

UNA PERSONA Y UN INMIGRANTE. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ANALIZAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Andrea Francisco Amat y Lidón Moliner Miravet
Universitat Jaume I

Fechas de recepción y aceptación: 22 de febrero de 2012, 16 de marzo de 2012

Resumen: Esta iniciativa se enmarca dentro de dos líneas de trabajo que consideramos fundamentales: la Educación Intercultural Inclusiva y la Educación en Medios. Desde la primera propuesta se está facilitando la valoración positiva de la diversidad cultural, considerándose como un sistema de valores y creencias. Por otra parte, el espacio mediático está creciendo a un ritmo vertiginoso e inunda cada vez más nuestra vida, y la educación formal debería comenzar a trabajar críticamente sobre ellos. Por todo lo expuesto, esta propuesta didáctica, destinada al estudiantado de la ESO, pretende trabajar la educación intercultural partiendo del análisis del discurso de los medios de comunicación sobre la construcción de la inmigración.

Palabras clave: interculturalidad, inclusión, educación en medios, ESO, migración, medios de comunicación

Abstract: This initiative is part of two areas of work that we consider essential: Inclusive Multicultural Education and Media Education. The former is facilitating the positive valuation of cultural diversity, considered as a system of values and beliefs. As for the latter, the media is growing at a rapid pace and having an increasing impact on our lives, and formal education should begin to undertake critical work in this respect. For these reasons, this teaching proposal for secondary school students aims to work on multicultural education based on an analysis of the media's discourse on the construction of immigration.

Keywords: interculturality, inclusion, Media Education, High School, migration, mass media.



1. EL CONTEXTO ACTUAL: LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

1.1 *Introducción*

La sociedad española, y la europea en general, es cada vez más plural a causa de la inmigración y la consecuente diversidad cultural de los diferentes grupos humanos que la componen. Fue durante los años 2004 a 2008 cuando el Estado español vivió el *boom* de la llegada de ciudadanos procedentes de otros países, pasando de dos a más de cuatro millones de inmigrantes. Según datos oficiales, al concluir la primera década del siglo XXI en España viven “legalmente” 4,75 millones de extranjeros, de los cuales casi dos millones son ciudadanos de la Unión Europea, entre ellos, más de 800.000 proceden de Rumanía. De los países latinoamericanos (principalmente de Ecuador y Colombia) están asentados 1,4 millones, y encontramos casi un millón de africanos. Las comunidades autónomas de Madrid, Cataluña, Valencia y Andalucía son las que poseen la mayor parte de extranjeros con tarjeta de residencia.

Estas cifras y este panorama dejan entrever que el multiculturalismo es una realidad más que evidente de la sociedad actual. Convivimos personas de etnias, culturas, lenguas y universos mentales muy diferentes. Nuestras fronteras se han ampliado y los grupos humanos son cada vez más plurales (Rodríguez, 2001).

Además de esta situación, estamos viviendo en la llamada sociedad de la información. Como explica Manuel Castells (2001), en este nuevo paradigma la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y del poder. Entre los rasgos principales de esta sociedad nos encontramos con que la información es la materia prima y los efectos de las nuevas tecnologías de la información tienen gran capacidad de penetración en la vida social.

Los canales de comunicación se multiplican, la tecnología no para de innovar y el tiempo dedicado a su consumo crece a un ritmo vertiginoso, con el aumento de pantallas que invaden los espacios de la sociedad y de nuestra vida cotidiana. Las imágenes y la información fluyen por doquier inundando los espacios público y privado.

La multiplicación de medios y de contenidos nos ha llevado desde hace un tiempo a una saturación de información (Acaso, 2006; Aparici y García Mantilla, 2008; Bauman, 2007; Díaz Nosty, 1996; Francisco, 2008 y 2009). El mundo ha producido en treinta años más informaciones que en el transcurso de los 5000 años precedentes, y un solo ejemplar de la edición dominical del *New York Times* contiene más información de la que durante toda su vida podía adquirir una persona del siglo VII (Ramonet, 2000). Internet ha multiplicado exponencialmente el volumen de información al alcance de un clic. A lo largo del 2006 el volumen mundial de información digital creada, capturada y replicada fue de 161.000 millones de gigabytes. Esto supone unos tres millones de veces



más que la información contenida en todos los libros escritos a lo largo de la historia, y el volumen continúa creciendo (Nafria, 2008). La información, durante mucho tiempo difícil y costosa, se ha tornado en prolífica y pululante. Junto al agua y el aire, se trata indudablemente del elemento que más abunda en el planeta. “Cada vez menos cara, en la medida en que aumenta su caudal, pero como sucede con el aire y el agua, cada vez más contaminada” (Ramonet, 2000: 218).

Hace más de un siglo que nos encaminamos hacia la sensación contemporánea de supersaturación, al desbordamiento de un entorno que rezuma señales y carteles y genera reacciones desabridadas ante la sobrecarga informativa. Como describe Gitlin (2005), en la MSNBC ponen una entrevista, un experto habla sobre Irak y las armas de destrucción masiva. En el ángulo inferior derecho está el logotipo de la cadena; a la izquierda, el promedio industrial del Dow Jones, junto a la temperatura actual y el mapa del tiempo. Después suenan las tres campanadas de la NBC y la imagen de la entrevista se reduce de tamaño; simultáneamente, aparecen los titulares en la parte inferior de la pantalla. Y luego viene un corte de dos anuncios de treinta segundos mientras las imágenes parpadean a un promedio de más de una imagen por segundo. Un torrente de información que se multiplica cuando navegamos por Internet.

Estamos hablando de un cambio de tal magnitud que podemos calificarlo de revolución. Por ello es necesario pararse a pensar en cómo está afectando a los seres humanos, tanto en el plano cognitivo como emocional. Tenemos que replantearnos el proceso de enseñanza-aprendizaje en este nuevo contexto. Sobre todo si tenemos en cuenta que a este fenómeno de multiplicación de canales y de información hay que sumarle el aumento del tiempo dedicado al consumo de mensajes mediáticos de los jóvenes, según se desprende de varias investigaciones (Aranda, Sánchez-Navarro y Taberero, 2009; Barómetro comunicación, 2010; Injuve, 2008; Marta Lazo, 2007).

A modo de ejemplo, los jóvenes del País Valenciano, Cataluña y las Islas Baleares dedican al consumo de medios de comunicación un total de 6 horas y 49 minutos cada día, de este tiempo casi 2 horas son las dedicadas a Internet. El 72% de los jóvenes españoles acceden a la Red todas las semanas y se consideran internautas habituales. Los tres principales usos de Internet por parte de los jóvenes son: el correo electrónico (86%), el chat o la mensajería instantánea (76%) y las redes sociales (70%). Cabe destacar la rápida penetración de estas últimas, con cifras como las de Facebook, que desde su lanzamiento en el 2004 ha conseguido más de 500 millones de usuarios, de los cuales el 50% entra cada día a su perfil. Los adolescentes las utilizan con mucha frecuencia y las convierten en un instrumento para relacionarse con los amigos y para expresar públicamente sus opiniones o intereses, no como herramienta de estudios, ni para estar en contacto con sus familiares o profesores.



El aumento de la información no se traduce en una mejor comprensión del mundo. Se observa que hay un exceso e inmediatez de aquella (Gitlin, 2005). Esta saturación es necesario aprender a gestionarla para poder recuperar un espacio de autonomía y de pensamiento crítico. Lo importante no es adquirir información, sino integrar la información en el saber, el saber en conocimiento y el conocimiento en cultura.

En este contexto intercultural y mediático se hace necesaria la adquisición de competencias para la lectura crítica y producción de mensajes mediáticos que permitan la construcción de mensajes inclusivos que hagan visible la diversidad de voces.

1.2 *Los media como constructores de realidad*

Los medios, con su elección de temas y su manera de contarlos, condicionan las imágenes que los telespectadores tienen del mundo en el que viven. La agenda de los medios también se convierte en la agenda de los ciudadanos; los temas que se debaten en la televisión serán los que luego se debatirán en la calle; los estereotipos y roles que marcan las series de ficción influirán en los comportamientos y modos de los consumidores de dichas historias.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que los medios de comunicación tienen unos efectos en la población a largo plazo, unos efectos que afectan al conocimiento; son efectos cognitivos que tienen que ver con la influencia de los medios a la hora de construir la realidad social, a la hora de crear un imaginario social, a la hora de configurar nuestros valores y nuestros modelos de vida.

Como destaca Roberts (Wolf, 1987: 158), las comunicaciones no median directamente el comportamiento explícito; más bien tienden a influenciar la forma con la que el destinatario organiza su propia imagen del ambiente.

En este nuevo contexto, cambia tanto el tipo de efecto como el marco temporal. El efecto ya no corresponde a las actitudes, valores y comportamientos de los destinatarios, sino que es un efecto cognoscitivo, sobre los sistemas de conocimiento que el individuo asume y estructura establemente. Y son efectos acumulativos, sedimentados en el tiempo.

Implica el abandono del modelo transmisor de comunicación, a favor de un modelo centrado en el proceso de significación. Los media desarrollan un papel de construcción de la realidad. La influencia es postulada por estos, nos ayudan a estructurar la imagen de la realidad social, a largo plazo, a organizar nuevos elementos de dichas imágenes, a formar nuevas opiniones y creencias.

Nosotros consideramos que este es el modelo que se debe tener en cuenta a la hora de valorar el poder de los medios y los efectos en los receptores. Además, son unos efectos



que afectan a la construcción de la imagen de la sociedad, porque los medios, sobre todo, socializan. Como explica Aparici (1996), los mensajes de los medios de comunicación pueden ser considerados espejos de la realidad, ventanas al mundo o constructores de la realidad.

Este trabajo se inspira en esta idea de los medios como constructores de realidad, en la influencia de los medios en la formación y la socialización de las personas, en la construcción de su imaginario y en la elección de sus valores. Partimos de esta perspectiva. De la idea de que los medios de comunicación de masas son influyentes herramientas de configuración del imaginario colectivo. Son agentes principales de socialización y su poder aumenta en la medida en que, por una parte, el espacio público está cada día más invadido por las pantallas de los media y, por otra, que el tiempo dedicado a su consumo sigue aumentando. Además, también coincidimos con estos autores en que esta construcción de la realidad está realizada desde una perspectiva, los propios propietarios de los media tienen el poder de seleccionar, jerarquizar, reorganizar, destacar y fragmentar esa realidad.

Si estamos de acuerdo en que los medios son importantes moldeadores de nuestras percepciones e ideas, que son empresas de concienciación que no solo proporcionan información acerca del mundo sino maneras de verlo y entenderlo, entonces se hace imprescindible una revisión del currículum educativo para incluir la educación en medios como una forma de contribuir a una ciudadanía crítica y autónoma.

Y, entre los ejercicios que hay que tener en cuenta en el análisis de los mensajes mediáticos, cabe destacar la deconstrucción de los estereotipos. Una línea que está muy relacionada con nuestra propuesta.

2. CAMINAR HACIA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA, ACTIVA Y DIVERSA

2.1 *El papel de la escuela para la diversidad*

Educar en la diversidad es un proceso que se fundamenta en los derechos humanos y se basa en el pluralismo democrático, tiene que ver con todo el alumnado, es un concepto amplio en el que tienen cabida procesos educativos atentos a la diversidad de necesidades y demandas derivadas de características tales como la cultura, el género, la clase social, las creencias religiosas o la capacidad intelectual (Moriña, 2008). Desde este punto de vista la diversidad no sería una evidencia propia de una sola condición, sino que el fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona (Mir, 1997). La diversidad abarca una gran cantidad de aspectos referidos a: género (hombre/mujer), edad (niños, ancianos, etc.),



etnias, lenguas, religiones, orígenes económicos, ideología, motivaciones, capacidades, ritmos diferentes, idioma, etc. (Alegre de la Rosa, 2000). Con el objeto de agrupar todas estas características, Cela *et al.* (1997) plantean que estas categorías podrían venir determinadas por tres grandes dimensiones: la social (procedencia geográfica y cultural, nivel socioeconómico, rol social), la personal o física (cuestiones relacionadas con la herencia, o aquellas derivadas de determinadas jerarquizaciones que los modelos culturales imponen) y la referida a los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje (conocimientos previos, estilos y hábitos de aprendizaje, competencias, etc.).

Todos estos factores dan cuenta de la gran cantidad de fuentes de la diversidad que forman parte de todos los seres humanos. En las siguientes líneas veremos brevemente cómo ha sido la respuesta educativa que se le ha dado a la diversidad cultural y cómo ha ido cambiando en la historia educativa originando diferentes modelos de actuación educativa.

Modelo asimilacionista

La cultura dominante absorbe los diferentes grupos étnicos que conviven en una misma sociedad y se impone sobre ellos. Desde este modelo, el factor de la diversidad se concibe como un problema y una amenaza para el grupo cultural dominante. Se gesta en la I Guerra Mundial pero se consolida durante los años sesenta en los países donde se recibía a población inmigrante. Parte de planteamientos homogeneizadores donde la diversidad se concibe como una amenaza a la integridad de la cultura mayoritaria. Nos encontramos ante una cultura dominante que trata de someter al resto a sus criterios de universalidad, tanto en la sociedad como en la educación, reproduciéndose a sí misma sin admitir el enriquecimiento por intercambio cultural (Sales y García, 1997).

Este modelo va a aceptar en las escuelas a todo el alumnado, pero no va a admitir su diversidad intentando suprimirla y eliminarla. Algunos hechos que acontecieron durante este periodo son prueba de ello y nos muestran las políticas segregacionistas y asimilacionistas que se mantuvieron a nivel mundial. Por ejemplo, vemos que los objetivos y prescripciones que se planteaban desde las escuelas-misión de Canadá y Estados Unidos para el estudiantado indio dejaban muy claro que estos debían alejarse de sus hogares para alcanzar así hábitos de orden, de trabajo y de esfuerzo, puesto que se suponía que si permanecían en sus comunidades de origen jamás lograrían adquirir estos valores propios de las comunidades no indias (Lovelace, 1995). En esta línea, en Estados Unidos surgen políticas de segregación de las minorías étnicas que desembocan en la creación de escuelas específicas para negros e indios. Paralelamente, en el continente africano, y concretamente en África del Sur, aparece el *apartheid*, por el que se segregaba a los individuos de acuerdo con su supuesta "raza", alentando la supremacía blanca.



Encontramos que las prácticas compensadoras que arrastra tras de sí este modelo entienden la diversidad como deficiencia, que los grupos culturales minoritarios deberán renunciar a su lengua y a su cultura simplemente por ser diferentes y serán apartados en aulas especiales para que no interfieran en el alumnado que puede seguir la marcha de la clase de forma normalizada, y que sí pertenece a esa cultura dominante. Se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de las posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios (Muñoz, 1998). Si se pertenece a una realidad cultural minoritaria y se pretende seguir con el desarrollo normal de las clases y evitar el retraso académico, la única forma de conseguirlo radica en despojarse de la identidad étnica (en este caso minoritaria), proceso bastante difícil puesto que el déficit se asocia a cuestiones genéticas.

Modelo integracionista

Este modelo se implementa a comienzos de los años setenta como marco aglutinador de todos los grupos étnicos y culturales. Las revueltas contra el *apartheid*, las luchas para superar la segregación en Estados Unidos, mediatizadas por campañas por la igualdad de derechos civiles, y los movimientos sociales fueron el caldo de cultivo que posibilitó la aparición de este nuevo modelo. El reto era plantear una cultura común para todos estos grupos sin que se diera una supremacía de uno sobre otro.

Dentro de la escuela se da un paso más respecto del modelo asimilacionista, y se alienta la búsqueda de entendimiento cultural, la igualdad de oportunidades y la valoración de las diferencias individuales. La política integracionista parte del paradigma educativo de la diferencia cultural, según el cual la escuela debe modificar su ambiente para dar cabida a la cultura de todos los grupos, para evitar que el fracaso escolar de las minorías se produzca por la diferencia de su cultura con la de la institución escolar (Sales y García, 2007). Desde este enfoque se ha asumido la mejora de la comunicación entre las distintas culturas como medida para evitar la generación de estereotipos y estimular las relaciones personales e intergrupales. Este modelo aporta un aspecto positivo importante: la búsqueda del cambio de prejuicios, estereotipos y actitudes, que es esencial en todo sistema que pretenda una educación multicultural e intercultural (Muñoz, 2001). Se va a plantear la flexibilización de los espacios ofreciendo un tratamiento especializado e individualizado con objeto de acomodarlos a la normalidad de la escuela.

Pero este modelo no está exento de críticas. Desde el integracionismo no se van a cuestionar las estructuras sociales y políticas que generan las discriminaciones racistas, clasistas y sexistas que están detrás de los prejuicios y estereotipos que este modelo trata



de combatir; solo se limita a analizar los problemas sociales y culturales que surgen desde la capacidad o incapacidad de los individuos de apreciar la diversidad y de mejorar su comunicación interpersonal (Sales y García, 2007). Se hace necesario ir más allá e indagar y plantear por qué se producen esas desigualdades sociales y qué mecanismos existen para combatirlas. Este modelo se ha quedado estancado en planteamientos basados en percepciones y creencias equivocadas y no en el análisis de las estructuras sociales, económicas y políticas que crean las discriminaciones.

A caballo entre el modelo integracionista y el intercultural encontramos el pluralismo cultural. Se aboga por la defensa y conservación de todas las culturas, su preservación y su desarrollo allá donde se encuentren los grupos culturales que la poseen. También trata de legitimar el valor de cualquier cultura y su derecho a establecer sus propias instituciones, valores y normas, pero cae en los mismos errores que el modelo asimilacionista, aunque en el extremo contrario: acentúa la dicotomía entre las culturas y lo lleva a un concepto de la misma estática, cerrada y homogénea, es decir, a la misma incomunicación y empobrecimiento social (Sales y García, 1997).

Modelo intercultural

La interculturalidad se va desarrollando como una tendencia que admite y fomenta el intercambio y el diálogo entre los grupos culturales partiendo de una concepción de cultura dinámica y cambiante. La interculturalidad se basa en el intercambio recíproco y el diálogo, buscando los puntos en común pero con una mirada crítica (Essomba, 2003). Desde este planteamiento ninguna cultura se considera superior a otra, pero no se cree que todas valgan igual, es decir, plantea una continua reflexión crítica de los elementos culturales, empezando por los de la propia cultura, para ir desterrando todos aquellos valores que entren en serio conflicto con valores humanos universales que deben ser compartidos por todas las culturas (Sales y García, 2007). Todo ello hace necesario un continuo diálogo sobre los valores interculturales.

Arnaiz (1999) define el concepto de educación intercultural como un constructo de ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana que deben estar contenidos en los documentos institucionales que rigen la vida de un centro. Igualmente, es un proceso educativo que comprende todos los aspectos relativos al currículum. Así entendida, la educación intercultural deberá ayudar a todos los alumnos a desarrollar autoconceptos positivos y a descubrir quiénes son, ofreciendo conocimiento sobre la historia, la cultura y las contribuciones de los diversos grupos a través del estudio de las diferencias en el desarrollo, la historia, la política y la cultura que los caracterizan. Por tanto, sus principales objetivos son la valoración positiva de la diversidad cultural, el respeto a los derechos humanos combatiendo cualquier forma de discriminación, el



fomento y la lucha por la igualdad de oportunidades y la justicia social y la distribución de forma igualitaria del poder entre todos los miembros de los diferentes grupos culturales.

A nivel escolar este modelo prepara al alumnado para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima y donde se parte de las condiciones de igualdad de oportunidades y de justicia social desde un diálogo cultural y social. El alumnado no solo adquirirá conocimiento sobre otras culturas, sino que también deberá aprender a reconocer y a posicionarse ante las situaciones de discriminación e injusticia existentes, a través del diálogo intercultural.

Este último modelo es el que adoptaremos en nuestra propuesta. Su objetivo prioritario no es amoldar a los niños, sino desarrollar e incluso transformar el sistema, favoreciendo una escuela democrática, justa y eficaz y una educación adaptada a cada una de las individualidades. La escuela intercultural aporta, pues, un horizonte más amplio, una mentalidad mucho más abierta y un desarrollo del sentido de comunidad y apoyo que fomenta el éxito entre todos los miembros de las escuelas del mismo barrio o vecindad (Ortiz, 2000). A partir de las definiciones ofrecidas sobre la diversidad, vemos que esta trasciende la inmigración y es una característica estructural de nuestras sociedades. Se trata de una condición general y común a nuestra especie y un valor que contribuye de forma eficaz al desarrollo de sociedades más plurales y más ricas, se entiende como un rasgo humano, puesto que la propia naturaleza humana se revela como múltiple, compleja y por supuesto diversa.

2.2 La educación en medios como herramienta para trabajar la interculturalidad

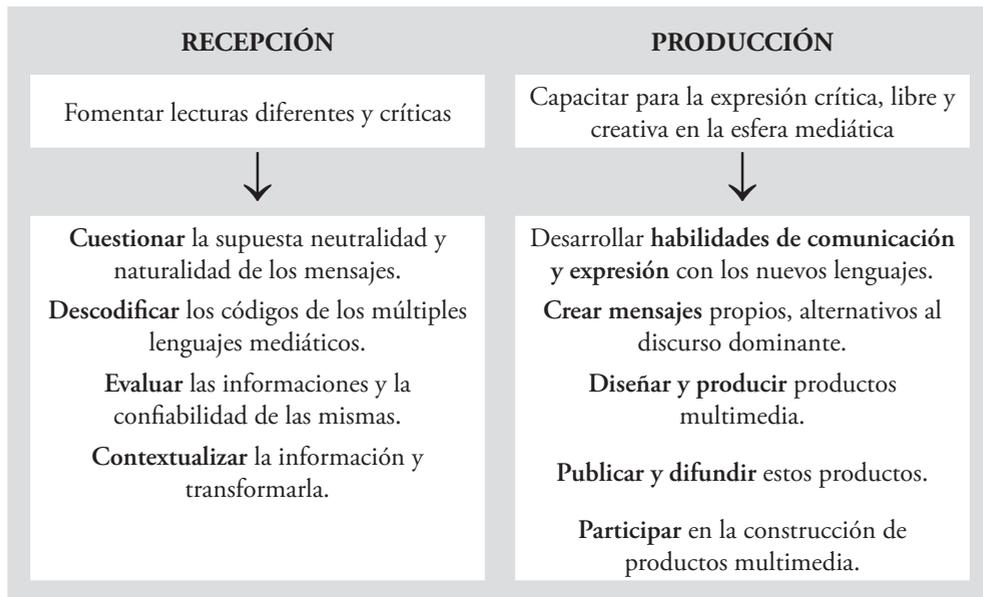
Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, estudiantes y docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia. En un contexto educativo sólido, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser: competentes para utilizar tecnologías de la información; buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores, publicadores y productores, y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad (Area, 2008; Hernández, 2009; UNESCO, 2008).

En esta línea se enmarca la propuesta de la educación en medios o *Media Literacy*. Esta tiene como finalidad contribuir a un consumo activo y crítico de los medios de comunicación de masas y a la producción de mensajes propios. Se trata de dejar de ver a



los medios como instrumento tecnológico y poner el énfasis en orientar la formación del estudiantado con respecto a estos. Siguiendo las definiciones y aportaciones de algunos teóricos destacados en esta materia (Aparici, 2008; Buckingham, 2005; Ferrés, 2008; Jenkins, 2008; Masterman, 1993; Pérez Tornero, 2000; Morduchowicz, 2009), nosotros consideramos que la educación en medios es aquella que: forma ciudadanas y ciudadanos críticos y autónomos; pretende desnaturalizar los medios, problematizándolos y cuestionándolos; reclama una nueva alfabetización acorde con los nuevos lenguajes; enseña a seleccionar, evaluar, contextualizar y asociar críticamente los mensajes de los medios de comunicación a las personas, y enseña a utilizar creativamente los nuevos lenguajes para que las personas puedan producir sus propios mensajes. En definitiva, busca desarrollar la personalidad del estudiantado de forma integral, la formación de valores y el espíritu crítico. Sus acciones están orientadas a potenciar una competencia comunicativa que permita tanto leer los mensajes mediáticos como producir discursos alternativos e inclusivos. A continuación exponemos un esquema que, de manera sintética, presentan las principales características de los dos tipos de acciones: recepción y producción.

ESQUEMA 1
La educación en medios



Extraído de Francisco (2009: 25).



Concretamente, en esta propuesta didáctica queremos trabajar a partir del análisis crítico del discurso (ACD). Como explica Martim dos Santos (2010), el ACD puede ser considerado el nombre genérico con el que se conocen muchas prácticas de estudio del lenguaje, del discurso y de la comunicación en distintas áreas de las humanidades (Van Dijk, 1997: 15). El ACD busca examinar la relación existente entre el uso del lenguaje y el contexto en el que se emplea. Los contextos sociales en los que suceden los discursos implican relaciones entre grupos, es decir, que las personas emitan y reciban mensajes no solo como individuos sino también como integrantes de grupos sociales. Entre estos grupos surgen jerarquías, lo que supone que unos ejercen poder y dominación sobre otros, lo que a su vez genera desigualdad social (Dos Santos, 2010: 18). Estos vínculos entre el poder y la desigualdad son precisamente el enfoque de los estudios de ACD, que buscan desvelar y entender mejor las estrategias discursivas que se utilizan para producir, justificar y mantener las desigualdades sociales en las relaciones de “clase, de género, étnicas, raciales, de orientación sexual, lengua, religión, edad, nacionalidad o de nacionalismos” (Van Dijk, 2000: 49-50).

El objetivo es señalar las ideologías que mueven la reproducción de la desigualdad social en los discursos para hacer una oposición crítica a las elites, a los que ocupan el poder y abusan de ello (Dos Santos, 2010: 19). Esto implica una postura solidaria con los grupos dominados, para que puedan “desarrollar un contrapoder y una contraideología” (Van Dijk, 1997: 17).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Por todo lo expuesto, esta propuesta didáctica pretende aunar y trabajar la educación intercultural y la educación en medios. Partiendo del análisis del discurso de los medios de comunicación sobre la construcción de la inmigración, proponemos un material que integra diferentes unidades didácticas.

El profesorado debe estar convencido de que educar para el pluralismo y la interculturalidad supone educar en el respeto a todas las identidades, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de integrarse social y culturalmente sin perder su propia identidad (Escarbajal, 2010).

En esta experiencia nos hemos centrado en el nivel de Secundaria, por diversas razones. En primer lugar, porque es en esta etapa educativa cuando se persigue la consecución del desarrollo social y personal del estudiantado para su inmediata inserción en una sociedad diversa y democrática. En segundo lugar, porque la competencia social y ciudadana plasmada en la Ley Orgánica de Educación va a permitir la comprensión de la realidad social para comprometerse activamente en su mejora. El estudiantado, apren-



diendo a cooperar, convivir y participar, se capacita para el ejercicio de la ciudadanía democrática y a ese compromiso en la mejora de la sociedad. Finalmente, en la Educación Secundaria nos encontramos con un mayor número de prácticas y dinámicas por las que el aprendizaje competitivo es mucho más valorado y reforzado que las actividades de grupo y de reflexión conjunta.

Los objetivos pedagógicos del material son los siguientes: enseñar a leer críticamente los discursos de los medios de comunicación sobre la construcción de la inmigración al alumnado de Educación Secundaria; producir mensajes mediáticos alternativos sobre la diversidad cultural con el alumnado de Educación Secundaria, o propiciar el diálogo intercultural en los centros educativos fomentando el respeto a la diversidad.

Para conseguir estos objetivos, las unidades didácticas que proponemos buscan ofrecer al profesorado una serie de información básica: datos sobre el tratamiento de la inmigración en la prensa y la televisión, diversas metodologías y estrategias didácticas para trabajar los temas en el aula, actividades concretas y pautadas que puedan servir de orientación al profesorado y una propuesta de evaluación.

Entre las cuestiones que consideramos más relevantes para abordar en esta guía se halla la construcción de estereotipos por parte de los medios de comunicación. El estudio de estereotipos en los medios es un modo útil de estudiar el nexo entre imagen e ideología. Los estereotipos indican qué consideramos típico o característico de un grupo y nos ofrecen ejemplos concretos y accesibles de la ideología en la práctica. Cuando examinamos estereotipos de categorías sociales como los grupos étnicos en los medios, analizamos costumbres culturales que tienen ramificaciones políticas y sociales significantes.

A modo de ejemplo: desmontando tópicos sobre la inmigración

Objetivos de la actividad: definir el concepto de estereotipo y de tópico; analizar la construcción de estereotipos sobre las personas inmigrantes elaborados por los medios de comunicación, y reflexionar sobre las consecuencias que tienen dichos estereotipos y tópicos en la sociedad.

Actividad: la sanidad pública y la inmigración.

Esta actividad busca desmontar estereotipos a partir del tópico de que las personas inmigrantes abusan de la sanidad pública española. Se partirá de las declaraciones realizadas en octubre del 2010 por parte de representantes del Partido Popular catalán que denunciaban el “abuso” del colectivo inmigrante de la Sanidad Pública. Para ello, se analizarán dos versiones de la noticia publicadas en dos medios de comunicación diferentes, además de los comentarios que los lectores han publicado en dichos medios.



<i>Público</i>	El PP catalán sostiene que los inmigrantes abusan de la sanidad.
<i>Minuto Digital</i>	El PP catalán deja los complejos y afirma que los inmigrantes abusan de la sanidad.

Posteriormente, se analizarán dos noticias relacionadas con esta temática que refuerzan o debilitan la tesis anterior.

<i>Intereconomía</i>	Los inmigrantes ilegales dejarán de tener sanidad gratuita en Francia.
<i>Canal solidario</i>	Los inmigrantes no tienen formación y abusan de los servicios médicos. Ahí van algunos datos.

A partir del análisis de los discursos de estos cuatro textos y los comentarios de los lectores sobre estos, se reflexionará acerca de la construcción de estereotipos y de sus consecuencias en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- ACASO, M. (2006) *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. La Catarata, Madrid.
- ALEGRE DE LA ROSA, O. M. (2000) *Diversidad humana y educación*. Aljibe, Málaga.
- APARICI, R. (coord.) (1996) *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Ediciones La Torre, Madrid.
- APARICI, R. (2000) *Teoría de la representación*. UNED, Madrid.
- APARICI, R. - GARCÍA MANTILLA, A. (2008) *Lectura de imágenes en la era digital*. Ediciones La Torre, Madrid.
- ARANDA, D. - SÁNCHEZ-NAVARRO, J. - TABERNERO, C. (2009) *Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. Editorial UOC, Barcelona.
- AREA, M. - GROS, B. - MARZAL, M. A. (2008) *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Síntesis, Madrid.
- ARNAIZ, P. (1999) "El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual" en A. Sánchez Palomino *et al. Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Departamento de didáctica y Organización Escolar, Almería.
- BAUMAN, Z. (2007) *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.



- BARÓMETRO COMUNICACIÓN (2010) *Informe de la dieta mediàtica i cultural dels joves*. [Consulta el 1 de diciembre del 2010 en <http://www.fundacc.org/docroot/fundacc/pdf/dieta_mediatica_i_cultural_joves_2010.pdf>].
- BUCKINGHAM, D. (2005) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós, Barcelona.
- CASTELLS, M. (2001) *La era de la información*. Alianza, Madrid.
- CELA, J. - GUAL, X. - MÀRQUEZ, C. - UTSET, M. (1997) “El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària” en *Dossier Rosa Sensat*, 56. Associació de Mestres Rosa Sensat, Barcelona.
- DÍAZ NOSTY, B. (1996) *La Sociedad de la Información. Amenazas y oportunidades*. Editorial Complutense, Madrid.
- ESCARBAJAL, A. (2010) *Interculturalidad, Mediación y Trabajo colaborativo*. Narcea, Madrid.
- ESSOMBA, M. A. (2003) *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Praxis, Madrid.
- FERRÉS, J. (2008) *La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*. Gedisa, Barcelona.
- FRANCISCO, A. (2008) *Educación para la participación: desarrollo de un currículum alternativo en la ESO sobre ciudadanía y medios de comunicación*. Universidad Autónoma de Barcelona. [Consulta en <<http://www.tesisenred.net/TDX-0202109-162938>>].
- FRANCISCO, A. (2009) *Medios para la participación. Lectura crítica y producción mediática ciudadana*. Novadors Edicions, Col·lecció INVESTIC, 2. Faura, Valencia.
- FRANCO BETTETINI, G. - FUMAGALLI, A. (2003) “La verdad en la ficción y en el espectáculo” en R. Aparici *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. UNED, Madrid.
- GITLIN, T. (2005) *Enfermos de información. De cómo el torrente mediático está saturando nuestras vidas*. Paidós, Barcelona.
- HERNÁNDEZ-SERRANO, M. J. (2009) *Estrategias de búsqueda de información para la generación de conocimiento en la Red*. (Tesis doctoral). Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- JENKINS, H. (2008) *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós, Barcelona.
- LOVELACE, M. (1995) *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Escuela Española, Madrid.
- MARTA LAZO, C. (2007) “La educación para el consumo de pantallas, como praxis holística” en *Revista Latina de Comunicación Social*, 62. [Consulta el 10 de marzo del 2009 en <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200720_Carmen_Marta_Lazo.htm>].



- MASTERMAN, L. (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones La Torre, Madrid.
- MIR, C. (1997) “¿Diversidad o heterogeneidad?” en *Cuadernos de Pedagogía*, 263: 44-50.
- MORDUCHOWICZ, R. (2009) *Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad*. Gedisa, Barcelona.
- MORIÑA, A. (2008) *La escuela de la diversidad*. Síntesis, Madrid.
- MUÑOZ, A. (1998) “Hacia una educación multicultural: Enfoques y Métodos” en *Revista complutense de educación*, 8(2): 101-135.
- MUÑOZ, A. (2001) *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Aula intercultural. [Consulta en <http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=106>].
- NAFRIA, I. (2008) *Web 2.0. El usuario, el nuevo rey de Internet*. Ediciones Gestión, Madrid.
- ORTIZ, M. (2000) “Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana” en *Siglo Cero*, 3(1): 5-11.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (coord.) (2000) *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Paidós, Barcelona.
- RAMONET, I. (2000) *La tiranía de la comunicación*. Temas de debate, Barcelona.
- SALES, A. - GARCÍA, R. (1997) *Programas de educación intercultural*. Desclée de brouwer, Bilbao.
- SANTOS, M. (2010) *El discurso de la prensa de referencia de Canadá y España sobre la inmigración: análisis crítico y una mirada desde la comunicación para la paz*. (Tesis final de Master Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo). Universitat Jaume I, Castellón.
- UNESCO (2008) *Estándares de competencia en TIC para docentes*. [Consulta el 28 de septiembre del 2009 en <<http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>>].
- VAN DIJK, T. (1997) *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós, Barcelona.
- VAN DIJK, T. (2000) *El discurso como interacción social: Estudios sobre el discurso*. Gedisa, Barcelona.



