

Los medios de comunicación entran en las aulas*

Media get inside classrooms

Pilar Lacasa**,
Sara Cortés y Rut Martínez***

Resumen

En este artículo se presenta reflexiones acerca de las investigaciones realizadas por el grupo de investigación *Imágenes, Palabras e Ideas* que han permitido introducir medios distintos a los utilizados en las aulas, pero bien conocidos por los niños y niñas que asisten a ellas. Así estos medios se convirtieron en nuevos vehículos y motivaciones para el aprendizaje de la escritura y para nuevas formas de comprender. Las teorías que inspiraron este trabajo fueron las de John-Steiner para los conceptos de aprendizaje, Gee para entornos virtuales y videojuegos, Jemkins para las nuevas formas de alfabetización.

Palabras clave: comunicación y educación, psicología, aprendizaje

Abstract

This article presents thoughts about some investigations conducted by group Words and Images through last years that allowed the introduction of other media than those used in the classroom, but well known by the children who attend them. So these media became new vehicles and motivations for writing skills and new ways of understanding. The theories that inspired this work were those of John-Steiner for learning, Gee for virtual environments and games, Jemkins for new ways of literacy.

Keywords: education and communication, psychology, learning.

* Artículo de reflexión a partir de diferentes investigaciones realizadas por el grupo. Esta reflexión fue presentada en el 4º Seminario Internacional de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño “NIÑOS Y NIÑAS: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de información y comunicación” el 29 de octubre de 2010.

** Licenciada en filosofía y en psicología, PHD en Psicología. Coordinadora del grupo de investigación *Imágenes, Palabras e Ideas*. Decana de la facultad de Documentación y profesora de la Universidad Alcalá de Henares. Correo electrónico: p.lacasa@uah.es

*** Profesoras de la Universidad Alcalá de Henares. Integrantes del grupo de investigación *Imágenes, Palabras e Ideas*.

Introducción

Habitualmente se aprende con cuadernos y lapiceros. Las aulas suelen ser entornos muy resistentes a cualquier novedad. Pensemos, por ejemplo, en qué se diferencian las que existen en la actualidad de las que contemplamos en algunas publicaciones de hace 50 o 100 años. Quizá las fotografías se distinguen sólo porque unas son en color mientras las otras en blanco y negro. Pero el espacio físico no ha cambiado demasiado y, a veces, tampoco los materiales que hay en ellas, los instrumentos que se utilizan para aprender. En estas páginas nos ocuparemos de cómo se puede contribuir a cambiar la escuela, para educar una ciudadanía que vive en el siglo veintiuno, con ayuda de los medios de comunicación.

La escuela suele relacionarse con la escritura. No cabe duda de que esta habilidad humana ha transformado no sólo la forma de pensar de los humanos, también su forma de vivir y de actuar. La escritura contribuye a facilitar la reflexión y la reconstrucción del conocimiento. En cualquier caso, no cabe duda de que se puede aprender a escribir de muchas maneras, que van más allá de la simple copia de un texto o de la reproducción en forma de caligrafía.

Mostraremos algunos ejemplos de cómo es posible aprender a escribir cuando los textos escritos surgen de la reflexión y el diálogo y, además, se producen en estrecha relación con otras formas de discurso. También, las situaciones que presentaremos se relacionan con metodologías educativas donde las relaciones asimétricas entre quienes enseñan y aprenden, que suelen estar presentes en las aulas tradicionales, han sido sustituidas por otras mucho más simétricas en las que no sólo las personas adultas son expertas, también lo son los niños y niñas que son capaces de enseñar. Cuando los medios de comunicación entran en las aulas, analógicos o digitales, las clases comienzan a transformarse y parece que los muros de la escuela se van rompiendo.

Aprender a escribir apoyados en los medios de comunicación no sólo contribuye a transformar las relaciones entre enseñantes y aprendices, también a comprender otros discursos, otras formas de expresión y comunicación en las que están presentes las imágenes y los sonidos, nuevos códigos

con sus propias leyes que hay que comprender y conocer para utilizarlos de forma eficaz. Hoy esos discursos están presentes en la vida cotidiana y manejarlos eficazmente no es algo que se adquiera de forma espontánea. Se habla de **nuevas formas de alfabetización**, habilidades que se aprenden y enseñan y que nos permiten ser conscientes de los discursos que utilizamos, de su control y de sus relaciones con otras formas de expresión y comunicación. Es decir, la alfabetización va más allá de las habilidades tradicionales asociadas con la lectura y la escritura.

Para penetrar en esta idea, es interesante el concepto del *dominio semiótico* propuesto por James Gee (2003), un investigador norteamericano que trabajó en lingüística y ahora ha realizado aportes muy interesantes en relación con una educación apoyada en los medios de comunicación, concretamente en los videojuegos. En su opinión, cuando la gente aprende a jugar a un videojuego adquiere un nuevo tipo de alfabetización. Jugar con estos objetos digitales implica un conjunto de prácticas que exigen utilizar múltiples modalidades de discurso, por ejemplo: la lengua escrita, las imágenes, ecuaciones, símbolos, sonidos, gestos, gráficos, artefactos, etc.

Con los videojuegos es posible aprender, al menos cuatro procesos relacionados con nuevas formas de alfabetización:

- Descubrir nuevas aproximaciones al mundo utilizando múltiples formas de expresión y comunicación.
- Participar en grupos sociales que comparten los mismos intereses
- Obtener recursos que preparan a la gente para los nuevos modos de aprender y de resolver problemas.
- Situarse activamente en un meta-nivel que permite entender y controlar el discurso; es decir, cuando se reflexiona sobre la estrategia del juego se comprenden sus reglas, se aprende a pensar y se resuelven –con diferentes niveles de conciencia– los retos que plantean las pantallas.

Veamos ahora un ejemplo de cuál fue el papel de los adultos en un taller de videojuegos y cómo docentes e investigadores contaron lo que ellos mismos aprendieron. Los resultados del aprendizaje se expresan siempre en primera per-

sona del plural y fueron publicados en una página Web creada para compartir con otras personas las vivencias de un taller innovador en el que se enseñaba y aprendía utilizando los videojuegos, en este caso *Harry Potter y el Cáliz de Fuego*¹. Las reflexiones de las personas adultas aparecen en la figura 1.

Lo que muestra el texto que se incluye en la figura es que niños y adultos aprendieron cosas diferentes, sus intereses no eran los mismos. Por ejemplo, los adultos querían que los pequeños fueran personas críticas. Ello significa reflexionar sobre cómo se avanza en el juego, de esa manera se conocen sus reglas y se entiende lo que está detrás del juego, lo que preocupa a sus creadores cuando los diseñan. Los niños, sin embargo, nos dicen que habían aprendido otras cosas, entre las que se entremezclan las que se refieren tanto al mundo real como al virtual, por ejemplo: que la magia no existe, y con ello se refieren al mundo real, o que unos niveles de juego son más difíciles que otros, en este caso se sitúan en la realidad virtual del juego.

En las páginas que siguen, reflexionaremos sobre cómo los medios de comunicación pueden contribuir a generar nuevas formas de aprender y enseñar, apoyados en metodologías educativas que ponen el acento en el diálogo, la reflexión y la imaginación. En este contexto todas las personas que están presentes en el aula aprenden y enseñan, no sólo los docentes o los adultos. Este cambio en las relaciones es más fácil, porque nadie tiene el conocimiento absoluto que se pretende transmitir, sino que ese conocimiento es construido entre todos. Esto no significa que niños y niñas aprendan sin la guía del adulto; las personas adultas son soportes que orientan y ayudan.

Un reto importante es descubrir cuál es su papel cuando actúan como guías en la construcción del conocimiento y no como meros transmisores de verdades definitivamente construidas. Los medios de comunicación pueden ser un instrumento en el que apoyar la actividad de enseñantes y aprendices que quieren contribuir a la creación de escenarios innovadores.


Figura 1. ¿Qué aprendemos en los talleres?

Qué aprendemos


MAYORES Y PEQUEÑOS NO ESTAMOS SIEMPRE DE ACUERDO.

Durante la última sesión dialogamos sobre lo que habíamos aprendido con Harry Potter y el Cáliz de Fuego. Fue interesante ver las diferencias entre las opiniones de los niños y adultos. Mientras las personas adultas queríamos convertirlos en "críticos de videojuegos," los niños nos dijeron:

- He aprendido cómo Harry Potter hace magia.
- He aprendido a jugar con la Playstation.
- He aprendido a lanzar nuevos hechizos en el videojuego porque en la peli ya está hecha.
- He aprendido que unos niveles son más difíciles que otros y hay que esforzarse.
- La magia no existe. "¿y los magos que hay por el mundo?" No sé.



Las profes quieren enseñar a escribir.
Diciembre 2006.



Mañeros y pequeños no estamos siempre de acuerdo, CEIP HENARES, ALCALÁ.
Enero 2007.

Dialogar ante los medios

¿Qué significa dialogar ante los medios y con los medios? Nos fijaremos ahora en cómo las aulas pueden convertirse en contextos en los que hay múltiples voces. Bajtin (1978; 1982/1988), crítico literario ruso, nos habla de polifonía y relaciona el diálogo con formas específicas de pensamiento que se generan a través del diálogo. Cuando las personas dialogan, y no simplemente expresan su pensamiento a través de monólogos, es posible construir nuevas formas de interpretar la realidad que no pertenecían a ninguno de los hablantes, es algo nuevo que se ha construido entre todos. La polifonía implica relaciones entre una multitud de voces donde las personas están presentes con sus intereses particulares, con aquellos que las diferencian de los otros. Dialogar es ir más lejos de una verdad absoluta en la que se cree, como si fuera un dogma, los hablantes están presentes como individuos y sus opiniones personales son importantes porque entre todos se construye algo nuevo.

Para explorar ese concepto de polifonía podemos fijarnos en los diálogos que surgieron en el aula cuando queríamos convertir a los estudian-

¹ Una descripción del juego puede encontrarse en la página de Electronic Arts <http://www.ea.com/es/juegos/harry-potter-y-el-caliz-de-fuego>

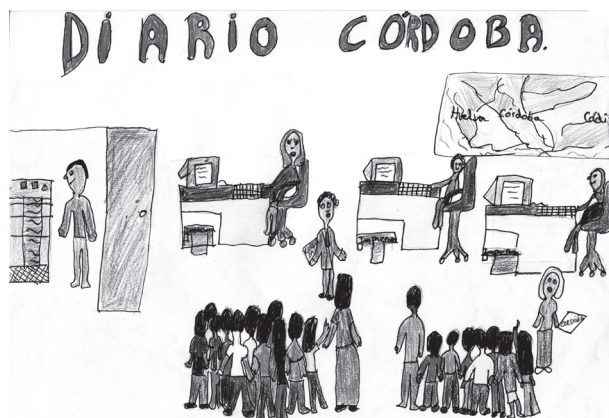
tes en personas críticas ante los mensajes de los medios de comunicación. El ejemplo procede de nuestra experiencia en las aulas, ya hace algunos años (Lacasa & Reina, 2004)². En este caso los niños publicaron un número monográfico sobre la televisión en el periódico local. Habíamos trabajado sobre sus programas favoritos en el taller y sobre ellos escribieron distintos textos que se publicaron en un contexto real y no escolar.

Veamos, algunos diálogos que tuvieron lugar el primer día del taller. Habíamos decidido trabajar en la elaboración de un periódico, pero a las personas adultas nos pareció importante que los niños visitaran en una de las primeras sesiones las instalaciones del diario local donde se publicaría nuestro monográfico sobre la televisión. Antes de realizar la visita la profesora y una de las investigadoras dialogan con los niños y niñas sobre lo que se puede aprender ese día. Hemos de reconocer que quienes adoptamos el papel de enseñantes no esperábamos muchas de las respuestas infantiles.

La figura 2, que muestra cómo los niños reconstruyeron los locales y el trabajo en la redacción del periódico a través de sus dibujos. Nos permite acercarnos a las representaciones que los niños hacen de los medios.

Además, lo más llamativo, cuando se produce el diálogo en la clase al día siguiente, es que el periódico se asocia, casi exclusivamente, al mundo material y físico.

Figura 2. Una visita al periódico local



² Un análisis de este diálogo aparece también en la publicación citada. Nos ha parecido interesante reproducirlo debido a que es un excelente ejemplo de cómo muchas veces niños y adultos tienen metas diferentes, pero juntos construyen nuevas formas de conocimiento.

Diálogo 1

Maestra: ¿Os parece bien primero ir a visitar el lugar donde se hacen los periódicos? (...)

Niños a coro: Síiiii!

Maestra: Y qué opináis que va a haber allí, ¿qué será aquello?

Ángela: Unas máquinas (contestan todos a la vez)

Pamela: Una fábrica (todos a la vez)

Pilar: Una fábrica, a ver, a ver

Ángela: Unas máquinas (hablan todos a la vez)

Seguramente una persona adulta no habría respondido que la redacción de un periódico era «una fábrica», pero es de ese modo como los niños y niñas lo entienden. Si hemos de interpretarlo siguiendo a Gordon Wells (2006), diríamos que se mueven en el plano de la experiencia porque generalizan lo que han aprendido en otros lugares. Podemos pensar que quizás algunos lo relacionan con los trabajos de carácter manual que algunas de sus familias realizan. Si nos referimos a la dimensión funcional, pensamos que más bien puede considerarse un conocimiento sustantivo que teórico ya que se representan los instrumentos asociados al mundo físico. La información parece tener poca importancia para ellos o, incluso aunque la tenga, como en el caso de Javi (diálogo 2), el niño no parece comprenderlo plenamente, un poco más adelante lo veremos en su texto.

Diálogo 2

Maestra: A ver de uno en uno

Javi: Para hacer los periódicos se necesita mucha información

Maestra: A ver que ha dicho Javi (...)

Javi: Que para hacer los periódicos se necesitan mucha información

Será la maestra quien, orientando el diálogo a través de preguntas indirectas, haga ver la importancia de los periodistas como personas que elaboran e interpretan los textos. Podemos pensar que, incluso, sabiendo que ellos van a escribir en el periódico, el hecho de asociar la información solamente a las máquinas supone una falta de conciencia de la propia presencia en el proceso.

Diálogo 3

Maestra: ¿Y quien lleva esa información allí?

Pamela: Una máquina

Victoria: Los periodistas

Maestra: Ahh! hay periodistas que recogen la información y la llevan allí, buenoy allí qué, qué más

Juanlu: Las máquinas la van escribiendo en las hojas (barullo de todos hablando a la vez)

David B.: Y un ordenador lo va poniendo

En suma, leyendo el diálogo anterior no podemos dejar de pensar que los niños se mueven en el plano de la propia experiencia, generalizada a esta situación desde otros contextos y que, además, existe una falta de conciencia del hecho de que quien informa es siempre una persona. Veremos ahora cómo, en una sesión posterior, los niños leen los textos escritos acerca del mismo tema sobre el que antes habían dialogado. Es importante señalar que en nuestras clases, antes de escribir cualquier texto, los niños lo planificaban conjuntamente en pequeños grupos o en situación de gran grupo, siempre apoyados por las personas adultas. En este caso Javi y Victoria van a leer sus textos. Podemos recordar que fue la niña quien se refirió a los periodistas en la clase anterior (diálogo 3) y que Javi había introducido la idea de que para «hacer los periódicos se necesita mucha información» (diálogo 2). Veremos primero cómo la maestra plantea el contexto de lectura y luego, inmediatamente, Victoria leerá su texto.

Diálogo 4

Maestra: Javi tiene un problema y es que tiene un montón de ideas pero a la hora de plantarlas en un papel se pierde ¿verdad Javi? Se pierde porque no empieza ni se pone en marcha, a él le gusta mucho hablar pero ponerse a escribir (...) y mira que poquito ha escrito (...) vamos a escuchar un momento, atender, ya, atender.

Si no habéis escrito ya no es el momento de escribir, ahora es el momento de escuchar, vamos a leer alguno de los trabajos que han hecho algunos compañeros, vamos a ver así algunos sueltos, por ejemplo, alguien que haya escrito mucho, a ver Victoria, espérate, si no escuchas lo que van a leer no leeremos el tuyo, bien ¡Victoria léelo!

Con intervenciones como la anterior, entremezcladas con otras más directamente relacionadas con el tema de la conversación en cuestión, la maestra contribuye a que los niños vayan tomando conciencia de que la lengua oral es muy distinta a la lengua escrita.

El ejemplo anterior, el diálogo que tuvo lugar en la clase, es una muestra de cómo tanto la docente como los niños aprendieron en la visita al periódico. Los niños fueron descubriendo, entre otras muchas cosas, que no sólo es costoso producir algo material, también lo es escribir cada día en el periódico y hacer que pueda llegar puntualmente a sus lectores. La docente aprendió, quizás, que siempre encontrará algo nuevo e imprevisto en las respuestas de sus estudiantes. Este aprendizaje de todos los participantes, que juntos construían el conocimiento, se produjo en contextos mediados por los medios de comunicación, en este caso un periódico.

Pensar y escribir con la televisión

Veremos ahora cómo es posible construir conocimiento, aprender a pensar, interactuando de nuevo los medios de comunicación. Desde nuestra perspectiva los procesos de conocimiento se entretienen en la situación que permite poner en práctica determinadas estructuras o habilidades cognitivas. Son numerosas las perspectivas desde las que podemos acercarnos a explorar procesos relacionados con lo que algunos autores han llamado el conocimiento situado.

Casi siempre una imagen o una metáfora transmite una idea mejor que el discurso expositivo y académico, por ello cuando quiero contraponer el camino por el que la psicología sociocultural se acerca a la actividad humana suelo acudir a la imagen que propone Riviere (1991), un autor español que falleció muy joven, dejó una excelente metáfora como título de uno de sus libros, *Objetos con mente*. Siguiendo con esa metáfora, podemos ahora modificarla. Las personas somos objetos con mente pero también con manos. Podemos fijarnos en los pilares fundamentales en los que se apoya la estructura básica actividad humana de acuerdo con la psicología sociocultural. El pensamiento es inseparable de la actividad humana y de los instrumentos que se manejan (Cole & Engeström, 1993; Engeström, Miettinen, & Punamäki, 1999)

- Las funciones naturales se distinguen de las funciones psicológicas porque estas últimas están mediadas por instrumentos y reglas. En nuestro caso podemos pensar, por ejemplo, en un niño que juega a un videojuego y se ve sometido a sus reglas, a los problemas que le plantea el juego para ir resolviendo sus problemas y atravesar sus pantallas.
- La mediación cultural crea una estructura de la mente específica de la especie, universal y asociada a la morfología de la acción. Por ejemplo, de acuerdo con James Gee (2003), los problemas que ofrecen los videojuegos son similares a los que se plantean los científicos.
- La mediación cultural tiene un efecto recursivo y bidireccional. La actividad mediada modifica simultáneamente al entorno y al sujeto. Es decir, cuando alguien reconstruye el contenido de los medios, como vimos que hacían los niños de nuestros talleres cuando interactuaban con los blogs
- El entorno cultural en el que niños y niñas se desenvuelve contiene conocimiento acumulado de generaciones anteriores. Los mensajes que transmiten los medios de comunicación serían impensables sin la capacidad humana de comunicarse manejando diversos discursos, orales, escritos, gráficos y audiovisuales.
- La mediación cultural concede especial importancia al mundo social en el desarrollo humano, puesto que otros seres pueden crear las condiciones especiales para que ocurra el desarrollo. Los medios de comunicación serían impensables sin las audiencias próximas o lejanas a las que se orientan los creadores de contenidos y mensajes.

Veamos ahora qué significa hablar de un conocimiento distribuido. Podemos considerar qué se distribuye en múltiples ámbitos y cuáles son sus relaciones con los medios. Existe en primer lugar, un *conocimiento distribuido en el individuo*. La actividad de un individuo está condicionada por la estructura de los sucesos en los que la persona participa, tanto en su aspecto sensorial como simbólico. Por ejemplo, pensemos en los contenidos

de la televisión. En algunos países los contenidos de las series o de las películas aparecen en su versión original, a veces con subtítulos, en otras por el contrario existe una importante tradición de doblaje. Sin duda, la forma en que las personas se acercan a esos contenidos está condicionada por sus expectativas en relación con el idioma en que aparecen los contenidos.

Se habla también del *conocimiento distribuido en la cultura*. Pensemos de nuevo en la televisión. Algunas telenovelas han adquirido especial relevancia en los países latinoamericanos, sus producciones ofrecen una alternativa a los contenidos de las televisiones producidos en Estados Unidos. Basta consultar algunas de las páginas Web en las que aparecen sus programaciones para darse cuenta de ello³.

En este sentido, la combinación de las metas, los instrumentos y el entorno constituyen simultáneamente el contexto de la conducta y permiten decir que el conocimiento está distribuido en tal contexto. Además, en tercer lugar, una noción de cultura distribuida entre las personas requiere pensar que el conocimiento está distribuido entre ellas por virtud de sus *roles sociales*, de ahí que distribución signifique también compartir *la división del trabajo*. Desde esa perspectiva las redes sociales en internet contribuyen a dar una nueva dimensión a esa presencia de la cultura popular. Por ejemplo, muchas veces los canales de TV buscan el apoyo específico de sus audiencias a través de entornos como Facebook u otros similares.

Por último, podemos referirnos a una *distribución del conocimiento en el tiempo*. Los medios, que han contribuido decisivamente a esa construcción de la cultura popular transmiten mensajes significativos en determinados momentos de la historia.

Siguiendo con la televisión pensemos, por ejemplo, en la evolución de las imágenes de las series de Disney. La figura 3 muestra la evolución de una figura como Mickey Mouse a través tiempo⁴. Lo interesante al observarla es que los cambios no afectan al carácter esencial del per-

³ <http://tvserie.com/> Es un blog en el que se establece claramente un contraste entre las series de diferentes países, insistiendo en su carácter nacional

⁴ Algunos Blogs dan una excelente idea de la evolución que ha seguido Walt Disney a través de la historia, por ejemplo <http://www.disneyhistoryinstitute.com/> o <http://disneybooks.blogspot.com/>

Figura 3. La cultura popular a través de las telenovelas



Figura 4. Mickey Mouse cambia y evoluciona con el tiempo⁵

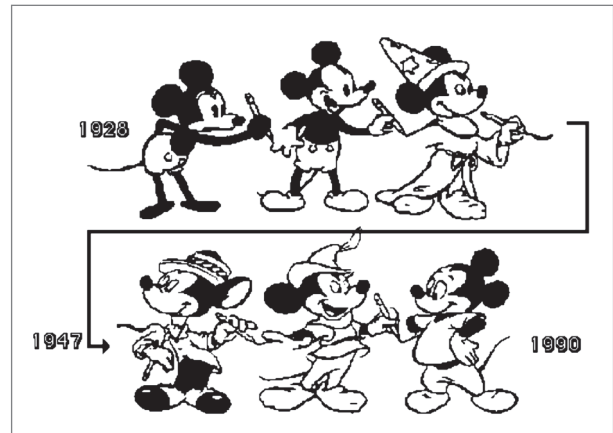
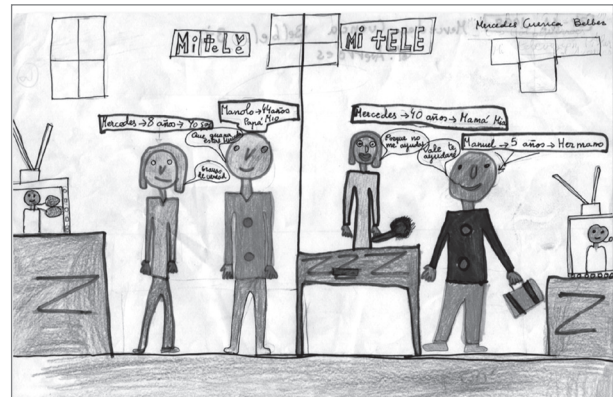


Figura 5. ¿Dónde y con quién vemos la televisión?



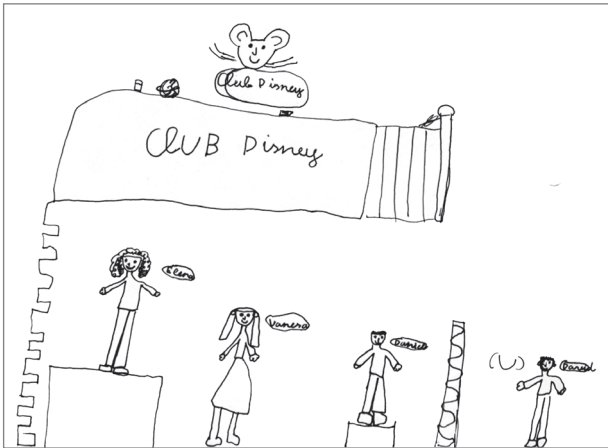
sonaje, se introducen pequeñas modificaciones que lo mejoran. Nos da una idea de que los héroes que aparecen en los medios y crecen en la cultura popular tienen una relativa permanencia que permite a las generaciones identificarse con ellos. En suma, distribuir el conocimiento no significa en ningún caso prescindir del individuo, sino ampliar el marco en el que ha de explicarse.

Veamos ahora, a modo de ejemplo, cómo se enfrentan los niños de forma crítica a una serie de televisión para producir un video a partir de ella. En este caso nos fijaremos en sus textos, escritos una vez que han dialogado con su docente, también podremos observar sus dibujos. Por ejemplo, las producciones gráficas de los niños apoyaban las discusiones y les ayudaba a tomar conciencia de lo que era más importante (figuras 5 y 6).

Por una parte, pudimos fijarnos en lo que la televisión representa para ellos. Por eso, les pedimos que nos contaran a través de un dibujo dónde veían la televisión y con quién. Allí nos dimos cuenta de que el aparato de televisión ocupa un lugar importante en la casa y suelen verla en compañía de su familia. Por otra parte, dibujar los personajes que aparecían en sus series de televisión preferidas fue un punto de partida para ir tomando conciencia de los mensajes que transmite la televisión y de cómo se puede construir historias con imágenes y sonidos.

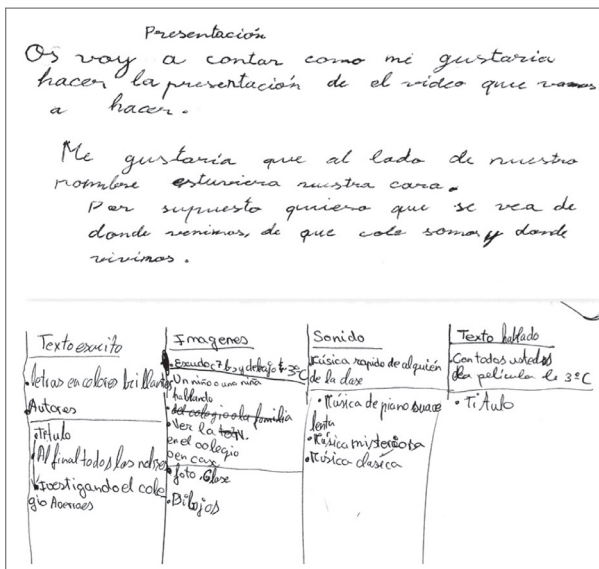
⁵ <http://www.mesacc.edu/dept/d10/asb/origins/selection/mickey3.html> Evolution of Mickey Mouse. Wikipedia ofrece también un excelente artículo sobre la evolución de este personaje. http://es.wikipedia.org/wiki/Mickey_Mouse

Figura 6. Los programas de TV preferidos: un punto de partida



En la figura 7 se incluyen dos reflexiones escritas. Ambas se refieren al proceso seguido para elaborar el vídeo. Apoyados en el diálogo, guiado por las personas adultas y con ayuda de la escritura, niños y niñas iban tomando conciencia de los pasos necesarios para elaborar un producto audiovisual. Fueron elaborando un guión y, además, poco a poco, tomaban conciencia de sus distintas partes y de cuáles serían las mejores estrategias para lograr atraer a la audiencia. El proceso no fue fácil, pero entre todos se logró llegar a la meta.

Figura 7. La escritura apoya el diseño de un producto audiovisual



Imaginar historias digitales

No es fácil definir la imaginación. La psicología le ha dedicado muchas páginas, pero quizás es más relevante fijarnos en cómo se acerca a ella un escritor, desde la literatura:

“Para mí la imaginación es sinónima de aptitud para el descubrimiento. Imaginar, descubrir, llevar nuestro poco de luz a la penumbra viva donde existen todas las infinitas posibilidades, formas y números. La imaginación fija y da vida clara a los fragmentos de la realidad invisible donde se mueve el hombre” (García-Lorca, 1967, p. 86)

Imaginar significa descubrir, nos dice. Pero para que esto sea posible es preciso ir más allá y él lo hace.

“La imaginación está limitada por la realidad: no se puede imaginar lo que no existe; necesita de objetos, paisajes, números, planetas, y se hacen precisas las relaciones entre ellos dentro de la lógica más pura. No se puede saltar al abismo ni prescindir de los términos reales. La imaginación tiene horizontes, quiere dibujar y crear todo lo que abarca” (García-Lorca, 1967, p. 86)

La imaginación ha de apoyarse en algo para poder crear. A veces, como docentes, podemos situarnos en contextos excesivamente vacíos, por ejemplo una página en blanco, y pedir a los estudiantes que escriban, dibujen o comiencen a pensar en un guion de televisión. Seguramente no es la mejor estrategia. La creación, como el pensamiento, han de apoyarse en instrumentos materiales y, sin lugar a dudas, en la interacción con otras personas.

El trabajo de Vera John-Steiner es un ejemplo de cómo se puede aprender y enseñar a crear. En su primer libro sobre el tema (John-Steiner, 1985/1997) “*Notebooks of the mind. Explorations of thinking*”, tras entrevistar a reconocidos personajes de la ciencia y el arte, nos dice con claridad, ya en el prólogo, que los diferentes caminos de la creación científica o artística casi siempre están unidos a distintos lenguajes del pensamiento. La elección de este lenguaje, de un sistema innato de símbolos, está inmersa en la historia del individuo e, incluso comienza en sus primeros esfuerzos de reflexión en la infancia. La transformación de lo

que es visto, oído o tocado depende de la habilidad de la mente para representar la experiencia. A través de esos diversos lenguajes del pensamiento, los significados de esas primeras experiencias son almacenados y organizados.

“Los cambiantes sistemas de pensamiento infantil son ampliamente conformados por los métodos dominantes de la supervivencia física y económica, por el lenguaje y los símbolos visuales usados en ese contexto cultural, y lo más importante, por el modo en que se organizan el cuidado y la instrucción” (John-Steiner, 1985/1997, p. 13)

Aprender a crear, por tanto, supondrá llegar a dominar distintos lenguajes en el contexto de una cultura. La creación depende de otros procesos cognitivos y de la forma en que éstos se hacen presentes en determinadas situaciones.

Años más tarde la misma autora (John-Steiner, 2000) nos acerca a una dimensión de la creatividad en la que se ha profundizado muy poco, la *colaboración creativa*. El conocimiento no sólo se dibuja como un proceso situado y socialmente distribuido sino que, además, se considera que es *el diálogo y la diversidad de perspectivas, unidos en una meta común, lo que realmente revela el papel de la colaboración*.

“El pensamiento comunitario permite a los participantes comprometerse en la co-construcción del conocimiento como procesos intelectuales y emocionales interdependientes. Pero gran parte de la literatura sobre conocimiento compartido se centra en el conocimiento a expensas de la dinámica relacional de la colaboración. Temas relacionados con la confianza, la incertidumbre, la competición, la propiedad intelectual, la dependencia económica, la igualdad, la fusión emocional, y la separación emocional han de ser negociados entre los compañeros en términos de colaboración. Para constituirse como grupo, los compañeros adoptan las cuestiones del otro, las habilidades y los estilos personales muy seriamente. Escuchan las preocupaciones del otro incluso antes de que hayan sido plenamente articuladas” (John-Steiner, 2000, p. 196).

¿Qué aspectos destacar de este texto? Primero, la necesidad de que los procesos cognitivos no

enmascaren la colaboración es un excelente ejemplo de que se trata de explorar a ambos estrechamente entrelazados. Segundo, se especifican múltiples dimensiones que han de ser negociadas y que, desde luego, van mucho más allá de desmenuzar la tarea en términos micro-genéticos. Tercero, se habla a una co-construcción, lo que revela quizás la idea de que no se quiere prescindir de un acercamiento al individuo. Finalmente, se señala como esa colaboración contribuye a un conocimiento del otro, incluso antes de que él mismo haya sido consciente de sus propias preocupaciones

Otra situación que llama poderosamente la atención del trabajo de Vera John-Steiner ha sido *la armonía que acompaña a veces a la colaboración creativa*. ¿Qué mejor en este caso que tomar un ejemplo de la creación musical?

“Tocar un cuarteto no estaba realmente en el viejo espíritu del individualismo americano. De acuerdo con este esquema, debería haber montado en mi caballo, echando mi violín en el hombro izquierdo, y correr fuera del ‘Severance Hall’ en la puesta de sol, buscando conciertos: fuerte, independiente, autosuficiente. Por el contrario, estábamos formando un grupo con otros tres en una empresa común cuyo argumento tocó por sí mismo lentamente durante años. No espectacular, como la habíamos imaginado al principio, nuestro nuevo trabajo era de hecho bastante notable o dramático. Estaba entrando en una unidad social sin jefe, sin ataduras y, ciertamente, sin conductor. Lo que uno llama un grupo de cuatro hombres que se miran uno al otro de forma igual o tan igual como ellos quieren ser.” (Steinhartdt, 1998, citado por John-Steiner, 2000, p. 190)

Lo que Vera John-Steiner destaca de este tipo de colaboración es que las diferencias individuales convergen en una empresa común. La comunicación entre los músicos se entiende como a una “zona mágica”, una comunidad que aporta soporte. Se asemeja a un “organismo cultural” cuya estructura está subordinada a mantener las posibilidades de descubrimiento y desarrollo. El texto sugiere también la convergencia en una obra creada donde las aportaciones individuales son indistinguibles, aunque sin ellas no sería posible el producto final. Es más, dicho producto es diná-

mico y tiene poco que ver con lo que los músicos habían soñado al comenzar. Otro aspecto de gran interés se refiere al hecho de que la armonía no está sólo presente en el producto, sino también en el proceso; así, se habla de una unidad social donde no existe un líder ni un director, sino que los participantes se miran entre sí como iguales.

Pero veamos ahora un ejemplo de cómo se puede aprender a crear en colaboración en el contexto de un aula cuando en ella está presente internet. En este caso la experiencia procede de otro de nuestros talleres (Lacasa & GIPI, 2006) en el que niños y niñas aprendían a construir historias digitales sobre su ciudad, las compartirían a través de internet con otros estudiantes que vivían en Estados Unidos y que estaban realizando una experiencia semejante. Nos fijaremos en una de las sesiones de ese taller desde los comentarios de la investigadora que participaba en él apoyando el trabajo de los niños y niñas en uno de los pequeños grupos que se habían formado en el aula.

El trabajo propuesto para esa sesión consistió en revisar diversas páginas Web ya existentes que podían servir de referencia para elaborar la nuestra, con el fin de compartir nuestras creaciones con otros niños y niñas que vivían lejos y a los que ni siquiera conocíamos personalmente. Les

pedimos que observaran esas páginas y pensarán cómo podían crear la suya. Para ayudarles, los adultos hicimos algunas preguntas relacionadas con nuestra propia página que suponíamos orientarían la observación: *¿Qué es lo que queremos contar? ¿A quién? ¿Cómo lo vamos a contar?* Los niños y niñas iban aportando ideas y respondiendo a las preguntas a modo de tormenta de ideas. No se pretendía escribir un texto elaborado. Estas respuestas se anotaban en el ordenador, que estaba conectado al proyector, para que todos pudiesen leerlas.

Posteriormente se organizaron los habituales grupos de trabajo, formados por 4 o 5 alumnos y alumnas. Merece la pena leer con detalle el sumario de una de las investigadoras que trabajó con uno de estos pequeños grupos con el fin de preparar la presentación final sobre “Las cigüeñas de Alcalá”, que aparecería en la página Web, trabajo final de este grupo y al que ya hemos aludido anteriormente. Creemos que es interesante observar las dudas que se plantea esta investigadora cuando quiere trabajar con los niños, favoreciendo la originalidad en las ideas que ellos generan y ayudándoles a producir otras nuevas. Sus reflexiones aparecen en el extracto del sumario que incluimos en la tabla 1.

Tabla 1. Crear en pequeño grupo Las dudas de la investigadora⁶

SESIÓN 7. FECHA: 25 de febrero de 2004

INVESTIGADORAS /ES: Asisten 7 investigadores a la sesión

Trabajo sobre “Las Cigüeñas de Alcalá”

No recuerdo muy bien la razón por la que me puse a trabajar con este grupo. Seguramente porque **estarían un poco perdidos**. Había sido un tema de trabajo que nos había dado bastantes “quebraderos” de cabeza porque no sabíamos cómo enfocarlo. Los niños estaban interesadísimos, pero era difícil dar a la tarea un cierto significado personal o, quizás, no lo sabían expresar. Por ejemplo, durante mi clase de hoy en Psicopedagogía, mientras veíamos algo de la escritura, **me daba cuenta de cómo a veces una formulación abstracta del tema hace difícil a los niños centrarse**. En cualquier caso, tampoco es decisivo, todo quizás depende del significado que le den los propios niños y que seguramente no sepan cómo expresar.

Habíamos tratado el tema en las reuniones del equipo, incluso habíamos comentado que en la casa de alguno de ellos había un nido de cigüeñas, no recuerdo exactamente. Sería importante preguntarles por qué les interesaba el tema, creo que ya lo hemos hecho, pero no son capaces de contestar. Lo que es verdad es que les motiva.

⁶ Este fragmento fue ya discutido en el volumen publicado por el Grupo Imágenes, Palabras e Ideas en otro lugar (Lacasa & GIPI, 2006), pero lo introducimos de nuevo por su relevancia en este contexto.

Cuando empecé el trabajo tenía la idea de que debíamos trabajar dando un significado personal, para que no se convirtiera en un trabajo escolar. Fue mía la idea de trabajar en primera persona convirtiéndolos en cigüeñas, de forma que escribieran el texto pensando en una cigüeña que veía Alcalá desde “los cielos”. Me parece que propusimos distintas opciones, pero ésta les gustó. La forma general de trabajar fue (me parece) introducirlos a una macro- estructura del texto y luego ya pasarían a la micro-estructura. Una prueba de ello es que fuimos trabajando sobre los distintos títulos. Ello lo facilitó el hecho de que ya habían metido las fotografías, una en cada diapositiva. Tengo la impresión de que les cuesta bastante trabajar el texto y prefieren centrarse en otros tipos de código.

Cuando empezamos estaban muy interesados en la posibilidad de meter títulos que ofrece el “Power Point”. A ello querían dedicarse. Les enseñé a mezclar distintos colores. Creo que es un buen ejercicio. Trabajamos a la vez tres dimensiones: mensaje, forma y color. Luego me centré en que pusieran títulos sugerentes a cada diapositiva. Será interesante, quizás, transcribir los textos. Para ver estas estrategias, se podrían quizás comparar con las que utilizamos en el grupo 1.

El trabajo ha sido muy distinto al que hice con el grupo 1 de la misma clase en otra sesión. Con los niños de las cigüeñas **lo resumiría así:** 1) primero generé la pregunta, 2) después fuimos poniendo títulos a cada diapositiva, en función de la foto que querían incluir, 3) todo el tiempo trabajamos a la vez forma y contenido, porque lo que a los niños realmente les interesaba era poner títulos. Con el grupo 1 fue algo distinto: 1) Llegué a ellos porque estaban interesados en cambiar los fondos y les estuve enseñando un poco a hacerlo sobre las plantillas. 2) cuando llegué ya estaban todos los textos escritos (sin título) 3) las fotos las pegamos después.

Merece la pena detenernos un momento en comentar este texto. La investigadora, que en este caso actúa como docente, ha tomado conciencia de que “los niños estaban un poco perdidos”. Tratando, quizás, de buscar las causas de esta situación, se da cuenta de que a los niños les resulta difícil comprender muchas de las ideas abstractas que aportan los adultos. Ello parece ser, incluso, una preocupación del equipo investigador en este momento del taller, ya que lo han comentado varias veces en sus sesiones de trabajo.

Lo que ahora nos parece realmente interesante es que será necesario que la investigadora, en este caso también docente, genere una idea original, para que pueda ayudar a los niños a ser originales y flexibles. Esta idea no es otra que sugerir a los niños que escriban “pensando que ellos mismos son las cigüeñas que viven en Alcalá”; es decir, han de escribir en primera persona. Es interesante, finalmente, fijarnos en el modo que la investigadora describe el proceso didáctico: “1) primero generé la pregunta, 2) después fuimos poniendo títulos a cada diapositiva, en función de la foto que querían incluir, 3) todo el tiempo trabajamos a la vez forma y contenido, porque lo que a los niños realmente les interesaba era poner títulos”. Nos gustaría que este proceso pudiera ser

un ejemplo de aquellas situaciones que favorecen la originalidad y flexibilidad del pensamiento, tanto del que tiene el papel de docente como el que asume el de alumno.

No es fácil sintetizar en pocas palabras el proceso de aprendizaje que allí tuvo lugar, quizás podamos afirmar que se trata de un proceso flexible que favorece la generación de ideas originales, donde los adultos apoyan al niño o la niña sin imposiciones y en un contexto donde la persona adulta también aprende. Insistiremos en que en nuestros talleres es constante la presencia de los

Figura 8. Crear una historia digital



adultos como soporte de este aprendizaje creativo. Las aportaciones de los adultos se generan desde la distancia de la edad, su autoridad se basa en su experiencia o en sus conocimientos, pero también desde la cercanía y el afecto. Los adultos buscan conscientemente una posición abierta a las aportaciones de los niños. Quieren que sean ellos los que decidan, piensen y creen.

Releyendo los sumarios realizados por los participantes es muy curioso ver cómo el grupo y sus participantes proponen tareas que los docentes no habían pensado e, incluso, no están muy de acuerdo con ellas. Sin embargo, esto no es un obstáculo para llevarlas a cabo.

Sólo unas breves reflexiones a modo de conclusión. Primero, resulta difícil pensar que la colaboración creativa es ajena a los procesos de aprendizaje, en este caso mediados por un instrumento digital como el ordenador e Internet. Una revisión de los trabajos de Vera John-Steiner lleva a pensar que conceptos como creación de algo nuevo, desarrollo o aprendizaje comienzan a entrecruzarse y resulta difícil clasificar a los procesos de conocimiento en relación con uno u otro excluyendo al resto.

Segundo, todavía resulta más difícil en el contexto examinado separar situaciones formales y no formales relacionadas con la generación del conocimiento. Resulta casi imposible negar que entre dos amigos y en el contexto de la escuela los niños no lleguen nunca a una colaboración creativa; lo que parece necesario, desde esta perspectiva, es crear aquellas condiciones que la hagan posible, los medios de comunicación son un excelente punto de partida para comenzar el trabajo. Finalmente, queremos insistir (Lacasa, 2011) que estas experiencias abren nuevos caminos cuando se trata de investigar los procesos de construcción del conocimiento en mundos reales y digitales.

Reflexiones finales

Hemos visto cómo los medios de comunicación pueden contribuir a crear escenarios innovadores en los que se puede enseñar y aprender a dialogar, pensar y crear. En cualquier caso, los medios por sí solos no crean nada nuevo, el grado de innovación dependerá de las metas de las personas que los utilicen y del modo en que se acerquen a ellos.

Manejarlos en las aulas puede contribuir a que niños y niñas se conviertan en usuarios críticos ante ellos. ¿Qué significa el término crítico? Es algo importante para precisar, nos referimos a la capacidad de utilizar, interpretando los mensajes y produciendo otros nuevos, un determinado discurso o lenguaje de forma consciente, algo que abre nuevas posibilidades de comunicación. Desde esta perspectiva, la escritura se convierte en un potente medio de control del pensamiento. Ambos procesos, escribir y reflexionar, estar presentes en muchas situaciones comunicativas en interacción con otros discursos, muchas veces audiovisuales.

La presencia de múltiples medios en las aulas puede relacionarse con nuevas formas de alfabetización. Para explorar cómo favorecerlas hemos analizado diferentes escenarios educativos innovadores. Primero, el periódico local se convirtió en un punto de partida para que niños y niñas hablaran sobre la televisión. Vimos cómo no se trata de enseñar unos medios y de excluir otros, sino de buscar sinergias entre ellos e introducirlos en las aulas complementándose unos a otros. En este caso, hace ya bastantes años, comenzaron a convivir en nuestros talleres multimedia el periódico y la televisión. Hoy pueden seguir haciéndolo, aunque también este presente internet y otras tecnologías digitales.

Segundo, hemos visto como puede utilizarse la televisión como un punto de partida para ayudar a los niños a pensar y escribir a partir de sus programas, elaborando en este caso una producción audiovisual. Hicieron un video colectivo que les ayudó a entender las relaciones entre las palabras orales y escritas, las imágenes y las ideas. Los medios se convirtieron en un instrumento desde el que reflexionar y, sobre todo, un camino desde el que comunicarse con audiencias cercanas y lejanas.

Finalmente, en tercer lugar, hemos visto cómo se puede aprender a crear con el apoyo de internet y, sobre todo, cuando niños, niñas y personas adultas trabajan en colaboración, compartiendo sus metas y, sobre todo, intercambiando los papeles de enseñantes y aprendices. Desde aquí y compartiendo estos roles miramos hacia el futuro, porque todavía nos queda mucho por aprender.

Referencias

- Bajtin, M. (1978). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtin, M. M. (1982/1988). *Estética de la creación verbal*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition. Psychological and educational considerations* (pp. 1-47). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.-L. (Eds.). (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García-Lorca, F. (1967). *Obras completas Recopilación y notas de Arturo del Hoyo. (13 ed.)*. Madrid: Aguilar.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave macmillan
- John-Steiner, V. (1985/1997). *Notebooks of the mind. Explorations of thinking. Revised*. New York - Oxford: Oxford University Press.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative Collaboration*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos: Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Lacasa, P., & GIPI. (2006). *Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeñas escritoras*. Madrid: Visor-Antonio Machado.
- Lacasa, P., & Reina, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas. Tercer prenio de investigación educativa 2002* (No. Proyecto financiado por el CIDE - MEC (BOE, 10-X-1997)). Madrid: CIDE - MECED.
- Riviere, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza Psicología - Minor.
- Steinhartdt, A. (1998). *Indivisible by four: A string quartet pusuit of harmony*. New York: Farrar, Straus, Giroux.
- Wells, G. (2006). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development* 50((5)).