza que podemos observar por ejemplo en el mundo oriental y por supuesto África.

Es de gran importancia llevar a los y las estudiantes de la experiencia a la reflexión en torno a la imagen, a su representación y a que a fin de cuentas es un artificio que en ocasiones puede resultar bastante enajenante y alienante. La imagen no es la realidad es sólo una representación, lograr que los jóvenes lleguen a comprender esto es uno de los propósitos que como docentes interesados en la didáctica de la lengua debemos tener presente y darle la atención que los tiempos mediáticos que vivimos nos exige.

## 4. SECUENCIA DIDÁCTICA PARA PUBLICIDAD Y CINE

La presente secuencia es el resultado de revisar aspectos de la adolescencia tales como el pensamiento, la familia y la escuela así como el enfoque de género, la educación formal y elementos que conforman la alfabetización visual. Los elementos anteriores confluyen de tal forma que dan como resultado una secuencia en la que podamos trabajar con dos formas textuales muy próximas a los jóvenes estudiantes: La publicidad y el cine.

### 4.1 El texto publicitario

La palabra *publicidad* procede del verbo latino *publicare*, uno de sus significados se refiere a “hacer manifiesto algo del dominio general,” el fin de la comunicación publicitaria es atraer la atención de personas hacia el anuncio atrapar al consumidor ya sea por el objeto, la marca o la idea, provocar una conducta dirigida para adquirir o consumir el producto en cuestión.

Las estrategias fueron resumidas por algunos psicólogos con las siglas de AIDA; un anuncio que pretenda lograr su objetivo debe contar con *atención* del destinatario (A), lograr su *interés* (I), estimular su *deseo* del producto (D) y conseguir una *acción* (A) orientada hacia la compra.

Podemos observar estas estrategias en la gran mayoría de los anuncio publicitarios, la complejidad con las que se realizan buscan que los objetos, como dice Bourdieu, se adquieran para usarse pero, sobre todo, para mostrarse con el afán de pertenencia a un determinado grupo social de referencia o bien como signos de

prestigio de algunos estilos de vida. Así pues, la publicidad termina siendo una especie de consenso ideológico, pues a través de ellas instauran modelos vida.

La publicidad también echa mano de los *arquetipos sexuales*, para construir sus mensajes en los que el de la mujer es el más explotado; en el escenario publicitario parece que la mujer está destinada a perpetuar la especie, a cuidar de los demás o a la compra caprichosa; en cambio los hombres, a hacer el trabajo que haga progresar a la humanidad a tener autoridad y poder.

El cuerpo es otro elemento de gran importancia en los anuncios publicitarios, éste se vuelve ese espacio de la obsesión de prevenir y reparar, la publicidad señala por medio de estrategias que estar bella es algo intrínseco a la condición femenina.

Así, la *fragmentación* es una de las estrategias más utilizadas en los anuncios publicitarios; en ella el cuerpo femenino aparece en muchos planos, segmentado en diferentes elementos para lograr la atención del espectador. Es muy frecuente observar planos en los que no aparece el rostro de la mujer, de tal manera que el cuerpo se ve como un objeto resaltando algunas partes; por ejemplo los pechos femeninos son presentados con un alto contenido simbólico, la iluminación directa, los planos de perfil, la cámara puesta en picada hacia ellos amplifican el atractivo hacia los espectadores masculinos. También se utiliza la comparación con algún otro objeto logrando incluso una hiperbolización.

Los glúteos son otra parte que los publicistas no pueden desaprovechar, también aparecen con mucha frecuencia en los

planos cortos, por ejemplo el anuncio de pantalones que sirven para levantar los glúteos y que harán ver “sensacional” a quien los use.

Deleitarse visualmente es otra estrategia, implica el deseo de que el cuerpo femenino sea objeto de deleite voyeurista por parte del espectador, se ilumina de tal forma que resalten determinadas partes del cuerpo femenino, funden varios planos en los que se producen un acercamiento progresivo al plano de detalle de determinado aspecto físico. Asimismo se filman *Travelling* con cierta violencia hacia determinadas partes del cuerpo femenino para que no escapen de la mirada del espectador.

En los anuncios también suele haber un personaje masculino al que se le otorga el privilegio de observar a un grupo de mujeres desde diversos puntos de vista, ante la mirada de este varón se reitera el caminar femenino estereotipado. También son frecuentes los planos en los que se muestra feliz a la mujer sabiéndose observada y deseada por la cámara o sea por el espectador.

Por otro lado la disposición narrativa del anuncio se orienta con idea de construir una identificación entre el elemento y el sujeto femenino que aparecen en las escenas del anuncio en satisfactoria unión. Se puede hacer vía lingüística y a través de técnicas visuales en las que se sugiere no sólo la adquisición del objeto sino también la de la seducción y posesión del cuerpo de la mujer.

Asimismo la mujer es exhibida en acciones que reflejan el disfrute del propio cuerpo, protagoniza momentos de placer observándose ante el espejo o acariciando su cuerpo, el placer

insinuado por la mujer y el predominio de lo íntimo y de lo privado en la escena del anuncio.

La publicidad es una forma textual que nos rodea constantemente, hasta el lugar más pequeño y que influye notablemente en buena parte de nuestras elecciones, y aunque en apariencia nos vende solo productos, en realidad como algo adicional van implícitos ciertos presupuestos ideológicos, que pueden resultar peligrosos si no los descubrimos e interpretamos adecuadamente. Uno de esos presupuestos es la representación de la mujer como un objeto, relacionada con la maternidad, la domesticidad, la belleza. La asimetría con respecto al hombre es por demás clara, con ello se sigue perpetuando precisamente la desigualdad, pues, la presenta como algo cotidiano, hasta “natural”. Por tal razón es pertinente que se dote a los jóvenes del conocimiento necesario para entender a la publicidad, cómo funciona y sus recursos persuasivos para llegar al fondo y proponer alternativas en busca de un equilibrio.

Por lo que propone Arconada, el objetivo educativo es que el alumnado sepa qué es lo que realmente está comprando, cuando lo hace y analice las implicaciones económicas, además de desigualdades que se promueven.

Un alumnado más formado y crítico puede depurar mejor los mensajes que le acompañan en el momento de su construcción personal y ciudadana, pueden dialogar más inteligente y

automáticamente con los anuncios (Arconada; 2006: 141) Además el autor plantea las características habituales de la publicidad para captar la atención de los jóvenes:

- Estética musical y fílmica reconocible, para implicarlos.
- Uso de ídolos del deporte, la música, la pasarela.
- Promesas de éxito social, (atractivo para el otro sexo, aceptación en el grupo...) adecuadas a las inseguridades de la edad.
- Reconocimiento de personalidad propia, su individualidad y su superación de la infancia.
- Limitada rebeldía frente a sus progenitores.
- Cierta nivel contestatario ante determinadas convenciones de la sociedad.

Es importante situar a los y las estudiantes como protagonistas del trabajo de observación y participación con respecto de los textos publicitarios con los que trabajarán en las diversas sesiones.

## 4.2 Secuencia didáctica

**PROPÓSITO GENERAL:** Lograr a través de un proceso de sensibilización hacia la mirada de género y de conocimientos de los elementos del texto publicitario que los y las estudiantes detecten desigualdades de género que son promovidas en esas formas textuales.

### Actividad 1

**PROPÓSITO:** A través de la observación de su entorno el estudiantado se percate de la exposición publicitaria constante de la que son objeto.

#### Revisión del entorno publicitario

1. Los y las estudiantes elegirán tres posibilidades de impactos publicitarios<sup>5</sup> con las cuales trabajar:
  - a) Desde que me levanto hasta que salgo de la casa.
    - Espectaculares
    - Teléfonos
    - Paradas de autobús
  - b) Lectura de una revista juvenil.
  - c) Elección de un programa en horario estelar.

---

<sup>5</sup> Se refiere a los anuncios que observarán.

A partir de la elección de cualquiera de las opciones el alumnado registrará los siguientes datos:

- Número de impactos
- Marcas que aparecen con mayor frecuencia
- Soportes en los que ha aparecido
- Determinar las horas del día donde se concentra su exposición a la publicidad.

2. En plenaria se discutirán los resultados de las distintas posibilidades que hayan elegido las y los alumnos.

#### Evaluación:

El reporte por escrito de los impactos publicitarios con el que los estudiantes decidieron trabajar y en donde incorporarán los puntos anteriores. Posteriormente redactarán un comentario de media página en el que reflexionarán sobre cómo piensan que esa exposición puede afectar a las personas. Se comentarán los resultados en una plenaria.

#### Actividad complementaria

**PROPÓSITO:** Lograr que con la actividad de reforzamiento, los y las estudiantes se percaten que todavía existen más formas en las que se manifiesta la publicidad que pasan aparentemente sin ser notadas.

1. Identificar durante una semana otras formas de publicidad diferente a la que se eligió en la actividad anterior, así como hacer

un registro a partir del inciso que se seleccionó, anotando los datos de la actividad anterior.

- a) Publicidad encubierta en decorados.
- b) Publicidad estática en retransmisiones.
- c) En la dinámica de concursos.
- d) Créditos de series y películas.
- e) Internet

3. El estudiantado realizará aportaciones en clase en las que recuperarán las dos experiencias de los registros realizados y reflexionarán sobre lo que genera esta sobreexposición, primero por escrito (media cuartilla). Posteriormente desarrollarán una alternativa (en equipo) que se discutirá en clase.

Evaluación: Revisión del seguimiento a las otras formas de publicidad y la participación en clase.

## Actividad 2

**PROPÓSITO:** El profesor (a) proporcionará al estudiantado la explicación de los elementos icónicos y lingüísticos de diversos anuncios publicitarios.

1. El o la docente presentará diversos textos publicitarios, en un primer momento, impresos (acetatos) para explicar la relación

de los elementos lingüísticos con los icónicos en los ejemplos que presente para ir relacionando los aprendizajes. Específicamente las características del texto publicitario impreso.

2. La o el docente analizará con otras muestras de textos publicitarios los recursos retóricos, los elementos que conforma los textos en cuestión tanto la publicidad impresa como audiovisual.
3. El o la docente proporcionará al estudiantado los elementos que corresponden a la publicidad en televisión.

### Actividad 3

**PROPÓSITO:** Reconocer las desigualdades y presupuestos ideológicos que existen en distintos anuncios publicitarios con respecto al género.

1. Los estudiantes realizarán la lectura del texto: “Mensajes publicitarios o el arte de seducir, convencer y ¿democratizar? Maestras y organizaciones feministas ante la publicidad de Juan Pablo Méndez Pazos que aparece en la revista Entre maestros.” (ver anexo)
2. Comentarios de la profesora o profesor sobre cómo son presentados hombres y mujeres en la publicidad.
3. Los y las estudiantes revisarán anuncios con una clara carga sexista. (ver anexo)

4. Realizarán un álbum con al menos 10 anuncios de revista o periódico en el que se manifieste el tratamiento sexista de la publicidad y los presupuestos ideológicos que quieren vender. (ver anexo)
5. Posteriormente, elaborarán un contraanuncio publicitario<sup>6</sup> ( se presentará un ejemplo de contraanuncio de la marca Dove) que resulte una posible alternativa a la publicidad sexista con base en lo siguiente:
  - Subvertir los estereotipos sexistas de la publicidad, como hombres ridicularizados en su obsesión por la belleza y el vestuario, mujeres torpes en las actividades domésticas, hombres cuidando enfermedades a la pareja e hijos, hombres siendo afectuosos.
  - Anuncio de cómo a hombres y mujeres les gustaría recibirla.
6. Se realizará la presentación en power point frente al grupo, explicando los conceptos que aplicaron de lo visto con anterioridad.
7. Elaborarán un texto argumentativo en el que desarrollen cualquiera de los siguientes temas:
  - a) La mujer como responsable de los cuidados de otros.
  - b) La asignación de tareas domésticas para hombres y mujeres.
  - c) Exigencia de belleza a mujeres.

### Evaluación:

---

<sup>6</sup> En el que desenmascararán todas las trampas que se identificaron en los anuncios analizados.

- La entrega del álbum con base en las características solicitadas en la actividad.
- La elaboración, entrega y presentación del contraanuncio publicitario con base en los datos proporcionados.
- El texto argumentativo que cumpla con las características de esa forma textual, además de las propiedades textuales. (Extensión 1 cuartilla)

Nota: En todas las actividades se evaluará la participación de los y las estudiantes en un marco de respeto y cooperación mutuo.

#### 4.3 El texto cinematográfico

Las imágenes cinematográficas constituyen un recurso muy poderoso para emplear en las aulas, sobre todo por la trascendencia que tiene a nivel social, la serie de ideas que ayuda a construir en las y los jóvenes, ellas y ellos desde muy temprana edad han construido su realidad a través de imágenes de los distintos medios de información, han crecido con la idea de “una imagen vale más que mil palabras”. Por tal razón dice Sartori que telespectador es más un animal vidente que simbólico, que las cosas representadas en imágenes cuentan más que las dichas con palabras.

Sin embargo, tenemos el escenario idóneo para analizar esta frase, ya que se requiere más que esta simple operación. Es, pues, necesario establecer los parámetros pertinentes para analizar las imágenes en movimiento con sonido, determinar las herramientas que los acerquen de otro modo al mundo de las imágenes.

Así, el estudiantado deberá detectar las diversas voces culturales que están en juego en las cintas, no sólo lo que está en primer plano auditivo sino las distorsionadas y las que pueden quedar ahogadas, ello puede contribuir a superar la atracción de lo visual para ir más allá de la superficie del texto. No podemos negar que la cultura de masas tiene inconvenientes:

- Homogeneización: Se refiere a que la presencia del mundo de la película es tan fuerte que no admite variables o alternativas.
- Exceso de imágenes en detrimento de la imaginación: Se refiere a los casos en los que la realidad de las imágenes es tan abrumadora que la imaginación queda subordinada a los modelos provistos por ella.
- Entrenamiento para el consumo: Las películas constituyen un fenomenal entrenamiento para la actitud consumista fomentada por el sistema social.
- Monopolio de la verdad: Las películas se transforman en la voz privilegiada para abordar algunos temas cruciales en la vida, el amor, la muerte, la sexualidad, la religión etc.
- Monopolio de la ficción: Es una importantísima fuente de ficción, la literatura y el teatro tienen una clara desventaja. Las experiencias de los jóvenes son más frecuentes en el formato de cine.

Estos son algunos de los posibles inconvenientes que justamente resume Barthes "La forma bastarda de la cultura de masas es la repetición vergonzosa: se repiten los contenidos, los esquemas

ideológicos, el pegoteo de las contradicciones, pero se varían las formas superficiales nuevos libros, nuevas emisiones, nuevos films, hechos diversos pero siempre el mismo sentido". (Barthes; 2007:145)

Sin embargo debemos señalar que las imágenes producen ciertos efectos en los espectadores, por ejemplo la verosimilitud que se refiere a creer que lo que se ve en la pantalla es la "realidad" sin perder de vista que es una forma de ver. La identificación es otro factor que no podemos omitir y que implica ponerse en el lugar del otro, lo cual puede resultar muy eficaz, si se trata de sensibilizar al estudiante sobre determinadas problemáticas sociales, económicas o históricas.

Le dan materialidad a las ideas, asumen nombres propios etc. por lo que pueden provocar rechazo o adhesión. Asimismo son el escenario para presentar un simulacro de la vida con economía temporal: podemos ver pasar años o vidas en relativamente poco tiempo, es decir condensadamente.

Trabajar con el cine en el aula es importante, ya que forma parte de la vida cotidiana de los jóvenes, es una permanente fuente de referencias del mundo de su cotidianidad, puede ser un recurso excelente para trabajar la dimensión crítica creativa y sensible del pensamiento. Además como estímulo de la imaginación o como puesta en escena de una postura ética.

#### 4.4 Secuencia didáctica

##### Actividad 1

**PROPÓSITO:** El alumnado a través de la discusión reflexionará en torno a la imagen.

Discutir en equipos de 5 personas lo siguiente:

1. “*una imagen vale más que mil palabras*” y si es correcto aplicarla en todas las circunstancias.
2. ¿Cuál es la diferencia entre el lenguaje visual y otros tipos de lenguaje?
3. ¿Estás de acuerdo con la idea de que se puede educar la mirada?
4. Anotar las conclusiones a las que hayan llegado los equipos.
5. Lectura del texto: *Las subjetividades en la era de la imagen: De la responsabilidad de la imagen.*
6. En plenaria se discutirá el contenido de la lectura, mismo que se relacionará con las preguntas de la actividad 1.
7. Se anotarán las conclusiones en el pizarrón.
8. A partir de las conclusiones elaborarán un resumen donde incorporen las conclusiones a las que llegaron.

## Actividad 2

**PROPÓSITO:** El estudiantado revisará elementos básicos del lenguaje cinematográfico.

1. El o la docente presentará y explicará elementos básicos del lenguaje cinematográfico. (Planos, ángulos, movimientos de cámara, montaje, música)
2. El docente indagará si se comprendieron estos elementos haciendo preguntas sobre el tema tomando como base un cortometraje.

## Actividad 3

**PROPÓSITO:** El estudiantado reconocerá elementos propios del lenguaje cinematográfico, además reflexionará acerca del rol de la madre en nuestra sociedad, a través de dos ejemplos fílmicos distintos.

Ficha técnica

Nacionalidad: Mexicana.

Género: Drama.

Duración: 93 min.

Dirección: María Novaro.

Guión: María y Beatriz Novaro.

Reparto: Leticia Huijara, Martha Navarro, Roberto Sosa, Mauricio Rivera.

Fotografía: Rodrigo García.

Música: Gabriel Romero.

Sinopsis:

Lola es una joven vendedora de ropa en puestos ambulantes que enfrenta la soledad, su propia imperfección y el abandono, con una certeza en el corazón: el amor por Ana, su hija de cinco años. La ciudad de México aparece como telón de fondo; resquebrajada tras los sismos de 1985, se parece mucho a sus habitantes: lastimados y vitales, duros y entrañables, rotos.

Instrucciones: Realiza las siguientes actividades:

1. Previo a ver la película hacer la pregunta: ¿Cuál es la imagen que tenemos del rol de la madre a partir de nuestra experiencia cinematográfica? El o la docente anotará en el pizarrón las respuestas proporcionadas por el estudiantado.
2. Ver la película *Lola*.
3. Describe el personaje de Lola. ¿Cómo desarrolla su rol de mamá? ¿cumple con el estereotipo? Argumenta tu respuesta.
4. Describe a la madre de Lola ¿cuál es tu opinión sobre este personaje?
5. ¿Qué piensas de la relación existente entre Lola y su madre?
6. ¿Crees que ésta tiene que ver en su actuar como mamá?
7. Resume brevemente el argumento de la película.
8. ¿Cuáles son los temas que aborda el film?
9. ¿Qué escena te llamó más la atención y por qué?
10. ¿Qué tipos de planos predominan en la película?

11. ¿Recuerdas un primer plano que te haya parecido interesante?  
Anótalo.

12. ¿Cómo se relaciona la música con las imágenes de la película?

Evaluación:

- Revisión y puesta en común de las respuestas de las diversas preguntas.
- Un resumen sobre las conclusiones del texto : *Las subjetividades en la era de la imagen: De la responsabilidad de la imagen.*
- Elaboración de un texto argumentativo en el que desarrollen el tema: *El papel de la madre en la sociedad mexicana*, tomando en cuenta las actividades anteriores.

## Conclusiones

El presente trabajo tiene su origen en varias preocupaciones académicas: la interpretación de textos icónico-verbales (que llamo en realidad alfabetización visual), el género y diversas estrategias que me permitieran un encuentro entre estos aspectos. Todo con la finalidad de lograr que los estudiantes puedan reconocer aspectos ideológicos y asuman una posición crítica, en apariencia parecería que la cuestión de género es secundaria, sin embargo a lo largo del trabajo se convierte en el eje que va tomando mayor importancia, por lo que hubo que reconfigurar el mismo.

En el capítulo 1 “Pensamiento adolescente” las aportaciones de Piaget, Inhelder y Vygotsky me permitieron tener una idea más clara sobre el desarrollo de los adolescentes. Según los dos primeros (Piaget e Inhelder) adolescente cuenta con ciertas estructuras (formales) que le permiten pensar en el futuro e incluso cambiar la sociedad, aunque su inserción en la misma puede variar de acuerdo a distintas sociedades asimismo pueden construir sistemas o teorías y reflexionar sobre sus propio pensamiento. En buena medida las estructuras formales pueden contribuir al desarrollo de las estructuras de los y las adolescentes, ello incluye la cuestión afectiva.

Por su parte Vygotsky propone que el desarrollo cognoscitivo dependerá en gran medida de las relaciones con la gente y de las herramientas que la cultura le proporciona para apoyar su

pensamiento, esto será de trascendencia para las cuestiones de género, pues mucho de las percepciones que se tienen sobre lo femenino o masculino tiene que ver con esa parte.

Con Vygotsky el lenguaje es el sistema simbólico más importante que apoya el aprendizaje, el desarrollo cognoscitivo se partirá de las conversaciones e intercambios que el individuo tiene con los demás de los cuales surgen interpretaciones y asimilación de significados. Y sus descubrimientos son mediados por la familia, maestros y compañeros. Lo anterior tiene que ver con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Con ambas propuestas podemos acercarnos al pensamiento adolescente.

Por supuesto la familia es otro elemento indispensable en el desarrollo adolescente, de profunda relación, ya que ella es la fuente de producción y reproducción de ideologías de manera explícita e implícita que irremediablemente conforman a los jóvenes. Además esta cumple con la función socializadora de acuerdo con el grupo que predomine ya sea por el camino de la negociación de significado de significado o la imposición.

Así hay que rescatar el hecho de que son distintos aspectos los que le van dando forma al estudiante tanto a nivel cognoscitivo como social ambos aspectos permitirán reestructurar la manera en que observa la realidad.

En cuanto al capítulo 2 Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental y el enfoque de género abordamos concepto de género tan indispensable para entender, los sistemas de género moldean las relaciones de los hombres y las

mujeres además de permitir conocer lo que pasa al interior de los sistemas sociales y culturales. Justamente aspectos que se abordan en el presente trabajo. Así, uno de los conceptos al que nos pudimos acercar, es al de *habitus* propuesto por Bourdieu que permite explicar muchas de las conductas practicadas por las mujeres (o incluso hombres) ya que está construido por impulsos conceptuales, emociones, técnicas del cuerpo, pueden ser gestos o modales etc.

Por otra parte se establece la diferencia entre sexo y género permite entender con mayor claridad el trabajo en su conjunto, y así establecer que el primero tiene que ver con lo biológico y lo segundo con una construcción cultural, es lo suficientemente claro para revisar sus repercusiones en otras esferas.

Otro elemento importante es la breve revisión histórica sobre educación y género en México a partir del siglo XIX, conocer las bases sobre las que se educaba a las mujeres, esto permite entender la evolución que ésta ha tenido hasta nuestros días. Asimismo se presenta la participación activa de diversas mujeres que contribuyeron a alentar la lucha de las mujeres. Tal como lo proponía Mary Wollstonecraft las mujeres deben tener cuerpos fuertes, acceso a las ciencias, derechos ciudadanos etc... Sobretudo en un momento en el que las mujeres estaban supeditadas al marido o los únicos empleos a los que podía acceder era a empleadas domésticas o bien costureras. Con la Revolución Mexicana las condiciones no mejorarían mucho, sin embargo el siglo XX será escenario para muchas luchas que tendrán que librar las mujeres para lograr mejoras.

Por otro lado se considera aspecto del género y el aula nos arrojó mucha información que pudo ayudar a entender lo que pasa en el espacio áulico con respecto a las relaciones genéricas, pues en él se desarrollan aspectos como el lenguaje y las representaciones que tienen efecto en el estudiantado así como la interacción de estos últimos con el profesorado en donde hay un claro ejercicio del poder.

Aunque los individuos se forman dentro de la educación formal e informal, para fines del presente trabajo el objeto de interés fue la educación formal y pudimos notar aspectos del curriculum oculto que se hace presente en la interacción entre profesores (as) y alumnos(as). Éste entendido como ese conjunto interiorizado que no vemos, oculto a nivel consciente, integrado por construcciones de pensamiento, valoraciones, significados, creencias y que están muy relacionados con las prácticas sociales. Por tal razón mirar las prácticas pedagógicas podría lograr que reconfiguremos y cambiar los discursos dominantes en los espacios áulicos.

Con respecto al capítulo 3 titulado “Alfabetización Visual” nos permitimos exponer la importancia que tiene la cultura de la imagen en la vida de los jóvenes ya que gran parte de los conocimientos que adquieren son a través de imágenes. No podemos negar, por ejemplo, que la televisión es la primera escuela de los niños y niñas de donde reciben gran parte de su formación.

Esta es al menos una poderosa razón para enseñar a pensar la imagen, importantísima tarea es conectar los procesos de enseñanza-aprendizaje con la cultura audiovisual, es una tarea impostergable. Los programas de bachillerato buscan que los

estudiantes desarrollen una serie de competencias y una de ellas es la que tiene que ver con los lenguajes basados en la imagen digital, realidad virtual, simbologías icónicas etc.

Por tal causa la alfabetización visual contribuye al proceso del desarrollo de los estudiantes en cuestiones mediáticas, además de la perspectiva de género que hace que la propuesta sea de mayor riqueza formativa.

Los elementos de la alfabetización visual que hemos aportado en el trabajo, contribuyen a desarrollar en el estudiantado la habilidad de comprender imágenes y puedan reconstruir de forma activa la información visual a la que están expuestos.

Lo anterior cobra gran importancia si partimos de que en la actualidad los jóvenes no realizan necesariamente una lectura profunda y reflexiva por lo que es muy importante se apropien de los elementos que les ayudarán a entender este tipo de textos.

Para lograr estos saberes en el estudiantado, encontramos que deben conocer los textos a partir de sus características físicas, sus funciones, si son artísticos o propagandísticos, también el análisis iconográfico que comprende dos niveles uno denotativo y otro connotativo. Así como estos elementos hay otros que complementan el análisis, tamaño, formato, texturas, el importantísimo punto de vista, la sintaxis de la imagen, la retórica, la experiencia estética. Todo lo anterior sirve para que el estudiantado pase de emocionarse a apreciar la obra que está vivenciando recuperando los elementos enunciados anteriormente.

El capítulo 4 está conformado por la unión de los diversos hilos con los que trabajamos, adolescentes, género y alfabetización

visual, tomando como base el programa de Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, específicamente texto publicitario y texto cinematográfico.

En cuanto al primero debemos rescatar los conceptos básicos de la publicidad, concepto, estrategias que utiliza para su propósito que es finalmente no sólo satisfacer una necesidad sino ulteriormente cumplir con el afán de pertenencia a un determinado grupo de referencia, a través de ella se plantean estilos de vida.

Precisamente por ello es menester que los estudiantes develen los secretos que guarda tan celosamente la publicidad, por ejemplo los arquetipos sexuales tan evidentes que por los mismo pasan desapercibidos, la ya tan común fragmentación del cuerpo, ambos aspectos atravesados invariablemente por la perspectiva de género.

Así la secuencia que propusimos para publicidad es un ejercicio en el que el estudiantado hace énfasis en el entorno publicitario, tiene contacto con los elementos icónicos y lingüísticos de la misma para llegar a su parte ideológica y por supuesto esto incluye al género.

Con respecto al cine el planteamiento base es lo poderoso que este es para fines didácticos, pues es un recurso que nos permite educar la mirada de los estudiantes con algo que les es muy cercano, pues ver no necesariamente significa comprender. Además debemos agregar la cuestión de la cultura de masas que rodea y seduce a los adolescentes.

La secuencia didáctica propuesta permite que los estudiantes trabajen sobre pensar la imagen, con los recursos básicos del lenguaje cinematográfico entre otros aspectos, así como provocar la

reflexión en torno al rol de la madre a partir de la propuesta cinematográfica de una directora mexicana.

En realidad la secuencia es muy sencilla, nos ajustamos a lo permitido por el programa del Colegio, sin embargo es un acercamiento para lograr que los alumnos se ejerciten en el pensar la imagen y tomen conciencia del desequilibrio entre los géneros.

El presente es sólo es un acercamiento a algunos temas que consideramos muy importantes en la formación de los y las adolescentes, el asunto de la imagen y el enfoque de género. Sin embargo hace falta profundizar más acerca de camino que deben recorrer los jóvenes, con respecto a reconocer y comprender la obra, así como estudiar los contextos de recepción del estudiantado como este joven artificio puede resultar por demás tan seductor.

Hay que agregar también la importancia de atravesar la perspectiva de género en lo tocante a la imagen y en la formación del alumnado; actualmente la UNAM tiene una campaña permanente con respecto a la equidad de género, así que es muy importante involucrar otros saberes con la perspectiva de género, no es gratuito que uno de los *honoris causa* que ha otorgado la Universidad sea a una activista feminista muy importante.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, Ma Luisa, *et.al.*, *Género y educación , La escuela coeducativa*, Barcelona, Graó, 2002.
- ARCONADA MELERO, Miguel Ángel, *Como trabajar con la publicidad en el aula. Competencias comunicativas y texto publicitario*, Barcelona, Graó, 2006.
- ARIZPE, Evelyn y Morag Styles, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, México, FCE, 2004.
- BARTHES, Roland, *El placer del texto y Lección inaugural*, México, Siglo XXI , 2007.
- CHAPP, Ester, *Autoridad y roles sexuales en la familia y la escuela*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- CONWAY. J. K, *et.al.*, "El concepto de género". En: Martha Lamas (compiladora) *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, 1996.
- Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (compiladora) Buenos Aires, Manantial, FLACSO, Fundación Donde, 2006.
- DELGADO, Gabriela, "Las diferencias de género. Uso del lenguaje en el aula", en Rueda M. Campos, *Investigación Etnográfica en Educación*, México, DGAPA-CISE-UNAM, 1992.
- FLORES, Fátima, *Psicología social y género*. México, Mc graw Hill-DGAPA, 2001.
- FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 2004.

- GARDNER, Howard, *Mentes flexibles*, México, Paidós Transiciones, 2005.
- GRACIDA, Ysabel y LOMAS, Carlos (comps), *Había una vez una escuela... Los años del colegio en la literatura*, México, Paidós, 2005.
- GINÉ, N y PARCERISA, A (coords), *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: Fundamento y aplicación*, Barcelona, Graó, 2003.
- GUERRA, Lucía, *Mujer y Escritura*, México, UNAM/PUEG, 2007.
- HIERRO, Graciela, *Ética y feminismo*, México, UNAM, 2003.
- INHELDER y PIAGET, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- IZQUIERDO, M.J., "Sexo, género e individuo. "El sistema sexo-género como marco de análisis. En El Malestar de la desigualdad, Ediciones Cátedra/Universidad de Valencia. Instituto de la Mujer, 1998.
- LIZARAZO ARIAS, Diego, *La fruición fílmica. Estética y semiótica de la interpretación cinematográfica*, México, UAM, 2004.
- LOMAS, Carlos, *¿Iguales o diferentes?, Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Idem, *Mujer y educación. Educar para la igualdad, Educar para la diferencia*, Barcelona, Grao, 2002.
- Idem, *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós, 2003.

LÓPEZ, Oresta, *Hemos cambiado. Educación, conquistas y deseos de las niñas en el siglo XIX*, México, Castillo, 2006.

MELGOZA, Ma. Eugenia, et.al., *Adolescencia: Espejo de la sociedad actual*, Buenos Aires, Lumen, 2002.

MONTERO S, Susana A., *La construcción simbólica de las identidades*. México, Centro coordinador y difusor de estudios latinoamericanos, PUEG, Plaza y Valdés, 2002.

MURUETA, Marco Eduardo, ARZATE ROBLEDO, Roberto, et.al. *Psicología de la familia*, México, UNAM/ Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, 1998.

PRADO ARAGONÉS, Josefina, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La muralla, 2004.

PRIETO CASTILLO, Daniel, *Discurso autoritario y comunicación alternativa*. México, Premio la red de Jonás, 1991.

*Programa de estudio de Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*, Colegio de Ciencias y Humanidades, Área de Talleres de lenguaje y comunicación, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

*Programa de educación para los medios. Taller de análisis de mensajes* (antología) México, ILCE, 1988.

REGALADO BAEZA, Ma. Eugenia, *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico*, México, Plaza y Valdés, 2006.

SARTORI, Giovanni, *Homo videns, La sociedad teledirigida*, México, Taurus, 2001.

SHOHAT Ella, STAM Robert, *El multiculturalismo, cine y medios de comunicación, Crítica del pensamiento eurocéntrico*, Barcelona, Paidós, 2002.

TUÑÓN, Julia, *Mujeres en México. Recordando una historia*, México, Conaculta-INAH 2004.

VIGOTSKY, L.S, *Pensamiento y lenguaje*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1998.

VILCHES, L., *La lectura de la imagen*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1984.

#### Otras fuentes

*Entre maestros*, México, D.F., vol. 2, núm. 4 verano 2001.

*Entre maestros*, México, D.F., vol. 2, núm. 5 y 6 otoño-invierno 2001.

*Entre maestros*, México, D.F., vol 5, núm. 12, primavera 2005.

*Entre maestros*, México, D.F., vol 5, núm. 14, otoño, 2005.

#### Documentos electrónicos

<http://www.desenredate.com/articulos/teoria-psicologia-color.php>

DÜRSTELER, Juan C. “Retórica visual”, *Revista Digital de Infovis.net*. 19-05 2003.

<http://www.infovis.net/printMag.pht?num=121&lang=/>

“Pisa La medida de los conocimientos y destreza de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto Pisa 2000.

<http://books.google.com.mx/books?id=2asXbwOQ18&pg=pA31&dq=defini%C3%B2n+de+alfabetizaci%C3%B2n>

### 3. LAS SUBJETIVIDADES EN LA ERA DE LA IMAGEN: DE LA RESPONSABILIDAD DE LA MIRADA

*Leonor Arfuch*

*¿Poderes de la imagen? [...] el poder de la imagen la instituye el autor, en el sentido más fuerte del término, no por el incremento de lo que ya existe sino por la producción en su propio seno: "Acto creador que hace surgir algo de un medio nutricio y que es el privilegio de los dioses o de las grandes fuerzas naturales".*

(ÉMILE BENVENISTE, El vocabulario de las instituciones indoeuropeas),  
Citado en LOUIS MARIN,  
*Des pouvoirs de l'image.*

*¿Por qué la fascinación? Ver supone la distancia, la decisión que separa, el poder de no estar en contacto y de evitar la confusión en el contacto. Ver significa, sin embargo, que esa separación se convirtió en encuentro. Pero ¿qué ocurre cuando lo que se ve, aunque sea a distancia, parece tocarnos por un contacto asombroso, cuando la manera de ver es una especie de toque, cuando ver es un contacto a distancia, cuando lo que es visto se impone a la mirada, como si la mirada estuviese tomada, tocada, puesta en contacto con la apariencia?*

MAURICE BLANCHOT,  
*El espacio literario.*

Ustedes se preguntarán el porqué de dos epígrafes para una sola exposición. Ellos señalan un desdoblamiento –algo así como “senderos que se bifurcan”– un cierto trayecto que va de la pri-

mera parte del título "Las subjetividades en la era de la imagen" a otro, quizá más específico y que se corresponde con la segunda parte: "De la responsabilidad de la mirada". Entre ambos espacios –y bajo ambas partes del título– va a desarrollarse este artículo.

¿Poderes de la imagen? Tanto se ha hablado de ello que ya no sabemos bien qué se quiere decir, aunque podemos ensayar diversas traducciones: poder creador, instituyente, de persuasión, de veridicción, de perturbación, de identificación...

Poder paradójico, si se quiere, aplicado a algo cuya etimología conlleva la idea del reflejo, la imitación, la representación, [imitor-aris-ari = imago, copiar, reproducir, fingir, tomar como modelo/representación, apariencia, reflejo, semejanza, idea], pero que señala el sentido –coincidente con la primera parte del título– de hablar de "subjetividades en la era de la imagen": subjetividades conformadas, configuradas, en ese proceso de creación.

Pero la imagen no es solamente visual, sino también –y tomando otra de sus acepciones clásicas– la imagen como idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario, tanto en su acepción de un "imaginario social" (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una "identificación imaginaria" (ser como...). Todas estas imágenes confluyen entonces en esa configuración de subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos.

Si nos remitimos a la mirada –que es lo que nos convoca en este seminario– podríamos decir que lo que singulariza a esta "era" es justamente la aparición: el verlo todo, desde la escena política de la democracia a los avatares de la sociedad, desde los acontecimientos más terribles a las escenas más recónditas de la intimidad. Así, la "revolución tecnológica", como se ha dado en llamar, provee cada vez nuevos medios para desplegar esta pasión desorbitada de "ver" –ligada, quizá no con toda justicia, al "conocer"–, como una especie de "ojo universal", omnisciente, que no solamente llega –con las cámaras de toda especie– cuando se produce el acontecimiento sino que está siempre allí, alerta, para mostrarlo en su desencadenamiento, aunque éste sea tan inesperado como inimaginable: el tsunami, el ataque del 11 de septiembre.

Una época paradójica, donde la desmaterialización de las redes, el anonimato y la distancia se compensan con cada vez más enfáticos “efectos de real” en los distintos medios de comunicación: realidad virtual, *reality show*, imágenes “sin editar”, cámaras ocultas, entretelones, verdades “por boca de sus protagonistas”, exhibición sin límites de la intimidad, confesiones, revelaciones, a lo que se suma una notable expansión de lo que he llamado el “espacio biográfico”, que comprende tanto los géneros canónicos –biografías, autobiografías, diarios íntimos, correspondencias, testimonios y relatos de vida– como sus incontables mezclas e hibridaciones: autoficciones literarias o cinematográficas, experimentación autorreferencial en las artes visuales o en Internet, como en el caso de los weblogs, etc. En esta aceleración sin pausa, palabras e imágenes se disputan la primacía, el impacto del decir o del mostrar –aunque sabemos ya, por una ley semiótica comúnmente aceptada, que el decir es mostrar.

Sin embargo, esta búsqueda de proximidad –esa distancia mínima del cuerpo o la palabra que desde antiguo ronda la idea de verdad– no es nueva, se ha venido gestando a la par de la subjetividad moderna, acompañada a la distinción misma entre público y privado, casi como su condición paradójica: un mundo interior que debe abrirse a la mirada de los otros para existir –y aquí el nacimiento mismo de los géneros autobiográficos– y a su vez, la ajenidad del mundo que debe ser interiorizada, domesticada, traducida, apropiada en tramas comunes de significación.

Ésa fue, precisamente, la promesa fundante del género de la información: aprehender la realidad esquiva, “traerla a casa” sin alteraciones, con la fuerza performativa del “esto ocurrió”. Fuerza de la palabra y de la imagen –primero la fotografía, luego el sínfin de las pantallas–, que sobrevive incluso a la inflación actual del comentario, a la manipulación tecnológica y a nuestra propia condición de receptores avezados: ningún saber crítico se impone a la inmediatez de la “noticia”, su carácter súbito, su obligada demanda de visualización.

La cercanía de la voz del sujeto –y por ende, de su “propia” experiencia– es sin duda uno de los registros ponderados en el afianzamiento de las tendencias que venimos señalando. De ello da cuenta la notable multiplicación de las voces, célebres y comunes, glamorosas y no tanto, que aparecen en los diversos gé-

neros discursivos que hemos mencionado. Proximidades de la voz y del cuerpo que desagregan la entidad abstracta del "público" o el "actor social" en un sinnúmero de historias particulares, donde la rutinización y el infortunio parecen ganar terreno al modelo estelar. Quizás en esta clave puedan leerse el docudrama, el *talk show*, el *reality show* –así como la personalización de la crónica roja en el noticiero–, que compiten por el favor del público con los géneros ya canonizados de la ficción. Al margen de esta pugna, unos y otros géneros, más o menos "verídicos", configuran las subjetividades de la era de la imagen. Ya lo decía el gran teórico ruso Mijail Bajtin hace varias décadas: "Aprendemos a vivir a través de las novelas, el periodismo, las revistas, los tratados morales –hoy diríamos, la autoayuda– más que por la propia experiencia".

Sin perjuicio de esta investidura imaginaria de la experiencia –una experiencia que, aun en sus acentos más íntimos, es siempre social, dialógica– la mirada parece hoy desafiada por un exceso simbólico, un "más allá" de lo real –tomado también en su acepción psicoanalítica, de lo imposible, lo irrepresentable– con la puesta en escena de los cuerpos bajo todas sus modalidades, desde la intimidad sacralizada del "hogar" a la pornografía o a los efectos aterradores de la catástrofe. Una mirada que difumina –y contraría– los viejos límites entre lo público y lo privado.

En lo que hace a la escena íntima, son los medios de comunicación y especialmente la televisión los que han tomado a su cargo, de modo prioritario, la construcción pública de una "nueva" intimidad que se ofrece como un consumo cultural fuertemente jerarquizado. Están, en esa nueva intimidad, por supuesto los diversos modelos de "novela familiar", incluso –aunque minoritariamente– los que contrarían la "norma" heterosexual, la gama completa –y estereotípica– de los avatares de la domesticidad, desde el decálogo de usos y costumbres a la decoración, de los preceptos elementales de la nutrición a la cocina gourmet de alta sofisticación. La interioridad física y emocional se cultiva tanto desde la salud –cuyo desfile de "expertos" es abrumador– como desde la gimnasia, la meditación, el yoga y toda suerte de "tecnologías" próximas del foucaultiano "cuidado de sí", incluida, por supuesto, la confesión de los más íntimos pecados (de los otros). Mención aparte merece la sexualidad, transitada desde la

medicina o la consultoría –las confesiones de *Cosmopolitan* añanan, emblemáticamente, el “consejo experto” y la confesión– a la ficción “testimonial” –*real sex*– o las “instrucciones de uso” del tipo *Sex and the city*, sin contar la chismografía instituida con rubro fijo u ocasional. Un paso más allá, el sexo se ofrece –para todo público– en las múltiples formas de la pornografía “soft” y “hard”, sumado a una especie de desencadenamiento verbal y visual apto para toda circunstancia, que no vacila en infringir el “horario de protección al menor”.<sup>1</sup>

La variante del *talk show*, por su parte, introduce la palabra, como un don terapéutico –la “confesión”– y pone en escena a menudo la miseria sexual, el arrebató pasional y la agresividad física, tanto como la frustración y la soledad, dos aspectos “fallidos” de una intimidad cuya realización plena se ve siempre en relación con una afectividad compartida. Todo un abanico de vidas incumplidas según los preceptos de la época –matrimonio feliz, armonía familiar, éxito profesional, confort, sociabilidad– se despliega así “bajo los ojos”, apuntando a la identificación imaginaria del “podría ser yo”, pero también, simbólicamente, a la modelización del deber ser. Un “deber-ser” tomado a su vez a cargo por la publicidad, uno de los rubros más significativos en cuanto a la configuración de la intimidad, que opera transversalmente –y valorativamente– en todos los registros: la casa/hogar y

1. En su ya clásica *Historia de la sexualidad* (tomo I) Michel Foucault (1991) analizaba esta compulsión a “decirlo todo sobre el sexo” pero a través del tamiz de la “sexualidad”, un significante que le otorga jerarquía científica –y de este modo “encapsula” su poder liberador–, como una “hipótesis represiva” que, desde fines del siglo XVI, viene operando en un régimen de “poder-saber-placer”, cuya puesta en discurso es al mismo tiempo una incitación creciente y una normalización de usos, valoraciones y prácticas. En este marco, la confesión (cristiana) fue –y sigue siendo– la matriz que rige la “producción verídica” sobre el sexo, aunque considerablemente transformada: una escena típica de esa transformación es justamente, médica, la otra, terapéutica (psicoanálisis incluido), y –sin dejar afuera el poder de policía del Estado (en su sentido amplio: técnicas, administración y control)–, podríamos afirmar que los medios, en su dimensión “globalizada” constituyen hoy una escena privilegiada, cuya “flexibilización” no escapa sin embargo a la lógica del reforzamiento del autocontrol. Sobre el concepto del “cuidado de sí”, en su raigambre clásica, griega y romana –que no disocia la atención placentera al cuerpo de la del espíritu– y su contraposición histórica con el “conocimiento de sí”. Véase Foucault (1990).

la serie ilimitada de sus implementos, las delicias de la vida familiar, los sentimientos de identificación y pertenencia –grupales, barriales, nacionales, generacionales–, la identidad personal y la relación con los otros, las imágenes idealizadas –sexuales, corporales, profesionales–, las agresiones, las pulsiones, los ritos de pasaje, y sobre todo esos “rasgos típicos”, reconocibles, “virtudes y defectos” que hacen a un imaginario común.

De este modo, y quizá paradójicamente, la esfera de la intimidad se intensifica como la más “real”, como un valor a preservar frente a la indeterminación de lo colectivo, y al mismo tiempo es expuesta en su radical fragilidad, tomada a cargo tanto por la modelización social como por la jurisprudencia –violencia doméstica, maltrato y abuso infantil, acoso sexual, etc.– y la terapéutica, del psicoanálisis a las variadas modalidades, grupales o individuales, de intervención. Una vulnerabilidad que, para Laurent Berlant, deriva justamente de la tensión irresoluble entre el deseo y la normativa, entre la habitualidad y el (des)conocimiento: pese a que en nuestras sociedades “tener una vida” equivale a “tener una vida íntima”, nadie sabe en verdad cómo vérselas con la intimidad aun cuando se pueda opinar sobre los problemas de los otros. De ahí la fascinación por esas escenas ajenas y propias de la “intimidad pública”, con sus fantasías, utopías, conflictos y ambivalencias.

En cuanto al otro aspecto que señalábamos –la catástrofe, el horror de los cuerpos– es quizá donde se hace más evidente que la globalización ha cambiado radicalmente el régimen de visibilidad: la inmediatez, la ubicuidad, el “directo” absoluto parecen ser ahora los rasgos predominantes. Casi inadvertidamente nos fuimos acostumbrando a tener en la pantalla una sintonía global, a ser espectadores “en tiempo real”, no sólo de los acontecimientos programados –bodas reales, mundiales de fútbol, entierros ilustres– sino también de aquellos inesperados, temidos, trágicos, cuyo impacto quizá nadie quiso ni pudo siquiera imaginar: catástrofes, accidentes, guerras, atentados, enfrentamientos, desastres naturales, violencia, represión... La escena cotidiana, ese momento que quizá compartimos en la mesa familiar, se transformó, subrepticamente, en una “vidriera” donde circulan, sin solución de continuidad, todos los conflictos y miserias del mundo.

Y aquí hay una pregunta reiterada: ¿es nuestra época particularmente catastrófica o es justamente esa cercanía de la globalización, que pone todo bajo los ojos? Casi cederíamos a la tentación de decir: las dos cosas, y quizá no esté del todo mal, pero ante la imposibilidad manifiesta de demostración de lo primero, podemos intentar argumentar respecto de lo segundo.

Habría, según creo, dos aspectos íntimamente relacionados: uno, ya mencionado, la revolución tecnológica, que ha hecho realidad lo que hasta hace poco era ciencia-ficción, llevando la comunicación a un rango orbital casi ilimitado: miramos y somos mirados con un énfasis que resulta por lo menos inquietante.

El segundo aspecto es retórico, estilístico, tiene que ver con los dispositivos cambiantes de los géneros discursivos, sus hibridaciones, las nuevas formas de decir y mostrar. Aquí juegan tanto las tecnologías, que hacen posible cosas impensadas –las cámaras digitales a bordo de los tanques en la guerra de Irak, por ejemplo, postulando una equivalencia semiótica entre invadir y filmar–, como la sensibilidad de la época, a la que también aludimos, hacia todo lo que sea voz, testimonio, autenticidad, “vida real”. Por eso quizá volvió a esos desolados escenarios la figura mitológica del corresponsal de guerra.

Del mismo modo, frente a otros escenarios menos espectaculares, violencias y tragedias locales, accidentes, infortunios, sucesos cotidianos que exponen igualmente la fragilidad del vivir, el delgado umbral que nos separa de la desdicha, la imagen se impone no sólo en pretendida simultaneidad con los hechos sino, sobre todo, como garantía de su repetición: los infinitos replays que volverán a hacer vivir –y morir– bajo los ojos. Aquí también –como en la guerra– el reportero correrá con el micrófono en la persecución del llanto y de la angustia. La fotografía, por otra parte, estará siempre allí, en la página gráfica o virtual, con su propio mandato de repetición –y fascinación–, con la tensión pragmática, compartida, por supuesto, con la pantalla, entre lo que da a ver y lo que pide de nuestra mirada.

Son justamente esas formas –esos dispositivos políticos– de visualización, que no son otra cosa que las formas de construcción del mundo en que vivimos, las que hacen a una habitualidad aterradora. Una atracción fatal sobre la imagen que nos toca en cada vida singular, en una cadena de identificaciones. Y

aquí, contrariamente a algunas ideas sobre la "saturación" o el adormecimiento visual que produciría el flujo continuo en la "era de la imagen", no creo que, como uno de sus "efectos", dejemos de ver o de sentir –difícil indiferencia ante la atrocidad, la miseria, la muerte innatural– sino más bien que cada nueva imagen alimenta un estado de indefensión, de impotencia, una especie de "inseguridad global" cercana al fatalismo, algo así como "lo que (me) tenga que suceder, sucederá...". Estado que también podría verse como correlato de la "guerra perpetua" o como una vuelta de tuerca sobre el miedo, uno de los dispositivos de control social.

En su libro *Ante el dolor de los demás*, y superando su propia postura anterior sobre el efecto anestésico de la repetición, Susan Sontag (2003) rescataba el valor de la fotografía para dar cuenta de los efectos devastadores de la guerra –entre otros horrores– y despertar genuinamente la potencialidad moral de un significante a veces desdeñado, la compasión.

Básicamente en acuerdo con esta idea, que conlleva la posibilidad de la revelación, siempre sorprendente y estremecedora, de las atrocidades humanas, y una indignación activa contra ellas, hay, sin embargo, respecto de las formas de esa revelación –y en particular en los medios audiovisuales–, un dilema: qué mostrar, cómo, cuándo y, muy especialmente, cuánto.

Esta detención sobre las formas no es caprichosa. Como en todo relato, la puesta en forma es puesta en sentido y la imagen –su selección, su temporización, su sintaxis– teje una trama, es esencialmente narrativa. Lo que le falte estará dado justamente por la contextualización, la explicación, la argumentación; lo que le sobre –en cuanto a su impacto traumático– requerirá precisamente de la contención. Es allí donde la escena global –y local– de la información, de la noticia, de la "construcción del acontecimiento" pierde todo cauce, se desboca, es presa de una inercia maquínica, más allá de la manipulación –en su acepción ideológica o semiótica– y de las manos que efectivamente pulsan los teclados electrónicos de quinta generación. El "ritornello" deleuziano parece operar entonces en la repetición maníaca que torna al Origen, al momento iniciático de la primera vez: así los aviones sobre las torres hasta la exasperación, la gente arrojándose en el aire en giros imposibles, los chicos asfixiándose sobre

la vereda de Cromañón una y otra vez ante nuestros ojos desparvoridos –y los de sus padres-, la imagen desgarradora de Darío Santillán agonizante ante sus verdugos, de nuevo, hoy, cuando se abre el juicio oral.

Hace poco, en la cadena de noticias española, una delegada de los familiares de las víctimas del atentado del 11 de marzo se presentaba ante una comisión legislativa para pedir por favor, en nombre de los suyos, que los medios dejaran de utilizar una y otra vez esas imágenes atroces –fuera de toda imaginación-, con fines políticos, de rating, de amarillismo y aun, con las mejores intenciones, como ejercicio de memoria. Que tuvieran, justamente, mesura y respeto, que cada repetición reabría las heridas y veían morir a sus deudos una y otra vez...

No es cuestión por cierto de darle a este punto sensible la forma hamletiana del “ver o no ver” ni de postular mecanismos de censura previa. Se trata justamente de hacer-ver –en el caso de los piqueteros asesinados por la espalda la imagen fue una prueba única, irrefutable– y también de su contrario, no hacer-ver. Límite impreciso de la visibilidad, de la aparición, que es tanto retórico como ético y político y que, como todos los límites, depende de la decisión, nunca está trazado de antemano ni vale para toda circunstancia.

Quizá, esa demanda de mesura y respeto señale también, sin proponérselo, la distancia insalvable de la representación, el carácter evasivo del acontecimiento, por definición irrepetible. Y aun, la diferencia entre el querer ver –el gesto voluntario por el cual siempre se puede retornar a la fotografía, el film, la palabra– y la imposición mediática, cuyo manejo es unilateral –nunca podremos, como en el “derecho de mirada” que proponía Derrida, ir a pedir que nos muestren lo que no mostraron y quizá deberían haberlo hecho, el revés de la trama, lo encubierto, lo que quedó fuera de la aparición, la desaparición.

Esta problemática también atañe a la cuestión de la memoria. Porque, pasado el momento de la “efectuación”, la imagen guarda su vigencia como archivo, registro, prueba, testigo, documento. También allí se juega la duplicidad que conlleva la visualización, su impacto doloroso de remoción –quizá sobre el vacío de lo trágico que nada podrá colmar– y su potencia virtual de actualizar súbitamente un tiempo, alentar la rememoración –y qui-

zã también la discusión, que es una de las formas más firmes del no-olvido.

En la escena sensible de nuestra actualidad, en la dinámica perversa que asume muchas veces la mostración de nuestras reiteradas catástrofes locales, escena poblada además de otras imágenes que no dan descanso, de un ayer todavía hoy –álbum de familia de padres, hijos, nietos, para siempre incompleto–, y de muertes más recientes sin razón y sin justicia, vale la pena detenerse a pensar estas cuestiones, también desde el lado de la recepción. Preguntarse si el ver puede tener alguna relación con el saber y el hacer, no solamente como indignación o compasión sino también como responsabilidad de la mirada, como respuesta ética a lo que quizá nos “pidan” esas imágenes, aun en el exceso traumático de su repetición.

En esa responsabilidad –que es también una educación de la mirada– creo que, como educadores, tenemos un papel principal.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Foucault, Michel: *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Foucault, Michel: *Historia de la sexualidad*, tomo I, Barcelona, Siglo XXI, 1991.
- Sontag, Susan: *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara, 2003.
- Marin, Louis: *Des pouvoirs de l'image: gloses*, París, Seuil, 1993.

# Gillette® **Prestobarba<sup>®</sup> 3**

TAN SUAVE QUE HASTA ELLAS LO NOTAN

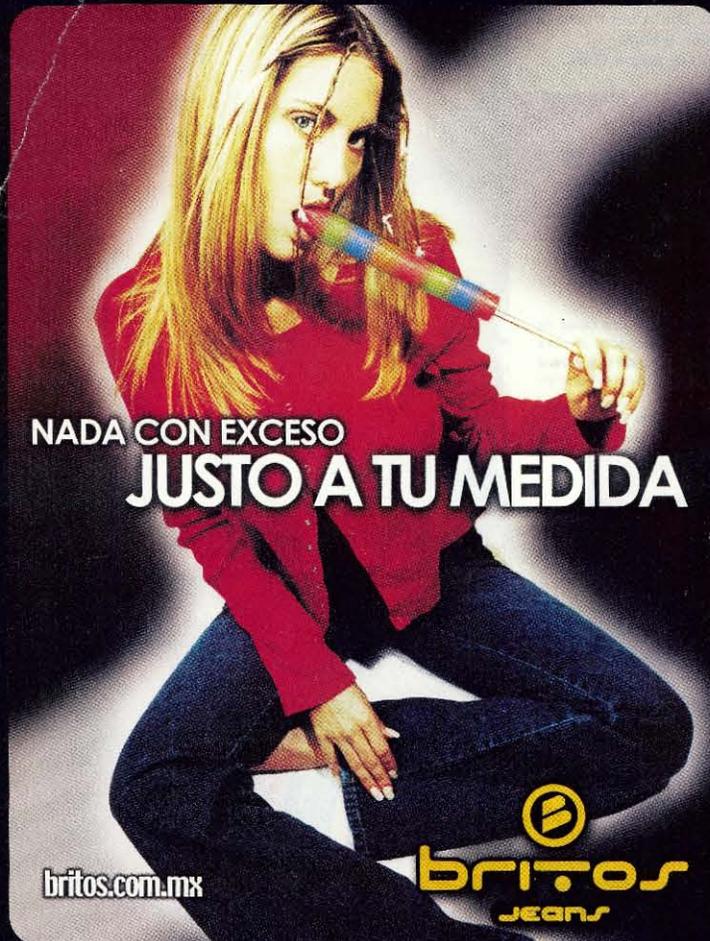


**EDICIÓN LIMITADA\***

\*Válido hasta agotar existencias  
SALUD ES BELLEZA

¿Te gustaría ganarte unos  
**Britos Jeans... Justo a tu Medida?**

¿Tienes muchos pantalones?  
¿Quieres más...?  
¿Quieres que tus jeans te queden Justo a tu Medida?  
Entonces llévate a tu closet unos Britos Jeans.



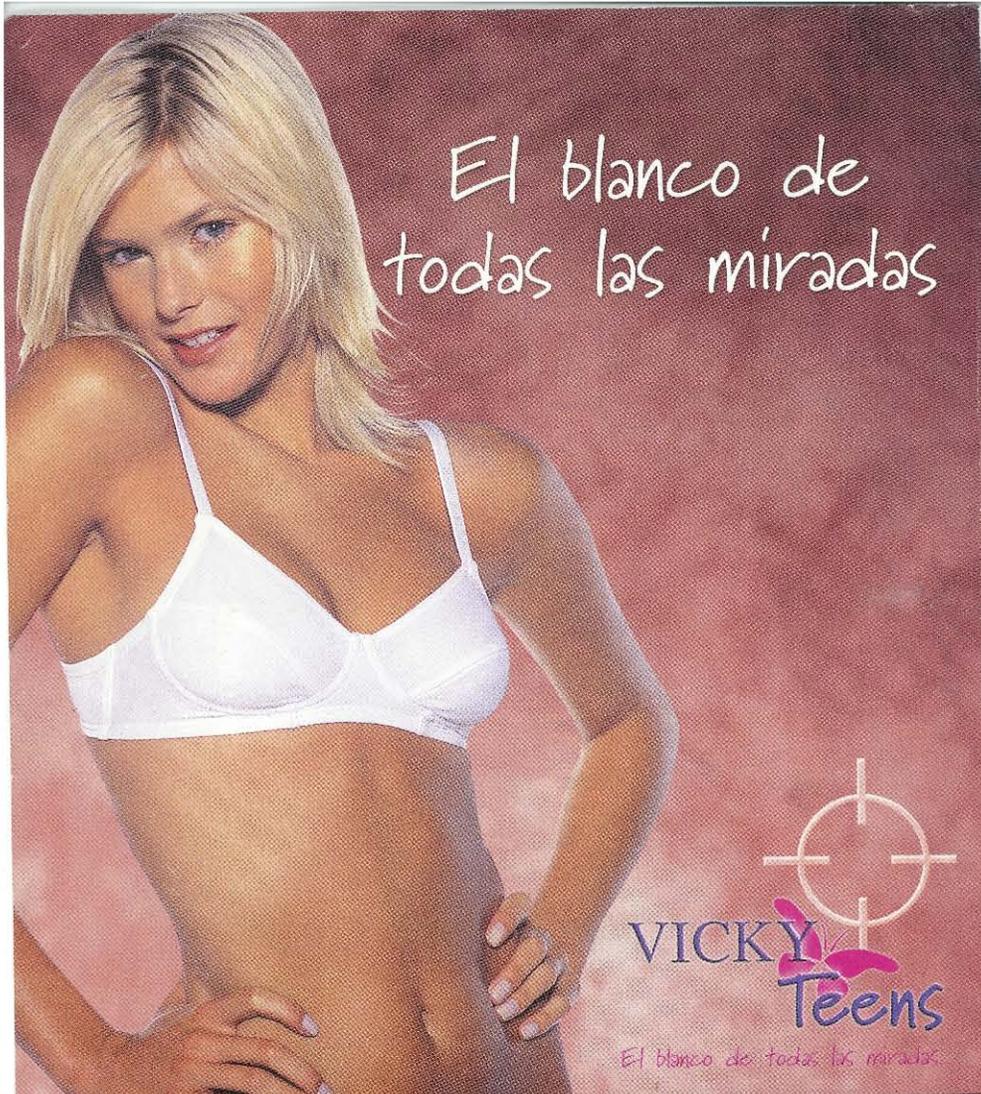
NADA CON EXCESO  
**JUSTO A TU MEDIDA**

[britos.com.mx](http://britos.com.mx)

  
**britos**  
JEANS

Sólo tienes que escribirnos cuál es la Tienda Britos que te queda más cercana y decimos los dos motivos por los cuales te gustaría ganar unos Britos Jeans. Envía tus respuestas a la brevedad posible con tus datos -incluyendo tu talla- a nuestra dirección: San Borja #1031 2do. piso, Col. Del Valle, C.P. 03100.

Las primeras veinte personas que envíen sus respuestas, se ganarán un pantalón Britos Jeans.



El blanco de  
todas las miradas

VICKY  
Teens

El blanco de todas las miradas

Lencería  
**VICKY FORM**<sup>MR</sup>

NADA CON EXCESO **JUSTO A TU MEDIDA**

[britos.com.mx](http://britos.com.mx)



CENTRO COMERCIAL GRAN SUR L-110, MEXICO, D.F.	IZAZAGA 101 L-3 COL. CENTRO, MEXICO, D.F.	CORREO MAYOR 77 COL. CENTRO, MEXICO, D.F.	20 DE NOVIEMBRE 126 L-50 COL. CENTRO, MEXICO, D.F.	GALERIAS MITEPEC 126 L-234 MITEPEC BOULEVARD TOLUCA XTAPALAC MEXICO, D.F.	AL GUERRERO 10-A CANCUNCUN, ED. DE MEX.	FABRICA FELICIANO PAUL 3 BLD. JARDIN INDUSTRIAL XTAPALAC, XTAPALAC ED. DE MEX.	CENTRO DE DISTRIBUCION GUADALAJARA JOSEFA ORTIZ DE DOMINGUEZ 202 SECT. LICENCIADO GUADALAJARA, JAL.	GALERIAS COPPA CALZ. DEL HUESO 519 L-302 MEX. D.F.	MEDRANO 1461 ZONA DEL VESTIR GUADALAJARA, JAL.	MEDRANO 1482 EL MUNDO INFANTIL GUADALAJARA, JAL.	MEDRANO 1472 ZONA DEL VESTIR GUADALAJARA, JAL.
MIXCALCO 12 L-8 COL. CENTRO, MEXICO, D.F.	CORREO MAYOR 122-A COL. CENTRO, MEXICO, D.F.	MIGUEL ALEJANDRO 7 L-17 COL. CENTRO, MEXICO, D.F.	5 DE FEBRERO 80 COL. CENTRO, MEXICO, D.F.	LEONINO ZAVALLA 26 URAMINGITO GUADALAJARA,	CENTRO DE MODAS ZAPOTLANEJO CARRETERA LAPEA ZAPOTLANEJO ZAPOTLANEJO, JALISCO.	CENTRO DE MODAS ZAPOTLANEJO ANADORA SANTA MARIA 703 ZAPOTLANEJO, JALISCO.	CENTRO DE MODAS ZAPOTLANEJO ANADORA SANTA MARIA 185 ZAPOTLANEJO, JALISCO.	ATENCION AL CLIENTE: MEXICO DF (01 55) 59 72 36 00 GUADALAJARA (01 33) 59 72 37 37 59 72 35 99 FAX: 59 72 40 05 36 17 06 07			

Para las que tienen más  
que las demás.



**C**urvation es la primera línea de ropa íntima desarrollada tecnológicamente para dar confort y sensualidad a las mujeres que tienen más que las demás.



Confortable & Sensual  
para la mujer: CURVIBELLA™

**CURVATION®**

## Guía para elaborar un texto argumentativo

Para la realización de un texto argumentativo tomar en cuenta lo siguiente:

### Referente

### Contexto

#### Situación comunicativa

Propósito de comunicación: Defender un punto de vista

Enunciador: Autor

Enunciatario: A quién te diriges, es al público en general, es gente de tu edad, son padres, profesores, funcionarios.

### Indicaciones para la redacción

- Escribe un párrafo de introducción general
- Usa la persona gramatical acorde con el enunciatario al que va dirigido el texto 1ra persona o impersonal
- Distribuye la información de forma equilibrada en los párrafos.
- Emplea los conectores que den unidad al texto
- Usa el léxico adecuado
- Cuidar la puntuación y la ortografía

### Organización del texto

Introducción

Tesis (una frase completa se debe fijar la postura frente al tema)

Argumentos

Escríbelos por orden de importancia

- Arg 1
- Arg 2 cuerpo del texto
- Arg 3

Conclusión

# Mensajes publicitarios o el arte de seducir, convencer y ¿democratizar?

## Maestras y organizaciones feministas ante la publicidad

Juan Pablo Méndez Pozos<sup>1</sup>

### Mensajes publicitarios y televisión

**E**n la época actual somos partícipes del espectáculo cotidiano que significan los mensajes de la llamada cultura de masas. Estos mensajes buscan seducir a las audiencias de la denominada industria cultural o de las conciencias, industria identificada con los medios masivos de comunicación (cine, radio, televisión, prensa). Los contenidos de los programas y de los mensajes publicitarios invaden pecuniantemente y espectacularmente los espacios de la vida cotidiana: pública y privada.

Sin soslayar la presencia de los diversos medios masivos en la vida social, en los últimos años somos testigos, en particular, de una irrupción impresionante de la televisión en nuestra cotidianidad. Una avalancha interminable de series policíacas, concursos televisivos, los llamados *talk shows* al estilo de *Laura en América*, *Grimsa* o *María Hilaria* donde la vida cotidiana, las infidelidades amorosas, las tragedias diarias como las carencias económicas son nutrentificadas pasionalmente por la zangre, las lágrimas, sudores y el semen de sus protagonistas. La promesa de los productores televisivos de ofrecernos una ventana indiscreta y autorizada de sus participantes, para asomarnos a la intimidad de la gente, para mirar ética o quizá morbosamente y de manera conductista a un grupo de personas (como ratas de laboratorio) cómo hacen lo que todos hacemos, ya sea a través del ojo de un gran hermano *Big Brother* o de los *reality shows*.

<sup>1</sup> Profesor-investigador integrante del Centro Académico *Formación del pedagogo: fundamentación filosófico-pedagógica de la práctica educativa*.

Los *videoclips* musicales, por su parte, mediante el efecto de la fascinación y de la seducción hipnótica, pretenden que la audiencia desemboque en el acto consumista del producto publicitado. No podían faltar los *videoscándalos* políticos ahora que la política ya se convirtió también en *show*; tampoco podían faltar las películas y telenovelas que muestran una eficacia informativa-comunicativa. En este sentido, la televisión se dirige más a la esfera emocional del televidente que a la intelectual, nos invita a ser parte de aquello que vemos de una manera placentera y sin realizar mayor esfuerzo mental, es la *Ley del menor esfuerzo*.

La televisión produce imágenes y anula los conceptos, y de este modo atrofia la capacidad de abstracción, la capacidad de entender. La posibilidad de afirmar una idea o un hecho social de nuestra comunidad mediática es porque lo podemos certificar con la imagen televisiva. Decimos que es cierto porque *lo vi en la televisión*. La televisión mediante su agencia informativa nos guía en temas de conversación. Nos marca en qué pensar.

Giovanni Sartori ha llegado a plantear el nacimiento de un *homo videns*, característico de la época que vivimos. Según Sartori, el *homo sapiens* está a punto de ser suplantado por un *homo videns*.

En nuestra cultura, por tanto, la televisión es prevalentemente una máquina productora de relatos audiovisuales espectacularizados —en diversos géneros y formatos—, portadores de universos simbólicos, diseñados y difundidos para satisfacer las apetencias emocionales de su audiencia. Según Román Gubern, desde la segunda mitad de los años sesenta en Europa la publicidad ha espectacularizado el cuerpo femenino pasivo (es decir, ofrecido sumisivamente), como contrapunto de una virilización activa del cuerpo masculino, aunque desde finales de la misma década se abrió paso también el estereotipo sexual del hombre-objeto. Pero, en líneas generales —toda generalización absoluta es inexacta—, la publicidad

ha delineado agresivamente la sexualidad femenina, presentándola con una mirada masculina.

Bajo este contexto, los anuncios publicitarios de la televisión han llegado a convertirse en mercancías simbólicas de un culto que nos exige fidelidad y devoción. La publicidad crea toda una mitología del objeto anunciado capaz de situarnos ilusoriamente en el lugar de ese objeto (un auto último modelo, un paseo en crucero por el Caribe, un perfume Pierre Cardin, anuncios de cigarrillos Marlboro que proyectan la imagen y provocan la fantasía en la televidente de que el cigarrero es quien la observa o que cabalgan juntos por el campo [personaje y la televidente], vinos, cervezas, productos Avón, tarjetas de crédito, Oggi jeans para sentir el azul en el cuerpo; hoy podemos comer Big Macs y beber Coca-Cola en casi todas partes del mundo; etcétera), capaz de procurar cierto placer y seducir la mirada del deseo de las personas. La Coca-Cola puede tener los mismos ingredientes y la misma etiqueta roja, pero su significado social puede variar según el momento y el lugar donde se consume (no es lo mismo beberla a un lado de la camioneta que está fuera de la UPN, que sentados cómodamente en un V p's o Sanborns). Todo ello es un espectáculo de opacidad comunicativa que está presente en el paisaje cotidiano ciudadano, en el espacio de la prensa, en el programa de fútbol, en la actividad cultural (Canal Once busca cada vez más patrocinadores del sector privado, debido a su escaso presupuesto) o en el transporte público Metro (algunas veces se pueden leer suplicas de que no se destruya la publicidad de los andenes o de los vagones, porque genera ingresos para la infraestructura de ese transporte).

Hoy es muy importante que los productores de televisión garanticen a sus anunciantes que el programa en turno es muy visto, que tiene muchas miradas encima, porque los programas sirven prácticamente de soporte, de telón de fondo a los anuncios. La función central de la televisión comercial ha sido, en este sentido, la de reducir a los ciudadanos a la condición

do consumidores, basa el punto de que ha podido afirmarse, dice Gubern, que la función primordial de la televisión comercial ha sido la de difundir publicidad rellenada de programas de entretenimiento.

Es obvio que el consumo de bienes y de objetos en nuestras sociedades se orienta a la satisfacción de las diversas necesidades materiales de las personas (alimentación, vivienda, vestido, etcétera). Sin embargo, más allá de este consumo obvio y natural, es conveniente tener en cuenta el sentido obvio y cultural de todo intercambio de bienes y de objetos, como señalan algunos antropólogos y estudiosos de la comunicación publicitaria. Desde esta perspectiva, el destinatario de la comunicación publicitaria sería en un doble sentido: como consumidor de un determinado producto en el mercado de los intercambios económicos, y como receptor de un determinado texto cultural en el mercado de los intercambios comunicativos. Es decir, los objetos no sólo tienen una obvia utilidad práctica sino que además encierran otros significados culturales que están más allá del valor de uso práctico de tales objetos, se inscriben en la dimensión simbólica de los objetos o en su valor simbólico.

Garofa Canelini señala, por ejemplo, que el consumo en su aspecto pragmático, utilitario, está más relacionado con la explicación económica, con las necesidades mediatas e inmediatas, y por otra parte, está también la dimensión simbólica, aquella que se relaciona con la interpretación de símbolos o de acciones simbólicas.

De esta manera, el objeto-mercancía es portador de un valor que ya no está ligado al simple uso, de manera que el objeto entra en el reino de lo simbólico al ser exponente de estatus social, de un rasgo de la personalidad o de un estilo de vida (¿tienes auto o no? ¿tienes computadora de marca o casaca? ¿usas ropa de marca?). Entonces, las cualidades o las calidades de un objeto son lo de menos; lo que importa es lo que se crea alrededor de él, es lo que lo

da de personalidad y de carácter y distingue de otros objetos de similares características y utilidad. Aquí es donde los publicistas logran dar un aporte extra e simbólico a la mercancía. El lenguaje de la publicidad contribuye con sus ingeniosas frases y con sus fascinantes imágenes a construir ese paraíso cotidiano de los objetos en el que las marcas y los productos se convierten en los ídolos de un culto fiel y devoto en el templo sagrado de la sociedad de consumo. Garofa Canelini dice que el consumo une y separa; comunica analogías y diferencias sociales (compras en El Palacio de Hierro, en Liverpool, Wall Mart o en el ríaguís, las bolsas donde se pone la basura transcribe el estatus económico de la persona). Hoy las fórmulas publicitarias más sutiles encierran una concepción del mundo, una cosmovisión de la vida.

En este sentido, la publicidad vende un oasis de ensueño, de euforia y de perfección absoluta en el que se proclama a diestra y siniestra el eterno (y efímero) placer de los objetos y de las marcas. Vivimos en una sociedad de *fast food* o comida rápida, *fast track*, papeles desechables, sexo rápido y para llevar. De este modo, el decir de los objetos (la estética de la publicidad) se convierte no sólo en una astucia comunicativa orientada a exhibir las cualidades de los productos, sino también en una eficaz herramienta con la que se construye la identidad sociocultural de los sujetos (la ética de la publicidad).

Si los objetos no se agotan en su valor de uso o de intercambio, sino que poseen cierto valor añadido por los publicistas y también por los consumidores, es posible, por lo tanto, que estemos ante una efectísimamente herramienta ideológica de alienación colectiva. Entonces, la publicidad estimula el deseo en los compradores de los objetos, provoca la venta del producto y logra el consiguiente beneficio económico de las empresas; además de que la publicidad estimula las estrategias del deseo, entonces, los anuncios publicitarios crean y difunden también los estilos de vida considerados legítimos en las actuales sociedades capitalistas.



El consumo de objetos adquiere una evidente significación cultural (y simbólica), porque los objetos se adquieren para usarse, pero sobre todo para exhibirse y lucirse como indicios del afán de pertenencia de las personas a grupos sociales de referencia o como signos de la opulencia (real o simulada) de algunos estilos de vida (la invención de la tarjeta de crédito resultó ser una bendición para mucha gente aunque también para los comerciantes y las tiendas de autoservicio, la posibilidad de vivir una vida de simulación ahora ya no es lejana, *firma hoy y paga cuando puedas*).

La posición que ostentaba el trabajo en el capitalismo moderno la ocupa ahora "la libertad del consumidor ajustada al mercado de consumidores". Las cuestiones del control y del derecho a la autogestión

han pasado de la fábrica a la tienda de autoservicio. El consumidor en el trabajo, se convierte en "el eje en torno al cual gira el mundo de la vida". El placer, que antes se consideraba el enemigo de la laboriosidad capitalista, desempeña ahora un papel indispensable. Daniel Bell dice que ésta es una de las principales contradicciones culturales del capitalismo: por un lado, se fomenta la dedicación al trabajo, al estudio, al amor, la atención de los deberes, la postergación del deseo y del placer, la Exigencia, la laboriosidad, la meritocracia, la promesa de un futuro mejor basado en el deseo reprimido; por otro lado, los mensajes de los medios pregonan la atención y satisfacción del deseo, el comer, fumar, beber, comprar, consumir, viajar, endeudarse, vivir el instante, regodearse en el hedonismo.

La producción de cultura se ha integrado en la producción de mercancías en general, de forma que las luchas que en el pasado se limitaban a la producción ahora se extienden a los ámbitos culturales.

El consumo es lo que tiene los engranajes del sistema capitalista (aunque algunos ahora lo mencionan con un apelativo incierto, pero al cual bautizan con el nombre de sociedad informática o del conocimiento); la liberación del crédito lo favorece. Y, en el ámbito social, la presión para gustar se origina en la rivalidad simbólica y en la necesidad de construir el yo, la identidad (la imagen propia) mediante la adquisición de lo distintivo y lo diferente. La seducción es ahora el instrumento de control y de integración social. Dice Baudrillard que el espacio dinámico del consumo es el espejismo en el que se construye la ilusión democrática del mercado en el escenario escénico de las sociedades de clase. Aunque el comercial televisivo anuncia que por fin los autos italianos último modelo ya llegaron a México, o los modelos exclusivos de la línea de Pierre Cardin, Chanel o de la marca Oggi jeans están a la disposición de cualquier cliente o cliente, no cualquiera puede acudir al llamado del anuncio publicitario. La democracia que ofrece la publicidad no separa todos y todos.

En su afán de persuadir a las personas de que tal producto, tal marca o tal idea son diferentes (y mejores) que otros productos, otras marcas y otras ideas semejantes, la

publicidad inventa anuncios que destacan la utilidad y a la vez la diferencia de esa mercancía con respecto a otras mercancías similares. Y así un anuncio trae consigo otro anuncio y la publicidad no sólo anima al consumo de objetos, sino también al consumo de más publicidad. De esta manera, la publicidad no sólo fomenta la sociedad de consumo, sino que a la vez es algo que se consume a todas horas.

La publicidad puede entenderse como un "contrato de habla" o proyecto comunicativo que establece el género publicitario sustentado sobre una doble estrategia de ocultación del circuito socioeconómico (en la medida en que se oculta todo lo que reborda los límites del anuncio y, entre otras cosas, el beneficio económico derivado de la venta del producto) y una estrategia de seducción y persuasión. Y es que en la publicidad lo que importa definitivamente es hacer creer o hacer parecer verdad lo que se dice, estimular el deseo de las personas y sugerir como posible placer.

Con la publicidad se crean ilusiones, se exhiben determinados estilos de vida, se elogian, condenan y hasta explotan determinadas ideologías (es destacable como la marca de ropa Fuzor comercializó hace poco la imagen de Ernesto "Che" Guevara, siendo que en la década de los 60 y 70 fue un ícono de rebeldía y lucha social en muchos ámbitos latinoamericanos), se persuade de la bondad y de la utilidad de determinados hábitos y conductas y se educa a las personas en la adhesión al mercado y en la adoración a las normas, los hábitos y las formas de vida de la sociedad de consumo. De esta manera, toda publi-

cidad alude no sólo al sentido utilitario del consumo de objetos (a su valor de uso y a su razón práctica), sino también a una cierta imitación de los estilos de vida y de los hábitos culturales de los grupos sociales más favorecidos. Y es que la publicidad dice de los objetos pero también, y sobre todo, dice de los sujetos.

La publicidad oculta su opción política mostrándose ostensiblemente apolítica y exhibiendo fragmentos de un mundo ajeno a la desigualdad social y a la división en clases en el que las personas se ven e igualan entre sí (sin distinción de clase, sexo o raza) en torno al consumo *democrático* de los objetos. Objetos y sujetos se integran así en el acto democrático del consumo, efecto y causa de las economías de mercado y herramienta a la vez de una alienación ideológica que consagra y dilata la sociedad de clases hasta el infinito.

Como anteriormente habíamos comentado, la publicidad da énfasis a los aspectos prácticos y utilitarios de los productos que promueve; y en otro momento acude a los deseos más íntimos, a las fantasías inconscientes, a los placeres más ocultos, al estímulo simbólico del valor agregado que significa la distinción social o a la atribución alegórica de otros significados al objeto al que afectan, por identificación con el sujeto, al ser (o al querer ser) de las personas.

Carlos Lomas señala que en toda publicidad se identifican dos estilos comunicativos: una publicidad obvia, referencial o descriptiva, que alude a las personas, a los objetos y a los servicios, que describe las cualidades de los productos y que argumenta sobre la utilidad

**Con la  
publicidad se  
crean ilusiones,  
se exhiben  
determinados  
estilos de vida,  
se elogian,  
condenan y  
hasta explotan  
determinadas  
ideologías**

de su adquisición y uso, exaltando así una imagen diferenciada e inconfundible frente a otras imágenes similares y frente a beneficios utilitarios semejantes. Se trata, por tanto, de hacer parecer verdad mediante textos narrativos y descriptivos las cosas que se dicen (y se predicán) de los objetos en los anuncios. Por otra parte, se encuentra una publicidad obrata, mítica o de la connotación, que elude (salvo como pretexto del texto) la referencia a lo real y construye el significado simbólico del objeto añadiéndole cierta plusvalía del sentido y evaluando lo distintivo de una marca y el placer íntimo o el prestigio público que produce su uso y ostentación.

Bajo el celofán de los usos lingüísticos más poéticos o de las formas visuales más espectaculares, el mundo de los anuncios nos ofrece el espectáculo continuo de ese afán constante de satisfacción orientado a estimular el deseo por mirar los cuerpos y los objetos (el deseo de mirarlos y el deseo de que los miren, no sólo la piel del cuerpo (y de la marca de la ropa que se trae encima) sino que la mirada llegue hasta el corazón –diría un anuncio de El Palacio de Hierro).

Y en esta obsesión por embellecer los cuerpos y los objetos evitando cualquier sombra que oculte o ensucie su imagen, la publicidad ha acabado creando un sinnúmero de anuncios iguales a sí mismos, indistintos e indiferenciables entre sí, en los que la perfección técnica y la visión poética del mundo consagra definitivamente el tránsito en los anuncios de lo real a lo posible, de la realidad al deseo, de lo cotidiano a lo utópico, del sujeto al objeto.

### Conclusiones

Como se ha expuesto a lo largo del artículo, la publicidad no sólo es un anuncio donde se lleva a cabo una conversación simbólica entre quienes exhiben las cualidades de los objetos y quienes contemplan el espectáculo de los mensajes publicitarios. La tarea que tienen las maestras y las organizaciones feministas es comenzar a discutir acerca de cómo el mito

del consumo invade el ámbito de lo personal y de lo social educando, transmitiendo valores, a partir de la repetición intensa y extensa de los anuncios; hablar de discutir los prototipos sociales y culturales de la mujer que promueve la publicidad, de cómo difunden la convicción de que las mujeres son como son y no es posible imaginarlas de otra forma, salvo en el espacio alegórico de los mismos anuncios.

Sabemos que la escuela ocupa un lugar central en la sociedad, es depositaria social del compromiso de formar a hombres y mujeres en el ámbito del conocimiento, formar el sujeto que la sociedad necesita; también sabemos que la escuela reproduce ciertos prejuicios, desigualdades y valores sociales. Aquí es donde las profesoras y profesores tienen una tarea importante por realizar con niñas y niños acerca de la dimensión simbólica de la publicidad. De cómo la publicidad vende no sólo productos sino también estilos de vida donde la mujer es utilizada para adornar la mercancía.

Observando las transformaciones que han tenido lugar en la transición de la sociedad tradicional a la moderna, es evidente que el peso de la escuela ha cambiado mucho. Por ello es necesario repartir las tareas que antaño eran sólo prerrogativa de la escuela. Ahora las organizaciones feministas, en tanto representan intereses públicos de sus agremiadas, de seguro contribuyen a debatir y cuestionar el papel de la mujer en los anuncios comerciales como objeto ornamental, como adorno de la cosa que se vende o como mujeres frías. Las organizaciones feministas hoy deben estar discutiendo el trabajo de la mujer en otras interacciones sociales no reducibles al mercado, como los derechos humanos, la innovación científica y estética, la preservación de contextos naturales y sociales, el papel de la mujer como sujeto social y agente activo del cambio social. Es decir, profesoras, profesores y organizaciones feministas y civiles, no deben permitir que la sociedad civil se reduzca a los intereses empresariales, e incluso que los intereses empresariales no se reduzcan a los de los inversores. @