

● Luz Eugenia Aguilar González
México DF (México)

Solicitado: 23-04-07 / Recibido: 15-07-07

Aceptado: 28-01-08 / Publicado: 01-10-08

DOI:10.3916/c31-2008-01-003

Lecturas transversales para formar receptores críticos

Transverse readings: how to build critical audiences

En el presente artículo se realiza una propuesta para el desarrollo de la recepción crítica mediática. El método propone que, por medio del análisis de los códigos y fuentes culturales de un programa televisivo determinado (lo que se entiende como lecturas transversales), se identifiquen las intertextualidades presentes en el mismo. La finalidad es desarrollar la competencia intertextual y la visión crítica de los niños. Ello puede contribuir a que los niños adquieran elementos para que puedan fundamentar críticamente el consumo, el rechazo o la interpretación compleja de programas de televisión.

The main point in this article is to discuss the development of the critical reception. The method establishes an analysis of the codes and cultural sources of a specific television show, (that analysis understood as transverse readings), to identify the intertextualities in the show. The purpose is to develop the intertextual competence and the critical vision of the children. The main goal is to make children acquire a critical capacity that enables them to criticize the consumption, the rejection or the interpretation of different television shows.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Competencia intertextual, intertextualidad, recepción crítica, tipo de lectores, lecturas transversales.

Intertextual competence, intertextuality, critics' reception, type of readers, transverse readings.

La afirmación de que el receptor es activo corre el peligro de vaciarse de significado si no se considera la impor-

tancia de analizar los procesos internos y externos de significación que realizan los sujetos cuando están frente a un mensaje. El acto de ver televisión ha cambiado, ya que de ser una actividad familiar, se ha convertido en una actividad individual; de tener unas cuantas opciones de programas, ahora se pueden observar infinidad de ellos (si se cuenta con televisión privada, vía satelital o por cable); de ver un programa de

❖ Dra. Luz Eugenia Aguilar González es profesora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara y del Instituto Superior de Investigación y Docencia de la Secretaría de Educación de Jalisco (México) (luzeugenia_aguilar@yahoo.-com.mx).

principio a fin, ahora se ve fragmentado gracias al «zapping», actividad que permite observar varios programas a la vez; otra forma de ver es desde la llamada «televisión interactiva», que al darle la oportunidad al espectador de escoger el programa que se transmitirá el próximo fin de semana, genera una satisfacción ilusoria en el televidente al hacerle pensar que tiene poder de decisión sobre su consumo. Éstas y otras modalidades de ver televisión provocan reflexionar sobre la manera en que niñas y niños construyen y reconstruyen significados, y cómo se pueden tener concepciones más críticas y democráticas de nuestro entorno con el simple hecho de ver televisión.

En este artículo se analizarán algunas formas de construcción de sentido dentro del proceso de recepción, lo cual se vincula con niveles de lectura de un texto televisivo. También se resalta la importancia de que los niños y niñas pueden convertirse en partícipes en la elaboración de espacios culturales a partir de las lecturas transversales que realicen de los textos y de su decisión crítica de consumo, rechazo o utilización de los medios de comunicación, en particular de la televisión.

El presente artículo consta de dos partes. En la primera se plantean algunos elementos teóricos que permiten definir y ubicar los mecanismos de recepción infantil para la construcción de significados. La segunda parte hablará de los tipos de lectores y del método para amarrar los procesos de recepción con el desarrollo de la competencia intertextual para la formación de receptores críticos.

1. Mecanismos de recepción infantil

Los niños y las niñas, a partir de las distintas interacciones con la realidad, van confeccionando procedimientos para resolver problemas o relacionarse y moverse exitosamente por el mundo que los rodea. Entre la manipulación de los objetos (pensamiento concreto) y la planeación y predicción (pensamiento abstracto) se suceden infinidad de procesos complejos que irán conformando su pensamiento. Dentro de la recepción se pueden encontrar dos momentos fundamentales: la construcción de sentido y la incorporación de sentido.

1.1. La construcción de sentido

Cuando recibimos un mensaje, lo que realizamos para darle significado es buscar un puente entre el objeto representado en el mensaje y el objeto que representa en la realidad (referente). Si no se encuentra el vínculo, el mensaje, o parte de él, no tendrá significado para el receptor. Pero ahora bien, puede que se

encuentre el vínculo; sin embargo, la mayoría de los textos contienen más de un significado, por lo que la segunda actividad consiste en darle al significado un valor denotativo o connotativo. Por lo general, el nivel denotativo está muy relacionado con el referente: veo un árbol en la televisión, se representa un árbol en mi conceptualización; pero el árbol puede estar representando abundancia, por ejemplo. Ahí es donde entra la connotación.

Los niños y las niñas pueden ver solamente el árbol o pueden interpretar la abundancia, pero esta segunda lectura dependerá de la forma en que construyen el sentido. En otro lugar se analizó cómo niños que se enfrentan a dos diferentes textos televisivos (Los Simpson y una nota de telediario) les dan significado a los textos de forma diferente, según la naturaleza del programa. La ficción es interpretada denotativamente, además que no realizan vínculos entre situaciones ficticias y su relación con posibles acontecimientos reales. Interpretan la ficción como tal. Reconocen roles, pero no situaciones, como la corrupción, la intolerancia o la ironía presentes en la trama de los dibujos animados. Por su parte, en la nota periodística identificaron situaciones, roles y actores desde una perspectiva dicotómica: buenos-malos; ricos-pobres, como un discurso incuestionablemente verdadero, por ser noticia (Aguilar González, 2004). Sin discusión sobre los contenidos de lo visto, su nivel de lectura se quedó en el plano de lo referencial.

Cuando los niños significan en un solo nivel, su interpretación es plana, es denotativa. Esto trae consigo un problema de significación: no hay más lecturas posibles ni un pensamiento complejo. Así los receptores se quedan atrapados en un hermetismo referencial: un significado que se enrolla en sí mismo sin dar posibilidades a los niños y niñas de ver más allá de sus narices. El hermetismo referencial es necesario, ya que es un primer nivel de lectura indispensable para asignar significados, pero los textos contienen más que eso: hay otras lecturas posibles que pueden realizarse para conformar nuevas interpretaciones y nuevas líneas de pensamiento; además, los vínculos con las representaciones sociales son indispensables para la comprensión compleja de los textos, y también de la realidad.

1.2. La incorporación de sentido

Una vez que se comprende el mensaje, éste debe acomodarse dentro de las estructuras mentales de los sujetos. En este proceso, los marcos de referencia son fundamentales: cuantas más experiencias tengan los niños y niñas, mayor será la posibilidad de tender redes de significado más complejas. Una de las activida-

des mentales que se pueden realizar es la relación entre significados, es decir, unir un concepto con otro, una referencia con otra, así la urdimbre de conocimientos se complejiza. Otra de las actividades importantes es significar dentro de contextos. Si sacamos de contexto el significado, lo más probable es que se recurra a la institucionalización discursiva (Aguilar, 2004), al lugar común de los significados (lo que toda la gente dice), sin comprender la situación específica en la cual se produce significado. Otra vez resurge la conveniencia de interactuar constantemente con la realidad o con otras personas para elevar la calidad de la interpretación. Es aquí donde entran en escena distintas competencias comunicativas que ayudarán a los niños y a las niñas a interactuar con el significado y a actuar en la realidad. En este caso, la competencia que interesa es la intertextual.

La intertextualidad es un concepto utilizado en los estudios literarios para exponer la manera en que se resemantiza la historia cultural de un pueblo. La intertextualidad es definida como un tejido de voces (Barthes, 1980), lecturas cruzadas (Genette, 1989) y el dialogismo en Bajtin (1982). Desde las perspectivas investigativas actuales, la intertextualidad no debe considerarse más como una mera categoría para identificar los códigos y los lenguajes que componen un texto. La intertextualidad puede ser utilizada como una herramienta que propicie la lectura transversal para formar receptores críticos.

La competencia intertextual cuenta con diferentes grados de intensidad funcional (Durañona y otros, 2006); desde un grado cero, en donde se comprende el significado del texto sin ir más allá de él, y donde las intertextualidades pueden ser definidas más como copias o pastiches, hasta el tejido complejo en donde para identificar los otros textos presentes se debe contar con una amplia cultura y conocimientos sobre los diferentes temas. También se pueden encontrar las constantes estilísticas que caracterizan a un autor o a un movimiento cultural (autointertextualidad). La identificación de estos rasgos también contribuye en la valoración de los textos.

En general, la competencia intertextual puede ser comprendida como diálogo interno y externo. El diálogo interno es aquél que nos conecta con el marco de referencia interno y nos permite construir mapas con-

ceptuales, que ayudan a realizar diferentes interpretaciones de un mensaje. El diálogo externo es el que se realiza simbólicamente con diferentes sistemas culturales, por ejemplo, la posibilidad de realizar una reconstrucción creativa de un texto a partir de otro. El diálogo externo es fundamental para desarrollar la capacidad crítica. Se da en la interacción con otros sujetos, en las pláticas o en actividades lúdicas comunes en los niños, dentro de las cuales, se pueden reconstruir y apropiarse de los significados de los mensajes de formas distintas a como se realizan en el momento de ver televisión.

2. Tipos de lectura, tipos de interpretaciones

La competencia intertextual, por lo tanto, es una opción para leer los textos de otra manera. Además, provee la posibilidad de desarrollar prácticas interdisciplinarias al abarcar diferentes habilidades y áreas del conocimiento. Desde este punto, la competencia inter-

La competencia intertextual, por lo tanto, es una opción para leer los textos de otra manera. Además, provee la posibilidad de desarrollar prácticas interdisciplinarias al abarcar diferentes habilidades y áreas del conocimiento. Desde este punto, la competencia intertextual se convierte en la categoría eje para desarrollar la lectura transversal.

textual se convierte en la categoría eje para desarrollar la lectura transversal.

La lectura transversal se entiende como el cúmulo de experiencias culturales que tienen los sujetos y que en un momento determinado les sirve para comprender e interpretar la realidad. La lectura no tiene que ser plana, ya que ésta exige muy poco del lector. La lectura transversal es más enriquecedora porque busca fuentes y referentes más allá de los que presentan los textos, pero también exige mayor actividad del receptor, e incluso, la colaboración de guías o pares para lograr una lectura compleja.

La competencia intertextual en la actualidad es utilizada constantemente por los productores de mensajes audiovisuales, ya que retoman temas actuales y antiguos para elaborar los mensajes: son reconstrucciones de diferentes códigos culturales, lo cual no es nuevo, pero sí es más deliberado. A decir de Eco y Baudrillard (Darley, 2002) la redundancia es el principio ordenador de los textos posmodernos, esta redundan-

cia de la que hablan se refiere a retomar y resemantizar personajes y temas diacrónica y sincrónicamente. Por ejemplo, la saga de películas «Shrek» recuerda los cuentos de hadas, pero también películas contemporáneas o sucesos y personajes actuales. Sin embargo, dentro de los procesos de producción, lograr el nivel intertextual difuso¹ en un texto es complicado. La intertextualidad es un «continuum» que parte de la copia burda, a la cita, al «remake», al «sampling». Textos más elaborados llegarán a lograr niveles de intertextualidad más sofisticados. El nivel más bajo —la copia— carece de originalidad. Los niveles superiores de construcción discursiva intertextual contienen un alto nivel de originalidad.

En nuestros tiempos, ante la cantidad de oferta en productos culturales, una estrategia para captar un mayor número de consumidores es la tendencia a

ficar textos simples o complejos y lograr el placer del texto. Para ello, el tipo de lector en donde se ubique el receptor es importante.

Eco (2002) propone dos niveles de lectura: en el primer nivel de lectura se encuentra el lector semántico, quien sólo desea saber cómo termina la obra, decodifica la información básica para rescatar la anécdota y comprender el tema; no realiza mayor esfuerzo, pero de cualquier manera, algunos textos están contruidos para satisfacer a este tipo de lectores, ya que la lectura dependerá del modo en que se confronte el texto con el lector. El lector semántico no disfruta la retórica del texto —y probablemente ni le interese hacerlo—, porque no sabe cómo enfrentarse a él.

El lector de segundo nivel es el semiótico. Éste desea comprender el funcionamiento del texto por medio de la relación entre ideas, significados y temas.

Es un lector activo, pero esta actividad se desata a partir del diálogo intertextual interno o externo al que se hacía referencia líneas arriba. La complejidad del mensaje que tiene enfrente puede convertirse en un reto para su comprensión, o ser abandonado. El lector semiótico afronta el reto, pero muchas de las veces debe ser acompañado por alguien que le enseñe a interpretar los textos. Por ello, la idea de un televidente solitario es escalofriante. Al carecer de diálogo, sus significados se quedan sola-

mente flotando en su cabeza; al dialogar se propicia la negociación de significados, lo que enriquece el proceso de construcción de sentido. El pensamiento se complejiza al trascender el nivel referencial y poner en funcionamiento inferencias, connotaciones e ironías. El texto, para valorarlo como original, debería contener estímulos suficientes que permitan esta confrontación.

En suma, la competencia intertextual poco a poco está demostrando su valor como una categoría de trabajo que ayuda a desarrollar la lectura. La lectura plana no es deseable, sin embargo, es la que se logra al no enfrentar el texto de diferente forma. La lectura transversal, por su parte, propicia la activación de otros procesos mentales que de otra manera pueden quedar latentes durante años. Pero no se puede lograr una lectura distinta si no se enseña a los sujetos a hacerlo.

La competencia intertextual poco a poco está demostrando su valor como una categoría de trabajo que ayuda a desarrollar la lectura. La lectura plana no es deseable, sin embargo, es la que se logra al no enfrentar el texto de diferente forma. La lectura transversal, por su parte, propicia la activación de otros procesos mentales que de otra manera pueden quedar latentes durante años. Pero no se puede lograr una lectura distinta si no se enseña a los sujetos a hacerlo.

construir textos que puedan ser leídos por diferentes públicos; por ejemplo, al ver un dibujo animado actual (Los padrinos mágicos², por ejemplo), los padres se congratulan al poder identificar referencias a películas de la década de los ochenta, pero también los niños disfrutaban la fantasía que encierra el programa aunque no sepan que ahí se encuentra un elemento significativo. Lo mismo sucede con las películas animadas. Se logra la satisfacción de los padres y de los hijos, lo cual contribuye a la selección y consumo del texto por un mercado más amplio. El problema es que los padres se quedan con su lectura y no la transmiten a los hijos, y viceversa, es ahí donde se incrementa la importancia del diálogo y puede explotarse la realización de lecturas transversales.

Con base en lo anterior, se puede estar de acuerdo en que los receptores deberán contar con un marco de referencia suficientemente extenso para decodi-

La conjugación de estos elementos teóricos ha ayudado a elaborar un método de trabajo para formar a los niños y a las niñas como receptores críticos. La incorporación de la alfabetización audiovisual en el currículo nacional en México es casi nula, a pesar de esfuerzos realizados por la propia Secretaría de Educación Pública³. Además, los contenidos tienden a delimitar la alfabetización audiovisual solamente como el análisis de mensajes y el conocimiento del proceso de producción de los mismos. Los teóricos de la alfabetización audiovisual la han vinculado con el desarrollo de pensamiento crítico, y a su vez, se han realizado propuestas de incluirla en el campo de la enseñanza de la lengua materna. La propuesta que se presenta aquí trata de romper con esas barreras disciplinares y alcanzar cierto grado de interdisciplinariedad y que la alfabetización audiovisual sea enseñada transcurricularmente. También se pretende trascender las barreras académicas para alcanzar la actuación sobre la realidad desde diferentes actores: los maestros, los padres, los alumnos.

3. Despertar al lector semántico

Aunque la mayoría de nosotros somos lectores semánticos, la actitud ante un mensaje puede variar. Ya se ha dicho que los niños y las niñas ante los programas televisivos de ficción utilizan el hermetismo referencial para asignar sentido a los mensajes. Los cortes comerciales o el «zapping» complican todavía más la unidad de significado. Sin embargo, los receptores son capaces de lograr la unidad temática y si se les pregunta la trama del programa la pueden relatar. Por otra parte, los niños y las niñas observan una y otra vez el mismo programa sin mostrar aburrimiento. Esta práctica es benéfica ya que la repetición constante les ayuda a percibir detalles que con una sola mirada no se encuentran. Así, para despertar al lector semántico se deberá realizar la descripción completa del texto. Ésta consiste en definir la anécdota del programa, los personajes que participan, sus características y cómo se involucra en la trama; encontrar las partes del capítulo: planteamiento del problema, clímax y desenlace. También es importante analizar los detalles de audio: música, sonido incidental, voces. Las imágenes y detalles en ellas: si los dibujos son trazos planos diferenciados del fondo, o si están integrados al fondo; si son virtuales o animados. Este punto no debe pasarse por alto, ya que la forma en que se presenten las imágenes repercute enormemente en la construcción de sentido. Es notoria la diferencia entre los dibujos animados japoneses y los de otros países. Los dibujos animados japoneses suelen tener una gramática visual mucho

más compleja; los símbolos que aparecen en ellos representan parte de su cultura y creencias, que, frecuentemente, para los occidentales pasan desapercibidos. Las tomas, como se ha discutido ampliamente en trabajos sobre alfabetización audiovisual, ayudan a identificar sentimientos, emociones, actitudes o situaciones. El color y otros elementos visuales también deben ser analizados para entender la forma en que se enfatiza el sentido. En suma, la descripción completa del texto y la comprensión de su construcción en un nivel gramatical, es la labor del lector semántico.

4. Descubrir al lector semiótico

Para encontrar al lector semiótico se necesita de personas que guíen el proceso. Es muy probable que los coordinadores no puedan sólo sentarse a ver el programa y realizar el análisis. Esta parte exige una investigación y una elaboración de una guía de trabajo previo que oriente a los niños y a las niñas. La parte más complicada es encontrar los hilos que tejen la urdimbre cultural que se encuentra en los mensajes. Por ello, este nivel exige la búsqueda de las asociaciones, de los referentes presentes en las historias, de los personajes –para comprender sus caracterizaciones–, de las ironías. Cualquier dibujo animado actual que se escoja al azar contiene esta gran cantidad de referencias a personajes de la vida real, actores, actuaciones, películas, música. El encontrar el rastro de la fuente puede ser una búsqueda que realice el o la guía; posteriormente, podrá poner todos los elementos al alcance de los niños, para que ellos, por descubrimiento, encuentren la fuente de la intertextualidad. Como sugerencia, se puede preparar una selección de escenas de películas, de sucesos o de melodías –lo que convenga– para que los niños, por sus propios medios, poco a poco encuentren los vínculos entre lo que están viendo y el marco cultural que plantea el mensaje.

La mayoría de los programas televisivos con fines comerciales cuentan con intertextos en un primer nivel, es decir, contruidos por citas o pastiches. Pero también pueden encontrarse historias más sofisticadas que deben rastrearse en el tiempo y en el espacio. Se tratará de seguir el hilo, diacrónico o sincrónico que se teje con éstas en el texto que se está analizando. Hay que encontrar las pistas sugeridas en el texto: lo dicho y lo no dicho, pero también los elementos culturales que se comparten con el mensaje. Por ejemplo, algunos programas realizan referencias constantes a su propia cultura, y cuando hacen referencia a otras recurren al estereotipo, al lugar común, para que se logre la identificación cultural. Sin embargo, las referencias constantes a su propia cultura marcan una pauta

de dominación temática, de etnocentrismo que aceptamos casi inconscientemente: se tiene que ver esa película o ese programa, o escuchar a ese grupo musical, para entender de lo que se está hablando en él. Y se acepta y se crea una necesidad de consumir la cultura del otro, mientras que otras culturas aparecen estereotipadas cayendo, en ocasiones, en la ridiculización. El hecho no es que el productor del mensaje evite realizar referencias a su propia cultura, ya que esto es hasta cierto punto razonable, sino que los receptores sientan la necesidad de conocer solamente sobre esa cultura para entender el texto al que se enfrentan, porque no tienen más elementos críticos para buscar textos diferentes o más complejos que representen un reto a lo ya conocido. Además de no interesarles otro tipo de textos por estar alejados de sus referentes inmediatos⁴. Hay que poner atención en este punto. La idea es diversificar las lecturas, no centrarnos solamente en una propuesta cultural: a eso llamo lecturas transversales.

La identificación de intertextos puede llevar a los receptores a comprender estos mecanismos de construcción de sentido para, a su vez, buscar o exigir nuevas fórmulas para la expresión de mensajes. Por otra parte, las acciones o los temas del programa televisivo pueden orillar a la realización de investigaciones sencillas de ciertos temas, por ejemplo, un tema recurrente en los dibujos animados es la inclusión constante de personajes e historias mitológicas; desde este punto, pueden realizarse investigaciones individuales o de grupo, leer historias sobre el tema y pasar a la producción de ensayos, cuentos, representaciones teatrales, etc. Los contenidos curriculares de varias materias pueden abordarse desde la observación y análisis de un programa de televisión. La lectura transversal también puede ser considerada como la posibilidad de analizar la manera en que un tema es abordado en diferentes formas; por citar un caso, la contaminación: vista desde la ecología, desde las ciencias naturales, desde el dibujo animado, desde un documental, etc. Se pueden abordar pedagógicamente diferentes contenidos escolares y lograr el desarrollo de habilidades, manejo de contenidos y aprendizaje derivados de los mismos con el simple hecho de ver televisión.

Una vez que se tenga bien descrito y analizado el texto, una parte fundamental es la realización de juicios de valor. No sólo decir si es bueno o malo o si tiene valor artístico o no, sino también cuáles fueron los mecanismos utilizados para lograr una personificación, una atmósfera, una situación, es decir, la lógica de construcción del texto. La participación del coordinador o coordinadora será crucial para el buen logro

de este nivel, debido a que los niños cuentan con pocas experiencias. Hay que ponerlos en contacto con nuevos y diversos textos. Un programa televisivo puede llevar al receptor a conocer una película, una pintura, una melodía, es disfrutar la polifonía del texto.

5. Formas de ver, formas de comprender

Al ir cruzando narrativas, también se cruzan los tipos de productos culturales, trascendiéndolos. Los productos culturales modernos acaparan distintos lenguajes: escrito, icónico, audiovisual, musical. La premisa que puede seguirse es que a mayor comprensión del texto, de sus fuentes, y de cómo se construye éste, el receptor tendrá mayor facilidad para decodificar, comprender y emitir juicios, tales como si el texto es novedoso o es un «remake». Esto también refinará su gusto y su capacidad de selección de textos. Pero la valoración no puede quedarse ahí. Poco a poco los niños y niñas se harán más selectivos al escoger los programas que observan. La comprensión de discursos legitimados, de la gramática visual, de las formas de producción de mensajes, produce receptores críticos. Como señala Buckingham (2005), adquirir un discurso crítico tiene ventajas cognitivas, pero también sociales, es decir, es un estado de la mente y una práctica social. Lo que se propone es ayudar a los receptores a que construyan redes de relaciones de significado y que encuentren diferentes caminos para la lectura de textos audiovisuales. El diálogo y la investigación son fundamentales para lograr este análisis. A partir de un programa de televisión se puede indagar sobre literatura, música, películas o pintura. Lo interesante de esta propuesta es que respeta al sujeto, debido a que parte de sus propios intereses o gustos por ciertos programas, su dominio sobre las temáticas, los personajes, los códigos, hacen atractivo el análisis, pero a la vez, están trabajando críticamente sobre él. Cuando se profundiza en el análisis de los textos, el gusto y la valoración que realice el receptor puede transformarse paulatinamente. Asimismo, la interdisciplinariedad se propicia, contribuyendo a la formación integral del niño con el sólo acto de ver televisión.

Las lecturas transversales no pueden quedarse en la esfera de la interpretación, sino que deben trascenderla para alcanzar la de la acción. Esta labor «significa reconocer que el significado no está simplemente situado en los textos, esperando a que alguien los descifre con los instrumentos 'correctos' de análisis, sino que se haya inevitablemente enraizado en las relaciones sociales de la vida diaria» (Buckingham, 2005: 192). La formación de ciudadanos y de sociedades democráticas no se realizará solamente con prácticas

de análisis o de confrontación, sino por medio de construcciones discursivas críticas que partan de los niños y niñas y de otros grupos sociales, construida en el calor del diálogo respetuoso e informado. La programación televisiva bien puede pasar a ser un medio de aprendizaje, entendido éste como un sistema de autoaprendizaje (Contín, 2002), de exploración, de instrucción guiada, centrado en el proceso educativo, no en el producto educativo, todo ello en el seno de la escuela o de la familia. Esta perspectiva puede ayudar a comprender la trascendencia de desarrollar pensamiento crítico para percibir la manera en que los medios de comunicación se han convertido poco a poco en una fuerza económica, política y social, pero también se han convertido en una fuerza pedagógica⁵.

En suma, la lectura transversal puede ser una herramienta para formar receptores críticos que en la esfera pública se convertirán en ciudadanos, y a su cargo estará la construcción de nuevos espacios simbólicos y de actuación.

Notas

¹ Se entiende el concepto intertextualidad difusa como una construcción en donde los referentes culturales están tan bien organizados, que la fuente puede pasar inadvertida para aquellos no doctos en un tema, o con pocas referencias culturales. Este tipo de textos son disfrutados solamente por «the happy few» según de Eco (2002). La meta es que la mayor parte de los receptores podamos estar entre esas personas felices de disfrutar un texto.

² «The fairly oddparents», programa de la cadena de televisión Nickelodeon. Se toma este programa como ejemplo debido a que contiene constantes referencias a otros textos: películas, música, perso-

najes de la historia y de la farándula, así como una crítica constante al «american way of life», además de ser uno de los programas favoritos de los niños mexicanos.

³ Es el ministerio de gobierno encargado de la educación en México.

⁴ En México se consumen infinidad de programas y películas norteamericanas, los programas y películas europeas son difíciles de encontrar en nuestras barras de programación, además de que algunos se consideran como aburridos, por la gramática, ritmo y temática distintos a la simplicidad de los norteamericanos.

⁵ Confrontar estas ideas con el planteamiento que realiza Giroux (2001) sobre la pedagogía pública como base para la construcción de la concepción crítica y democrática de la ciudadanía.

Referencias

- AGUILAR, L.E. (2004): «Estrategias de aprendizaje en recepción infantil», en *Nómadas*, 21; 128-137.
- BAJTIN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1983): *El grano de la voz*. México, Siglo XXI.
- BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- CONTÍN, S.A. (2002): «Internautas del idioma: ¿cómo desarrollar la competencia intertextual en los adolescentes?», en ALÁS, A.; BARTOLOMÉ, A.R.; BAUTISTA, F. y OTROS (Eds.): *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona, Grao.
- DARLEY, A. (2002): *Cultura visual digital*. Barcelona, Paidós.
- DURAÑONA, M.A.; GARCÍA, E.; HILAIRE, E. y OTROS (2006): *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid, Consejería de Educación.
- ECO, U. (2002): *Sobre literatura*. Barcelona, Océano.
- GENETTE, G. (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus.
- GIROUX, H.A. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.