

Educando para reconstruir las representaciones de los medios de comunicación y las industrias culturales sobre las personas emigrantes

Aquilina FUEYO GUTIÉRREZ

Isabel HEVIA ARTIME

Correspondencia:

Aquilina Fueyo Gutiérrez

Correo electrónico:
mafueyo@uniovi.es

Isabel Hevia Artime

Correo electrónico:
hevaisabel@uniovi.es

Dirección postal común:
Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del
Profesorado y Educación
Departamento de CC. de la Educación
c/Aniceto Sela s/n
33005 Oviedo (Asturias)

Recibido: 14/07/2011
Aceptado: 03/10/2011

RESUMEN

En la educación de la ciudadanía para la sociedad global del siglo XXI es vital analizar el papel que juegan las representaciones que construyen los medios de comunicación sobre la alteridad. Es preciso ver cómo se representan en los medios las personas emigrantes para valorar qué posibilidades tenemos de educar en un análisis crítico, conocer el poder que tienen sobre nosotros estas representaciones y cómo condicionan las posibilidades de una educación realmente intercultural.

PALABRAS CLAVE: *Medios de comunicación, Estereotipo, Educación para el Desarrollo, Educación intercultural, Educación mediática.*

Teaching to Reconstruct the Representations of Emigrants in the Media and Cultural Industries

ABSTRACT

In the education for citizenship of the 21st century global society it is essential to analyse the role played by media-built representations of otherness. How emigrants are portrayed in the media should be examined to assess the chances we have to teach students to critically analyse the power that these representations have over us and how they condition the likelihood of a truly intercultural education.

KEY WORDS: *Mass Media, Stereotypes, Development Education, Intercultural Education, Media Literacy.*

Introducción

Vivimos tiempos confusos. El devenir de unas *democracias representativas* arrumbadas en una serie de *rituales meramente simbólicos* por los *poderes reales (económicos y transnacionales)*, condena a la *ciudadanía* a una suerte (o desgracia) de conversión de los viejos *valores de la modernidad (libertad, igualdad, solidaridad)* en *mercancía y espectáculo* (KLEIN, 2007; 2001). El fenómeno de la llamada *globalización neoliberal* (SAMPEDRO, 2002; STIGLITZ, 2002; RODDICK, 2001) supone, en nuestro ámbito, la consolidación de poderosas industrias culturales y mediáticas de carácter transnacional que dirigen un proceso de *homogeneización cultural* que acaba por imponer un *imaginario colectivo* legitimador de *lo que hay* (GIROUX, 1994, 1999, 2002; FUEYO & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, 1999). Sin embargo, los *colectivos de a pie* responden, frecuentemente, con una búsqueda ansiosa (desorientada a veces, ocasionalmente atávica) de fuentes de *diversificación* étnicas, sexuales, socioeconómicas o psicosociales desde las que resistir esas presiones. Y la síntesis perversa se plasmará en la voluntad de *mercantilizar esas identidades de resistencia* hasta configurarlas como *identidades de consumo* (CASTELLS, 2001, 2005; INNERARITY, 2004; ROBERTSON, 1998).

Se cierra así un círculo vicioso que deriva en perversa paradoja: lo que nos diferencia (nuestros valores e identidades) sólo se puede manifestar en lo que nos iguala (el mercado) o, dicho de otro modo, nuestra *forma de ser* se reduce a nuestros *hábitos de consumo*. En el *plano político*, reducido a *parámetros económicos neoliberales*, se convierte, primero, a la *ciudadanía* en *clientela* que puede mostrar su mayor satisfacción con los bienes y servicios, con los valores e identidades a su alcance, pero no participar en el proceso de decisión y configuración de los mismos. Así, cada *cliente* se torna en mero *consumidor* que ya ni siquiera puede *exigir satisfacción en los servicios recibidos* sino tan sólo *elegir entre los productos que el mercado pone a su alcance*.

La irrupción masiva del *hecho multicultural¹* en la escuela en un momento de plena decadencia de algunos *mitos de la modernidad* vinculados a las ideas de *progreso* y *desarrollo* genera *conflictos interculturales* que demandan respuestas institucionalizadas que potencien el *interculturalismo*, uno de los *proyectos éticos* más característicos de la *postmodernidad*, articulado en torno a la idea de *diversidad* que bebe en fuentes culturales, sociales y psicológicas (GOLDBERG, 2000; BENNETT ET AL., 1998).

Educación para el Desarrollo y para la interculturalidad en la escuela

En este contexto uno de los retos a los que se enfrenta una Educación para el Desarrollo (EpD) de quinta generación es el de incorporar la educación sobre las representaciones que hacen los medios de comunicación y las industrias culturales de las identidades de los grupos minoritarios y desfavorecidos. Solo así se puede construir una EpD que aspire a promover la interculturalidad, a desarrollar una formación integradora que articule una visión local–global del mundo relacionada con la transformación para la justicia social y la equidad de género, y a incorporar una dimensión política que posibilite el activismo. Consideramos que esa incorporación del que hemos dado en llamar *currículum paralelo de los medios* es, además, clave para que se pueda dar una educación intercultural en un país como España, que vive hoy procesos de cambio que le han hecho pasar de ser un país de emigrantes, condición que tuvo durante siglos, a ser un país receptor de inmigración en cuyo territorio coexisten diferentes culturas, lenguas, confesiones y creencias. En España hay actualmente unos 762.746 alumnos y alumnas de nacionalidad extranjera, representando un 9,6% del total del alumnado matriculado en el nivel de enseñanza no universitaria con diferencias significativas entre las diferentes comunidades autónomas (datos curso 2009–2010²). La presencia de niños y niñas de origen extranjero en nuestro país ha generado nuevas demandas educativas para poder dar respuesta a la multiculturalidad del alumnado. La diversidad en las aulas fruto de la inmigración no es una cosa reciente sino que siempre ha estado presente en el sistema educativo, si bien es cierto que durante estos últimos años es cuando se ha incrementado (BRAGA & HEVIA, 2009). En España, en los últimos diez años, se ha pasado de 72.335 estudiantes de nacionalidad extranjera en el curso 1997–1998 a 770.384

¹ En un complejo proceso (multiétnico, plurinacional, migratorio...) que provoca la confluencia de diferentes *culturas, subculturas* (masculina/femenina, urbana/rural, burguesa/obrera, etc.) y *contraculturas* (grupos de choque social, colectivos alternativos, etc.) en el espacio común de nuestras sociedades contemporáneas.

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2011). *Datos y Cifras Curso 2010/2011*. Disponible en <http://www.educacion.gob.es>.

alumnos y alumnas que cursan las enseñanzas no universitarias durante el curso 2010/2011. En este periodo se ha pasado también de que el alumnado de nacionalidad extranjera escolarizado fuese un 1% a constituir un 9,5% del total, con unas diferencias significativas entre las distintas comunidades autónomas: en un extremo La Rioja (16,5%) e Illes Balears (15,6%) y, en otro, Extremadura (3,4%) y Ceuta (3,3%)³.

La escuela debe atender a esta diversidad en todos sus aspectos, siendo capaz de sacar provecho de las numerosas aportaciones que la interculturalidad le ofrece y revisando aquellos elementos de la organización y la estructura curricular que no son lo suficientemente flexibles. Sin embargo, la realidad es que el material principal de trabajo en las aulas es el libro de texto. Son muchos los estudios que han puesto de manifiesto que los libros de texto no muestran adecuadamente la interculturalidad propia de las sociedades occidentales. Por su carácter etnocéntrico y eurocentrista proyectan sobre estas realidades importantes distorsiones, prejuicios y estereotipos, cuando no la omisión directa de los principales problemas que afectan a los países empobrecidos y a los grupos minoritarios. En una investigación realizada por el Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) basada en el análisis de 64 manuales escolares, se constata que el contenido de los libros de texto proporciona una información incompleta, sesgada, con silencios clamorosos y con distorsiones graves. Pese a las diferencias existentes entre unos y otros manuales, el mundo presentado por los mismos participa de un consenso común y de una visión que no es justificada desde los ámbitos disciplinarios. Por el contrario, la información se corresponde más bien con la visión del mundo establecida por otras agencias, como los medios de comunicación o las políticas gubernamentales. Más recientemente, Lluch (2003) centra su estudio en 208 libros de texto escolares en donde aborda la relación existente entre estos materiales curriculares y la diversidad cultural. Los resultados, como en el caso anterior, son poco estimulantes y se constata que se está lejos de una perspectiva verdaderamente intercultural, y que ésta se trata de forma retórica, racial y con muchos estereotipos.

Estos sesgos en las representaciones que transfieren los libros de texto tienen mucho que ver con el *currículum paralelo* que transmiten los medios de comunicación de masas y las industrias culturales. Los efectos que sobre el alumnado puede producir la confluencia de ambos *currícula* (el oficial y el cultural de los medios) deberían hacernos repensar la educación de una ciudadanía que, si bien es multicultural, es educada como si no lo fuese, lo que dificulta y en algunos casos imposibilita la construcción de la convivencia pacífica y el diálogo en el respeto a la diversidad y a los derechos humanos, la defensa de la igualdad de todas las personas y la acción contra la discriminación. Varios autores han destacado la importancia que tiene revisar el currículo para incorporar contenidos relevantes y claves culturales que den cuenta de la diversidad, que permitan comprender el mundo y la construcción del conocimiento desde miradas distintas (BESALÚ & VILA, 2007; BANKS, 1992; GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA, 1998; 2012). Proponemos que esa revisión incorpore también un análisis crítico del currículo que los medios y las industrias culturales construyen fuera de la escuela, pero que se incorpore eficazmente a ella mediante el juego y la interrelación de imaginarios sociales que en ella confluyen.

Imaginando y representado la alteridad: la emigración en los medios y las industrias culturales

Han sido numerosos los estudios que han mostrado *el papel activo desempeñado por la institución escolar* en el refuerzo y legitimación de los estereotipos y prejuicios sociales sobre los grupos minoritarios. Los resultados de estas investigaciones nos permiten valorar la importancia de las prácticas escolares a la hora de reproducir el orden social existente por medio, entre otros mecanismos, de la reproducción de las representaciones sociales sobre los grupos minoritarios reforzando los estereotipos más extendidos socialmente (GIL, 1993; IOE, 1995, 2007 y 2009; BARQUÍN, 2010; SIQUÉS, 2009; LÓPEZ-REILLO, 2006; GARRETA, 2003; GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA, 1998, 2003; ARGIBAY, 1991).

Pero el imaginario colectivo sobre los grupos minoritarios no solo se recrea en la escuela. Los medios de comunicación y las industrias culturales contribuyen a la producción de la función simbólica que crea el imaginario. Como señalábamos en la introducción, el *poder* (económico y político) actúa mediante diversas estrategias para insertar deseos, identidades y formas de ver la realidad en las pautas de consumo, mediante la comunicación audiovisual. Para entender estos procesos hemos de saber cómo

³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2011). *Datos y Cifras Curso 2010/2011*. Disponible en <http://www.educacion.gob.es>.

a través de los medios se nos (re)presenta la realidad de los grupos desfavorecidos, en concreto la de las personas emigrantes⁴, y de qué forma, a partir de estas representaciones, construimos y codificamos esa realidad en nuestro pensamiento⁵.

Los medios de comunicación ocupan un papel importante en el momento de contribuir a reforzar el imaginario social de estos grupos, y una posición estratégica a la hora de transmitir los discursos políticos y sociales dominantes. Las representaciones culturales proyectadas en diferentes campos de los medios audiovisuales (televisión, publicidad, cine...) erigen un universo creador de valores, actitudes y juicios respecto a nuestro entorno sociocultural y político, así como el de las culturas que representan. En este análisis de las diferentes formas del discurso mediático en torno a los grupos minoritarios nos encontramos con estudios (RAMOS, 2011; WOLTON, 2007; BAÑON, 2002; CEA & VALLES, 2000) que centran su análisis en el tratamiento que reciben las personas procedentes de la migración o minorías étnicas en los medios, fundamentalmente en la prensa escrita, la radio y la televisión. En menor medida, hallamos obras que abordan el discurso cinematográfico en torno a los grupos minoritarios.

En relación a la televisión, esta se configura como un entorno que, en palabras de García de Castro (2007: 13), “*no es sólo la principal vía de ocio en los hogares, sino la institución con mayor capacidad potencial de socialización*”, un medio que contribuye a configurar la autopercepción que la propia sociedad tiene de sí misma, así como los imaginarios sociales que moviliza. La televisión es un dispositivo “*vital para la construcción de identidades culturales, pues hace circular todo un bricolaje de representaciones de clase, género, raza, edad y sexo, con los que nos identificamos o contra las que luchamos*” (WOLTON, 2007: 277). Por ello, puede considerarse a este medio como un condicionante de la integración de los grupos minoritarios, un medio que nos posibilita confrontar la representación social de estos grupos con su propia realidad. Tal como defiende Solé (1995), su rol de agente transmisor y reproductor de la cultura vigente en la sociedad receptora comunica valores, creencias, ideas, pautas de conducta, pero también estereotipos y prejuicios hacia la diferencia y hacia la otorriedad. Por estas razones es conveniente conocer cuáles son las representaciones sociales que este medio ofrece sobre los grupos minoritarios, a fin de poder determinar su influencia en la construcción de una sociedad multicultural y plural y buscar las estrategias educativas que despierten el análisis crítico de nuestra sociedad.

Entre los diferentes estudios que han abordado este tema nos encontramos con la investigación realizada por Ruiz *et al.* (2006), que se centra en indagar acerca de cómo influye la ficción televisiva en los procesos de creación de imaginarios y prototipos sociales que intervienen en la construcción de una imagen pública de la persona inmigrante, así como de las problemáticas derivadas de los procesos migratorios. A través de un análisis comparativo de diversas series de producción españolas y catalanas⁶, observan cómo éstas no alimentan los valores más directamente racistas y xenófobos que se podrían estar incubando en la sociedad. Sin embargo, hay ciertos valores asignados a la población inmigrante que no facilitan su incorporación plena en la vida de la sociedad, ni una actitud positiva del resto de ciudadanos hacia este colectivo. En las tramas analizadas, la persona inmigrante suele ser ineficaz e incompetente, no está capacitada para conseguir aquellos objetivos que se propone y/o tiende a la simulación, la manipulación y el engaño. Como consecuencia, no se puede confiar en la eficacia de lo que este grupo minoritario hace, ni tampoco en la veracidad de lo que dice.

Otro estudio sobre este tema es el que realiza Galán (2006) a partir del análisis de contenido de los estereotipos utilizados para caracterizar a las personas inmigrantes que aparecen en dos series de ficción españolas: *El Comisario* y *Hospital Central*⁷. En este estudio se observa un empleo masivo de

⁴ ¿Nos encontramos, como afirman algunos, ante burdas deformaciones de la realidad? ¿Es la publicidad *un guiño cómplice a la realidad*? ¿La publicidad contribuye a la creación junto con los otros medios de una *iconoesfera* a partir de la cual formamos nuestra propia *cosmolatría* (adoración de determinadas formas ritualizadas de entender el mundo, relacionada con los términos cosmogonía y cosmovisión)? ¿La publicidad desarrolla un lenguaje tan sofisticado que nos hace perder de vista su relación con lo real? ¿Lo que nos hace desear la publicidad son los objetos reales o los sueños e ilusiones representados por las imágenes?

⁵ Entramos aquí en el estudio de las mediaciones y del papel activo de las audiencias a la hora de codificar las informaciones y mensajes que reciben de los medios, darles sentido y utilizarlas en sus prácticas inmediatas.

⁶ En las cadenas de ámbito estatal se analizan las series de *El Comisario*, *Hospital Central*, *Los Serrano*, *Javier ya no vive solo*, *Siete vidas*, *Un paso adelante*, *Policías*, *Código Fuego* y *Ana y los Siete* (41 tramas diferentes). En la televisión catalana, analizan 25 tramas de las series *El cor de la ciutat*, *Majoria absoluta* y *Setzedibles*.

⁷ Estas series, se han mantenido en la parrilla televisiva durante más de nueve temporadas en la franja de *prime-time*. Para este estudio se seleccionan las siete primeras temporadas de la serie *El Comisario* –un total de 84

estereotipos negativos asociados a la imagen del inmigrante: ilegalidad, pobreza y transgresión de la ley, además de la utilización de personajes inmigrantes de un modo episódico –a excepción de los pocos protagonistas extranjeros/as– para introducir tramas relacionadas con la delincuencia o el tráfico de drogas.

En la misma línea, Lacalle (2008) ha estudiado el discurso televisivo de la inmigración en donde detecta estereotipos y prejuicios que afectan al conjunto de los personajes inmigrantes televisivos analizados. Entre sus conclusiones se constata que el origen del inmigrante constituye uno de los rasgos centrales de su figuración, junto con los rasgos raciales y su acento, además de que *“las diferentes tramas protagonizadas por los inmigrantes se construyen en torno a aquellas líneas argumentales en las que la alteridad constituye precisamente la razón de la inclusión del otro en el relato (...) exceptuando las historias en las que los personajes inmigrantes actúan únicamente como meros figurantes o comparsas...”* (LACALLE, 2008: 71), pero es un hecho que desde la aparición como elemento contextual hasta la normalización hay una homología entre la identidad y la alteridad.

Por su parte, Rodríguez (2009) realiza un análisis de la representación de la mujer inmigrante en la televisión. El estudio muestra cómo la mujer inmigrante actúa o se menciona la mitad de tiempo que el hombre. A esta menor visibilidad se suma una peor situación laboral en cuanto a categoría profesional, participación en la economía sumergida, desempleo y adecuación del trabajo a su capacitación. El ámbito personal y afectivo tiene mucho mayor peso en la representación de la mujer inmigrante que lo laboral. Algunos indicadores, como la baja participación política y la recurrencia a las ayudas no gubernamentales, señalan una peor integración que la del hombre. Rodríguez (2009) señala que esta imagen televisiva de la mujer inmigrante podría incidir en una menor probabilidad de integración en la sociedad receptora; ello convertiría al género en un factor de exclusión añadido al de haber nacido fuera del país.

A la vista de los resultados de estos estudios, nos encontramos con que las personas inmigrantes tienden a ser representadas en las series de ficción a través de estereotipos a los que se les asignan elementos negativos y que, en cierta medida, inciden en la concepción que la sociedad pueda crear en torno a los mismos, en su imagen pública y en su integración social. Las imágenes que se asocian a estos grupos minoritarios son de diversa índole, predominando el encuadre del inmigrante de la clase más baja y una repetición de características desacreditadoras que no favorecen la percepción social de estos. Ahora bien, si ponemos nuestro punto de mira en el cine, como un medio de creación de realidades que nos sirve para adentrarnos en la mentalidad o representación de una sociedad, también nos encontramos con estrategias a través de las cuales se acaban reproduciendo muchos de los estereotipos asociados a determinados grupos minoritarios. Además, el cine es una herramienta muy interesante para cuestionar las formas en las que las industrias culturales han representado y reconstruido el pasado. En la actualidad, *“muchas películas contienen en su interior las huellas de un diálogo entre culturas, e incluso en ocasiones parecen exigir del espectador una meditación acerca de la identidad”* (SANTAOLALLA, 2005: 21). Así, desde hace algunos años existe un creciente interés por la interculturalidad, representada por historias donde aparecen personajes de distinto origen cultural, multiplicándose la aparición del inmigrante como personaje cinematográfico. En el caso del cine español, Castiello (2005) señala que ha ido incorporando, paulatinamente, la figura de grupos minoritarios como es la inmigración⁸, suponiendo la representación cinematográfica un factor crucial en la percepción de este grupo minoritario. De ahí la urgencia de tomar en consideración este conjunto de películas que ofrecen tipos humanos, situaciones sociales, rasgos culturales, conflictos e interacciones novedosas en nuestro cine. Aún así, aunque pueda considerarse que en estas últimas décadas la presencia del inmigrante y el diálogo intercultural dentro del cine español han dejado de ser un motivo ocasional para empezar a considerarse una presencia constatable, dentro del cine español encontramos una falta de información sobre las etnias, culturas y pueblos con las que convivimos. Gordillo (2006) nos indica que una de las causas del rechazo social y del racismo es el desconocimiento de la otra cultura, que da lugar al estereotipo, una de las marcas que se presentan al reflejar los rasgos del diálogo intercultural en el cine español. Aunque los estereotipos ayudan a ordenar y dar sentido a los hechos que desbordan nuestro conocimiento, son un problema cuando se utilizan para fundamentar ideas y opiniones supuestamente serias. Nos encontramos con estereotipos sexuales (mulata desinhibida

capítulos– y las ocho primeras temporadas de *Hospital Central* –un total de 102 capítulos–, señalando aquellos episodios en los que aparecen personajes inmigrantes del total de los capítulos analizados –186 capítulos–.

⁸ Desde los años 90, a partir de la película *Las Cartas de Alou* de Montxo Armendáriz (1990), en donde se narra el periplo de un joven senegalés por la península en precarias condiciones laborales, se inicia una corriente cinematográfica sobre inmigración. Esta película está considerada como primer filme de migrantes en España.

y ambiciosa, prostitución...) y estereotipos culturales (inmigrante como ladrón, traficante de drogas...) entre otros. Si el hombre blanco se considera indicador universal de civilización, para Castiello (2001: 9) “*ha de destacarse que al otro se le sitúa, casi siempre, dentro del lenguaje de la patología, el miedo, la locura y la degeneración*”. Ante este panorama, la cuestión que nos planteamos es ¿qué podemos hacer los educadores/as para contrarrestar el currículo cultural de los medios?

Reconstruyendo el *currículum* paralelo de los medios: hacia una didáctica de la *complejidad* desde la educación mediática

En este contexto las prácticas escolares guiadas por un interés emancipatorio se enfrentarán, como David ante Goliath, al poderoso *currículo paralelo* de las *pedagogías* resultantes de la *gran industria de producción cultural*. Éste, diseñado por *entidades comerciales*, busca la creación de *identidades* ligadas al *consumo*, utilizando contenidos clasistas, violentos, racistas, xenófobos y sexistas, que codifican, reproducen y legitiman la *ideología dominante*. Para todo ello desarrolla potentes metodologías y espacios múltiples de difusión mediante los que llena de *textos culturales* articuladores del *imaginario hegemónico* a través de *representaciones sociales de altísima eficacia* por su presencia constante en el espacio de intersección entre ocio, cultura y comercio (FERNÁNDEZ DEL CASTRO, 2008; FUEYO, 2002; FUEYO & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, 1999).

Sin recursos instrumentales y metodológicos homologables, la escuela, también desde la ausencia de una voluntad institucional definida, afronta una lucha desigual... Pero la misma vocación *universalista* de su *ideal ilustrado y emancipatorio* configura como *deber* inexcusable la orientación de la *ciudadanía* de nuestras sociedades estructuradas, sobre todo, por *actividades simbólicas* para garantizar que el conocimiento no se convierta en *artículo de consumo*, sino en una *herramienta para interpretar y transformar la realidad*. Ello, sin duda, implica un trabajo constante que, partiendo de las culturas infantiles y juveniles, se implique con las familias y otras instituciones socializadoras, para develar las claves del sometimiento de personas y los colectivos a la *opresión globalizada y simbólica* de determinadas *políticas de representación*.

¿Qué significa, en suma, todo esto? Ni más ni menos que el paso de la vieja *alfabetización lectoescritora* a una nueva *educación mediática* que capacite para utilizar críticamente la información y *manejar* (y no *ser manejados* por) *la cultura* que transmiten los *medios*. Tal proceso debe buscar, pues, el *desarrollo de la autonomía crítica* entendida no como el ejercicio idealista de una *voluntad buena*, sino como el resultado problemático de una *dialéctica de heteronomías reconocibles y reconocidas...* Para ello debe tener continuamente presente el *análisis ideológico* con el objeto de alcanzar una *desnaturalización de las representaciones audiovisuales*, mostrando que nunca son simples *reflejos de la realidad*.

Proponemos, ni más ni menos, una *deconstrucción* del *mito* de la identidad entre la *realidad* y su *representación audiovisual*, que exige una cuidadosa *recontextualización de los problemas abordados*, analizando las representaciones audiovisuales de los grupos minoritarios como *textos culturales interrelacionados* y simplificadores. Tras ello, la apropiación técnica deberá permitir, en distintos grados y niveles, devolver su complejidad a los problemas abordados y develar las *políticas de representación* implicadas (ver, por ejemplo, APARICI & MARI, 2003). *Metodológicamente*, este proceso, frente a los enfoques *socioafectivos* (que sólo se centran en la generación de *empatía*) o meramente *cognitivos* (que sólo se centran en la generación de un *conocimiento supuestamente neutral y aséptico*), sirve perfectamente a las metodologías esenciales para la construcción de un *aprendizaje de la complejidad* desde un desbordamiento de las materias escolares entendidas como *contenedores aislados (globalización curricular)* para facilitar respuestas de acción comunicativa también complejas (FERNÁNDEZ DEL CASTRO, 1998; ARRIETA & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, 1997, 1998; ARRIETA, FERNÁNDEZ DEL CASTRO & ÁLVAREZ, 1995). Ello requiere que todo proceso dirigido a la comprensión de una realidad compleja y a la acción comunicativa coherente sobre ella (como la interculturalidad, el desarrollo desigual o la discriminación de género) debe partir de actividades de *sensibilización perceptiva* que permitan el *descubrimiento provocado* de la realidad representada por los medios, facilitando cierto grado de *empatía* capaz de abrirse a una segunda fase de *reconocimiento cognitivo* ligada a los datos que saberes convencionales diversos y presentes en la escuela (materias, disciplinas, ciencias) nos proporcionan sobre el tema abordado, en este caso la realidad de las personas emigrantes, su diversidad, las diferentes miradas ante un mismo fenómeno. Pero, tras todo ello, se torna imprescindible aquí un tercer paso hacia una *valoración crítica*, que permita una *toma de conciencia (ética, moral, política)* como *compromiso polémico* que derive, por fin, en una *acción comunicativa* coherente proyectada sobre la sociedad (y sobre la clase y la escuela como partes de ella) que permita generar

contranarrativas sobre estos grupos minoritarios que rescaten lo que sobre ellos se ha silenciado, elaboren lo simplificado y den cuenta de la diversidad cultural y de puntos de vista que conviven en nuestro contexto social.

Referencias bibliográficas

- APARICI, R. & MARÍ, V.M. (coords.) (2003). *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*. Madrid: UNED.
- ARGIBAY, M.G.; CELORIO, G. & CELORIO, J.J. (1991). *La cara oculta de los textos escolares Investigación curricular en ciencias sociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- ARRIETA, J.J. & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. (1998). “Orientaciones Didácticas para la Educación Formal”. En ACSUR–Las Segovias, *Guía de la Educación para el Desarrollo*. Madrid: Libros de la Catarata, 77–151.
- ARRIETA, J.J. & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. (1997). “¿Ciudadanos del mundo? Los nuevos retos de la Educación para la Emancipación y el Desarrollo”. En AA.VV., *Educación, Desarrollo y Participación Democrática*. Madrid: ACSUR–Las Segovias, 139–147.
- ARRIETA, J.J., FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. & ÁLVAREZ, J. (1995). “El espacio de la Educación para el desarrollo en el marco de la LOGSE”. En AA.VV., *Experiencias de Educación para el Desarrollo en el Trabajo con Jóvenes*. Madrid: ACSUR–Las Segovias, 167–184.
- BANKS, J.A. (1992). “Multicultural Education: Approaches, Developments and Dimensions”. En LYNCH & MODGIL (eds.), *Cultural Diversity and the schools*. Londres: Falmer.
- BAÑÓN, A.M. (2002). *Discurso e inmigración. Propuestas para el análisis de un debate social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- BARQUÍN, A.; ALZOLA, N.; MADINABETIA, M. & URIZAR, A. (2010). “El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 13 (4), 95–112.
- BENNETT, D. (ed.) (1998). *Multicultural States. Rethinking Difference and Identity*. Londres–Nueva York: Routledge.
- BESALÚ, X. & VILA, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- BRAGA, G. & HEVIA, I. (2009). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda del Principado de Asturias.
- CASTELLS, M. (2001). *La Era de la Información. Vol. II: El poder de la identidad*. México DF: Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- CASTIELLO, C. (2005). *Los parías de la tierra. Emigrantes en el cine español*. Madrid: Talasa.
- CASTIELLO, C. (2001). *Huevos de serpiente. Racismo y Xenofobia en el cine*. Madrid: Talasa.
- CEA & VALLES, M.S. (2000). “Los medios de comunicación y la formación de la opinión pública ante la inmigración y el racismo”. *Sociedad y utopía: Revista de Ciencias Sociales*, 16, 133–148.
- COLECTIVO IOE (2007). *Interpretaciones de la condición migrante. Exploración de los discursos de la población inmigrada en España*. Inédita.
- COLECTIVO IOE (1995). *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COLECTIVO IOE (2009). *Motivos de la discriminación en España: Estudio exploratorio*. Inédita.
- FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. (2008). “Cine, ciudadanía y valores”. En AA.VV., *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de la innovación*. Asturias: Centro de Profesorado y de Recursos de Gijón, 212–221.
- FUEYO, M.A. (2002). *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Barcelona: Icaria.

- FUEYO, M.A & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. (1999). *La construcción del Imaginario del Sur en el Norte*. Gijón: Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular.
- GALÁN, E. (2006). “La representación de los inmigrantes en la ficción televisiva en España. Propuesta para un análisis de contenido. El Comisario y Hospital Central”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 61. La Laguna (Tenerife). Recuperado el 30 de marzo de 2012, de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200608galan.htm>.
- GARCÍA DE CASTRO, M. (2007). “La hegemonía creativa de la industria de la televisión”. *ICONO 14 Revista de comunicación y nuevas tecnologías*, 9, 1–14.
- GARRETA, J. (2003). *Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GIL, E. (1995). *Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria*. Valencia: Servicio de Publicación de la Universitat.
- GOLDBERG, K. (ed.) (2000). *The Robot in the Garden: Telerobotics and Telepistemology in the Age of the Internet*. Cambridge: MIT Press.
- GORDILLO, I. (2006). “El dialogo intercultural en el cine español contemporáneo: entre el estereotipo y el etnocentrismo”. *Comunicación*, 4, 207–222.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2012). *Guía para una educación intercultural*. En prensa.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2003). *Alumnado extranjero en la escuela asturiana: Medidas urgentes para una educación de calidad*. Asturias. Grupo Eleuterio Quintanilla/Federación de Enseñanza CC.OO./Fete–UGT/SUATEA. No se menciona.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- INNERARITY, DANIEL (2004). *La sociedad invisible*. Madrid: Espasa Calpe.
- KLEIN, N. (2007). *La doctrina del shock: El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.
- KLEIN, N. (2001). *No Logo: El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.
- LACALLE, C. (2008). *El discurso televisivo sobre la inmigración. Ficción y construcción de identidad*. Barcelona: Omega.
- LLUCH, X. (2003). “Multiculturalidad: invisible en los libros de texto”. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 82–86.
- LÓPEZ–REILLO, P. & GONZÁLEZ–GARCÍA, D. (2006). “Las creencias del profesorado acerca del alumnado de diversa procedencia cultural, Formación del profesorado: práctica escolar”. *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural*. Recuperado el 30 de marzo de 2012, de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/11.%20P.pdf, consulta: 2009–9
- RUIZ, X. ET AL. (2006). “La imagen pública de la inmigración en las series de televisión españolas”. *Política y cultura*, 26, 93–108.
- RAMOS, A. & FERNÁNDEZ–CASADEVANTE, J.L. (2011). “Ficcionalizar al otro: imaginarios, inclusión y presencia de las minorías religiosas en las series de ficción españolas”. En *Razón y Palabra*, 78. Recuperado el 30 de marzo de 2012, de http://www.razonypalabra.org.mx/varia/N78/2a%20parte/32_RamosFernandez_V78.pdf.
- ROBERTSON, R. (1998): “Identidad nacional y globalización: falacias contemporáneas”. *Revista Mexicana de Sociología*, 60, 1, 3–19.
- RODDICK, A. ET AL. (2001). *Tómalo como algo personal. Cómo afecta la globalización y vías eficaces para afrontarla*. Barcelona: Icaria– Intermón Oxfam.
- RODRIGUEZ, V. (2009). “La imagen de la mujer inmigrante en la televisión”. *Actas del I Congreso Internacional Larino de Comunicación Social*. Tenerife: Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de La Laguna.
- SAMPEDRO, J.L. (2002). *El mercado y la globalización*. Barcelona: Destino.
- SANTAOLALLA, I. (2005). *Los “Otros”. Etnicidad y “raza” en el cine español contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza y Ocho y medio. Libros de Cine.

- SIQUÉS, C.; VOLA, I. & PERERA, S. (2009). “Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 17, vol 7 (1), 103–132.
- SOLÉ, C. (1995). *Discriminación racial en el mercado de trabajo*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- STIGLITZ, J.E. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Santillana.
- WOLTON, D. (2007). *Pensar la comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.