

La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar

MARC PALLARÉS PIQUER
Departamento de Educación, Universitat Jaume I, Castellón, España

1. Introducción

Si a lo largo del siglo XX la publicidad se fue consolidando como una disciplina, fue porque la razón humana puede considerarse como una especie de campo incierto, que casi siempre está al acecho de perspectivas nuevas que nos puedan acompañar en nuestras vidas (Llamas, 1997); y también porque las personas nos hemos ido acostumbrando a convivir en un mundo que, gracias a la fuerza expresiva de la publicidad, cada vez es más interpretado, más simbólico. En este mundo, una gran parte de las cosas que hacemos y que decimos se eleva sobre un horizonte de provisionalidad, que se mantiene pendiente de las nuevas tendencias o de los valores que el discurso publicitario, más pronto que tarde, puede acabar imponiendo.

Seguramente, el mundo tiene tantas maneras de ser como formas hay de expresarlo, y es sobre este precepto que la industria publicitaria se fue convirtiendo durante el siglo XX, no únicamente en un foco de movimientos económicos, sino también en una base ideológica y social (Herreros, 1995).

Los textos publicitarios, actualmente, constituyen una de las formas de comunicación por excelencia –tanto en el “mundo de los adultos” como en el “mundo de los niños y de las niñas”– de un entorno comunicativo que invade a diario nuestras vidas con un goteo constante de sugerencias, imágenes y consignas fascinantes y espectaculares.

Además de la omnipresencia, la otra característica esencial de la publicidad de nuestros días es la redundancia: difícilmente permitiríamos a ninguna otra instancia que se nos pudiera ir repitiendo una y otra vez, que nos envolviera en una y mil manifestaciones distintas. Pero a la publicidad sí que le permitimos que nos bombardee distintas veces al día.

Tal y como afirma Arconada Melero (2006), la omnipresencia cotidiana de los anuncios ha facilitado que la publicidad haya ido apareciendo de vez en cuando en los textos escolares, pero todavía no ha ocupado un espacio relevante, ni se ha aprovechado toda la potencialidad que debería contener su incorporación en las aulas como instrumento educativo.

Por un lado, una parte de los colectivos docentes que durante los 80 y los 90 redactaron materiales didácticos partían de una actitud preconcebidamente negativa de la publicidad, como portadora de la (menospreciable) sociedad de consumo (Arconada Melero, 2006). En estos materiales didácticos los anuncios incluso aparecen como un peligro cuyas variables, a menudo, pasaban a convertirse en el objeto de estudio que se trabajaba en las aulas.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 61/1 – 15/01/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



Por otro, la mayoría de estos materiales presentaban un punto de vista meramente descriptivo y aséptico sobre el discurso publicitario, sin incorporar ningún elemento ni reflexión que aportara una perspectiva crítica sobre la comunicación publicitaria (Bassat, 2011). Se desaprovechaba, por tanto, todo el potencial pedagógico que la publicidad lleva implícito.

Gracias a su capacidad emblemática, las creaciones publicitarias colaboran en la construcción de un orden simbólico, que puede facilitar el aprendizaje educativo. Y, menospreciando la publicidad, aquellos manuales se alejaban de uno de los objetivos esenciales de la escuela: la disposición natural para asimilar las circunstancias culturales y tecnológicas características en las que el alumnado vive su día a día (¿cuántos alumnos deben irse a dormir sin haber recibido ningún impacto publicitario?).

Insertar publicidad como un instrumento más de aprendizaje es, al fin y al cabo, la “educabilidad histórica” que los docentes y las docentes de cualquier época deberían tener presente para vivir y para “captar” los contenidos y los valores predominantes del contexto en que su alumnado vive cotidianamente (Nassif, 1977).

Quizás hay muchos anuncios en los que podemos percibir una forma capitalista de “manipulación deformadora” y de explotación de los consumidores (Arconada Melero, 2006), pero nosotros, como docentes, hemos de saber elegir aquellos que contienen mensajes aprovechables y que cumplen tanto nuestros objetivos didácticos como las normas básicas fijadas en un modelo socioeducativo de amplio consenso.

Cuando trabajamos con la publicidad, estamos, en definitiva, otorgando unas pautas al alumnado para que pueda conocer más aspectos del mundo publicitario que los que conocían las generaciones de sus padres y madres, y también estamos potenciando la utilización de aquello que se aprenderá en beneficio propio y de la sociedad, incluyendo un compromiso ético que pueda ser útil para el futuro de nuestros alumnos.

Si queremos salir del papel de docentes tecnócratas acríticos de los currículos, Giroux (1990) reivindicaba un docente que fuera como un “intelectual transformativo”, capaz de combinar la reflexión con la práctica educativa. Y pocos campos nos podrán resultar más apropiados para la práctica educativa que el de la publicidad, que comparte con otras instancias sociales y culturales la función de ser reproductora de formas de aprendizaje, no necesariamente relacionadas con finalidades pedagógicas propiamente dichas ni con objetivos madurativos, pero que ayuda en la labor de la potenciación de la tecnología del mensaje, que llega sencilla y llanamente (o que llega emocionalmente, como veremos en el apartado 2.1); así, establece unas relaciones de aprendizaje del alumnado, tanto con él mismo como con las formas pedagógicas contingentes, creadas a partir de determinadas maneras “de observarse, juzgarse, narrarse o dominarse” (Larrosa, 1995: 291). Y, lo que es más gratificante para el docente, gracias a la publicidad el aprendizaje en el aula tendrá la posibilidad de convertirse en un campo educativo con unos valores que se podrán emplear como medios de subjetivación para nuestro alumnado: la publicidad proporcionará estrategias para transformar la información en conocimiento, y la tarea del docente será la de reordenar esta información y ayudar a su alumnado a recomponer una visión global de los problemas y aprendizajes (Tribó, 2008).

2. Ventajas de la utilización de la publicidad como instrumento de aprendizaje

Durante la primera mitad del siglo XX, los niños y las niñas no tenían otros modelos que aquellos que provenían de las familias. Actualmente, gracias, en parte, a los medios de comunicación, la cantidad de modelos ha aumentado; es por esta razón que también deberían incrementarse las posibilidades de estos modelos como espacios de atracción pedagógica.

Este hecho es importante porque ha quedado suficientemente demostrado que los niños y las niñas, a menudo, cambian sus parámetros de valoración moral para ubicarlos en la dirección de los juicios de aquellos modelos que tienen interiorizados (Bandura, 1982).

La experiencia de colocar al alumnado delante de un mensaje audiovisual está más condicionada por los patrones emocionales y culturales del alumnado, como consecuencia de los conocimientos y de las sensaciones que ha ido acumulando a lo largo de la vida, que por otros de los mecanismos de aprendizaje más tradicionales que habitualmente se han empleado en la escuela. Así, desde el momento en que se sienta delante de un aparato de televisión (o de un ordenador) la percepción del alumnado se encuentra condicionada por unos parámetros de conocimiento que, en cierta manera, ya tiene interiorizados, y por unos valores que, si ha visto aquel producto audiovisual en el comedor del hogar familiar, incluso ya han podido ser asumidos antes de ir a la escuela; cualquier reconducción o variación en los conocimientos y en las emociones a buen seguro que condicionará, de una u otra forma, el aprendizaje.

La principal ventaja de utilizar la publicidad como instrumento educativo radica, pues, en su “acción” en el proceso de construcción y de reelaboración de los esquemas desde los cuales se interpreta la realidad. Se cierra así una evolución cíclica en el sistema de aprendizaje que va de la inquietud¹ hacia la percepción, de la percepción hacia la inquietud y de ésta hacia la libertad.

Uno de los objetivos pedagógicos de aprender mediante la publicidad es transmitir informaciones motivadoras, es decir, contenidos capaces de mover las conductas y las creencias hacia distintas direcciones. Y las imágenes poseen un fuerte componente motivador: aquel niño de raza blanca que aparece en un anuncio de la Obra Social de La Caixa que comparte cosas con otro de raza negra, aquella mano que tira la colilla por la ventanilla y provoca un incendio en los anuncios institucionales del Ministerio de Medio Ambiente, aquel médico que atiende a los enfermos en un campo de refugiados del anuncio de una ONG, aquel perro que se pasea por casa tirando del papel higiénico que no se rompe y que nos sirve para trabajar el objetivo didáctico del cariño y el respeto hacia los animales, etc. Como consecuencia del sentido de la inmediatez, y a causa también de su relación intrínseca con el universo de los sentimientos, estos anuncios citados tienden a otorgar más relevancia a las motivaciones de carácter emotivo. El elemento musical, que suele acompañar a gran parte de los anuncios, también ayuda.

La música² es el elemento comunicativo más universal para describir sensaciones y sentimientos. No influye únicamente en el estado anímico de quien la escucha, también acaba formando parte de nuestra memoria biográfica y nos recuerda momentos asociados a la melodía. Insertado en la comunicación

¹ Se entiende la inquietud como el deseo de querer aprender.

² Guijarro y Muela (2003) establecen la diferencia entre dos tipos básicos de recursos musicales:

- La música original: la relevancia del recurso hace que se produzca *ad hoc* para algunos anuncios.
- La música preexistente: necesita pedir autorización y pagar derechos de autor y derechos fonográficos.

audiovisual, se convierte en un vehículo que aporta fluidez al desarrollo de los acontecimientos, y su combinación con el narrador audiovisual constituye una forma clásica de ayudar a expresar un comentario, una manera de explicar una idea... Pero, sobre todo en el campo educativo, la música también es eficaz como recurso para exponer situaciones y para sugestionar sin necesidad de depender del código verbal.

Si las palabras se miden por la intensidad, las imágenes, acompañadas o no de música, lo hacen por su *punch*³: y es que en el fondo de casi toda acción suele haber una imagen, toda acción “únicamente es inteligible porque consigue un fin (sea éste consciente o inconsciente), el cual resulta ininteligible si no se apela a la imagen, reconstrucción o *construcción artificial* que nos lo representa como apetecible, o sea, como fin” (Gómez de Liaño, 1989: 139).

La fuerza pedagógica de la utilización de la publicidad radica en el hecho de que las imágenes son *energía*, porque, o bien son un reflejo de necesidades ya existentes, o bien sirven de surco a partir del cual se activan nuevas necesidades y deseos educativos. Un mecanismo óptimo para aprender a aprender, en definitiva. Pero, al mismo tiempo, también es siempre una energía educativa orientada, canalizada en unas direcciones previamente establecidas, que quedan determinadas por el hecho de haber elegido unos anuncios y no otros, siempre en consonancia con los objetivos pedagógicos que se quieran alcanzar.

Tanto si las imágenes liberan esta energía de los niños y de las niñas como si la reflejan, lo más significativo es que, al fin y al cabo, la canalizan. En este sentido, la publicidad se convierte en un eje de socialización potente y muy aprovechable dentro de la escuela, un ente que convendría que apostara ya, definitivamente, por unas bases pedagógicas basadas en la tecnología y en la innovación⁴.

Desde un punto de vista funcional, cualquier texto (escrito, oral, iconográfico...) dispone, junto a los valores semánticos de sus enunciados, *prescripciones de uso* comunicativo, es decir, una serie de parámetros pragmáticos que hacen posible el empleo adecuado de tales enunciados en situaciones concretas en las que se produce el intercambio comunicativo entre las personas. Así, todo texto (y el publicitario no es una excepción) propone un “contrato comunicativo” entre los participantes y contiene en su textura las pautas de uso, las maneras de acceder al significado (que aquí sería el aprendizaje por parte del alumnado del objetivo pedagógico establecido) y una cantidad de indicaciones orientadas a hacerlo adecuado a la situación y al contexto de comunicación, aceptable para el receptor y, por tanto, eficaz.

Con todo, para justificar de qué manera socializan las imágenes y las emociones que de ellas se derivan (para entender cómo se convierten en creencias, en modelos de comportamiento, etc.), se hace necesario recurrir no a los mecanismos del pensamiento lógico, sino más bien al del pensamiento asociativo –también denominado pensamiento primario (Ferrés, 1996).

³ De hecho, las palabras no siempre llegan a alcanzar el grado de pregnancia, de comunicación experiencial, que nos gustaría a los docentes, un grado del que sí gozan, en mayor medida, los productos audiovisuales, que cuentan con la ventaja del acompañamiento de las imágenes.

⁴ En este sentido, Colom (1997) ya apuntó en las postrimerías de la década de los 90 del siglo pasado que la escuela requería una pedagogía que poco a poco se fuera convirtiendo en una verdadera *tecnología cognitiva*, es decir, que ampliara el conocimiento en función de cómo aprenden los niños y las niñas; de esta forma, se desarrollaría su capacidad intelectual, porque innovación se convertiría en “innovación del conocimiento”, y las nuevas tecnologías pasarían a ser una fuente básica para la consecución de este conocimiento el futuro.

2.1 El pensamiento asociativo

Normalmente, cuando se hace alusión al pensamiento humano se hace referencia al que se conoce como pensamiento secundario o pensamiento lógico. Existe, sin embargo, otro tipo de pensamiento que se debe tener en cuenta si se quiere entender como socializan las imágenes: el pensamiento primario o asociativo.

Mientras que el pensamiento secundario se expresa fundamentalmente mediante el lenguaje verbal, el pensamiento primario –tal y como hace el inconsciente– se expresa sobre todo a través de las imágenes (Erdelyi, 1990).

La simplicidad del pensamiento primario es bien conocida por quienes trabajan con el inconsciente. Watzlawick (1992) explicaba que si a un paciente recién operado se le dice: «Cuando vuelva en sí, no sentirá vómitos», en el fondo, se le está dando una orden hipnótica de vomitar.

Aunque el pensamiento primario es elemental, regresivo, resultaría poco adecuado considerar que los niños y las niñas aprenden únicamente mediante procesos asociativos elementales y que los adultos lo hacemos mediante procesamientos cognoscitivos completos. A menudo, los adultos también procesamos informaciones de manera asociativa. De hecho, en la práctica, el pensamiento primario acaba produciendo unos efectos similares al secundario. Así lo demuestran casos muy conocidos en el ámbito de la psicoterapia (Ferrés, 1996).

El pensamiento asociativo suele quedar fuera del control de la conciencia. Pratkanis y Aronson (1994) demostraron en un estudio que los consumidores y las consumidoras eran más favorables a la carne de ternera cuando se etiquetaba “magra en un 75%” que cuando decía “25% de grasa”. Desde la lógica racional, no existe ninguna diferencia entre las dos etiquetas, pero sí desde el pensamiento asociativo, que relaciona la carne, respectivamente, con el valor positivo o con el negativo, y que ignora el análisis racional.

En el psiquismo humano, difícilmente se dan casos que sean racionales o emotivamente puros (Goldstein y Krasner, 1991), pero la transmisión de contenidos mediante la publicidad posee una doble ventaja emocional respecto a aquello que es racional: resulta más entretenida, lo cual termina por favorecer una “apertura” por parte del alumnado, y no despierta mecanismos de defensa, porque el alumnado ni siquiera es del todo consciente de que está siendo influido, cree que, simplemente, se está entreteniendo. Tal vez por eso se puede considerar que el uso de la publicidad como instrumento educativo se aproxima a uno de los objetivos que marcó Dewey (1994): rechazar el aprendizaje mecánico y formal, y sustituirlo por una enseñanza basada en la acción y en el interés productivo del alumnado.

Y si esto es así, en parte, es porque cuando vemos un anuncio, de la misma manera que ocurre con cualquier otro tipo de texto, lo que hacemos es “construirlo de nuevo”.

Esta nueva lectura, la asimilación del motivo por el cual no debemos tirar las colillas por la ventanilla del anuncio institucional aludido, por ejemplo, permite, al menos, interpretarlo de acuerdo a los intereses y a las intenciones de quien lo recibe (el alumnado). La tarea del docente será, entonces, poner de relieve los mecanismos para que los niños y niñas asuman un doble planteamiento sobre todo aquello que el anuncio le ha transmitido:

- Como ciudadanos, en diálogo con los símbolos y los valores de su entorno.
- Como espectadores cualificados del espectáculo publicitario.⁵

Se trata, al fin y al cabo, de entender simultáneamente el hecho educativo como sistema y como “un mundo de la vida” (Traver *et al.*, 2010), de hacerlos coincidir con la máxima armonía posible. Y esto, los procesos asociativos derivados de la recepción de los mensajes publicitarios sí que nos lo proporcionan. Noddings (2002) consideraba que el mejor aprendizaje es aquel que se asimila sin ser consciente de ello, aquel que se produce en una encrucijada que tiene como finalidad el hallazgo moral de los objetivos de aprendizaje, y no la mera demostración de una práctica educativa. Y es precisamente esta concepción ingenua sobre el entretenimiento lo que hace de la publicidad un sistema de sociabilización y un vehículo de aprendizaje tan eficaz (Ferrés, 1996).

Conviene resaltar que los objetivos del trabajo didáctico en el aula con los usos y formas de la comunicación publicitaria adquieren más sentido si, además, se relacionan con las finalidades de un enfoque comunicativo en las enseñanzas de las lenguas. La tarea docente estará más cohesionada si se produce una imbricación de ambas disciplinas y el aprendizaje del área de lengua se orienta hacia el desarrollo en el alumnado de las capacidades de expresión y de comprensión de mensajes que, como los publicitarios, se ponen en marcha en situaciones y contextos de comunicación determinados con adecuación a diferentes finalidades, así como también la reflexión sobre los usos formales e ideológicos de la seducción.

3. El uso de la publicidad, una innovación educativa al alcance de todos

Cualquier estrategia metodológica se encuentra condicionada por la personalidad de quien la aplica (Colom, 1997), es por ello que su efectividad dependerá, en buena medida, de la actitud del profesional: en el caso de la publicidad, se verá determinada por su valoración sobre la utilidad de esta disciplina como método de innovación educativa provechoso para las metodologías de aprendizaje.

Uno de los objetivos de la escuela deber ser preparar al alumnado para la vida social, hacerle vivir al máximo posible esta realidad social. Y pensamos que uno de los caminos más adecuados para conseguirlo debe quedar fijado por las innovaciones.

Seguramente, una de las reticencias al hecho de emplear las innovaciones educativas por parte de algunos docentes sea que éstas, casi siempre, implican cambios; estos profesionales olvidan, sin embargo, que toda innovación también suele comportar algunas continuidades –en los contenidos, en la organización escolar y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje– que deberíamos saber aprovechar.

Las innovaciones pueden ser generadas por unos determinados grupos de profesionales de la enseñanza, pero su difusión requiere, de alguna manera, una cierta institucionalización en grupos más o menos amplios. En principio, si se innova es para poder generar cambios que se extiendan al conjunto el sistema educativo. Sin embargo, la difusión de una innovación en un contexto diferente de aquel en el que

⁵ Tal y como apunta Sodepaz (1998), es conveniente que antes de trabajar con la publicidad hagamos reflexionar al alumnado sobre sus técnicas y finalidades, sobre cómo la industria publicitaria pone en juego toda una serie de recursos expresivos, procedentes de diferentes códigos, empleados para que el mensaje sea finalmente interpretado según los objetivos del emisor (convencernos para comprar aquel producto que se anuncia).

se creó –y, por tanto, llevado a cabo por otros docentes y por otros alumnos– implica siempre una adaptación (Taylor, 1986), que en el caso del uso de la publicidad como herramienta educativa no debería presentar ningún problema, puesto que es improbable encontrarnos en un contexto escolar en el cual la mayoría del alumnado no esté acostumbrado a ver anuncios publicitarios.

Las conclusiones de aquel docente que decida adoptar una innovación educativa como la que aquí se propone estarán condicionadas por las impresiones que, a nivel cognitivo y afectivo, reciba de la experiencia educativa en el aula (Traver, 2004). Pero, independientemente de la valoración que se pueda hacer después de un primer intento, el uso de la publicidad como instrumento educativo es un ejemplo de aquellos tipos de enseñanzas centradas en el proceso, un enfoque humanista, que, en este caso, hace coincidir el humanismo y la tecnología. Y las ventajas que presenta este enfoque humanista son (Doménech, 2004):

- El alumnado tiene un deseo natural de aprender: se sitúa delante de una pantalla, como si estuviera en hora de esparcimiento.
- El diseño instruccional es muy flexible: las palabras del docente se ven complementadas tanto por las imágenes audiovisuales como por los mensajes de los anuncios.
- El aprendizaje se realiza cuando se involucra tanto al intelecto como a las emociones.
- La potenciación del aprendizaje cooperativo, el diálogo y las interacciones.

El hecho de presentar al alumnado una innovación educativa que, en realidad, es un material educativo tan cotidiano como los anuncios facilita que “aprender” sea una actividad cognitiva autoestructurante, y no un simple proceso de recepción pasiva⁶, y presenta, también, la ventaja de que “aquello que resulta más personal es lo que ha descubierto uno mismo” (Bruner, 1987: 41).

Esto nos deja a nosotros, como docentes, el papel de ser quienes guíemos al alumnado hacia el “descubrimiento”, lo cual implicará que nos ayudemos de las imágenes (aquel perro que sube la escalera y recorre la casa con el papel higiénico en la boca, aquel bosque tan verde y atractivo que pasará a ser negro y tétrico a causa del incendio que provoca la colilla lanzada por la ventanilla del coche) para plantearle preguntas motivadoras y desafiantes, y hará que organicemos las situaciones de aprendizaje de tal manera que sean capaces de despertar su interés.⁷

La enunciación publicitaria, con la simbiosis que conforma la conjunción de comunicación verbal y comunicación no verbal, sitúa en el callejón de entrada del *anzuelo* persuasivo el producto que quiere anunciar (o el mensaje, en el caso de la publicidad institucional), al que asigna una identidad —la “nominación” del producto— y una personalidad —“la predicación”. De este entramado enunciativo surge la representación del objeto anunciado: el objeto se beneficia de la nominación y de la predicación de su intransferible distinción (la imagen de la marca del producto anunciado o, en su caso, el mensaje institucional que nos indica que tirar colillas puede tener unas consecuencias fatídicas), y de aquí deriva una *exaltación* que llega al receptor y que el docente debe ser capaz de aprovechar.

⁶ En este sentido, el uso de la publicidad como instrumento educativo se aproxima a uno de los objetivos básicos del constructivismo.

⁷ De hecho, parece un poco contradictorio que, en pleno siglo XXI, inmersos en las profundas transformaciones que ejercen los procesos globalizadores, la preparación del alumnado se limite a la formación académica tradicional del libro de texto ► explicación magistral en la pizarra.

Esta exaltación, en última instancia, quizá acabe transformando el objeto anunciado en fetiche e ignorando su posible valor utilitario (Lomas, 1996), y es entonces cuando la tarea pedagógica del aula deberá adentrarse en el paisaje sagrado de los signos y del conocimiento, contexto en el que se podrá recrear la *poética del aprendizaje* que se pretendía alcanzar cuando se había decidido utilizar la publicidad como una herramienta educativa al servicio de unos determinados objetivos didácticos.

Los fragmentos publicitarios, con sus elipsis, sus disfunciones visuales, su marca enfática e hiperbólica, su “estética compulsiva y su trepidante ir y venir de planos, escenarios, acciones y personajes crean en el espectador un estímulo visual continuo en el que cada anuncio es un texto cuyo destino concluye en sí mismo y en su intención de ser exhibido periódicamente” (Lomas, 1996: 90); es decir, en remitir a sí mismo, a una promesa de más anuncios que los docentes pueden aprovechar para seguir trabajando las texturas del aprendizaje pedagógico sobre unas connotaciones audiovisuales en las que se construye la poética de los mensajes.

4. Uso educativo de la publicidad dentro de las aulas

El principio que debe dirigir el uso de la publicidad dentro de las aulas es el de la práctica. Toda intención de iniciarse en esta metodología debe comenzar con alguna sesión de “condicionamiento visual” (Sánchez, 2007) que tenga como finalidad habituar al alumnado a una recepción activa de las imágenes (Oejo, 2003). Dicha tarea puede empezar con imágenes fijas, insertadas en la publicidad gráfica de los periódicos y revistas, para ir dejando paso, en las siguientes sesiones, a la publicidad televisiva y de Internet. Cuando se hayan asimilado los mecanismos descriptivos y técnicos de las imágenes en movimiento es cuando se podrá iniciar la fase interpretativa. En este sentido es fundamental que “el sujeto encuentre, no que se limite a reproducir lo que los otros han encontrado. Tan importante es lo que el medio aporta al sujeto como lo que el sujeto aporta al medio” (Feria y Morón, 1997: 14).

Las primeras veces que se utiliza la publicidad como herramienta escolar conviene trabajar anuncios con un grado de iconicidad lo más cercano al contexto del alumnado, a su realidad, y dejar los anuncios que contengan un elevado grado de abstracción para las sesiones posteriores. Es por ello que se recomienda empezar a trabajar con anuncios institucionales, encargados por administraciones públicas, productos audiovisuales cuyo contenido lingüístico suele ser mayor que en el resto de los anuncios (Arconada Melero, 2006). Se trata de anuncios que acostumbran a presentar una serie de acontecimientos lógicos hasta llegar a una demostración argumental concreta (Moliné, 1999), que podrá ser utilizada pedagógicamente como base del aprendizaje escolar. Se pueden encontrar en webs como youtube, anuncios.com, etc.

Una vez el alumnado se haya acostumbrado, podemos empezar a vincular los objetivos didácticos de aspectos como la educación en valores, la educación para la salud, la educación vial, etc. con anuncios de marcas comerciales. Lo que se llevará a cabo es una exploración de la influencia de la comunicación publicitaria en el ámbito de cada uno de los temas transversales, “estableciendo los posibles elementos de conflicto entre los rasgos de los anuncios y el modelo social propuesto” (Arconada Melero, 2006: 168). Las tres tareas didácticas que se proponen cuando se trabaje con la publicidad son:

- Actividades previas al visionado de los anuncios para extraer los conocimientos y las actitudes del grupo sobre el tema.
- Trabajo de ampliación crítico de aquello que se ha aprendido después de ver los anuncios.
- Tareas finales para comunicar aquello que se ha aprendido.

La última fase de trabajar la publicidad como instrumento de aprendizaje escolar consiste en poner al alumnado anuncios de marcas comerciales en los que tenga que “detectar los contravalores de la publicidad, analizarlos y, después, proponer otros valores contrapuestos más positivos y deseables socialmente” (Moro, 2006: 185).

5. Conclusiones

Tal y como ocurrió durante el siglo XIX, la escuela tiene diversas metas importantes en el siglo XXI. No fue el deseo de aumentar el nivel de conocimientos de la ciudadanía lo que impulsó a los gobiernos del siglo XIX más avanzados a poner en marcha sistemas educativos de instrucción pública, sino la conciencia de que el nuevo orden productivo necesitaba otro tipo de trabajadores y de trabajadoras: gente que no podía ser ya analfabeta y que le costara entender unas órdenes básicas, sino unos obreros capaces de saber leer y poder interpretar una instrucciones. A día de hoy, para aquello que debemos preparar al alumnado desde la escuela no es tanto para entrar en unos estamentos productores como para estar instruidos a fin de poder vivir en un sistema social frenéticamente consumidor de productos tecnológicos. Si, durante la época de la sociedad de consumo, fue necesario crear en el alumnado un espíritu crítico hacia el consumo (Eguizábal, 2007), ahora se hacen necesarios dos objetivos:

- Formarlos en la utilización de las nuevas “mercancías audiovisuales” (banners en Internet, etc.): Los niños y las niñas, que pronto serán consumidores de las nuevas mercancías –fruto de la informática, la robótica, etc.–, quedan divididos en dos bloques (Bauman, 2005): unos serán los consumidores-compradores y los otros los compradores-usuarios. Pero unas veces coincidirán y otras no. La escuela debería marcarse como objetivo el hecho de saber preparar a los niños y a las niñas para ser, el día de mañana, estos consumidores-usuarios.
- Potenciar el hecho de trabajar en la escuela algunos de los objetivos pedagógicos con el apoyo de la utilización de la publicidad, que puede ayudarnos a recoger la voz y la palabra que nuestro alumnado, como sujeto social que es, a menudo quiere tomar.

Esta voz del alumnado a la que se alude, esta mano que se levanta en medio del aula después de haber visto unos anuncios, que tal vez ya había consumido en el comedor de casa rodeado de la familia, querrá decir algo, pretenderá expresar alguna opinión, y nosotros, como docentes, tendremos que ser capaces de guiar dicha voz hacia el cuestionamiento de los grandes silencios ideológicos y el aprendizaje de su contexto. Será una voz que incluso habrá de servir como medio para exponer las opiniones que el alumno o la alumna tenga sobre el mundo y sobre la sociedad; una voz que debería ayudarle a implicarse en la confección de un mundo mejor y que podría (y “debería”) ver en la comunicación publicitaria, si ésta se consolida como un instrumento de aprendizaje natural y habitual en la escuela, tanto una congelación como una explosión, tanto una dificultad como una herramienta que pueda ser útil y productiva para el aprendizaje.

Ante la mirada del alumnado, la publicidad consigue sugerir que *otro mundo es posible*, y determinados malos hábitos cotidianos como lanzar colillas por la ventanilla de un coche, aislar a un niño o una niña por el simple hecho de tener otro color de piel, maltratar a un animal, etc. se convierten en objeto de denuncia y de activismo social.

Los anuncios, desde el momento que posibilitan el entretenimiento, son capaces de hacer realidad uno de los principios pedagógicos a menudo más olvidados de los sistemas sociales (Colom, 1997: 56): “Aquello que gusta enseña de una manera más efectiva”. Esto sin olvidar que el eje pedagógico de incluir la publicidad como una herramienta escolar más dentro de las aulas es el de la formación, objetivo que no se aleja de las características exigibles a toda tarea educativa: ayudar a hacer crecer al alumnado, colaborar en su desarrollo y en su maduración (Nassif, 1977).

El medio televisivo, el contexto en el que se inserta gran parte de la publicidad que conocerá nuestro alumnado, incorpora nuevos lenguajes, que, como no requieren una actividad cognitiva complicada, facilitan en seguida la comprensión, cosa que no ocurre con los alfabetos literarios, por ejemplo. La publicidad contiene un valor didáctico que la escuela no debe desaprovechar, y una fuerza gnoseológica que puede cimentar un conocimiento pedagógico, aunque, de momento, dado que su uso en las aulas todavía no es general (González y Gramigna, 2009), todavía sea asistemático.

En pleno siglo XXI no es posible favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades comunicativas de las personas si no se orientan algunas de las tareas pedagógicas de la escuela a un conocimiento cabal de estos textos publicitarios que, inevitablemente, el alumnado respira en su día a día junto al oxígeno. Y quizá convenga preguntarse si, en la actualidad, existe algún tipo de discurso que, en aras de la eficiencia comunicativa, no incorpore estrategias o formas típicas del discurso publicitario.

El producto audiovisual en forma de mensaje publicitario va conformando la experiencia –convirtiéndola de este modo en contenido educativo– y obliga a un determinado tipo de conceptualización, que implica una reflexión sobre la experiencia. Los anuncios son, al fin y al cabo, una especie de rememoración a ritmo pausado que facilitan una revisión en forma de objetivos didácticos de todo lo que en aquellos anuncios, aunque duren únicamente veinte segundos, va sucediendo. La publicidad es un modelo de explicación sociológica que se impregna de la realidad social, ya que es un escenario de las relaciones interpersonales entre la humanidad, y se asienta, por lo tanto, en el conocimiento de los fenómenos que concurren en la sociedad en la cual vive el alumnado.

El sistema, dada la complejidad de las relaciones sociales (¿qué difícil es conseguir que un forestal venga al aula a explicar al alumnado el peligro de tirar las colillas de los cigarrillos por la ventanilla!), normalmente acababa dificultando la aproximación “real” del aprendizaje. Por eso la publicidad ayuda al alumnado a entender la sociedad *como un sistema*, como un conjunto de elementos que se encuentran en constante interacción. El pensamiento inductivo que deriva del acto narrativo audiovisual implica que el alumnado atiende a algo que es propio de la realidad, de “su” realidad, la *diferencia* entre tirar la colilla en el cenicero del coche o hacerlo por la ventanilla que aparece en el anuncio institucional, por ejemplo. Una diferencia que, en otras vertientes pedagógicas, habitualmente se resiste a los “conceptos” y a los “códigos”, pero que cuando se usa la publicidad se apuntala como un mensaje educativo que recuerda, que expresa y que hace reflexionar sobre la experiencia. ¿Y no es éste, al fin y al cabo, uno de los objetivos esenciales de la escuela?

Bibliografía

- ARCONADA MELERO, M. A. (2000). *El consumidor competente*. Tabanque, 16. Valladolid: Escuela Universitaria de Educación Palencia.
- (2006). *Cómo trabajar la publicidad en el aula*. Barcelona: Graó.
- AYUSTE, A. ; FLECHA, R. ; LÓPEZ, F. y LLERAS, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BANDURA, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BASSAT, L. (2011). *Inteligencia comercial*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- BAUMAN, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragmentación de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, G. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- COLOM, A. J., et al. (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- DEWEY, J. (1994). *Antología sociopedagógica*. Madrid: CEPE.
- DOMÉNECH, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castelló: Universitat Jaume I de Castelló.
- EGUIZÁBAL, R. (2007). *Teoría de la publicidad*. Madrid: Cátedra.
- ERDELYI, M. H. (1990). *Psicoanálisis. La psicología cognitiva de Freud*. Barcelona: Labor.
- FERIA, A. y MORÓN, J. A. (1997). *Publicidad y educación*. Huelva: Grupo Comunicar.
- FERRÉS, J. (1996). *Televisión subliminal*. Barcelona: Paidós.
- GOLDSTEIN, A. P. y KRASNER, L. (1991). *La psicología aplicada moderna*. Madrid: Pirámide.
- GÓMEZ DE LIAÑO, I. (1989). *La mentira social. Imágenes, mitos y conducta*. Madrid: Tecnos.
- GONZÁLEZ, J. C. y GRAMIGNA, A. (2009). Comunicación joven: a propósito de la fascinación y la prestación educativa de los nuevos medios. *TESI*, 10 (2), 336-349. En: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7520/7553 . [Fecha de consulta: 19-2-2012].
- GUIJARRO, T. y MUELA, C. (2003). *La música, la voz, los efectos y el silencio en publicidad*. Madrid: Cie Dossat 2000.
- GUIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- HERREROS, M. (1995). *La publicitat. Fonaments de la comunicació publicitària*. Barcelona: Pòrtic.
- LARROSA, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- LOMAS, C. (1996). *El espectáculo del deseo*. Barcelona: Octaedro.
- LLAMAS, R. (1997). *Miss Media*. Barcelona: La Tempestad.
- MOLINÉ, M. (1999). *La fuerza de la publicidad*. Madrid: Cuadernos Cinco Días.
- MORO, M. (2007). Educación en valores a través de la publicidad en televisión. *Comunicar*, 28, 183-189. En: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=28&articulo=28-2007-22> [Fecha de consulta: 2-3-2012].
- NASSIF, R. (1977). *Pedagogía general*. Madrid: Cincel.
- NODDINGS, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Nueva York: Teachers College Press.
- OEJO, E. (2003). Publicidad, educación y creatividad en las aulas. *Comunicar*, 23, 95-99. En url: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=23&articulo=23-2004-16> [Fecha de consulta: 28-2-2012].
- PENALONGA, A. (2011). *Homo economicus*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

- PINTRICH, P. y SCHUNK, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- PRATKANIS, A. y ARONSON, E. (1994). *La era de la propaganda. Uso y abuso de la persuasión*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ, M. D. (2007). Publicidad y educación. *Revista creatividad y sociedad*, 11, 111-145.
- SODEPAZ (1998). *Guía educativa para el consumo crítico*. Barcelona: Los libros de la catarata.
- TAYLOR, A. (1986). Jardines de niños, jardines de Dios: kindergarten y guarderías en Alemania en el siglo XIX. *Revista de Educación*, 281, 125-154.
- TRAYER, J. A. (2004): *Diferencias individuales y aprendizaje escolar. La diversidad como problema*, en ADRIÁN, J. E. y CLEMENTE, Rosa A. (Ed.) *Convivencia escolar en secundaria*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- TRAYER, J. A.; SALES, A. y MOLINER, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa, *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volumen 8, número 3.
- TRIBÓ, G. (2008). El nuevo perfil social de los profesores de secundaria, *Revista Educación XXI*, 11, 183-209. En url: <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/11-07.pdf> [Fecha de consulta: 21-2-2012].
- TRILLA, J. (2002). *La aborrecida escuela*. Barcelona: Laertes.
- WATZLAWICK, P. (1992). *¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación*. Barcelona: Herder.