

BRASIL. PROGRAMA DE EXTENSÃO MEIOS, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Meios: educação e comunicação a serviço da sociedade e do meio ambiente

O presente artigo mostra como foi idealizado e tem sido implantado o Programa de Extensão Meios, da Universidade Federal de Uberlândia. O texto apresenta um rápido histórico sobre os contextos educacional, comunicacional e socioambiental, que justificam a relevância da iniciativa, e faz uma breve apresentação dos estudos sobre a Educomunicação. Na sequência, aborda a criação do programa e apresenta o processo de definição dos objetivos e as primeiras iniciativas. Em seguida, o artigo aponta a formação de parcerias e os principais desafios enfrentados. Por fim, mostra as considerações sobre as ações já realizadas e os resultados esperados.

Introdução

O Curso de Comunicação Social: habilitação em Jornalismo da UFU abriu sua primeira turma em 2009 e foi abrigado na Faculdade de Educação. Esta particularidade não se deu por acaso. A inter-relação entre as áreas de comunicação e educação foram consideradas desde a concepção da estrutura curricular. Prova disto é a presença da disciplina de Comunicação e Educação, ministrada já no primeiro semestre.

Para potencializar a promoção de atividades educacionais que tivessem realização ou apoio do curso, tornava-se necessário desenvolver um mecanismo que pudesse concentrar pessoas, saberes e projetos relacionados à área. Nasceu assim, ainda em 2009, o Programa de Extensão Meios, registrado e apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX/UFU). Este artigo mostra o histórico de seu desenvolvimento, abordando desde o contexto que motivou sua criação até as expectativas sobre suas futuras ações.



Felipe G. Guimarães Saldanha

Estudante de graduação do Curso de Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo da UFU
fsgaldanha@gmail.com



Dayane Nogueira de Almeida

Estudante de graduação do Curso de Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo da UFU
dayane.nogueiraa@yahoo.com.br



Adriana C. Omena dos Santos

Doutora em Comunicação, professora do Curso de Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo da UFU
omena@faced.ufu.br



Mirna Tonus

Doutora em Mídias, professora do Curso de Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo da UFU
mirna@faced.ufu.br

Contexto educacional e comunicacional

O «desencanto» com os ideais iluministas que sustentavam o pensamento moderno levou à formação de uma nova cultura, chamada de Pós-Modernidade. Para Soares (2009), o papel ocupado pela educação como mantenedora da ordem foi substituído pela comunicação. A hegemonia da razão deu lugar à busca pela retomada da sensibilidade. As escolas – centralizadoras, autorizadas e subordinadas ao Estado – perderam importância para a comunicação de massa – aberta, desrespeitosa e a serviço do público –, com a qual a população passou a se identificar mais.

Surgimento de movimentos populares

Nas décadas que antecederam a virada do milênio, tanto a educação quanto a comunicação precisaram se reinventar. Mais especificamente no Brasil, a principal motivação foi o surgimento de movimentos populares pela cidadania, a partir dos anos 1970. Exigiam que a primeira valorizasse mais a realidade – e menos as teorias – e que a segunda abrisse «mais espaço para a transmissão de mensagens de interesse menos mercantis e mais comunitários» (SOARES, 2009, p. 3).

O mesmo autor afirma que, especialmente a partir da década de 1980, as ONGs, organizações não governamentais, exerceram importante influência nesse processo, contribuindo para motivar o voluntariado. À medida que se aproximaram da comunidade, fortaleceram

O espectador é responsável pela construção das mensagens e, a educação, percebeu que seu papel passa de transmissora a mediadora

a educação informal. Assim, surgia o campo para uma nova área, que nascia da inter-relação da comunicação com a educação, em um momento no qual ambas eram vistas pela sociedade como igualmente fundamentais para a formação do indivíduo: a educomunicação.

Do lado dos educadores, a pergunta que inaugura esta aproximação é colocada por Guitiérrez (1996), citado por Soares (2000, p. 17): «Para que educar na era da informação?». A resposta passa pela readequação da escola ao novo contexto. Para Jacquinet, também citado por Soares (2009, p. 5), «a escola é uma instituição ao mesmo tempo educativa, social e política». Precisa, portanto, em primeiro lugar, superar os preconceitos embutidos pela sociedade: mais precisamente, que o ensino público está sucateado e o ensino particular está demasiadamente mercantilizado (uma das qualificações populares que pairam sobre as escolas privadas é que «preparam para o vestibular e não para a vida»). Em segundo lugar, recon-

hecer que os seus alunos estão impregnados de saber midiático, adquirido principalmente pela televisão, e que não está vinculado ao saber escolar.

Professores

Diante deste desafio, restam aos professores quatro opções: ignorar a influência dos meios, introduzi-los sem a preocupação de explicá-los, explicá-los sem a preocupação de contextualizá-los ou utilizar a educação. Esta última parte do fato de que os estudantes também estão levando novos conhecimentos à sala de aula. Portanto, não se trata mais de meramente transmitir-lhes conhecimentos. É preciso capacitá-los para entender o que estão recebendo: mediar essa apreensão de novos dados. O aluno, agora, é visualizado como protagonista. O mais importante não é simplesmente receber, mas construir o significado sobre a informação.

Comunicadores

Do lado dos comunicadores, foi preciso quebrar paradigmas. De acordo com Soares (2009), por volta dos anos 1940, reduzia-se o conhecimento à informação e a comunicação a um processo unidirecional, o que gerou ferrenhas críticas de sociólogos, especialmente dos ligados à escola de Frankfurt. Segundo Adorno e Horkheimer, citados por Crespo (2000), vinculados àquele grupo, a indústria cultural – termo cunhado porque os meios de comunicação em massa «funcionavam como uma verdadeira indústria de produtos culturais» (p. 206) – «tem como único objetivo a dependência e a alienação dos homens» (p. 207) e estimula o imobilismo.

Só a partir de 1980 a comunicação reconheceu que o espectador também é responsável pela construção das mensagens e, de forma análoga ao que aconteceu com a educação, percebeu que seu papel passa de transmissora a mediadora. Isso se dá pela interação do receptor/coconstrutor com outros atores e com



o contexto que o cerca.

O boom tecnológico que ocorreu no fim do século XX fortaleceu esse cenário, disponibilizando ferramentas que, para Rodrigues (2009, p. 4), «devem ser usadas para melhorar a performance de todos». A autora alerta, entretanto, que «a tecnologia apenas contribui para a aprendizagem, mas não é a responsável por esse processo». Soares (2000, p. 19), citando Gomez, completa: «a comunicação é vista como um componente do processo educativo e não através do recorte do *messianismo tecnológico*».

Pouco a pouco, surgiram linhas de pesquisa unindo a educação e a comunicação. Entre 1982 e 1984, no então Instituto Metodista de Ensino Superior, hoje UESP (Universidade Metodista de São Paulo), Onésimo de Oliveira Cardoso coordenava uma linha de pesquisa denominada Comunicação e Educação, visando «à análise dos diferentes posicionamentos teóricos que tratam os fenômenos didático-pedagógicos à luz da comunicação e o desenvolvimento de princípios teóricos, com fundamentação prática» (MELO, 1983, p. 197).

Convergência de objetivos

Com a convergência de objetivos entre os campos da comunicação e da educação, torna-se possível desconstruir o argumento lançado pelos críticos da nova inter-relação, a saber, que ambos «jamais poderiam integrar-se, sob a suspeita de estarem perdendo sua identidade e razão de ser» (GARCIA apud SOARES, 2000, p. 19). Finalmente «a Educomunicação se apresenta com autonomia: tem filosofia própria, história e reconhecimento da sociedade» (RODRIGUES, 2008, p. 2).

Segundo Soares e Romanini (2008, s. p.), quando o

neologismo – até hoje estranhado por quem acredita que «toda comunicação deveria, por si mesma, ser adjetivada como comunicativa» – começou a ser utilizado, há cerca de duas décadas, era restrito ao sentido de identificar a educação para a comunicação, destinada a formar um senso crítico em relação à mídia. Hoje, já se consolida como «educação pela comunicação». Vale lembrar que esta, para Freire (1976), citado por Soares (2000), introduz o diálogo no processo educativo.

Uma nova cultura

O surgimento de uma nova cultura, a partir de 1960, chamada pré-figurativa, em que pela primeira vez na história se reconhece que os adultos também podem aprender com os jovens, foi decisivo para consolidar o surgimento da educomunicação, pois, a partir desse momento, procuraram-se novos modelos pedagógicos em que «os adultos ensinam não o que os jovens devem aprender, mas como devem fazê-lo; e não como devem comprometer-se, mas qual é o valor do compromisso» (SOARES, 2000, p. 21).

Esse pensamento é fundamental para que o profissional da nova área, o educador, aceite um novo referencial para a relação educador-educando: o aluno pode ensinar ao mestre (principalmente a

manipulação das novas tecnologias), os alunos podem ensinar uns aos outros (principalmente confrontando seus pontos de vista ou suas fontes de informações ou suas soluções para o problema proposto, em diálogo direto, por correio eletrônico ou fórum mediado)

(SOARES, 2009, p. 10).

De acordo com o autor, o reconhecimento público da profissão de educador aconteceu em nível nacional na conclusão do Fórum Mídia e Educa-

Se reconhece que os adultos também podem aprender com os jovens, decisivo o surgimento da educomunicação



ção, organizado em São Paulo, em 1999, que constatou «a emergência da inter-relação Comunicação-Educação como um novo campo de intervenção social». Mais de dez anos depois, verifica-se que, apesar de todo o progresso, ainda há muito a avançar na disseminação da educomunicação.

Contexto socioambiental

A evolução do processo educomunicacional acompanhou de perto e se entrelaçou com o crescimento de outro movimento social de igual importância para o século XXI: a luta socioambiental. O rápido crescimento da população e a forte pressão sobre os recursos naturais causaram um desequilíbrio que coloca em risco a própria sobrevivência da humanidade.

Como se pode constatar em Caixa (2008), a primeira mobilização em nível internacional sobre o assunto aconteceu na reunião política do Clube de Roma, em 1968, quando surgiu o conceito de produção sem poluição. Mais tarde, em 1972, foi redigida a Declaração de Estocolmo, reconhecendo a importância do meio ambiente na dimensão econômica. Em 1987, no Relatório Brundtland, também conhecido como «Nosso Futuro Comum», definiu-se o conceito de sustentabilidade, ou seja, «aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades» (COMISSÃO, 1991, p. 46).

Desse momento em diante, várias outras reuniões aconteceram, como a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Eco-92) e a Cúpula Mundial Sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+10), e muitos documentos foram elaborados, como a Agenda 21, o Protocolo de Kyoto, as Metas do Milênio e a Carta da Terra, todos com intenção de sensibilizar a comunidade mundial e traçar metas concretas para a conservação e recupera-

ção do ambiente.

No Brasil, o ambientalismo ganhou força a partir de 1980. O Ministério do Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente foi criado em 1985 e, no ano seguinte, foram fundados o Partido Verde e a ONG SOS Mata Atlântica. Também aconteceu o «Abraço à Lagoa», idealizado por Fernando Gabeira na campanha para governador do Rio de Janeiro, quando «milhares de pessoas deram-se as mãos em torno da Lagoa Rodrigo de Freitas, produzindo um dos momentos de maior força simbólica e plástica da cena política brasileira» (PERFIL, 2009). A Constituição de 1988 destaca-se abordando, pela primeira vez na história, o tema ambiental, dedicando a este o artigo 225, Capítulo VI, «Do Meio Ambiente», Título VIII, Da ordem social: «Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações» (BRASIL, 1988, p. 112).

A criação do programa MEIOS

Soares (2009), citando Peruzzo, mostra como as organizações não governamentais tiveram um importante papel no processo da educação não formal. Destaca também que em decorrência da ação das organizações sociais, à margem da Universidade e do sistema escolar formal, a união estratégica entre os campos da Comunicação e da Educação vem ensejando a emergência de um novo campo de intervenção social (SOARES, 2009, p. 2).

Esse distanciamento do meio acadêmico começa a mudar em Uberlândia. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desenvolve, desde 2009, o Programa de Extensão Educomunicação e Meio Ambiente (Meios). Trata-se de um trabalho dividido em etapas e eixos, prevendo ações de capacitação junto a professores,



atividades junto a alunos do ensino básico, produção de conteúdo audiovisual e outros eventos voltados à comunidade em geral.

Meios

O *Meios* surgiu do encontro de pessoas, ideias e projetos. O nome do programa traz em si muito da proposta de utilizar as ferramentas e os meios de comunicação para trabalhar as questões de meio ambiente em seu sentido mais amplo, ao abordar tudo o que cerca o ser vivo, que o influencia e que é indispensável para a sua sustentação. Estas condições incluem solo, clima, recursos hídricos, ar, nutrientes e os outros organismos, além do meio sociocultural e sua relação com os modelos de desenvolvimento adotados pelo homem. A intenção é contribuir com a sociedade em questões relacionadas ao meio ambiente, em suas diferentes vertentes, buscando formas de trabalhar com as situações contemporâneas através da Educação, da Comunicação e da ação conjunta entre Universidade, Poder Público e Instituições Públicas e Privadas.

Na abordagem defendida pelo Programa *Meios*, o meio ambiente não é constituído apenas pelo meio físico e biológico, mas também pelo meio sociocultural. Tal compreensão permite um trabalho amplo, que localiza temas e situações que demandam reflexão e ação, além de permitir atitudes que viabilizam envolver-se de maneira a oferecer aos indivíduos a possibilidade de pensar e agir nas comunidades locais, tendo como foco sua integração sustentável no meio ambiente. Dada a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, é necessário o envolvimento de vários segmentos da sociedade e da UFU, de maneira a garantir que esta proposta contribua para a construção de sentidos novos, renovados e inter-relacionados à dinâmica da sociedade.

A intenção é contribuir com a sociedade em questões relacionadas ao meio ambiente, em suas diferentes vertentes

A iniciativa nasceu no curso de Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo da Faculdade de Educação (FACED) e teve como uma de suas premissas dar continuidade ao *Projeto Jogo Limpo*, idealizado por Felipe Saldanha, aluno do curso, e desenvolvido no município em parceria com a Organização para a Proteção Ambiental (OPA), desde 2006. O projeto permite que as crianças entrem em contato com a Educação Socioambiental, através de atividades prepara-

tórias com seus professores, utilização de materiais educativos e lúdicos, produções culturais e comunicativas, realização de eventos com a temática da sustentabilidade e acompanhamento de todas as ações. O *Jogo Limpo* foi apresentado a cerca de 100 esco-

las e mais de 64 mil exemplares componentes dos kits do projeto já foram distribuídos. As experiências realizadas são compartilhadas no site

www.opa.org.br/jogolimpo

A intenção do *Meios* é promover ações voltadas especificamente aos alunos das escolas selecionadas e à comunidade como um todo, mediante parcerias que permitam complementar a entrega de kits do *Jogo Limpo* às escolas parceiras e realizar um programa de TV, para apresentar ações de educação ambiental e desenvolver trabalhos educacionais com temas transversais relacionados ao meio ambiente.

Todas as ações propostas têm como embasamento a Educomunicação, termo relativamente novo, conforme explicado anteriormente, que explicita uma junção da educação e da comunicação e se firma como um novo campo de intervenção, em que se busca ressignificar os movimentos comunicativos no âmbito da educação. O *Meios* entende que as inter-relações comunicação-educação estão presentes tanto em situações educativas, formais ou não formais, quanto em ações comunicativas específicas das

Essa compreensão permite oferecer ao público en-



volvido oportunidade para que, além de desenvolver uma leitura crítica da mídia, aprenda a expressar, com maior desenvoltura, o que pensa e sente sobre os mais variados temas relacionados à questão ambiental. Nesse sentido, o Meios utiliza eventos específicos, a leitura e a programação midiática para promover ações com proposta emancipatória, aquela que prepara o sujeito para pensar, desenvolver sua consciência e seu senso crítico.

Definições e primeiras atividades do programa

O programa parte do princípio de que é necessário trabalhar questões ambientais e de cidadania por meio do desenvolvimento de ações educacionais. Assim, propõe desenvolver, por meio de eventos, ações de leitura e cidadania e produção de conteúdo, o uso de meios de comunicação na conscientização dos direitos e deveres dos envolvidos, visando à mudança de atitude em relação aos temas abordados.

Por meio dos seus diferentes projetos vinculados, o Meios tem os seguintes objetivos específicos:

1. Promover evento voltado ao consumo sustentável, à educação ambiental e ao direito do meio ambiente,

para obtenção de parcerias e de visibilidade junto à sociedade, bem como fortalecer e dar continuidade ao Projeto Jogo Limpo;

2. Utilizar, nas escolas selecionadas, o *Kit do Projeto Jogo Limpo* para trabalhar de

maneira educacional, na forma de temas transversais, diferentes abordagens para as questões ambientais;

3. Por meio de um eixo temático socioambiental, tornar os alunos capazes de:

Adotar posturas responsáveis na escola, na comunidade e em casa, que levem a interações construti-

vas, justas e ambientalmente sustentáveis;

Compreender a importância das parcerias entre escolas, empresas, ONGs e a comunidade em geral para atender as necessidades ambientais do planeta;

4. Observar a utilização e apropriação pelo público envolvido das possibilidades tecnológicas disponibilizadas nos projetos desenvolvidos;

5. Utilizar programa televisivo mensal para divulgar projetos bem-sucedidos de educação ambiental voltados às questões ambientais, tendo como foco a educação ambiental da sociedade em geral;

6. Lançar um livro sobre projetos de Educação Ambiental voltados às questões ambientais, com os resultados das ações realizadas.

É de extrema importância, para atender as particularidades do programa, o envolvimento da FAGED e do curso de Pedagogia, também dessa faculdade, contemplando as necessidades e interfaces entre comunicação e educação que ocorrem ao abordar a temática socioambiental, e, ao mesmo tempo, contribuindo para a preparação dos discentes do curso em sua futura atuação profissional, uma vez que, ao trabalhar a educação de forma prática, viabilizará a experimentação de alternativas metodológicas de ensino, pesquisa e extensão.

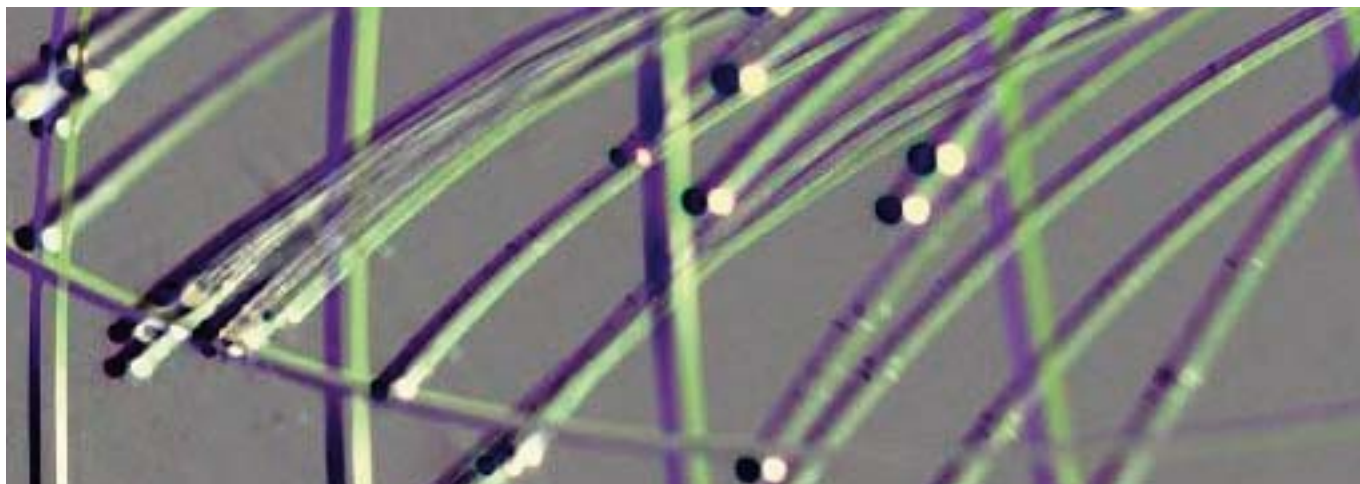
Caráter multi e interdisciplinar

Devido ao caráter multi e interdisciplinar das atividades constantes da proposta, as ações foram divididas em eixos ou frentes:

1. Evento de lançamento do programa, consolidado com a realização, em 11 de dezembro de 2009, do I Fórum de Educação Ambiental, Cidadania e Meio Ambiente, com a presença de Ismar de Oliveira Soares, doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP); Lilian Lindoso, especialista em Comunicação e Meio Ambiente; Cleber Ferreira, especialista em Matemática; e Leila Ferreira, especialista em Filosofia e Sociologia;

2. Realização de curso para professores e atores sociais das comunidades escolares de Uberlândia, atra-

Contemplando as necessidades e interfaces entre comunicação e educação que ocorrem ao abordar a temática socioambiental



vés do projeto «Educomunicação e meio ambiente: preparação de líderes multiplicadores para desenvolvimento de consciência e cultura sustentáveis». O objetivo principal é viabilizar mecanismos que promovam o entendimento das noções de sustentabilidade, a sensibilização para os problemas ambientais, bem como para um agir consciente, e a capacidade de exercer o protagonismo no tocante ao tema transversal do meio ambiente;

3. Doação dos kits do *Projeto Jogo Limpo*, para que as escolas parcerias desenvolvam as ações com os alunos, incluindo quatro «livros-gibis» da Turma dos 5 Jovens, materiais paradidáticos elaborados no mesmo tamanho e formato que funcionam como ferramenta para o Ensino Socioambiental e reforço para o aprendizado transdisciplinar. Em linguagem leve, agradável e acessível, estimulam a autocondução do aluno e elevam sua autoestima. Os livros também se utilizam da afeição das crianças pelas histórias em quadrinhos como ponte para seu amadurecimento e desenvolvimento em direção a novas linguagens. DVDs com vídeos educativos também integram os kits.

4. Veiculação de programa televisivo mensal de educação ambiental, com duração de 30 minutos e previsão de reapresentação no mesmo mês. A intenção é divulgar projetos bem-sucedidos de educação ambiental, trabalhando com as agendas azul (que aborda as questões da água e recursos hídricos), verde (que aborda as questões das florestas) e marrom (que aborda as questões da terra) ou com a Agenda 21 como um todo. Também são previstos espaços para uma pequena entrevista com os responsáveis pelos projetos selecionados de cada edição e para a sociedade oferecer denúncias de problemas ambientais, a serem posteriormente abordados pelo programa. Todas as atividades relacionadas a esta ação serão realizadas ou supervisionadas pelo corpo docente e discente do curso de Jornalismo da UFU. Para o desen-

volvimento do programa, são previstas parcerias com TVs públicas e comunitárias, entre elas a TV Universitária, emissora da Fundação Rádio e Televisão Educativa de Uberlândia (RTU), que funciona no Campus Santa Mônica da UFU.

5. Evento/coquetel ao final do programa para o lançamento de um livro com os resultados das ações de Educomunicação voltadas às questões ambientais.

Há de ressaltar-se que todas as ações têm impacto social devido, principalmente, à disseminação de conhecimento e à ampliação de oportunidades educacionais. Esta é uma forma de contribuir para a inclusão de grupos sociais nas discussões voltadas às questões ambientais, permitindo uma efetiva interação do conhecimento e experiências acumuladas na academia com o saber popular, além de propiciar articulação com organizações da sociedade, o que pode viabilizar parcerias interinstitucionais futuras.

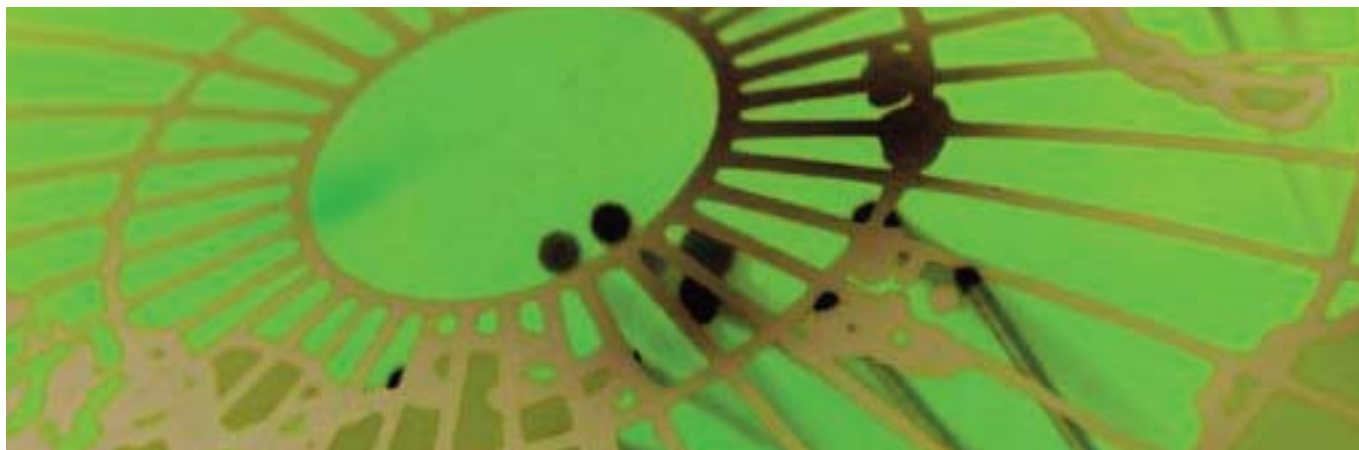
Parcerias e desafios

A relevância do *Meios* está na possibilidade de sensibilização do público envolvido sobre seus direitos e deveres, visando a mudanças de atitude em relação aos assuntos voltados ao meio ambiente. Essa abordagem só pode ser concretizada, em maior ou menor grau, com a efetivação de parcerias.

Isto demanda um alto grau de harmonia e diálogo entre os envolvidos, além da garantia da obtenção de recursos humanos e materiais necessários. Devido a estes fatores, houve situações em que parte das ações do programa teve de ser reconfigurada. Algumas foram realizadas de forma parcial, outras podem ser retomadas em um momento oportuno e outras foram acrescentadas, tornando o *Meios* mais rico.

Neste último caso, enquadram-se os seguintes eventos: oficina de Educomunicação, preparatória para a I Conferência Municipal de Comunicação, realizada

Isto demanda um alto grau de harmonia e diálogo entre os envolvidos, além da garantia da obtenção de recursos humanos e materiais



em 2009; blitz ecológica e plantio de mudas no Dia da Árvore de 2009, em parceria com Caixa Econômica Federal e Prefeitura de Uberlândia; e os Fóruns de Educomunicação, Meio Ambiente e Cidadania – a já citada primeira edição, em 2009, e a segunda edição, em 2010, que contou com a participação da jornalista ambiental Mônica Pinto, especialista em Mudanças Climáticas e Sequestro de Carbono pela Universidade Positivo.

Dentro da instituição, o Meios dialoga com a área de pesquisa, tendo recebido contribuições do projeto «Comunicação, Educação e Questão ambiental: o uso da educação, nas escolas estaduais e municipais de Uberlândia, para trabalhar o tema transversal do meio ambiente», desenvolvido entre os cursos de Comunicação Social e Pedagogia da UFU. O objetivo da iniciativa era selecionar e visitar os locais onde atividades educacionais são realizadas em Uberlândia, para coleta de dados,

Oferta de uma educação para lidar com os meios de comunicação, principalmente em assuntos relacionados ao meio ambiente

como planos de aula e materiais educacionais – parte do material foi obtida na Superintendência Regional de Ensino, vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, e aplicação de entrevistas e questionários com alunos, professores, coordenadores, diretores, equipe de apoio e comunidade no entorno das escolas, ainda em processo de obtenção de autorização dos órgãos responsáveis no âmbito estadual. Com isso, pretende-se mostrar as principais fraquezas e acertos da realização dessas atividades, apresentar resultados que desencadeiem mudanças positivas no processo de aprendizagem em relação ao uso da educação e, então, colocar esse tema na agenda de preocupações da sociedade em geral, devido à sua importância.

Considerações finais

Entre os resultados esperados para o programa, encontra-se a oferta, a todos os envolvidos, de uma educação para lidar com os meios de comunicação, principalmente em assuntos relacionados ao meio ambiente, de modo a permitir, além de crescimento intelectual, o aces-

so à cidadania, por meio de leituras e programação midiática que promovam ações com proposta emancipatória e preparem o sujeito para pensar e desenvolver sua consciência e senso crítico.

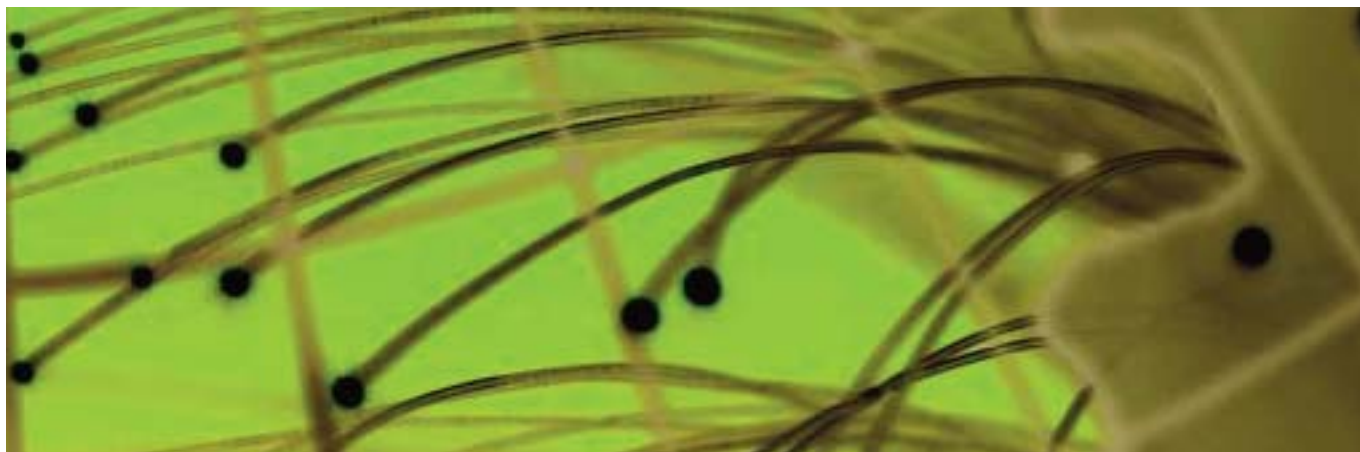
Qualquer produto que venha a contribuir para a consolidação e melhora da proposta pedagógica e responsabilidade social dos cursos envolvidos pode ser considerado também um resultado esperado. Trata-se, na verdade, de uma forma de trabalhar a indissociabilidade entre ensino (com a geração de produtos específicos do curso), pesquisa (que alimentará teoricamente as ações propostas) e extensão (com as ações voltadas aos diferentes públicos da Universidade).

Tendo em vista que os meios de comunicação tecnológicos se tornaram parte central da sociedade contemporânea, é interessante fomentar seu uso, inclusive nas propostas de educação, tendo em vista as possibilidades que as novas mídias viabilizam do ponto de vista do acesso tecnológico. Neste sentido, é fundamental oferecer condições para o acesso à informação acerca de temas transversais como a questão ambiental.

Cabe salientar que, por tratar-se de uma proposta interdisciplinar e relativamente nova para a região, poderá oferecer subsídios para uma análise mais aprofundada das políticas públicas de educação em meio ambiente, da atuação dos meios de comunicação e da educação em tais políticas e da inter-relação dessas duas áreas do conhecimento. Assim, o programa é a forma de a Universidade e os cursos envolvidos buscarem maior contato com a realidade social e política da região.

A intenção é obter, com as parcerias e publicações acerca dos resultados encontrados, maneiras de colocar na agenda de preocupações dos indivíduos e governos a importância de os projetos educativos estarem voltados não apenas ao acesso informacional e tecnológico, mas também ao oferecimento de possibilidades e conteúdos que venham a minimizar a dívida social, educacional e cultural junto à população, e que sejam notadamente eficientes do ponto de vista da educação ambiental.

Apesar de o curso de Comunicação Social da UFU ainda estar em fase de implantação, já existe na FACED um núcleo de extensão cujas propostas contemplam o tema abordado no Meios. Além da importância de o setor extensionista crescer para qualificar o curso, é preciso lem-



brar que parte dos alunos costuma apresentar um perfil também voltado para esta área.

Tal situação, somada ao fato de que o curso de Comunicação Social, pela sua tendência à prática, é essencialmente ligado à extensão, justifica a realização das ações e parcerias propostas como forma de atrair esses alunos e prepará-los para uma formação voltada à área, estimulando a compreensão das ações de educação no campo das Ciências da Comunicação, além de contribuir para que amadureçam e prossigam, no futuro, com atividades relacionadas.

Vale lembrar que os alunos do Jornalismo podem e devem desenvolver a afinidade com a área educacional, o que será indispensável para a sua consolidação como profissionais, uma vez que «a função do jornalista nas sociedades democráticas se assemelharia em alguns pontos com a do educador, responsável por

impor certa clareza ao caos dos acontecimentos» (NEVEU, 2001 apud PEREIRA, 2006).

Neste contexto, a implementação do Programa Meios permite, também, a discussão sobre a apropriação das informações disponibilizadas pela mídia e potencializadas pela modernização tecnológica, de maneira a viabilizar o acesso à cidadania. Será possível, assim, oferecer subsídio a novas experiências e políticas públicas voltadas às questões ambientais, bem como conscientizar a população e o governo sobre a importância de utilizar as novas tecnologias e o acesso à informação nas ações de preservação e conscientização, respeitando ao mesmo tempo o contexto sociocultural.

Referências

ALMEIDA, Dayane Nogueira de. Investigando a educação socioambiental em

UBERLÂNDIA. Uberlândia: UFU, 2009. Plano de trabalho apresentado à Faculdade de Educação/FACED da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, para desenvolvimento em parceria entre os cursos de Comunicação Social e Pedagogia e participação do Edital PROPP 005/2009 - PIBIC/Fapemig/UFU.

BRASIL. Constituição (1988). Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1988.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. Curso Conhecendo a Responsabilidade Social Empresarial. [S.l.]: Universidade Corporativa Caixa, 2008.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Nosso futuro comum. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CRESPO, Regina Aída. Cultura e Ideologia. In: TOMAZI, Nelson Dacio (coord.). Iniciação à Sociologia. São Paulo: Atual, 2000.

DURKHEIM, Émile. As Regras do Método Sociológico. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1990.

MELO, José Marques de. Da comunicação popular à popularização da ciência. In: Comunicação & Sociedade. São Paulo: Cortez/CNPq/IMS, jun. 1983, ano V, n. 9, p. 197.

PEREIRA, Fábio Henrique. Da responsabilidade social ao jornalismo de mercado: o jornalismo como profissão. BOCC - Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 2004. Disponível em

<<http://www.bocc.ubi.pt/pag/pereira-fabio-responsabilidade-jornalista.html>>. Acesso em 10 fev. 2006.

PERFIL. Disponível em:

<<http://www.gabeira.com.br/fernandogabeira/perfil/>>. Acesso em 12 mai. 2009.

RODRIGUES, Gabriela F. É educação? A descoberta do termo e de elementos educacionais. Disponível em <<http://www.usp.br/nce/aeducacao/saibamais/textos/>>. Acesso em 10 nov. 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educação: um campo de mediações, in Comunicação & Educação, n° 23, set/dez 2000, p. 12-24.

SOARES, Ismar de Oliveira. Uma educação para a cidadania. Disponível em:

<<http://www.usp.br/nce/aeducacao/saibamais/textos/>>. Acesso em 04 mai. 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira; ROMANINI, Vinícius. A Educação na luta pelo meio ambiente. O Estado de São Paulo. São Paulo, 28 out. 2008.



El petardo

Huelva
curritomartinez@yahoo.es



ECUADOR. UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Usabilidad de las herramientas TICs y aplicaciones tecnológicas en los Gabinetes de comunicación online

LA EMPRESA DEBE RECONOCER LA COMUNICACIÓN BIDIRECCIONAL

El gabinete de comunicación deja de lado el modelo de agente de prensa unidireccional y asimétrica para engancharse a la comunicación bidireccional que proporciona a los públicos interactuar con las instituciones. Sustituye a las salas de prensa virtuales que atienden, especialmente, las necesidades de los medios de comunicación, al incorporar nuevas formas de comunicación dirigida a otros sectores o públicos.

Es fundamental diseñar un modelo de comunidad y definir la estrategia pensando en el usuario, sin saturarlo y basado en la política comunicacional. Para diseñar la estrategia Rodríguez, Bravo y Troncoso (2009: 73) recomiendan a las participar y conversar donde está el público objetivo; además responder a los comentarios y peticiones de información. La estrategia de contenido debe permitir: ser comentado, consumido y compartido fácilmente, consultado y localizado fácilmente, poder ser seguido mediante suscripción.

Introducción

El ejercicio de la comunicación organizacional a través de los gabinetes de comunicación online no busca un nuevo canal de comunicación con públicos, a través de la Internet, sino la consecución de un espacio de comunicación con características propias como: el grado de información y/o comunicación que se puede generar, el tiempo para la transmisión de los mensajes y la interacción que se puede lograr en este espacio.

El gabinete de comunicación online ofrece la posibilidad de conversar e interactuar, reconoce la comunicación bidireccional y deja de lado el modelo de agente de prensa o emisor de información unidireccional y asimétrica. Las tecnologías de la in-

El gabinete de comunicación online reconoce la comunicación bidireccional y deja de lado el modelo de emisor de información unidireccional y asimétrica

formación y la comunicación TIC's brindan la oportunidad de formular estrategias, mensajes y actividades con mayor segmentación, especificidad, fluidez y eficacia, además de facilitar la comunicación desde y hacia la organización.

El gabinete de comunicación se encarga de la planificación, ejecución y evaluación de la política de comunicación de la organización, depende directamente de los directivos de la empresa. Coordina las acciones de comunicación que fundamenten la identidad, imagen y reputación corporativa y la comunicación interna (Almansa. 2005).

El gabinete deja de ser facilitador de información para permitir a los públicos objetivos participar en la elaboración del mensaje (García Orosa. 2009, 27). Es un nuevo canal de comunicación con los públicos, ocupa un espacio visible y privilegiado en la página web institucional, y para el correcto diseño se debe analizar la usabilidad, accesibilidad y características propias del mensaje.



Rosario Puertas Hidalgo

Docente-Investigadora de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
rjpuertas@utpl.edu.ec



Karina Valarezo González

Docente-Investigadora de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
kpvalarezo@utpl.edu.ec



Verónica Altamirano Benítez

Docente-Investigadora de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
vpaltamirano@utpl.edu.ec

Tabla 1. Lineamientos de los gabinetes de comunicación online

FUNCIONES	CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS A CONSIDERAR
Crear, difundir y administrar contenidos de calidad	Se supera el uso de internet como canal de transmisión para crea en la Internet un espacio de comunicación entre la entidad y sus públicos (stakeholders)	Capacidad de respuesta inmediata y de actualización continua. Potencial documental, de almacenamiento, clasificación y recuperación de materiales.
Conseguir un buen posicionamiento en la red (tráfico, comunidades, etc.)	Disposición de recursos técnicos y humanos propios para el Gabinete de Comunicación online. Cumplencia con la política, filosofía y recursos de comunicación de la entidad	Los mensajes emitidos pasan a ser abiertos, complejos pero sobre todo especializados en función del receptor. (Más datos y diferentes versiones del contenido) Los receptores, incluidos los ciberperiodistas colaboran en la creación del mensaje que la entidad busca.
Participar de la conversación en red	El o los públicos prioritarios de la organización tienen recursos y conocimientos para recibir el mensaje. Responde al modelo de comunicación bidireccional. Posibilita una comunicación permanente y en tiempo real con los interlocutores. Disminuye y en muchos casos supera las barreras espacio-temporales	Comunicación colaborativa a partir de la interrelación de diferentes emisores. Aprovecha las ventajas de la red: hipertextualidad, multimedialidad e interactividad. Integración de formatos y soportes
Investigar para volver a planificar sobre la base de conocer sobre la entidad en la red y los hábitos de uso de los destinatarios del mensaje y los periodistas.	Los públicos de los Gabinetes de Comunicación Online no solo están constituidos por los netizens (cualquier ciudadano usuario de la red), sino por otras comunidades que no utilizan habitualmente la red, sobre todo, en sociedades en donde la Internet no es habitual. Disposición para que otros actores hablen con la organización y de ella, más allá de la agenda propuesta por el gabinete. Reflexionar cuáles son los objetivos, fines, metas, estrategias, recursos técnicos y humanos, presupuesto, auditoría y evaluación. Reducir costes en la ejecución del plan de comunicación integral.	Las características de la red se trasladan a las rutinas productivas de los periodistas al romperse las barreras de espacio y tiempo. Adopción de multimedialidad. Se difumina la diferencia entre emisor y receptor. Proseguir con la elección de herramientas para conseguir con lo planificado.

Basado en García Orosa, B. (2009) / Elaborado por Valarezo, K. (2012)

La colaboración en la producción y generación de contenidos, el intercambio de información rápida, ágil y cómoda, el diálogo y la participación genera interactividad entre el usuario y la organización. La narración digital permite estructurar, interconectar e integrar la información, lo cual es posible gracias a la hipertextualidad, la multimedialidad e interactividad, en los cuales se incluye la actualización (García de Torres y Pau Américo, 2003; cit. en García Orosa, 2009, 60). El usuario controla, domina, maneja y conecta contenidos de una forma no lineal de participación e interacción.

La narración digital permite interconectar la información, gracias a la hipertextualidad, la multimedialidad y la interactividad

El nuevo lector-usuario es activo, dinámico, participativo e interactivo; prefiere crear su propia experiencia, investiga, cambia, explora, elabora y publica sus propios contenidos, si el sitio web no le ofrece esta posibilidad lo abandona rápidamente e inicia una nueva búsqueda. Por lo tanto, al diseñar el gabinete de comunicación online se debe considerar las características del usuario:

1. Crear una interfaz de acceso a los contenidos para facilitar la navegación manteniendo la imagen corporativa, la paleta cromática y las fuentes.
2. Facilitar la accesibilidad en navegadores y sistemas operativos a través de contenido en formato

estándar.

3. Reforzar el mensaje estableciendo vínculos adecuados a través del hipertexto (1) e incluir elementos multimedia (2).

4. Definir apartados de periodicidades diferentes, sin embargo si ocurre una novedad debe subirse inmediatamente a la interfaz. García Orosa (2009: 69) considera que los gabinetes de comunicación pueden conseguir que ciertos acontecimientos ocurran o vuelvan a ocurrir en el presente.

Lectura en la red

En este sentido la lectura en la red presenta las siguientes modalidades (Salaverría, 2003: 133 - 137):

Rastreo: el lector actúa movido por una búsqueda específica de algún contenido y trata de hallarlo mediante una lectura superficial del ítem más destacado.

Exploración: el lector pretende reconocer un territorio hipertextual amplio pero sin un objetivo informativo específico para hacerse una idea general de los contenidos y la estructura del conjunto.

Búsqueda: el lector cuenta con un propósito informativo perfectamente definido y no está interesado por nada más, conoce la estructura del hipertexto por el que navega, de modo que sus movimientos los realizan con gran orientación y seguridad.

Divagación o serendipia: es el desplazamiento sin rumbo en el que el placer de lectura proviene más

del movimiento en sí que de la información efectivamente obtenida.

Los gabinetes de comunicación online trascienden una serie de instrumentos propios de la sala de prensa como: notas de prensa; presentaciones de balances, informes o ruedas de prensa; dossier informativo; fotografías de personas o sedes corporativas; resumen de prensa; bibliografías de directivos o responsables de la organización; audiocomunicados y vídeocomunicados; newsletter o boletines electrónicos; emisión de vídeos en directo; revistas o informes especializados; ruedas de prensa en línea; acciones de ciberactivismo o lobby digital, para convertirse en sitios que pretenden alcanzar la interacción con los públicos de la organización; la integración de plataformas, video, audio, fotografía, faculta la segmentación y la colocación de mensajes únicos y coherentes, la relación personalizada y por lo tanto el mayor y mejor control de resultados.

Orihuela (2010:323) señala que la utilización de herramientas de comunicación 2.0 han transformado el modo en el que la gente entiende y practica la comunicación, hasta tal punto que hoy resulta incomprensible e inaceptable cualquier modelo de comunicación que no incorpore de un modo efectivo, y no puramente nominal, a los usuarios y a su discurso.

Contenidos creados y gestionados por el gabinete

Los gabinetes de comunicación online requieren utilizar estrategias dirigidas a nodos con mayor influencia en el público objetivo (García Orosa. 2009:128). Participar en asociaciones *off line* y *on line*, y crear grupos de *networking*. La red ofrece un sinnúmero de recursos que pueden ser aprovechados por las instituciones para dar un plus a los contenidos generados: Personalización y adecuación de los contenidos de los distintos destinatarios; la nota de prensa debe ofrecer mayor información, *background*, a través de otros soportes: hipertexto y multimedia; ofrecer «comunicados multimedia» para satisfacer la necesidad de los nuevos medios de comunicación online (García Orosa. 2009. 72).

La actualidad no se reduce a los acontecimientos ocurridos en el momento presente, sino a los que el gabinete de comunicación que consigue que ocurran o vuelvan a ocurrir en el presente (García Orosa. 2009: 69). Al tener la información un flujo constante es importante señalar la fecha exacta en las que se produjeron los hechos y su última actualización (García Orosa. 2009: 73).

Los recursos para generar y gestionar contenidos facilitan el trabajo de los medios de comunicación para

encontrar temas para reportajes, o complementar con videos, o fotografías para graficar.

García Orosa (2009: 72) señala que la red ofrece un sinnúmero de recursos que pueden ser aprovechados por las instituciones para dar un plus a los contenidos generados en virtud de lograr personalización y adecuación de los contenidos de los distintos destinatario: bases de datos; bitácoras o weblog; sistema de gestión de contenidos CMS; servicios ofimáticos en línea; lugares de almacenamiento de archivos; lugares de gestión de archivos audiovisuales; calendario; aplicaciones de geoubicación en la red, entre otros.

El gabinete de comunicación online debe definir qué recursos para publicar contenidos para sus públicos, especialmente para los medios de comunicación. Los repositorios de información que se pueden incluir son: archivo, press kit, discursos y conferencias, gestión de archivos audiovisuales, bases de datos y casos.

La utilización de herramientas de comunicación 2.0 han transformado el modo en el que la gente entiende y practica la comunicación

Tabla 2 Herramientas adaptables para los Gabinetes de Comunicación Online

HERRAMIENTA	DESCRIPCIÓN
Chat	Herramienta que permite iniciar una conversación directa y simultánea con distintos públicos. Tomando en cuenta lo que García Orosa (2009), señala que la utilización del chat puede conllevar la pérdida del control del mensaje, se debe hacer buen uso de esta herramienta.
Microblogging	Canales de microcomunicación que han revolucionado la comunicación personal y de la organización, a través del envío de mensajes con una longitud de 140 caracteres de forma instantánea y gratuita. En Twitter la viralidad instantánea depende directamente de la calidad de los contenidos generados para brindar información relevante y mantener la red.
Redes para compartir imágenes y videos	Flickr y Youtube , entre las principales plataformas de intercambio que ofrecen a sus usuarios la posibilidad de almacenar, etiquetar y compartir imágenes o videos, permitiendo establecer la presencia organizacional en los entornos digitales. Son consideradas herramientas de comunicación externa para instituciones en las cuales se incluye información de eventos, productos y servicios.
Redes sociales	Son aplicaciones online gratuitas en las que convergen varios usuarios, ofrecen interactividad, participación y compromiso voluntario para publicar. Puede convertirse en un lugar de circulación de información de interés sobre su ámbito de trabajo. Los expertos reúnen en 3 grandes grupos: redes profesionales, especializadas y redes generalistas . Facebook es una herramienta de comunicación organizacional flexible, que se adapta evolucionaria y tiene capacidad viral de los contenidos. <ul style="list-style-type: none"> • El contenido que consume es generado por su lista de contactos • El usuario genera contenido para otros • El promedio de visita al sitio es mucho mayor incluso en un mismo día, y el número de páginas vistas mucho más elevado • El motivo principal porque una persona visita una red social son las personas que la componen

Basado en García Orosa, B. (2009) / Elaborado por Puertas-Hidalgo, R. (2012)

Tabla 3. Repositorios de información

RECURSO	DESCRIPCIÓN
Archivo	Conjunto ordenado de documentos producidos por el gabinete de comunicación, encontramos según el contenido que ofrece: <ul style="list-style-type: none"> • Informaciones temporales o continuas de la entidad: biografías de actores principales, historia de la entidad, datos relevantes de los últimos años, resumen de actividades, entre otros. • Informaciones emitidas por la entidad: notas de prensa audio - video, ruedas de prensa, entrevistas, memorias anuales, dossiers, discursos, entre otros. • Información sobre la entidad en la red: publicar todo lo que ha aparecido en la red sobre la entidad de forma más o menos tratada, ordenada según los parámetros definidos. • para el trabajo interno del gabinete: almacenamiento remoto en la red que posibilita documentos u otros archivos protegidos por mecanismos de seguridad para compartirlos.
Press kit o press pack kit	Reúne notas de prensa importante para periodistas según un determinado criterio temático, geográfico, etc. Resalta la información y consigue hacerla accesible al periodista. Se colabora con el periodista para contextualizar y comprender la información.
Discursos y conferencias	Instrumento unidireccional que aporta un servicio de documentación y mayor flexibilidad.
Gestión de archivos audiovisuales	Aplicaciones que gestionan fotografías, audios y video se han creado en los últimos años, sirven de fuentes de información para periodistas. Los materiales publicados deben ser editados en base a las necesidades técnicas y según las rutinas productivas de los medios de comunicación.
Bases de datos	Sistema que almacena y manipula datos en base a los requerimientos de búsqueda de los usuarios. Utilizado en los gabinetes como archivo, documentación, rápida localización para la utilización de la información.
Casos	Recoge y explica una situación vivida en la organización o en el sector y su solución. Se busca la profundización y explicación de un determinado hecho o fenómeno, o como apoyo a una estrategia de crisis. Pueden ser testimonios, casos de éxito, etc.

Basado en García Orosa, B. (2009: 65-82) / Elaborado por Puertas-Hidalgo, R. Valarezo, K. (2012)

Es fundamental la jerarquización de la información, resaltando aquellas que interesen al gabinete a través de agenda, glosarios, guías de uso de la sala de prensa, aplicaciones que permiten visitar virtualmente las instalaciones, contactos del responsable de un tema o del encargado de remitir información facilitará la ampliación o contrastación.

La transmisión de información noticiable especializada y adecuada para cada medio, a través de las notas de prensa redactadas considerando las peculiaridades de la red, imágenes informativas de los hechos para facilitar la graficación de la noticia, widgets, backgrounds, bitácoras y CMS para gestionar los contenidos. Encuentros virtuales de los voceros de un tema

específico con el público objetivo, proponer temas para reportajes, transmisión en vivo de los eventos, y ofrecer entrevistas, reportajes y artículos de opinión generados desde el gabinete de comunicación.

Tomando como base lo señalado, la comunicación organizacional a través de los gabinetes de comunicación online no busca un nuevo canal de comunicación con públicos a través de la Internet sino la consecución de un espacio de comunicación con características propias como: el grado de información y/o comunicación que se puede generar, el tiempo para la transmisión de los mensajes y la interacción que se puede lograr en este espacio.

Tabla 4. Recursos para gestión de contenidos

RECURSO	DESCRIPCIÓN
Agenda	Informar de forma más clara y directa posible a los periodistas de todos los hechos noticiables y los acontecimientos que ocurren en la entidad o va a realizar algún actor dentro de la entidad.
Glosario: fijos o wiki	Palabras relacionadas con la información ofrecida por el gabinete o con la entidad.
Guía Básica de la sala de prensa	Guía de uso de la sala de prensa, ofrece guías básicas para la cobertura de próximos actos.
Visitas virtuales a las instalaciones	Es un instrumento que está a medio camino entre el contenido y la interacción con el usuario. Crea en el periodista la sensación de contacto directo con las realidades y con sus protagonistas.
Contactos	Facilitar teléfono, mail u otra información útil del encargado de determinada función dentro del gabinete o con el encargado de un tema en especial.
Aplicaciones de geolocalización en la red	Programas de información geográfica que combina imágenes de satélite, mapas y del océano.
Calendario	Es una herramienta de organización de actividades. Gestor de eventos distribuidos cronológicamente que posibilita el aviso, recordatorio y planificación. Son utilizados para avisar a los periodistas los momentos fundamentales de la cobertura, incluso puede ser acompañado por información multimedia e hiperfiscal.
Juegos	Instrumento asincrónico que busca, a través de juegos de texto con autocorrección hasta posibilidades interactivas, transmitir de forma amena los mensajes principales de la organización.

Basado en García Orosa, B. (2009: 65-82) / Elaborado por Puertas-Hidalgo, R. Valarezo, K. (2012)

Tabla 5. Recursos para gestionar noticias

RECURSO	DESCRIPCIÓN
Nota de prensa	Transmiten información noticiable, veraz, actual y concreta, de algún acontecimiento importante para los públicos y los medios de comunicación. Se debe redactar considerando las peculiaridades de la red interactividad, hipertexto, multimedia, y las necesidades de los medios de comunicación destinatarios.
Imágenes	Facilita imágenes informativas del hecho y en el formato adecuado. Se incluye la fecha de actualización y la correcta utilización de los elementos gráficos. La foto galería permite seleccionar al medio la que mejor se adapte para graficar la nota. El fotocomunicado funciona cuando la imagen adquiere mayor importancia que el texto.
Géneros interpretativos y de opinión: entrevista, reportaje y artículos de opinión	Se trabaja con información especializada y adecuada a cada medio de comunicación. Son una variante a la nota de prensa al ofrecer la opinión o posición de la entidad respecto a un tema de actualidad.
Emisión en directo y en diferido de actos	Editar y presentar cortes interesantes desde el punto de vista mediático o tomando en cuenta las particularidades.
Ideas para reportajes y reunión a fuentes de información útil	Propone temas para la realización de información y se incluye los contactos necesarios para que el periodista tome la iniciativa.
Widget	Pequeñas aplicaciones o programas con contenidos diversos que permiten la difusión de un mayor conocimiento de la página a través de su fácil difusión y enlaces a otros lugares de la red.
Encuentros virtuales	Su éxito depende de la planificación e implementación. Se debe definir si será asíncrono, síncrono, moderado, no moderado, sólo textual o multimedia para determinar los instrumentos.
Contexto o background	Debe ofrecer la contextualización que permita editar información más extensa que una simple noticia difundida por el gabinete.
Bitácoras o Weblogs	Plataforma de gestión de contenidos por orden cronológico y de fácil publicación, pueden haber moblog (móviles), fotolog (fotografías), podcast (encapsular audio), y videocast (video). Fácil de usar y de publicación inmediata, tiene gran capacidad para controlar el mensaje que emiten los medios y ofrece información sobre los usuarios.
CMS o Sistemas de gestión de contenidos	Permiten crear una estructura de soporte para desarrollar y administrar tipos de contenidos.
Servicios online en línea (programación en la nube)	Posibilita ejecutar aplicaciones cada vez más complejas a través de servicios en la web. El gabinete facilita a los usuarios documentos que le pueden ayudar a proporcionar posibles reportajes.

Basado en García Orosa, B. (2009: 65-82) / Elaborado por Puertas-Hidalgo, R. Valarezo, K. (2012)

Bibliografía

Almansa, A. (2005). Relaciones Públicas y Gabinetes de Comunicación. Análisis, (32), 117-132.

García Orosa, B.. (2009). Gabinetes de comunicación online. Claves para general información corporativa en la red. Zamora, España: Comunicación Social. (65-82)

García Orosa, B., y Capón García, J. L. (2005). «Gabinetes online y redes sociales virtuales». En G. López García (Coor.), El ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet. (197-228). España: Universidad de Valencia.

Carrillo, M., Castillo, A., y Gómez, L. (2006). Las nuevas tecnologías al servicio de la comunicación empresarial. Marco teórico y resultados de la investigación empírica. Hologramática, VI, (4), 35-54.

Castillo Esparcia, A. (2008). «Las Tecnologías de la Comunicación en el uso de las Relaciones Públicas». Ponencia presentada en el IX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC). Grupo Temático 2: Comunicación Organizacional y Relaciones Públicas. 9 al 11 de octubre. Ciudad de México-México.

Agrivalca R. Canelón S. (2011). Gestión de la Comunicación en la Organización: Identidad e Imagen corporativa. Ponencia presentada en el III Congreso InveCom 2011. GT 02: Identidad e Imagen Corporativa. 18 al 20 de mayo. Mérida-Venezuela.

Notas

1. El hipertexto le facilita la creación de sistemas de escritura ramificados, que permiten enlazar, desarticular y fragmentar piezas textuales y/o audiovisuales
- 2 Elementos multimedia como: texto, fotografía, dibujo, gráficos fijos o en movimiento, sonidos, imágenes, bases de datos, programas ejecutables y elementos interactivos

LA CREATIVIDAD NO ES ALGO QUE SURJA DE FORMA ESPONTÁNEA

La ley del mínimo esfuerzo

CÓMO CONTRARRESTARLA EN LA ERA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS



Isidro Rodrigo de Diego

Responsable de ADN de Master SA
isidro.rodrigo@masterd.es

La ley del mínimo esfuerzo implica que ante dos opciones igualmente atractivas, el ser humano tiene tendencia a elegir de forma natural aquella que le supone menor gasto de energía. Aplicado a técnicas de generación de ideas (*brainstorming*, *Ishikawa*, *mindmaps*...) donde la mayoría de las veces no hay una recompensa clara y diferente para los participantes, esto supone que la cantidad y calidad de las aportaciones no será todo lo eficiente que se desearía.

En el siguiente artículo el autor propone ideas para reforzar la actitud creativa previa a la aplicación de técnicas de generación de ideas, y reducir el impacto de la ley del mínimo esfuerzo.

Imaginemos la siguiente situación: nos sentamos en nuestro mullido sofá para ver nuestra película favorita, nos acurrucamos hasta las cejas en nuestra manta y, justo en ese momento, observamos que la tele tiene puesta una telenovela y el mando a distancia está al otro lado del salón, fuera de nuestro alcance. Sinceramente ¿qué es lo primero que nos viene a la mente? ¿Algo parecido a «cómo puedo lograr que el mando llegue hasta mí sin tener que levantarme»? ¿Miramos a un lado y a otro a ver si hay algún familiar cerca que nos lo traiga?

Al final, muchas veces sacrificamos el mando y nos tragamos el culebrón que están emitiendo porque «al fin y al cabo, es igual de interesante».

Si has vivido algún momento como el anterior, seguro que ya has llegado a la siguiente conclusión: de

forma natural, el ser humano tiende a elegir las opciones que le generan el menor gasto de energía. Las madres y padres de este mundo dicen a sus hijos que eso es aplicar «la ley del mínimo esfuerzo».

El cerebro supone apenas un 2% del peso total de nuestro cuerpo, sin embargo su funcionamiento requiere por término medio un 20% de nuestro consumo metabólico en forma de glucosa (Clarke & Sokoloff, 1999)... Prácticamente lo mismo que consume nuestro cuerpo en un día relajado.

La resolución de problemas complejos no parece requerir en cada neurona individual mayor actividad energética que otras tareas de menor esfuerzo mental (Messier, 2005 / Gibson, 2007), aunque lo cierto es que en tareas de fuerte componente cognitivo (como las creativas) el número total de neuronas involucradas puede ser espectacularmente más alto. Resumiendo, ¿cuánto cuesta generar una idea?

¡Tenemos que movilizar un montón de neuronas y desplegar un enorme sistema eléctrico y químico! Proporcionalmente, seguro que por mucho menos esfuerzo se han quedado en el camino muchas iniciativas empresariales.

Si unimos la tendencia natural de nuestro cuerpo a ahorrar energía y el esfuerzo cerebral que supone generar ideas, comprendemos que la creatividad no es algo que salga de forma espontánea.

Utilizamos buenos métodos pero no hemos entrenado nuestro cerebro para romper su inercia natural al ahorro energético.

Teniendo esto en cuenta... ¿Qué pasa cuando nos eligen para hacer un «brainstorming» que desbloquee un proyecto o nos meten en un grupo para buscar alguna novedosa técnica o proponer nuevos productos y servicios? ¿Cuántas ideas de tipo «eureka» salen en estas reuniones, con carácter general? Añadamos a esta situación la siguiente variable: la actitud hacia la tarea, que también influye en nuestra percepción subjetiva de fatiga mental.

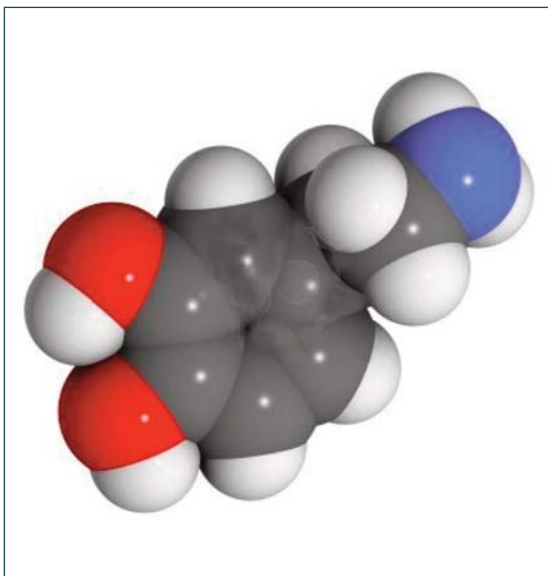
Muchas veces la baja cantidad de ideas que surgen al aplicar técnicas de creatividad provienen de olvidarnos de la existencia de la «ley del mínimo esfuerzo»: utilizamos el mejor método, pero no hemos entrenado nuestro cerebro para romper su inercia natural al ahorro energético.

¿Podemos entrenar nuestra «actitud creativa» (también la crítica)? Creemos que sí. Y además con trucos muy sencillos.

Lleva una vida activa

Las personas que hacen deporte ¿son más creativas? Es un debate que todavía no tiene una respuesta clara. Lo que sí es cierto es que la literatura científica demuestra que la actividad física (hacer deporte, andar, bailar...) favorece el mantenimiento de un sistema circulatorio sano (Warburton, 2006) y este sistema es el encargado de llevar alimento a todos los organismos de nuestro cuerpo. Sí, el cerebro está incluido.

Por tanto, es probable que mantener una vida activa no nos haga tener mejores ideas, pero mantiene nuestro cerebro alerta, activado y con el aporte energético necesario para el esfuerzo mental que requiere la creatividad.



Antes de pensar, sonríe

Esta foto es del Sr. Dopamina. No parece muy im-

ponente ¿cierto? ¡Pues atención! Es uno de los principales transmisores cerebrales implicados en los circuitos del placer y en la emoción placentera. ¿Me como un delicioso pastel? El cerebro suelta una inyección de dopamina; ¿sexo? Dopamina.

Aunque la dopamina y el placer están relacionados en todos los seres humanos, aunque los estímulos que la desencadenan y la cantidad liberada difieren según las personas y las circunstancias. ¿Su expresión más universal? Casi siempre la misma: una sonrisa.

Hemos consolidado tanto el circuito «inyección de dopamina – sonrisa» que... ¡Resulta que también funciona al revés!

Esta técnica se conoce como «feedback inverso»: si nos obligamos a mostrar los gestos faciales apropiados, nuestro cerebro disparará la química correspondiente (Le Doux, 1999). Y la dopamina está implicada, entre otros, en los procesos de satisfacción personal, autoconfianza y seguridad en uno mismo ¿crees que nos pueden ayudar a generar ideas?

Referente a esta técnica, un truco avanzado: si tu sonrisa dispara nuestros niveles de dopamina... ¡el efecto es mucho mayor cuando logramos hacer sonreír a otros!

Recarga tu energía

Cualquier actividad en la que nos vemos involucrados utiliza nuestras reservas de glucosa, que, por cierto, son limitadas. Bajos niveles de glucosa están relacionados con falta de atención, menores niveles de autocontrol y una reducción generalizada de la eficiencia cognitiva. Aunque el cuerpo suele regularse de manera eficiente, no debemos descartar ayudarlo ocasionalmente con un aporte extra en forma de bebida o comida azucarada.

Promueve el contacto físico

En el oficio de la hostelería dicen que los camareros reciben propinas más elevadas cuando tocan levemente a los clientes (por ejemplo, en el hombro) mientras hablan con ellos. También en el mundo comercial se dice que la probabilidad de venta se incrementa cuando hay contacto físico.

Evidentemente este tipo de trucos hay que promoverlos con cierta cautela, pues no todos los clientes son iguales. Sin embargo son ideas bastante extendidas ¿qué hay de cierto en ellas?

Te presentamos otra de las herramientas del cerebro: la oxitocina. Esta hormona se libera, por ejemplo, cuando abrazamos o besamos a otra persona y facilita el compromiso, la confianza y la generosidad hacia otros (Morhenn, Park, Piper & Zak, 2008).

En la próxima reunión para generar ideas, proponemos ponerse en fila india y dar treinta segundos de

masajes en el cuello a las personas que están a uno y otro lado ¡Estamos convencidos que la sintonía creativa entre todos será mayor!

Uno de cada cien

En lugar de explicar el último truco, lo vamos a demostrar con un ejemplo: proponemos que el lector tome una hoja en blanco y dibuje una casa cuando haya terminado, tome otra hoja y dibuje una casa diferente a la anterior. ¿Ya? Una nueva hoja... ¡Y el dibujo de otra casa diferente! ¿Ya está?

Repitamos este proceso hasta tener diez casas en diez hojas ¿ha habido más creatividad en los primeros o en las últimos dibujos? Aunque podamos equivocarnos, creemos que no.

Quienes hacen este ejercicio suelen dibujar una casa en dos dimensiones sencilla, a la que pueden añadir un pequeño adosado lateral, un edificio más alto, un rascacielos y (creyendo que aquí están siendo REALMENTE creativos) las siguientes veces dibujan un tipi indio, un iglú, una cabaña en el árbol... ¿Coincide con la experiencia personal?

Este proceso es muy normal. Medimos nuestra creatividad según el grado en que nuestras nuevas creaciones se diferencian de nuestro primer «producto». Nosotros somos la referencia. Cuando son muy diferentes (por ejemplo, la casa y el iglú), la «ley del mínimo esfuerzo» gana fuerza y nos relajamos.

Pensamos que nos hemos desmarcado cuando realmente lo único que hemos hecho es avanzar un poco ¿y si medimos nuestra creatividad comparando nuestras casas dibujadas con las que existen en la realidad? ¿Seguimos siendo tan creativos?

Conclusiones

Cuando cambian las reglas de juego... ¿Somos capaces de reinventarnos? ¿Qué ha cambiado en tu vida en los últimos tres meses? Las cosas que han cambiado ¿Han venido impuestas o hemos tomado nosotros la decisión consciente y controlada?

Antes de usar cualquier método para generar ide-

as recordemos que la naturaleza juega en nuestra contra: tener ideas cuesta una energía que nuestro cerebro no está dispuesto a gastar de forma voluntaria. Es más cómodo y más natural dejarse llevar.

Más allá de las técnicas que utilicemos para generar ideas, la creatividad es una actitud que se puede entrenar de la misma forma que entrenamos un músculo: con ejercicios sencillos y constancia.

Estamos de acuerdo en que a veces el contexto nos pone las cosas difíciles, que no todo es actitud ni es controlable por nosotros. Al fin y al cabo, en esta vida quizás no seamos capaces de elegir los programas que ponen en la tele.

Pero estamos seguros que al menos podemos tomar el mando a distancia y elegir con qué canal queremos disfrutar.

Referencias

Clarke, JB. & Sokoloff, L. (1999): «Circulation and energy metabolism of the brain». In: Basic neurochemistry, 6th ed.

Choeiri, C., Staines, W. & Messier, C. (2005): «Glucose transporter plasticity during memory processing». Neuroscience. N° 130.

Gibson, E.L. (2007): «Carbohydrates and mental function: feeding or impeding the brain?» Nutrition Bulletin. Vol. 32 (pág. 71-83).

Warburto, D., Nicol, C. & Bredin S. (2006): «Health benefits of physical activity: the evidence» CMAJ, N° 14.

LeDoux, J. (1999): El cerebro emocional. Barcelona: Ed. Planeta.

Morhenn, V., Park, J., Piper, E. & Paul, J. (2008): «Monetary sacrifice among strangers is mediated by endogenous oxytocin release after physical contact». Evolution and Human Behavior Mag. N° 29.

Poema visual

TV



Teresa Suárez Domínguez

Poeta

teresasuarez76@hotmail.com



**RIESGO
DE INTOXICACION**

El poema visual «TV» nos habla de los riesgos que entran en casa a través de la televisión. Pasamos muchas/algunas horas al día escuchando, visualizando y estimulándonos a través de ella. Con este poema pretendo hacer una crítica a la TV actual, señalar la necesidad de una comunicación sin riesgo a intoxicarnos con agentes nocivos, eso quiere decir una información de calidad

ECUADOR. UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Principales actores en el establecimiento de la agenda setting

SEGUIMIENTO A MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE TV, PRENSA Y DIGITALES



Diana Rivera Rogel

Directora del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la UTPL
 derivera@utpl.edu.ec



Ketty Calva Cabrera

Becaria de Investigación en el Departamento de Ciencias de la Comunicación de la UTPL
 kdcalva@utpl.edu.ec

El presente artículo forma parte del proyecto de investigación nacional denominado «Análisis de la agenda setting en Ecuador» que contó con la participación de 66 estudiantes de Comunicación Social de la Modalidad Abierta de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y más de 15 docentes investigadores de este mismo centro de estudios. El objetivo fue conocer cómo los medios establecen su agenda y el tratamiento que brindan a las noticias publicadas día a día. Con este conocimiento se percibe a los medios desde un punto de vista diferente, a través del cual se pone de manifiesto la crítica y la exigencia de calidad y veracidad en la información que recibimos.

El estudio se realizó, bajo la metodología análisis de contenido, a través de una semana compuesta, del 16 de abril al 18 de mayo del 2012. Para recoger la información se utilizó una ficha elaborada por la Universidad Santiago de Compostela y validada al contexto ecuatoriano por un grupo de investigadores de la Universidad Técnica Particular de Loja. El uso en esta investigación del análisis de contenido es porque, según afirma Krippendorff (1997: 27) «ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. Más allá de su continuo compromiso con cuestiones psicológicas, sociológicas y políticas sustanciales, en los últimos ochenta años ha aumentado de forma exponencial el interés por el uso de esta técnica y se ha procurado establecer criterios adecuados de validez».

La ficha comprende nueve apartados: identificación, origen de la información, naturaleza de las fuentes y de los protagonistas, identificación de los protagonistas de la información, estructura de la información y formato de las noticias, tratamiento de los contenidos, enfoque, desequilibrios informativos y valores. Estos

Se presentan resultados de 12 medios de comunicación de Ecuador, cuatro de cada sector: digitales, impresos y televisivos.

elementos permitieron conocer las bases que utilizan los medios de Ecuador para organizar la estructura informativa de cada edición.

Se agrupó a los medios de la siguiente forma: 27 digitales, 29 de prensa y 10 de televisión que corresponden a 61 de origen ecuatoriano y 5 internacionales incluidos con el propósito de control y contraste.

Se estableció como muestra a 12 medios de comunicación. Digitales: Confirmado.net, El Ciudadano, Infórmate y punto y Cuenca Alcaldía. Televisivos: Ecuador TV, Telemazonas, Ecuavisa y Telerama. Impresos: El Universo, El Telégrafo, El Comercio y El Mercurio. Las conclusiones que se muestran en este artículo están basadas en los resultados de la muestra.

La investigación revela que los medios de comunicación del Ecuador de forma conjunta se ven directamente relacionados con los temas políticos y hechos generales en los que mantienen estrecha relación con la audiencia; razón por la cual los tres grupos de medios enfocan sus publicaciones en los asuntos nacionales generales, dejando en segundo plano el acontecer internacional, regional o local.

Es por esa razón que el análisis de dichas rutinas es básico para entender la lectura que los medios hacen del acontecer. Es en las rutinas productivas, y no en otra parte, donde están dibujados los factores que determinan la representación del acontecer (Agudelo, 1996).

Teoría y particularidades de la agenda setting

La *agenda setting* tiene sus orígenes en los años 60 en los Estados Unidos, cuando Bernard Cohen en 1963 busca la forma de explicar el cambio al que se someten los medios al buscar crear un ambiente en la audiencia, el que es resultado de sus publicaciones. Resume la idea central de este fenómeno al decir «la prensa no puede durante mucho tiempo tener éxito diciéndole a la gente qué tiene que pensar, pero sí en cambio diciéndole sobre qué tiene que pensar». (Vara, 2001: 30).

Posterior a esta teoría otros autores se hacen notar en los orígenes del concepto de la *agenda setting* y es a través de la publicación de un artículo cuando McCombs y Shaw enfatizan el término en 1972. (Vara, 2001: 31).

El establecimiento de esta agenda es la selección y jerarquización de noticias a publicar, también se encarga de

desechar aquellos temas o sucesos que a su parecer no tienen relevancia o simplemente ya se ha dicho todo sobre ello.

En este proceso de selección también se toma en cuenta la opinión pública; muchos de los temas seleccionados son los considerados de mayor importancia para la sociedad. Una de las formas para saber cuáles son estos temas es a través de los sondeos, los que son aplicados para detectar asuntos de interés público.

En el ámbito latinoamericano existe un estudio que lo realiza el Observador de Medios de Comunicación de América Latina, en el año 2008, en 5 países de América del Sur, cuyos resultados apuntan:

▫ Colombia: durante el tiempo de monitoreo se notó que los medios de comunicación hablan principalmente del narcotráfico, la guerrilla y la relación de grupos políticos con la misma.

▫ Brasil: tienden a colocar como titulares a las versiones que ellos mismos consiguen, se detectó que los principales temas de publicación eran los relacionados con la corrupción, el gobierno, partidos políticos y entidades gubernamentales.

▫ Perú: se identificó libertad de prensa a diferencia de los demás países; refiriéndonos a temas políticos los medios han coincidido en cuanto a titulares pero no lo han hecho en el punto de vista y posición frente a un tema, es decir, con enfoques diferentes.

▫ Venezuela: un país que durante los últimos años presenta conflictos por cambios generados por el gobierno, a más de los constantes desacuerdos con los medios de comunicación, las publicaciones están en contra del presidente (a algunos medios les costó el cierre). Hay sucesos relacionados con la violación de los derechos de los ciudadanos y libertad de expresión.

▫ Ecuador: predomina el tema de la violación de derechos políticos y libertades civiles, vulnerabilidad de las instituciones democráticas y promoción de valores e instituciones de la democracia. Son los temas principales que tomaron en cuenta los medios para su agenda durante el monitoreo del observatorio de medios en el Ecuador.

Este y otros estudios por parte de observatorios de medios se logran identificar en los últimos años; pero son pocos los que hacen el seguimiento completo a los medios de comunicación de un país.

Escasas son las investigaciones que sobre el tema se han realizado en Ecuador. Existe un ensayo que realiza Fernando Checa, director del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), que se titula «Observatorios de medios: fortalecimiento de la libertad de expresión y reivindicación de derecho a la crítica», en el cual se habla del derecho a la información y a la comunicación, que crea y fortalece la ciudadanía.

Agenda setting en los medios de comunicación de Ecuador

Es importante que los medios de comunicación al ser de cobertura nacional enfatizen en aquellos temas que más involucra a la audiencia, lo que permite a la misma sentirse en conexión y relacionada con los objetivos que persigue la empresa de comunicación.

En cuanto a las prioridades que los medios brindan a determinados temas, los resultados muestran que la cobertura de la televisión se da principalmente en los asuntos políticos, seguido de los temas sociales y sucesos principales de la comunidad ecuatoriana (gráfico 1).

La prensa no puede tener éxito diciéndole a la gente qué tiene que pensar, pero sí en cambio diciéndole sobre qué tiene que pensar



En relación a los medios impresos y digitales los temas económicos forman parte de los tres principales con mayor cobertura (gráficos 2 y 3).

En cuanto al origen de la información, los organismos o entidades públicas surgen como principales motores de la noticia en los tres sectores de medios.

Lo que publican los medios el 50% es producto de las rutinas productivas, las que forman parte de la cotidianidad, siendo éstas las más desarrolladas y con mayor aporte en el establecimiento de la agenda (tabla 1), a su vez, de ellas surgen como temas principales los hechos políticos y generales que mantienen estrecha relación con la audiencia. Por su lado, el periodismo de investigación se ha tornado desfavorecido con un 18,6% de las publicaciones.

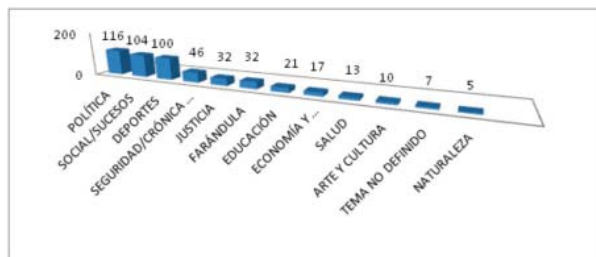
Marcando la diferencia figuran los medios digitales quienes muestran el 35% de sus noticias como resultado de investigación.

Se observa un nivel no muy gratificante del aporte investigativo de los medios, incluso las rutinas productivas con prácticas de indagación poseen poca participación.

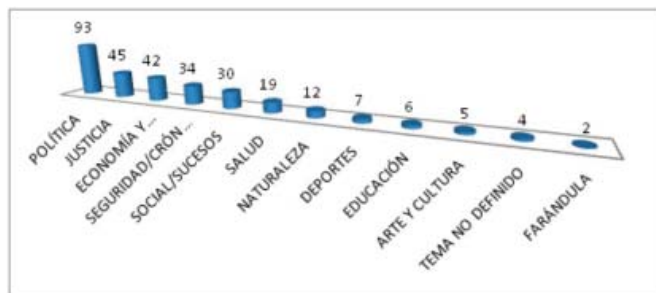
El uso de las fuentes dentro de una publicación logra el aire de credibilidad de la información, buscando que el receptor confíe en la veracidad del contenido transmitido. En todos los medios el 86% de formatos transmitidos poseen fuentes, lo que le da valor y objetividad a la noticia. El 31,3% de las fuentes son directas, es decir, que mantienen estrecha relación con el hecho, lo que pone de manifiesto que la selección de versiones se lleva a cabo con responsabilidad.

Además de las fuentes directas, las más utilizadas por los medios son las profesionales, actuales, agencias, institucionales y gubernamentales; con estos resultados las principales fuentes que potencian la publicación son las que poseen características de mayor credibilidad y objetividad de una publicación.

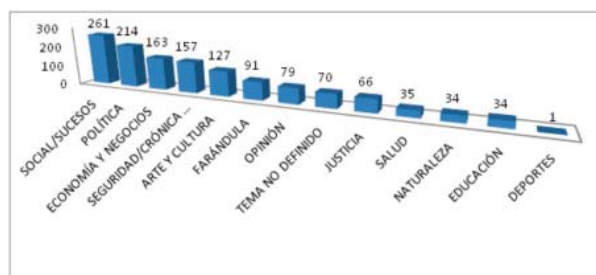
Los medios en general constituyen un papel fundamental en el comportamiento de la sociedad, es a través de ellos que los grupos sociales establecen sus ideologías y comportamientos frente a determinado hecho social en los que se ven estrechamente inmiscuidos. Otorgan a la audiencia la lista de temas de importancia y actualidad, en sí, son ellos los que deciden los eventos importantes en la sociedad y temas que deberían o no ser noticias.



■ Gráfico 1. Tema de la noticia en medios televisivos (autoras)



■ Gráfico 2. Tema de la noticia en medios digitales (autoras)



■ Gráfico 3. Tema de la noticia en medios impresos (autoras)

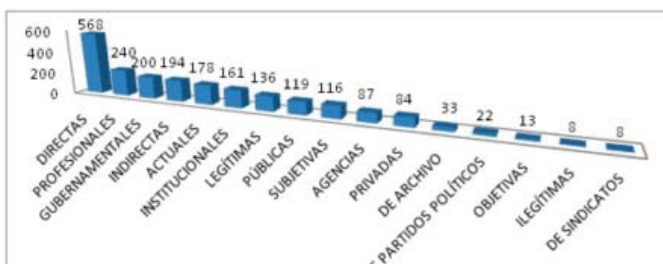
Tabla 1. Origen de la noticia de los tres grupos de medios

Noticia resultado de:	TV	PRENSA	DIGITAL
	%	%	%
Periodismo de investigación	17,00%	4,00%	35,00%
Rutinas productivas	48,00%	68,00%	34,00%
Investigación más rutinas	28,00%	5,00%	4,00%
Agencias	7,00%	21,00%	27,00%
Origen desconocido	0,00%	2,00%	0,00%
	100,00%	100,00%	100,00%

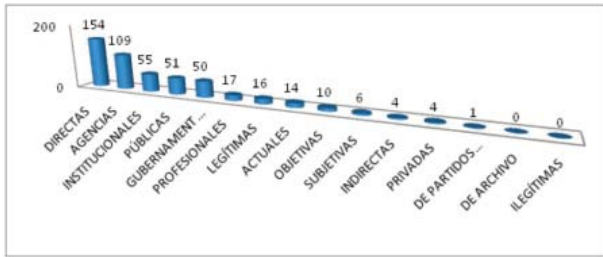
Fuente: Las autoras

■ Tabla 1. Origen de la noticia de los tres grupos de medios.

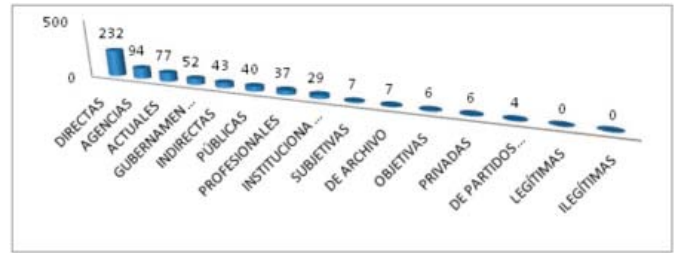
Los temas políticos y sociales son los más destacados, y surgen principalmente de organismos o entidades públicas



■ Gráfico 4. Tipos de fuentes, medios impresos (autoras)



■ **Gráfico 5.** Tipos de fuentes, medios digitales.
Fuente: autoras



■ **Gráfico 6.** Tipos de fuentes - medios televisivos.
Fuente: autoras

Referencias bibliográficas:

Agudelo, B. (1996). La influencia de las rutinas productivas en la construcción del acontecer nacional. El caso de Siglo 21, periódico de Guadalajara, México. *Comunicación y sociedad*. No. 28, DOI:(10002-10000 A).

Alfonso, M. (2001). La influencia de los partidos políticos en la construcción de la agenda mediática y el rol de los periodistas como mediadores sociales. Aproximación teórico-práctica a las teorías de la agenda setting de la agenda building. Pamplona: Facultad de Comunicación de Navarra.

Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós, SAICF.

Rodríguez, R. (2004). *Teoría de la Agenda-Setting aplicación a la enseñanza universitaria*, España: A.F. Alaminos.

Villaruel, M.; Patroni, A.; Pineda, M.; Paulino, F. & Londoño, A., (2008). *Observador de medios de comunicación en América Latina: prensa, ciudadanía y democracia en Brasil, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela*. Buenos Aires-Argentina: Konrad Adenauer Stiftung.

Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona-España: Editorial Gustavo Gil.



MATERIALES DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS Y LA LENGUA

Itinerarios curriculares para lengua y matemáticas ligados a las tecnologías digitales

EL PROFESOR PUEDE UTILIZARLOS SIN ESTAR CONECTADO A INTERNET



Mariano Real Pérez

Asesoría del Ámbito científico del CEP de Sevilla
mariano31415@gmail.com

Estamos inmersos en una era digital. Como siempre, la escuela va a remolque del avance de la sociedad en esta nueva revolución. Sin embargo, en la última década las nuevas tecnologías han comenzado a entrar en las aulas, lo que debe llevar a un cambio de mentalidad y de metodología. Por eso, aparte de los ordenadores y pizarras digitales se necesitan materiales que signifiquen un nuevo enfoque educativo basado en los nuevos recursos. Durante el año 2011 hemos participado en la elaboración de materiales digitales, para utilizar en las aulas presenciales, desarrollados por el Ministerio de Educación. Esos materiales para Lengua y Matemáticas están a disposición libre de cualquier profesor que desee utilizarlos.

Escuela TIC 2.0

Es indiscutible que el mundo de la educación en nuestro país ha sufrido un gran cambio en su enfoque en la última década, y no nos referimos a los constantes cambios legislativos a los que nos tiene acostumbrados el Ministerio de Educación. Desde que en el año 2002 la Junta de Extremadura apostó por la incorporación de las tecnologías digitales a la educación, otras comunidades, respaldadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en la última etapa socialista, han desarrollado la Escuela Web 2.0 digitalizando las aulas, aunque en esta nueva época, ese desarrollo se ha ralentizado, cuando no eliminado directamente.

Esta nueva escuela digital no tenía como único objetivo modificar el aparataje a disposición del profesorado y del alumnado de las etapas no universitarias. Se proponía también un cambio de mentalidad y sobretodo de enfoque educativo. Si McLuhan planteaba que «El medio es el mensaje», la incorporación casi



José Muñoz Santonja

IES Macarena, Sevilla
josemunozsantonja@hotmail.com

Durante el año 2011 hemos participado en la elaboración de materiales digitales, para utilizar en las aulas presenciales

masiva de nuevas tecnologías digitales debía modificar la metodología de la enseñanza y el aprendizaje a todos los niveles.

Sin embargo, la mera introducción del hardware por sí sólo no era suficiente para modificar el espíritu educativo. Cuando a mediados de los años ochenta, comenzaron los medios a introducirse en la enseñanza a través del Programa Prensa Escuela, fue curioso que comenzaran a aparecer vídeos didácticos que reproducían un libro de texto pero sobre la pantalla del televisor. Hoy día, si visitamos el gran almacén que es *YouTube* nos encontramos, al menos en nuestra especialidad, las matemáticas, multitud de vídeos que consisten en la reproducción visual de lo que

puede verse en la pizarra, cuando no es una persona directamente escribiendo en una pizarra totalmente analógica.

Por ello, la filosofía del proyecto TIC 2.0, incluía el dotar al alumnado y en especial al profesorado de una serie de recursos digitales que sirvieran para desarrollar ese espíritu. Las editoriales están presentando una serie de libros digitales cuyo contenido didáctico es dudoso, cuando no directamente abominable, pues en muchas ocasiones se reduce a convertir el libro de papel en pdf y enlazar algunas páginas de Internet, a veces de discutible calidad educativa.

Igual que pasaba con los vídeos en los ochenta, el material digital para la enseñanza debe tener un enfoque totalmente diferencia de lo que es el material analógico y en esa línea se han cre-



■ **Imagen 1.** Portada de acceso al proyecto EDAD

ado los materiales que queremos divulgar en estas líneas.

Materiales digitales abiertos al profesorado

Desde hace años el MECD y algunas comunidades españolas están desarrollando materiales para el aula, bien para el aprendizaje del alumnado, o para el uso directo en el aula.

Nos gustaría poner unos pocos ejemplos de lo realizado hasta el momento.

Un proyecto desarrollado por el MECD a través del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado), antes ITE, ha sido la EDAD (Educación Digital A Distancia) en la que se han desarrollado materiales digitales para el nivel de secundaria en varias asignaturas. (Imagen 1)

Su dirección de acceso es <http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/>

Estos materiales, como los restantes que vamos a ver, tienen la particularidad de estar abiertos al profesorado y pueden ser descargables de forma que el profesor pueda utilizarlos sin estar conectado a Internet.

Anteriores a este proyecto existen algunos otros dirigidos a la enseñanza no universitaria y que presentan una serie de actividades y unidades didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nosotros el que más conocemos es el proyecto Descartes, que desarrolla aplicaciones matemáticas para los niveles desde Primaria hasta Bachillerato. Algunas de las actividades se encuentran incluso en inglés para ser utilizadas en la enseñanza bilingüe. Puede consultarse en

<http://recursostic.educacion.es/descartes/web/>.

Otro proyecto en la misma línea es el Proyecto Newton para desarrollar la física y química en secundaria, y su acceso es desde

http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/580.

Otro proyecto interesante en matemáticas y desarrollado por el antiguo ITE, es el llamado Proyecto Gauss, que muestra una serie de actividades para niveles no universitarios utilizando el programa de geometría dinámica Geogebra. Está ubicado en <http://recursostic.educacion.es/gauss/web/>.

Varias comunidades autónomas comenzaron en el año 2008 a elaborar material digital para la enseñanza a distancia. Ese material es el que se utiliza, al menos en nuestra comunidad, para la enseñanza a distancia y semipresencial de adultos. Todo el material disponible se encuentra en el repositorio de Agrega y la Junta de Andalucía ha creado un lugar especial donde se localiza con facilidad. Está en la dirección <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/>. La filosofía de esos materiales es el aprendizaje por medio de la realización de tareas y cada año se van incorporando tareas nuevas al banco de actividades. Este material, parte del cual hemos elaborado nosotros, está realizado con el programa gratuito ExeLearning y está a disposición del profesorado en distintos formatos. Es un material que responde a la exigencia de los actualmente llamados REA (Recursos educativos Abiertos) de forma que el profesorado puede utilizarlos y modificarlos. El programa ExeLearning es gratuito, es software libre y últimamente ha sido mejorado por el propio INTEF, y puede descargarse en la dirección

https://forja.cenatic.es/frs/?group_id=197

Itinerarios curriculares ligados por tareas

Entre los años 2011 y principios del 2012, el MECD a través del CeDeC (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios), dependiente del INTEF ha desarrollado materiales curriculares para el segundo ciclo de secundaria en las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemáticas. Aunque las previsiones eran de realizar los cursos 3º y 4º, en este último para las dos opciones de matemáticas, el proyecto sólo ha desarrollado completamente los materiales de 3º de ESO. Los cambios en el Ministerio y las expectativas sobre cómo quedará el curso de 4º de ESO han hecho que el proyecto se haya parado en seco.

Como todos los materiales antes citados, estos están licenciados bajo Licencia Creative Commons by-nc-sa, con reconocimiento de autoría y obligación de compartir con la misma licencia. Por tanto, cualquier profesor puede utilizarlos de forma gratuita y

Estos materiales tienen la particularidad de que pueden ser descargables y ser utilizados sin estar conectado a Internet.

manipularlos. A los materiales se pueden acceder a través de la web para trabajar en línea o descargarlos desde el repositorio de AGREGA tanto en formato html, como directamente en archivos fuentes para que el profesor los manipule y adapte a sus necesidades, pudiendo incorporarlos posteriormente a una plataforma *Moddle*, si se dispone de ella en el centro educativo. Por su estructura y funcionamiento, pueden ser utilizados en cualquier plataforma de formación que cumpla los estándares internacionales: *WebCT*, *BlackBoard*, etc. Exactamente igual que ocurre con los materiales que se tienen para la enseñanza de adultos.

Los materiales del CeDeC, tanto de Lengua y Literatura, como de Matemáticas están accesibles desde la página del propio CeDec, en la dirección siguiente.

<http://cedec.ite.educacion.es/index.php/es/descargade-contenidos>

Estos materiales están dirigidos a la enseñanza presencial, de forma que puedan ser trabajados en clase con los ultraportátiles o las aulas TIC y recogen los contenidos teóricos de las materias sin profundizar pues lo principal es el trabajo por tareas. Este enfoque significa un cambio metodológico importante pues el alumnado aprende realizando las tareas que se les presentan. Además, éstas están dirigidas al desarrollo de las competencias básicas en el alumnado e inciden directamente en la competencia «tratamiento de la información y competencia digital». Hay un cambio profundo en el aprendizaje del alumnado y en la forma en que éstos interactúan con los contenidos y llegan a asimilarlos, de forma que se sienten partícipes en la elaboración de muchos de ellos. La investigación, la búsqueda de información y la utilización

de las tecnologías de la información y la comunicación son destrezas que el alumnado deberá manejar en el desarrollo y resolución de cada una de las tareas que se proponen.

Contenidos curriculares

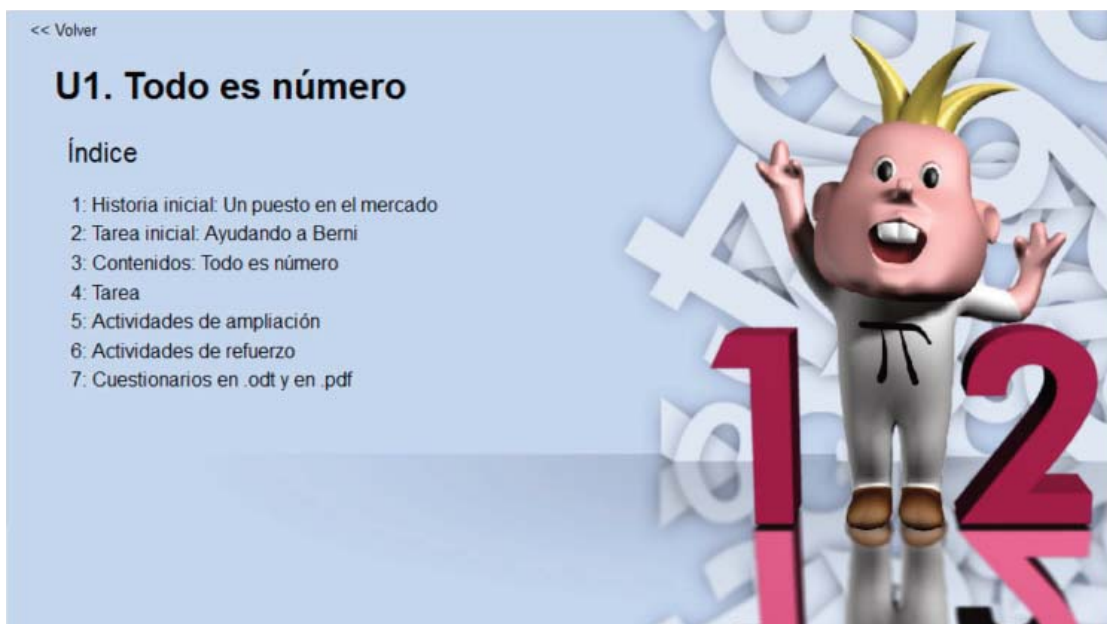
La distribución de los materiales es la misma en ambos cursos (cuando se desarrollen) y en ambas materias. Vamos a dar una rápida idea del tipo de recursos podemos encontrar dentro del material.

Todos los cursos están divididos en 12 unidades, que recogen el currículo oficial de la materia. Y cada una de las unidades tiene la misma estructura. (Imagen 2)

En matemáticas se comienza con una historia inicial donde se presenta una situación relacionada con los contenidos que se van a desarrollar en esa unidad. Lo normal es que se presente alguna situación o algún personaje que en su quehacer cotidiano nos va a acompañar en la unidad. En los contenidos de Lengua hay sólo una historia inicial global de todos los contenidos. A la historia inicial sigue siempre una tarea inicial basada en esa historia para que los alumnos entren en contacto con el tema a desarrollar.

Después vienen los contenidos del tema en los que se desarrollan los conceptos y actividades que se engloban dentro de esa unidad. Dentro de los contenidos existe una gran variedad de actividades entre las que el o la docente podrá seleccionar las que estime más interesantes y en las que el alumnado debe

En matemáticas se inicia con una historia en la que se presenta una situación relacionada con los contenidos a desarrollar



■ **Imagen 2.** Estructura de una unidad

¿Para qué...? Paraguayo

- ¿Recordáis este diálogo?

- ▶ ¿Este es el avión que va a Tuatu, USA? Voy a Miami.
- ▶ ¿Y cuando usted va a Miami pregunta por Tuatu? Tuatu es una imbecilidad aérea.

- Anda, claro. Es el de aquellos dos que no se entienden porque cada uno habla de lo que le parece.

- Exacto. Hablamos entonces de la **coherencia textual**, es decir, de la importancia de organizar bien la información, usando las palabras apropiadas y explicándonos con sencillez. ¿Lo recordáis,



Iná Pawa. Imagen de Teresa Mtz en Flickr. Licencia Creative Commons (by-sa)

■ **Imagen 3.** Cuadro de texto



■ **Imagen 4.** Comprueba lo aprendido

recurrir a todos los recursos que se ponen a su alcance para conseguir elaborar el producto final que se le solicita.

Tras los contenidos aparece una tarea a realizar para comprobar si se han asimilado los conceptos agrupados en esa unidad. Con el fin de atender a la diversidad del aula, se completan las unidades con una de tarea refuerzo y otra de ampliación.

En Lengua hay sólo una historia inicial global de todos los contenidos a la que sigue siempre una tarea inicial basada en esa historia

En el caso de matemáticas, en ambas, aparecen una serie de enlaces en los que se explican o repasan conceptos vistos en los contenidos de la unidad o que amplían lo visto en clase.

Después se plantea una tarea adecuada a ese tipo de alumnado. En Lengua hay una diversidad de actividades interactivas para complemento de lo visto en los contenidos, muchas de ellas realizadas con el programa constructor, de la Junta de Extremadura.

La unidad se complementa con un cuestionario de

preguntas tipo test para que el alumnado compruebe sus conocimientos.

Tipos de contenidos

Realizar los materiales digitales con el programa ExeLearning tiene la ventaja de que se pueden incorporar muchos tipos de audiovisuales y muchas actividades interactivas. Veamos algunos ejemplos.

1). Párrafos de textos. En ellos se explican los conceptos y si sitúan los contextos en los que se trabaja. Suelen incluir textos y dibujos. También se incluyen a veces vídeos ilustrativos. (Imagen 3)

2). Comprueba lo aprendido. Son actividades para que las realice el alumno sobre los propios contenidos y que permiten su corrección inmediata. Existen de varios tipos: respuesta o selección múltiple, verdadero o falso, rellenar huecos, de lectura, etc. Dentro de estas opciones se incluiría la variedad de ejercicio resuelto en donde se pueden incluir pistas o desarrollos para llegar a la solución. (Imagen 4)



3). Enlaces externos. Existen recuadros en los que aparecen enlaces a Internet, bien a páginas con material extra, vídeos, actividades manipulables para practicar, etc. (Imagen 5)

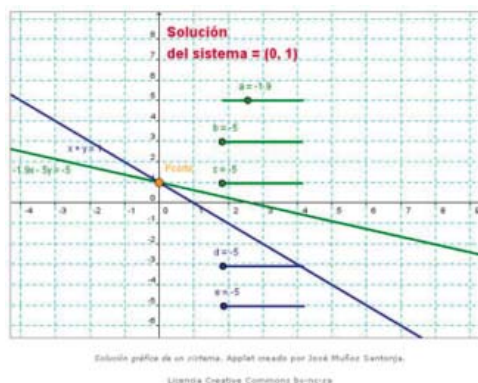
4). Animaciones y presentaciones. Son, en general, archivos en flash en los que el alumnado puede manipular algunas variables para ver como se comportan determinados elementos o presentaciones de diapositivas que se han exportado como archivos flash.

5). Actividades manipulativas. En matemáticas, los contenidos están llenos de actividades para que el alumnado manipule fácil y visualmente muchos conceptos. Podemos encontrar dentro de las unidades archivos de Descartes, Jclíc, Geogebra, etc. (Imagen 6)

6). Tareas. Es el apartado más importante de los contenidos. El aprendizaje está basado en la realización de esas actividades, donde el alumnado debe aplicar los conocimientos y desarrollar sus competencias básicas, especialmente las digitales. Por ello, a veces el alumnado debe crear presentaciones o vídeos que sube a Internet y enlaza al blog del aula. (Imagen 7)



■ **Imagen 5.** Enlaces a páginas externas



■ **Imagen 6.** Applets manipulativos



■ **Imagen 7.** Ejemplo de tarea



Enrique Martínez-Salanova

Director de Aularia
emsalanova@ono.com



■ Joven paseando desnudo por Puerto Príncipe. EL PAÍS, enero de 2010. / CRISTÓBAL MANUEL

Si alguna fotografía me ha impresionado en los últimos años es la de este retrato de un joven paseando desnudo por las calles de la capital de la isla de Haití, entre las ruinas en las quedó la ciudad. Destrucción, fatalismo, incapacidad, abandono, o tal vez un futuro en el que algo se podrá hacer. La foto la realizó el fotógrafo Cristóbal Manuel Sánchez, nacido en Almería en 1960 y que fue enviado por El País a cubrir el terremoto de Haití.

Como afirma J.A. Unión en su reportaje «Devastación, silencio y soledad», en El País del 12 de abril de 2011, cada día, al terminar lo más urgente de la jornada de trabajo, el fotógrafo de EL PAÍS Cristóbal Manuel Sánchez se encaminaba hacia el centro de la ciudad. Era uno de los enviados especiales a Puerto Príncipe (Haití) y vagaba en busca de imágenes que pudieran transmitir la destrucción en la que había quedado sumido el país tras el terremoto que se produjo en enero de 2010. Cuando llevaba ya 20 días en la ciudad encontró la calle que buscaba y pensó: «Este es el lugar; si se me cruzara un personaje que terminara de contar la historia...». Y se cruzó. Era un hombre completamente desnudo que paseaba tranquilamente en mitad del caos.

El jurado que le concedió el premio XXVIII Ortega y Gasset habla de «desolación», de una fotografía llena de «armonía y soledad», «en un entorno caótico y desesperanzado».

Cristóbal Manuel Sánchez, Almería 1960. Estudió dibujo y pintura en la Escuela de Artes de Almería. En el 86 comenzó a trabajar para el diario EL PAÍS como corresponsal desde Almería. En 1990 se trasladó a Madrid y comenzó a colaborar de forma habitual con la sección de fotografía. En 2000 entra a formar parte de la plantilla del periódico haciéndose cargo de la edición gráfica de TENTACIONES. Como redactor gráfico de EL PAÍS ha cubierto todo tipo de acontecimientos locales, nacionales e internacionales.

ARQUITECTURA Y ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Impacto de las TICs en la estructura y arquitectura de los centros

CONVENIENCIA DE ESTABLECER CAUCES O TERRITORIOS DE INTERCAMBIO ENTRE LOS PROPIOS DOCENTES Y LOS RESPONSABLES DEL DISEÑO DE LAS EDIFICACIONES

A partir de una breve revisión en la evolución del espacio físico desde el punto de vista pedagógico y técnico, así como el repaso al estado actual teórico respecto al ámbito tecnológico, reflexionamos sobre el impacto de las características arquitectónicas en la organización, el confort y las tecnologías de la información y la comunicación en un centro educativo, así como la conveniencia de establecer cauces o territorios de intercambio entre los propios docentes y los responsables del diseño de las edificaciones dedicadas a la enseñanza, ya que la distribución de dichos espacios y las posibilidades de polivalencia de los mismos influyen, entre otros, sobre las posibilidades de organización y esta organización a su vez, correlaciona con la metodología, los estilos de enseñanza – aprendizaje y el grado de satisfacción de los usuarios.

Considering a brief review regarding the evolution of the space from a pedagogical and technical point of view, as well as a review on the actual theoretical situation concerning technology, we reflect about the impact that the architectural features do on the organization, comfort and information and communication technologies in an educational center, as well as the convenience to establish routes to share knowledge between teachers and those responsible on the design of educational buildings, because the spaces and their versatility influence, among others, on the organization possibilities, and the organization correlates on the methodology, teaching - learning styles and satisfaction level of users.

1. Introducción

Los estudiosos del tema de la arquitectura y la organización de los espacios mantienen un punto de partida en el que coinciden generalmente: «el medio construido influye en las actitudes y comportamientos de sus ocupantes», o, lo que es lo mis-



Manuel Fandos Igado

Profesor de la UNIR
manuel.fandos@unir.net



María José Martínez Gracia

Directora Gerente de «Kaleidos»
fandos@arrakis.es



Juan Manuel Vélez Salinas

Arquitecto Técnico e Ingeniero de Edificación
jvelezsalinas@gmail.com

mo la configuración de los edificios refleja una serie de concepciones previas y a su vez, los edificios también configuran de alguna manera nuestra conducta (Suárez Palos, 1987).

Santos Guerra (1993) defiende que el espacio es un importante factor educativo, su uso y significado tanto en su faceta socializadora como didáctica tienen diferentes significados porque, como otros elementos del sistema educativo, el espacio no es neutro.

La concepción y la distribución del espacio escolar es la expresión de un modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, la clase no es sólo un lugar físico, sino una entidad que viene configurada por los comportamientos que genera la organización y la puesta en práctica de la enseñanza (Sancho Gil, 1991).

El espacio como instrumento didáctico y como lugar de comunicación y de convivencia correlaciona directamente con la organización escolar y didáctica y aunque las características físicas de los centros son estáticas no carecen de importancia porque su diseño, disposición y estructura terminan condicionando y ofreciendo una determinada concepción de lo escolar, casi

del mismo modo que como ya defendía Vygostky (1995), el lenguaje condiciona la estructura del pensamiento.

De lo que no cabe duda es que los procesos de enseñanza aprendizaje están entreverados de todo un cúmulo de elementos, situaciones, componentes, esquemas previos o posicionamientos de todo tipo que marcan en alguna medida los resultados.

En las siguientes páginas vamos a hacer un somero repaso a cuestiones relativas a la arquitectura de los centros en relación, primero con el propio desarrollo psicopedagógico de los estudiantes, después con algunas cuestiones de orden técnico-arquitectónico y su evolución en la última centuria para llegar a poner sobre la mesa en un tercer momento la conveniencia de hacer una revisión profunda de las implicaciones que tiene el desarrollo tecnológico y la presencia de las TICs en los centros educativos.

2. Estado de la cuestión. Bases psicopedagógicas

Bernal (2000) nos habla del avance pedagógico experimentado a primeros del siglo XX a raíz de la aparición de las escuelas al aire libre. Aunque nacieron con un fin social, produjeron «cambios en los enfoques metodológicos e incluso la introducción de nuevos criterios a la hora de seleccionar los contenidos en relación con la enseñanza de ciencias». En este sentido, Rosa Sensat, en 1914 puso en marcha la primera experiencia española.

Pero si esa primera evolución pedagógica dependía del beneficio que el niño tenía del medio exterior, otros autores analizaron las bondades a partir de la evolución natural en el comportamiento del propio individuo. Santos González (2008) sugiere que el entorno escolar del niño debe ser diseñado para «corresponder con los estadios de desarrollo descritos

por Piaget y Brunner», por lo que «psicólogos y arquitectos conjuntamente algo tendrán que decir[...]». En palabras de Piaget (1991:24), «la evolución del espacio práctico es enteramente solidaria de la construcción de los objetos».

Esto significaría que los arquitectos deberían proyectar unos espacios educativos coherentes con los estadios de sus futuros usuarios, pero, ¿se deben discriminar las áreas educativas de una escuela, en función del estadio de avance al que va destinado? Así parece entenderlo Muntañola (2000) cuando profundiza sobre el desarrollo en la concepción de lugares, estableciendo un modelo piagetiano de diseño arquitectónico similar a las distintas etapas evolutivas del individuo.

En este sentido contrastar si los espacios proyectados, ampliados o adaptados en los últimos años difieren según el estadio de desarrollo de sus usuarios, permitiría, en una primera instancia, saber la posición de los organismos públicos o instituciones privadas que los promueven.

Por otro lado la psicología ambiental, que desde los años 60 estudia el comportamiento humano en relación con el medio ambiente ordenado y definido por el hombre, y por tanto no natural, acarrea una triple problemática variable sobre el ambiente natural, el ambiente artificial creado por el hombre y el ambiente social/conductual. En consecuencia la psicología ambiental permite establecer el lugar a partir del ambiente que se pretende. Seamon (1984), apela al *genius loci* romano y cómo las cualidades del ambiente natural se conjuntan para dar el carácter y estilo especial al lugar. Las personas, concluye, están unidas «por ataduras invisibles físicas, emocionales y ambientales».

Gómez-Granell (2001) señala que hay dos representaciones entre los alumnos: una empírica, «constatar un hecho, sin buscar explicaciones», y otra que intenta «dar una explicación, o que va más allá de la descripción o la constatación de un fenómeno» cuestión que correlaciona con la lenta evolución (seis, ocho, 12-14 años y >14 años) planteados por Piaget donde se van adquiriendo relaciones lineales que desembocan en relaciones de interacción de la representación, y por tanto las aulas deberían facilitar ese proceso. Parra Ortiz (2009:155) refiere dos modelos que «conviven en el panorama educativo español: un modelo didáctico centrado en las tareas académicas, de orientación conductista[...]y como alternativa, un modelo didáctico centrado en el alumno, en sus intereses y en su disposición natural al aprendizaje», modelo que responde plenamente al paradigma actual.

Dicho lo cual las dos representaciones de las que habla Gómez Granell podrían encontrar un espacio común en el momento presente considerando las posibilidades que ofrecen las TICs, actuando estas como elemento integrador abocado a una «representación más ecléctica».

3. Estado de la cuestión técnico-arquitectónica.

Wong (2008) recuerda que los alemanes, gracias a la temprana experiencia en el siglo XVIII de la Escuela Nueva obtienen varias interesantes conclusiones arquitectónicas. Entre otras una decisión de diseño sobre la ventilación que daría origen a la elección de la entrada de luz por la izquierda.

A principios del siglo XIX, comenta Viñao (2008) que tanto Institutos como Escuelas españolas «se ubicaron en edificios, por lo general, conventuales, procedentes de la desamortización eclesíastica.

Hacer una revisión profunda de las implicaciones que tiene la tecnología y la presencia de las TICs en los centros educativos

Otros[...]ocuparon edificios universitarios», por lo que no se distinguirán entre sí. Es más, hay cierta dificultad en distinguir escuelas de otros edificios dotacionales, ya que, según Cantón (2007), «los centros y los cuarteles tenían similar estructura, fachadas y distribución[...]Es lo que se ha llamado eclecticismo arquitectónico».

No será hasta el último cuarto del siglo XIX cuando algunas ciudades españolas promuevan el modelo escuela-aula y con el tiempo, el patrón se fue cambiando hacia el grupo escolar y más tarde a la escuela graduada o a la escuela-colegio, salvo en las zonas rurales; aunque es verdad que hubo otras propuestas educativas como las colonias urbanas estivales. Lo cierto es que el movimiento higienista y el institucionalismo lograrían una regulación respecto a la construcción de centros escolares.

Wong (2008) señala que en Europa, en el primer tercio del siglo XX se deja sentir la influencia de la Escuela al Aire Libre (1930) que Duiker construye en Amsterdam: aulas en forma de pentágono, con el profesor en un vértice y recibiendo los alumnos luz por todo los lados. Tiene cuatro plantas que sobre rasante, teniendo las tres superiores grandes terrazas, ya que tal y como recuerda González (2011), sirven «para aprovechar al máximo las radiaciones solares, pues no hay que olvidar que se consideraba la mejor

terapia junto con el aire puro de los bosques para combatir las enfermedades pulmonares». (Imagen 1)

Tras la posguerra, Wong (2008) afirma que se van asimilando las experiencias de Montessori, Decroly o Dewey, y las aulas pierden la autonomía y se transforman en unidades funcionales.

En definitiva, para Ramírez (2009), lo que Europa va buscando en esa investigación y evolución de la arquitectura escolar es la de un espacio que no sólo

tenga aulas donde aprender las distintas materias, sino un lugar de convivencia social, y así los pasillos se dejan de ser zonas de tránsito para que puedan realizarse tantas actividades como en las aulas, cuestión imprescindible debido a la climatología adversa.

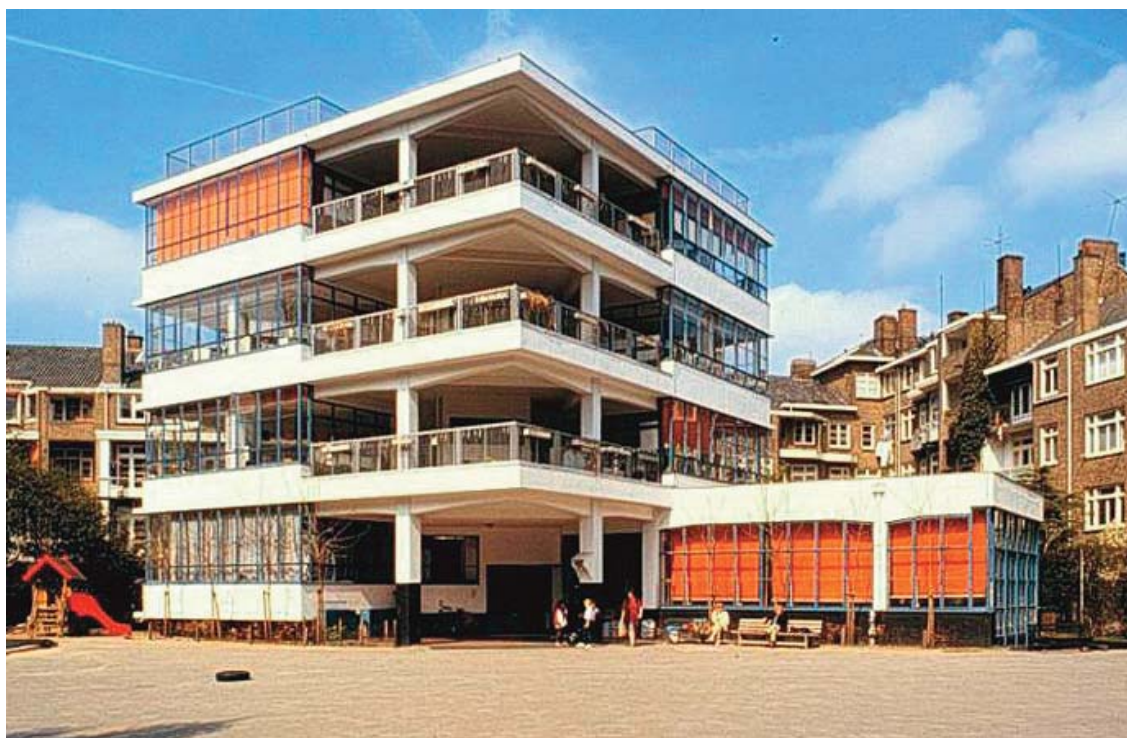
Algo que Toranzo (2007) se plantea cuando cierra su ensayo con dos interesantes preguntas:

«¿Alcanza con sumar espacios a la escuela o se trata de pensar diferente la manera de concebirlos y/o utilizarlos?»

«¿Es posible seguir pensando en el aula como espacio *principal* o *pedagógico*, dejando los espacios abiertos es un lugar *complementario* o *de apoyo*?»

Egido Gálvez (1995) nos dice que la Ley de Educación Primaria de 1945 española sobrecarga «las asignaturas consideradas formativas» y Santamaría (2012) suscribe que lo positivo de la ley fue la creación de «una escuela –entiéndase unidad escolar- por cada

La arquitectura escolar es un espacio que no sólo tenga aulas donde aprender contenidos sino un lugar de convivencia social



■ **Imagen 1.** Duiker. Escuela al Aire Libre, Amsterdam (1930)

250 habitantes, cuando hasta entonces la ratio había sido una cada quinientas», lo que implicará un aumento considerable de escuelas especialmente tras la aprobación de presupuestos del año 1953.

Con el I Plan de Desarrollo (1964), se promueven en España aulas prefabricadas y en 1971 tras la aprobación de la educación general básica, se intenta dar respuesta a las tendencias pedagógicas de la enseñanza no graduada: flexibilidad en los agrupamientos, enseñanza personalizada, centro de recursos, etc.

Uno de los principales problemas que presenta la tecnología es la pronta obsolescencia de todo aquello que no es actual.

La política de subvenciones españolas potencia el extrarradio, cerrándose las escuelas rurales que no volverán a abrirse hasta los años 80, periodo en el que se inician los cambios arquitectónicos cualitativos (concepción medioambiental del espacio y edificios escolares), la vinculación con su inmediato entorno (modificada con la entrada del ciberespacio en el aula, lo que conlleva un nuevo diseño para desarrollar el aula inteligente) y el aumento de m²/alumno. La LOGSE permite a cada profesor adaptar los currículos favoreciendo el desarrollo de capacidades y habilidades del alumnado.

En la década de los 90, el RD 1004/1991, tercer título, especifica que «los centros deberán tener un patio de recreo susceptible de ser utilizado como pista polideportiva[...]un espacio cubierto para educación física y psicomotricidad en donde se incluirán espa-

cios para vestuarios, duchas y almacén.

Por último, Santa Ana (2007) razona los escasos ejemplos existentes en la década del 2000 que proponen avances: algunos casos particulares promovidos en California o públicos en el Reino Unido, la escuela primaria en Hellerup (Dinamarca, 2002), que desarrolla «áreas hogar de 112 a 185 m², divididas con mamparas, plataformas y anaqueles para modificarse de acuerdo a las necesidades pedagógicas del día». (Imagen 2)

4. Estado de la cuestión tecnológica

Uno de los principales problemas es la pronta obsolescencia de todo aquello que no es actual. En este sentido Paul y Forey (2003) apuntan a que la ruptura y discontinuidad de la sociedad presente se debe a que su «aspecto esencial está constituido por una aceleración sin precedentes del ritmo de creación, acumulación y sin duda también de depreciación del conocimiento». Dada la rápida evolución de la ciencia y tecnología, aparecen comunidades de conocimiento cuya actividad principal es precisamente la innovación y sus fuentes son difusas, aumentando ese proceso de ruptura la aparición de las tecnologías de la información y comunicación que repercuten de diferentes maneras en el conocimiento: abundancia de la información, mayor número de interrelaciones, gestión de las bases de datos, nuevos modelos de comunicación e interacción así como los sistemas descentralizados, son algunos de los ejemplos.



■ **Imagen 2.** Imagen.Arkitema. Escuela de Hellerup (2002)

El contenido indefinido y extenso de la información, del conocimiento, entraña un problema que afecta a la propia libertad. ¿Hasta dónde somos libres de indagar, y cuál es el momento apropiado para acotar una investigación en tiempo y fondo? Castells (2001) expone que «tanto Internet, como la libertad, sólo pueden vivir en las mentes y en los corazones de una sociedad libre, libre para todos, que modele sus instituciones políticas a imagen y semejanza de su práctica de libertad», pero se está refiriendo a la de la sociedad, no a la personal. Del mismo modo, Toranzo (2007) comenta una intención acotada ya en las fronteras de la institución educativa: «se trata de concebir al espacio-escuela como educador en sí mismo, generando espacios que inviten al movimiento, a la libertad y no a la quietud y al encierro. Espacios diseñados siguiendo una concepción definida de la educación y no diseñados por repetición, como si los espacios del pasado fueran apropiados para el presente, como si el concepto de la educación no se hubiese modificado y enriquecido».

Infoestructuras y sus teorías

Propone Picardo (2002) que un modo de interactuar informacionalmente en ese entorno pase por «crear una infoestructura, o una plataforma informacional», lo que permitiría:

1. Una biblioteca digital donde los alumnos acceden, administran y crean información utilizando además tecnologías de la información y comunicación, como los motores de búsqueda, el correo electrónico, las redes de trabajo o los espacios virtuales.

2. Una red con otros docentes para intercambiar opiniones, conocimientos, etc.

También Picardo (2003) manifiesta que «[...]la informática social ha descubierto y ha descrito nuevos aportes, y uno de ellos son las mind tools[...]aplicaciones de software[...]los estudiantes deciden cómo organizar y representar su conocimiento, y también cómo interpretar los contenidos ofrecidos por docentes».

Compatibilidad de tecnologías y educación

La compatibilidad de las tecnologías y la educación la defiende Barraza Ozuna (2006) pues la informática desarrolla las cuatro teorías de aprendizaje conocidas:

1. Teoría de la Conversación, de Gordon Pask: el aprendizaje es un fenómeno social y un proceso dialéctico).

2. Teoría Constructivista, de Vygostky: el aprendizaje se construye por el individuo y es él quien decide su propia arquitectura. Son necesarios el pensamiento activo, la implicación en la experimentación y la resolución de problemas.

3. Teoría del Conocimiento Situado, de Young: relación activa entre un agente y su entorno, teniendo lugar el aprendizaje cuando el aprendiz es activo en un contexto instruccional complejo y real.

4. Teoría de la Acción Comunicativa, de Jürgen Habermas: relación comunicacional lingüística sustentada en el rigor, la crítica y la racionalidad, impulsando la expresión, el entendimiento y la coherencia.

De igual forma, las tecnologías permiten poner en práctica el Desarrollo Cognitivo de Brunner, como sostiene Arias (2002), según la cual el desarrollo intelectual está determinado por una serie de adelantos tecnológicos en el uso de la mente, del que derivan consecuencias sociales, políticas y morales.

Por otro lado, autores como Adiego, Asensio y Serrano (2004) sostienen que el propio sistema apoya «una educación que tiene que estar basada en las habilidades y conocimientos que demanda la sociedad de la información y que ha de ser entendida como proceso que tiende a aumentar las posibilidades de las personas de manejar información», lo que implica que se debe incluir en el currículo y en consecuencia adaptar los espacios a este nuevo arquetipo.

No acaban aquí las consideraciones, el desarrollo

«concebir al espacio-escuela como educador en sí mismo, generando espacios que inviten al movimiento, a la libertad y no a la quietud»



tecnológico, de las tecnologías de la comunicación y la presencia cada vez más destacada de las «pantallas» ponen en evidencia la necesidad de determinadas infraestructuras: red eléctrica, cableados, redes inalámbricas (conectividad en general), persianas para oscurecer las salas, repetidores de señal ... que han de ser consideradas cada vez más a la hora de construir las nuevas edificaciones (si es que son necesarias, reflexión que dejamos para otro momento) dedicadas a acoger a la comunidad educativa.

Derivado de todo lo anterior, ¿cuáles son algunas de las consecuencias que resultan de esta situación y que los educadores hemos de tener presentes en el momento actual?

5. La nueva realidad

Tiffin y Rajasingham (1997) sostienen que ante cada tipo de sociedad la escuela ha generado una solución organizativa, con medios, recursos y tecnologías educativas acordes a las necesidades, propósitos y características de la época. En la sociedad de la información y del conocimiento,

en la que nos encontramos, las tecnologías ocupan un lugar destacado y en ese espacio vital estamos con Beltrán (2005:98) en que «la incorporación de las nuevas tecnologías en según qué entornos organizativos puede conducir a, o al menos requeriría, una modificación estructural en consonancia».

En este mismo sentido se manifiesta Quintana (1999:128) cuando dice: «en todos los centros donde hay una o varias aulas de ordenadores se plantea una nueva necesidad, la de coordinar los flujos de trabajo en el centro para permitir un uso óptimo de los equipamientos, el establecimiento de una serie de criterios de prioridades en el acceso de los grupos de alumnos a estas aulas, y una planificación más cuidadosa de las actividades».

Es evidente que los espacios físicos tienen un cier-

to protagonismo en los procesos de enseñanza aprendizaje toda vez que terminan participando directa o indirectamente en cuestiones como los agrupamientos, la flexibilidad o la metodología. Del mismo modo, es evidente que la realidad actual de los centros cuenta con un nuevo elemento, nos referimos al protagonismo pujante que las tecnologías tienen en la actualidad.

Así son más actuales que nunca las cuestiones que plantea Toranzo (2007) al evidenciar la necesidad de repensar la creación de nuevos espacios educativos o por el contrario, unas nuevas formas de utilizarlos, por un lado y, por otro reflexionar sobre si el aula debe ser considerado el espacio principal de educación o por el contrario, son el aula y el espacio común (pasillos, patios, etc.) espacios complementarios donde recibir la enseñanza (conocimiento y sociabilidad).

Más aún, ¿qué infraestructuras necesita el centro educativo del futuro? Teniendo en cuenta la evolución que estamos viviendo del «learning» que ha dado paso al «e-learning» que a su vez está conduciéndonos al «m-learning», que, por su parte parece abocarse hacia el «u-learning» (entendido éste como concepto que hace referencia al aprendizaje apoyado en la tecnología y que se puede realizar en cualquier momento y lugar) lo que supera, de alguna manera, el concepto de «m-learning» que parece más relacionado con una 'simple' metodología de enseñanza-aprendizaje a través de dispositivos móviles.

Al final, volvemos sobre lo planteado al principio, el problema no es la tecnología utilizada, sino el uso pedagógico de la misma y en ello interviene muchos factores, la arquitectura, los espacios, los lugares y el uso que se haga de los mismos, también.

Las tecnologías permiten ahora que el aprendizaje pueda darse en diferentes lugares, posibilita también que los discentes podamos desarrollar y mostrar todo tipo de habilidades de distintas maneras y al ritmo de cada uno, lo que sin duda, puede ser un elemento relevante desde el punto de vista del interés y la motivación de los mismos. Y no solo facilita, además, tareas de personalización, adaptación, control y seguimiento, sino que estas tecnologías están permitiendo

«la incorporación de las TICs en según qué entornos organizativos requeriría, una modificación estructural en consonancia»



un cambio de paradigma que paulatinamente se va imponiendo, la escuela ya no es un centro donde recibir conocimientos, sino que la *nueva escuela* es un lugar donde compartirlo gracias a las posibilidades de diálogo y colaboración existentes, que, además ponen en cuestión la conceptualización tradicional de los tiempos y los lugares, -incluso los espacios- en los procesos educativos.

No cabe duda que hoy los espacios de aprendizaje deben ser pensados como un ecosistema interconectado y los educadores debemos contemplar, cada vez más, que las actividades de aprendizaje ocurren en mayor proporción fuera de las aulas.

Cuando se invierte en tecnología para los centros escolares es imperioso cambiar el modelo de enseñanza, ya no se trata del proceso tradicional de transmisión, ahora el esfuerzo es interactivo, colaborativo, de trabajo en grupo... y en demasiadas ocasiones los ambientes con una estructura tradicional lo impiden.

No es posible dotar a los centros de un modelo tecnológico y continuar funcionando de manera tra-

dicional. En opinión de Jhonson y Lomas (2005), la adopción de tecnologías siempre tiene influencia sobre lo que acontece en clase. Para estos autores las tecnologías permiten a alumnos y profesores encontrar nuevas formas de comunicación, colaboración e interacción. Por eso es necesario apostar más en espacios de aprendizaje que en aulas.

El sistema educativo tiene el reto de adaptarse a un nuevo modelo, cambiar el planteamiento de cómo generar aprendizaje, el cómo comunicarse, el uso inadecuado que hacen muchos centros educativos de las tecnologías y revisar profundamente las necesidades de los usuarios y en todos estos factores la flexibilidad, la movilidad y el trabajo colaborativo tienen un protagonismo indudable.

Consideraciones, todas ellas que están dando lugar a considerar el fenómeno de la «infoestructura» en los centros, y, en nuestra opinión, todo esto tiene que tener su correlato en el diseño y construcción de los nuevos centros educativos.

Es imperioso cambiar el modelo de enseñanza, del proceso tradicional de transmisión, al de esfuerzo es interactivo, colaborativo

Referencias

Adiego, V.; Asensio, S. y Serrano, M^a. A. (2004). Transformando espacios: el aprendizaje de estudiantes no tradicionales en la Educación Superior. En Beltrán Llavador, Josep (Ed.), Universitat de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/adiego.pdf> (Acceso 21 de julio de 2012).

Arias, I. (2002). «El Aprendizaje Situado y el desarrollo Cognitivo», en EducarChile. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CEl%20APRENDIZAJE%20SITUADO%20Y%20EL%20DESARROLLO%20COGNITIVO.pdf> (Acceso 19 de septiembre de 2012).

Barraza Ozuna, A.J. (2006). «Nueva pedagogía», en Revista Enlace, Nueva Época, Año 4, Núm. 4. (enero – junio).

Beltrán, F. (2005). Travesías de las organizaciones escolares. Alemania: Alzira

Bernal Martínez, J.M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. En Áreas. Revista de Ciencias Sociales, 20, 171 – 182. Recuperado de <http://revistas.um.es/areas/article/view/144721/129661> (Acceso: 2 de agosto de 2012).

Cantón Mayo, I. (2007). «El espacio educativo y las referencias de género», en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21 (2/3), 115 - 135.

Castells, M. (2001). Internet, libertad y sociedad: una perspectiva analítica. En UOC. Recuperado de http://www.uoc.edu/web/esp/launiversidad/inaugural01/intro_conc.html (Acceso: 29 de julio de 2012).

Egido Gávez, I. (1995). «La evolución de la enseñanza primaria en España: organización de la etapa y programa de estudios», en Tendencias Pedagógicas, 01, 75-86.

Feldman, K.A. (1997). Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Ratings. En University of Iowa Wiki Service. Recuperado de <http://wiki.uiowa.edu/download/attachments/18286715/Feldman-Identifying%20Exemplary%20Teachers%20and%20Teaching-Evidence%20from%20Student%20Ratings.pdf> (Acceso: 17 de septiembre de 2012).

Gómez-Granell, C. (2001). Interacción y Educación Ambiental: Representaciones infantiles. En García, N. y Guerra, M^a T. (coord.), La Enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria. México D. F.: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/52107398/10/Carmen-Gomez-Granell> (Acceso: 21 de julio de 2012).

González, M. (2011). «Clásicos de Arquitectura: Jan Duiker y su Escuela al Aire Libre», en Universidad Eu-

- ropea de Madrid (UEM). Recuperado de <http://comunidad.uem.es/uemismore/2011/5/4/clasicos-arquitectura-jan-duiker-y-su-escuela-al-aire-libre> (Acceso 18 de septiembre de 2012).
- Johnson, C. (2008). Thinking Differently About Mobile Learning. Recuperado de <http://www.elearninglearning.com/mobile-learning/pipes/privacy/> (Acceso, 29 de septiembre de 2012)
- Moreno Martínez, P.L. (2000). «De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza», en *Áreas. Revista de Ciencias Sociales*, 20, 139–160.
- Muntañola, J. (2000). *Topogénesis. Fundamentos de una nueva arquitectura*. UPC: Barcelona.
- Parra Ortiz, J.M^a. (2009). La evolución de la Enseñanza Primaria y del Trabajo Escolar en nuestro Pasado Histórico Reciente. En *Tendencias Pedagógicas*, 14, 145 - 158.
- Paul, D. y Forey, D. (2003). «Economic fundamentals of the knowledge society», en *Policy Futures In Education. An e-Journal*, 1(1): Special Issue: Education and the Knowledge Economy.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Labor: Barcelona.
- Picardo Joao, O. (2002). «Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad de conocimiento», en UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.pdf> (Acceso 21 de julio de 2012).
- Picardo Joao, O. (2003). «El escenario actual de las ciencias sociales: la sociedad del conocimiento», en UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20318/index.html> (Acceso 29 de julio de 2012).
- Ramírez Potes, F. (2009). «Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna», en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, p- 29-65.
- Sancho Gil, J.M. (1991). «El entorno físico y simbólico de la enseñanza». *Cuadernos de Pedagogía*, n^o, 192. 73-77.
- Santa Ana Lozada, L. (2007). «Arquitectura escolar en México», en *Bitácora*, 17. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/bitacora/issue/view/2157/showToc> (Acceso 29 de julio de 2012).
- Santamaría Luna, R. (2012). «Un poco de historia en la escuela rural de España», en *Escuelarural.net*. Artículo del 28 de junio. Recuperado de <http://www.escuelarural.net/un-poco-de-historia-en-la-escuela> (Acceso 29 de julio de 2012).
- Santos González, M^a.C. (2008). Percepción y conocimiento del espacio físico a lo largo del desarrollo evolutivo: socialización ambiental y educación. En *Repositorio Universidade da Coruña*. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6580/1/RGP_1-51.pdf (Acceso: 21 de septiembre de 2012).
- Santos Guerra, M.A. (1993). «Espacios escolares», *Cuadernos de Pedagogía*, n^o 217. 55-58.
- Seamon, D. (1984). «Phenomenologies on Environment and Place», en *University of Alberta Libraries Journal Housting*. Recuperado de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/subsc/article/viewFile/13279/10175> (Acceso 17 de septiembre de 2012).
- Suárez Palos, M. (1987). «Organización espacial del aula», *Revista de Educación*, n^o 282, 301:311.
- Tiffin, J. y Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Paidós: Barcelona.
- Toranzo, V. (2007). *¿Pedagogía vs Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento*. (Tesis de maestría en Educación con orientación a Gestión Educativa, Universidad de San Andrés). Recuperado de <http://www.udea.edu.ar/files/MAEEDUCACION/RESUMENCORREGIDOTORANZO.PDF> (Acceso 21 de julio de 2012).
- Viñao, A. (2008). «Escolarización, edificios y espacios escolares», en *CEE, Participación Educativa*, 7, 16-27. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n7-vinao-frago.pdf> (Acceso 21 de septiembre de 2012).
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ed. Fausto: Buenos Aires.
- Wong, N. (2008). «Historia de la arquitectura Educativa», en *Arkhé, Arquitectura y Humanidades*. Artículo del 24 de noviembre. Recuperado de <http://arkhe-noticias.blogspot.com.es/2008/11/historia-de-la-arquitectura-educativa.html> (Acceso 21 de julio de 2012).

APORTA HERRAMIENTAS DE TRABAJO ESCOLAR AL FUTURO MAESTRO
 MEDIANTE EL USO DE SERIES TELEVISIVAS INFANTILES

Propuestas didácticas resolutivas de conflictos en el aprendizaje colaborativo

APLICACIONES PEDAGÓGICAS GENERATIVAS DESDE LA CULTURA VISUAL EN LA PELÍCULA ANIMADA, LOS «PINGÜINOS DE MADAGASCAR».



Amparo Alonso-Sanz

Profesora del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante.
 amparo.alonso@ua.es

En este estudio se propone una preparación didáctica, durante la formación inicial del profesorado, enfocada desde la pedagogía generativa.

El objetivo de la investigación consiste en ofrecer una estrategia educativa de aprovechamiento de los referentes de la Cultura Visual infantil. Por un lado para mejorar las destrezas de trabajo colaborativo del alumnado universitario, y así favorecer un aprendizaje más autónomo y horizontal. Y por otro lado, para aportar herramientas de trabajo escolar al futuro maestro.

La metodología de estudio consistirá en el análisis de un capítulo de la serie de televisión «The Penguins of Madagascar» (Viacom International Inc., 2010) y su visionado fragmento a fragmento.

Los resultados radican en propuestas didácticas resolutivas de los conflictos detectados en el trabajo colaborativo ante aspectos como: reparto de tareas, asignación de roles, liderazgo, flujos de comunicación, prevalencia de valores éticos, búsqueda de información, empleo de lemas, u objetivo común, entre otros.

The present study proposes a generative-pedagogy-inspired approach to didactic training during the initial teacher training period.

Our research work is aimed at offering an educational strategy for the exploitation of children's Visual Culture referents. On the one hand, it seeks to improve the collaborative work skills of university students, thus favoring a more autonomous and horizontal type of learning. And, on the other hand, it helps provide future teachers with schoolwork tools.

The methodology followed in this study consists in the analysis of an episode from the series «The Penguins of Madagascar» (Viacom International Inc., 2010) after its fragment-by-fragment viewing.

The results reflect didactic proposals meant to resolve the conflicts detected in cooperative work in relation to aspects such as task distribution, role assignment, leadership, communication flows, prevalence of ethical values, information search, use of mottoes, or the common aim, amongst others.

1. Introducción

La pedagogía generativa según Jörg (2004) se torna humanística al focalizar el interés en la construcción social de unos respecto a los otros, debido a las influencias recíprocas de las personas en interacción. Según Zyngier (2007, 2008) la pedagogía generativa percibe el compromiso del estudiante a través de una exploración y descubrimiento de intereses y experiencias en términos comunales y sociales (y no individuales) para la creación de una comunidad más democrática. En este sentido, para enseñar a los futuros maestros, durante su formación inicial, a aproximarse a los intereses y experiencias de los escolares, se hace uso de la Cultura Visual proveniente de series

Se resalta, de entre estas prácticas, la interacción social, debido a las aplicaciones pedagógicas que se pueden encontrar en ellas

televisivas infantiles. Se propone una preparación didáctica enfocada desde la pedagogía generativa, buscando en la Cultura Visual infantil referentes que sirvan a los estudiantes de apoyo para controlar su propio aprendizaje. La televisión se dirige indistintamente al público infantil de todos los géneros, etnias, clases socioeconómicas y razas, y como afirma Mamur (2012) la producción visual determina la identidad cultural y la proveniente de los medios de masas supone una importante experiencia de aprendizaje para los niños y la gente joven.

La Cultura Visual se encuentra inmersa en determinadas estructuras sociales, por tanto es lógico que las refleje y facilite su visualización. Este puede ser el caso, por ejemplo, de ciertas prácticas sociales que se manifiestan a través de las imágenes provenientes de la televisión, internet, la realidad virtual... Interesa resaltar, de entre estas prácticas, concretamente los sistemas de interacción social, debido a las aplicaciones pedagógicas que se pueden encontrar en ellos. Esta interacción social, en el contexto educativo, encuentra su culmen en los aprendizajes horizontales desarrollados el trabajo colaborativo. «Las nuevas producciones exhiben representaciones simbólicas más

horizontales: son los niños quienes aparecen exhibiendo sus propios intereses, y protagonizando sus actividades para lograr sus deseos y metas (conjuntos musicales, etc.)» (Fuenzalida, 2008: 53)

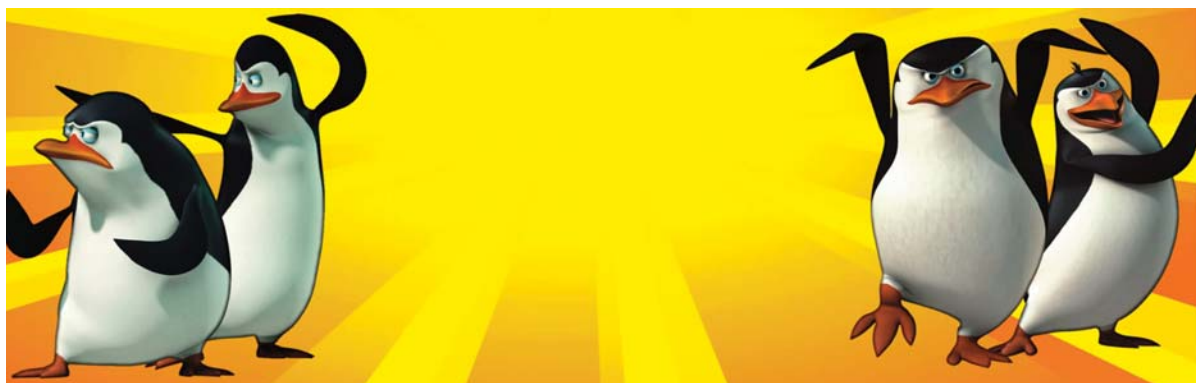
El objetivo de la siguiente investigación consiste en ofrecer una estrategia pedagógica de aprovechamiento de los referentes de la Cultura Visual infantil. Por un lado para mejorar las destrezas de trabajo colaborativo del alumnado universitario durante su formación inicial, en el Grado de Educación Infantil y Primaria, y así favorecer un aprendizaje más autónomo y horizontal. Y por otro lado, para aportar herramientas de trabajo escolar al futuro maestro que decida aplicar estas metodologías.

Según nuestra experiencia y otras como las procedentes de Bará y Domingo (2005) en trabajo colaborativo, desarrollado con metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos, la cooperación plantea ciertos problemas derivados de la interacción entre personas: conflictos habituales que dificultan el buen funcionamiento, inconvenientes que los estudiantes deben afrontar. Se comprueba que existe una queja generalizada respecto a los conflictos interpersonales, para los cuales el alumnado universitario reconoce no disponer de orientaciones de actuación inmediata. Analizar con los estudiantes los casos concretos que han vivido tiene dos inconvenientes:

1. La revisión mediante tutorización les sitúa en una postura defensiva
2. Una vez acontecidos ya no pueden enmendar los errores anteriores.

El remedio pasa por compaginar estas dos estrategias con la prevención, analizando casos ajenos al propio grupo estudiantil, pero próximos a su realidad y experiencias, cercanos incluso a la realidad de sus futuros alumnos. Y para este fin ilustrador los personajes de ficción son ideales.

Desde la pedagogía generativa, y con la intención de preparar al alumnado del Grado de Educación preventivamente, se apuesta de forma positiva y aprovechadora por alterar la práctica más que aplicar la teoría (Acaso, Ellsworth y Padró, 2011). Como sugiere Duncum (2009) los profesores de arte no debemos lidiar con la cultura popular sometiéndolo a un lente



crítico, en el aula necesitamos desarrollar una pedagogía que reconozca la diversión y el placer inherente a la cultura popular.

2. Método

En este artículo se expondrá una de las estrategias empleadas: el análisis del capítulo «The all nighter before Christmas» (traducido al castellano como Marimorena antes de Navidad), de la serie televisiva

infantil «The Penguins of Madagascar» (traducido al castellano como *Los Pingüinos de Madagascar*), escrito por Brandon Sawyer (Viacom International Inc., 2010), basándose en los personajes creados por Tom Mc Grath y Eric Darnell para la película «Madagascar» (DreamWorks Animation LLC, 2005).

Este análisis nos serviría para ilustrar (1) el tipo de errores que se producen más comúnmente en el trabajo colaborativo. De manera que cuando nuestros alumnos abordasen en la Universidad la resolución de proyectos en cooperación, o cuando hiciesen trabajar a sus pupilos con iguales metodologías, supieran anticiparse, afrontar y resolver los posibles conflictos. Siguiendo las recomendaciones de Bulbul (2012) sobre la introducción de series animadas en la educación artística de niños de primaria, y haciéndola extensiva a la formación de sus futuros maestros, se propondría el visionado del capítulo. La comprensión del visionado, fragmento a fragmento, nos permite «engancharse» al alumnado con ejemplos atractivos (Huerta, 1999, p.2) que actuarían a modo de explicaciones visuales.

3. Análisis y resultados

En el capítulo que se analizará, los personajes, animales del Central Park Zoo, van a enfrentarse a la resolución de un proyecto mediante trabajo colaborativo. Se trata de organizar la conocida «Niñodad», fiesta de Navidad sin humanos que se desarrolla con familias de animales visitantes al zoo. (Figuras 1, 2, y 3)

La resolución de proyectos, entre sus premisas didácticas, plantea una serie de entregables -tareas que poseen fecha de finalización-. Así el pingüino Skipper, animando al grupo a crear la mejor «Niñodad» de la historia, informa a los animales del zoo de que disponen de 14 horas para llevar a término el reparto de tareas especificadas en unas tarjetas que les reparte. Se trata de un ejercicio que supuestamente la mayoría de ellos ya conocen, o al menos su dinámica de participación.

En el episodio analizado, los animales del Zoo, se enfrentan a la resolución de un proyecto mediante trabajo colaborativo.

El uso de tarjetas con pictogramas y texto explicativo es una forma visual y práctica recomendable no solamente en escuelas infantiles, sino también con adultos para el reparto de tareas. En el capítulo, las imágenes empleadas son: casas de pan de jengibre, bolas de árbol de navidad, árbol de navidad... (Figuras 4, 5 y 6)

Equipos de trabajo en el trabajo colaborativo

En el trabajo colaborativo los equipos están compuestos por un número de participantes variable que puede oscilar desde 3 hasta decenas dependiendo del tipo de proyecto. Especialmente en los proyectos ar-



Figura 1 Minuto 0,25. Entradilla del capítulo



Figura 2 Minuto 1,28, Explicación de la «Niñodad» del pingüino Kowalski a Roger el reptil.



Figura 3 Minuto 1,40. Explicación de la «Niñodad» del pingüino Kowalski a Roger el reptil.



Figura 4 Minuto 1.59. Asignación de sobres a los animales del zoo.



Figura 5 Minuto 2.01. Tarjeta con pictograma.

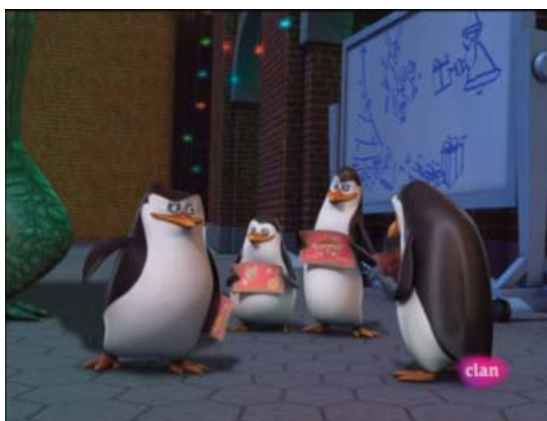


Figura 6 Minuto 2.02. Participantes observando

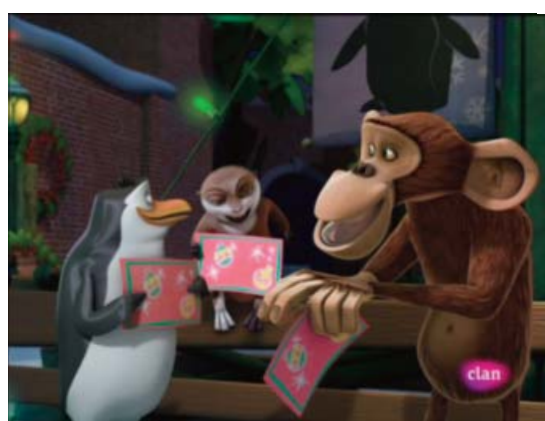


Figura 7 Minuto 3.39. Comité de adornos navideños I con la nutria Marlene, un mono mudo y el pingüino Rico.



Figura 8 Minuto 3.49. Comité de adornos navideños 2 formado por el elefante Burt, mono Mason y el pingüino Kowalski.



Figura 9 Minuto 3.59, comité de búsqueda de árbol navideño creado con las trampas de Julien junto con su sirviente Maurice y el lémur ratón pequeño Mort

tísticos, una gran cantidad de tareas a desarrollar puede exigir la división de diferentes comisiones de trabajo conformadas por dispositivos relativamente numerosos. En este capítulo se encuentra precisamente un caso en el que es preciso crear diversas comisiones.

La creación de comisiones de trabajo y el reparto de tareas a determinadas personas es una de las cla-

ves fundamentales que garantizarán la correcta resolución del proyecto. La tradición imperante en determinados tipos de proyectos puede ser una garantía de éxito, pero aun así, siempre sería recomendable adaptar a las características individuales y contextuales del grupo el tipo de actividades y su asignación. Esta revisión del diseño de los proyectos educativos es estrictamente necesaria. En el capítulo que

nos ocupa, King Julien, un lémur de cola anillada que caracteriza a la perfección el tan necesario rol de saboteador en el trabajo colaborativo, pone en duda precisamente el reparto de las tareas. Los motivos de su alteza real para cuestionar el lote son egocéntricos, no desea una tarea boba si no la más importante. A pesar de ello debería considerarse su propuesta de revisión. Sin embargo Skipper, que asume el rol de líder, lo deniega porque la tradición es una máquina bien engrasada que determina el reparto (por ejemplo Mason siempre es SantaFu, el elefante Burt prepara el ponche de cacahuets) y este lote no se reasigna.

Cuando un líder no escucha a su grupo, es común que tarde o temprano sus miembros se revelen contra él y se le desacredite, es fundamental considerar las necesidades de todos los miembros. De modo que los gorilas también se suman a la queja de hacer siempre lo mismo y su Alteza Julien propone intercambiar los deberes barajando las tarjetas, no se someten a las imposiciones.

La división del equipo en subgrupos de menor tamaño es una estrategia de trabajo que dinamiza la resolución del proyecto. Pero si una de las tareas es de

gran envergadura y requiere más de un comité es fundamental que los deberes de cada uno de ellos sean claramente diferentes o esto generará un conflicto de intereses. En el capítulo, las comisiones quedan del siguiente modo: (Figuras 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13)

Siguiendo el *tempo* del capítulo, veamos cómo se desarrolla la historia y qué tipo de errores o conflictos típicos del trabajo colaborativo se manifiestan, para hacer al respecto algunas recomendaciones al alumnado.

Cada uno de los dos comités de adornos no es consciente de la existencia del otro. Cuando existen varios comités iguales es recomendable que se reúnan para acordar cómo trabajar cada uno de ellos, que se coordinen en las decisiones generales. Por un lado uno propone intervenir el zoo con inspiración rocanrolera, como sacada de la revista Winter Hooligan, con saltos de trineo, pirotecnia y muñecos de nieve punkis. Por otro lado el otro comité propone una inspiración Dikensina decimonónica con chisteras, monóculos, todo el mundo de eti-

La división del equipo en subgrupos de menor tamaño es una estrategia de trabajo que dinamiza la resolución del proyecto



Figura 10 Minuto 6.32. Comité de búsqueda de árbol navideño creado con las trampas de Julien junto con su sirviente Maurice y el lémur ratón pequeño Mort



Figura 11 Minuto 4.18. Comité de Santa constituido al azar por Skipper y el bobo pingüino Private que será su elfito.

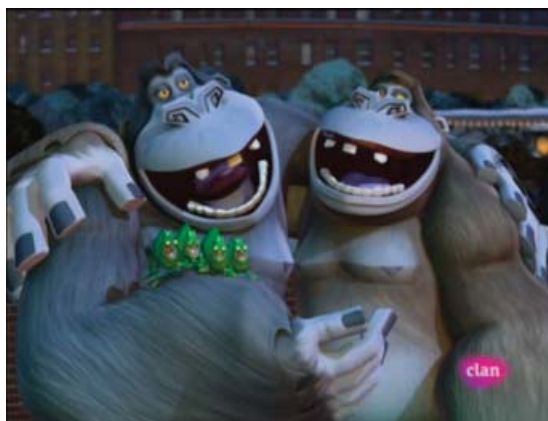


Figura 12 Minuto 5.30, Comité musical compuesto por el cocodrilo Roger, los camaleones y los gorilas Bada y Bing.

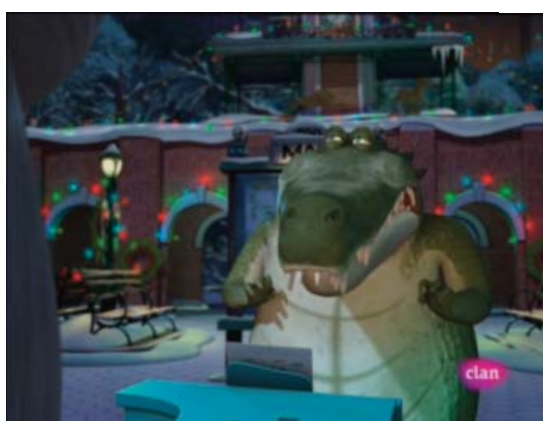


Figura 13 Minuto 5.34. Comité musical compuesto por el cocodrilo Roger, los camaleones y los gorilas Bada y Bing.

queta y muñecos de cartón.

El nuevo reparto de tareas fue aleatorio, no se consideraron las aptitudes, capacidades y conocimientos de los miembros del grupo que podrían mejorar la calidad de ejecución de cada uno de los comités. Es recomendable al menos integrar en cada subgrupo un experto que coordine y dinamice el comité garantizando las responsabilidades que se asumen. El comité musical dirigido por cocodrilo Roger está compuesto por miembros que desafinan y molestan con sus calentamientos vocales.

La búsqueda de información en bibliotecas a dado paso a una creciente investigación vía internet, por su accesibilidad y rapidez

Cuando se resuelve un proyecto es indispensable una adecuada revisión bibliográfica, un proceso de documentación que fundamente el trabajo que se desarrolla. La búsqueda de información en bibliotecas a dado paso a una creciente investigación vía internet, por su accesibilidad y rapidez. Es indispensable tener un suficiente nivel de conocimientos informáticos, de estrategias de buceo y navegación web, así como competencias relacionadas con la correcta referencia a las fuentes empleadas. Sin embargo no toda la información buscada se encuentra en libros, artículos, blogs, webs o imágenes... en ocasiones la fuente primaria de documentación son las propias personas. Es preciso saber dónde buscar lo que perseguimos. Skipper y Privated tratan de documentarse en internet pero no encuentran información realmente útil. Deciden por propuesta del aparentemente bobo Privated acudir a preguntarle directamente a Santa sobre el secreto místico de la magia de verdad. (Figura 14)

Los integrantes de los equipos de trabajo pueden asumir muchos roles distintos: líder, tesorero, intendente, documentalista, saboteador, animador, secretario, decorador... en función de las necesidades previstas o que van surgiendo. Sin embargo, uno de los fundamentales roles en el trabajo colaborativo es el del líder, que rara vez rota o varía durante un mismo proyecto. El liderazgo puede ser de diversos tipos: situacional, innato, por imposición... El ego, de quien a toda costa desea liderar el grupo, puede ser nefasto y contraproducente si no se cuenta con dotes y estrategias para ello. Un claro ejemplo es el caso de su alteza Julien que acompañado por sus dos súbditos va en busca del árbol ideal, pero ninguna especie es suficientemente alucinante como para demostrar a todos que lo que él hace es lo más importante.

Durante el desempeño de las actividades puede ser útil dividir el trabajo en deberes individuales, siempre y cuando los encuentros y comunicación entre las partes sigan siendo fluidos. Skipper y Private, en su búsqueda de Santa Claus, tienen problemas para seguir a dos supuestos Santas que encuentran por Nueva



Figura 14 Minuto 5.40. Búsqueda inefectiva de documentación en internet.



Figura 15 Minuto 5.58. Árbol de Navidad convertido en símbolo de poder de un individuo sobre el resto del grupo de trabajo.



Figura 16 Minuto 10.11. Santa Claus farsantes.

York, y deciden dividirse. Es un claro ejemplo en el que la división es más operativa.

Los miembros de un comité deben escuchar los argumentos de los compañeros con actitud abierta, las observaciones de todos enriquecen el proceso, y cabe valorar si son o no válidas atendiéndolas siempre. En ocasiones a partir de una idea inicial absurda surge otra idea perfecta. Un exceso de privación individual, por temor a compartir ideas no aceptadas por

el grupo, puede mermar la innovación y resolución. Pero una verborrea excesiva puede saturar el nivel de atención de los compañeros. Majestad y su equipo siguen buscando el árbol de Navidad ideal; pero ni los de verdad ni los de mentira, ni ninguno escogido bajo los criterios de Maurice o Mort convencen al despectivo King Julien. Su majestad continúa obcecado y desea cortar el más enorme e imponente en un acto Freudiano que le permita superar al líder santo pingüino. (Figura 15)

En los procesos de investigación necesarios en la resolución de un proyecto, la información hallada puede desalentar y desilusionar, incluso provocar desconfianza que ciegue las percepciones adecuadas. Es necesaria la figura de un animador que en estas circunstancias reconduzca las actuaciones y mantenga el ritmo de trabajo. En el capítulo se ve como Skipper y Private, siguiendo a los dos Santa Claus disfrazados, descubren asombrados la existencia de casi una veintena de ellos reunidos en una misma estancia, encargándose de una recolecta monetaria. La desconfianza les hace sospechar en una conspiración, creen que deben tener encerrado al verdadero Santa Claus. (Figura 16)

Cuando un comité de trabajo carece de un representante con autoridad concedida por el resto de los componentes, debido a sus dotes, conocimientos, títulos... O cuando el representante se ha impuesto pero no ha sido aceptado por el resto. Entonces puede ocurrir que algunos componentes tengan ideas propias y trabajen por libre.

Cocodrilo Roger reparte las voces entre los miembros de su equipo y se queda la de solista. Pero los gorilas Bada y Bing no le siguen en su afán de coordinar el equipo y por su cuenta tratan de componer una canción apropiada. (Figuras 17 y 18)

Muy comúnmente, ante los plazos que apremian las entregas, se descuida manifestar gratitud a los compañeros o valorar las labores realizadas por el resto. Todos precisamos el reconocimiento social ante nuestro esfuerzo. Incluso se llegan a producir faltas de respeto ante el deber de los demás, se puede llegar a ser destructivo tanto en pensamiento como en actos. Es preciso ser operativo y constructivo, rechazar las vo-

Es preciso ser operativo y constructivo, rechazar las voces que dinamitan el buen ambiente de trabajo, evitar los chismorreos



Figura 17 Minuto 10.38. Camaleones ensayando los «ding-dong» de la canción navideña.



Figura 18 Minuto 10.50. Orangutanes tratando de inventar su propia canción.



Figura 19 Minuto 11.15. Confrontación de los dos tipos de decorados.



Figura 20 Minuto 12.27. Destrucción del decorado del equipo contrario.

ces que dinamitan el buen ambiente de trabajo, evitar los chismorreos innecesarios que contagian malhumor. Cuando se hace una crítica debe ser de forma abierta, tolerante y en un momento de tranquilidad, valorando si se dirige de forma personal a un solo individuo o en asamblea, pero nunca a espaldas del o de los afectados. Y cuando se recibe una crítica hay

Para alentar la voluntad y dedicación de los componentes del grupo resulta de gran utilidad el empleo de lemas, gritos, disfraces...

que estar abierto a modificar, aunque sea parcialmente, la propia postura. En Marimorena antes de Navidad, el comité orquestado por la nutria Marlene trabaja de prisa cuando descubren que no son los únicos que se ocupan de esas tareas. Cada uno de los dos comités critica la inspiración escogida por el otro para descartarla. Ante la discusión la nutria trata de mediar pero la solución del otro equipo ha sido destruir los muñecos que ellos habían construido, por lo que reaccionan actuando de igual modo.

Motivadas por la prisa y la ansiedad, en ocasiones, durante el trabajo se producen tentativas de acciones innobles, plagios, copias... Debe existir una vigilancia

ética de las acciones del grupo que puede depositarse mediante un rol (policía o similar) en alguno de los miembros, especialmente cuando las responsabilidades individuales parecen diluirse entre la masa. Skipper y Privated deciden raptar a uno de los farsantes Santa Claus e interrogarlo agresivamente sobre el paradero del verdadero Papá Noel. Por otro lado Majestad Julien tala el árbol de Rockefeller Center con riesgo de dañar a los ciudadanos que lo contemplan y lo roba transportándolo sobre una furgoneta también hurtada, ante la mirada de los Santos que deciden acudir en su rescate en una peligrosa persecución. Como se puede observar ni el líder innato ni el que desea serlo se libran de las tentaciones amorales. (Figuras 21 y 22)

Para alentar la voluntad y dedicación de los componentes del grupo resulta de gran utilidad el empleo de lemas, gritos, disfraces... Estos artificios persiguen manifestar de forma clara el objetivo del proyecto y recordarlo continuamente. Una de las premisas del trabajo colaborativo es que los miembros del grupo son concedores y comparten un mismo objetivo. El líder Skipper emplea este recurso generalmente nombrando sus operaciones con términos clave, casi mi-



Figura 21 Minuto 13.01. Rapto de un Santa Claus farsante.



Figura 22 Minuto 13.32. Tala del gran árbol para su hurto.



Figura 23 Minuto 14.04. Persecución del gran árbol por los Santos para su rescate.



Figura 24 Minuto 17.23. Árbol navideño que aterriza desde el aire.

litares. En esta ocasión Skipper y Privated también se suman a la persecución peligrosa, van tras ellos creyendo que los Santos disfrazados persiguen al verdadero Santa que ha debido escaparse. No olvidan cuál es su motivación en este trabajo: la magia para la fiesta. Y esto les alienta a seguir con su plan mediante la operación de rescate: campana sobre campana. (Figura 23)



Figura 25 Minuto 17.32. Discusión entre los animales del zoo ante el desastre del resultado final obtenido.



Figura 26 Minuto 17.40. Coordinadores de comités justificando su mal comportamiento.



Figura 27 Minuto 18.34. La magia de Santa Claus llega al zoo

A punto de transcurrir las 14 horas de que disponían para la resolución del proyecto, veamos como finaliza este capítulo, y de qué manera se resuelven los conflictos generados en el trabajo colaborativo.

Mientras los dos comités de adornos siguen peleándose y batallando en el Central Park Zoo, continúa la persecución por las calles y los impostores Santa Claus van quedando atrás. Y entonces, cuando ya todo (adornos, música, juegos) parecía desastroso ante la mirada de los recién llegados cachorritos y papás animales asistentes a la «Niñodad», llega por los aires y aterriza el gran árbol. Perplejos los asistentes a la fiesta comienzan a marcharse entre los gritos y discusiones de los animales del zoo. (Figura 24 y 25)

Es el momento en el que el líder Skipper rinda cuentas de lo que ha ocurrido con todos los comités, que escuche, valore y coordine. De hecho alguna reunión previa de todos los equipos, antes del momento final, no hubiera venido mal. Son muy fructíferas las reuniones de los responsables de cada comité, junto con el líder general, para que los intereses cruzados entre los distintos subgrupos fluyan en una misma dirección. En este tipo de reuniones la asistencia de todos los componentes dificultaría la comunicación, resultando más pragmático depositar la responsabilidad en un representante. En el capítulo el responsable de cada comité lucha enfadado por hacerse escuchar y esgrimir en defensa de su equipo todo tipo de justificaciones. Kowalski dice: «algunos no saben apreciar las artes decorativas más refinadas». Marlene argumenta: «algunos sufren un desorden de aburrimiento crónico». King Julien sentencia: «y algunos se han cargado mi alucinantísimo árbol *nadiveño*». (Figura 26)

Un líder es el responsable último del éxito del proyecto, pero esto no exime de igual deber al resto de los miembros del grupo. Y no será líder si no cuenta con el apoyo y respeto de todos, más que con la obediencia que no es en sí necesaria. Skipper trata de parar la discusión entre animales para darles una reprimenda por haber tratado de actuar sin tener en cuenta sus órdenes. Todos reconocen el fracaso pero el líder y además coronado «Santa» en la asignación de tarjetas reconoce públicamente su responsabilidad.

A continuación se produce una escena con claras connotaciones religiosas sobre el pecado, arrepentimiento y redención, bajo un aparente personaje profano. Entonces, el verdadero «Santa» aparece en trineo y al bajar recuerda los malos comportamientos: vapulear a los empleados que recolectan para que él pueda repartir regalos, destruir el árbol de Navidad más famoso del mundo. Los animales muestran su arrepentimiento ante Santa, Skipper le explica que su objetivo era conseguir una muestra de la auténtica magia de Santa Claus. Santa le explica que ya la tenía desde el principio y que como líder descubrirá cómo usarla. (Figura 27)

Para terminar Skipper se da cuenta de que debe reconducir al grupo: proponiendo pero sin imposiciones, contagiando la alegría, dando confianza a los compañeros, estableciendo pautas concretas y claras.

A través de una canción nos hacen entender que no importa que el resultado no sea perfecto siempre y cuando se disfrute con el proceso. Este factor procesual es primordial en el aprendizaje que evalúa de forma continua las relaciones interpersonales y la construcción del conocimiento horizontal, y no únicamente los productos finales del trabajo de los alumnos.

Finalmente se desvela que el secreto consiste únicamente tener claro el objetivo común para acometer un proyecto; en este caso: intentar que los niños sean felices en Navidad. De este modo se transmite y visibiliza la clave fundamental del trabajo colaborativo, compartir un claro y principal objetivo entre todos los participantes.

4. Conclusiones

El análisis llevado a cabo en esta investigación nos ha permitido recoger los principales conflictos que se producen en el trabajo colaborativo durante la resolución de un proyecto. Trasladado al ámbito educativo hemos realizado recomendaciones para el aprendizaje con respecto a aspectos como: reparto de tareas, creación de comités de trabajo, asignación de roles, coordinación de trabajos individuales y grupales, liderazgo, flujos de comunicación, prevalencia de

valores éticos, búsqueda de información, empleo de lemas, reconocimiento social u objetivo común, entre otros. Las soluciones ofrecidas se plantean de forma abierta, pues las propuestas pedagógicas deben ser flexibles para adaptarse a las necesidades del grupo en el que se apliquen.

La Cultura Visual Infantil puede servir de base para hallar referentes didácticos, como se ha demostrado con el presente estudio de análisis fragmento a fragmento de una serie televisiva. En futuras investigaciones sería recomendable compartir con la comunidad científica otros hallazgos educativos basados en la Cultura Visual.

La ilustración, mediante dibujos animados, de los principales conflictos que se generan en el trabajo colaborativo mejoraría la comprensión de éstos por parte de los estudiantes, les prevendría y prepararía a para afrontarlos de forma positiva.

El análisis de capítulos de series infantiles televisivas resultaría un aprendizaje artístico lúdico, divertido y placentero, tanto para jóvenes como para niños.

La práctica en las aulas se podría transformar positivamente mediante el aprovechamiento de recursos basados en la Cultura Visual, altamente motivantes para los estudiantes. Por encima de la mirada crítica e incluso de sospecha que en ocasiones se tiene respecto a la Cultura Visual, los formadores deberíamos tener además una mirada generativa y transformadora.

Notas

¹ Todas las ilustraciones que acompañan este texto son capturas de pantalla del capítulo Marimorena antes de Navidad (Viacom International Inc., 2010) emitido por el canal televisivo Clan, con web <http://www.rtve.es/infantil/>

Referencias bibliográficas

- Acaso, M, Ellsworth, E. y Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Bará, J. y Domingo, J. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Universitat Politècnica de Catalunya. (http://www.uct.cl/cedid/archivos/diplomado/sobre_aprendizaje_cooperativo.pdf) (15-07-2012)
- Bulbul, H. (2012). Primary School Student's Perception of Images Transferred by Visual Culture and Form of Reflection on Their Paintings. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 47, 903-907. (DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.754).
- Duncum, P. (2009). Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression. *Studies in Art Education* 50(3), 232-244.
- DreamWorks Animation LLC. (2005). *Madagascar*. EUA
- Fuenzalida, V. (2008). Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(15), 49-54. (DOI: 10.3916/c30-2008-01-007).
- Huerta, R. (1991). Imágenes que nos suenan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión. *Revista Eufonía*, 16, 1-4.
- Jörg, T. (2004). Complexity Theory and the Reinvention of Reality of Education. *Proceedings of the 2004 Complexity Science and Educational Research Conference* (pp. 121-146). Canada: Chaffey's Locks. (www.complexityandeducation.ca) (18-10-2012)
- Mamur, N. (2012). The effect of modern visual culture on children's drawings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 277-283. (DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.651)
- Viacom International Inc. (2010). *The Penguins of Madagascar*. DreamWorks Animation SKG & Nickelodeon productions. EUA
- Zyngier, D. (2007). Listening to teachers-listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 327-347. (DOI: 10.1080/13540600701391903).
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24, 1765-1776. (DOI: 10.1016/j.tate.2007.09.004).

NO SE PUEDE SER CIUDADANO DIGITAL SIN RECURSOS TICS EN LA ESCUELA

La biblioteca escolar 2.0

RECURSOS TIC 2.0 PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA, Y LA DINAMIZACIÓN DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES



Manuel J. Martínez Muñoz

CEIP «Profesor Tierno Galván» Vícar (Almería)
manolo.martinez@ptgalvan.es

Este artículo no pretende ser nada más que una breve reflexión «a pie de obra» acerca de lo que hoy puede y debe ser una Biblioteca Escolar. Una Biblioteca Escolar que aproveche los recursos tecnológicos que ponen a nuestro alcance, tanto los medios audiovisuales, como los medios informáticos y telemáticos.

En ningún caso se pretende hacer una relación exhaustiva de tales recursos, ni mucho menos de sus capacidades y potencialidades. Ese término debe quedar a la exclusiva responsabilidad del Profesorado, que, en la medida de sus necesidades, su formación, sus preferencias, y sus aprovechamientos didácticos, considere.

No obstante, cabe decir desde el principio, que si bien todas estas decisiones quedan a la libre opción del profesor, la profesora; en ningún caso podríamos pensar que se puedan obviar, soslayar o ignorar, como en otras ocasiones se ha hecho con otras tecnologías que pasaron y entraron en la Escuela, pero quedaron infrautilizadas en el mejor de los casos.

En cuanto a la revolución que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han traído, en modo alguno podemos mirar para otro lado, puesto que ya están plenamente implantadas en el mundo en que se mueven nuestros alumnos. Pensemos por ejemplo en los teléfonos móviles –smart phones– que copan el interés de los alumnos, desde su infancia a veces.

○ enseñamos a nuestros alumnos y alumnas a usarlos, a obtener de ellos sus ventajas, a defenderlos de

sus peligros, o estaremos definitivamente desconectando la Escuela de la realidad, y, lo que es peor, dejando en manos de intereses espurios la formación de los jóvenes en ese aspecto y en todos los demás aspectos de la personalidad que conllevan y que determinan.

Por tanto, el ponernos al día como profesionales de la Enseñanza y de la Educación en su conocimiento teórico, práctico y de su aprovechamiento didáctico-pedagógico, no es una opción, es un deber inexcusable.

La Escuela TIC 2.0.

Lo que ha dado en llamar la Escuela TIC 2.0, no es más que una tímida respuesta institucional de los organismos educativos a las necesidades de una sociedad donde ya no se concibe un trabajo, sea manual o intelectual, en los que las TICs no tengan preponderancia.

La Escuela de hoy debe responder a aspectos como:

- La formación integral de los ciudadanos.
- Su preparación laboral.
- Su alfabetización audiovisual e informática.
- Su capacitación en competencias completamente nuevas.

O se enseña a usar teléfonos móviles y obtener sus ventajas, defender de sus peligros, o desconectamos la Escuela de la realidad



- Su capacitación para una nueva *Lectura*.
- Y otras tantas habilidades.

Y la Escuela, por más tecnología que entre en ella, está constituida fundamentalmente por los maestros y las maestras, los profesores y las profesoras. Así que los primeros que debemos ser permeables a las TICs somos nosotros. No podemos saber, ni conocer, ni usar menos estos recursos que nuestros propios alumnos y alumnas.

Los profesores no podemos saber, ni conocer, ni usar menos los recursos tecnológicos que nuestros propios alumnos y alumnas

Esto ya se ha escuchado hasta la saciedad. Pero ¿por qué razón no cala más en el corpus curricular? ¿Por qué cuesta tantísimo que todo esto cale en la Formación Inicial del Profesorado? Es cierto que en los últimos tiempos se empiezan a ver ciertos atisbos de una preocupación por las Universidades y las Administraciones Públicas, no ya en dotar de equipos las Escuelas, sino de formar a los profesionales que han de rentabilizarlos. Y todo ello no sin muchas reticencias por parte de casi todos.

No sería justo dejar de mencionar a muchos profesionales que desde hace décadas han/hemos estado por esta labor en plan «francotirador». Casi siempre con pocos resultados. Ni tampoco sería justo dejar de decir que la Escuela TIC 2.0 en nuestra Comunidad Andaluza ha retomado desde hace unos años, el impulso que los DINs de los CEPs iniciaron hace dos

décadas, y que se cercenaron en gran medida por políticos bastante engeñucados hacia el problema que nos sobrevinía.

Ahora hay que ponerse al día rápidamente. Y, la verdad, podemos presumir de contar con recursos suficientes, tanto en *hardware* como en *software* para sacar gran rendimiento de las TICs en los Centros Educativos. Lo digo con sinceridad y convencimiento. Además es que no nos queda otro remedio. Se puede aprender inglés o alemán sin laboratorio de idiomas, pero no se puede ser un ciudadano digital sin recursos TICs en las escuelas. Y eso lo han entendido ya en todos los países. Nosotros no podemos ser menos.

La Web 2.0 y «la Nube»

¿Qué es la Web 2.0? ¿A qué llaman «la Nube»?

La *World Wide Web* (WWW, Web, Telaraña mundial...) se convirtió muy pronto en el hijo más adelantado de Internet, acaparando e integrando otros que le eran rivales, como el *email* y otros.

Las telecomunicaciones, el periodismo digital, el telerabajo, los juegos, la enseñanza, el ocio, etc..., pasaron pronto a ser los huéspedes de la Web.

Pero, ahora, ¿cuál es el salto cualitativo, que ha causado el cambio de denominación a Web 2.0? Pues el cambio es tan sencillo como poderoso, de cara al ciudadano. Cuando en la Web todo el mundo que tuviera una conexión telefónica y un Ordenador Personal se convertía en un activo consumidor de información,

con acceso a tantos bloques de información, a los que no podría acceder ni aunque viviera 100 vidas, ahora sencillamente nos hemos convertido –además de consumidores de información- en PRODUCTORES de la misma.

Todos somos *bloggers*, editores, autores, publicadores de información de todo tipo, textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos, voz, música, etc. Lo que abre un mundo aparentemente sin más límites que la propia imaginación.

Hoy se puede estar presente a través de las denominadas Redes Sociales, opinar en ellas, darnos a conocer, promover nuestras ideas, contrastarlas con otras, debatir sobre temas de nuestro interés, aprender idiomas, trabajar de forma colaborativa, aprender sobre cualquier tema que nos interese... Nadie se atreve a decir ya que esto no tenga futuro, sino que el futuro de la Humanidad sería inimaginable sin ellas, como lo sería sin la electricidad.

Y, claro, como todo logro tecnológico humano, también tiene los peligros inherentes a la ambivalente moral humana. Somos capaces de las más grandes proezas, pero también de las mayores ruindades.

La labor del docente en esto, como en cualquier otro ámbito, es sacar lo mejor del ser humano, y posibilitar su mayor y más integral desarrollo personal.

¿Y la Nube? ¿Qué es la Nube?

Bueno, simultáneamente a los recursos de flujo bidireccional de la información que la Web 2.0 ha traído, concurre un recurso que, no por sencillo, deja de tener un increíble potencial. Se trata de que esta Web 2.0 pone al alcance del usuario básico lo siguiente:

- Un espacio virtual casi ilimitado para su libre uso y dónde albergar nuestros trabajos.
- La posibilidad de acceder a los mismos desde cualquier lugar.
- Los recursos de *software* –programas- para producir, editar y publicar todos esos trabajos.

Veamos un ejemplo.

Una persona que quiera editar y publicar una Revista Digital, puede hacerlo por sí mismo, desde su casa, y con un coste prácticamente nulo.

Música, Películas, Emisiones de Audio, tienen el mismo tratamiento y gozan de las mismas posibilidades. Es de resaltar muy especialmente las posibilidades que esta *Nube* ofrece al trabajo colaborativo entre personas que pueden estar simultáneamente trabajando desde continentes distintos sobre los mismos documentos.

Se entiende, pues la enormidad de recursos que se ofrecen a cualquiera, y, por tanto, al profesional de la Enseñanza, ya sea a nivel individual, como de trabajo en equipo.

Todos somos bloggers, editores, autores, publicadores de información de todo tipo, textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos...

La Biblioteca Escolar en la Época de la Web 2.0.

Cuando comenzaron a llegar los primeros recursos Informáticos a los Centros docentes, algunos de nosotros empezamos a preguntarnos cuál sería la nueva configuración de muchas cosas que hasta ese momento estaban muy claras en los Colegios e Institutos. Y lo habían llegado a estar con el paso de muchos, muchos años sin cambios en los modos de trabajo.

Algunas de estas «cosas» sobre las cuales algunos de nosotros intuimos que iban a cambiar radical e irremediamente eran la Lectura, la Escritura y su centro por antonomasia, la Clase y la Bibliotecas Escolares.

En ningún momento de la historia de la Escuela contemporánea (s. XIX–XX) se ha dudado de la importancia de una buena Biblioteca en el Centro. Pero hoy, con lo que nos ha sobrevenido en el campo de las TICs, menos que nunca podemos concebir una Escuela sin Bibliotecas. Pero además las Bibliotecas tam-

RECURSOS TICs PARA GESTIÓN LA BIBLIOTECA ESCOLAR 2.0

RECURSO	DESCRIPCIÓN	UTILIDAD
Abies	Programa para gestión informatizada de Bibliotecas Escolares	Prácticamente cubre todas las necesidades de la Gestión Bibliotecaria
Complementos de Abies	Otros recursos complementarios, tanto locales como online	Optimizar la aplicación.
Programas de propósito general	Procesadores de Textos, Gestores de Bases de Datos, Hojas de Cálculo, Diseño Gráfico, Presentaciones, etc.	Complementar los trabajos de gestión de las bibliotecas. Publicidad, Anuncios, Cartas, Cartelería, etc.
Dropbox	Espacio online, donde almacenar y compartir nuestros recursos y documentos	Trabajo cooperativo.
Google Drive	Espacio online, donde almacenar y compartir nuestros recursos y documentos. Y mucho más.	Trabajo cooperativo.

poco pueden ser ya un almacén más o menos organizado de libros y documentos, a la que se recurre con más o menos asiduidad, en el mejor de los casos.

Creo sinceramente que, después de varios intentos de implantación de modelos de la TICs en las Escuelas (aulas de informática, rincón del ordenador, aulas de audiovisuales, etc.), es la Biblioteca TIC 2.0 el mejor y más rentable modelo de integración de todos los medios Documentales, ya sean fondos bibliográficos, audiovisuales, de Internet, etc.

Las actuales Bibliotecas Escolares deberían ser en el Centro un espacio cuidado, dotado, común, utilizado por todos, utilizado todo el tiempo. Debe ser un lugar motivador, adonde los alumnos tanto de Primaria como de Secundaria quieran entrar, y del que no quieran salir. Un lugar de disfrute y de aprendizaje. Un lugar donde se integre la vida real con

Las Bibliotecas escolares deben ser un lugar donde se integre la vida real con la vida escolar, a veces tan distantes.

la vida escolar, a veces tan distantes.

El Hardware del que una Biblioteca Escolar debería disponer, debería ser como mínimo:

- Equipo Informático de Gestión
- Equipo de Sonido
- Equipo de Vídeo y Proyección en pantalla de cierto tamaño
- Lectores de Libros Electrónicos
- Equipos con Conexión a Internet

Obviamente esto no sólo no debe estar reñido con una buena organización, un fácil acceso a los fondos bibliográficos, un diligente sistema de préstamos, sino que más bien deben integrados con ellos, haciendo de la Biblioteca el corazón del Centro Educativo.

La Biblioteca debería ser el Centro del Conocimiento, el lugar desde donde partieran, y donde confluyeran toda esa serie actividades denominadas extraescolares o complementarias, que servirían de hilo conductor, si no a toda, sí a gran parte de la actividad

del Centro. Y todo ello sin dejar de ser el lugar de disfrute y esparcimiento intelectual para la lectura de evasión; y sin dejar de ser tampoco el lugar de documentación por excelencia para todas las áreas de aprendizaje, Ciencias, Literatura, Matemáticas...

Una nueva «Lecturización».

Todo lo expuesto hasta aquí puede verse abocado a un cierto fracaso, si no tenemos en cuenta que, a la vez que todo esto, se está desarrollando una nueva alfabetización ciudadana en relación con los medios que las TICs ponen a su alcance. Y esa nueva alfabetización está ocurriendo –lamento decirlo– al margen de la Escuela.

De igual modo que los ciudadanos somos grandes consumidores de información audiovisual en el cine, pero muy mayormente en la TV, sin que nadie nos haya preparado para hacerlo; de ese mismo modo nuestros niños y jóvenes navegan por Internet con sus smart phones, sus tablets, sus ordenadores...

Y deberíamos tener en cuenta, sobre todo los que nos dedicamos a esto de educar, que una persona que usa estos medios sin sentido crítico alguno, es la deseada presa de otros, que sí que están preparados.

¿Por dónde deberíamos de comenzar?

Primero, comenzar por no caer en la ingenua idea de que las TICs son inocentes avances tecnológicos, que, como mucho, alargan nuestras capacidades personales. Nada más lejos de la verdad. Hoy quien domine las TICs dominará al mundo y a los individuos que lo componemos.

Segundo, saber que se puede formar adecuadamente a los futuros ciudadanos para que no sean presas fáciles de la manipulación mediática.

Tercero, estar seguros de que tendremos que hacerlo con muy poca ayuda, más allá de nuestras personales intenciones y nuestros propios recursos. Si las administraciones tuvieran, de verdad, interés en

RECURSOS TICs PARA DIVULGACIÓN LA BIBLIOTECA ESCOLAR 2.0		
RECURSO	URL	UTILIDAD
<u>Blogger</u>	http://blogger.google.com	Diseño, creación y mantenimiento de un Blog para la Biblioteca
<u>WorldPress</u>	http://es.wordpress.com	Diseño, creación y mantenimiento de un Blog para la Biblioteca
<u>FaceBook</u>	http://www.facebook.com	Red social donde podemos crear un perfil de nuestra Biblioteca
<u>Twitter</u>	http://www.twitter.com	Red social donde podemos crear un perfil de nuestra Biblioteca
<u>YouTube</u>	http://www.youtube.com	Red social donde podemos crear una cuenta de nuestra Biblioteca y colocar nuestros videocasts
<u>Picasa</u>	http://picasa.gogle.com	Compartir imágenes y Fotografías
Otras redes	Se detallan en el siguiente apartado.	

ello, ya habrían dado los pasos necesarios y oportunos para ello. Vuelvo a decir que con pocas y honrosas excepciones.

Cuarto, conocer en qué consisten los diversos modos de lecturización que están conviviendo hoy, tanto en la Escuela, como en la Sociedad. A nadie se le escapa el hecho de que no es lo mismo leer una novela, que un periódico, o una revista temática, o de evasión. No es lo mismo ver una película en el cine, que en casa (con o sin publicidad, eligiendo o sin elegir qué película veo). No es lo mismo escuchar nuestra música preferida en un concierto en directo, que mientras se conduce. En fin todas estas cosas tan evidentes, ¿cuándo las enseñamos en la Escuela?

La lectura

Pues pasemos ahora a hablar más concretamente de la Lectura, la cual supone un consumo mayormente textual de la información. Hoy con la ayuda de las TICs:

- La lectura es Hipertextual, no lineal. Podemos dar saltos verdaderamente vertiginosos entre conjuntos de información aparentemente inconexos. Puedo estar leyendo un artículo de historia en mi *tablet*, sobre las doce tribus de Israel y, si no sé cómo se produjo el reparto de tierras en Palestina entre 11 + 2 descendientes de Jacob, y aún así se hicieron 12 partes, pues puedo buscarlo en Internet, y saberlo casi de forma inmediata, para seguir luego con mi lectura. Quien dice sobre historia antigua, dice también sobre el Álbum 2012 del grupo Tokio Hotel, o de lo que queramos.

- La lectura es Telemática, es decir, estoy consultando, leyendo, visualizando, escuchando... información que no sé ni dónde se encuentra. Puede estar ubicada en un servidor de Internet al otro lado del planeta. Pero lo recibo en fracciones de segundo. ¿No es impresionante? Cuando yo era un adolescente, aunque ya ha llovido desde entonces, en términos cósmicos, fue antesdeayer, si quería leer un libro como «La Vida del Buscón», tenía que esperar unas dos semanas, en el mejor de los casos, para que lo pidie-

ran y me lo trajeran de Madrid, a una capital de provincias, como Almería. Si vivías en un pueblecito como Macael, pongamos por caso, las dos semanas se podían convertir en 3 ó 4.

Hoy si quiero leer ese libro solo tengo que pulsar [<http://literatura.itematika.com/descargar/libro/229/historia-de-la-vida-del-buscon.html>], descargarlo y comenzar a leerlo. Y no sólo eso, sino que puedo buscar estudios, tesis doctorales y comentarios sobre el libro de Quevedo, en las redes sociales, con la misma celeridad y aprovechamiento.

- La lectura es Multimediática, o sea, que no sólo leo, sino que visualizo imágenes (fijas y en movimiento), oigo sonidos, escucho música...

Y, por si fuera poco, aparte de Leer, también puedo Escribir, es decir, publicar mis tex-tos, mis imágenes, mis videos y mis composiciones musicales...

Con sinceridad, ¿puede la Escuela dejar pasar estos recursos sin aprovecharlos para conseguir nuestros fines y nuestros objetivos? Pues, si los dejamos pasar, otros harán el trabajo, pero para conseguir los suyos.

La lectura es Multimediática, no sólo leo, sino que visualizo imágenes (fijas y en movimiento), oigo sonidos, escucho música...

Recursos TICs 2.0 para las BBEE

En todo el artículo se presentan una serie de recursos TICs para funcionamiento, uso y promoción de las Bibliotecas Escolares, a la vez que la Animación y el Fomento de la Lectura.

Espero que todo esto le anime a ver las TICs como algo accesible.

Y gracias por haber llegado LEYENDO hasta aquí.



RECURSOS INFORMÁTICOS PARA ANIMACIÓN Y FOMENTO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA (Todos estos recursos son gratuitos y aplicables a un Blog o Sitio Web de la Biblioteca)			
Recurso	Descripción	URL	UTILIDAD DESTACADA
ISSUU	Creación de libros digitales	http://www.issuu.com	Producir y publicar revistas y libros realizados por nosotros y nuestros alumnos
Calameo	Creación de Libros Digitales	http://www.calameo.com	Producir y publicar revistas y libros realizados por nosotros y nuestros alumnos
Presentaciones Google	Presentaciones online	http://drive.google.es	Producir presentaciones online al estilo de PPoint.
Mister Wong	Gestión de enlaces y marcadores	http://www.mister-wong.es/	Gadget con enlaces de interés seleccionados sobre un tema. Por ejemplo Lectura.
aNobii	Gestión de enlaces a libros tipo estantería gráfica	http://www.anobii.com/	Promoción de libros y publicaciones a través de nuestro blog
Prezi	Creación de Presentaciones animadas y dinámicas. Muy especial.	http://prezi.com/	Presentación de Obras literarias, poemas, etc. y Animación a su lectura.
Kizoa	Creación de presentaciones fotográficas, collages, etc. Tipo vídeo	http://www.kizoa.es	Presentación de memorias visuales de actividades de nuestra Biblioteca
Ivoox	Creación de postcasts de audio	http://www.ivoox.com/	Publicación de recitaciones y lectura de alumnos en audio.
Glogster	Elaboración de posters dinámicos online multimedia	http://edu.glogster.com/	Anuncios de eventos y Memorias de los mismos, con imágenes, vídeos, sonido, música, etc.
Fliptime	Creación de vídeos a partir de fotos	http://fliptime.com/	Presentación de memorias visuales de actividades de nuestra Biblioteca
Recurso	Descripción	URL	UTILIDAD DESTACADA
Emulador de Amazon	Convierte tu PC, tu Tablet o tu smart-phone en un Kindle de Amazon	http://www.amazon.es/gp/kindle/pc/download	Leer libros electrónicos gratuitos y de pago.
Grammata	Convierte archivos de e-books de unos tipos a otros	http://www.grammata.es	Muy útil para facilitar el acceso a libros electrónicos según el tipo de archivos que sean leídos por e-readers que tengamos PDF/EPUB...
Bubok	Autopublicación online	http://www.bubok.com	Autoedición, publicación y divulgación de libros propios impresos o electrónicos
Lulu	Autopublicación online	http://www.lulu.com	Autoedición, publicación y divulgación de libros propios impresos o electrónicos
CreateSpace	Autopublicación online	http://www.createspace.com	Autoedición, publicación y divulgación de libros propios impresos o electrónicos
Tiflolibros	Libros electrónicos para ciegos	http://www.tiflolibros.com	Digitalización y conversión de libros al sistema braille

Existe una necesidad imperiosa de una buena educación audiovisual

Malo, malo, malo eres...

Breve acercamiento al problema de la domesticidad en la Sociedad del Conocimiento



J. Daniel García Martínez

Profesor de lengua y literatura: Agora portals international school
j.daniel.garcia@gmail.com

You're a no good heart breaker
You're a liar and you're a cheat
And I don't know why
I let you do these things to me
My friends keep telling me
That you ain't no good
But oh, they don't know
That I'd leave you if I could

Aretha Franklin
«I never loved a man», 1967

Tras la publicación de la Ley para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras en 1999, las terribles desigualdades que se habían dado en el siglo XIX y en el XX en España, se ilegalizan. En la Exposición de Motivos de la ley dice que el sistema social ha de reconfigurarse por la inclusión normalizada de la mujer al mercado laboral, que las responsabilidades familiares han de ser compartidas. La vieja concepción del hombre como sustentador y protector se abandona. Es muy importante el cambio de terminología. Ya no aparece «trabajador» sino «persona trabajadora», término neutro asexual.

Desde un punto de vista superficial, se podría afirmar que la vieja idea de la mujer como «Ángel del hogar» ha desaparecido, la esfera privada del cuidado de la casa se universaliza y la mujer ya no está discriminada legalmente en el mercado laboral, ni por supuesto, en la esfera social.

Esta simplificación sin duda cae en la más absurda irrealidad. Simplemente, al regularizarse legalmente las relaciones laborales de género, surgen otras discriminaciones de facto:

«La persistencia de la discriminación salarial, (es) una de las expresiones más sutiles de las nuevas formas de discriminación indirecta que ha substituido a la vieja discriminación legal. A la que debe añadirse el creciente afloramiento de un viejo problema, el acoso sexual en el lugar de trabajo, que a mayor presencia de las mujeres en el mercado está haciendo emerger.» (Torns, 1995: 89)

De hecho, el que las políticas de conciliación (Nota 1) se fundamenten esencialmente en la figura femenina, es ya un indicador esclarecedor de la situación discriminatoria sutil en la que nos encontramos actualmente. Josune Aguinaga llama al proceso de ocultar las discriminaciones la «igualdad simulada»:

«Mecanismo, (...) mediante el cual las viejas desigualdades formales han sido substituidas por desigualdades estructurales, más sutiles pero igual de efectivas y que al final, mantienen fórmulas de desigualdad en un contexto con apariencia

Para la inclusión normalizada de la mujer al mercado laboral, las responsabilidades familiares han de ser compartidas

de igualdad (...), pero a la vez reproduce las condiciones de una sociedad asimétrica.» (Aguinaga, 2008: 12)

Pero, si hemos visto que hay esfuerzos por equiparar al completo la situación femenina y masculina de cara al mundo laboral y las relaciones sociales, ¿cómo se crea y mantiene esa «igualdad simulada»?

La mujer bajo el prisma europeo de bread-winner

Un buen comienzo para la creación de desigualdades encubiertas es la discriminación laboral. En el mundo empresarial, se puede denunciar una discriminación mientras una mujer está desempeñando una labor dentro de la empresa, pero, por ejemplo, es muy difícil demostrar una contratación

discriminatoria. Si una mujer está embarazada es muy complicado que la contraten en ningún trabajo. Esta negación de la capacidad reproductiva de la mujer afecta a sus posibilidades laborales de manera muy específica. En la siguiente tabla (Tabla 1) extraída de la última EPA de 2012 podemos leer que de un 100% de población activa el 59,9% de los ocupados a tiempo completo son hombres, mientras que el 40,1% mujeres; mientras que a tiempo parcial, el 24,2% son hombres y un aplastante 75,8% mujeres. Esto es porque ha de ser la mujer la que reduzca su jornada para poder ocuparse de sus hijas e hijos, familiares y hogar.

Pero, más clarificadora todavía es la tabla que pongo a continuación (Tabla 2). Corresponde a la misma EPA. En ella la diferencia es abrumadora, y nos da la clave para interpretar de manera más clara la situación laboral actual de la mujer. El total de la población española masculina de más de 16 años es 18.6 millones, mientras que el femenino es de 19.6, o sea, un millón y pico más de

mujeres en edad de trabajar que de hombres. Si seguimos interpretando la tabla, del total masculino hay 12.4 millones activos, frente a 10,5 de mujeres activas. ¿A qué se debe esta diferencia? La distinción entre población activa y parada no está muy definida, podríamos decir que una quien está en paro es toda persona que no trabaja pero se dedica a la búsqueda de empleo, frente a la inactiva que no busca. Son barreras sutiles, pero que nos dejan un dato claro. Las mujeres han de ocuparse del hogar en mucha mayor medida que los hombres, por eso dejan de trabajar e incluso de buscar empleo.

En el mercado laboral subyace esa idea discriminatoria del ausentismo laboral que vendrá con el embarazo. Se han tomado medidas legales para evitar la discriminación por embarazo, en el Art. 55.5 del Estatuto de los trabajadores podemos leer:

«Será nulo el despido que tenga por móvil alguna de las causas de discriminación prohibidas por la Constitución o la Ley, o bien con violación de derechos fundamentales y libertades públicas del trabajador. Será también nulo el despido en los siguientes supuestos:

- a) El de los trabajadores durante el periodo de suspensión del contrato de trabajo por maternidad, riesgo durante el embarazo, adopción o acogimiento (...), o el notificado en una fecha tal que el plazo de preaviso termine en dicho periodo.
- b) El de las trabajadoras embarazadas, desde la fecha del inicio del embarazo hasta (...) el periodo de suspensión y el de los trabajadores que estén disfrutando del mismo o hayan solicitado la excedencia.»

Aún así, la práctica habitual es el despido tras la reincorporación. En octubre de 2008, el comisario Vladimir Spidla hablaba de que en Europa había 6 millones de mujeres de entre 16 y 64 años obligadas a trabajar a tiempo parcial o condenadas al desempleo por

De cara al mundo laboral, ¿cómo se crea y mantiene esa «igualdad simulada» entre la situación femenina y masculina?»

Ocupados a tiempo completo	14.358
Hombres	8.607,4
Mujeres	5.751,0
Ocupados a tiempo parcial	2.598,7
Hombres	629,3
Mujeres	1.969,4

■ **Tabla 1.** Fuente. EPA, 4 trimestre 2012

HOMBRES	18.656,20
Población de 16 años y más	
Activos	12.411,00
Ocupados	9.236,60
Parados	3.174,40
Inactivos	6.245,20
Tasa de actividad	66,52
Tasa de paro	25,58
MUJERES	
Población de 16 años y más	19.676,80
Activas	10.511,40
Ocupadas	7.720,40
Paradas	2.791,00
Inactivas	9.165,40
Tasa de actividad	53,42
Tasa de paro	26,55

■ **Tabla 2.** Fuente. EPA, 4 trimestre 2012

tener que atender a sus hijos. El trabajo doméstico discrimina de forma sexista a las mujeres, contra lo que no hay ninguna ley que se pueda aplicar. Existe un pacto social entre mujeres y hombres de carácter marcadamente patriarcal, *bread-winner*, que hace recaer sobre la figura masculina la responsabilidad y el derecho de mantener a la familia. Nos dice Teresa Torns:

«Pateman (1995) és una de les primeres veus que posa de manifest les bases patriarcales del contracte social entre homes i dones, tal com s'ha pactat en el món occidental contemporani. En aquest contracte, tot i la diversitat de modalitats existents, els homes són caps de família, proveïdors del suport econòmic del nucli familiar al qual ofereixen, a més, protecció. A canvi, obtenen la subordinació de la resta del nucli i el treball invisible de les dones, considerades en aquest model únicament com a mares i esposes. En aquest contracte no escrit homes i dones bescanvien protecció per submissió, treball pagat i poder per treball no pagat i manteniment. Com a conseqüència d'aquest contracte, només queda reconegut com a treball aquell que és regulat pel mercat i, com a treballador, el cap de família o el futur cap de família.» (Nota 2) (Torns, 2001: 30)

Vemos pues con claridad una de las herramientas para la discriminación femenina, el pacto social que afecta directamente a su carácter como productoras/reproductoras, del que difícilmente se pueden abstraer; además, la diferencia con la mujer como «Ángel del hogar» decimonónica no parece tan lejos como puede pensarse de una manera superficial. Pero, ¿por qué firma la mujer ese contrato discriminatorio? ¿Cómo convencerla para que quiera estar subyugada? En el siglo XIX, era muy sencillo ver las maniobras burguesas para controlar a la población femenina, el teatro, las representaciones plásticas, el Estado, la Iglesia, etc. (Nota 3).

¿Y en la sociedad del conocimiento?

Pero, ¿cómo se logra esto en mal llamada Sociedad del Conocimiento? En un tiempo en el que con un terminal informático y acceso a la red se puede obtener toda la información que se requiera sobre legislación y segregación, ¿cómo hacer que la mujer entre en el molde fraguado hace siglos de la sumisión? Me temo que con mis limitados conocimientos de sociología no podré aclarar mucho la cuestión, intentaré, sin embargo, a continuación hablaremos de algunas formas sutiles, y no tanto, de control.

La educación

Está común y socialmente aceptado que el primer paso para lograr una igualdad efectiva es la educación. El problema radica no tanto en la educación escolar (Nota 4) como en la familiar y social que es dónde

surgen y se promueven los estereotipos que luego subyacerán en el subconsciente femenino, haciendo que no sólo se reproduzcan estas ideas sino que incluso se fomenten, no únicamente por el mundo masculino sino también por el femenino. Estos mecanismos están muy profundamente arraigados en nuestro imaginario colectivo y en nuestra realidad mediática, siendo en la mayoría de las ocasiones parte de la información comunicativa que nos rodea. Retomando la idea del contexto familiar me parece que es idóneo el uso del concepto de «educación informal» en la manera en la que lo expresa Josune Aguinaga:

Educación informal

«Una primera aproximación a la definición de educación informal es, aquella no programada que se produce en el seno de las familias y todo su entorno, familia extensa abuelos y abuelas, tíos y tías, primos y primas, incluso las amistades de los adultos, la vecindad y los comerciantes del entorno de los niños y niñas, además de los propios padres y madres.» (Aguinaga, 2008: 13)

De todas formas, aunque he señalado la importancia capital de la «educación informal», no debemos perder de vista la formal que, aunque regulada por ley, contiene todavía rasgos discriminatorios que aparecen en el currículum oculto. La Educación para la Igualdad necesita de unas intervenciones específicas para no ser una expresión sin un significado pleno; dejo a continuación las propuestas que Antonia Fernández Valencia hace a este respecto:

- Un análisis crítico de las relaciones de género dentro y fuera del aula que conlleven discriminación, social, laboral y personal.
- Una búsqueda de un lenguaje realmente no discriminatorio.
- La enseñanza específica de la contribución de la mujer trabajando colectivamente con el hombre, o en solitario, a la evolución de la sociedad y sus conquistas sociales y tecnológicas. (Fernández Valencia, 2008: 494)

Hay que hacer ver a quienes se están educando la discriminación que existe en la sociedad hacia la mujer, desde un punto de vista crítico, buscando el desarrollo cognitivo de la colectividad con estructuras más justas, educar en la diversidad social y de sexo. Esta idea parte de la necesidad imperiosa de una buena educación audiovisual y la correcta implementación del Plan Audiovisual. En el siglo XIX era más imperante la alfabetización tradicional para poder controlar a la población, hoy en día, para poder detectar las manipulaciones que nos rodean, no se puede pensar en otra cosa que en pensar lo que nos rodea, lo audiovisual. En mi opinión, la mejor vía para lograrlo

Es necesaria una enseñanza específica de la contribución de la mujer trabajando colectivamente con el hombre, o en solitario



■ **Imagen 1.** El País, 04/10/2008, AFP

La idea parte de la necesidad imperiosa de una buena educación audiovisual y la correcta implementación del Plan Audiovisual

sería la educomunicación y la inclusión de un Plan Audiovisual en la nueva ley educativa LOMCE.

Y para que esta reflexión no quede en sólo palabras lo ejemplificaré con una imagen (Imagen 1) que he extraído del diario El País de

4/10/08, con información que he citado más arriba, como quedará constatado en el apartado Publicidad.

La imagen tiene unas vinculaciones muy poderosas.

La aparición de una mujer en avanzado estado de gestación en un contexto formal, es cuanto menos sorprendente, ya que no se generalizan. Si se tienen en cuenta todos los embarazos que hay al año y las imágenes que de ellos se obtienen fuera de contextos artísticos, nos sorprenderíamos sin duda. Pero mi análisis va más sobre el enfoque. Pese a que la mujer está en primer plano, está

desenfocada, y el hombre, en segundo plano, pasa a primer plano con el enfoque, haciendo que nos fijemos más en él que en ella. La expresión facial masculina además es de gravedad, de atención y concentración, mientras que ella parece estar distraída. Podríamos hacer muchas interpretaciones, pero para mí, queda clara la negatividad que desprende la fotografía.

La publicidad

La publicidad es hoy en día lo que la poesía era en el Antiguo Régimen, su sincretismo y su corto espacio de tiempo para desarrollar las ideas, han hecho que hayan convertido en verdaderas «píldoras» de manipulación mediática. Hoy en día, podemos encontrar estereotipos sobre la mujer como «ama de casa», aunque se observe un cambio una cosificación de la mujer como «objeto de consumo» (Aparici, 2006: 219).



Las implicaciones son tan claras que no necesitan explicación, la mujer que es conquistada por un diamante, la relación «obligada» entre mujer y labores del hogar siendo un detergente su «músculo» o la directa relación entre icono sexual y domesticidad.

Dentro del carácter general de este ensayo nos interesa más el primer estereotipo, lo podemos ver fácilmente en las imágenes de arriba.

En la publicidad audiovisual se encuentran frecuentes ejemplos de ese contrato social patriarcal que hemos señalado con anterioridad, dejo a continuación el link de un anuncio de un medicamento para evitar los síntomas del resfriado en el que la mujer ha de cuidar a su marido, al no poder hacerlo él piensa que tendrá a la canguro de los hijos, pero en su lugar viene la madre de la esposa. Obsérvese que todas las cuidadoras son femeninas:

http://www.youtube.com/watch?v=ErqW_XioT_g

Hay una variedad enorme de anuncios sexistas que aluden a la necesidad de la mujer de cuidar de su marido, además de extender una multitud de prejuicios y traumas en la población femenina que ha de estar dentro de unos cánones estéticos marcados por el hombre. Simplemente como ejemplo, dejo un vídeo en el que se puede observar una multitud de mujeres, todas ellas dentro de la pauta estética considerada como óptima actualmente, hacen de jurado mientras los hombres les muestran algunos inventos de

la humanidad; ellas valoran todos los inventos como negativos menos la posibilidad de comer dulces bajos en calorías, que es la única invención en la que todas las investigadoras son mujeres:

<http://www.youtube.com/watch?v=g8eomql2Djs>

Me gustaría volver a la idea que he comentado anteriormente, si los estudiante y las estudiantes no están protegidos, informados, etc., de todas estas triquiñuelas publicitarias, no estaremos formando verdaderos espíritus críticos, personas libres que puedan decidir por sí mismas.

Conclusión

En el siglo XXI, la sensación de conquista social inunda todas los recovecos de la actualidad, mientras, en la prensa y en los informativos aparecen todos los días informaciones, imágenes, de mujeres víctimas de la violencia de género. La lucha feminista que arranca desde el siglo XIX, ha logrado muchas victorias, pero el camino hacia la igualdad queda todavía lejos.

A pesar de las conquistas sociales que se han conseguido, su incorporación al mundo laboral sigue sien-

do injusta. Su carácter como productoras/reproductoras las discrimina y les obliga en muchas ocasiones a encargarse del cuidado de la casa y de la familia, tanto hijos como mayores; coordinarlo con el trabajo con jornadas reducidas o directamente no poder trabajar. En caso de rebelarse ante esta realidad, también existe la vertiente de la necesidad de reafirmarse laboralmente; la continua demostración de su valía que hace que deban sufrir jornadas larguísimas, con horas extras y una carga de trabajo en definitiva extenuante. Richard Sennet ejemplifica esta última sensación en la figura de Jeanette, mujer con éxito laboral que ve como su vida familiar se va diluyendo hasta convertirse en un problema más (Sennet, 2000: pp 18-20).

Existe un pacto social subyacente en Europa que hace que en última instancia sea el hombre sobre quién repose la responsabilidad de la «hacienda». Estas ideas se difunden ya desde edad temprana entre quienes se educan, y la publicidad, entre otros medios, ayuda a discriminar; a perpetuar esa larga relación de poder masculina que arranca desde la Edad Media.

Karsten Krüger nos habla, citando a Gorz, de que no podemos hablar de que vivamos en una «sociedad del conocimiento», sino en una «capitalización de conocimiento», visto este último como un bien de consumo y negocio, no como una riqueza inmanente de un estado y su sociedad. Una de las claves para lograr la democratización del conocimiento es la igualdad; mientras las mujeres deban adquirir roles de inferioridad dentro del mundo laboral, ocultar su embarazo, vivir con miedo al despido tras la reincorporación por motivo de alumbramiento, etc. Nunca la realidad será justa, no seremos habitantes de una sociedad realmente cognoscitiva. En una sociedad en red, todos los nodos que la componen deben tener importancia no en relación a su sexo sino a su labor constructiva dentro de la misma. Nos dice Manuel Castells:

«Una red no posee ningún centro, sólo nodos. Los nodos pueden tener mayor o menor relevancia para el conjunto de la red: aumentan su importancia cuando absorben más información relevante y la procesan más eficientemente» (Castells, 2006: 27)

«Una red no posee ningún centro, sólo nodos. Los nodos pueden tener mayor o menor relevancia para el conjunto de la red: aumentan su importancia cuando absorben más información relevante y la procesan más eficientemente» (Castells, 2006: 27)

Siguiendo este razonamiento, las redes a las que pertenecemos serán siempre deficitarias si no somos capaces de llegar a la igualdad paritaria, si no dejamos atrás de una vez por todos los prejuicios que llevamos arrastrando como una losa desde hace más de medio milenio.



Bibliografía

AGUINAGA, J. (2008), «Ni victimismo ni triunfalismo. Logros consolidados y déficit por conseguir en materia de igualdad en mujeres jóvenes», en Revista de estudios de juventud, INJUVE, Madrid.

APARICI, R et alt. (2006): La imagen, análisis y representación de la realidad, Ed. Gedisa, Barcelona.

CASTELLS, M. (ed.) (2006), La sociedad red: una visión global, Ed. Alianza, Madrid.

DE LEÓN, Fray L. (1980), La perfecta casada, Espasa Calpe, Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006), Educar en tiempos inciertos, Morata ed., Madrid

PRIETO, C. (2007), «De la “perfecta casada» a la «conciliación de la vida familiar y laboral» o la *querelle des sexes* en la modernidad española, en Prieto, C. (ed.), Trabajo, género y tiempo social, Hacer ed. y Ed. Complutense, Madrid.

SENNET, Richard, (2000), La corrosión del carácter, Anagrama, Madrid

TORNS, T. (1995) «Mercado de trabajo y desigualdades de género», en Cuadernos de relaciones labo-

rales, nº6, pp. 81-92, U. Complutense, Madrid.

TORNS, T (2001), «Entre l’atur i el temps parcial: noves maneres per a una vella desigualtat?», en Revista de Sociología Catalana 15, Barcelona, pp. 27-40,

TORNS, M. Teresa y Sara Moreno (2008) «La conciliación de las jóvenes trabajadoras: Nuevos discursos, viejos problemas» en Revista de Estudios de Juventud, nº83, pp. 101-117, Injuve, Madrid.

Webgrafía

Sumarios de Revista de Estudios de Juventud:
http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_busqueda=CODIGO&clave_revista=6828

Biblioteca Virtual Cervantes:
<http://www.cervantesvirtual.com>

Instituto Nacional de Estadística:
<http://www.ine.es/>

Youtube: <http://www.youtube.com>
 Monográfico digital sobre mujer y discriminación.:
<http://www.vallenajerilla.com/berceo/garciacarcel/mujer-indice.htm>

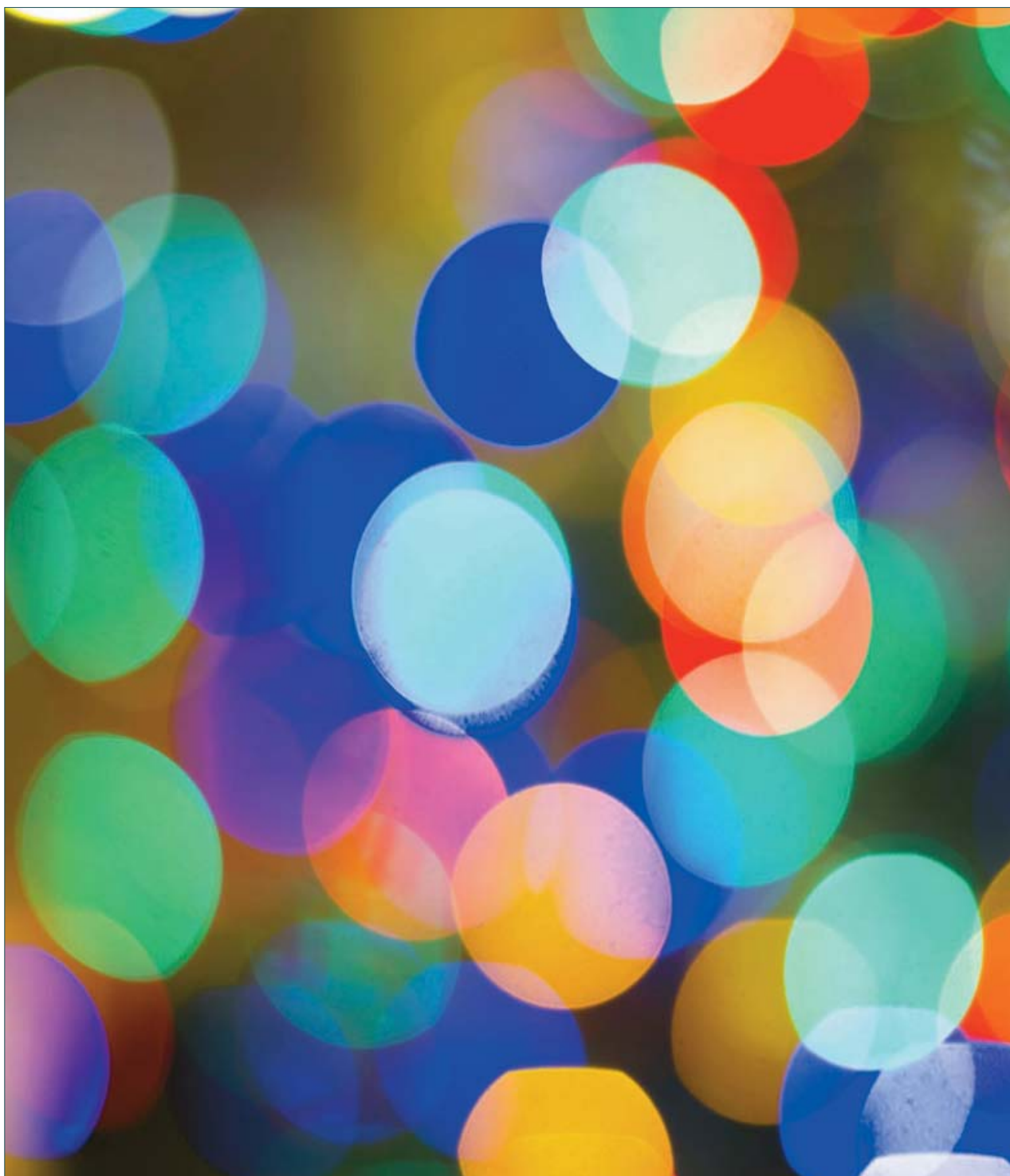
Notas

Nota 1. «La conciliación se materializa a través de una práctica cotidiana, en la que el trabajo de cuidado (del ámbito doméstico) resulta ser un factor clave» (Torns y Moreno, 2008: 102)

Nota 2. «Pateman (2005) es una de las primeras voces que pone de manifiesto las bases patriarcales del contrato social entre Hombres y mujeres, tal y como se ha pactado en el mundo occidental contemporáneo. En este contrato, con todas la diversidad de modalidades existentes, los hombres son cabezas de familia, proveedores del soporte económico del núcleo familiar al que ofrecen, además, protección. A cambio, obtienen la subordinación del resto del núcleo y el trabajo invisible de las mujeres, consideradas en este modelo únicamente como madres y esposas. En este contrato no escrito hombres y mujeres intercambian protección por sumisión, trabajo pagado y poder por trabajo no pagado y mantenimiento. Como consecuencia de este contrato, nada más queda reconocido como trabajo aquel que está regulado por el mercado, y como trabajador, el cabeza de familia o el futuro cabeza de familia.» (Trad. propia)

Nota 3. Ver: García M., J. Daniel (2003): «La mujer ángel del hogar, diablillo de Lavapiés» en Kafka, Ed. Agrupación Kafka, Universidad de Salamanca.

Nota 4. La inclusión de la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos como uno de los niveles de la transversalidad en la LOGSE de 1990, es una muestra de ello.



Argentina. La disputa por el poder simbólico

Con la mirada puesta en la niñez y en la juventud

Los nativos digitales



Víctor Kon

Coordinador Escuelas Asociación Nueva Mirada. Festival Int. de cine para la Infancia y la Juventud
victorkon@yahoo.com

La infancia y los jóvenes son los que más expuestos y predispuestos están a los nuevos lenguajes y a las prácticas operativas y simbólicas que, generadas por las tecnologías digitales, han irrumpido como un vendaval en la sociedad.

En la naturaleza de estas tecnologías encuentran los así llamados nativos digitales el basamento de su apropiación: La inexistencia de límites territoriales y temporales: el espacio y el tiempo es uno solo en libertad; los bienes de la cultura están para ser gozados; tomo lo que necesito y me place; puedo crear y recrear en cualquier ámbito y momento; así también construyo mis relaciones y amistades, el nosotros. Así se construyeron Wikipedia y You Tube.

Pero están los que piensan que estas tecnologías han sido creadas para acrecentar el poder que detentan desde lejos en la historia. Que piensan que la vida es solo un gran mercado en el que todo se vende y se compra: objetos y sueños; que no hay límites ni moral para acumular riqueza en beneficio propio: ni siquiera la agresión a la naturaleza; la violencia, la destrucción y la muerte del otro que se antepone. Así se naturaliza la violencia, la rapiña, la guerra y la pobreza: los nadie, los parias incapacitados de comprar.

En este presente dual, esquizofrénico, los chicos son los protagonistas de este momento civilizatorio: be-

neficiarios y víctimas; promotores de cambio y ejecutores de políticas de marketing; doctores en futuro, también alumnos en escuelas, muchas de ellas anquilosadas en el ayer conceptual y el fracaso.

La disputa del poder simbólico

Las cámaras y pantallas son parte primordial de esta realidad. Están en todas partes, a todas horas y cumplen todo tipo de funciones. Fuera de los cines, están en los televisores, en las computadoras, en todo tipo de móviles, en los juegos electrónicos, en las cámaras de vigilancia. Son poderosas transmisoras de conocimiento y formadoras de subjetividad.

El objetivo de los poderes dominantes es la generación y control de las imágenes que se alojan en las pantallas y el de las tecnologías que las producen. Porque es la forma de modelar las conciencias, instalando determinadas formas de vida, valores, mitos y saberes, para conquistar esas subjetividades que dicho poder necesita hoy más que nunca, pero como en otras tantas veces en la historia, para conducir las percepciones y los imaginarios, orientando las sensibilidades, dotando al pensamiento de un instrumental que lo estructure en dirección a la reproducción del sistema de dominación.

Para llevar a cabo estos designios construyeron un sistema integrado y monopolístico que ha penetra-

do profundamente en la población, creando modos culturales, verdaderos contratos de lectura y visualización. Y que por otra parte, son fuente principal de sus ingresos.

¿Cómo ha enfrentado esta realidad el poder político argentino? El punto de partida ha sido el reconocimiento del acceso a la tecnología como derecho de toda la población. Para ello erigiendo antenas TDA (Televisión Digital Abierta) en buena parte del país, estructurando redes, creando emisoras temáticas para cubrir intereses diferenciados, distribuyendo gratuitamente una enorme cantidad de decodificadores y millones de *notebooks* a estudiantes secundarios, para que los hogares tengan conectividad, los jóvenes un instrumento indispensable para la vida, las escuelas un recurso necesario para elevar la calidad educativa. Finalmente produciendo contenidos de calidad y procurando que estos contenidos se instalen en las pantallas.

Realidad y desafío

La mayor parte de la población sigue estando a merced de los contenidos de los monopolios atada a contratos de adhesión cultural

A pesar de este enorme esfuerzo, la mayor parte de la población sigue estando a merced de los contenidos de los monopolios atada a contratos de adhesión cultural a los que hicimos mención más arriba. El desafío es entonces:

¿Cómo hacer para que sectores cada vez más numerosos se apropien de contenidos de tanta calidad como los que ofrecen TV Encuentro, Paka Paka, INCAA (Instituto Nacional de Cine y Medios Audiovisuales), la TV Pública, los Canales Universitarios y algunos independientes? ¿Cómo hacer para que vean cine argentino que en 2012 estrenó 130 películas pero tuvo solo menos del 10% de los espectadores en las salas? ¿Cómo hacer que la creciente industria argenti-

na de los juegos electrónicos no dependa exclusivamente de los mercados extranjeros y produzca contenidos no teñidos por la violencia? ¿De qué maneras los niños argentinos pueden tener acceso al mejor alimento espiritual y artístico que desean?.

Sobre este tema el Ministerio de Educación de la Nación promovió en 2011 un sondeo que entrevistó a 1202 adolescentes entre 11 y 17 años en partes iguales de varones y mujeres, de los cuales el 42% vivía en la región metropolitana y el 58% en el interior del país; el 99% escolarizado. El estudio confirmó que los chicos están atravesados por la cultura audiovisual y la informática. Ven tres horas diarias de lunes a viernes de televisión haciendo las tareas escolares, o bien usan el celular, la computadora, escuchan música, en muchos casos todo a la vez.

Aunque también pudo establecerse que las desigualdades según nivel socioeconómico y lugar de residencia son significativos, comprobándose grandes diferencias en materia de acceso a los equipamientos, a la conectividad, a la posibilidad de renovación. Es de señalar que el estudio se realizó en momentos del lanzamiento del Programa «Conectar igualdad» (Provisión y uso de la informática – estudiantes secundarios) por lo que no pudo medirse su impacto.

Dificultad de ver cine

Hasta aquí la relación con los equipos y pantallas. En cuanto a qué veían, el estudio reveló que a través de la televisión el 62% miraba películas y luego dibujos animados, novelas, series, música, etc., pero no nos dice nada sobre qué cine consumían. Si damos por ciertas las mediciones de audiencia podemos aproximarnos a la certeza que no es precisamente el cine de mejor calidad y el que aborda las problemáticas de la niñez y juventud. Si vamos a las estadísticas de los filmes más vistos en cines, tenemos que ubicarnos previamente en que son ámbitos frecuentados por clases medias y superiores. Un chico o adolescente tie-



ne que gastar entre \$ 30 y \$ 50 (aproximadamente USA 9) solamente en entrada a lo que se debe sumar viaje y gastos accesorios que muchas veces igualan el costo de la entrada, según lo consignan las empresas del ramo. Costos vedados para muchos, que deben conformarse con la tele o el video club. De cualquier manera los datos son reveladores: En 2012 de un total de 46 millones de entradas vendidas, las dos más taquilleras fueron películas de animación claramente enfiladas a ganar a la familia: «La era del hielo» (4.994.000 espectadores) y «Madagascar» (2.856.000 espectadores), casi el 20% del total.

Finalmente un tema sobre el cual deberíamos tener más información y quizá haber sido parte de la encuesta: ¿Cuál es la respuesta de la escuela a datos tan claros y contundentes?

Dónde hacer

De lo precedente surge:

Que de la estructura actual de los medios audiovisuales y el cine, este último en manos mayoritariamente de la industria norteamericana, no podemos esperar que sea parte de un proceso de renovación y cambio.

Que las salas Incaa sí podrían jugar un papel importante, pero requieren ser operadas de manera diferente, especialmente las del interior del país.

Que es factible recurrir a las estructuras sociales existentes. ¿Cuáles son?:

Estructuras sociales

Las escuelas públicas: Unas 40.000 en todo el país, un universo que comprende, incluyendo las escuelas privadas, unos 12.000.000 de alumnos y 900.000 docentes. Las Biblioteca Populares: 2.000 aprox. Los servicios culturales de las Provincias y Municipios. Miles de organizaciones de todo tipo, entre otras Coope-

rativas, Clubes, Sindicatos, etc. Sin embargo queremos señalar especialmente aquellas que han surgido a partir de políticas implementadas por organismos estatales a partir de 2003, entre otras: CAJ (Centros de Actividades Juveniles) y CAI (Centros de Actividades Infantiles) en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación. Los CIC (Centros de Integración Comunitaria) y el Programa «Argentina se expresa» del Ministerio de Desarrollo Social. El Programa «Envión» para adolescentes del Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Estas últimas unas 3.000 localizaciones.

Esta sucinta recapitulación expresa fehacientemente la existencia de condiciones para implementar políticas culturales que confronten con los poderes fácticos mediante proyectos estables, en nuestro caso de carácter audiovisual. Políticas territoriales que se complementen con las programaciones televisivas y de las estructuras culturales y artísticas tradicionales, con los grandes acontecimientos como los Festejos de los Bicentenarios, Tecnópolis, etc. Y que brinden la tierra abonada necesaria para el desarrollo del gran sistema nacional audiovisual.

Qué hacer

Proponemos la elaboración de un Proyecto Estratégico que tenga por objetivo la elevación del nivel cultural de grandes sectores de la población en la recepción y análisis crítico de la producción audiovisual; la formación de agentes culturales, capaces de gestionar las políticas proyectadas. Dotar a las instituciones de material filmico adecuado a la edad y caracterización de la población, acompañado de guías

Un proyecto que tenga por objetivo la elevación del nivel cultural en la recepción y análisis crítico de la producción audiovisual



didácticas que ayuden a generar políticas activas tras el visionado de las películas.

La organización de diverso tipo de visionado audiovisual: -Ciclos regulares con frecuencia a establecer. Ciclos de 2, 3, 4 días. Ciclos temáticos. Constitución de Cine Clubes.

Programas combinados de exhibiciones y realización audiovisual.

Organización de Cursos de Capacitación, iniciación y especialización (guión, cámara, edición, etc.), para docentes, animadores culturales, alumnos, etc.

Organización de Concursos.

Edición de materiales teóricos y/o pedagógicos.

Organización, dictado y evaluación de cursos a distancia.

Organización de mediatecas.

Producción y emisión de programas televisivos, tradicionales o interactivos.

Incorporación de los Juegos electrónicos como recurso didáctico.

El rol de la escuela

El sistema educativo debería jugar un rol preponderante en este proceso. Sin embargo no lo hace o, en el mejor de los casos, lo hace parcialmente. Es que la escuela tiene muchas dificultades para reconocer y adaptarse a los profundos cambios civilizatorios que se han producidos en las últimas décadas. Sus estructuras edilicias y organizativas, los contenidos y pedagogías, los roles de docentes, alumnos y comunidad, muchos de los recursos que se ponen en juego, etc., no se han renovado suficientemente, y se mantienen «Tras los muros» ancladas en el mundo de fi-

nes del siglo XIX.

Dejaremos para mejor oportunidad fundamentar estas afirmaciones. Solo agregaremos que en el último decenio, a pesar de las dificultades e incomprendiones, han aparecido y consolidado una serie de iniciativas tendientes a introducir las actividades audiovisuales en las aulas, como un modo de enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje y acercar la escuela a la cultura contemporánea. Algunas se originaron merced a la iniciativa y el esfuerzo de personas y grupos, la primera de ellas el Festival Internacional de Cine Nueva Mirada para la Infancia y la Juventud. Otras fueron creadas por el sistema mismo –pero a modo extracurricular– como el Programa «Hacelo Corto» del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. En la actualidad registramos siete eventos localizados en diversos puntos del país, en los que han participado aproximadamente unos 500 cortos producidos por docentes y sus alumnos.

¿Cómo considerar esta cifra? Si la comparamos con la totalidad de escuelas en funcionamiento, diremos escépticos que apenas representan el 1% del universo educativo. Si nos retrotraemos a una década atrás, comprobaremos que hemos avanzado significativamente, merced a la iniciativa de los docentes y de los niños.

Docentes y chicos protagonistas de este momento civilizatorio. Docentes y chicos que, naturalmente, quieren que la escuela mantenga su esencia pero adaptada a nuestros tiempos, tan difíciles, tan apasionantes. Que le exige que sea un espacio en el que la información cobre sentido, en el que se desarrollen creativamente todas las capacidades de que el ser humano está dotado y que permita hacer de sus vidas una obra de arte.



Propuestas para la construcción de indicadores de alfabetización mediática

Estudio de las iniciativas del Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura, Deportes de Reino Unido, el Consejo de Europa y el Modelo integrado de alfabetización del ciudadano en la sociedad digital de Manuel Area (La Laguna) y Teresa Pessoa (Coimbra)



Ruth Ainhoa de Frutos García

Departamento de Periodismo de la Universidad de Málaga.
ruth.defrutos@uma.es

La problemática de la alfabetización mediática ha sido una constante en los estudios realizados por órganos de reconocido prestigio tales como UNESCO y la Unión Europea. Ante la ausencia de modelos generales para analizar el estado de la cuestión y las limitaciones de los existentes, esta investigación se centra en el análisis de los indicadores planteados por organismos internacionales como el Consejo de Europa, el Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura y Deporte de Reino Unido o investigaciones llevadas a cabo por distintas universidades.

Este trabajo persigue la enumeración de variables para diseñar una futura gama de indicadores que permitan analizar la situación de la alfabetización mediática en diversos entornos. Desde este punto de vista, la búsqueda de sistemas de indicadores fiables en el entramado mediático fortalecerá la comprensión del mismo, facilitando la realización de análisis comparados que tengan en cuenta la alfabetización mediática.

1. Introducción. ¿Qué se entiende por alfabetización mediática?

«A worldwide movement in media literacy education has been growing for roughly twenty-five years now and has been marked by a number of recent developments» (Kurbey en Martens 2011:1)

La patria del arte cinematográfico, Francia, fue el primer líder del movimiento de la alfabetización me-

diática, al crearse los clubs de cine con finalidades educativas. Desde ese momento, en los inicios de los años veinte del siglo pasado, la alfabetización mediática ha cambiado numerosas veces de nombre y no pocas de contenido, hasta que UNESCO la incorporó dentro de sus directrices como una prioridad para el desarrollo de la cultura educativa del siglo XXI. De acuerdo con la interpretación de Fedorov sobre la última definición propuesta por este organismo internacional, la alfabetización mediática:

- «Hace referencia a todo tipo de medios de comunicación e incluye textos y gráficos, sonidos, imágenes fijas y en movimiento a través de cualquier tipo de tecnología.
- Permite que las personas adquieran conocimientos sobre los medios de comunicación utilizados en su sociedad, y sobre el modo en el que operan, y también el aprendizaje de ciertas herramientas que permitan el uso de estos medios para comunicarse.

• A través de su conocimiento ayuda a las personas a: analizar, reflexionar críticamente y elaborar contenidos; identificar las fuentes, sus intereses políticos, sociales, etc.; interpretar los mensajes y valores ofrecidos; seleccionar los medios apropiados para comunicar sus propios mensajes y tener acceso a los medios tanto para la recepción

Ayuda a las personas a analizar, reflexionar críticamente y elaborar contenidos; identificar las fuentes, sus intereses políticos, sociales...

como para la producción» (Fedorov 2011: 8).

Posteriormente, la Alianza de Civilizaciones (Nota 1) hizo suyo el concepto, impulsando la alfabetización mediática como una vía para afianzar la comunicación intercultural.

Sin embargo no son unívocas las expresiones que, desde el campo académico, abordan la cuestión. Sólo por citar un ejemplo, en su examen de estudios sobre alfabetización mediática Potter cita más de veinte definiciones (Potter en Livingstone 2011: 26) todas ellas «convergen en la idea de una utilización crítica de los medios en los procesos de sedimentación de la información y el conocimiento, así como en la formación de opinión» (Díaz Nosty 2011: 3). El entendimiento de la dieta mediática por parte del propio público aumenta el poder del ciudadano en la creación de su espíritu crítico.

Los ciudadanos son cada vez más dependientes de internet, los videojuegos, la música y los medios de comunicación tradicionales

Como indica Alexander Fedorov, la educación mediática forma parte del derecho fundamental universal a la libertad de expresión de toda persona, así como del derecho a la información y cumple con su función de construcción y conservación de la democracia (2011: 8). En este sentido, la superación del analfabetismo funcional debe pasar por otras capacidades más allá de la lectura y la escritura, como el entendimiento de las imágenes y las nuevas tecnologías de la información (Jiménez Castillo 2005: 273).

Con el tiempo, este significado se ha ampliado hasta incorporar todo el conocimiento y habilidades necesarias que otorgan a las personas alfabetizadas la posibilidad de entender su entorno y relacionarse con él. Siguiendo la definición de González Cortés (2011: 124), la alfabetización mediática se podría definir como la capacidad que tiene un individuo de interpretar, de forma autónoma y crítica, los flujos, contenidos, valores y significados de los mensajes difundidos por los medios de comunicación de masas en todas sus manifestaciones.

Es evidente que comprender cómo funcionan los medios de comunicación en un mundo global es imprescindible. Por este motivo, numerosas organizaciones han instado a los gobiernos a promover la alfabetización mediática mediante actividades, talleres e iniciativas que faciliten su comprensión. (Nota 2)

2. Alfabetización mediática para una ciudadanía con espíritu crítico

Cuando el autor canadiense Marshall McLuhan escribió el pasaje «*the médium is the message*» (1967: 26) difícilmente imaginaria todo su potencial con la llegada de internet. La red de redes ha generado un volumen de información que debe ser gestionado por parte del usuario. Pero no sólo los servicios de internet han provocado este fenómeno.

El acceso variado a los medios y la telefonía también se consolidan como factores vitales para el desarrollo de una sociedad. Como consecuencia de los cambios tecnológicos y la globalización, los ciudadanos son cada vez más dependientes de internet, los videojuegos, la música, los medios de comunicación tradicionales, etc.

De forma paralela, la participación, el pluralismo y la diversidad de opiniones continúan siendo los principios rectores de todo sistema democrático y, por tanto, la alfabetización mediática se convierte en un desafío para su consecución.

En este sentido, hay una urgencia en inculcarla en los nuevos ciudadanos para ser consumidores de información críticos y para contribuir de forma efectiva al discurso público. Al desarrollar habilidades mediáticas, los ciudadanos pueden protegerse a sí mismos y a los demás de contenidos nocivos, la mayoría de ellos impulsados por nuevas informaciones y tecnologías de la comunicación (Martinsson 2011: 71).

El desafío que existe, por tanto, es desarrollar políticas que equilibren dos objetivos en conflicto: maximizar el potencial de las nuevas tecnologías de la información y minimizar los riesgos que conllevan (Livingstone y Haddon, en Carlsson 2011: 109).



Como indica Sonia Livingstone, nunca ha sido fácil evaluar la alfabetización mediática (2011: 29 y ss.). En este sentido, se han seleccionado tres de las principales investigaciones que han dado lugar a corpus de indicadores sobre alfabetización mediática, evaluándolas a través de una matriz DAFO.

3. Metodología de la investigación

Para el desarrollo de la investigación, se ha optado por esta metodología de tipo descriptivo en la medida en la que interesaba averiguar cuáles eran los puntos fuertes y débiles de conjuntos de indicadores derivados de organizaciones internacionales, instituciones públicas e investigadores particulares. Con esta finalidad, se han utilizado una técnica cualitativa como la matriz DAFO para el análisis de los documentos del Consejo de Europa, el Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura y Deporte de Reino Unido y de los profesores Area y Pessoa, así como artículos científicos que profundizaban en los documentos primarios, que han sido susceptibles de modificación durante el proceso.

3.1. Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura, Deportes de Reino Unido

En la declaración general sobre alfabetización mediática del Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura y Deportes de Reino Unido (en inglés, *Department of Cultura, Media and Sports, DCMS*), los elementos fundamentales para la alfabetización mediática eran la importancia de una audiencia crítica y las aptitudes tecnológicas. Para evaluar estos elementos, se incluían como indicadores:

- La capacidad de distinguir la realidad de la ficción, incluyendo la habilidad de identificar diferentes grados y géneros de realismo;
- La comprensión de los mecanismos de producción y distribución que resultan de la propaganda;
- La distinción entre reportaje y el activismo o la defensa de la causa, reconociendo y evaluando los mensajes comerciales;
- El análisis de los imperativos económicos; culturales y de representación en la gestión de las noticias;
- La explicación y justificación de opciones mediá-

ticas con el fin de garantizar opciones informativas y de mantener niveles apropiados de distancia crítica

Además de estos contenidos básicos (*content-based skills*), el del Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura y Deportes de Reino Unido incorporó como indicadores el desarrollo de aptitudes técnicas respecto a las herramientas de navegación y la capacidad de creación de contenido en internet.

Sin bien este corpus de indicadores tiene como fortaleza la división pormenorizada de los mismos en indicadores y subindicadores, se observa una serie de debilidades que pueden ser mejoradas. Aunque si estos indicadores son útiles, es evidente que existe una falta de estándares comunes sobre alfabetización mediática que obliga a la evaluación pormenorizada no sólo de las iniciativas pedagógicas, sino también políticas. La especificación de estándares es de crucial importancia para el desarrollo y evaluación de programas educativos, de herramientas y de formación.

Por estas razones, en 2002 el gobierno británico se comprometió por primera vez a la promoción de la alfabetización mediática, implementando políticas públicas de mejora del entendimiento de contenidos y servicios en los medios electrónicos. (Nota 3)

3.2. Esfuerzos de la Unión Europea

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos por la Unión Europea (Nota 4), en la Cumbre de Lisboa del año 2000, la Comisión Europea (CE) estableció un sistema de indicadores que habrían de medir el proceso realizado hasta los objetivos propuestos (Comisión Europea. i2010 High Level Group 2006). Éste conjunto de indicadores se ocupaban de:

- El desarrollo de la banda ancha
- La difusión de servicios avanzados en red
- La seguridad de los servicios en red
- El impacto en el mercado y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Sin embargo, ninguno se ocupaba de considerar ni los usos cualitativos de las tecnologías por parte de

Los elementos fundamentales para la alfabetización mediática eran la importancia de una audiencia crítica y las aptitudes tecnológicas



los ciudadanos, ni la relación entre las tecnologías y las capacidades. Según Tornero y Cerdà (2011: 41), se han privilegiado aspectos difusionistas y economistas pese a la creciente conciencia de la debilidad de los indicadores actuales, incluso en una segunda fase del proyecto (i2010 High Level Group 2009).

Una vez asumidas estas debilidades del concepto de alfabetización mediática, la Comisión Europea ha desarrollado una serie de investigaciones con el fin de crear e implementar un corpus de indicadores de alfabetización mediática eficaces.

El estudio *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* (Pérez Tornero 2007) analizaba las tendencias y aproximaciones al tema en Europa, planteando un mapa de las principales prácticas existentes. Esta investigación crea un primer sistema de indicadores para la medición de los niveles de alfabetización mediática en los países europeos.

Dos años después, se llevó a cabo *Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (Celot 2009), en el que se incluía un primer marco con una evaluación de los niveles de alfabetización mediática alcanzados en el entorno de la Unión Europea.

Con respecto a la división por indicadores, a cada uno de los ítems ha sido atribuido un porcentaje específico, en función de su peso en la evaluación final de la alfabetización.

Llaman la atención especialmente aquellos elementos que, encontrándose en la base de la pirámide, permiten la consecución de altos niveles de alfabetización mediática tales como la disponibilidad tecnológica (45%) y la existencia de un contexto que promueva la alfabetización (37 %).

El uso sería el segundo peldaño de la pirámide, obteniendo un porcentaje específico del 67 %, en el que el uso equilibrado y activo de los medios, la capacidad para el uso de ordenadores e internet y el uso mejorado de internet daría lugar al tercer peldaño, que tiene que ver con el conocimiento crítico. Éste se basa en un conocimiento sobre los medios y su regulación (33%), así como la comprensión de contenidos mediáticos, lo que daría acceso al cuarto y último escalón: comunicar.

En esta punta de la pirámide, «que representa el culmen del desarrollo de la alfabetización mediática»

(González Cortés 2011: 126), aparecen la participación y las relaciones sociales y con ellas se llegaría al 100% de la alfabetización mediática.

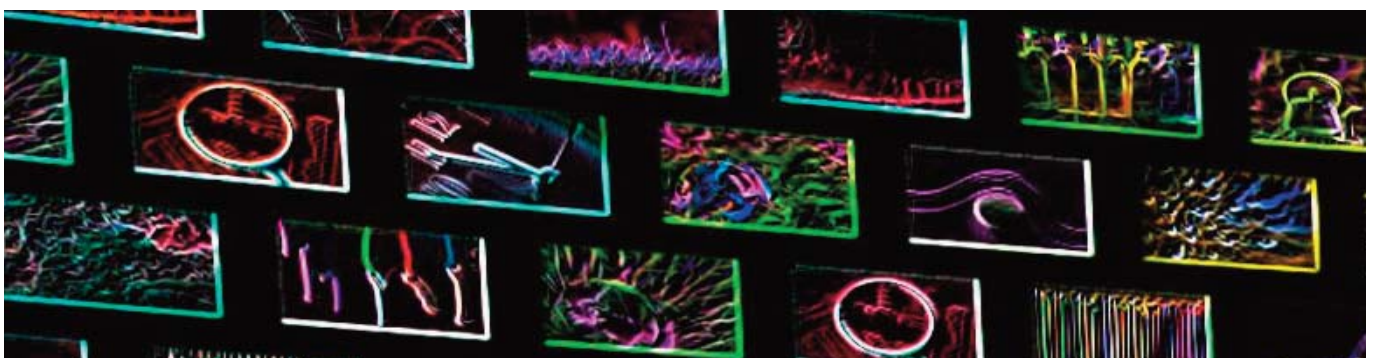
3.3. Esfuerzos de investigadores particulares: el Modelo integrado de alfabetización del ciudadano en la sociedad digital de Manuel Area (La Laguna) y Teresa Pessoa (Coimbra) en Comunicar

Hay otros esfuerzos caracterizados por la autoría individual de la investigación. Este es el caso del trabajo realizado por Manuel Area (Nota 5), primero en solitario y posteriormente con la profesora Teresa Pessoa, que se ha materializado en el modelo integrado de alfabetización del ciudadano en la sociedad digital. En este sentido, los profesores Manuel Area y Teresa Pessoa (2011: 17 y ss.) plantean los ámbitos o dimensiones de aprendizaje sobre los distintos planos que representa la Web 2.0 y, por otra parte, las competencias o habilidades implicadas en el proceso alfabetizador.

El modelo está dividido en dos grandes fases. En la primera, se examinan las principales características de la web 2.0: la web 2.0 como biblioteca universal, como mercado global, como puzzle gigante de hipertextos, como plaza pública de comunicación e interacción social, como territorio de expresión multimedia y audiovisual y como múltiples entornos virtuales interactivos.

En la segunda fase del modelo, se propone el mismo ante esta cultura digital que consta de dos ejes o «planos básicos», como definen los autores (2011: 13 y ss.): el primero referido a los ámbitos o dimensiones de la alfabetización y el segundo a las competencias de aprendizaje (instrumentales, cognitivo-intelectuales, socio-comunicacionales, emocionales y axiológicas) a desarrollar en los sujetos.

Según los autores, la alfabetización en la cultura digital es «algo más complejo que el mero aprendizaje del uso de las herramientas de software» (2012: 20). Por esta razón, Area y Pessoa plantean un conjunto de indicadores claramente clasificados por campos de estudio que, si bien pueden resultar genéricos, favorecen la interpretación en conjunto de la alfabetización mediática de individuos y sociedades.



4. Resultados

Tras la aplicación de la metodología inspirada en la matriz DAFO a los diversos conjuntos de indicadores de alfabetización mediática objeto de estudio, se han identificado puntos débiles internos y externos que pueden ser mejorados a través de las estrategias que se describirán a continuación. (Nota 6)

Para su explicación esquematizada, se ha optado por dividir y ejemplificar las estrategias en aquellas que sirven para la mejora de la metodología planteada por cada institución y aquellas que atañen al contenido de los indicadores observados.

4.1. Destinatarios

Siguiendo la clasificación utilizada por los profesores de la Universidad de Huelva, Delgado Ponce y Pérez Rodríguez, el conocimiento de los destinatarios a los que van dirigidos los distintos elementos es el primero de los bloques de resultados.

En este sentido, sólo el trabajo individual de Area (2008) y posteriormente con Pessoa (2012), está encaminado a la evaluación tanto de individuos como de sociedades digitales. Así, los autores plantean que la alfabetización mediática pasa necesariamente por un cruce entre las competencias de los ciudadanos y las dimensiones o contenidos de acción, con el fin de generar en el ciudadano una cultura crítica y con valores democráticos.

En el caso de *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, el objetivo son los países europeos a los que se dirige la evaluación de los niveles de alfabetización mediática. Como todo sistema de medición, los criterios para evaluar la alfabetización mediática propuestos por la CE tuvieron sus dificultades, entre las que destacan la propia naturaleza dinámica de la alfabetización mediática, las diferentes realidades nacionales y, en el caso que nos ocupa, la dificultad en la selección de indicadores apropiados para medir la alfabetización mediática desde el prisma de los estudios comparados.

En el caso del Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura y Deportes de Reino Unido, el conjunto de indicadores analizados pretende evaluar «the ability of think critically about viewing –ie to understand why one like or dislikes certain programmes or genres and

relate such preferences to moral and intellectual reference points; and having done so, to take greater responsibility of viewing choices and the use of electronic media» (DCMS, 2001).

Este bloque de resultados nos permite corroborar la hipótesis de Delgado Ponce y Pérez Rodríguez ya que, a pesar de la diversidad de los textos analizados, se hace hincapié en la educación formal.

4.2. Conceptualización

Con respecto a la conceptualización, y siguiendo a Grizzle (2011), se pueden distinguir dos grandes grupos. El autor aborda este problema terminológico y distingue dos tendencias básicas derivadas de las relaciones entre dos campos convergentes como son «alfabetización mediática» y «alfabetización informacional». (Nota 7)

En primer lugar se encuentra la propuesta del Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura y Deportes de Reino Unido, que publicó el Media Literacy Statement en 2001.

La misma nomenclatura utiliza el *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, que habla de alfabetización mediática (*Media Literacy*) en todo momento. Sin embargo, el estudio diferencia dos grandes dimensiones:

- Competencias individuales (*Personal competences*): las habilidades individuales de uso de los medios de comunicación. Éstas se pueden observar tanto desde un punto de vista personal como social.

- Factores medioambientales (*Environmental factors*): el contexto del que dependen dichas capacidades personales y están divididos en cinco grandes áreas: la educación en los medios, las políticas gubernamentales, la industria mediática, la sociedad civil, la disponibilidad y información existente en un país, lo cual depende de su nivel de libertad de expresión y del pluralismo informativo.

Por su parte, Area plantea las competencias informacionales y digitales, divididas a su vez en contenidos de la alfabetización mediática, que responderían a los ámbitos o dimensiones de aprendizaje sobre la Web 2.0, y competencias implicadas en la misma en la cultura digital.

- Contenidos de la alfabetización mediática:

En este bloque los autores identifican seis dimensiones de la web 2.0 que afectan directamente a la al-



fabetización mediática del ciudadano como son la biblioteca universal, el mercado global, los microcontenidos enlazados hipertextualmente, la comunicación multimedia, las redes sociales y los entornos virtuales.

- Competencias implicadas en la alfabetización en la cultura digital

El segundo pilar del modelo teórico se refiere a la identificación de los ámbitos competenciales: instrumental (relativa al dominio de la tecnología), cognitivo-intelectual (relativa a la adquisición de conocimientos), sociocomunicaciones (relativa al desarrollo de un conjunto de habilidades relacionadas con la creación de textos de naturaleza diversa) y axiológico (relativa a la toma de conciencia de que las tecnologías no son asépticas ni neutrales) (Area: 2011; Area et al.: 2008).

4.3. Dimensiones

Como se puede intuir del bloque anterior, dentro de cada uno de los documentos los autores explican o bien los elementos principales de las dimensiones de la alfabetización mediática (Celot y Pérez Tornero 2009) o las dimensiones de la competencia digital (Area 2008 y 2012).

La principal diferencia entre los primeros estriba en la incorporación de los factores contextuales por parte del texto de Celot y Pérez Tornero (2009), mientras que Área prefiere centrarse en el individuo, evaluando sus propias competencias y, por otra parte, los contenidos de la alfabetización. Numerosos estudios (Pérez Tornero 2011, González Cortés 2011: 125 y ss.) han utilizado una pirámide para ejemplificar la estructura, valores y peso de los criterios de alfabetización mediática.

Este gráfico «representa los diferentes estadios en los que se sustenta la alfabetización mediática, así como las relaciones de dependencia que se establecen entre ellos –es obvio que los escalones más elevados sólo pueden existir gracias a los anteriores» (González Cortés 2011: 126).

Por último, en el documento del Ministerio de Me-

dios de Comunicación, Cultura y Deportes de Reino Unido se contiene el conjunto de indicadores analizados permite atisbar una focalización en las capacidades cognitivas (tanto intelectuales como técnicas) de la ciudadanía británica.

4.4. Propuestas didácticas

De las tres investigaciones objeto de estudio, sólo la propuesta de Area (2008 y 2012) ofrece propuestas didácticas, en este caso, actividades generales adscritas a las diferentes dimensiones o categorías propuestas, así como los materiales y/o recursos digitales para llevar a cabo dichas actuaciones.

5. Conclusión

Teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, es evidente la necesidad de crear un conjunto de indicadores de alfabetización mediática eficientes y que puedan llegar a afrontar todas las rutinas de los destinatarios de los medios de comunicación, entendidos en sentido amplio.

«De la alfabetización no sólo depende el refuerzo de la cultura democrática, especialmente en los procesos de interpretación de la realidad a través de los medios, sino el desarrollo de la conciencia cívica que convierta el derecho a la información en un objetivo de transparencia y en una exigencia en la lucha contra la opacidad y la corrupción» (Díaz Nosty 2011: 4).

Por ello, el consenso en la terminología y la conceptualización debe consolidarse, al igual que la posterior elaboración de instrumentos que incidan en todos los ámbitos de las competencias mediáticas. La puesta en marcha de mecanismos de rendición de cuentas para las políticas de alfabetización mediática basadas en indicadores eficaces fomentará, sin duda, el aumento de la autonomía y el sentido crítico de la ciudadanía en el actual mundo global.

Notas

1. Sitio web de la Alianza de Civilizaciones en: <http://www.aocmedialiteray.org>. Acceso: 23.01.2013.
2. De hecho, se ha empezado a apostar, como diría Pérez Rodríguez, por un desarrollo global de la educación, como lo demuestran las medidas y documentos elaborados por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la ONU (Alianza de Civilizaciones).
3. The Government's 2002 Communications Bill se comprometía a «promover la alfabetización mediática», lo que también estableció durante el otoño de 2003 un único regulador (OFCOM) para reemplazar los cinco entes existentes en radio y televisión, uno de los cuales tenía muchas implicaciones en la promoción de los niveles de alfabetización mediática en el público.
4. La estrategia para el desarrollo de la sociedad de la información establecida por la Unión Europea en la Cumbre fijó entre sus objetivos dar acceso a la juventud europea a la era digital, abaratar el acceso a internet, acelerar la implantación del comercio electrónico y alcanzar una red rápida para investigadores y estudiantes, la salud y la administración en línea (Europa. Síntesis de legislación de la EU 2000).
5. Área ya propuso un corpus de indicadores en el artículo «La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales» en Investigación en la escuela (2008): 64; 5-17. En este artículo se abordaba el desarrollo de las competencias informacionales y digitales que preparan al alumnado como ciudadano autónomo, inteligente y crítico ante la sociedad del siglo XXI.

Bibliografía

Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38; 13-20.

Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela* 5-17.

Carlsson, U. (2011). Las perspectivas mundial y nórdica. Los jóvenes en la cultura de los medios digitales. *Infoamérica: Iberoamerican Communiation Review*, 5; 99-113.

Celot, P y Pérez Tornero, J.M. (2009), Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels – A comprehensive view of the concept of media literacy and a Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed. (Bruselas): Comisión Europea.

(http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf) (22-05-2012).

Comisión Europea (2009). Recomendación de la Comisión sobre la Alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. (Bruselas)(http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/recom/c_2009_6464_es.pdf) (22-05-2012).

DCMS. (2001). A general statement of policy by the department for culture, media and sport on media literacy and critical viewing skills: Department for Culture, Media and Sport Broadcasting Policy Division.

DCMS. (2003). Assessing The Media Literacy Of Uk Adults A Review Of The Academic Literature, Media and Sport Broadcasting Policy Division.

(http://www.ofcom.org.uk/static/archive/itc/uploads/Assessing_the_media_literacy_of_UK_adults1.pdf) (23-05-2012)

Delgado Ponce, A. y Pérez Rodríguez, Mª A., Análisis comparativo de diversas propuestas sobre el desarrollo de la alfabetización mediática.

(<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%204/%C3%81%20gueda%20Delgado%20Ponce%20-%20M%C2%AA%20Amor%20P%C3%A9rez%20Rodr%C3%ADguez.pdf>) (23-05-2012).

Díaz Nosty, B. (2011). Analfabetismo mediático funcional. *Infoamérica: Iberoamerican Communiation Review*, 5; 7-25.

Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el

mundo. *Infoamérica: Iberoamerican Communiation Review*, 5; 3-7.

González Cortés, M.A. (2011) Analfabetismo mediático funcional. *Infoamérica: Iberoamerican Communiation Review*, 5; 123-135.

Graber, D. y Mendoza, K. (2010). New Media Literacy Education (NMLE): A Developmental Approach. *Journal of Media Literacy Education*, 4; 82-92.

Grizzle, A. (2011). Media and Information Literacy: The UNESCO Perspective in School 2.0. *A Global Perspective. The Journal of Media Literacy*. 57; 1-2.

Grupo Comunicar (ed.). (2009). Política de educación en medios. Aportaciones y desafíos mundiales. *Comunicar*, 9, 32.

Jiménez Castillo, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 338; 273-95.

Livingstone, S. (2011). Perspectiva democrática y crítica: Concepciones convergentes sobre alfabetización mediática. *Infoamérica: Iberoamerican Communiation Review*, 5; 25-39.

Martens H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 1-2; 1-22.

McLuhan, M. (1967). *The Medium is the Message: An Inventory of Effects* (Nueva York): Bantam Books.

Parlamento Europeo. Consejo Europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la presidencia. (Bruselas)

(http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm) (21-05-2012)

Pérez Tornero, J. M. (2011). Políticas de alfabetización en la Unión Europea. Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica: Iberoamerican Communiation Review*, 5; 39-57.

Pérez Tornero, J. M. (2007). Study on the current trends and approaches to Media Literacy in Europe. (Bruselas): Comisión Europea.

UNESCO (2008). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy*. Report of the International Experts Group Meeting. (Paris): UNESCO.



CUANDO PREDOMINA LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y VIRTUAL

Paulo Freire, comunicación y educación

CÓMO SE INTERPRETA Y APLICA HOY LA METODOLOGÍA DE PAULO FREIRE Y SU CONCEPCIÓN IDEOLÓGICA

Paulo Freire fue iniciador de muchos de los procedimientos educativos que hoy manejamos y, sobre todo, impulsor e ideólogo de la educación para la libertad y el cambio social. ¿Cómo se interpreta y aplica hoy la metodología de Paulo Freire y su concepción ideológica en una época en la que predomina la comunicación audiovisual, virtual en ocasiones, y cuando nos movemos y encontramos en las redes sociales?

Participan en el debate «**Paulo Freire, comunicación y educación**» seis expertos

El debate se centra en las preguntas

¿Qué importancia tiene la comunicación en los planteamientos educadores de Paulo Freire?

¿Cómo se puede aplicar actualmente la metodología de trabajo de Paulo Freire referida al uso de imágenes y experiencias? ¿Qué se puede hacer en las aulas?

Paulo Freire tuvo ocasión de referirse a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. ¿Cómo se puede encajar en la actualidad su didáctica activa y dialógica?

¿Qué aporta o restringe el uso de las redes sociales a la forma de encarar la educación liberadora?

¿Cómo se perfila el futuro de la educación como relación interpersonal en una dinámica de comunicación digital?

Los expertos son:

Analía E. Leite, profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, **Pep Aparicio Guadas**, coordinador del Centro de recursos y educación continua de la Diputación de Valencia y presidente del Instituto Paulo Freire de España, **Ilda Peralta Ferreryra**, profesora en los programas de alfabetización de adultos de Paulo Freire, en Chile y Argentina y en el programa de Educación de adultos de Andalucía, **Dolores Rodríguez Mateos**, profesora en Educación de Adultos desde 1984 y autora de varias obras

colectivas vinculadas al perfil de las personas adultas, **María del Rocío Cruz Díaz**, profesora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla y **Ángel Marzo Guarinos**, profesor de educación de adultos en la Escola d'Adults Martinet de Nit y profesor asociado de la Universidad de Barcelona. Coordina el debate **Enrique Martínez-Salanova**, director de la revista Aularia.

1. ¿Qué importancia tiene la comunicación en los planteamientos educadores de Paulo Freire?



Analía E. Leite

La comunicación es un eje transversal en los planteamientos educativos de Paulo Freire. Desde Freire la comunicación o los procesos de comunicación suponen o nos remiten a re-pensar, a re-significar ideas como la igualdad, la diferencia, la idea de encuentro y la idea de comunicación como estrategia política y social. La comunicación nos humaniza, nos posibilita el encuentro con el otro/a y desde el otro/a, el reencuentro con nosotros mismos. La comunicación y el diálogo desde Freire supone cuestionar, revisar y re-crear las relaciones educativas, los posicionamientos, la mirada y la acción e intervención educativa. ¿Quién es el otro/a?, ¿Cómo nos posicionamos frente a los demás?, ¿Qué voces predominan?, ¿Qué voces se silencian? ¿Qué voces se legitiman? ¿Qué voces se prohíben?

La comunicación no es neutral, la educación no es neutral y las relaciones de poder que se establecen mediante una comunicación bancaria, parafraseando a Freire, nos conducen por unos caminos sin márgenes de libertad y crítica o por el contrario podemos transitar caminos más cercanos a una comunicación transformadora...camino incipiente aún.

“ Analía E. Leite
La comunicación nos humaniza, posibilita el encuentro con el otro/a y desde el otro/a, el reencuentro con nosotros mismos.



Analía E. Leite Méndez

Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

aleite@uma.es

Doctora en Educación. Integrante del Grupo de Investigación Hum619 «Profesorado, Cultura e Institución Educativa» de la Junta de Andalucía. Participante y ponente en grupos de trabajo, congresos y seminarios sobre temas relacionados con la formación del profesorado.



Pep Aparicio Guadas

Considero que, en los planteamientos educativos de Paulo Freire, la comunicación es en sí, una de las variables fuertes que le hacen acen- tuar, por una parte, que el proceso educativo es al- guna cosa más que mera transmisión de conoci- mientos, conceptos... pues requiere, y ésta sería la segunda cuestión, que se pongan en común esos conoci- mientos, conceptos, saberes... partiendo de la perspecti- va y dinámica singular de cada una de las personas par- ticipantes en dicho proceso, que es fielmente un pro- ceso comunicativo que suscita e implica tanto la ver- balización como la racionalización –en sentido pleno y por lo tanto incluyendo el cuerpo entero- y la con- siguiente humanización inherente a esta misma –em- palabrar el mundo y los seres vivientes que en él ha- bitamos, en palabras de Lluís Duch- mediante un acto co- municativo que deviene edu- cativo y que invita a compa- rtir e interactuar con las y los otros participantes en el que- hacer educativo.

En este proceso de com- partición, de interacción... – los dos asimétricos, bilaterales, dialógicos...- el planteamiento freireano suscita e implica la asunción del doble movimiento de decir y entender, de leer y escribir... que recíprocamente ins- tituye la palabra –y la imagen icónica- como elemen- to motriz y matriz de la propia comunicación, que re- cordemos, incluye también el silencio y, por tanto la escucha y, además, posibilita el enlace entre el pasa- do y el porvenir haciendo que el ejercicio de memo- ria y testimonio sean garantes de este transcurso y, sobre todo, que la palabra y el pensamiento comu- nicados sean cre-activos: de los seres humanos, de las comunidades que los acogen, del mundo... y que esta comunicación trasciende el presente, la mísera in- dividualidad y, muy especialmente, hace aflorar la sub- alternidad de los otros saberes y conocimientos si- lenciados y es, definitivamente, un acto de amor y con- fianza en los seres humanos, que nos hacemos y re- hacemos singular y socialmente en el mundo y con el mundo, y esto incluye tanto las redes realmente so- ciales como las redes vivientes que nos conectan con la naturaleza y el resto de los seres vivientes, lo cual implica aprender a comprender y a comunicar esa

“ Pep Aparicio Guadas ...un acto comunicativo que deviene educativo y que invita a compartir e interactuar con las y los otros participan- tes en el quehacer educativo.

comprensión a las otras y otros humanos, animales... aceptando y reconociendo el protagonismo de las otras y de los otros en los procesos educativos y en los procesos de vida.



Ilda Peralta Ferreyra

No hay educación sin comunicación, por lo que la comunicación es básica en los plan- teamientos educativos de Paulo Freire. Propone la comunicación de «ida y vuelta» entre educadores y educandos, mutuamente se educan mediante el diá- logo en el cual se establece el proceso educativo: En la educación el educador no es el que «da» y el edu- cando el que «recibe» pasivamente, sino que ambos son agentes activos del acto educativo, ambos dan y ambos reciben en esa comunicación dialogal. El diá- logo es un fenómeno huma- no, que implica un encuentro entre las personas, un cambio personal y social, para el que es imprescindible el proceso comunicativo.

Paulo Freire inició su cami- no educador utilizando imá- genes, dibujos, fotos, cercanas a la realidad de los grupos hu- manos con los que se realizaba la «Tarea». Las imá- genes se convertían en generadoras de diálogos que permitían la reflexión y provocaban la acción, el com- promiso y el cambio del grupo humano y de su reali- dad más cercana.



Dolores Rodríguez Mateos

Desearía empezar diciendo que los edu- cadores de adultos, a pesar de las actuales circunstancias contextuales negativas, necesitamos contar con espacios abiertos en los cuales se pro- muevan el diálogo, la reflexión crítica y la consulta.

Paulo Freire nos dice que la educación verdadera es «praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mun- do para transformarlo». Además de ser el propulsor de la Pedagogía de la Comunicación y uno de su seguidores, Francisco Gutiérrez, nos hace ver que la Pe- dagogía de la Comunicación es una síntesis pedagó- gica que, fundamentándose en una nueva visión del hombre y de la sociedad, concibe el aprendizaje como un proceso endógeno y permanente que hace que el educando sea creador, actualizador y realizador de su



Pep Aparicio Guadas

Coordinador del Centro de recur- sos y educación continua de la Di- putación de Va- lencia; presidente del Instituto Paulo Freire de España.

aparicioguadas@terra.es

Diplomado en Educació: Cien- cias Humanas; postgrado de es- pecialista en For- mación de Educadores de Adultos. Profesor de formación de personas adultas y formador de formadores; miembro del «Se- minari Permanent d'Educació d'Adults», ICE- Universitat de Va- lència; editor de la colección edi- torial Quaderns d'Educació Popu- lar 1-13 (L'Ullal Edicions); miem- bro del comité de direcció de la revista DIALO- GOS. Educación y formación de per- sonas adultas y co-editor de sus colecciones edi- toriales; coordi- nador del Centro de Recursos y Educación Conti- nua de la Dipu- tación de València y editor de varias de sus coleccio- nes editoriales.



propio ser. Así se convierte, por la comunicación con los otros hombres, en actor y recreador de la historia.



María del Rocío Cruz Díaz

Freire considera la comunicación como instrumento cultural básico en el proceso de dar y devolver la posibilidad de expresión -la palabra- a quienes les fue vedado ese derecho y en cuyo origen identifica la cultura del silencio. Además es considerado padre y promotor de la corriente de comunicación para la educación o comunicación educativa. Corriente en la que podemos identificar algunos de los rasgos más relevantes de su «método» como son la observación participante de todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en adecuada sintonía con la generalidad de voces y «palabras generadoras» y, la codificación de dichas palabras en imágenes visuales que estimulen una conciencia cultural, un «círculo de cultura». Esta formación, ese círculo de cultura freiriano, quedaría cerrado solo cuando se alcanzase la remodelación crítica y creativa por parte de participantes activos que asuman ser los «sujetos» de su propio destino.

Freire innovó con su lenguaje y su filosofía proponiendo una educación fundamentada en la conciencia de la realidad cotidiana en toda la extensión del término, sin las restricciones propias de un conocimiento instrumental de letras o palabras. El ejercicio de la educación-comunicación (Educomunicación), por tanto, se torna en un aprendizaje para la colaboración, la participación y la responsabilidad personal, social y política, es decir, una educación para la democracia donde los instrumentos y recursos solo son comprendidos en el «uso» de la «comunicación» en el sentido más amplio que podamos dar a este concepto.



Angel Marzo Guarinos

Paulo Freire habla en muchas ocasiones de diálogo. Y el diálogo es una forma de comunicación. El diálogo implica que las partes intervinientes están a un mismo nivel. La comunicación vertical, impositiva opresora, manipuladora queda excluida de la educación que Paulo Freire propone.

Una educación emancipadora no puede partir de una comunicación unidireccional o cerrada. La educación desde la perspectiva freiriana supone abrir puertas a la curiosidad y provocar interacciones que permitan la lectura de la realidad de forma cada vez más profunda. Y con ello que haga posible el cambio de las condiciones de vida que nos oprimen, nos li-

mitan, que conforman un mundo más inhóspito.

El diálogo está en el núcleo de la pedagogía freiriana desde el momento de la pregunta inicial, pasando por la metodología de cada proceso y llegando a un aprendizaje que es concebido fundamentalmente como el resultado de un proceso que va a cambiar el mundo consiguiendo una nueva configuración de relaciones, de nuevo equilibrio de distribución de recursos, unos productos elaborados entre todos y para todos y en este nuevo escenario la comunicación es también el centro.



Dolores Rodríguez Mateos

Me han ayudado mucho las reflexiones de Ilda y Rocío para recordar que las palabras generadoras son palabras-claves del vocabulario universal de un grupo humano determinado seleccionadas para ser codificadas y servir de punto de partida a la alfabetización-concienciación. Deben ser generadoras de otras palabras y capaces de facilitar la lectura crítica de la realidad, con vistas a una alfabetización política y social. Se trata de detectar los principales problemas en la comunidad y, al mismo tiempo, entresacar las palabras que más utiliza el adulto cuando habla de estos temas y el momento de presentar la palabra, y forma de hacerlo: en la pizarra, en cartel, en diapositiva, película, fotografía, canción, poema, dramatización,

etc. y esto genera discusión y permite abordar otros problemas y hacer referencia a otras cuestiones. En esta primera presentación no se apreciará la palabra escrita en ninguna parte.

etc. y esto genera discusión y permite abordar otros problemas y hacer referencia a otras cuestiones. En esta primera presentación no se apreciará la palabra escrita en ninguna parte.

2. ¿Cómo se puede aplicar actualmente la metodología de trabajo de Paulo Freire referida al uso de imágenes y experiencias? ¿Qué se puede hacer en las aulas?



Analía E. Leite

En las aulas, la imagen permite conectar con otras formas de expresión más cercanas a los niños, niñas, adolescentes y adultos que la cultura escrita, por otro lado, trabajar desde la experiencia de las personas se convierte o es una forma de reconocimiento de los saberes que encarnan los sujetos, una forma de poner en acto el poder de todas las voces y una forma de «mostrar» que la experiencia es saber, que la experiencia es conocimiento y que la experiencia conforma al sujeto y que esta experiencia aunque se refiera a un sujeto es social. Las imágenes y las experiencias nos llevan a reconocer



Ilda Peralta Ferreyra

Profesora de personas adultas. Presidenta de la Asociación cultural Almutasim ildaperalta@ono.com

Licenciada en Educación de adultos y maestra. Profesora en los programas de alfabetización de adultos de Paulo Freire, en Chile y Argentina y en el programa de Educación de adultos de Andalucía. Más de tres décadas dedicadas a la educación de personas adultas. Gestora de programas de promoción de la mujer para su integración laboral, mediante el diseño de cursos de formación ocupacional y asesoramiento en la gestación y seguimiento de cooperativas laborales.



Dolores Rodríguez Mateos

Profesora en Educación de Adultos desde 1984. Autora de varias obras colectivas vinculadas al perfil de las personas adultas.

drm10365@hotmail.com

Licenciada en Antropología Social y Cultural. Profesora de Primaria. Desarrollo el proyecto de investigación La Radio en la Comarca del Aljarafe junto con profesionales de RNE. Su línea de investigación es el enfoque de la Antropología con los medios de comunicación y la alfabetización de los medios de comunicación.

los contextos sociales y políticos de los cuales emergen, además de entroncarse con una dimensión olvidada y negada en muchos casos, lo emocional, lo que da sentido y vida a la experiencia colectiva. La imagen conecta, emociona, transporta, recrea, revive, recupera la memoria.

Desde mi punto de vista y de acuerdo con las ideas expuestas, la imagen y la experiencia, muchas veces es usada en el aula de manera mecanizada o como un mero instrumento didáctico, creo que podemos ir más allá y desde las ideas de Freire, la educación como práctica de la libertad supone superar la artificialidad de los procesos educativos que parecen funcionar solo para mantenerse dentro, pero no, para comprender el afuera (1)



Pep Aparicio Guadas

La vida en las aulas, desde una perspectiva freireana, puede concebirse –y esta acción implica ya en sí misma un cambio mental-corporal respecto a la manera de ponerse en juego y en lugar por parte de las educadoras y educadores pues suscita, e involucra, a partir de uno mismo para salir a la búsqueda de las y los otros y coefectuar la construcción del grupo, del proceso, del programa, del proyecto... con las y los otros prescindiendo de las continuidades y automaticidades que supone el libro de texto y otras prótesis que cada vez más devienen adaptativas y/o destructivas- como un juego entrelazado que correlativamente –alteridad y reciprocidad- entrelaza experiencias, prácticas... convenientemente sistematizadas y empalabradas y, en ellas, las imágenes y las palabras –en presencia y en ausencia- tienen el carácter de vectores primordiales y cordiales para construir la iniciativa educativa que recombina y recompone los materiales, los datos y las imágenes, los procesos y los programas... en una perspectiva de trabajo que es conjuntiva e inclusiva –tradición y novación; continuidad y discontinuidad, mudanza y per-

manencia...- que tiene en el proceso de lectura del mundo y de la palabra, y al mismo tiempo, en el proceso de escritura de la palabra y del mundo, los vectores básicos de esa metodología de trabajo, que hace brotar de dentro de las mujeres y los hombres la atención, el interés, la inventiva, la iniciativa, la acción y la obra... como hemos observado y padecido, personal y profesionalmente, que nunca viene de las afueras

“ Dolores Rodríguez Mateos El educando se convierte en creador y realizador de su propio ser, y por la comunicación con los otros, en actor y recreador de la historia.

y, en especial, consiste inicialmente siempre en un decir que simultáneamente es productivo y cre-activo, que claramente es comunicativo y, sobre todo, requiere y solicita que las mujeres y los hombres tomen la palabra, comprometida y responsablemente (2), en círculo y en cooperación, leyendo y escribiendo el mundo y la palabra, sintiendo que aunque han sido constructores del mismo así como de la palabra propia y ajena, no es suyo y en ese instante deviene el proceso de concientización y/o reapropiación del mundo y de la palabra, reproblematicándolos. (3)



Ilda Peralta Ferreyra

He utilizado la metodología de Paulo Freire durante muchos años, con alumnos adultos, de barrios periféricos de la ciudad, con una mayoría de mujeres, de distintas edades: jóvenes de uno y otro sexo, amas de casa con niños pequeños, por la necesidad de poder ayudar a sus hijos con las tareas escolares; amas de casa con hijos mayores: con mayor tiempo libre, con gran deseo de superarse y seguir estudiando. De ellos un número importante de trabajadores, hombres: en la construcción, mujeres en servicio doméstico y en la agricultura. El objetivo de todas estas personas era terminar la enseñanza básica, y obtener una certificación oficial. Para muchos era necesario acreditar una formación básica para una salida laboral.

También acudían al Centro un grupo de mujeres mayores que nunca fueron a la escuela: su afán: apren-

der a leer y escribir y otro grupo muy definido: inmigrantes de distintos países, la mayoría: jóvenes. Su objetivo: aprender español.

Según Paulo Freire «Los medios de comunicación, las imágenes, fotografías e ilustraciones, son claves para generar un diálogo existencial», por lo que hemos utilizado durante años todo tipo de medios y soportes, imágenes fijas y móviles, cine y documentales, y en los últimos años todo lo que las nuevas tecnologías han aportado y que nuestros recursos paulatinamente han hecho posible.

Paulo Freire, parte del conocimiento de su tiempo, cuando las personas sobre todo del medio rural vivían laboralmente oprimidas, marginadas social, política y económicamente y sin ninguna participación. Ahí nacen sus necesidades y por lo tanto su metodología de trabajo. Por ello, el «diálogo» en el proceso educativo debe llevar a concienciar al educando sobre su propia realidad, la de su entorno y la de su situación, sólo así podrá buscar, conjuntamente, los medios para transformar sus condiciones de vida.

De ahí nace también la necesidad de la palabra generadora, lo básico para un diálogo, y posteriormente la de la imagen generadora y la situación generadora. Desde ahí se organiza el trabajo, se proponen imágenes sencillas según los medios con los que se cuenta en esos momentos: diapositivas, carteles, fotografías, dibujos, a veces grabaciones y películas que a su vez se convierten en generadoras de diálogo, asociado a las diferentes imágenes y la repercusión en su vida.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los elementos aplicables hoy de la metodología de Paulo Freire son muy válidos, independientemente del tiempo y del lugar en que se desarrollen, de los medios o recursos

utilizados, porque entiendo que en todo proceso educativo se debe partir de la realidad del educando, ya sea niño, joven o adulto, del medio rural o del medio urbano, de su situación familiar, laboral o social.

El educador, debe conocer esa realidad propia de sus educandos para elaborar su trabajo de aula. La comunicación del educador y educando se da a través del diálogo, un diálogo activo entre ambos para que el aprendizaje sea efectivo. Es la tarea de donde el educador obtiene nuevos elementos para avanzar en el proceso, reorganizar su trabajo si es necesario.



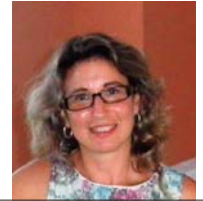
Dolores Rodríguez Mateos

Para aplicar actualmente la metodología de Paulo Freire se debe producir una modificación del programa educacional, ya que debe ser un método activo, dialogal y crítico.

La escuela debe ser un fiel testigo de su tiempo, no debe recluirse en paradigmas arcaicos de la educación. La sociedad nos envía distintos lenguajes y la escuela debe de utilizar esos lenguajes, comprenderlos y ser capaz de convivir con ellos, desde la palabra, pasando por la imagen y terminando por la informática.

«Una imagen vale más que mil palabras» dice el aforismo. Y en nuestra sociedad otros lenguajes se han abierto paso a más de mil imágenes y estas valen más por varias razones. Tienen que estar en una misma relación dialéctica que la escuela. La sociedad y la escuela no deben mantenerse en distintos planos. Porque si no tenemos las claves necesarias para analizar la realidad no se podrá comprender. En la escuela deberían existir esas herramientas donde se pueda analizar.

**“ María del Rocío Cruz Díaz
La educomunicación es un aprendizaje para la colaboración, la participación y la responsabilidad personal, social y política**



María del Rocío Cruz Díaz

Profesora del Dpto. de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla. mrcrudia@upo.es

Doctora en Pedagogía. Licenciada en CC. de la Educación. Licenciada en Psicología y Experta en Educación de Personas Adultas. Coordinadora Académica del programa universitario para personas mayores «Aula Abierta de Mayores» de la UPO, centra sus intereses investigadoras en temáticas cercanas a la intervención socioeducativa y tecnologías de la comunicación. Es miembro colaborador del Instituto Paulo Freire, España.





Ángel Marzo Guarinos

Profesor de educación de adultos en la Escola d'Adults Martinet de Nit y profesor asociado de la Univerdad de Barcelona.

amarzo@xtec.cat

Director de la revista Diálogos. Educación y formación de personas adultas., Miembro Consejo Gestor del Instituto Paulo Freire, presidente de la asociación Saó. Federación y Educación Permanente. Miembro las asociaciones Macama Prucha, GRAMC, Martinet per l'Educació, En xarxa, ... Autor de libros y artículos sobre educación de adultos, educación y comunidad gitana, educación en prisión.



María del Rocío Cruz Díaz

Parafraseando a León Alberto Maturana en su entrevista para la revista Aularia, tanto Dewey como Freire, nos recuerdan que la comunicación en sí mismo es el devenir de la construcción social de la participación, es la realidad de las relaciones interpersonales «vivas», en construcción y reconstrucción constante, susceptible de ser pensadas, y re-pensadas, discutidas y disentidas, discernidas y refutadas o negadas entre las personas ante sus experiencias que han de ser evaluadas con respecto a marcos de acción universales. Según Kelner, en su obra Teoría Crítica, Marxismo y modernidad, para los teóricos críticos los medios de comunicación son considerados industrias que comercializan y estandarizan la producción de la cultura, es decir, un negocio que produce, distribuye y vende productos mercantiles. Pero no podemos olvidar, otra característica de especial relevancia, su esencia cultural. Los medios transmiten los valores culturales, un sistema de representación simbólica y un sistema de organización social de la realidad en la que viven sus productores y consumidores.

Entendemos que, solo adoptando un modelo de lenguaje activo, comprometido, participativo y dialógico y desde la horizontalidad del modelo comunicativo de Paulo Freire donde se da por sentado la existencia de interlocutores llegará a promoverse una auténtica comunicación «bidireccional» y por tanto, un proceso dialógico entre educador y educando en cualquiera de los entornos, espacios o contextos formativos que la sociedad nos quiera ofrecer. De entre los medios más usados en las aulas, y completando los recursos mediáticos destaca-

mos el papel de la radio entre la comunidad educativa, existen muchas y muy diversas iniciativas radiofónicas, de entre ellas destacar la experiencia de La Soneria, una radio que pretende ser «un archivo de audio de una comunidad, una biblioteca de mundos radiofónicos», un mapa auditivo de las regiones de América latina y el Caribe. De esta forma podemos afirmar con rotundidad que los descubrimientos y enseñanzas de Paulo Freire siguen plenamente vigentes en las aulas.



Ángel Marzo Guarinos

En un contexto diferente del actual, Freire también daba importancia tanto a la imagen como a la experiencia. Encontramos dos términos en los escritos de Freire que aluden a estas dos realidades. Por una parte habla de los códigos, hace una lectura de la imagen como un elemento que nos aporta una información relevante. Para Freire el código nos debe permitir aproximarnos a la realidad, discutir sobre ella, hacer una lectura crítica de forma colectiva. La imagen ya supone una interpretación, una codificación de la realidad y la propuesta de Freire es partir de la focalización que nos aporta el código para hacer una lectura crítica que desmitifique, que amplíe contenidos, que democratice la información, que nos mueva a una acción transformadora.

Respecto a las experiencias Freire habla constantemente de la acción. La educación no puede ser un entretenimiento que nos conduciría a la alienación, tampoco un juego de virtuosismo exhibicionista, la educación es la recreación de contenidos para cambiar la realidad, para buscar un entorno más justo, más estimulante, que permita el pleno desarrollo a todas las personas. No se trata de pro-

“ Ángel Marzo Guarinos la educación es la recreación de contenidos para cambiar la realidad, para buscar un entorno más justo ”



mover experiencias como una actividad paralela a la acción cotidiana, sino de partir de la realidad cotidiana para volver a ella con nuevos instrumentos que permitan cambiarla en la dirección que personal y colectivamente queremos.

Freire reconvierte el aula tradicional y la propia escuela en un círculo de cultura. El cambio parte de un axioma básico: nadie enseña a nadie, todos aprendemos juntos. La nueva configuración parte no solo de considerar al estudiante como ser activo sino que cuenta con su capacidad de influir, de decidir, de pensar, de recrear el conocimiento. Para ello parte más de la pregunta que de la respuesta, de la proyección hacia el futuro que del producto acabado, de la curiosidad más que la transmisión de contenidos.

La práctica de la pedagogía freiriana nos hace reconocernos cada día ignorantes y a la vez con capacidad de creación personal y colectiva. En el círculo de cultura no se dan temas o contenidos, recrean los conocimientos a través de las interacciones del sistema educativo, educando, educador y el medio. Esta disposición abierta permite integrar el bagaje personal y colectivo, las aportaciones de seres activos y constituyentes, el contraste con la realidad y dota a las personas de instrumentos de cambio.

3. Paulo Freire tuvo ocasión de referirse a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. ¿Cómo se puede encajar actualmente su didáctica activa y dialógica?



Analía E. Leite

Me gustaría referirme a esta pregunta con algunas preguntas que se hacía Freire (1994) (4): ¿Cómo pueden los educadores provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria en el acto de

conocer, su gusto del riesgo, de la aventura creadora, si ellos mismos no confían en sí, no se arriesgan, si ellos mismos se encuentran ligados a la «guía» con que deben transferir a los educandos los contenidos tenidos como «salvadores»? Creo que una posible respuesta está inmersa en estas preguntas; las nuevas tecnologías pueden encajar en la medida que no perdamos de vista el sentido y el espíritu crítico de lo que hacemos. El riesgo es cambiar unos paquetes didácticos por otros, sin llegar al fondo de la cuestión:

¿qué significa educar?, ¿para qué, porqué, con quién educamos? Volviendo a Freire: «la educadora (o educador) progresista nunca acepta que la enseñanza de un contenido determinado pueda darse alejado del análisis crítico

del funcionamiento de la sociedad» (5). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de alguna manera constituyen una nueva oportunidad para re-pensar los procesos educativos. Consumimos, nos adaptamos, aceptamos la autoridad de los «otros» o nos animamos, nos atrevemos a pensar...

**“ Analía E. Leite
las nuevas tecnologías encajan en la medida que no perdamos de vista el sentido y el espíritu crítico**



Pep Aparicio Guadas

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aportan, entre otras cuestiones, la posibilidad de una relación horizontal en el acceso a las informaciones así como la potencialidad del trabajo coordinado y colaborativo en entornos presenciales y virtuales —es decir aquella dimensión que actualiza lo actual y por tanto no se opone a lo presencial sino que en cierta manera lo complementa y resuelve en una presencialidad ausente, quizás como plantea Deleuze, diferenciando dos dimensiones- y que han de suponer en todo momento unas relaciones plenas y coherentes —de cuidado, de responsabilidad, de compasión...-, entre, y que facticamente no supongan ni irrelación ni tampoco in-



actividad ni palabrería —justo lo contrario de una perspectiva dialógica— en un devenir presencia de lo virtual que en cierta manera ha de constituirse como una huida, en la cual, quizás la didáctica tenga muy poco sentido y si lo tenga la proliferación y multiplicidad de voces en el singular y común proceso de trabajar entre los diferentes miembros del grupo de aprendizaje, en este caso, que remite siempre a un trabajo y a una vida en común, recombinando y recomponiendo conceptos, perceptos y afectos que suscitan una cre-

ación-producción de devenires activos y dialógicos absolutamente imprescindibles, a pesar de las propias prótesis técnicas que a su vez han de devenir creativas, inadaptativas y rebeldes y conjugarse con la asunción de la

lectura del mundo y de la palabra, más aquí, en la plena y concreta experienciación de esas tecnologías y del proceso de reapropiación que hemos de realizar de ellas así como de la rearticulación de lo humano y de la dimensión educativa; así pues observamos y sentimos que la confrontación no es pedagógica-didáctica sino ética y política.(6)

“ Pep Aparicio Guadas La confrontación con las nuevas tecnologías no es pedagógica-didáctica sino ética y política.



Ilda Peralta Ferreyra

Según el pensamiento de Paulo Freire el profesor no es el único poseedor del saber sino que es uno más del saber común, que debe organizar y ayudar a los demás a compartir los conocimientos, es el que gestiona la interacción de los que componen el grupo o aula para aprender a pensar con los demás, donde todos colaboran, no se encuentra fuera del grupo, es más que un mediador porque promueve la participación consciente de los alumnos mediante el diálogo y promoviendo una participación activa en el proceso educativo. Hago esta referencia del pensamiento de Paulo Freire porque creo que hoy con la incorporación de las nuevas tecnologías en la

educación se le presentan al educador nuevos desafíos en el uso de las mismas en las aulas.

Hoy el alumno puede tener más iniciativas en su trabajo de aprendizaje porque cuenta con muchos más medios para investigar, trabajar conjuntamente, puede acceder a muchos más datos, tiene recursos multimedia etc. por tanto el alumno tiene un nuevo lugar en su proceso donde debe adquirir más responsabilidad en la construcción de su propio conocimiento. La labor educativa, con estas perspectivas, entraña una comunicación mucho más activa de todos los participantes.

«La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la Humanización del hombre». Paulo Freire

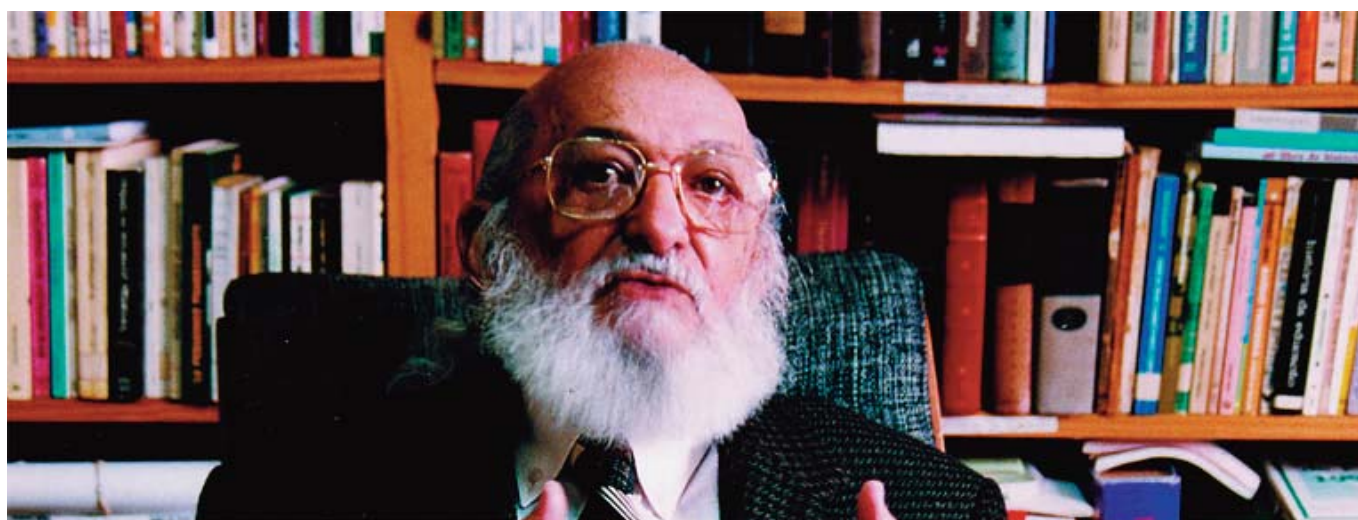
Las herramientas que aportan las nuevas tecnologías deberían favorecer el desarrollo y la formación del educando ya que el objetivo del proceso educativo es formar ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad, con la finalidad de transformarla.



Dolores Rodríguez Mateos

Lo primero que tenemos que hacer es ver qué se entiende por una metodología dialógica. Trabajar en diálogo supone generar un proceso interactivo e intersubjetivo mediado por el lenguaje que se realiza desde una posición de horizontalidad. En él la validez de las intervenciones se encuentran en relación directa con la capacidad argumentativa de las personas que interactúan, y no con las posiciones de poder que éstas pueden ocupar. El diálogo se produce entre sujetos de conocimientos que se ubican en una situación educativa entendida como acto de conocimiento (no de memorización ni de transmisión sino de problematización de la realidad que conduce a un análisis y reajuste de conocimiento. Freire, 1990)

Todo el trabajo con el diálogo supone contribuir a la democratización de los procesos educativos y de



las organizaciones en los que éstos tienen lugar.

La introducción del video, del ordenador y de internet se está realizando a una gran velocidad sin una preparación social. Si la alfabetización se plantea como dominio de la realidad cultural, incluye también el de todos estos nuevos ámbitos.



María del Rocío Cruz Díaz

En la obra de Freire encontramos el proceso dialógico como referente epistemológico en el ejercicio de una pedagogía para la libertad construida mediante los vínculos interpersonales de sujetos sociales históricos (1987), obra de obligada referencia al referirnos de la Didáctica de la Educomunicación. Mediante la comunicación pretende transformar y avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria. El modelo educativo de Freire integra la relación dialéctica entre el educador-educando y educando-educador, dando forma al proceso educación-comunicación en libertad por oposición al concepto de extensión. La didáctica de la Educomunicación hace referencia a «comunicar» como una aptitud, una capacidad, pero sobre todo una actitud. Kaplún, en *El comunicador popular*, nos hablaba de la disposición de comunicarnos, de cultivar entre nosotros la voluntad de entrar en comunicación con nuestros interlocutores. «La acción educadora (...) del profesor en general, debe ser la de comunicación, si es que quiere llegar al hombre. No al ser abstracto, sino al ser concreto, insertado en una realidad histórica» (1987:10).

En la escuela se ha de favorecer una formación de carácter crítico, que potencia la capacidad de crear y genere reflexiones entre el alumnado sobre los medios y su uso responsable. Es necesario que el profesorado disponga de espacios de reflexión sobre cómo facilitar un proceso de comunicación que permita a su alumnado asumir el proceso de enseñanza aprendizaje con múltiples formas de expresión. Para que la comunicación se produzca y la persona a la que se nos dirigimos reciba el mensaje adecuadamente es necesario el uso de multiplicidad de signos y símbolos tecnológicos de la comunicación y la información. El alumnado tomará la iniciativa accediendo a los dife-

rentes instrumentos que los recursos tecnológicos le ofrecen (prensa, radio, TV, Internet...) y el docente ha de integrarlos en el plan formal de estudios adoptando un rol de mediador del conocimiento mucho más participativo, democrático y dialógico.



Ángel Marzo Guarinos

Las tecnologías de la información y la comunicación han configurado un espacio social diferente del que teníamos unas décadas atrás. Es evidente que los grupos sociales dominantes o privilegiados utilizan estas tecnologías para conservar sus privilegios o su dominio. Por esto es tan importante como en décadas anteriores un uso crítico y eficaz de los elementos del nuevo escenario.

La alfabetización en el momento actual no se refiere solo al sistema lecto escritor y su contexto, el conocimiento y el uso de las tecnologías de forma crítica y proactiva forma parte de lo que Freire consideraba la alfabetización.

Por lo tanto cobra especial relieve una didáctica tome posición para hacer que cada persona sea cada vez más capaz y que no sucumba a los dictados explícitos o implícitos que a menudo se transmiten a través de los medios de comunicación o de las redes.

A través de las nuevas tecnologías podemos aumentar el potencial crítico o sujetarnos a las consignas dominantes, podemos provocar solidaridad o aislarnos en una urna virtual, podemos actuar con criterio o dejarnos manipular. La educación juega un papel clave.



Dolores Rodríguez Mateos

A favor de la opinión de Ilda añado que para la Formación de Base, Nivel I, resulta totalmente indispensable, la metodología de Paulo Freire porque de este diálogo surgirán las palabras problematizadoras que servirán de soporte al aprendizaje. Hay que hacer emerger la problemática fundamental y comprometerse con el grupo en la inves-

**“ Ilda Peralta Ferreyra
La labor educativa,
con la tecnología, entraña
una comunicación más activa
de quienes participan**



tigación y búsquedas de soluciones. Esto exige del educador una actitud totalmente abierta, debiendo, en todo momento, aceptar la ideología del grupo, así como identificarse y comprometerse con sus problemas. Insistimos en la necesidad de partir de la experiencia del adulto para iniciar el proceso de aprendizaje. En Nivel II se puede interpretar y ver el tema, procurando separar, por ámbitos, las cuestiones a investigar, para después abordarlas separadamente por los distintos equipos de trabajo. Algunos Bloques temáticos de investigación debería seguir el tratamiento interdisciplinar, la «malla generadora» expresada, debería de estar en las actuales metodologías.

**“ Dolores Rodríguez Mateos
Algunos bloques de investigación deberían seguir el tratamiento interdisciplinar, la «malla generadora»**

En estos Niveles se ha de mantener la tensión positiva, activa y dinámica en todos los aspectos y durante todo el tiempo que dure su estudio y por lo tanto utilizando todos los lenguajes posibles, los elementos más significativos, sugestivos y provocadores que el grupo tienen sobre el tema. Con posibilidades de generar un proceso más rico y por consiguiente la implicación personal posterior se hace más plena.

4. ¿Qué aporta o restringe el uso de las redes sociales a la forma de encarar la educación liberadora?



Analía E. Leite

Las redes sociales, desde mi punto de vista, pueden convertirse en una voz colectiva, diversa, molesta, subversiva, incontrolable. A través de las redes se convoca, se critica, se comparte, se difunde, se desafía, se denuncia, la gente se agrupa por una causa. Desde las redes se han instalado prácticas de comunicación y participación inéditas hasta el momento. Es cierto que el uso de las redes sociales también tiene sus riesgos, en cuanto a la calidad de la información y a la contrastación de las fuentes y veracidad de los datos, pero creo que esto también for-

ma parte del aprendizaje que estamos transitando. Es un aporte interesante para pensar en una educación liberadora por el acceso a la información, por la recuperación de la memoria histórica en algunos casos, por la posibilidad de compartir luchas comunes y frentes de resistencia que superan los límites territoriales en los que nos movemos, en otros. Las redes sociales se convierten en ámbitos de lucha, en ámbitos de visibilización de minorías, que pueden acercarnos a procesos de concienciación social y política que serían impensables de otra manera. De todos modos, creo que estamos en tránsito y aprendiendo a hacer uso de ellas.



Pep Aparicio Guadas

La experiencia es básica y fundamental, y esta tiende a cero y/o a la superficie si no se traviste de pasión y de acontecimiento, una experiencia que nos atraviesa y, quizás nos deshace y quizás en las redes «sociales» esta experiencia tiende a configurarse solo como vivencia, plana y sin profundidad, que no nos posibilita problematizar el mundo y la palabra y, por lo tanto, tampoco reproblematicar el proceso educativo en conexión con la palabra y el mundo, proceso que nos facilita padecer y digerir una experiencia, más allá de las tecnologías y los dispositivos, para que esta experiencia nos transforme, saliendo de nosotros mismos a la búsqueda de las y de los otros, en una potente relación real-virtual-actual con las y los otros y el mundo, ambos externos a nosotros mismos.

Y esta experiencia siempre es singular y ha de suscitar e implicar la recuperación y/o restitución de la palabra —y con ella de la potencialidad de la narración— y en las redes sociales podría darse esta experiencia de toma de la palabra y ausencia de la mudez siempre y cuando se combine con la presencia, que supone toda subjetividad narrada, cuestión primordial en un proceso educativo y que además requiere de la combinación de la dimensión ética y política, que solo emergen de la mano de la perspectiva y dinámica del testimonio, no del ejemplo, y en estos las redes «sociales» también pueden sernos de una gran utilidad pero hay que reinventar los caminos, los usos, las tec-



nologías, los dispositivos... de la comunicación para que nos sean útiles para poder leer el mundo, su inteligibilidad, y esta lectura y esta posibilidad de entender nos posibilite para crear, expresar y mostrar las palabras y el mundo para así poder efectuar la triple acción-trabajo-obra de escribir la palabra y el mundo transformando la comunicabilidad, las tecnologías y los dispositivos... otorgándoles una carga-valencia de libertad, de emancipación... eminentemente política y ética que hace que la recepción de la otra y del otro, la interpelación que me hacen en su presencia-ausente o en su ausencia-presente, en las redes «sociales», quizás convocado o no, es siempre la constelación-configuración en y de un acontecimiento que nunca nos puede dejar intactos y, quizás, a veces en las redes «sociales» y a través de los nuevos dispositivos y tecnologías podemos ser contactados-intactados y por lo tanto aparece tanto la posibilidad de descolonización-desterritorialización capitalista-conservadora-bancaria como la inversa.



Ilda Peralta Ferreyra

En primer lugar, para Paulo Freire, las nuevas tecnologías, el uso de computadoras, deben servir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sobre todo, «expandir la capacidad crítica y creativa de nuestros niños y niñas. Depende de quién las usa, en favor de qué y de quién, y para qué. Ya pusimos lo esencial en las escuelas, ahora podemos pensar en poner computadoras».

En segundo lugar, Paulo Freire tenía claro que «Estamos preparando el tercer milenio, que va a exigir una distancia menor entre el saber de los ricos y el saber de los pobres» (7)

Desde ese punto de vista, hoy las redes son imprescindibles para la comunicación, para ayudar a una consolidación del espíritu crítico, para la transmisión global intercultural de conocimientos, planteamientos y valores y para la consecución de los cambios sociales que el mundo necesita.



Dolores Rodríguez Mateos

Las redes sociales que hasta el presente han sido para nosotros un puro entretenimiento, ahora las estamos descubriendo como posibles agentes de cultura. Estamos comprendiendo lo que es expresarse a través de los medios de comunicación especialmente la televisión e internet. Al hacer un guión de televisión o hacer un post en las re-

des sociales es como si se viniera abajo todo un mundo que nos ocultaba una realidad.

Además estamos aprendiendo a ser consumidores críticos de estos medios informativos. Esta pedagogía constituye una toma de conciencia de la realidad social que vivimos. Hemos aprendido que no es posible leer un texto sin aprender a leer el mundo, siendo, quizás una de las lecturas más difíciles y más profundas.

Tuve la alegría de contar con Paulo Freire en el instituto de mis hijos. Me emocionó su calidez humana y su capacidad de escuchar. Me impresionaron sus palabras «No hay que esperar a que la sociedad cambie, para luego hacer una escuela diferente. Cuando uno espera que la sociedad cambie, la sociedad no va a cambiar, es la mejor manera de no hacer nada».

La humanización de los seres humanos comienza por el diálogo y el entendimiento entre los hombres. Por ello, según Freire, para el educador el contenido programático de la Educación no es una imposición, sino la conquista de las libertades, parte de esas conquistas pueden estar enmarcadas en políticas para generar empleo.

La acogida que tuvo Paulo Freire, en el instituto le llenó de emoción y cariño.

María del Rocío Cruz Díaz



La promoción del uso de las redes sociales consolida el modelo de «educación problematizadora», que frente a la educación bancaria da lugar a una educación de «ida y vuelta» aún más dinámica y participativa mediante el uso de las herramientas interactivas que nos proporcionan los recursos tecnológicos que acogen a las redes sociales. Desde este modelo el educador no solo educa sino que también es educado mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar un proceso educativo. Desde este modelo el conocimiento no es propiedad del educador, no pertenece al que educa ni se dirige al educando sino que se intercambia en un acto de «reflexión» conjunta e interactiva. Para Freire, la educación como práctica de libertad, rechaza al individuo aislado del mundo, propiciando la integración. La construcción del conocimiento se da en función de la reflexión de los sujetos, no será una mera

**“ María del Rocío Cruz Díaz
Las redes sociales permiten el intercambio inter e intra relacionado de conocimiento que se abren a la colectividad**



abstracción, sino que el hombre deberá ser entendido en relación a su vínculo con el mundo. Las redes sociales participan de este modelo nos permiten el intercambio inter e intra relacionado de conocimiento que se abren a la colectividad desde pequeñas y constantes aportaciones, palabras de personas que en libertad participan, colaboran, critican, concientizan desde los medios.



Ángel Marzo Guarinos

Pienso que aporta nuevas formas de comunicación y si lo queremos también de dialogo, de solidaridad, de apoyo, de acción colectiva. Ahora bien también tiene sus riesgos. Son espacios a menudo configurados desde una lógica vertical, parcializadora, restrictiva.

Pienso que la estrategia de la manipulación a través de las redes y otros instrumentos configura unas nuevas estrategias de imposición. Si bien hace unas décadas se buscaba mantener desinformados a muchas personas, y se ocultaba la información. Hoy, en ocasiones la estrategia es saturar la red de informaciones diversas y contradictorias para hacer complejo encontrar aquello que es relevante. La alienación en ocasiones no es por ocultación sino por sobre exposición.

**“ Ángel Marzo Guarinos
Las redes aportan nuevas formas de comunicación, de dialogo, de solidaridad, de apoyo, de acción colectiva**

chas personas, y se ocultaba la información. Hoy, en ocasiones la estrategia es saturar la red de informaciones diversas y contradictorias para hacer complejo encontrar aquello que es relevante. La alienación en ocasiones no es por ocultación sino por sobre exposición.

5. ¿Cómo se perfila el futuro de la educación como relación interpersonal en una dinámica de comunicación digital?



Analía E. Leite

El futuro de la educación es incierto pero no por el avance de las tecnologías o por las dinámicas de comunicación digital, sino por otros avances que intentan legitimar procesos educativos basados en el rendimiento, en la objetividad, en los resultados de las pruebas de evaluación, en la cosificación de los sujetos. Es en este contexto o desde este contexto desde donde puedo pensar las relaciones interpersonales en un mundo digital. Y aquí retomo una idea de Freire a propósito de los desafíos de la educación de adultos ante la reestructuración tec-

nológica: no perder de vista la perspectiva crítica y el sentido ético de nuestra actuación. La aparición de nuevas formas de comunicación no significa pensar en el abandono o ineficacia de las existentes, que pueden verse deterioradas por las dinámicas que se instalan desde las virtualidades, es una posibilidad. Posibilidad que puede ser analizada desde diversas vertientes. Nuevamente creo que no hay que perder de vista el sentido de la educación; la educación es relación. Entonces: ¿Qué nuevas instancias de relaciones interpersonales estamos dispuestos a crear en la era digital?, ¿en las prácticas educativas que conocemos es habitual la generación de relaciones interpersonales?, ¿es posible educar sin relación?, ¿es posible educar en la era digital con modelos de relación basados en la autoridad de unos sobre otros?



Pep Aparicio Guadas

Ahora, si queremos que, tanto estas tecnologías como las redes «sociales» que facultan e impulsan, puedan suscitar e implicar una constelación de iniciativas educativas, éticas y políticas en una clara perspectiva y dinámica emancipadora tendrían que asumir, entre otras cuestiones, la posibilidad de potenciar las relaciones y sobre todo de controlar las mediaciones pues tanto unas como otras se perfilan como la clave de bóveda para implementar esta disposición y solicitud a la mudanza y a la transformación posibilitando procesos metamórficos reales, virtuales y actuales pues la digitalización de la vida pública, privada y singular-común es generando nuevos dispositivos.

Es claro este asunto, pero también nuevas relaciones –algunas de ellas ya de pleno insertas en la irrelación y claramente infructíferas respecto a la proliferación y difusión de afectos- y, muy especialmente nuevas mediaciones, tanto unas como otras en manos de las gobiernos que habilitan censuras y seguimientos variados sobre memes promovidos por iniciativas y movimientos sociales, empresas que a través de la publicidad, o bien directamente, generan censuras, planificaciones malintencionadas, acciones de manipulación sociocultural... y así podemos descubrir una gran proliferación de intermediaciones –en extensión y en intensidad pues cada vez que es incrementado el vector de digitalización es incrementado también las intermediaciones-, la mayoría de las veces ocultas y/o disfrazadas, que llevan la novación a los campos de una mera repetición, conforman simula-



cros falaces de cre-acción y además establecen variadas maneras de ejercer el control —y quizás tendríamos que recordar que en las sociedades en las cuales vivimos es el control el viejo-nuevo paradigma de dominio-opresión que tiene el poder de ejercerse que substituye al viejo esquema panóptico- mediante operaciones de filtrado de datos, contenidos..., construyen universos paralelos y, sobre todo, trazan líneas, acciones, etc. rotundamente inhabilitadoras de las acciones educativas, éticas y políticas de las mujeres y de los hombres así como inhabilitantes de los seres humanos, en sí mismos y de los lenguajes que crean y usan, pues la digitalización, a la cual nos referimos, sobremediada realmente produce-fabrica una colonización de los seres humanos y de sus lenguajes, buscando entre otras cuestiones, la hegemonía sociocultural, educativa y ético-política, conservadora pero con un acalado pseudomoderno.

Esto propicia la anulación de conceptos, afectos y perceptos, la invisibilización de prácticas alternativas, la sustracción y expoliación de conceptos y de palabras tratando de redefinirlas y de fundar otros marcos de sentido, la estigmatización de los colectivos, grupos, etc. sujetos de esas prácticas y experiencias y, sobre todo, la banal y simple moralización del discurso y las acciones educativas-éticas-políticas, tratando cultivar plenamente la ignorancia y la estupidificación de los seres humanos y su extrañamiento respecto del mundo y de los otros seres humanos y vivientes y produciendo-fabricando también la recesión de la vocación de humanidad entroncada en la palabra en la visibilidad del rostro y el cuerpo todo, cara a cara, se produce la conversación y el diálogo, y no en las ciberesferas que fabrican y producen un exceso de informaciones y de ruido —intoxicación- y casi la anulación del necesario silencio que conlleva la lectura y la escritura, el diálogo y la escucha... para poder vivir y crear.

En este movimiento, «la lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y de las clases sociales populares para intervenir en la reinención de la sociedad» (8) y, en esta lectura y escrituras críticas y críscas, es donde, quizás, se abra la posibilidad de una educación post-lingüística y post-textual que, además pueda sugerir un camino para caminar en la cre-acción y edificación de unas nuevas humanidades.

Cito el poema ibn al-Arabi de Murcia:

«Mi corazón adopta todas las formas,
es pradera para las gacelas y monasterio para el monje,
templo para los ídolos y Kaaba del peregrino,
tablas de la Torah y libro del Corán.

La religión que profeso es la del amor,
y hacia donde vaya su caravana me dirijo,
pues el amor es mi fe y mi religión.»

puedan suponer una dialógica con palabras propias y ajenas, con dispositivos pasados, presentes y futuros —ordenadores, teléfonos inteligentes, correo electrónico y blogs, etc.—, con... que sean prótesis creativas y liberadoras... en unas nuevas hibridaciones.



Ilda Peralta Ferreyra

Las barreras espacio-temporales se rompen con la utilización de las redes sociales, surgen nuevas formas de colaboración, se hace más inmediato el acercamiento con cualquier parte y cultura de la Humanidad, por lo que proporcionan numerosas e interesantes opciones de contacto, interacción e intercambio. El elemento dialógico se enriquece, amplía y multiplica. Las posibilidades didácticas son infinitas, y la interacción que puede generar se expande sin fronteras.



Dolores Rodríguez Mateos

Los juegos en red, los foros de discusión, la Web, los canales de conversación y el correo electrónico han abierto un camino en la comunicación interpersonal y en los efectos en las formas de la comunicación digital. De todas estas formas la más interesante es la del correo por la cantidad de volumen que tiene. La cortesía como un valor en la comunicación dialógica. Las buenas maneras reduce el ruido en la comunicación. Es fundamental ver la calidad de las interacciones. Tienen que existir registro y buenos usos.

Los medios telemáticos de la información y la comunicación han dado muchas pautas culturales, debido a los medios digitales. Xavier Laborda dice: «La comunicación digital resulta muy interesante porque ha comportado cambios formales en los géneros comunicativos y materiales en las relaciones interpersonales.»

El caso es que la percepción del espacio físico y del tiempo está cambiando... Existe una inmediatez de los conocimientos y de las informaciones.





María del Rocío Cruz Díaz

Freire entendió la categoría del saber de la persona como lo dialogado, lo compartido y aprendido a través del conocimiento vivido propio y los de su comunidad. En su obra *La educación como práctica de la libertad*, podemos leer: «En las relaciones humanas del gran dominio, la distancia social existente no permite el diálogo. Éste, por el contrario, se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común. El diálogo implica responsabilidad social y política del hombre.» (1997: 64). Si somos optimistas y amables con los medios, la sociedad de la información y la comunicación acorta distancias al tiempo que amplía hasta límites insospechados nuestra capacidad de generar «prácticas de libertad» comunicativas donde todo proceso educativo parte, tal y como indicase Paulo Freire, de la realidad que rodea al individuo para lograr la concienciación que conduce al desarrollo y con ellas, prolongables a todo registro de colectivos, marginados o sin voz, de los nadies de Eduardo Galeano, que podrían participar y, finalmente, beneficiarse de las ideas de Freire adaptadas a la comunicación digital.

A pesar de todo, no podemos permitirnos edulcorar e idealizar la realidad sesgada, germen de nuevas necesidades vinculadas y desarrolladas por los *mass media* occidentales. El futuro solo se vislumbra positivo si el imaginario colectivo que ensalza las potencialidades de los recursos tecnológicos es «concienciado» y «comunicado» desde los principios de la Educomunicación, es decir, a partir de la construcción de una nueva relación crítica y participativa de la ciudadanía con los medios, relación que finalmente tiene un carácter liberador para el individuo.



Ángel Marzo Guarinos

El futuro de la educación sigue movimientos muy diferentes. Uno de ellos es imponer dinámicas de relación prestablecidas y dirigidas desde núcleos de poder minoritarios. Este movimiento es muy poderoso y en el confluyen intereses de diferentes agentes y corporaciones que responden a intereses no siempre explícitos ni legítimos.

También hay movimientos horizontales de solidaridad de recreación de espacios de libertad, de lectura democrática i generadora de nuevos territorios donde vivir las relaciones de una forma más armónica, más

creativa, más provechosa para todas las personas.

La comunicación digital nos puede permitir una aproximación a la realidad que va más allá de una lectura dicotómica, sujeta a etiquetas, parcial y nos puede permitir reconocer la complejidad de las cosas y aproximarnos a ellas con una nueva mirada

Alguna opinión personal más



Analía E. Leite

Por último me gustaría puntualizar que la educación es un proceso dialógico, complejo, social y político. La comunicación es lo que posibilita este proceso, pero claro, los modelos de comunicación, que son modelos de autoridad y poder instalados en los sistemas educativos nos conducen muchas veces a procesos de falta de comunicación, a potenciar las «culturas del silencio», de las que hablaba Freire, que refuerzan unas prácticas, unas formas de ser, actuar, pensar y sentir. En este marco se asientan las dinámicas de comunicación digital y tal vez, digo tal vez, puedan reforzar aún más, algunas prácticas de «incomunicación».



Ilda Peralta Ferreyra

Actualmente, Paulo Freire debe seguir como referencia obligada en las aulas de todos los niveles, ya que sus trabajos y su experiencia son fuentes que nos permiten abordar una reflexión y una acción educativa frente a los nuevos retos que presenta hoy la educación. La clave de su acción educadora se basa en una actitud dialógica, solo así puede haber un proceso de transformación en las escuelas, dentro y fuera de las aulas, en las relaciones del Centro escolar con su entorno y del propio proceso de aprendizaje. Con lo dicho, hoy, en la realidad que estamos viviendo, con el apoyo indiscutible de las nuevas tecnologías, nos lleva, más que nunca a ejercitar la actitud abierta, dialógica, crítica y revolucionaria que nos presenta Paulo Freire. También, como Dolores Rodríguez Mateos, tuve la suerte de conocer a Paulo Freire, fui alumna suya en Chile, y su capacidad humana, comunicativa y didáctica me han guiado toda la vida.



Dolores Rodríguez Mateos

Como ya hemos insistido, si antes lo más importante era «leer», hoy se puede decir que siguen siendo analfabetas aquellas personas que



no son capaces de comprender y juzgar el contenido de un sencillo mensaje relacionado con los problemas de su vida diaria. Afecta a aquellas personas que conociendo y dominando los instrumentos y capacidades mínimas de lecto-escritura y cálculo, no alcanzan el nivel medio deseado que se necesita en el entorno en el que se desenvuelven, y no entienden ni comprenden los continuos cambios que se dan en la sociedad actual. Como consecuencia, sobre todo, de la aparición de nuevas macro tendencias sociales.



María del Rocío Cruz Díaz

Las visiones de la sociedad son tan estáticas o dinámicas como las culturas de las cuales forma parte y aunque los valores y las costumbres propias de esas sociedades pueden ser heredadas de una generación a otra pero todas pueden ser susceptibles de adoptar positivos factores de liberación crítica y social. Benedit Anderson nos habla de las «comunidades imaginarias» (1983) donde la cultura es vista como el resultado no intencional del entretreído de los comportamientos de las personas que se interrelacionan e interactúan entre sí. A modo de actividad proponemos al lector un ejercicio de elaboración de textos incompletos (Autonomía, Comunicación, Libertad, Sonido, Palabra, Utopía...), donde la pretensión no alcanza sino por so-

ñarlos de modo que «los completa el que los toma». A modo del pensamiento dialógico de Freire, el primer paso en nuestra construcción colectiva es «soñarla, pensarla», seguido de «contar el sueño al otro» y «activar la lista de conceptos elegidos hilvanados con un delicado hilito para tirar, coser y descoser con la madeja pintada de palabras». Elegimos las palabras porque nada de lo que imaginemos será real sino somos capaces de traducirlo en palabras. Elegimos palabras que nos definen, nos hablan, que dialogan entre sí para construir sentido a nuestras prácticas. A eso, a hablar, estamos todos invitados y a la posibilidad de hacer que suceda que todos tengamos la posibilidad de hacerlo, de hablar(-nos).



Ángel Marzo Guarinos

Una de las aportaciones que cabe considerar de la pedagogía freiriana es el carácter profundamente democrático. Este nos lleva a fijar colectivamente unas metas sin renunciar a las aspiraciones individuales. Y también nos lleva a actuar con una nueva mirada pero sin renunciar a aquellos que colectivamente se ha elaborado. La educación no debe partir de dogmas solamente debe tener claro a favor de quien está que pretende evitar y que pretende impulsar

Referencias

1. Leite, Analía E. (2005). La vigencia del Pensamiento de Paulo Freire para re-pensar algunos problemas educativos. Celada, B. y Habegger, S. (coord.) (2005) Interpretando a Freire. Haciendo camino desde la colectividad. Seminario de Paulo Freire. Editado por Sur. Asociación de Reflexión e Innovación Educativa.
2. Parra Nuño, Sebas y Aparicio Guadas, Pep (2009). La lectura, y la escritura, del mundo de Paulo Freire. Instituto Paulo Freire de España y Edicions del CREC. Xàtiva.
3. Ver: AA.VV. (2009). Guia per als cercles de cultura. El procés d'aprendre i ensenyar en l'educació permanent. Edicions del CREC. Xàtiva.
4. Freire, Paulo (1994). Educación y participación comunitaria, en A.A.V.V. (1994). Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós: Barcelona. Pág.91.
5. Freire, Paulo (2001) Pedagogía de la Indignación. Morata: Madrid. Pág.56.
6. Aparicio Guadas, Pep (2012). El placer y la vocación de educar: una perspectiva humana. Notas para un diálogo aconteciente. Edición digital en: <http://www.crec.info/>; ISSN: 1575-9016.
7. De una entrevista que realizó Moacir Gadotti a Paulo Freire para la revista Forma de Lisboa en el año 1989, publicada en «Paulo Freire. La educación en la ciudad». Siglo XXI editores. 2007
8. Freire, Paulo (20001). Pedagogía de la indignación. Editorial Morata. Madrid.





■ **Daniel Prieto Castillo** Pionero en educomunicación

En torno a la palabra en la práctica de la educomunicación

La radio, la prensa escrita y la comunicación digital, son herramientas de inmenso potencial educativo



Aularia
Redacción

El hecho educativo es, esencialmente, un hecho comunicativo. Hoy es impensable hablar de comunicación y de educación como de procesos diferentes. Los procesos de comunicación son componentes pedagógicos del aprendizaje. Oí por primera vez el concepto en el entorno, tal vez a él mismo, de Paulo Freire, en Chile por los años 70. Después lo volví a percibir en Argentina, en un encuentro con educadores al que asistía Mario Kaplún. La UNESCO lo aceptó en 1979, y de ahí su recorrido fue rápido en América, en relación con la educación popular, y más lento en Europa, pero imparable. Hoy Aularia entrevista a Daniel Prieto Castillo, educador desde 1962, pionero en la praxis y en la reflexión educomunicativa. (Enrique Martínez-Salanova, entrevistador)

Daniel Prieto Castillo es, ante todo, educador, uno de los pioneros y pensadores en el mundo de la educomunicación, considerado como uno de los mayores expertos mundiales en comunicación para el desarrollo.

Nació en Mendoza, Argentina, estudió filosofía Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, donde se licenció en 1968. Es Doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM (México, 1980), profesor en materias de educación y comunicación de la Universidad Nacional de Cuyo y director de la carrera de postgrado de Especialización en Docencia Universitaria desde 1995. Profesor visitante de numerosas universidades de América latina, fue nombrado Doctor «honoris causa» por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (Colombia). Es miembro del consejo



■ **Daniel Prieto Castillo**

CLAVES

● **Mi itinerario profesional se ha organizado en torno a la tarea de promover y acompañar aprendizajes mediante una labor comunicacional sobre la cual trato de reflexionar siempre y de entretenerla en mis encuentros presenciales**

● **Construir es, en primer lugar, construirse.**

● **La construcción de la palabra requiere tiempo para dialogar con otras y para lograr la propia.**

de redacción de varias revistas académicas de comunicación, entre ellas *Chasqui*, *Diálogos*, *Signo y pensamiento*.

Es autor de numerosos libros: *Retórica y manipulación masiva* (1978), *Discurso autoritario y comunicación alternativa* (1979), *Elementos para el análisis de mensajes* (1980), *Diseño y comunicación* (1980), *Manual de diagnóstico de comunicación* (1984), *Comunicación y percepción en las migraciones* (1984), *Comunicación, periodismo científico, cultura y vida cotidiana* (1984), *Voluntad de verdad y voluntad de espectáculo* (1986), *La fiesta del lenguaje* (1986), *Comunicación y medio ambiente* (con Berta Irene Flores, 1993), *La pasión por el discurso, cartas a estudiantes de comunicación* (1994), *Comunicación e integración* (1994), *La televisión, críticas y defensas* (1994), *Los formatos televisivos* (1994), *La televisión y el niño* (1994), *Introducción a la comunicación rural* (1994), *Mediación de materiales para la comunicación rural*, (1995), *Palabras e imágenes para la comunicación impresa*, Quito, OCCLAC. (1996), *La comunicación en la educación*, (1999), *Comunicación, universidad y desarrollo* (2000)

1. En momentos en los que priman la imagen y la inmediatez de la información, ¿Qué espacio e importancia queda para la palabra y el gesto en la educomunicación?

Para dialogar con *Aularia* siento que me corresponde aclarar desde dónde hablo cuando toco temas como los propuestos. Soy un educador, no he abandonado

esa práctica desde 1962 y pienso continuar en ella todo el tiempo posible. A la vez, también desde aquellos años, coloco como centro de mi tarea la comunicación, tanto para enseñarla como para vivirla. Mi itinerario profesio-

nal se ha organizado en torno a la tarea de promover y acompañar aprendizajes mediante una labor comunicacional sobre la cual trato de reflexionar siempre y de entretenerla en mis encuentros presen-

ciales, a distancia, a través de la palabra oral y escrita, de la mirada, el gesto y el diálogo, ese «encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos», como escribió nuestro Paulo Freire.

Llevamos ya largos años utilizando la palabra «construcción» a la hora de referirnos al aprendizaje. Siento que nos falta precisar todavía más su sentido: en educación el llamado al alcance de ese término significa, de manera radical (es decir, de raíz) lo siguiente: construir es, en primer lugar, construirse. De un proceso con pretensión educativa puede uno salir muy bien construido, medianamente construido, mal construido y hasta destruido.

Mi tarea de educador consiste en colaborar en la construcción que cada estudiante va haciendo de sí mismo y para ello, desde mi mirada y mi práctica, la argamasa fundamental es la comunicación. Un proceso educativo orilla el fracaso cuando de sus espacios alguien sale chocándose con su propio discurso, con una escritura cercana al balbuceo, con aquello de «lo sé pero me faltan palabras...». Alguien bien construido en su comunicación está mejor parado en y frente al mundo, tiene más instrumentos para relacionarse con los demás y consigo mismo.

Entonces, ante la primacía de la imagen y de la inmediatez de la información (sobre todo de esta última) y hablando desde la educación y como educador, no puedo dejar de reconocer las consecuencias negativas para la construcción el abandono de una rica capacidad de comunicación, de la apropiación de las posibilidades de la palabra, de la expresión sostenida por vocabularios y estructuras sintácticas bien entretijadas.

Entra en juego aquí un elemento clave de nuestra condición humana: el tiempo. No edificamos nuestro ser a golpes de espontaneidad y de automatismos, no desarrollamos una capacidad de comunicación como la que planteamos por el mero hecho de enviar correos electrónicos o de reaccionar a estímulos en un video juego. Y para nada entro en el terreno de las descalificaciones, correo electrónico y video bien pueden resultar elementos valiosos para relacionarse o para jugar e incluso desarrollar modos de aprendizaje que no soñábamos hace unos años. Pero la construcción de la palabra requiere tiempo para dialogar

“ Desde mi mirada y mi práctica, la argamasa fundamental de la construcción de cada estudiante es la comunicación ”



con otras y para lograr la propia.

Partamos de un ejemplo. Desde el año 1995 llevamos con un grupo de colegas una carrera a distancia de Posgrado en Especialización en Docencia Universitaria, en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. La totalidad de esos estudios está organizada en clave comunicacional: materiales, prácticas de aprendizaje, tutoría, administración del sistema... El plan consta de cuatro módulos y para aprobarlos los colegas deben elaborar, para cada uno, un texto paralelo que caracterizamos hacia 1989 con Francisco Gutiérrez Pérez como un «seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz». En esos materiales se vuelcan conceptos, experiencias, memorias derivadas de la propia práctica, entrevistas a otros colegas y a los alumnos... Hay una condición ineludible para hacerlos: la clave comunicacional. Se trata de textos para ser leídos por otros, para comunicarse a través de ellos, página a página. Es decir: nuestros colegas se construyen a partir de propuestas conceptuales y metodológicas relacionadas con la docencia universitaria y a la vez se construyen comunicacionalmente.

En ese juego discursivo aflora casi desde el comienzo un gran ausente en los estudios superiores: el relato. Podemos afirmar que en no pocas ocasiones asistimos a universidades sin relato, con aquello de que es preciso ser científico mediante discursos urdidos desde lejanas alturas. Ningún proceso educativo puede excluir la personalización, la narración de experiencias propias y ajenas. Nada más antipedagógica que la insistencia en un discurso construido a base de despersonalizaciones.

La elaboración del texto paralelo significa, en nuestro trabajo, una manera de humanizar las relaciones en el seno de la educación superior. Y para ello hace falta tiempo, precioso tiempo de cada quien, precioso fragmento de la existencia dedicado a gozar con la construcción de la propia palabra.

2. En la educación sigue predominando el trasvase informativo sobre el diálogo ¿cómo se ve desde una perspectiva actual la escasez de palabras, la presión para reducir los textos y la respuesta inmediata, para mantener una actitud dialógica?

Hablemos primero de ese predominio. Hace unos años dije en una conferencia que me había sucedido a lo largo de mi existencia algo similar a aquel coronel Aureliano Buendía de *Cien años de soledad*: participé en veinte y tantas revoluciones pedagógicas y las perdí todas. Un colega se molestó mucho con mis palabras, que cómo decía algo así, que entonces cada búsqueda alternativa estaba condenada al fracaso... Desde el punto de vista de un sistema completo... sí. Eso no significa que no haya revoluciones en su interior, pero a la larga (y a veces a la corta) todo volverá a ser como era entonces. ¿Y el sentido de una transformación? Nadie lo discute, siempre se llega a alguien, siempre se involucran seres con anhelos de cambios, siempre se viven de modo diferente modos de promover y acompañar aprendizajes, siempre se va sembrando en el proceso de promover y acompañar aprendizajes.

La continuidad de la presencia del trasvase informativo está ligada de formas de evaluar, al ingreso a la educación de personas que a menudo no tienen vocación para ella, a estructuras sostenidas por burocracias administrativas, al abandono por parte de los sectores sociales en el poder de lo que significan para

“ A veces asistimos a universidades sin relato, con aquello de que es preciso ser científico mediante discursos urdidos desde lejanas alturas



un país la educación y la cultura... todo un caldo de cultivo para sostener viejas formas de enseñar y para cerrar alternativas a caminos propios del diálogo.

En no pocos contextos las tecnologías digitales, con invitaciones a reducir al máximo palabras para sacrificarlas en aras de la velocidad y de la reacción inmediata, han venido a cruzarse con esos espacios de trasvase de información. Se habla mucho del analfabetismo tecnológico de los educadores, pero cuando al mismo se suma un analfabetismo pedagógico, el resultado puede ser muy pobre. No ganamos nada si a viejas tendencias sostenidas por el traspaso de información se suma la creencia en un milagro basado en la mera presencia de lo virtual. Una regla pedagógica fundamental dice así: no hay prisa. Para aprender hace falta tiempo humano, no tiempo virtual o tiempo tecnológico y mucho menos tiempo burocrático.

“ Para aprender hace falta tiempo humano, no tiempo virtual o tiempo tecnológico y mucho menos tiempo burocrático

mo pedagógico, el resultado puede ser muy pobre. No ganamos nada si a viejas tendencias sostenidas por el traspaso de información se suma la creencia en un milagro basado en la mera presencia de lo virtual. Una regla pedagógica fundamental dice así: no hay prisa. Para aprender hace falta tiempo humano, no tiempo virtual o tiempo tecnológico y mucho menos tiempo burocrático.

3. ¿Cómo encaja la mediación en una labor pedagógica y comunicativa en la que los interlocutores están lejos y con prisas?

Comencemos por la expresión «... los interlocutores están lejos...». Con ella nos situamos en el campo de la educación a distancia. La pregunta se impone: ¿a distancia de qué? En la tradición de dicha educación, de las aulas, sin duda. La modalidad nació para atender a quienes, por diversas razones, no podían asistir a ellas. Para nosotros la cuestión es más compleja. Proponemos una educación a distancia de: pedagogías directivas, basadas en el control y la palabra del maestro; de la masificación y el anonimato; de entornos carentes de recursos e incentivos para el

aprendizaje; de aprendizajes anclados en viejas formas de transmitir información; del tedio y la desmotivación; de la discriminación... Tales distancias pueden urdirse en las relaciones presenciales o con estudiantes situados a cientos de kilómetros.

De desmitificar el aula como símbolo de toda educación posible se trata. Se nos dice que en ella, que en la presencialidad, se logra una mejor comunicación, que nada suple la relación interpersonal. Pero sabemos que se puede estar muy solo en medio de un aula repleta de estudiantes, que en muchos casos alguien delante nuestro crea abismos de relación, que la soledad puede asomar en cualquier espacio social, a pesar de la presencia de los demás.

Desde esa reflexión sobre el alcance de lo llamado «a distancia» propusimos con Francisco Gutiérrez el concepto de mediación pedagógica entendida como la tarea de promover y acompañar el aprendizaje en cualquier contexto y a cualquier edad de los posibles aprendices. Para ello, entre otros temas, partimos de lo siguiente: se aprende de lo cercano a lo lejano, y lo más cercano en este variado universo soy yo mismo, es cada ser humano. La mediación pedagógica constituye siempre un ejercicio de cercanías en el marco de lo enunciado más arriba: no hay prisa. Cuando alguien siente que se habla con él, que se habla para él, que se lo invita a comunicar y a comunicarse con su práctica y su historia, las prisas tienden a ceder para dar lugar a la reflexión, al relato y al diálogo.

4. ¿Qué papel tienen los educadores y comunicadores en una sociedad tecnificada, en la que parece que ya todo está en la red?

Retomo lo expresado al comienzo: «Soy un educador, no he abandonado esa práctica desde 1962...». Cuando alguien se define de esa manera, cabe pre-



guntarle por el sentido de su existencia desde el punto de vista de su práctica profesional. En lo personal no me caben dudas: estoy en la vida, en el mundo, para que los otros aprendan. En ese marco, mi cotidiano quehacer consiste en promover y acompañar aprendizajes.

Si me acepto como educador, mi trabajo de promoción y acompañamiento es desde la comunicación. Estoy en el mundo para que los otros aprendan y para eso necesito ser un buen comunicador, un excelente comunicador. Nos situamos en una práctica comunicacional dirigida a promover y acompañar aprendizajes en el cara a cara, por medio de la escritura, de los materiales audiovisuales, de las tecnologías analógicas y las digitales.

El papel, entonces, de un educador y un educador en una sociedad tecnificada sigue siendo el mismo: promover y acompañar aprendizajes, a través de la red y también fuera de ella. En este sentido la forma en que se plantea la pregunta nos ayuda mucho: «...en la que parece que ya todo está en la red». El «parece que» abre el camino a la reflexión, porque hay muchas maneras de estar en la red y no pocas de no estar en ella. Para un educador-comunicador estar en la red representa una oportunidad para continuar haciendo lo de siempre (promover y acompañar aprendizajes, mediar pedagógicamente...) con recursos preciosos que no soñábamos para nada hace unas décadas. Para quienes se dedican a enseñar en la vieja telaraña del trasvase de información, la red constituye un lugar en el cual también se pueden sostener las lejanías, profundizarlas incluso. No deberíamos olvidar que la red tiene el sentido de un encuentro a través del infinito juego de mallas que se expanden en todas direcciones, pero también de algo para atrapar, como en el caso de las telarañas o de los tejidos dirigidos a recoger peces.

Una cosa es vivir el aprendizaje y la comunicación

en ese juego infinito y otra es quedar atrapado en la red; una es asumirse como educador-comunicador para impulsar el diálogo, la creación, la colaboración, y otra es lanzar la red para ver qué se pesca desde viejas maneras de concebir la enseñanza. No faltan ejemplos de esto último en propuestas de educación a distancia basadas en lo virtual.

Valoramos mucho el trabajo en red. Cuando tiene uno la oportunidad de integrar un grupo con colegas y estudiantes de varios países para pensar, indagar, construir, soñar, conocer, jugar, reír juntos, comprende a fondo lo que está significando la red en estos tiempos. En realidad, desde nuestra experiencia en los caminos de la educación, las comunidades de aprendizaje se vivían antes en la preciosa figura del seminario.

Escribíamos hace unas dos décadas: un seminario es una unidad de comunicación y de interaprendizaje. En ese espacio de encuentro estamos, solo que con proyecciones maravillosas a escala planetaria. El pensamiento en red apenas si está naciendo, no alcanzamos a atisbar casi nada de lo que nos traerá en el futuro.

“ El pensamiento en red apenas si está naciendo, no alcanzamos a atisbar casi nada de lo que nos traerá en el futuro. ”

5. ¿Cómo utilizar la palabra y el gesto en los diversos lenguajes en los que se mueve la comunicación para que se creen nuevas experiencias y procesos comunicativos?

La cuestión me obsesiona hace varios años. Retomo lo planteado en más de una oportunidad en diá-



logos por nuestra variada América Latina:

¿A qué hipertexto llegará quien no ha producido texto? ¿Cómo ser alguien en el mundo virtual, si no se ha producido en el mundo textual?

Si tenemos producción, toca agregar más valor a lo que comunicamos, tanto por la belleza y la fuerza de la expresión como por nuestra capacidad de sacar el mayor provecho comunicacional a cada formato, a cada tecnología que utilicemos. Pero el mayor valor que podemos agregar es el pedagógico. Y para ello necesitamos, hoy más que nunca, mediar con toda la cultura.

“ Hemos insistido una y otra vez: «dime qué hiciste con las anteriores tecnologías y te diré qué harás con las nuevas.»

Agregar valor pedagógico significa producir materiales ricos en texto y contexto, en sugerencias de aprendizaje, en personalización, en comunicación de experiencias,

en posibilidades de reconocimiento de la propia situación, en aproximaciones al contexto inmediato y al más general, en recuperación de la memoria, en esperanza, en construcción de futuro, en diálogo, en encuentro, en alegría y fuerza expresiva.

Todo esto no son palabras. Quienes hicieron de manera natural el tránsito de lo analógico a lo digital fueron aquellos educadores-comunicadores que venían utilizando las viejas tecnologías desde una práctica y una ineludible voluntad de comunicación. En su experiencia se vivió una continuidad, se pasó a hacer con lo virtual lo que se hacía con lo analógico.

Por eso hemos insistido una y otra vez: «dime qué hiciste con las anteriores tecnologías y te diré qué harás con las nuevas.»

El impulso de experiencias y procesos comunicativos se fundamenta en un pasado de creaciones que en nuestra América Latina ha sido riquísimo.

Como señalamos hacia 1999 en una conferencia or-

ganizada por la UNESCO:

«La interacción, desde el punto de vista comunicacional, fue uno de los grandes aportes de Latinoamérica.

Hay más: el llamado al respecto por la diversidad cultural fue atendido por décadas por emisoras bolivianas, guatemaltecas, dominicanas, a través de programas en quechua, creol y toda la riqueza de los idiomas mayenses.

Y más aún: el cultivo durante más de 30 años de la lectura crítica de la comunicación, como antecedente de lo que se viene pidiendo en la actualidad en relación con la oferta de internet.

Quiero señalar con estas referencias que el espesor de la cultura pedagógica de América Latina no es nada despreciable, tanto por las propuestas innovadoras como lo atesorado por los propios educadores en su trabajo cotidiano.

Cultura pedagógica existente en los sistemas no formales y formales. Porque en nuestra variada realidad social no es posible pasar por encima de tanta experiencia, de tanto esfuerzo de promoción y acompañamiento del aprendizaje realizado a menudo en condiciones precarias, en el marco de la retirada del estado de sus funciones fundamentales.

Hay un tesoro de experiencias y de saberes que guarda en cada país el sistema educativo. A menudo, cuando llegan las propuestas de cambios a través de reformas, se tiende a considerar que nada de lo hecho sirve, que una nueva teoría y una nueva manera de trabajar los conocimientos vienen a inaugurar los tiempos desde cero.

No llegamos de ninguna manera con las manos vacías a esta sociedad del conocimiento. No es bueno plantear el salto tecnológico por encima de nuestra cultura y de nuestros saberes, de lo acumulado por generaciones de comunicadores y educadores.»



6. ¿Cuál puede ser/debiera ser el futuro del diálogo en los medios? ¿Podemos ser educadores en red manteniendo la palabra con todo su valor?

A fines de los 80 nos encontramos con Mario Kaplún en uno de nuestros países latinoamericanos y tuvimos el siguiente diálogo: Mario, se cayó el muro. Así es Daniel. ¿Qué harás ahora? Lo mismo de siempre Daniel.

Tal tarea fue de por vida para Mario dialogar con los medios desde una postura crítica y mantener la palabra con todo su valor a través de experiencias como el casete foro y de programas como «Un tal Jesús».

Por supuesto que lo virtual, y de manera fundamental la red, nos plantean otros caminos y desafíos, pero la tarea sigue siendo la misma: promover y acompañar aprendizajes desde una constante voluntad de comunicación.

7. Hablamos de interculturalidad en momentos de globalización ¿cómo comunicar nuestra propia cultura? ¿cómo mantener y conservar el propio acervo cultural en una sociedad mediática? ¿cómo ser interculturales?

Me sitúo para dialogar sobre este punto en una caracterización:

Entendemos diversidad comunicacional como las expresiones de la vida y la cultura, en las relaciones cotidianas, en el seno de las comunidades, en las creaciones de determinados pueblos y naciones, en las instancias administrativas de una región o país, desde los municipios hasta los órganos nacionales de gobierno, en el quehacer propio de cada sociedad: la

educación, el arte, el esparcimiento, los espacios, los objetos, el vestido, la alimentación; en la cultura mediática, en los rituales, religiones, grupos etarios, en la cultura «cultura» y la cultura popular.

La diversidad comunicacional abarca desde las expresiones de cada individuo hasta las de la totalidad de una sociedad.

Frente a esa tendencia fundamental de la vida y de cada cultura, se alza la asechancia de la homogeneidad, de la uniformidad, de la generalización de modos de decir, de percibir y comunicar dirigidos a reducir al máximo la trama incesante de la vida y de la cultura.

En esa trama, en ese drama, nos hemos movido siempre y la historia al parecer está lejos de detenerse. La red ha abierto enormes posibilidades que no teníamos cuando se planteaba la comunicación alternativa en la década del 60; el estallido de la presencia de la gente en torrentes de comunicación representa algo nuevo y de ninguna manera rechazable; el acceso a marejadas de información y a bellísimas muestras de comunicación es mil veces preferible a una concentración de medios sin alternativa alguna de otras vías de relación.

La diversidad comunicacional es la clave de la interculturalidad. La emergencia de nuevos sujetos sociales en todos los países va ligada con fuerza a expresiones que abarcan desde la cotidianidad hasta la presencia en las redes y en medios comunitarios y, cuando se puede, masivos.

El acervo cultural está en constante construcción, no fue nunca cosa del pasado. Tal construcción nace y se concreta en lo que cada quien (como individuo, como grupo, como parte de una determinada emergencia de sujetos sociales...) comienza y termina en formas y productos comunicacionales. Nada de esto queda al margen de intentos de masificación y de control social, pero si algo nos hace humanos es la resistencia a las hegemonías políticas y culturales.

Nota: Agradezco a mis queridos amigos Amable Rosario y Carlos Eduardo Cortés los comentarios y observaciones que hicieron a este texto.





■ **Ismar de Oliveira Soares** Pionero en educomunicación

En torno a la palabra en la práctica de la educomunicación

PARA LA PALABRA QUEDA EL ESPACIO DE LA CREATIVIDAD Y DE LA COPARTICIPACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE SENTIDOS



Aularia
Redacción

Aularia hace hoy una entrevista a uno de los pioneros de la educomunicación, además de entrañable persona y gran amigo del Grupo Comunicar: **Ismar de Oliveira Soares**. Quienes nos consideramos educadores basamos nuestra acción en la relación con otras personas, en la comunicación con los demás. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sin duda nos ayudan a ello, aportan nuevas visiones y contactos y, sobre todo, son un desafío para nosotros. Los nuevos ciberespacios educativos implican un avance espectacular y al mismo tiempo nos obligan a los educadores a ser más conscientes del sentido dialógico, solidario, personal e intercultural y diferenciar claramente la comunicación del terreno de los aparatos, programas y cachivaches para centrarlo en los procesos sociales y personales, en la reflexión colectiva, en la participación y en la búsqueda común y creativa de soluciones a los problemas cercanos y lejanos del mundo. (Enrique Martínez-Salanova, entrevistador)

Ismar de Oliveira Soares es profesor titular de la Universidad de São Paulo, Brasil, en donde coordina el Núcleo de Comunicación y Educación y el programa de la Licenciatura en Educomunicación. Es periodista responsable de la Revista *Comunicação & Educação*.

ismarolive@yahoo.com

Nació el 20 de octubre de 1943, en Resende (Brasil). Obtuvo su licenciatura en Periodismo en la Facultad Casper Líbero de São Paulo y otra licenciatura



■ **Ismar de Oliveira Soares**

CLAVES

● **Lo que condiciona en el proceso comunicativo la primacía de la palabra, el gesto o la imagen, uno sobre el otro, es la inmediatez: el elemento que al momento provoca y motiva, concatenando los demás, provocando una cadena de sentidos.**

● **Para la educomunicación, lo que cuenta no es la preeminencia de la tecnología (no está garantizado que la más veloz e inmediata produzca mejor comunicación), pero, sí, la manera como los sujetos se apropian de ella.**

ra en Filosofía por la Universidad Salesiana de Lorena. Su Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Comunicación los realizó en la Universidad de Sao Paulo, y su post-doctorado en la Universidad Marquette, Milwaukee, Wisconsin (2000). Ha trabajado principalmente en temas que tienen que ver con la Comunicación y la Educomunicación. Coordinó el programa de Lectura Crítica de la Comunicación promovido por la Unión Brasileña de Comunicación Cristiana (década de 1980). Fue miembro del Pontificio Consejo para las Comunicaciones Sociales (2001-2009). Coordinó, entre 2001 y 2004, el Proyecto Educom.rádio para 455 escuelas en São Paulo. Actualmente se desarrolla como profesor titular de la Universidad de São Paulo, en donde coordina la recién creada «Licenciatura en Educomunicación», y también el curso de especialización «Medias en la Educación» del Ministerio de Educación, para el Estado de São Paulo.

Es el periodista responsable por la revista *Comunicação y Educação* y preside la ABPEducom—Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação. Ha publicado numerosos textos sobre educación, periodismo y educomunicación, entre los que se pueden destacar, *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.* (2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011). *Sociedade da informação ou da comunicação?* (São Paulo: Cidade Nova, 1996). *Comunicação e Criatividade na Escola.* (São Paulo: Edições Paulinas, 1990).

1. En momentos en los que prima la imagen y la inmediatez de la información, ¿Qué espacio e importancia queda para la palabra y el gesto en la educomunicación?

Imagen, palabra, gesto se presentan como elementos constitutivos de la naturaleza misma del proceso comunicativo. Efectivamente, la comunicación humana puede concretarse, en distintos momentos, mediante imágenes, palabras, o a través de gestos. O, con la intervención de los tres, simultáneamente. No hay jerarquía entre ellos. Pero, lo que condiciona la primacía de uno sobre el otro es la inmediatez: el ele-

mento que al momento provoca y motiva, concatenando los demás, provocando una cadena de sentidos. En términos educomunicativos, el gesto y la palabra componen con la imagen un escenario al que denominamos como «ecosistema comunicativo», en el que la simultaneidad de los procesos permite a los sujetos emitir y recibir señales, conceptos y vibraciones emocionales. Para la educomunicación, lo que cuenta no es la preeminencia de la tecnología (no está garantizado que la más veloz e inmediata produzca mejor comunicación), pero, sí, la manera como los sujetos se apropian de ella. Por tanto a la pregunta ¿Qué espacio e importancia queda para la palabra y el gesto en la educomunicación?, contesto: el espacio de la creatividad y de la coparticipación en la construcción colectiva de sentidos en el proceso comunicativo, mediante el acercamiento a las herramientas más próximas y accesibles.

2. Hablamos de interculturalidad en momentos de globalización ¿cómo comunicar nuestra propia cultura? ¿Cómo mantener y conservar el propio acervo cultural en una sociedad mediática? ¿Cómo ser interculturales?

La Secretaría General de las Naciones Unidas creó, en 2007, bajo el liderazgo de España y Turquía, un programa especial a que se le dieron el nombre de Alianza de las Civilizaciones. La propuesta defendía otros caminos que no fueran el militar para las relaciones entre el Occidente y el Mundo Musulmán en el combate al terrorismo internacional. A lo largo de los años, la Alianza de las Civilizaciones amplió su misión en el sentido de promover la educación para la convivencia intercultural. Para ello, se optó por implementar un intenso programa de educación en medios, con el título *Media & Information Literacy* que, según Jordi Torrent, su coordinador, incluye la educomunicación, entendida como un concepto que abarca participación ciudadana y creatividad. Una de las iniciativas del proyecto propone que las jóvenes generaciones produzcan los medios con igual intensidad como los consumidores. Ésta es, de hecho, la propuesta de la educo-



municación: que los jóvenes tengan condiciones técnicas y académicas de comunicar su propia cultura, intercambiando sus producciones a través del mundo, utilizando las tecnologías digitales. En 2004, durante el *Summit Media for Children*, realizado en Rio de Janeiro, 150 niños y adolescentes de 40 países han podido compartir sus interculturalidades, mediante acciones educomunicativas. Dos jóvenes -un muchacho israelí y una niña palestina- trabajaban juntos en la aproximación entre sus respectivos pueblos. Al final del evento, se realizó un documental. Particularidad: lo hicieron jóvenes europeos sobre las condiciones de vida de la niñez en Irak durante los bombardeos contra su país, momento en que los pequeños no pasaban de frías estadísticas en los noticieros internacionales sobre el conflicto.

3. En la educación sigue predominando el trasvase informativo sobre el diálogo ¿cómo se ve desde una perspectiva actual la escasez de palabras, la presión para reducir los textos y la respuesta inmediata, para mantener una actitud dialógica?

El diálogo es, especialmente, una apertura para el encuentro con el otro, independientemente del uso de la expresión oral. Imágenes, gestos, celebraciones, el arte y las diferentes formas de expresión colaboran ya que su intención es provocar el intercambio de informaciones, sentimientos y proyectos. El diálogo no existía cuando predominaba, en las escuelas, el texto, el libro y el discurso oral. En nuestra experiencia

con prácticas educomunicativas en la alcaldía de São Paulo se demuestra que el sonido y la producción radiofónica, realizada por adolescentes colaborativamente, permiten a los pequeños una aproximación más cercana a la palabra escrita y al texto literario. El programa «Las Olas de la Radio» sostiene el proyecto «Prensa Joven». En otra experiencia, en la periferia de la misma ciudad, jóvenes ciegos, sordos o mudos han participado intensivamente de las prácticas comunicativas unto a compañeros sin estas deficiencias, sustituyendo la oralidad por la danza, diferentes manifestaciones de las artes escénicas y el diseño digital.

4. ¿Qué papel tienen los educadores y comunicadores en una sociedad tecnificada, en la que parece que ya todo está en la red?

Buscar lo que falta en la red: interculturalidad, solidaridad, ciudadanía. Las redes sociales están abiertas al consumo, ofreciendo espacios para que todos hagan lo mismo. Pero -lo sabemos todos nosotros- una revolución está en marcha. Se multiplican los relatos de niños, jóvenes y activistas sociales que utilizan Internet para movilizar multitudes en causas de interés para la salud de la tierra y el bienestar de su población. El rol de los educadores y comunicadores en una sociedad tecnificada es el de descubrir alternativas para el uso de los instrumentos, favoreciendo la

“ El rol de los educadores y comunicadores en una sociedad tecnificada es el de descubrir alternativas creativas para el uso de los instrumentos



Experiencias de educomunicación. 2006, Franklin de Paula Jr., Claudia Dianni, Mônica Borba e Ismar de Oliveira Soares

creatividad y la voluntad política de los que tienen lo que ofrecer para cambiar el destino que el sistema económico determinó como modelo único y definitivo para el uso de las tecnologías digitales.

5. ¿Cómo encaja la mediación en una labor pedagógica y comunicativa en la que los interlocutores están lejos y con prisas?

El tema de la motivación. En Brasil, 40% de los estudiantes de la enseñanza media abandonan las escuelas por absoluta falta de motivación. El Gobierno Federal, para enfrentar el problema, decidió ampliar la jornada didáctica de cuatro a siete horas, ofreciendo condiciones para que un grupo de 45 mil escuelas, en todo el país, integrara la cultura, el arte y la producción mediática en el contra turno de los currículos.

“ El desafío es producir nuevas experiencias y nuevos procesos comunicativos, ajustando el antropológico de la cultura a lo universal de la globalización

El manejo de nuevos lenguajes y la posibilidad de producir empiezan a despertar y animar a miles de niños y jóvenes en los establecimientos destinados a la enseñanza formal y en los alrededores de las escuelas públicas, con la colaboración de expertos y voluntarios locales. Si los interlocutores están lejos, desmotivados, o enojados, porque buscan con prisa espacios más agradables de utilizar su tiempo, cabe a la escuela entender la nueva lógica y ponerse en marcha, cambiando sus paradigmas y sus metodologías.

6. ¿Cómo utilizar la palabra y el gesto en los diversos lenguajes en los que se mueve la comunicación para que se creen nuevas experiencias y procesos comunicativos?

Las diferentes culturas crean y alimentan maneras diferentes de aproximación entre las personas y los grupos. Conocemos culturas llamadas «más calientes» en sus formas de abordaje y otras más formales. Muchos garantizan que los latinos son apreciados en el mundo justamente por su manera cordial de presentarse, su música vibrante y la sonrisa acogedora. Es algo propio de la antropología cultural de cada país o región. De todas las maneras, la mundialización de la cultura permite la migración de las formas en que las personas se relacionan.

Los diversos lenguajes de la comunicación (como el audiovisual y el digital) como prácticas universalizadas de manifestación cultural cumplen el papel de nivelar las maneras de expresarse, sin reducir lo que es propio de cada pueblo o de cada cultura específica. En términos del uso de la palabra, por ejemplo, Internet ha producido un código propio para cada idioma, colaborando con la prisa de los jóvenes en ponerse en común. Lo mismo ocurre en relación a los gestos, y en el audiovisual, teniendo en cuenta la fuerte difusión de la industria cultural de los países del Hemisferio Norte en relación a los del Sur. El desafío es producir nuevas experiencias y nuevos procesos comunicativos, ajustando el antropológico de la



Educomunicación para el desarrollo. Comunicadores Comunitários da Bacia do Paraná 3.

cultura a lo universal de la globalización. En este campo los jóvenes pasan a comportarse como maestros.

7. ¿Cuál puede ser/debiera ser el futuro del diálogo en los medios? ¿Podemos ser educadores en red manteniendo la palabra con todo su valor?

Tener la palabra y manifestarla es parte de un juego de poder. Mirando atrás en la historia, descubrimos que la invención de la prensa, el siglo XV, la recordamos mucho más por el esfuerzo de los poderes constituidos en silenciar a los escritores, a través de una bárbara represión, que por los beneficios que el texto impreso proporcionó a toda la humanidad.

En términos de proyecto educativo, esfuerzos como los de Freinet y de Freire para cambiar el transvase informativo de los maestros en favor de modelos más dialógicos de comunicación siguen ignorados, dada la eficiencia que se supone en la manutención del discurso autoritario de carácter behaviorista, actual y efectivo en la publicidad. Hoy, la gran duda es la real posibilidad de cada uno de contar con plena libertad de expresión en Internet.

Todo este preámbulo para contestar la primera parte de la pregunta ¿Cuál puede ser/debiera ser el futuro del diálogo en los medios? Contesto, manifes-

tando mi alegría por saber que recientemente jóvenes de los países nórdicos se han reunidos para discutir la gobernanza de la Internet, tema anteriormente tratado exclusivamente por empresarios y gobernantes. En otros términos: cabe a maestros y alumnos luchar por sus espacios de habla, por si acaso tienen proyectos alternativos a desarrollar.

En cuanto a la segunda parte de la pregunta: ¿Podemos ser educadores en red manteniendo la palabra con todo su valor?, contesto afirmativamente. Internet es relativamente nueva y los jóvenes absolutamente activos en ella. Una alianza entre generaciones en este campo propiciará maneras de superar el lugar común de utilizar la palabra. Se trata de un ejercicio muy adecuado a una nueva pedagogía para la enseñanza de los idiomas maternos.

Por otra parte, en la actualidad, hay un objetivo por conquistar, el derecho de expresión que a una minoría les gustaría quitar a los que llegan despreocupados con el complejo universo en donde las nuevas tecnologías se han introducido estratégicamente.





■ **Adrián Silvestre y Beatriz Santiago** Directores de Exit, un corto a la carta

Un corto de cortos e historias de muchas historias de mujeres inmigrantes

Mujeres migrantes protagonistas de su propia película



Concha Fernández Soto

Profesora de Lengua Castellana y literatura en el IES Fuente Nueva. de El Ejido. CEMyri (Universidad de Almería, SEIE)

El proyecto «Exit, un corto a la carta» comenzó con un anuncio real en internet creado por Beatriz Santiago y Adrián Silvestre. Ambos buscaban mujeres migrantes que quisieran ser las protagonistas de su propia película. A esta llamada se presentaron casi una centena, al final quedaron 46 mujeres, que entraron a formar parte de una serie de talleres de expresión e interpretación y que se convirtieron en actrices. De ese trabajo salió un guión, el de sus vidas en España.

«Exit» lo cuenta a través de una película en la que el espectador/a va eligiendo el desenlace a los dilemas con los que las migrantes se encontraron para así viajar con ellas a su realidad. Desde el servicio doméstico hasta la prostitución, todas las opciones son tratadas sin juicios de valor y con una variedad de tonos que abrazan tanto el drama como la comedia musical.

El diseño del proyecto permite un recorrido por las historias, ya que no hay una única película, sino ocho, que parten siempre de una primera verdad: la llegada de cada una de ellas cargada de sueños y anhelos y que se va abriendo a la particular salida que cada protagonista ha encontrado en Madrid.

«Exit» es ahora una película interactiva cuyo desarrollo es determinado por el espectador o espectadora, coexistiendo varios hilos narrativos con desenlaces diversos. Partiendo de una secuencia inicial en la que una mujer inmigrante llega al aeropuerto de Barajas, se presenta un dilema sobre qué camino debe



Beatriz Santiago y Adrián Silvestre

tomar. Aquí, el espectador se encuentra con un menú con dos opciones y deberá optar por una de ellas, según su criterio personal. Esto irá determinando las secuencias posteriores a visionar y así, sucesivamente,

hasta llegar a uno de los ocho finales posibles que definen distintas realidades sociales, culturales y económicas con las que se pueden encontrar las mujeres migrantes a su llegada a España.

Las quince piezas resultantes están protagonizadas por una mujer que siempre se llama OTI y que en cada ocasión es interpretada por la inmigrante a la que le sucedió la historia, dentro de un trabajo que para muchas ha servido para revivir situaciones límite.

Los directores de Exit

Beatriz Santiago es actriz y directora escénica. Ha cursado estudios de arte dramático, teoría feminista y dirección escénica. Su desarrollo profesional ha transitado desde el teatro independiente, el cine o la televisión, hasta el trabajo creativo con diversos grupos de mujeres. Ha trabajado en el cine, en películas como «Hable con ella»,

de Pedro Almodóvar, o «Camino», de Javier Fesser; en series de televisión como «Aquí no hay quién viva» y en provocadores grupos de teatro independiente como «Mujercitas», pero, además,

es una feminista convencida de que la interpretación, por sus poderes, es una excelente ama para fomentar la igualdad.

Adrián Silvestre es director, guionista y montador. Estudió comunicación audiovisual en la UCM, la especialidad de dirección en la ECAM, y un Máster en Arte Contemporáneo y Cultura Visual en el MNCARS.

Ambos Se conocieron en Madrid, rodando cortometrajes de ficción. Juntos comenzaron a investigar en la fusión del audiovisual y el teatro como proce-

sos de transformación social.

En colaboración con profesionales del cine, del feminismo y de la intervención social, llevan a cabo varios proyectos donde los procesos de trabajo comparten protagonismo junto a los resultados artísticos, experimentando, a su vez, nuevos formatos de trabajo y de exhibición. Algunos de sus trabajos son: *Soliloquio* (2007), *Concila ¿qué?* (2008), *Dácil* (2008), *20 años construyendo Igualdad* (2010) o *Exit, un Corto a la Carta* (2012).

¿Cuál fue la idea inicial del Proyecto «Exit, un corto a la carta»?

La única idea que tuvimos clara desde el principio fue realizar una pieza audiovisual que incorporase cierto tipo de interactividad a la hora de determinar la trama; todo lo demás fue surgiendo de manera espontánea. Beatriz y yo ya habíamos trabajado en proyectos de género, como artistas, pero también como docentes. Entonces vimos oportuno seguir trabajando en esta línea, incorporando el tema de la inmigración, que era nuevo para nosotros, y nos dejamos llevar por un proyecto de mayor dimensión, que se convirtió en lo que hoy es *Exit*.

Tengo entendido que antes de la escritura del guión, se desarrollaron unos Talleres de expresión e interpretación con las mujeres inmigrantes que más tarde protagonizarían las distintas historias de Exit, ¿cómo se fue desarrollando ese trabajo?, ¿todas las historias de esas mujeres inmigrantes que luego visualizamos en la película son reales?

Llevadas a la ficción, pero reales, al fin y al cabo. Aunque algunas mujeres sí tenían experiencia como actrices, por lo general no trabajamos con ellas como

“...realizar una pieza audiovisual que incorporase cierto tipo de interactividad a la hora de determinar la trama



lo hubiéramos hecho con actrices profesionales. La metodología con cada una era distinta; había que conocer a fondo sus vidas, las historias que iban a poner en escena, sus motivaciones para contarlas, sus miedos. Había que trabajar en grupo pero también individualmente. Esto requería mucho trabajo previo, pero en lo personal, creo que el aprendizaje más valioso surgió ahí.

¿Con qué dificultades especiales os habéis encontrado al acometer este tipo de trabajo y cuáles son las principales novedades que aporta?, ¿creéis que se está produciendo una democratización de la expresión cinematográfica con las nuevas ventanas de exhibición que proporcionan las nuevas tecnologías?

Mirando atrás, creo que la mayor dificultad fue la limitación de recursos económicos con los que contábamos. Por suerte tuvimos el apoyo de instituciones como Obra Social La Caixa, Dinamia e Intermediae Matadero de Madrid; sin su ayuda nunca hubiéramos arrancado. Después, el miedo a detener el proyecto estuvo presente durante todo el proceso, pero afortunadamente pudimos finalizarlo.

Definitivamente, estamos presenciando un momento en que las ventanas de exhibición son infinitas, y los modos de producción, menos ortodoxos. Me gusta pensar que por fin hay espacio para todos, y proyectos ingeniosos pueden sacarse adelante, al margen de su potencial de explotación comercial.

En el Blog «Exit, un corto a la carta», de Intermediae, se puede leer: «el arte moviliza, ex-

pande y motiva», ¿creéis que también puede ayudar realmente a cambiar la realidad?, ¿pensáis que el cine español ha contribuido a visibilizar la realidad de la mujer inmigrante o más bien ha contribuido a consolidar estereotipos ya muy arraigados en el imaginario colectivo?

Creo que, tanto en el cine como en el arte en general, coexisten todo tipo de voces y discursos. Somos los espectadores los que escogemos aquellas obras que satisfacen nuestras inquietudes, y determinan nuestra percepción de la realidad.

Por supuesto que en el cine español en encontramos muchos lugares comunes, y los que nos dedicamos a la creación tenemos que poner mucho ojo en no reproducirlos; para mí es uno de los mayores retos al escribir una historia, o al ponerla en escena.

Desgraciadamente, el papel del cine en la configuración de los estereotipos femeninos ha sido determinante, pero también en su ruptura. Cuando los tiempos cambian, cambia el arte. Y viceversa.

He podido comprobar que habéis hecho bastantes proyecciones colectivas de «Exit», ¿cómo reacciona el público ante esta propuesta interactiva en la que ellos mismo pueden elegir el itinerario de la historia?

Solemos presentar la película en un visionado inter-

“ no trabajamos con las actrices como lo hubiéramos hecho con profesionales, había que conocer a fondo sus vidas, las historias que poner en escena





activo, donde los asistentes han de votar y discutir sobre aquello que quieren ver.

Y cada uno de estas sesiones es diferente, no hay dos dinámicas iguales, depende siempre de la energía del público. Nosotros intentamos que sirva como herramienta de debate social, pero el componente lúdico nos parece fundamental. Así que cuando los asistentes quieren hablar, les cedemos el micro, y cuando lo están pasando bien, nos dejamos llevar con ellos. Normalmente lo que se da es una combinación de

ambos casos.

¿Qué proyectos tenéis para el futuro?

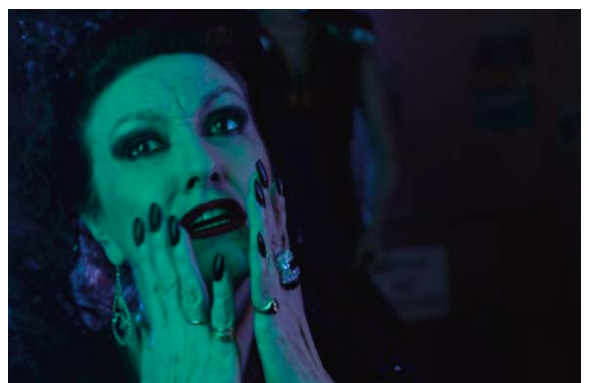
Además de seguir difundiendo *Exit*, tenemos varios proyectos en mente. Yo ahora mismo estoy editando «Natalia Nikolaevna», un documental que acabo de filmar en Cuba, y espero estrenar en breve. Por otra parte, Beatriz y yo estamos desarrollando nuevas ideas: una serie de documentales sobre mujeres transgénero en distintas ciudades del mundo, otro proyecto de teatro y género, y a largo plazo, la creación de una Escuela de Artes visuales con perspectiva de género.

Visualizar tráiler de la película y descarga en enlace:

<http://vimeo.com/45009634>

Visitar también:

http://intermediae.es/project/intermediae/blog/estreno_y_proyecciones_de_exit_un_corto_a_la_carta_



■ **Miguel Hidalgo Valdés** Adaptación al cine para invidentes y sordos

Trabajamos para adaptar el cine y otros medios a personas ciegas y sordas

Posibilidades que las nuevas tecnologías pueden ofrecer para romper las barreras que dificultan la integración de las personas con deficiencias sensoriales



Montserrat Vargas Vergara
Profesora de la Universidad de Cádiz
montse.vargas@uca.es

Miguel Hidalgo es un andaluz que, por motivos personales y con gran esfuerzo, ha conseguido abrir una línea de investigación que en un principio se podría ubicar dentro de la educación especial. Sus avances y trabajos lo han hecho de obligada citación en todo aquello que se refiere al uso de las nuevas tecnologías y su relación con las discapacidades sensoriales: visuales y auditivas.

Su formación pedagógica le ha posibilitado poder diseñar y evaluar materiales escolares adaptados a las necesidades de los alumnos de primaria, pasando la educación superior y atendiendo igualmente a las personas mayores. La experiencia le ha llevado a ser Asesor del Senado y del Ministerio de Cultura para proyectos sobre accesibilidad a medios audiovisuales.

Actualmente es el Presidente de la Fundación Famedia donde continúa investigando sobre las posibilidades que las nuevas tecnologías pueden ofrecer para romper las barreras que dificultan la integración de las personas con deficiencias sensoriales tanto a nivel social como académico. Es esta forma su sistema de adaptación de cine para invidentes y sordos ha sido una gran oportunidad y un proyecto que nos cuenta en esta entrevista.



■ **Miguel Hidalgo Valdés**

CLAVES

- Las personas ciegas o con problemas visuales ante un programa audiovisual, sea televisión, cine o teatro sólo pueden acceder por medio de la Audiodescripción

- El Subtitulado no puede ser sólo una mera transcripción de los diálogos, y debe informar tanto del entorno sonoro y de la propia acción del programa como de la información que proviene de la situación anímica en que se produce el mensaje oral de los personajes.

En la presentación hemos adelantado que la primera idea del que posteriormente se ha convertido en un gran proyecto fue la adaptación de cine para invidentes, por motivos personales. ¿Nos puedes contar que fue lo que te llevó a tal fin?

Las personas ciegas o con problemas visuales, ante un programa audiovisual, sea televisión, cine o teatro sólo pueden acceder a ellos por medio de la Audiodescripción. En síntesis se trata de descripciones que van insertadas en los silencios de las bandas sonoras de dichos programas. Fue una necesidad vital lo que me impulsó a trabajar en este sentido. Un accidente me limitó considerablemente la visión. Amante como soy del cine comencé a trabajar en esta línea. Tuve la suerte de poder contar con un equipo de personas que me ayudaron de forma considerable. Desde la ONCE y la Universidad pude desarrollar esta técnica y perfeccionarla. Ciertamente esto significó un gran impulso en nuestro país de estas técnicas. A partir de ahí llevo más de 30 años trabajando en esta línea y he colaborado en distinto grupos de trabajo para normalizar y coordinar estas adaptaciones a la televisión, al cine y al teatro. Posteriormente estudié el acceso de las personas sordas a la televisión y al cine por medio del Subtitulado y nos dimos cuenta de que la situación era poco más o menos la misma, quizás entonces se había comenzado algo en este sentido y TVE comenzó a subtitular algunos programas.

El Subtitulado para personas sordas no podía ser sólo una mera transcripción de los diálogos. Debía informar de esto y de todo el entorno sonoro, es decir, tanto de los elementos sonoros propios de los escenarios y de la propia acción del programa como de los elementos parasigmáticos, es decir de aquella información que proviene del estado o situación anímica en que se produce el mensaje oral de los personajes.

“ No hay excusa para que quien tiene alguna deficiencia sensorial no pueda acceder en igualdad de condiciones a los medios.

¿Qué papel tienen las nuevas tecnologías en el proyecto que presentas?

En general las nuevas tecnologías están aportando respuestas que hace tan sólo unos años serían impensables. Hoy día no se puede entender la accesibilidad de las personas ciegas y sordas a los medios audiovisuales (televisión, cine y teatro) sin el apoyo de estas tecnologías. Esto lleva a una consideración muy importante y es que si existen respuestas y soluciones para eliminar estas barreras de comunicación, ¿porqué no se extienden y se generalizan en todos los medios?. Hoy no hay excusas para que los ciudadanos que tienen alguna deficiencia sensorial no puedan acceder en igualdad de condiciones a esos medios. Se puede comprobar que faltan decisiones políticas que hagan posible todo esto. Es cierto que todas estas adaptaciones cuestan dinero pero, por ejemplo, el coste del subtitulado para sordos de una película es irrisorio comparado con el coste de la producción o de emisión. Igualmente pasa con las audiodescripciones.

Estos inicios que cuentas donde las adaptaciones eran muy rudimentarias y sin recursos. ¿Nos puedes contar las experiencias en las que has participado y te han permitido poner en práctica tu invento?

Como decía todo esto partió de una necesidad vital mía y al principio fue difícil hacer entender al equipo que me ayudada lo que quería, ya que mi vista no era muy buena. Tuvimos que partir con lo que teníamos, Escribí un pequeño libro «SINVIST, una nueva forma de ver cine» en el cual explicaba cómo era lo que quería. Las TIC entonces no habían avanzado como ahora y tuvimos que comenzar de manera experimental el proyecto. Poco a poco fui creando un servicio en la ONCE de Andalucía que se llamó SONOCINE y que consistía en un servicio de préstamos en cassette de películas audiodescritas. Posteriormente este servicio cambió de nombre a AUDESC que es el que actualmente sigue funcionando. Ya en la Universidad pude seguir investigando no solo con las au-



diodescripciones sino con el subtítulo para sordos. En estas investigaciones conseguimos establecer varias cosas, por ejemplo: el volumen de información que una persona ciega pierde comparado con la información que una persona vidente percibe en situaciones parecidas. Aquello nos alentó a seguir ya que vimos que eran muy similares, al menos en los grupos de ensayos. En ese equipo tuve la suerte de contar con compañeros entre los que te encontrabas tú.

Mientras, el profesor Gregory Frazier de la Universidad de San Francisco estaba trabajando en estos aspectos, aunque él lo hacía desde una perspectiva más dramática que científica. Tuvimos la suerte de compartir proyectos e investigaciones transculturales y los datos eran coincidentes. Años después comenzamos a trabajar en el sector de las personas sordas reproduciendo las investigaciones. Por entonces, el subtítulo para sordos en la televisión era muy escaso y estaba basado más en la buena voluntad que en criterios científicos. A partir de ahí se fue consolidando el proyecto

Entendiendo que estamos dentro del mundo de la educación y aplicación de las nuevas tecnologías, por lo tanto de la investigación, la cuestión sería si la investigación en este campo ha progresado en relación las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. ¿se está haciendo un correcto uso de las nuevas tecnologías en el campo de la integración de las personas con déficit sensorial?

Este aspecto, por suerte, está cambiando. Pero aún queda mucho por hacer. A veces, cuando me han invitado a alguna Universidad, me doy cuenta de que muchos profesores consideraban que todo en este

aspecto ya estaba hecho. Nada más lejos de la realidad. En el acceso a la cultura audiovisual para las personas con déficit sensorial, todavía hay muchas barreras y es necesario investigar. Por ejemplo: hoy día los *Smartphone* y las *Tablets* permiten acceder a todas las televisiones y hay miles de vídeos y audios que no son accesible para estas personas. La televisión de dentro de unos pocos años va hacia una nueva concepción. Cada vez vamos a utilizar más la televisión a la carta y el usuario seleccionará su propia programación cuando él quiera y el género que quiera. Bien, pues todo esto, hoy por hoy, no es accesible a las personas ciegas y sordas. Por otro lado la educación cada vez utiliza más los medios audiovisuales que tampoco están en su mayoría accesibles. Piénsese en la cantidad de textos que están ya disponibles en formato electrónico y que no son accesibles. Como se puede comprobar, todavía queda mucho por hacer.

Las dimensiones que ha alcanzado este proyecto y su relación directa con las nuevas tecnologías, le ha llevado a incluirse dentro del currículo académico universitario. ¿nos puedes indicar las posibilidades de formación que pueden tener los docentes que estén interesados en esta línea educativa?

Todas estas formas de accesibilidad para las personas ciegas y sordas necesitan de técnicos formados para llevarlas a cabo. Son necesarios guionistas de audiodescripciones y subtítuladores para personas sordas. Por otro lado la *Ley General Audiovisual* obliga a

“ La TV a la carta, la mayoría de los medios audiovisuales y los textos en formato electrónico no son todavía accesibles a las personas ciegas y sordas



las televisiones a que su programación sea cada vez más accesible. Esto está demandando gran número de técnicos que deben ser formados adecuadamente. La Universidad puede y debe decir algo en este sentido. Nosotros hemos impartido algunos máster en Universidades como Gran Canarias, Granada, Sevilla, Madrid, etc. Pero aunque el currículum aún no está definido, me consta que el Ministerio está trabajando en dos niveles de formación; así mismo, el Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción CESyA, también está trabajando en este sentido. Como se ve, también es necesario trabajar mucho en este sentido.

En tiempos de crisis económica como el que estamos pasando, para muchos es difícil hablar de nuevos proyectos sobre todo si implican dos campos tan polémicos como son la educación y las nuevas tecnologías, aunque para otros es una oportunidad para desarrollar la creatividad. Nos gustaría conocer que costo supone, tanto para las instituciones educativas como para las familias, utilizar y/o diseñar estos materiales.

Como es lógico, el acceso a la cultura y a la educación debe ser igual para todos los ciudadanos. Partiendo de esta premisa, a las personas ciegas y sordas no les debe costar más de lo que puede costarle a un ciudadano sin problemas sensoriales. Pero todo esto cuesta dinero y éste debe salir de los presupuestos generales de cada institución. Ahora nadie cuestiona, por ejemplo, que un aula tenga proyector, micrófono, pantalla, televisión u ordenadores.

Tener materiales audiovisuales accesibles debería entrar en las dotaciones de colegios, institutos y universidades. No es cuestión de hablar de precios ni de costes, es cuestión de sensibilización de la sociedad y

de los organismos y entidades. Pero sí se puede decir que, por ejemplo: el subtitulado de un programa de 100 minutos es ridículo comparado con la propia producción del programa. La audiodescripción es un poco más compleja y cara, pero también cuesta mucho menos que la producción. Poco a poco las productoras, televisiones o cualquier entidad que se decida a producir un audiovisual incluyen en los costos las versiones subtituladas y audiodescritas. Pero queda todavía mentalizar a esas instituciones.

Por último ¿nos podrías ofrecer algunos enlaces y publicaciones donde se pueda conocer mejor este proyecto y las posibilidades de contacto para las personas interesadas?

www.famedia.es (Dispone de bibliografía e investigaciones propias)

www.cesya.es

www.cnse.es

www.once.es

www.ceiaf.com

www.ceapat.org (Dispone de una gran biblioteca sobre discapacidad)

No podemos terminar sin agradecer, no solo la amabilidad a la hora de contestar esta entrevista, sino tu trabajo, esfuerzo y lucha por conseguir sensibilizar a muchos en el mundo de la educación y ampliar el uso de las nuevas tecnologías y su aplicación para la mejora de la educación y sociedad.



TÁNGER: PROYECTO TRASVERSAL DE EDUCACIÓN CIUDADANA

Cooperación, diálogo y comunicación en el aula para una ciudadanía activa

DE LO VIRTUAL A LO PRESENCIAL. EXPLOTACIÓN DE SINERGIAS.

**María Amparo Rodrigo Mateu**Instituto Español de Enseñanza Secundaria Severo Ochoa, Tánger, Marruecos.
amparorodrigo@gmail.com

Internet es una herramienta cada vez más incorporada al trabajo en clase. Los alumnos pueden ahora acceder a comunidades de aprendizaje más allá del espacio físico del aula y esto resulta de gran utilidad a la hora de trabajar el concepto de ciudadanía global. Internet no sólo nos permite acceder a la información y contrastarla, sino que también podemos compartirla y editarla. Dejamos de ser consumidores pasivos para convertirnos en usuarios o ciudadanos activos. Ahora bien, estas nuevas dinámicas de trabajo deben aprovecharse también en beneficio de las interacciones que establecemos con nuestros entornos de vida, trabajo y discusión más inmediatos. El siguiente artículo describe una experiencia que parte de una plataforma virtual de trabajo y cómo, a partir de ella, se desarrollan una serie de actividades de diálogo e interacción presenciales, en un proyecto transversal que abarca las áreas de las ciencias sociales y naturales, así como la lingüística.

1. Introducción

En el mundo globalizado de hoy, la educación adquiere un papel importante de cara a la generación de actitudes comprometidas y responsables que contribuyan a una convivencia más solidaria. Nos referimos a un tipo de educación que no se reduce a los límites físicos de la escuela, sino que incluye también a las comunidades y al mundo que nos rodean. Vemos

aquí el aprendizaje como un proceso social que nace de actividades interpersonales, que tiene sentido y que es útil para la vida. Como la vida, debe experimentarse con curiosidad y, aunque suponga un esfuerzo, debe vivirse de forma entretenida y creativa y, por consiguiente, resultar gratificante y positivo.

Los profesores debemos reflexionar sobre nuestra práctica docente y plantearnos si ésta realmente favorece el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, si fomenta la educación para la vida o únicamente el desarrollo profesional, y si contribuye a la generación de ciudadanos críticos y activos en el contexto actual de globalización. La educación no es neutral y, desde ella, se pueden impulsar cambios favorables que nos permitan alcanzar una mayor justicia social y solidaridad, trabajando de abajo a arriba, desde nuestro ámbito local más inmediato hasta el plano mundial.

Partimos, por tanto, de la idea de una educación abierta a la realidad social y, en esta línea, de la necesidad de trabajar en colaboración con organizaciones de la sociedad civil que incidan en ámbitos como el desarrollo social, el medio ambiente, los derechos humanos o el fortalecimiento ciudadano y democrático.

La educación no es neutral y, desde ella, se pueden impulsar cambios favorables que nos permitan alcanzar mayor justicia social y solidaridad

2. Propuesta de Intermón-Oxfam

Conectando Mundos es un proyecto educativo organizado en España por la ONGD Intermón-Oxfam y que tiene como marco el portal educativo internacional de la campaña CRECE, una red social de escuelas que trabajan en el ámbito de la justicia alimentaria. Se presenta como un proyecto telemático que alterna el trabajo en red con el trabajo en el aula, con propuestas didácticas adaptadas a alumnos en franjas de edades comprendidas entre los 6 y los 17 años y procedentes de centros educativos de diferentes países. Los objetivos generales son favorecer el diálogo intercultural y el trabajo cooperativo; intercambiar puntos de vista y abrirse a una realidad cada vez más global a partir del conocimiento y reconocimiento de realidades geográficas, sociales y culturales diferentes, y reflexionar sobre las causas de la desigualdad y la pobreza en el mundo, todo ello aprovechando los recursos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Un tema cada año

Cada año se propone trabajar un tema relacionado con la educación para una ciudadanía global. El objetivo es fomentar la evolución hacia una ciudadanía más comprometida con la creación de un mundo más justo. Esta idea ha quedado claramente reflejada en el título de la edición de 2012: «Conectando Mundos. Semillas para un mundo más justo». La finalidad de esta propuesta educativa de Intermón-Oxfam ha sido debatir acerca de los derechos humanos; concienciar sobre la grave situación de desigualdad alimentaria que existe hoy en el mundo y sus causas; conocer formas de abastecimiento de alimentos que sean respetuosas con el planeta y que, a la vez, tengan en cuenta las desigualdades; fomentar el análisis, la reflexión y la actuación, y conocer mejor las desigualdades económicas que existen entre países, así como las difi-

cultades para acceder a la tierra y al agua, sin dejar de lado el cambio climático y la discriminación por motivos de género.

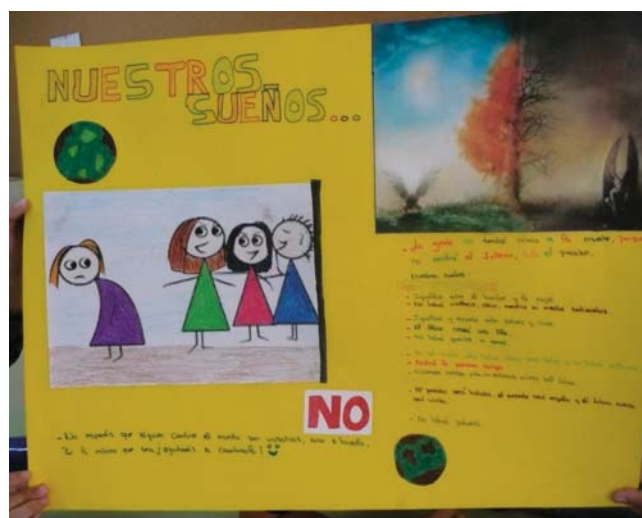
Como herramienta central de trabajo, Intermón-Oxfam ha habilitado una plataforma multilingüe en castellano, catalán, gallego, euskera, portugués, italiano e inglés. Así, además de tratarse de un proyecto transversal que abarca las áreas de las ciencias sociales y naturales, presenta también un enfoque claro de apertura e intercambio lingüísticos.

3. Primera fase: Participación de nuestro centro educativo

Considerando las alarmantes cifras de pobreza y de hambre en un mundo donde se producen alimentos para 12 mil millones de personas -casi el doble de la población mundial-, desde el Instituto español de Enseñanza Secundaria Severo Ochoa de Tánger, en Marruecos, hemos decidido participar en la actividad «Conectando Mundos. Semillas para un mundo más justo». El planteamiento de trabajo en diferentes idiomas ha sido también una oportunidad que la profesora de inglés y de castellano ha aprovechado para vincular este proyecto social a la práctica de lenguas en diferentes escenarios y situaciones comunicativas.

Han participado alumnos de entre 14 y 17 años y se ha proyectado como una actividad extraescolar para poder disponer ampliamente de las TIC necesarias. La participación de los alumnos ha sido, por tanto, voluntaria. En nuestro equipo, hemos contado con 15 grupos de participantes, seleccionados por Intermón-Oxfam y formados todos ellos por alumnos de la misma franja de edad y de centros educativos de diferentes países.

Previamente ha habido una fase de preparación virtual del profesorado de cada centro. Durante tres semanas, los profesores hemos tenido acceso a la plataforma virtual de trabajo y nos hemos familiarizado con ella y con los contenidos que, a continuación, han



trabajado los alumnos. En esta plataforma se ha presentado una guía didáctica de las actividades que se iban a realizar, así como documentación complementaria y útil para ampliar información y un foro de intercambio ideas y de contacto con el resto de profesores de los distintos centros participantes.

Actividades presenciales

A continuación, hemos pasado a las actividades presenciales con los alumnos. A lo largo de las siete semanas que ha durado esta fase, nos hemos informado, hemos debatido sobre la situación alimentaria en el mundo y hemos hecho propuestas para mejorarla y para concienciar a la población sobre la necesidad de tratar este problema. Las diferentes tareas secuenciadas y planteadas en línea por el equipo de *Conectando Mundos* han marcado nuestro ritmo de trabajo. Hemos proyectado las actividades en el aula alrededor de la página web

www.conectandomundos.org

la plataforma virtual puesta a disposición de los centros participantes por Intermón-Oxfam, que nos ha permitido estar en contacto con los grupos de estudiantes de los otros centros y países. En ella hemos compartido las ideas debatidas en clase y la información que hemos considerado más interesante. De la misma manera, el resto de grupos han compartido sus ideas y propuestas con nosotros, a través de los diferentes módulos de actividades y de los foros de discusión abiertos y accesibles en todo momento.

Campaña de sensibilización

Tras estas siete semanas de trabajo, durante las cuales los alumnos han realizado una importante labor de documentación, el paso siguiente ha sido enfocar el objetivo final del proyecto, esto es, poner en marcha una campaña de sensibilización social con información clara y concisa. Así, los alumnos han propuesto actividades para sensibilizar y actuar en su entorno social más inmediato.

Primero, han acordado proyectar la actividad en el mismo centro, con el fin de hacerla visible al resto

de alumnos, profesores y padres.

Segundo, han propuesto la realización de un programa de radio, aprovechando la emisora del mismo instituto, y también una exposición.

Finalmente, por cuestión de tiempo, hemos decidido realizar la exposición y posponer la posibilidad de realizar el programa de radio para una segunda fase.

Desigualdades alimentarias

La exposición ha tratado sobre las desigualdades alimentarias que existen en el mundo. Hemos elegido la entrada del centro como lugar idóneo, para darle así mayor visibilidad. Sobre el mensaje que íbamos a transmitir, hemos decidido que fuera constructivo y huir de cualquier tipo de paternalismo o sensacionalismo con el que, a veces, se muestran las injusticias sociales. Durante la fase de preparación, los alumnos han consensuado la distribución de tareas para buscar información y traducirla en forma de textos e imágenes claros y comprensibles.

Las causas de la pobreza, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, cómo afecta la pobreza a las mujeres, la situación actual de algunos países, de dónde vienen algunos productos que consumimos y qué podemos hacer para contribuir a la disminución del índice de pobreza en el mundo han sido los pilares de la exposición.

Los alumnos acuerdan la distribución de tareas para buscar información y traducirla en forma de textos e imágenes claros y comprensibles

4. Segunda fase: De la exposición al debate en el aula

Tras este primer proyecto, hemos considerado interesante aprovechar y explotar la exposición. Así, el trabajo final de este grupo de alumnos se ha convertido en el punto de partida de una serie de actividades presenciales proyectadas para los alumnos de la asignatura de lengua castellana de un grupo de 1.º de E.S.O. (1).



Estos alumnos ya tienen algo de conocimiento sobre la exposición porque la han visto en la entrada del centro. Plantearles la actividad ha despertado su curiosidad por saber más. Tras una breve explicación en clase sobre el contenido general, se les ha entregado una serie de preguntas para que encontraran información en los paneles de la exposición, guiarles por ella y despertar también en ellos el interés por buscar más datos sobre acuerdos, organizaciones y países, entre otros, que aparecen. Esto ha servido como primera toma de contacto con un tema que se iba a tratar con mayor profundidad durante las dos semanas siguientes en el aula. Ha sido una de las alumnas creadoras de la exposición la encargada de explicarla a este nuevo grupo de estudiantes y de guiarles con las preguntas.

En el aula

De vuelta al aula, tras haber tratado el tema de las descripciones en la asignatura de lengua castellana, hemos visto un vídeo donde Eduardo Galeano nos habla del derecho a soñar. En él se muestra una serie de imágenes acompañadas de la voz de este uruguayo y

firmo defensor de los derechos humanos, quien nos enumera una lista de intenciones para construir una sociedad más justa. Este vídeo ha despertado la atención y el principio de un proceso de reflexión por parte de los alumnos. A continuación, y

Tras haber tratado el tema de las descripciones, hemos visto un vídeo donde Eduardo Galeano nos habla del derecho a soñar

en grupos, han diseñado y descrito cómo quieren ellos que sea su mundo. Para ello, han relacionado la información de la exposición con los contenidos del vídeo, y han añadido sus propias ideas. Esta fase se ha materializado en diferentes pósters, que cada grupo ha presentado al resto de la clase y que hemos colgado en las paredes. Como actividad complementaria y de ampliación, hemos visto el cortometraje «Binta y la gran idea» (2), que trata los derechos humanos de una forma creativa e idónea para alumnos de esta

edad.

Con toda la información adquirida, el siguiente paso ha sido debatir. Los alumnos, que han realizado otros debates en clase a lo largo del curso, están ya familiarizados con los recursos lingüísticos para opinar, argumentar y exponer de forma lógica y ordenada sus ideas. Disponen, además, de una lista de conectores para la argumentación oral, ordenados según su finalidad (iniciar un tema, añadir una idea, expresar acuerdo o desacuerdo, cambiar de tema o concluir, entre otros). Tras un breve repaso a estos recursos, hemos dedicado dos sesiones a debatir sobre los temas tratados en las actividades anteriores.

Pobreza en el mundo

Hemos tomado como referencia las cifras que muestra la exposición acerca de la pobreza en el mundo y la falta de acceso a derechos básicos, como son la educación y los recursos naturales, entre ellos la tierra y el agua. A partir de estos datos, hemos debatido posibles soluciones y compromisos a escala mundial. Para fomentar la discusión y la argumentación, se ha asignado un papel a cada alumno, como por ejemplo caficultor, mujer de una comunidad rural de Etiopía, alumno de un colegio de una zona rural de Marruecos, agricultor de Marruecos, alcalde de un municipio pequeño de Guatemala, director de una empresa multinacional de café, presidente de Estados Unidos, político de la Unión Europea, presidente del Banco Mundial, miembro de Amnistía Internacional, director de Intermón-Oxfam, miembro de Greenpeace, experta en derecho, director de la FAO (3), cooperante, periodista, experto en política internacional, defensor de los derechos humanos, defensor de la campaña Pobreza Cero, miembro de Amnistía Internacional o profesor de un colegio en Marruecos.

Buscar documentación

Paralelamente a las actividades en el aula, el contenido de la exposición y el papel asignado a cada alumno les han animado a documentarse sobre organizaciones, acuerdos e instituciones que, hasta el mo-



mento, muchos desconocían. Este trabajo previo de documentación les ha servido de base y les ha aportado confianza y seguridad a la hora de defender sus argumentos durante un debate que ha sido moderado también por una alumna. Otro alumno se ha encargado de registrar, por escrito, las ideas propuestas y debatidas, así como los acuerdos alcanzados. Una vez finalizado el debate, ha leído un resumen, a modo de conclusión, a todos los participantes.

5. Resultados y aprendizaje

La plataforma telemática de trabajo y aprendizaje de *Conectando Mundos* ha sido un intercambio y una ampliación de conocimientos, sin duda, enriquecedores, desde el punto de vista del contenido pero también desde una perspectiva social, cultural y lingüística. La exposición, por su parte, ha demostrado el grado de compromiso de los alumnos con el tema y con el objetivo final del proyecto: la campaña de sensibilización. Sobre los participantes de este primer grupo, su capacidad creativa, así como de selección y transmisión de la información, teniendo en cuenta las características del público receptor, se han visto reflejadas en la exposición final que han presentado en el centro.

Creatividad y trabajo en equipo

En cuanto al debate con el segundo grupo, se ha potenciado la creatividad, el trabajo en equipo y la capacidad de crítica de los alumnos. También se ha prestado especial atención al uso y cuidado del lenguaje en un género discursivo y contexto más formales, como es el debate, así como a las formas de interacción oral. Los alumnos han recurrido a diferentes estrategias comunicativas para mantener una comunicación fluida, como son pedir aclaraciones, parafrasear o aportar ejemplos a modo de explicación. El trabajo previo de documentación, la familiaridad con las características del contexto de comunicación y el conocimiento de la identidad que han representado los interlocutores han sido también aspectos que han facilitado la comprensión.

En ambas fases se ha trabajado las competencias en comunicación lingüística, audiovisual, artística, cultural, de tratamiento de la información, digital, social y ciudadana, así como la autonomía y la iniciativa personal de los alumnos. El tipo de actividades planteadas ha permitido que se interroguen y, a la vez, que reflexionen y aprendan de ellos mismos, de sus inquietudes y respuestas, en una apertura al diálogo y a la argumentación. Es a través del diálogo como hemos trabajado también el respeto hacia el otro y hemos aprendido pautas, dinámicas y recursos lingüísticos para la argumentación, la interacción y la discusión.

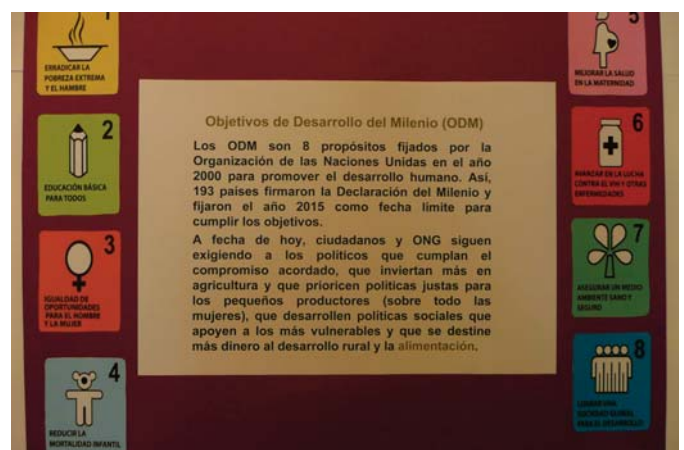
Mirada crítica y constructiva

Los alumnos han desarrollado una mirada crítica, constructiva y transformadora, y han conseguido proponer acciones colectivas para intervenir y mejorar su entorno. Se ha desarrollado una empatía cosmopolita y se ha potenciado el reconocimiento, la comprensión, la confianza y, cabe destacar, un aprendizaje más cooperativo y solidario. Este trabajo cooperativo ha mejorado la capacidad de comprensión y el respeto mutuo, y ha permitido una mayor cohesión entre los participantes. Asimismo, nos ha permitido compartir ideas, aprender a diferenciar puntos de vista y apreciar que alcanzaremos nuestras metas si otros también las consiguen.

Trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo es, en definitiva, lo que posibilita que existan culturas participativas y democráticas, de ahí la importancia del papel de las instituciones educativas en la formación de futuros ciudadanos. Al reflexionar sobre la realidad, los alumnos han descubierto nuevas formas de entenderla. Mediante un trabajo creativo, han compartido recursos y han pasado de ser meros espectadores a descubrir sus posibilidades y capacidades, y a proponer acciones para influir en la realidad que les rodea. Se trata

La plataforma telemática de trabajo y aprendizaje de *Conectando Mundos* ha sido un intercambio y una ampliación de conocimientos



de una práctica que anima al compromiso de los alumnos como ciudadanos.

Práctica docente y realidad sociopolítica

En esta tarea de formar a ciudadanos, hemos tratado de acercar la práctica docente a la realidad sociopolítica y, al mismo tiempo, de mantener vivo el interés y la curiosidad de los alumnos en todo momento, para que así disfruten y se interesen por aprender. Se les ha cedido el protagonismo para que tomen el liderazgo de las actividades. El papel de la profesora se ha limitado a acompañarles durante todo el proceso e interactuar con ellos mediante preguntas que mantuvieran vivos sus pensamientos, plantearles nuevos puntos de vista, estimular su capacidad de razonamiento y potenciar que sean críticos y que utilicen la imaginación.

En cuanto a la organización y distribución del trabajo, los alumnos han sabido de antemano los objetivos de cada

actividad, y se ha promovido su propia organización para trabajar en equipos. Esto les ha motivado y les ha hecho asumir responsabilidades colectivas y, a la vez, descubrir, por sí mismos, valores individuales y sociales positivos. Con ello se ha promovido también el trabajo cooperativo, el diálogo y la interacción, y se ha despertado conciencia de grupo, lo que se ha traducido en un mayor respeto hacia los compañeros.

Información que aportan los medios

Ante la gran cantidad de información que nos ofrecen los medios de comunicación, hemos tratado de seleccionar materiales que favorecieran tanto la comprensión como la reflexión, atendiendo tanto a los objetivos planteados como al nivel, intereses y necesidades de los alumnos. Así han sido capaces de reflexionar con mayor claridad y, por consiguiente, hemos logrado despertar en ellos una actitud más concienciada y comprometida con la transformación social.

Uso y práctica del lenguaje multilingüe

En cuanto al uso y práctica del lenguaje en general, la variedad de actividades orales y escritas han requerido la practica de destrezas diferentes. Aquí debemos tener en cuenta también si los alumnos han utilizado su lengua materna o lengua de estudio, o una lengua extranjera. A la hora de transmitir información, han utilizado mayoritariamente el español, mientras que para obtener información han recurrido a otras lenguas. Cabe indicar que, en un entorno multilingüístico como el de este centro escolar de Marruecos, no existe una lengua materna común. Para algunos alumnos es el castellano, para otros el francés y para otros el árabe marroquí (variedad dialectal del árabe). Además, los estudiantes de origen marroquí conocen el árabe clásico, así como los alumnos españoles que llevan mas tiempo en el centro. A esta variedad de idiomas, hay que añadir el inglés, lengua estudiada como extranjera por todos ellos. A modo de resumen, castellano, inglés y francés han sido los idiomas más utilizados en el conjunto de actividades.

Comunicación oral y escrita

La comunicación, tanto oral como escrita, se ha utilizado con diferentes finalidades: informar, motivar, argumentar o persuadir. Además, la práctica lingüística ha abarcado diferentes contextos sociales y culturales. El vocabulario y las expresiones se han adaptado al entorno, a los interlocutores y a los destinatarios, así como a los soportes o medios de comunicación. Las competencias auditiva, lectora, escrita y oral se han trabajado en las distintas actividades planteadas, de duración, contenido y formato variados. Los alumnos han utilizado el lenguaje tanto de forma individual, como en pequeños grupos y también delante de toda la clase. Además de practicar el uso de diferentes recursos del lenguaje, dependiendo de la situación comunicativa, han mejorado el vocabulario específico del tema tratado y han adaptado su uso y, en general, el uso del lenguaje a cada contexto de comunicación específico. La mayor diferencia que encontramos es entre las actividades que han requerido el uso del len-

Les ha hecho asumir responsabilidades colectivas y, a la vez, descubrir, por sí mismos, valores individuales y sociales positivos



guaje oral, como son los debates o la presentación de la exposición, y aquellas que han comportado un uso escrito del lenguaje, como son la exposición, los pósteres o la plataforma virtual de aprendizaje.

Las actividades orales, a pesar de conllevar una preparación previa, han supuesto un tiempo más limitado para pensar que aquellas escritas, donde los alumnos han podido rectificar y utilizar el lenguaje con mayor precisión y cuidado gramatical. Cabe diferenciar aquí entre el uso de un lenguaje escrito más elaborado en los contenidos de la exposición y de los pósteres, y un uso más espontáneo, por ejemplo, en los foros de discusión de la plataforma virtual, si bien esta espontaneidad no es comparable con la del lenguaje oral, donde existe un mayor riesgo de caer en el uso de lenguaje coloquial y en una menor corrección gramatical, y donde el margen de corrección es también menor.

Lenguaje corporal

Como norma general, el uso del lenguaje oral presenta recursos como el lenguaje corporal, los gestos, el contacto visual, la entonación, las pausas y el volumen de la voz. Todo ello, en su conjunto, le otorga una mayor eficacia a este tipo de lenguaje, a diferencia del escrito, que puede llegar a causar menos impresión. Estas características y estrategias han quedado patentes durante el transcurso de las actividades.

Lenguaje escrito

En lo que se refiere al lenguaje escrito, en términos generales, otra cualidad positiva es su permanencia en el tiempo, a diferencia del lenguaje oral, que es más efímero. En nuestra práctica del debate, sin embargo, se ha reducido esta diferencia, al documentar por escrito los contenidos e ideas debatidas, así como las conclusiones.

6. Reflexiones

6.1 El componente lingüístico

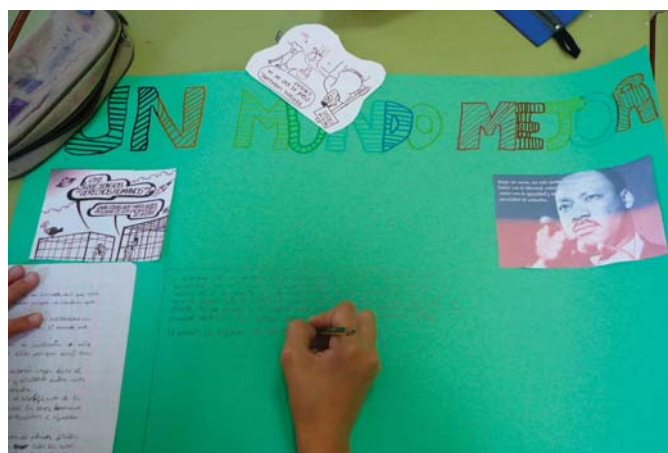
Todos somos usuarios y aprendices de lenguas, maternas y extranjeras. Como hemos visto en estas actividades, el uso y los recursos del lenguaje, así como la práctica de idiomas, se utilizan no sólo para expresar algo que se han aprendido, sino también con la finalidad social de comunicar y de compartir ideas y sentimientos. Estos se articulan a través de destrezas comunicativas orales, escritas y no verbales, adaptadas a cada contexto comunicativo específico. Al ser capaces de reconocer y adecuar el uso del lenguaje a los contextos y a las personas, demostramos que sabemos diferenciar estilos del lenguaje y también hacer un uso más correcto de él. Destacamos aquí, por tanto, la importancia del componente pragmático del lenguaje.

Escucha activa

La práctica de escucha activa, por su parte, permite mejorar la capacidad de comprensión tanto de los mensajes como de los valores, actitudes e intenciones que los acompañan y que, en definitiva, les aportan significado. Todo esto, en su conjunto, supone un proceso de práctica y aprendizaje del lenguaje con un enfoque claramente social y comunicativo, que tiene en cuenta, al mismo tiempo, el respeto y la empatía hacia el otro, aspectos esenciales en el contexto de transformación social que nos ocupa.

Contexto educativo

Por último, el éxito de una comunicación eficaz en entornos de trabajo multilingüísticos depende de varios factores. Es interesante aquí destacar el contexto educativo en el que se ha llevado a cabo nuestro proyecto. Se trata de un centro educativo español en el norte Marruecos, donde aproximadamente el 75% de los alumnos son de origen marroquí y el 25% español. Los alumnos parten de una base, en su mayoría, trilingüe (español, francés y árabe) y de un entorno de contacto entre culturas. Tanto estas destrezas lingüísticas como el trasfondo cultural han su-



puesto un mayor grado de apertura por parte de los estudiantes. Este tipo de bagaje es, sin lugar a duda, un recurso útil para el desarrollo de actividades que requieren la práctica de diferentes destrezas en entornos multilingüísticos y multiculturales.

6.2 El uso de las TIC

La escuela de hoy es mucho más que un espacio físico. Las TIC en el aula nos ofrecen ahora nuevas metodologías de trabajo, así como posibilidades de acceder a la información y de comunicación entre diferentes comunidades que hay que saber aprovechar. En este nuevo contexto, debemos aprender no solo a buscar, sino también a contrastar e interpretar la información desde una perspectiva crítica, y a seleccionar los contenidos necesarios.

Las TIC nos sirven como herramienta para buscar, organizar, evaluar y crear información, y nos permiten acceder a ella de forma eficaz y eficiente. Además de sumergirnos en el uso del lenguaje dentro de contextos sociales y culturales auténticos, vemos formas diferentes de interpretar la información, así como la importancia de las fuentes y la necesidad de contrastarla. Durante el uso las TIC en el aula, la labor del profesorado será acompañar a los alumnos durante el proceso de selección y de valoración crítica de la información, y animarles a que encuentren formas de

utilizarla de una manera adecuada y creativa que les ayude alcanzar los objetivos propuestos.

La red social 2.0

La red social 2.0, además de permitir a los alumnos poner en práctica diferentes contenidos lingüísticos, les hace también reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje. El alumno se transforma, así, en sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje y trabaja con mayor autonomía. Además de favorecer las relaciones con otros ciudadanos y la colaboración en el trabajo, hace que los alumnos sean no sólo consumidores o receptores de información, sino también creadores y editores. Por consiguiente, estas nuevas tecnologías juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje orientados hacia la transformación social y a la construcción de una ciudadanía crítica y activa. Asimismo, en nuestra aldea global, donde todo está comunicado, si queremos tener una sociedad civil influyente, debemos actuar de forma transnacional. De ahí la importancia de la plataforma inicial de encuentro y trabajo internacional, en la que Internet ha sido una herramienta esencial.

Referencias

- Espais (2011/2012). Conectando mundos. (www.conectandomundos.org/es/primerplano) (15-10-2012).
 Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York (United States): Macmillan.
 Intermón Oxfam (Ed.). (2009). *Pistas para cambiar la escuela*. España: Intermón-Oxfam.

Notas

1. Primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria en el sistema educativo español. Los alumnos tienen entre 12 y 13 años.
2. Cortometraje escrito y dirigido en 2004 por el director español Javier Fesser y rodado en Senegal. Es una de las cinco obras que componen *En el mundo a cada rato*, película que trata temas relacionados con los programas de desarrollo para la infancia de UNICEF y en la que se reivindican los derechos de los niños.
3. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.

UN PROYECTO DIFÍCIL SE CONVIERTE EN EXPERIENCIA EDUCATIVA INOLVIDABLE

Cómo hacer un cortometraje en clase de lengua y no desfallecer en el intento

«LEER: MISIÓN POSIBLE», REALIZACIÓN DE UN CORTOMETRAJE QUE MOTIVA Y ANIMA A LA LECTURA A UNA SERIE DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE DIVERSAS PROCEDENCIAS Y DIFICULTADES



Joaquín Aguirre López

Departamento de Lengua del I.E.S. La Mojoneira. Almería.
joaquin_teatro21@yahoo.es

La experiencia de realizar un cortometraje, a priori puede parecer muy dificultoso, pero plantear ese proyecto a alumnos y alumnas desmotivados y poco comprometidos en un instituto de compensatoria puede provocar cambios en su actitud y esfuerzo, y provocar que un proyecto difícil se convierta en una experiencia educativa inolvidable. Eso es lo que se ha desarrollado en esta experiencia unido a un tema siempre controvertido: el esfuerzo lector del alumnado. Aquí explicamos brevemente como se ha realizado el proceso creador y educativo, además de su resultado.

Leer no es atractivo. La imagen de un lector o lectora no es apreciada por el alumnado de secundaria y eso ocurre claramente en la actualidad, sobre todo, en el primer ciclo de la E.S.O. cuando creen que la lectura deja de ser un juego o una experiencia divertida. Esta es la realidad ante mi experiencia docente.

Es curioso, ya cuando todo ha terminado, contrastar cómo surgió la idea de hacer un cortometraje con los alumnos de este curso. Curioso porque la intención primera es, y era, incentivar el trabajo que no realizaban en clase o en casa, para fomentar un interés común contra su apatía general y para hacer congeniar la diversidad presente entre ellos. El resto de intenciones se centraban en el tema que trata el corto: la

lectura. Es necesario comentar que el centro en el que transcurre la experiencia es el I.E.S. La Mojoneira, un centro de compensatoria, donde la variedad étnica es una de sus primeras características, de ahí que mi mayor interés se centrara en incentivar y motivar con este proyecto el compañerismo entre los alumnos y alumnas a través de una característica común: la apatía ante un libro.

Pero no me voy a centrar en el centro sino en lo útil que ha sido ofrecer un proyecto audiovisual común a una serie de alumnos y alumnas que tienen un gran desinterés por lo desarrollado en todas las asignaturas, además de otras muchas dificultades.

Los grupos de trabajo

Los dos grupos con los que he desarrollado esta experiencia son muy diferentes. Uno de ellos es de primero de la E.S.O. y es un grupo de compensatoria al que le doy Lengua y Literatura. Lo que significa que tienen dos niveles por debajo del que deberían, aunque esto es un dato a matizar, ya que a lo largo del curso hemos desarrollado cuatro niveles en esta cla-

Mi interés era incentivar y motivar con el proyecto el compañerismo a través de una característica común: la apatía ante un libro

se de 17 alumnos y alumnas. A esto hay que añadir que su nivel socioeconómico es muy bajo, que tienen unos intereses muy marcados por su condición social (un ejemplo sería que muchas ya saben que quieren trabajar en el invernadero y no son capaces de imaginar otro futuro), que no tienen ningún hábito de estudio, que alguno de ellos no ha estado escolarizado antes, y no saben cómo hay que comportarse en el instituto; todos nacieron fuera de España y la gran mayoría tiene recelo por las particularidades de la sociedad en

La necesidad de grabarse, aparecer, publicar el video o concursar con él era un incentivo suficiente para que apoyaran el proyecto

la que se ven inmersos; valoran mucho más lo material, la posesión, que el conocer, el leer o las destrezas... El otro grupo es de tercero de la E.S.O. y con los que estoy en Atención Educativa, esa asignatura que se elige si no quieres dar Religión y en la cual reforzamos el estudio de otras asignaturas o planteamos temas actuales para hacer debates... También es un grupo curioso y comparte las mismas características del grupo anterior, aunque en este caso gran porcentaje de la niñez y la inocencia han desaparecido provocando que sea un poco más duro ver esa desidia ante todo.

Texto publicitario y teléfono móvil

Tras ver esto e intentar multitud de cosas con la diversidad textual para incentivar el gusto por la lectura me topé con dos cosas: primero, la llegada en el temario del texto publicitario y el guión cinematográfico; y segundo, el incesante gusto y necesidad primera de tener un móvil con cámara por parte del alumnado. Este último es un accesorio indispensable para los adolescentes, se les puede olvidar todo lo demás, pero el teléfono móvil debe estar a punto y a mano para cualquier fotografía o video para después ser compartido. Por mi parte al tener la noción, ya muy clara, de esta realidad y al contrastarlo con los resultados negativos de intentar compartir textos divertidos para motivar el interés de la lectura, ideé realizar algo intermedio. Un anuncio sobre la lectura. Anuncio que más tarde forjó un capítulo de un corto mucho más extenso del que imaginaba.

Convencimiento y condición

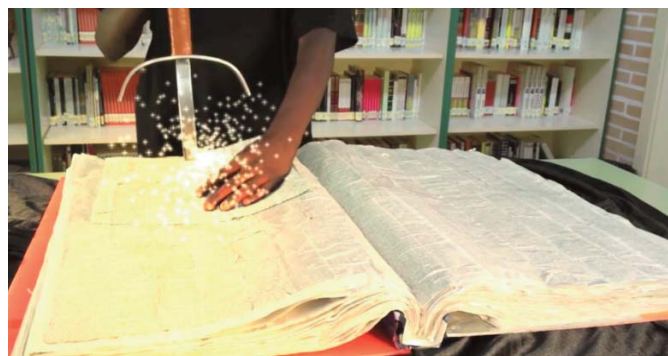
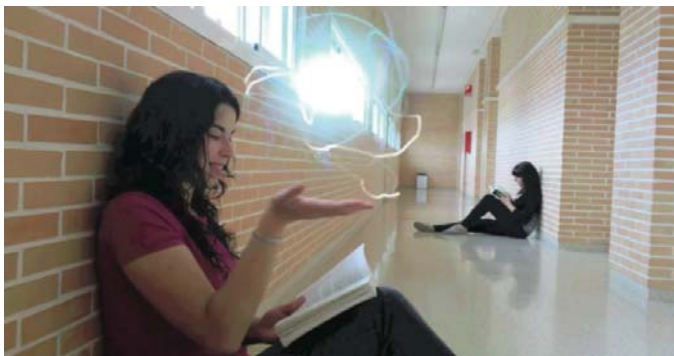
Para poder captar su atención me centré en algo que pudiera gustarles desde el principio: «el cromaje» (esa técnica de sustitución de fondos que se realiza en todos los programas de comedia, en telediarios, películas...). Les ofrecí la oportunidad de crear un video publicitario en el que pudiéramos usar esta técnica, y para ello tuve que explicárselo detalladamente y qué medios íbamos a contar para hacerlo. Lo curioso es que creían que íbamos a contar con un arsenal de medios, pero cuando les dije que eran una serie de cartulinas verdes y azules, algún foco, una tela verde, un pequeño trípode y una cámara normalita, algunos casi empezaron a rechazar el proyecto. Pero la necesidad de grabarse, aparecer y publicar el video o concursar con él era un incentivo más que suficiente para que la mayoría de los dos grupos apoyaran el proyecto.

La realización del video les comprometía a ellos a trabajar en casa y clase, al igual que a mí, pues provocaba un trabajo adicional que deberíamos desempeñar, pero del cual nunca me arrepentiré. Por lo que la condición para realizarlo era el compromiso de colaborar y desarrollar el temario que íbamos dando para poder hacer huecos en las sesiones de clase para grabar. Lo que provocaba y generaba un proyecto de participación libre, si no trabajabas te autoexcluías. Ante esto encontré las primeras reticencias y algunos abandonos, de entre los cuales muchos se arrepentirían al ver los resultados. Esto iba a provocar un dilema: ¿qué hacer con los que no participaban? La solución fue muy clara, el tema del anuncio era la lectura, pues los que no colaboraban leían y luego demostraban lo que habían leído.

¿Cuándo lo desarrollábamos?

Desde el principio de curso con los alumnos y alumnas de primero de E.S.O. había programado y secuenciado una serie de lecturas, ejercicios y juegos en la biblioteca. Teníamos una hora a la semana para ello. Así que utilizamos esa hora semanal para realizar la preparación, las grabaciones y la publicidad del corto. Llegamos a usar siete de estas sesiones.

Por otro lado, con el otro grupo de tercero utilizamos cinco sesiones, ya que al ser mayores la gra-



bación se hacía mucho más rápido, aunque no menos complicado.

¿Cómo enlazar la lectura con los intereses del alumnado?

Para captar a la mayoría de los alumnos y alumnas partí desde el principio de su experiencia, de su uso de la biblioteca, de los temas que les gustan y de su desinterés ante los libros. Les dije que íbamos a realizar un *spot* sobre la lectura y la parte positiva que ellos veían de los libros. Así comenzaron a contarme que a ellos les gusta la aventura, la magia y el misterio en las historias; me dijeron que no llegaban a concentrarse, que no se imaginaban los que leían, que no tenían energía para leer...

Al realizar este debate en ambos grupos llegué a la conclusión de que un *spot* podría quedarse corto al intentar concienciar ante la lectura, corto ante la aventura del proyecto, corto porque ellos pueden aportar ideas... así que decidí crear un cortometraje con ellos.

¿Cómo estructurar el cortometraje?

Recogí los comentarios de los debates ante el problema de leer y lo que yo había visto hasta el momento en la primera mitad de curso y vislumbré que podría crear un video con la estructura por capítulo de un libro con los temas y aportaciones del alumnado. Llegando a tener diez capítulos:

1. La pregunta.
2. La apatía.
3. La energía perdida.
4. Una metáfora de lo real.
5. ¿Qué pasaría si...
6. ¿?
7. Encuentra tu libro.
8. Convencerse.
9. Saber imaginar.
10. Imaginar leyendo.

No es un error del texto que no aparezca el título del capítulo 6, aunque sí lo fue a la hora de montar el video. Este fallo lo aprovechamos para hacer un gui-

ño al final del libro-cortometraje con el cual mostramos que ese capítulo central lo debía escribir el lector-espectador.

¿Cómo nos organizamos?

Hicimos todo capítulo a capítulo para no mezclar contenidos y desorientar al alumnado y por si se diera el caso de tener que cerrar el proyecto, y así, poder editar los capítulos grabados. Además a la hora de preparar el poco *atrezzo* necesario podríamos secuenciarlo rápidamente. Ante esto último quisiera puntualizar que no son necesario grandes medios a comprar o preparar, el centro nos da multitud de posibilidades que no llegamos a aprovechar, y lo que usamos en nuestra vida cotidiana, e incluso lo que desechamos puede servir en estos proyectos educativos.

Un ejemplo de esto último, de entre otros, el libro gigante que creamos como *atrezzo* para el capítulo siete. Cogimos una serie de periódicos viejos, unas cartulinas, cola y unos trozos de aluminio viejos, e hicimos un libro de aspecto antiguo e interesante.

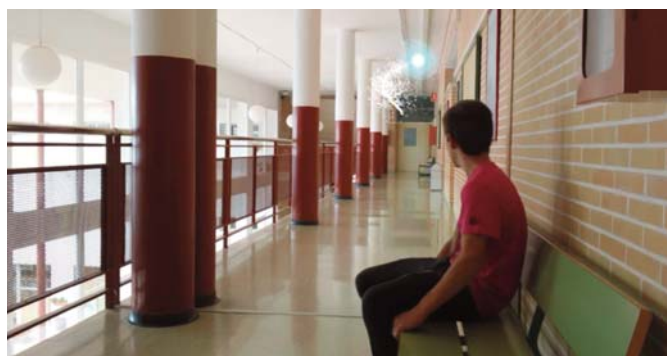
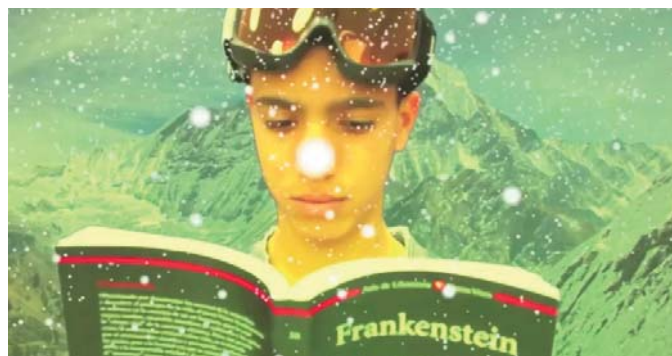
¿Hay protagonistas?

En nuestros debates-coloquios de preparación, los alumnos y las alumnas decidieron que debíamos intentar un equilibrio de peso en la mini-historia y que fuera, como les llegué a explicar, una historia de todos, una historia coral. Aquí matiqué que el que trabajase y colaborase más y mejor tendría una aparición mucho más importante, con la pretensión de no ver menguar el interés por las actividades de clase.

Así nos encontramos con los capítulos corales: 3, 5, 8 y 10 y los que tienen un pequeño personaje guía: 4 y 7. En estos últimos ese pequeño papel se otorgó a los alumnos más implicados y con mejor evolución ante lo desarrollado en clase. Pero no por esto hubo momentos de desacuerdo pues todos reconocían que se esforzaban más.

Sesiones y lugares de grabación

No son necesario grandes medios a comprar, y lo que usamos en nuestra vida cotidiana, e incluso lo que desechamos puede servir



Como se decía antes, cada sesión de grabación iba precedida del compromiso de trabajo durante el resto de sesiones de la semana. Compromisos para no faltar (algunos de los alumnos y alumnas tienen un alto índice de absentismo), portarse bien durante la sesión de grabación, ir más o menos al día con respecto a las tareas que debían hacer en casa, participar en clase, respetar sus actuaciones y las características individuales de los compañeros... todo ello para intentar congeniar al grupo e implicarse aún más. De esto último solamente puedo mencionar detalles positivos pues desde el primer día de grabación, que es cuando ellos se lo creían de verdad, todo cambió. Su mal comportamiento disminuyó muchísimo, colaboraban entre ellos y sobre todo trabajaban y participaban en clase.

Ver resultados inmediatos

El proyecto era un gran estímulo por esa necesidad manifiesta de aparecer en alguna secuencia. Aunque tenía un gran enemigo, la inmediatez. Tras terminar de grabar una secuencia deseaban imperiosamente ver los resultados y tenerlos en su posesión, en su ordenador o en su pen-drive. Al descubrir esa imperiosa necesidad me vi obligado a ir enseñando trozos semi-editados de los capítulos del corto para hacerles ver el proceso de conectar una toma con otra, lo que me ayudó aún más a generar y

programar un par de sesiones para re-explicar la narración a través de las imágenes. Y lo que a su vez produjo más deseos de participación.

Las sesiones de grabación al principio eran unas cinco, pero luego tuve que utilizar algunas más en el caso de los alumnos de primero, porque su ímpetu me motivaba a mí a ampliar un poco más el proyecto.

Propuestas de alumnos y alumnas

La secuenciación de cada sesión estaba planificada y a su vez era espontánea, ya que tenía un itinerario de los tipos de tomas que íbamos a hacer pero también me dejaba llevar por los propios alumnos y las

ideas que proponían. Esto provocaba que disminuyera el tiempo de grabación que ya era escaso al preparar cámara y algún foco que otro para iluminar mejor las cartulinas del croma; y además no debo olvidar que yo también estaba aprendiendo a realizar un proyecto de este tipo, y necesitaba prepararme con tutoriales y manuales. Pero era lo que hacía y hace enriquecedor el proceso de creación conjunta.

El montaje y los efectos especiales ¿Se pueden imaginar?

Esta parte es la de mayor implicación del profesor, ya que es el tiempo que sobre todo he usado en casa, para montar, editar y crear los efectos especiales; y a su vez ha requerido, como decía antes, un breve periodo de aprendizaje, en mi caso, para perfeccionar mi limitado uso de un editor de video y aprender a crear los pequeños pero a su vez grandes efectos especiales que aparecen en el video.

Es muy curiosa la parte de los efectos especiales, porque ningún alumno o alumna de los dos grupos llegaba a imaginar lo que se le explicaba a la hora de grabar alguna toma. No imaginaban una bola de energía, la aparición de fondos en las cartulinas, la superposición de imágenes... y por ello cuando se estrenó el video en el centro los más sorprendidos eran los propios protagonistas. Y eso lo hizo todo aún más especial e incluso ahora, colgado el cortometraje en Internet, se siguen sorprendiendo.

El estreno.

Como es lógico, el esfuerzo debe ser adornado de alguna forma para hacerlo más especial si cabe. Y para ello, mientras terminaba de editar el video, tuvimos dos semanas, antes de terminar el curso para trabajar el texto publicitario a través de la realización de una premier y el estreno de nuestro proyecto. Así que hicimos carteles y panfletos para difundir los días de estreno en el centro. En los dos últimos días de clase, en horario de recreo en un aula específica, pusimos ante todos los curiosos nuestro cortometraje y debo decir que las decenas de alumnos y profesores quedaron impresionados con el resultado. Aunque es

Sobre los efectos especiales, cuando se estrenó el video en el centro los más sorprendidos eran los propios protagonistas



curioso y antitético que tras los estrenos los implicados no exigieran la publicación en Internet, pues aunque se hizo, no es un video muy visitado por ellos; es como si tras alcanzar el objetivo de terminar el proyecto, de terminar con la experiencia, la necesidad de posesión e inmediatez se difuminara.

La experiencia.

Haciendo memoria, comparando los esfuerzos y el resultado debo admitir que, al final, el trabajo realizado ha sido muy bueno e interesante porque hemos creado un material de calidad para acercar a los alumnos y alumnas del instituto a la biblioteca. Pero a la vez hemos creado una experiencia emocional que les desmitifique los atributos negativos del proceso lector, de ahí el nombre del cortometraje: *Leer: misión posible*.

Los participantes, después de ver el resultado han llegado tras el verano más motivados a la biblioteca para pedir consejo acerca de qué leer. Pero lo que es mejor, hemos partido de la situación real de apatía ante la lectura y la hemos transformado positivamente.

Tras la experiencia he coincidido con los grupos y hemos hablado sobre ese tiempo y esa energía perdida al no leer y no hacer nada; y de los temas que tratamos en cada uno de los capítulos como el problema de no poder imaginar lo que leen, el problema de encontrar un libro que les guste (sobre todo terminar), del hecho de vivir la aventura leyendo... y so-

bre todo lo que implica no leer.

Una de las consecuencias positivas a destacar de este video es que hemos impulsado otras experiencias educativas a través de lo audiovisual muy satisfactorias provocando la recuperación de la relación amena y cordial entre alumnado y profesores.

Es sorprendente e importante señalar la implicación de los alumnos y alumnas cuando algo les atrae y descubrir que sentirse grabado o fotografiado es algo necesario para la nueva generación que tenemos en las aulas. Es algo a tener en cuenta. Esa necesidad del alumnado de comunicarse provoca que nosotros los docentes estemos también estimulados para utilizar estas herramientas, no sólo para desarrollar el currículo, que también, sino para generar situaciones diferentes de aprendizaje que ayuden a desarrollar mejor las competencias básicas de nuestro alumnado y de sus docentes.

Mediante el cortometraje se ha creado una experiencia emocional que desmitifica los atributos negativos del proceso lector

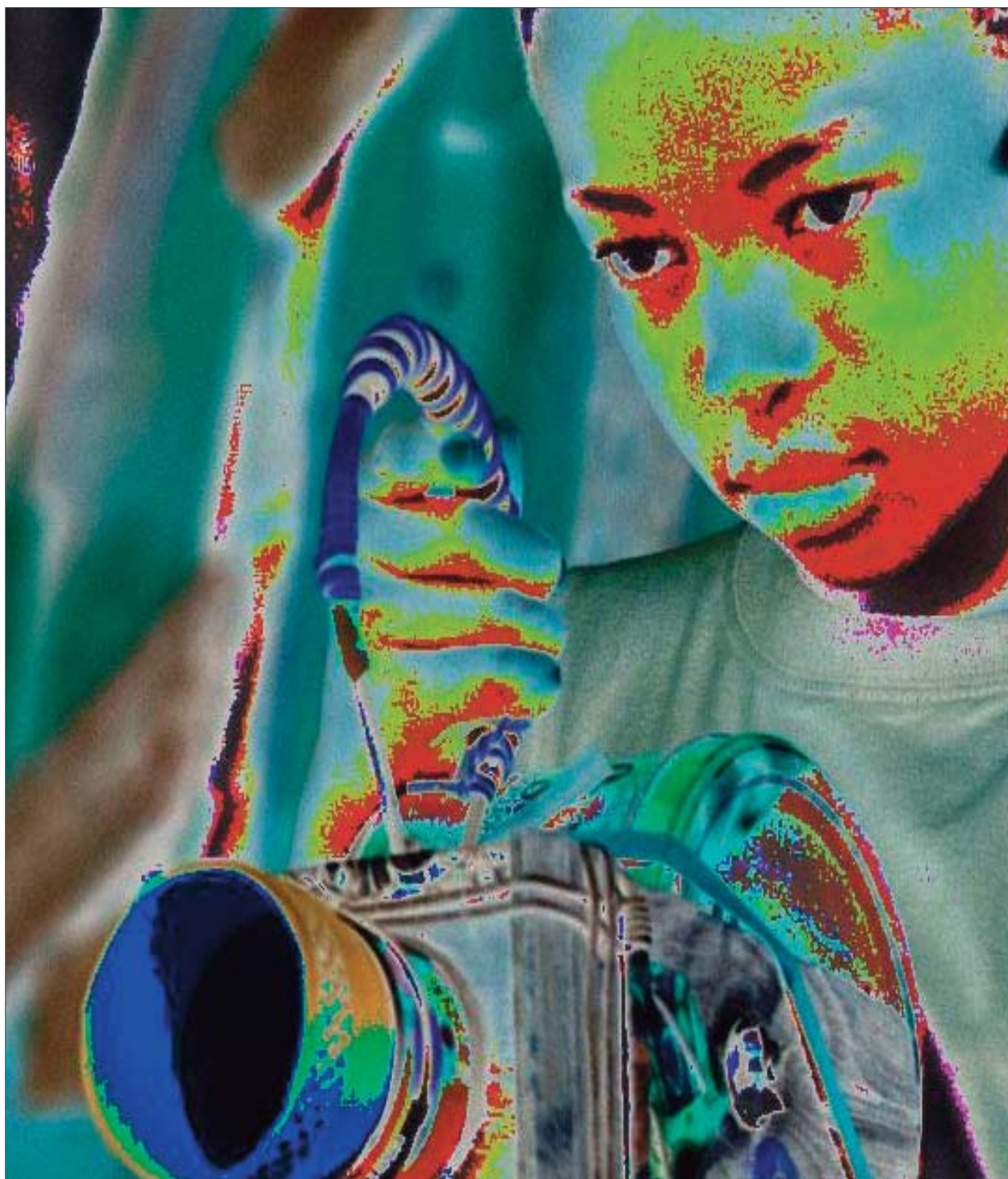
Para ver el cortometraje:

<http://vimeo.com/44599701>

<http://www.youtube.com/watch?v=c0aVWypjGeMM>

<http://produccionesspana.blogspot.com.es>





LE CENTRE DE RESSOURCES EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS
DU RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT OFFICIEL

Le Concours Vidéo du Centre Audiovisuel (C.A.V.) de Liège

LE CINÉMA OCCUPE DONC UNE PLACE PRIVILÉGIÉE DANS NOTRE OFFRE DE FORMATION, COMME IL L'EST D'AILLEURS DANS LES ANIMATIONS QUI SONT ORGANISÉES DANS LES CLASSES AVEC LES ÉLÈVES



Michel Clarembaux

Directeur Centre Audiovisuel de Liège (Belgique).
www.cavliege.be

L'activité qui est présentée dans cet article est indissociable de l'environnement dont elle est issue et où elle continue à se développer.

1. Environnement pédagogique

Cet environnement est le Centre Audiovisuel de Liège, qui est le centre de ressources en éducation aux médias du réseau d'enseignement officiel subventionné. Il faut se souvenir qu'en Belgique il y a trois réseaux d'enseignement: l'enseignement de l'Etat, l'enseignement catholique et l'enseignement qui dépend des communes, des villes et des provinces. Le C.A.V. Liège est le centre de ce troisième réseau.

Les missions d'un centre de ressources sont multiples. Toutes doivent viser à intégrer au mieux l'éducation aux médias dans les pratiques quotidiennes d'enseignement, qu'il s'agisse du fondamental, du secondaire ou du supérieur pédagogique. Les ressources qui sont mises à la disposition de cet objectif prioritaire sont de types très différents. Les plus importantes sont les formations continuées à destination des enseignants en fonction, mais aussi les animations qui s'organisent de manière ponctuelle ou en fonction du projet éducatif de l'école. Les formations con-

tinuées durent de deux à trois jours, elles sont évidemment adaptées au niveau et au type d'enseignement. Elles sont conçues en vue d'un transfert aussi rapide que possible sur le public scolaire concerné. Leur contenu est évidemment toujours en rapport direct avec une des thématiques significatives de la littérature médiatique. Au titre d'illustration voici quelques intitulés proposés cette année (2012-2013). Analyse de la mise en scène de l'information à la TV. Analyse critique de la publicité. Analyse des représentations véhiculées par les médias. Analyse critique de la presse quotidienne. Néanmoins, la plupart de ces modules de formation concernent le cinéma. On trouve, par exemple : Analyse de l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire. Exercices d'analyse filmique créative. Le récit filmique. Fondements du langage cinématographique. Mais il y a aussi des formations qui se veulent immédiatement plus pratiques comme: Atelier de cadrage. Pratique du montage vidéo. Mise en œuvre d'un projet documentaire avec les élèves.

Le cinéma occupe donc une place privilégiée dans notre offre de formation, comme il l'est d'ailleurs dans

Intégrer au mieux l'éducation aux médias dans les pratiques quotidiennes d'enseignement

les animations qui sont organisées dans les classes avec les élèves eux-mêmes et leur enseignant. Ces animations sont plus courtes, généralement une demi-journée, mais elles peuvent se démultiplier tout au long de l'année scolaire, notamment quand il s'agit d'un projet ambitieux et plus structuré comme la réalisation d'un vidéogramme par les élèves. Une telle réalisation arrive assez régulièrement dans le cadre d'un cours de langue maternelle, de sciences sociales ou de morale. Dans ce cas, une même classe peut recevoir une vingtaine d'animations réparties sur l'année scolaire, que ce soit au moment de l'écriture du scénario, de la prise de vue ou du montage.

Médiathèque spécialisée en éducation aux médias

Si les formations d'enseignants en fonction ou les animations dans les classes constituent l'essentiel de notre mission, il importe aussi que nous puissions leur proposer d'autres ressources. Le C.A.V. Liège possède aussi une médiathèque spécialisée en éducation aux médias avec quelque cinq mille ouvrages qui leur sont consacrés et autant de DVD de films classiques et d'émissions éducatives. Cette médiathèque est évidemment un élément important de notre action car tous ces documents nous aident à mettre au point de nouvelles formations et interviennent dans les recherches documentaires d'étudiants réalisant un travail de fin d'études ou un mémoire universitaire. Autres ressources non négligeables pour le propos de cet article : un service de prêt de matériel audiovisuel et informatique ainsi qu'une petite unité de production. Celle-ci intervient dans des réalisations qui nous

sont demandées par des partenaires éducatifs (monde scolaire ou associatif) et des institutions publiques. Ces réalisations se concentrent sur des documents de formation ou d'information.

Voici une très rapide évolution de cet environnement

constitué par notre centre de ressources. Il est particulièrement approprié au projet dont il sera ici question, puisque ces ressources se déclinent aussi bien

en compétences et en savoir-faire qu'en outils et en infrastructures. Un mot encore pour expliquer que le cinéma soit au centre de nos préoccupations. Le C.A.V. Liège est issu d'un ciné-club scolaire qui fonctionna à l'École normale de Liège de 1960 à 1990 approximativement. Nous avons donc protégé et enrichi cette tradition, notamment par les apports de la culture numérique et des nouvelles technologies appliquées à l'enseignement ou à la formation en secteur associatif.

2. Composantes et enjeux d'une éducation au cinéma

Notre hypothèse de départ est la suivante: pour être vraiment efficace, une éducation au cinéma doit reposer sur trois pôles complémentaires qui associent étroitement le visionnement de films, leur analyse et la réalisation vidéo. Il appartient à l'éducateur au cinéma d'organiser un va-et-vient entre ces trois pôles afin qu'ils puissent s'alimenter et s'irriguer mutuellement. Il importe effectivement que le récepteur/spectateur puisse, à son tour, devenir émetteur/réalisateur. Ceci implique de l'aider à acquérir les compétences nécessaires à l'expression et à la communication par l'image animée et le son, mais aussi de l'aider à s'approprier les fonctionnalités des nouveaux outils. Cet accès pluriel à l'image est rendu aujourd'hui possible par le développement de la numérisation et la démultiplication des supports. L'éducation au cinéma est ainsi devenue un véritable lieu de convergence et d'intégration des technologies de l'information et de la communication, ainsi que des pratiques qui en sont issues.

Au plan de la «réception» et de l'analyse, nous ne reviendrons pas sur le développement exponentiel du DVD et l'accès démultiplié qu'il offre au patrimoine cinématographique mondial. Nous rappellerons aussi les progrès de la vidéo-projection sur le plan de la présentation d'œuvres cinématographiques ou d'extraits à des élèves. Mais si la numérisation a permis de diversifier et d'améliorer l'accès aux films dans les classes, elle a aussi contribué à développer les activités de mise en images et sons d'un projet individuel ou collectif dans le cadre de l'école. La banalisation de

Implique de l'aider à acquérir les compétences nécessaires à l'expression et à la communication par l'image animée et le son



Centre AudioVisuel Liège asbl

Éducation au cinéma

D'IMAGES ET DE SONS

Une introduction au langage et au patrimoine cinématographiques en 200 extraits



la mini DV et des logiciels de montage, l'accès presque immédiat aux infrastructures d'auto-production via webcam ou extensions de la téléphonie mobile, sont bien des éléments qui viennent favoriser la création. La «culture jeune» s'est d'ailleurs emparée de ces nouveaux outils pour s'exprimer et communiquer sur les réseaux sociaux.

Il serait, par conséquent, regrettable que le monde scolaire ne profite pas de cette nouvelle cinéphilie pour restructurer ses pratiques de l'éducation à l'image animée. C'est dans cette volonté éducative et pédagogique que vient s'inscrire notre Concours Vidéo, qui entend simplement ajouter le pôle de la réalisation aux deux premiers –visionnement et analyse– que le C.A.V. Liège pratiquait déjà depuis de nombreuses années. Et, disons-le immédiatement, ce Concours est conçu et construit comme un vrai Concours avec un jury et des prix attribués aux meilleures productions mais, fondamentalement, il se veut une activité d'apprentissage collectif pour les classes qui s'y inscrivent.

3. Petit historique et modalités pratiques

Le Concours Vidéo du C.A.V. Liège existe depuis 2005. À l'époque de sa création, il s'adressait exclusivement aux classes de l'enseignement secondaire supérieur (tous réseaux et types d'enseignement confondus). En 2010, nous avons décidé de l'ouvrir aux étudiants des départements pédagogiques des Hautes Ecoles, c'est-à-dire aux futurs enseignants de l'école fondamentale et du secondaire inférieur, ainsi qu'aux éducateurs qui travaillent dans ces institutions.

Cette décision d'ouverture procède précisément de l'objectif prioritaire que nous donnions à cette initiative, à savoir : l'apprentissage collectif de la communication par l'image et le son. Il nous semblait logique d'impliquer dans notre projet, ceux qui allaient devenir demain nos collègues et pourraient à leur tour, sensibiliser leurs propres élèves à cet apprentissage.

Puisque c'est à cet apprentissage que nous voulons donner la priorité, nous voulons tout faire pour aider

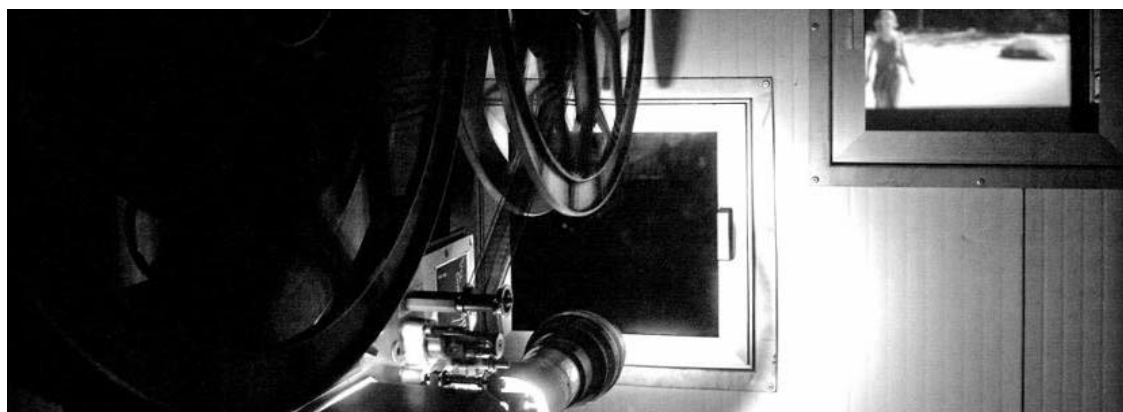
les classes et groupes d'étudiants qui s'inscrivent, en multipliant et en diversifiant les aides à l'écriture, au tournage et à la post-production. Ces aides sont matérielles, mais aussi organisationnelles et didactiques.

C'est ainsi que nous mettons gratuitement à la disposition des classes qui le souhaitent sept unités de prise de vue (caméra HDV, micro, pied, perche son), des unités de post-production (montage, titrage, doublage sonore), disponibles pendant trois semaines sur simple réservation. Nous rencontrons aussi les enseignants qui accompagnent l'expérience de leurs élèves, pour les aider à établir un calendrier de tournage et les intégrons, s'ils en font la demande, à des modules de formation continuée portant sur la réalisation d'un film vidéo en classe. Nous leur donnons aussi tous les documents nécessaires qui leur permettent de mieux encadrer leurs élèves. Des animateurs du C.A.V. vont aussi dans les classes qui le demandent pour donner les conseils qui s'imposent à des moments importants comme le choix du thème, l'écriture du scénario, la prise de vue et le montage.

Il faut savoir aussi que les élèves du secondaire ont le choix entre la réalisation d'un documentaire ou d'une fiction. Quant aux futurs enseignants, ils doivent obligatoirement réaliser un vidéogramme à finalité pédagogique, qui pourra leur servir en cours de stage ou, plus tard, dans leur vie professionnelle. Dans les deux cas, les documents ne peuvent dépasser dix minutes. Les classes ont toute une année académique pour mener à bien leur réalisation, du mois de novembre au début du mois de mai.

Chaque année, nous avons une bonne soixantaine de classes qui s'inscrivent, il y en a évidemment qui abandonnent en cours d'année, mais depuis 2005, nous recevons chaque année une quarantaine de productions. Leur qualité intrinsèque est forcément très relative, mais la démarche qui sous-tend ces réalisations nous paraît être l'élément prépondérant de la

Quant aux futurs enseignants, ils doivent obligatoirement réaliser un vidéogramme à finalité pédagogique



démarche que nous avons mise en œuvre. C'est un jury qui sélectionne et prime les documents les plus intéressants. Ce jury est présidé par un cinéaste professionnel, il est composé d'enseignants et de représentants du monde du cinéma. Les œuvres sélectionnées dans chaque catégorie sont projetées lors d'une séance publique et les classes lauréates reçoivent un prix. Il s'agit de caméscopes, de collections de films classiques sur support DVD, de livres consacrés au cinéma. Pour information, le budget global annuel de l'opération s'élève à quelque vingt mille euros, que nous prélevons sur notre dotation de centre de ressources car, jusqu'à présent, ce Concours n'est pas reconnu officiellement ni subsidié comme tel.

Trois catégories de compétences: des compétences disciplinaires, des compétences médiatiques et des compétences transversales

Voici quelques informations pratiques sur le dispositif mis en place, mais l'on comprendra facilement que ce qui nous intéresse surtout dans cette expérience, qui se développe depuis huit ans, c'est son apport éducatif et pédagogique. Nous allons l'évoquer dans la dernière rubrique de cet article. Cet apport repose sur des documents qui accompagnent les réalisations, sur des témoignages d'élèves, mais surtout sur les comptes rendus d'activités et les appréciations que nous transmettent les enseignants ayant suivi la préparation et la mise en œuvre du projet de leurs élèves.

4. Apport éducatif et pédagogique du Concours

Notre Concours est annoncé chaque année à la rentrée scolaire par voie d'affiches et de dépliants dans toutes les écoles concernées (soit quelque six cents). Et l'on s'aperçoit que ce sont souvent les élèves qui incitent leur enseignant à inscrire la classe. Celui-ci est parfois réticent, il craint que le Concours soit chronophage et il a surtout peur de ne pas être capable de gérer l'expérience, ne possédant pas les compétences techniques requises pour être à la hauteur face

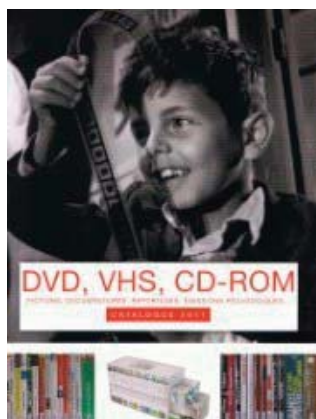
à ses élèves... Il importe donc de le sécuriser. Mais une fois que la décision est prise collectivement, chacun y trouve son plaisir, son intérêt et une motivation certaine. Certes des obstacles subsistent, ceux-ci sont surtout de type organisationnel. Les rythmes scolaires n'ont jamais coïncidé avec des activités pédagogiques basées sur l'innovation, le projet et le flux médiatique, quel qu'il soit. Il arrivera donc régulièrement que, pour des activités de tournage, par exemple, les élèves soient conduits à prélever du temps sur leurs week-ends ou leurs congés, ce qu'ils font apparemment sans trop de difficultés. Souvent aussi on s'aperçoit que c'est un élève ou un groupe d'élèves qui entraîne les autres dans l'aventure...

Nous nous baserons donc pour identifier les apports du Concours sur le «journal de bord» que les enseignants nous renvoient avec le vidéogramme; nous prendrons également en compte des observations qui ont pu être faites lorsque nous nous rendons dans les classes pour des animations ou des ateliers de cadrage et montage. Nous allons évoquer ici trois catégories de compétences qui sont exercées, mises à profit et s'en trouvent renforcées : des compétences disciplinaires, des compétences médiatiques et, enfin, des compétences transversales, qui concernent la plupart du temps, des savoirs-être et des comportements sociaux au sein du groupe classe.

Dans la majorité des cas, les professeurs qui accueillent notre Concours dans leur classe sont des enseignants de français langue maternelle, de morale ou religion, de sciences sociales ou d'arts d'expression. Ce dernier cours correspond à une option qui s'est développée dans notre enseignement depuis une douzaine d'années. Elle entend initier les élèves du secondaire au monde des médias et au théâtre et, comme telle, elle constitue donc un réceptacle idéal pour une initiation comme la nôtre.

Compétences disciplinaires

Quel est l'apport pour les compétences disciplinaires? Bien sûr, il va dépendre des objectifs spécifiques du cours. Mais dans tous les cas, il y a un approfondissement des technologies du récit et de la cons-



truction du fil narratif, la maîtrise de l'expression orale et de la communication face à la caméra, l'écriture du scénario et de son découpage technique avec la construction de dialogues ou de commentaires. Mais une démarche interdisciplinaire peut aussi prendre forme en associant les collègues professeurs de musique ou de dessin, notamment pour l'élaboration de la bande son dans le respect des droits d'auteur ou pour le passage par l'étape du story board. Que le choix soit fictionnel ou documentaire, il y a toute une formulation de la thématique choisie, et ceci est vrai quel que soit le cours qui sert de cadre au Concours. C'est pour cela que nous insistons sur le fait qu'il n'y a pas de sujet imposé et que le thème choisi par les élèves peut aussi être une pure fiction n'ayant aucun rapport avec une quelconque matière scolaire. Mais quelle que soit l'attitude adoptée par les élèves, l'identification d'un point de vue et son « habillage » par les choix techniques et langagiers s'avère toujours être d'un réel intérêt pour les contenus disciplinaires eux-mêmes.

Compétences médiatiques

Quant aux compétences médiatiques, elles sont évidemment les premières à bénéficier de la mise en œuvre de cette activité d'apprentissage puisque l'acquisition des codes de la communication audiovisuelle et du langage cinématographique se retrouvent au cœur du problème. Il s'agit bien de construire un « message » en images et en sons et de structurer ce message en fonction d'un genre et d'un public choisis. Acquisition de compétences langagières, mais aussi techniques, qui réside dans l'appropriation par les élèves de l'outil caméra et de logiciels de montage et post-production. Les choix sur les deux plans doivent s'articuler autour du point de vue à présenter et à défendre. C'est là une mise en équation qui n'est pas toujours aisée à maîtriser, mais c'est aussi une des finalités les plus importantes que poursuit le Concours. Elle implique pour les élèves une claire perception des enjeux, le développement de l'esprit critique et la mise en perspective de l'objet même du document à réaliser. Tout ceci repose aussi sur l'observation et sur une démarche analytique et comparative de structures d'énoncés textuels destinés à la lecture – que les élèves habituellement connaissent – et celles applicables à un énoncé d'images et de sons. En même temps, c'est là une manière d'aiguiser le regard et cette acquisition pourra évidemment être mise au service de la réception de films ou d'émissions de TV, qui ne seront désormais plus regardés de la même manière. C'est ici que l'on voit notamment comment les trois pôles de l'éducation au cinéma – voir des films, les analyser, en réaliser – s'alimentent mutuellement.

Compétences transversales

Venons-en enfin aux compétences transversales. Celles-ci sont évidemment beaucoup plus diversifiées,

elles concernent surtout le savoir-être au sein de l'équipe et nous devons admettre que nous les avons sous-estimées lorsque nous avons lancé notre projet. Très vite cependant, nous nous sommes rendu compte qu'elles étaient fondamentales dans le développement d'un projet mobilisateur et créatif comme celui-ci. Car les élèves d'une classe n'ont pas nécessairement l'habitude de travailler en étroite collaboration, comme ça doit être obligatoirement le cas ici. On sait que travailler en équipe implique d'être à l'écoute de l'autre pour pouvoir prendre des décisions collectivement ; c'est l'apprentissage de la négociation, des compromis, de la concession. On accepte le point de vue de l'autre tout en préservant sa propre créativité et ses propres responsabilités dans le groupe. Il y a aussi tout un problème de répartition des tâches qui intervient, en fonction des compétences et du goût de chacun, mais on est bien en train de créer un environnement de vie qui favorise le progrès de chacun au service de l'ensemble.

Un tel esprit est souvent très différent de celui qui préside à la logique scolaire encore marquée par l'esprit compétitif et l'acquisition d'une autonomie individuelle, au détriment parfois du projet collectif. Il est à noter aussi qu'une véritable complicité s'établit entre l'enseignant et ses élèves, au travers du stress, des tensions, des joies, éprouvées et vécues ensemble. La valorisation et la fierté d'avoir mené à bien un projet de ce type ensemble prouvent souvent qu'on est capable de transférer cette réussite à d'autres activités d'apprentissage. Il y a une valorisation de l'image de soi et une prise de confiance qui se renforcent, en prévision d'autres passages de la théorie à la pratique. Ce renforcement positif est apprécié par tous et peut être aisément ré-investi.

Parlant de ses élèves, un enseignant dit : « Ils ont gagné car ils sont fiers de ce qu'ils ont appris et réalisé, ils ont bouclé un cahier des charges ». Et cette logique est partagée par les enseignants eux-mêmes : « Pour moi, me mettre en danger avec mes élèves a été fort enrichissant... ». Et surtout, beaucoup de ces enseignants admettent que grâce à cette réalisation d'un vidéogramme, ils ont pris conscience des capacités insoupçonnées de certains de leurs élèves. Plusieurs de ceux-ci ont révélé un autre visage et sont sortis de la passivité qui pouvait les caractériser dans les activités spécifiquement scolaires. Développement d'un esprit d'équipe, de comportements collaboratifs, d'une nouvelle solidarité, mise en œuvre d'un passage à la pratique, redistribution des rôles, négociation, écoute et compromis, valorisation et estime de soi, ... un tel apprentissage implique effectivement de nouveaux rapports sociaux dans la classe, une nouvelle dynamique. C'est précieux... et apprécié par tous les ac-

Nous insistons sur le fait qu'il n'y a pas de sujet imposé et que le thème choisi par les élèves peut aussi être une pure fiction

teurs.

Quand les étudiants qui participent sont de futurs enseignants, à cette acquisition de différents types de compétences, vient s'ajouter la découverte d'une démarche qu'ils pourront proposer, à leur tour, à leurs propres élèves soit en cours de stage pratique soit, plus tard, dans leur vie professionnelle. Ça relève à la fois de l'auto-socio-construction des savoirs et de la découverte concrète de ce que peut être un projet éducatif à résoudre par une pédagogie basée sur une famille de tâches problèmes qu'il importe de sérier et de hiérarchiser. C'est aussi, tout à la fois, une éducation au cinéma et par le cinéma.

5. Conclusion

Pour le Centre Audiovisuel qui est l'initiateur et pratiquement le seul organisateur du Concours, celui-ci représente un investissement important en moyens humains et matériels, mais surtout en

volume temps consacré à sa gestion quotidienne. Comme c'est souvent le cas, nos autorités nous disent et nous répètent tout le bien qu'elles pensent de notre initiative, mais elles se refusent à l'intégrer dans une véritable politique d'éducation des jeunes aux médias. Nous recevons des aides ponctuelles, mais aucun soutien récurrent.

Même si une telle activité répond à une des mis-

sions de notre centre de ressources et à sa raison sociale, elle a pris une ampleur qui, parfois, nous dépasse un peu. Elle mériterait aussi d'être évaluée scientifiquement dans toutes ses composantes pour mieux identifier ses retombées éducatives et leur donner le développement qu'elles méritent. En d'autres termes, la recherche de terrain à laquelle se livre notre petite équipe, quand elle en a le temps, devrait être étayée par une recherche fondamentale qui nous fait défaut.

Néanmoins, en dépit de toutes ces limites, il s'est créé autour de notre institution une dynamique qui vient irriguer ses différents départements en leur donnant une nouvelle raison d'être et en créant entre eux une complémentarité vraiment opérationnelle.

Mais pour nous inciter à continuer et à donner à notre initiative de nouveaux prolongements, il y a surtout –on l'aura compris– les témoignages que nous recevons au quotidien et qui nous démontrent que ce Concours agit au sein des écoles comme un ferment d'innovation et de remise en question.

Références bibliographiques

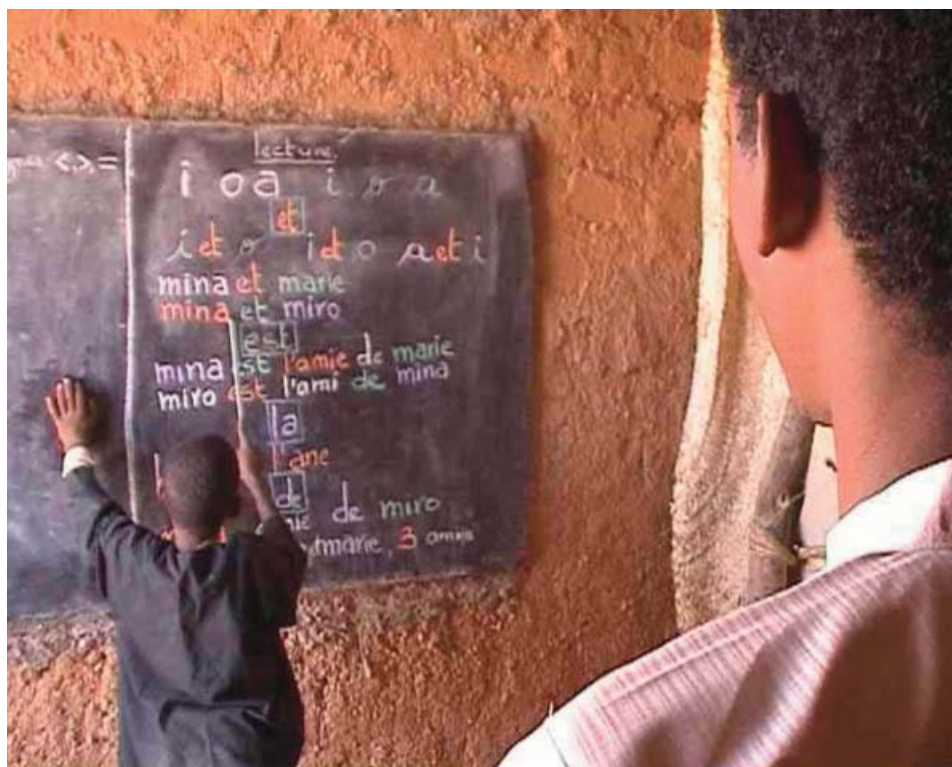
Le lecteur aurait intérêt à consulter :

Comunicar n°28 La educación en medios en Europa

Comunicar n°29 La enseñanza del cine en la era de las pantallas

Comunicar n°35 Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa.

...grâce à cette réalisation d'un vidéogramme, ils ont pris conscience des capacités insoupçonnées de certains de leurs élèves



■ **Un jour ça ira** (2004), 50', coproduction Centre audiovisuel de Liège, Croq'-Nature et Amitié Franco Touareg, réalisation Marc Malcourant

REALIZAR UN CORTOMETRAJE EN EL AULA PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA FRANCÉS

Idea, puesta a punto, rodaje, montaje y difusión del cortometraje «Le Boss»



Antonio Galán

Jefe del departamento de francés del IES Isabel Perillán y Quirós
francesperillan@gmail.com

Durante el curso 2010/11, por placer, leí un libro de relatos de Woody Allen que esperaba su turno desde hacía tiempo en la estantería: *Cómo acabar de una vez por todas con la cultura* (título original: *Getting Even*, Barcelona: Tusquets, 1974, traducción de Marcelo Covián, 6ª edición, 2004). El libro recoge las intervenciones literarias de Allen en forma de relato humorístico durante los años 70 para la revista *The New Yorker*. El último relato, «Para acabar con las novelas policíacas: El gran jefe», sencillamente me enamoró. Automáticamente lo transcribí a formato *Word*, en español, le añadí unas cuantas fotos *ad hoc*, creé un archivo PDF, lo imprimí, lo fotocopí, y con él leímos, disfrutamos y comentamos las conclusiones en una clase de 1º de bachillerato. Ese día me salté el currículum, no dimos francés (el texto estaba en español) y el debate que se originó en aquella clase estuvo más ligado a una clase de filosofía.

Aquello fue el germen. Aunque la idea de convertirlo en cortometraje salía casi sin querer (la sola lectura del relato ya sugiere escenas y planos, tanto le

debe Allen al cine en su forma de contar historias) aquel año escolar se estaba terminando y era demasiado precipitado. Era mejor esperar unos meses y así proponer la idea en 1º de bachillerato desde principios de curso. Mientras tanto, me hice vía *Ebay* con el texto en francés: «Le Big Boss» in *Pour en finir une bonne fois pour toutes avec la culture* (traducido al francés por Michel Lebrun, París: editorial Solar, 1973, 1ª edición). Con este texto, confeccioné la primera versión del guion (la sexta sería la definitiva), y el primer día de clase en 1º de bachillerato, con ocho nuevos alumnos, propuse la idea. Los chicos, encantados.

¿Por qué un corto?

Lo tradicional en los institutos es montar una obra de teatro. ¿En pleno siglo XXI una obra de teatro? ¿Compartir el trabajo en *Internet*, con la potencialidad de visionados del trabajo que supone, no es mejor que hacer una función (milagro si son dos) donde priman los nervios y casi siempre, al terminar, se tiene la



segura sensación de no haber sobrepasado lo mediocre? El cine es ficción. Los actores pueden no serlo, como mis chicos, tan majos pero tan poco actores, sin embargo el tratamiento cinematográfico se encarga de enmascarar cuantos errores pueda. El teatro no te permite repetir, pero el cine, cuantas veces sean necesarias.

Aprendizaje de los textos

Los chicos se aprendieron los papeles mediante el método de escuchar y repetir. Teníamos poco tiempo. La actividad se planteó dentro del programa de estudios y sólo nos dedicamos por entero a ello a partir de la tercera evaluación, esto es, en abril. El corto se iba a grabar en mayo. Teníamos un mes, y cuatro clases de una hora a la semana. Hice todo lo posible porque los chicos teatralizaran bien el texto, pero el resultado final está lejos de mis primeras intenciones. La memorización de los textos se potenció con el uso de otra herramienta virtual, el portal de grabación de voces *Voxopop*, (<http://www.voxopop.com>), donde les grabé sus intervenciones a todos los alumnos actores. Durante las vacaciones de Semana Santa, su tarea fue la de leer el guión y escucharme, muchas veces. En clase, se pasaron el mes de abril leyendo, interpretando, intentando meterse en el papel. Pero de nuevo reitero, aunque el montaje final es llamativo y hermoso, que yo podría haber hecho bastante más para mejorar la dicción y la interpretación de los chicos. De los errores se aprende, y para el futuro intentaría estar más fino en este detalle.

El papel de la suerte

Y ahora entra en juego la suerte. La suerte de conocer personalmente a Ángel Toledo, un aventajado alumno de Ciencias de la Información (Universidad Complutense de Madrid) de la rama de audiovisuales, que ya empieza a hacer sus pinitos como realizador. Con sus tres colaboradores, Toledo montó hace años *TiTi Records* (<http://www.titirecords.es>). Me gustan mucho sus trabajos, y le propuse la idea. Ante todo, quería que comprendiera que yo ya había visualizado muchos planos y tenía una idea clara de lo que quería (los zapatos de la chica caminando al comienzo, los pantalazos en negro con los nombres de los actores, el despacho de Kaiser -con todo el atrezzo- la despedida de Kaiser y la chica en la cristalera de entrada del instituto, la sala de billar y la pizzería). Toledo me

ayudó a encontrar las mejores localizaciones para cuando Kaiser se pone a estudiar, la conversación con el rabino y la morgue. Casi todo el trabajo está grabado en el instituto, salvo la sala de billar, la pizzería y la cocina y el salón de la casa de la chica (estos dos últimos espacios prestados gentilmente por la madre de una alumna participante, la chica que hace de rabino).

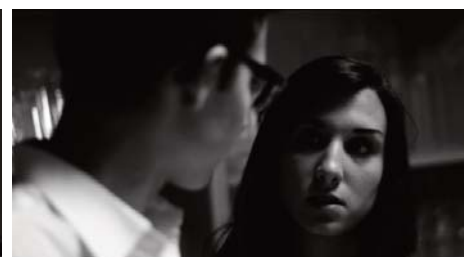
El rodaje

El rodaje fue lo más hermoso de todo. La culminación del trabajo de los chicos. Luego quedaba el proceso de montaje, trabajo de Toledo y su equipo. Pero en aquellas cinco tardes los chicos se creyeron actores, y disfrutaron, bromearon, se equivocaron, se rieron, aprendieron cómo se hace una peli, atendieron a las explicaciones de los técnicos, se olvidaron de partes del texto y no hubo forma de reconducirlos (hay muchos cortes de última hora, pasajes de tres o cuatro líneas que, el día de rodaje, fueron incapaces de recordar). En fin, anécdotas muy hermosas para adolescentes que están estudiando y aprendiendo, un recuerdo para ellos imborrable, que ya viven (ellos y sus padres) con el placer de haber participado en algo que se parece mucho a una película de verdad.

La música

La música empleada es casi toda de Django Reinhardt, y entre ella, casi toda, de la banda sonora de la película *Acordes y desacuerdos* de Woody Allen, donde se relata precisamente la vida del guitarrista de origen francés afincado en Estados Unidos, pareja artística durante años del violinista Stéphane Grappelli. Los demás cortes musicales, siempre influenciados por la música del gusto de Allen (se trataba también de eso, de rendir un homenaje al cineasta americano), fueron de mi elección. Toledo decidió, con buen criterio, utilizar el tema *Caravan*, de Bunny Berigan, para los títulos iniciales, y es bien cierto que la mezcla de esta música con la imagen de la chica caminando lanza perfectamente el comienzo del cortometraje.

Toledo me hizo un precio de amigo. Cinco tardes de rodaje (a unas tres, cuatro horas cada tarde), y un mes de montaje (que no fue *full time*, lo fueron haciendo en ratos libres), me supusieron mil euros. Por supuesto, no pedí ningún tipo de ayuda económica a la Consejería de Educación, ni tan siquiera a la direc-



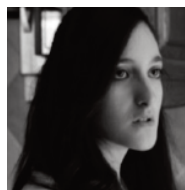
ción del instituto, las arcas, de verdad, tienen telarañas. Es la única pega del proyecto, si debo llamarlo así, pues de antemano le aseguro que es la cantidad mejor invertida a fondo perdido que he realizado en mi vida. Mi sueño sería que existiese un nexo constante entre Universidad y Educación Secundaria, de forma que para realizar las prácticas de último curso de Audiovisuales (por poner un ejemplo cercano a mi proyecto, pero que es igual de válido para cualquier otra disciplina), los universitarios atendieran las peticiones de institutos que quisieran llevar a cabo el proyecto de realización de un *videoclip*, de un cortometraje, de un *sketch*, de un concurso de baile.

Estreno

El corto quedó terminado el 21 de junio, día en que Toledo le pasó a mi ordenador una copia de la cinta. En la mañana del 22 de junio se hizo el estreno en el salón de actos del instituto y por la tarde, lo subí a Youtube. Mi deseo al compartirlo con todo el mundo es que llegue como la botella del naufrago a compañeros profesores como yo, para relanzar ideas, compartir proyectos, alentar a la imitación, motivar a trabajar de forma diferente, animar a montar un festival de cortos en diferentes idiomas por estudiantes españoles de Secundaria y Bachillerato. Eso sí que sería hermoso.

Entrevistas a los chicos y chicas

Las preguntas las contestaron los alumnos a la periodista Rhodelinda Julián, de la sección de Ciudad Real del periódico ABC, que se interesó igualmente por el cortometraje y nos dedicó un artículo en su diario el domingo 1 de julio de 2012: «Cuando la pasión es enseñar», <http://www.abc.es/20120701/ciudad-real/abcp-cuando-pasion-ensenar-20120701.html>



Entrevista a Blanca Cruz

El poso que les queda después de la experiencia. ¿Qué imagen tienen ahora de la asignatura, el idioma y cuáles eran las expectativas en un principio?

Después de un largo y agobiante curso estudiando extensos temas y haciendo trabajos de última hora, la asignatura de francés nos ha servido para, en cierta forma, relajarnos debido a que las clases eran bastante amenas aprendiendo un idioma a través de actividades en grupo en las que los cuadernos y libros ocupaban un segundo lugar y que hacían que la asignatura fuera más divertida y atractiva para los alumnos.

La verdad es que este año en francés ha sido un periodo lleno de cambios porque las expectativas que en un principio teníamos al comenzar el curso eran que fuera como el resto de años que llevamos estudiando este idioma, es decir, clases más teóricas haciendo ejercicios, tomando apuntes del profesor, leyendo textos y cuentos en francés y después traducirlos, ... pero en ningún momento pensamos en que estas clases teóricas se llevaran a cabo de forma práctica con actividades como el lip dub que hicimos al principio de curso con la canción «Toi plus Moi» y el cortometraje «Le Boss», recién estrenado.

Anécdotas durante el rodaje. Dificultades... ¿Cómo es ponerse en la piel de un actor con un idioma que no es el ajeno?

Debido a nuestra falta de experiencia delante de las cámaras, durante el rodaje del cortometraje ha habido muchas anécdotas que destacamos siempre que nos preguntan para pasar un buen rato como por ejemplo, yo misma cuando grabamos una escena en la que tenía que subir las escaleras principales del instituto con unos incómodos tacones y tropecé provocando las risas en mis compañeros, rompiendo el silencio que siempre nos exigían tener durante las grabaciones y teniendo que empezar de nuevo, las continuas repeticiones sobre todo en la escena en la que actúa el detective con el rabino (que en realidad era una chica) debido a la risa contagiosa que éste tenía al verla vestida de esa manera y con esa barba y cómo no mencionar la asignatura pendiente que tiene una de mis compañeras que hacía el papel de Chicago Phill y que es jugar al billar, de hecho al final de la escena se ve cómo ésta se defiende golpeando la bola equivocada,...

Hay muchas más anécdotas que forman parte del rodaje y que hacían que fuera más divertido y que nos



relajáramos más a la hora de interpretar cada una de nuestras intervenciones.

Pero no todo fueron risas y bromas, también tuvimos dificultades a la hora de aprender un papel en otra lengua como es el francés y su complicada pronunciación a la que no estamos acostumbrados, lo que provocó alguna que otra llamada de atención por parte del profesor cuando no seguíamos sus pautas, pero pese a las largas y a veces aburridas tardes rodando, la verdad es que la experiencia ha sido bastante buena y productiva porque además de desarrollar y aprender más cosas sobre este idioma, también hemos perdido al menos un poco el miedo y la vergüenza que algunos, al menos yo me incluyo, teníamos.

Resultado final de la evaluación ¿Volveríais a repetir?

Por supuesto que volvería a repetir y creo que mis compañeros piensan lo mismo que yo porque jamás llegamos a imaginar la cantidad de cosas que hemos hecho en francés, ya que no solo nos debemos centrar en el cortometraje y en el *lip dub* que son las actividades que siempre destacan cuando hablamos sobre esta materia sino que hemos mejorado nuestro nivel de francés escuchando música en este idioma, haciendo ejercicios por medio de una red social, lo que los hacía que fueran más amenos y, sinceramente, creo que este año, con este método de trabajo aparcando los libros y los cuadernos a un lado y apostando por las nuevas tecnologías hemos trabajado y aprendido más que otros años sin aburrirnos en las clases y sin mirar tanto la hora de nuestro reloj deseando de que sonara el timbre para que acabaran.

Opinión sobre el sistema educativo. Comparación de una asignatura reglamentaria, libros, estudios, examen y premisas marcadas en clase.

La verdad es que, ahora más que nunca, la asignatura de francés está atrayendo cada vez a más alumnos ya que en comparación con el resto de las asignaturas, no existen exámenes, por lo tanto la tensión, el agobio y la preocupación por aprobar la asignatura se reducen bastante, en nuestro caso, el profesor

no es tan autoritario ni estricto y tiene más confianza con el alumno, tampoco existen libros, ya que trabajamos durante todo el curso con ordenadores dentro de una red social en la que hacemos ejercicios tanto orales como escritos, podemos escuchar canciones en francés, hacer juegos como el trivial, ver películas,... Y si a todo esto le añadimos las actividades colectivas como el *lip dub* en la que participaron todos los alumnos que cursaban francés aprovechando las instalaciones del nuevo instituto y el cortometraje que ha sido una de las mejores experiencias que hemos tenido en nuestro paso por el instituto, no cabe la menor duda de que el resto de alumnos que cursan francés no lo van a abandonar y que incluso nuevos alumnos se incorporen para aprender este idioma.



Entrevista a Carmen Muñoz Quintanar

El poso que les queda después de la experiencia. ¿Qué imagen tienen ahora de la asignatura, el idioma y cuáles eran las expectativas en un principio?

Para mí esta experiencia ha sido única, nunca había hecho nada igual. La verdad es que ha sido muy gratificante ver cómo tanto tiempo y dedicación han quedado reflejados en este cortometraje donde los actores somos cada uno de nosotros. El francés nunca ha sido mi fuerte, siempre era la asignatura que te cogías por no cogerte otra más aburrida, pero este año y gracias a este profesor eso ha cambiado, aplicando las nuevas tecnologías con el idioma que se quiere aprender es mucho más divertido y ameno. Siempre y desde un principio el objetivo era pronunciar bien el francés y entender lo que se dice.

Anécdotas durante el rodaje. Dificultades... ¿Cómo es ponerse en la piel de un actor con un idioma que no es el ajeno?

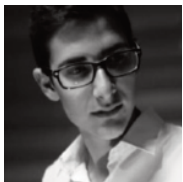
La verdad es que lo más duro ha sido intentar aguantarse la risa. Todas las escenas que rodábamos eran muy serias y siempre acababas riéndote. Tener delante a otro compañero y mirarle fijamente durante varios segundos hasta que oías "corten" era lo peor.



Había que repetirlo varias veces hasta que salía una buena toma. Menos mal que el director y los otros compañeros de equipo tenían mucha paciencia, se portaron muy bien con nosotros. Ponerse en la piel de un actor es difícil, tener varias cámaras a tu alrededor, los micrófonos y a todos los productores mirándote asusta. Pero luego nos acostumbramos con forme pasaban las horas.

Resultado final de la evaluación ¿Volveríais a repetir?

El resultado ha sido muy gratificante. Cuando ves el corto y te ves a ti mismo actuando es alucinante, y piensas... pues eso lo podía haber hecho mejor o esto así; le das vueltas a las cosas que podías haber mejorado. Pero me ha gustado mucho. Claro que volvería a repetir y sin pensarlo, me volvería a poner delante de una cámara y ¡a actuar! Sin ninguna duda.



Entrevista a Jesús Lucerón

El poso que les queda después de la experiencia. ¿Qué imagen tienen ahora de la asignatura, el idioma y cuáles eran las expectativas en un principio?

Después de realizar este trabajo, mi forma de ver el francés y creo que la de todos mis compañeros es distinta, es decir antes lo veíamos como una simple asignatura, pero el corto ha hecho que lo veamos como un nuevo método de comunicación. Pienso que ninguno esperábamos que fuera a quedar tan bien, trabajamos muy duro para hacerlo, y ha sido un placer.

Anécdotas durante el rodaje. Dificultades... ¿Cómo es ponerse en la piel de un actor con un idioma que no es el ajeno?

Durante el rodaje surgen bastantes anécdotas, por ejemplo a mí que soy una persona risueña, grabar muchas escenas me resultó difícil, por el hecho de no poder reírte. Por eso muchas tuvieron que ser repetidas hasta que se enfadaban conmigo.

También tuvimos dificultades a la hora de intentar hablar lo mejor posible el guión. En clase lo íbamos

leyendo todos los días y hasta que no nos salía casi perfecto Antonio no continuaba, así fue como cada uno conseguimos nuestro papel.

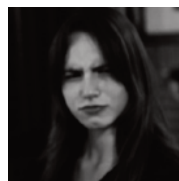
Es difícil ponerse en la piel de un actor, ya que nunca había trabajado para algo así, y mas con un idioma ajeno, pero con el paso del tiempo nos adaptamos, solo era cuestión de comprender bien el texto y saber pronunciarlo en francés.

Resultado final de la evaluación ¿Volveríais a repetir?

Volvería a repetir sin pensármelo, ha sido una muy buena experiencia que nunca voy a olvidar, porque a parte de aprender mucho vocabulario, y también aprender a hablar mejor el idioma, realizar el corto y trabajar con mis compañeros, desde mi punto de vista, también me ha servido para pasarlo bien, llevarme mejor con ellos y darme cuenta que participando todos podemos hacer un gran trabajo.

Opinión sobre el sistema educativo. Comparación de una asignatura reglamentaria, libros, estudios, examen y premisas marcadas en clase.

En mi opinión pienso que hacer este trabajo ha merecido la pena, ya que aunque no haya sido un trabajo con libros, como en cualquier otra asignatura, ha sido mejor para nosotros y para el profesor Antonio, ya que sin darnos cuenta hemos aprendido muchísimo francés, a la vez que nos hemos divertido y también hemos aprendido a interpretar. Este método te motiva, hace que quieras aprender más. Todo esfuerzo tiene su recompensa.



Entrevista a Macarena Blanco

El poso que les queda después de la experiencia. ¿Qué imagen tienen ahora de la asignatura, el idioma y cuáles eran las expectativas en un principio?

Después de finalizar el cortometraje tengo la misma imagen que al principio, con el plus de que me he divertido y me ha parecido una idea original de acabar el curso, de este modo puedo decir que la asignatura



natura de francés me sigue gustando, por lo tanto se han cumplido mis expectativas en cuanto a la asignatura.

Anécdotas durante el rodaje. Dificultades... ¿Cómo es ponerse en la piel de un actor con un idioma que no es el ajeno?

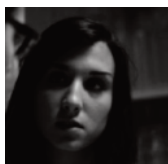
Por supuesto implica más trabajo, ya que te tienes que esforzar al máximo de que la pronunciación salga lo mejor posible. Al mismo tiempo tienes que vivir el personaje y encarnarte en él.

Resultado final de la evaluación ¿Volverías a repetir?

Por mi parte si volvería a repetir... ha sido una muy buena experiencia.

Opinión sobre el sistema educativo. Comparación de una asignatura reglamentaria, libros, estudios, examen y premisas marcadas en clase.

En comparación con la metodología de otras asignaturas, el francés impartido en este curso me parece más llevadero y amoldable a cualquier alumno. Me parece un método fácil, efectivo y divertido.



Entrevista a Naira León

¿Qué imagen tienen ahora de la asignatura, el idioma y cuáles eran las expectativas en un principio?

un principio?

Las expectativas que teníamos era acabar el curso hablando francés, cosa que creo que hemos conseguido ya que continuamente lo hemos puesto en prác-

tica a través de canciones, cortometrajes, películas, *lip dubs*, etc. Gracias a ello ahora me puedo defender más con el idioma y eso me gusta.

Dificultades... ¿Cómo es ponerse en la piel de un actor con un idioma que no es el ajeno?

Difícil porque es un idioma al que no estas acostumbrado a manejar y por tanto resulta algo nervioso en el momento de actuar por que requiere atención y sobre todo habilidad a la hora de pronunciar y memorizar.

Resultado final de la evaluación ¿Volverías a repetir?

Sí, porque me ha gustado la experiencia, la veo una manera original de aprender francés y las clases hace que sean más amenas.

Comparación de una asignatura reglamentaria, libros, estudios, examen y premisas marcadas en clase.

Es más divertido el método que hemos utilizado porque te motiva a saber más y poniendo en práctica la actuación hace que aprendas mejor la asignatura.



Proyecto europeo «in other words»

LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBSERVATORIO EUROPEO PARA LA PREVENCIÓN DE LAS ACTITUDES DISCRIMINATORIAS

In Other WORDS project. Web Observatory & Review for Discrimination alerts & Stereotypes deconstruction



M. Rubén Martínez Reche

Coordinador Proyectos Internacionales. Fundación Almería Social y Laboral. Universidad de Almería.
rmartinez@algarconsultores.com

En el presente artículo se describe la experiencia de trabajo que ha constituido la puesta en práctica y desarrollo del proyecto «In Other words» (En otras palabras) que ha contado con el apoyo de la Comisión Europea (Directorado General de Justicia, Libertad y Seguridad) y ha sido cofinanciado durante su periodo de ejecución que se ha extendido desde enero de 2011 hasta febrero de 2013. El idioma común de trabajo ha sido el inglés, aunque se ha procurado incluir en los documentos de trabajo el máximo número de lenguas de trabajo de la Unión Europea.

El proyecto está coordinado por la institución italiana «Provincia de Mantova» y ha sido desarrollado en colaboración con los siguientes socios: *Intercultural Institute of Timisoara* (Rumanía), IEBA, *Centro de Iniciativas Empresariais Beira Agueira* (Portugal), *Articolo 3 – Observatorio sulle discriminazioni* (Italia), *Eurocircle* (Francia), *Diputación Provincial de Jaén* (España), *Fundación Almería Social y Laboral* (España), *IJSS, The Institute for International and Social Studies*, *Tallin University* (Estonia)

Se trata de un proyecto de gran complejidad, por lo que en este artículo vamos a ofrecer una visión muy sintética, que se puede ampliar visitando la página web del proyecto:

<http://www.inotherwords-project.eu/>

1. Justificación del proyecto

El punto de partida es la necesidad de combatir actitudes y comportamientos racistas y xenófobos, que, en muchas ocasiones, pueden haber ocasionado un daño moral irreparable. Es sabido que la intolerancia, el racismo y otras actitudes discriminatorias nacen de la ignorancia y el desconocimiento de la cultura ajena.

El Proyecto «In other words» está concebido para concienciar a la sociedad del importante rol que desempeñan los medios de comunicación en Europa en la construcción de identidades, y cómo los medios de comunicación pueden influir en comportamientos y actitudes intolerantes, o por el contrario cómo pueden contribuir positivamente a combatir la discriminación y promover la diversidad cultural. Es preciso tener en cuenta que los procesos de discriminación son producidos y difundidos en muchas ocasiones dentro del ámbito de los medios de comunicación. La visibilidad, la acción y la producción dentro de los Medios de Co-

El punto de partida es la necesidad de combatir actitudes y comportamientos racistas y xenófobos, contra la intolerancia

municación pueden servir para aumentar el entendimiento con estos grupos objeto de discriminación.

Para ello se establecen estrategias metodológicas para la observación de los fenómenos discriminatorios que aumenten la capacidad de detectar en los medios aquellos mensajes que desarrollen actitudes o promuevan conductas en este sentido. Se ha conseguido la difusión del problema que conlleva la discriminación de un colectivo y los beneficios que se derivan de la aceptación de un mundo diverso.

Como mejor ejemplo de esta diversidad, se propone la unión de tan diferentes y diversos socios que componen este proyecto, unidos por la misma ilusión en diferentes mundos.

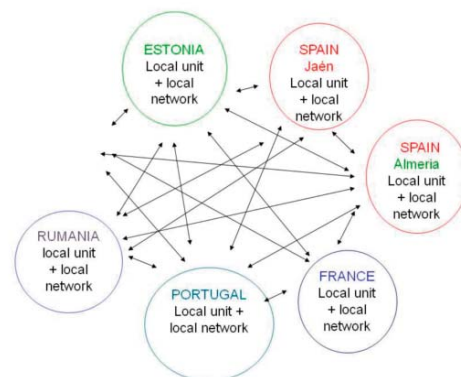
2. Objetivos y logros del proyecto

El objetivo más importante ha sido la organización de un Observatorio Europeo para prevenir la discriminación y desmontar las expresiones, actitudes, prejuicios y estereotipos xenófobos hacia otras culturas que se localizan en los medios de comunicación.

Cada uno de los países participantes ha organizado una Unidad Local de voluntarios y una red local de stakeholders o grupos de interés. A partir de esta estructura se han articulado los mecanismos necesarios para un continuo flujo de información entre las diferentes Unidades Locales y Redes Locales que den sentido y coherencia a la Red Europea, y así sentar las bases del Observatorio Europeo.

Se han constituido seis unidades regionales (una por cada socio participante), y se ha involucrado a grupos de voluntarios en cada país, (entre treinta y cuarenta por país), con diferente perfil, (estudiantes, profesionales, representantes de sectores desfavorecidos, periodistas, etc.)

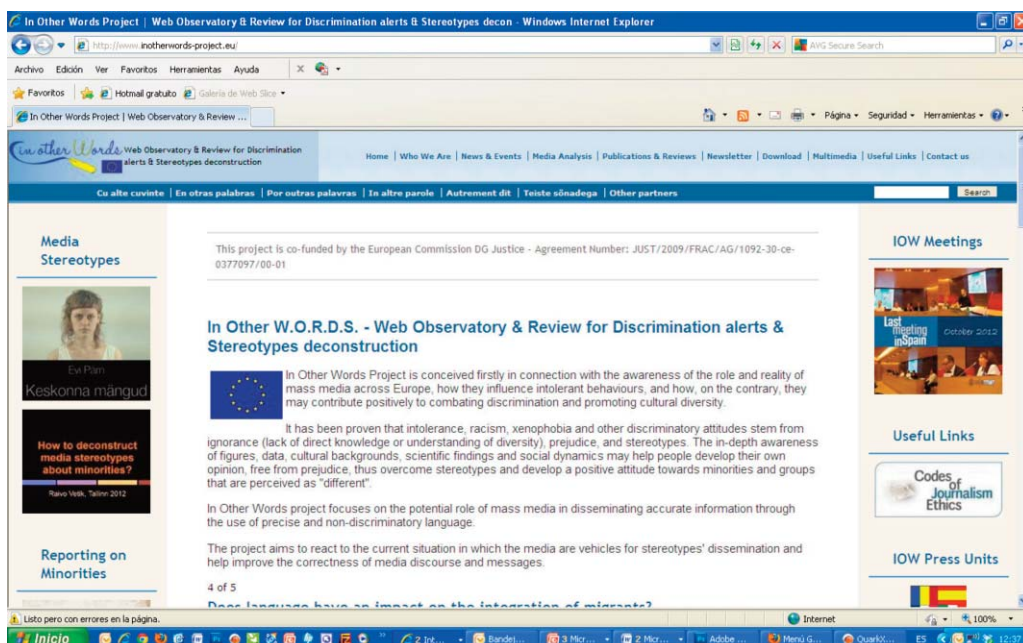
Gráficamente la estructura responde al esquema que se reproduce a continuación.



Con esta articulación se ha organizado un sistema estructurado para detectar actitudes discriminatorias en el uso del lenguaje en los medios de comunicación, creando un suministro de regeneración a los medios de comunicación afectados, y creando, igualmente, contransformación basada en la deconstrucción de estereotipos en los colectivos minoritarios objeto de atención en el proyecto (discapacitados, mujeres, minorías étnicas y homosexuales). A final del artículo se ofrece un ejemplo del trabajo realizado.

Otros objetivos conseguidos:

- Reflexión sobre el flujo de comunicación entre prensa, procesos culturales, producción de información/comunicación y el escenario actual de los procesos discriminatorios.
- Análisis de los alcances, las limitaciones y los desafíos de los medios de comunicación.



3. Metodología

Fase I.

Identificación de objetivos. Se ha realizado un análisis del comportamiento semántico y verbal discriminatorio, que emiten determinados medios de comunicación. Los medios reflejan el comportamiento social latente en el contexto social. El fin último de este proyecto será proponer directrices para prevenir y reconocer, en el caso de que existiera, el comportamiento discriminatorio en los discursos difundidos en los medios de comunicación.

Fase II.

Definición del universo de trabajo. Este análisis ha sido ajustado al contexto sociocultural de cada país. Se ha propuesto una secuencia de trabajo y una codificación posterior con resultados cuantificables.

Fase III.

Elección de documentos: Análisis combinado, es decir, análisis de prensa y, simultáneamente, análisis de otros medios (televisión y radio).

Fase IV.

Definición de las finalidades centrales que persigue la investigación. Discriminación en relación a las tendencias sexuales, al género, a las minorías étnicas y a las personas con discapacidad.

Fase V.

Ejecución y puesta en práctica de los procesos de análisis y verificación de las hipótesis de trabajo.

4. Actividades intermedias en el marco del proyecto

- Se han organizado dos seminarios públicos (con asistencia de unas 100 personas en cada uno) en torno a las siguientes temáticas:
 - Comunicación en los medios (implicando directamente a prensa, radio, TV), realizado en Tallin, Estonia.
 - Detección y desconstrucción de estereotipos en

los medios de comunicación, realizado en Mantova, Italia.

- El Congreso Internacional que se organizó como final de proyecto y presentación de resultados ser realizó en Almería con el título: Discrimination in the Press of XXI Century: The Challenge of the Media (Discriminación en la prensa del siglo XXI: el desafío de los medios).

Este Congreso Internacional sirvió para presentar los resultados del proyecto, y para convertir a Almería en la sede del Foro Europeo de debate sobre el rol de los medios de comunicación en la sociedad intercultural del siglo XXI.

5. Otros resultados y productos finales del proyecto

- Cada uno de los socios del proyecto ha ido elaborando una *newsletter* o boletín de noticias mensual (16 *newsletters* por cada país) en la que se pueden encontrar las noticias más relevantes del proyecto. Se pueden consultar en la página web del proyecto.
- Una revista internacional que se ha publicado trimestralmente con aportaciones de todos los socios (consultable on-line en el sitio web del proyecto)
- Una publicación final (prevista su terminación durante 2013) que recogerá las principales aportaciones del proyecto.

Entre las aportaciones más importantes están:

- a. Estudio preliminar del estado de la cuestión, buenas prácticas, y análisis bibliográfico.

La Universidad de Tallin fue la encargada de asumir el liderazgo de esta tarea. Para ello realizó una recopilación de información con ayuda del resto de los socios, con especial atención a:

El estado de la cuestión de los países de los socios implicados en relación a puntos fuertes y puntos débiles de los medios de comunicación a la hora de tratar colectivos en riesgo potencial de discriminación.



Prácticas o proyectos relevantes que hayan contribuido positivamente a los objetivos expresados en el proyecto «In other words».

También se han incluido experiencias relevantes en otras regiones/países de Europa diferentes a los implicados directamente en el proyecto.

b. Guía para la creación y gestión de Unidades Locales de Voluntarios. La Fundación Almería Social y Laboral asumió el liderazgo de este ámbito temático, y en su estudio ofrece las claves para organizaciones y entidades que quieran reproducir la organización de las Unidades Locales

6. Un ejemplo práctico de trabajo desde el Observatorio Nacional en Almería.

El cambio hacia la no discriminación implica una reconstitución radical y general de nuestra forma de comunicación, teniendo especial cuidado con las terminologías que empleamos a la hora de designar ciertos términos, e incluso con la forma en la que obviamos algunos de ellos. Todo esto quiere decir, que necesitamos saber que nuestras sociedades caminan hacia la no discriminación, pero es evidente que también necesitamos una serie de indicadores del lenguaje que faciliten la corrección y el cambio de las terminologías no adecuadas.

Así pues, partimos del consenso con el que la población otorga un valor supremo a la no discriminación, para posteriormente investigar en este proyecto, las formas de expresión discriminatoria en los medios de comunicación, desde la óptica de los/as propios/as ciudadanos/as, en un intento de denuncia de actitudes incorrectas en el lenguaje.

Términos sexistas en la prensa: Estudio de casos

Desde esta investigación partimos de una serie de circunstancias reales que se reflejan en un sexismo latente en la sociedad, y en un lenguaje influido por ciertos rasgos antropocéntricos. Encontrar una solución

acertada y oportuna, y transformar el lenguaje con el que nos comunicamos, tanto en medios escritos u orales, puede ser complicado, inquietante e incluso rechazado por algunos sectores de nuestra sociedad.

Mayores dificultades entrañan incluso, cuando esas formas discriminatorias se encuentran veladas, y se realizan de forma inconscientes o porque aparentemente no suponen un problema real para la ciudadanía. Sin embargo, sí que existen estos estereotipos sexistas tendenciosos y así como toda una serie de asimetrías absurdas entre géneros. El sexismo sí está en las palabras; está presente en los hechos, en las realidades cotidianas, en los derechos de los individuos y en las leyes, pero también en el lenguaje y en las palabras.

De esta forma, negar esta realidad no va a contribuir a su destierro de nuestra sociedad. El lenguaje como realidad inmediata a través del cual las personas expresan de manera verbal o escrita sus ideas, transmite toda la cultura acumulada por la sociedad y es una forma de perpetuar los estereotipos de género.

En nuestro caso existen diferentes estudios e investigaciones que ponen al descubierto como las figuras femeninas están menos representadas, apareciendo en roles que son considerados del ámbito de lo doméstico, de las esferas privadas: se ven reflejadas lavando platos, en la cocina, cuidando de los niños; dando menor importancia a estas actividades en comparación con el mundo masculino o público

Premisas básicas hacia la no discriminación

El Observatorio de discriminación en el lenguaje, de la Fundación Almería Social y Laboral (Sexismo, Racismo, Homofobia y Discapacidad) ha establecido una serie de pautas generales a la hora de establecer cuáles son los colectivos más perjudicados:

- Que exista un rechazo, despectivo, expreso o tácito, por acción u omisión.
- Que el rechazo se dirija contra una característica natural o adquirida del ser humano (edad, sexo,

Archivado en: Fundación Social y Laboral medios de comunicación Universidad de Almería

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Investigadores almerienses acusan a la prensa deportiva de tratar a la mujer como objeto sexual

- Un estudio de género, incluido en el proyecto europeo 'In other words', demuestra que la discriminación de la mujer sigue presente en los medios de comunicación

raza, religión, opinión, cultura, idioma, apariencia física, etc.)

- Que la víctima forme parte de un grupo vulnerable de personas discriminadas o "discriminables"
- Que no exista una justificación legal para discriminar a esa persona o grupo de personas.

Algunas recomendaciones para contribuir a la lucha contra la violencia de género.

Una de ellas es la utilización indistinta de los términos «violencia de género», «violencia contra las mujeres» o «violencia machista» y la eliminación de la figuras del «crimen pasional» o «crimen por celos», cuando se deba hacer referencia a las agresiones cometidas contra mujeres víctimas de violencia de género.

Otra recomendación sería la mención respetuosa de las mujeres víctimas de violencia de género evitando la utilización de diminutivos, apócope o apodos.

La violencia de género se convierte en noticia solo cuando se produce una muerte. Las fuentes de estas noticias suelen ser vecinos, amigos o conocidos que intentan explicar lo sucedido o buscar una razón. Incluyen comentarios de la conducta del hombre que comete el delito, que inducen a justificar la conducta del agresor:

«J.M tenía problemas psicológicos y se encontraba deprimido»

«ha perdido la cabeza»

En cambio, cuando se refieren a la conducta de la víctima, inducen a culpabilizarla:

«al que dejó entrar voluntariamente en su domicilio a pesar de que tenía una orden de alejamiento en vigor»

«La mujer asesinada en Almería por su ex marido regresó con él por pena.»

Bibliografía de referencia

Dadzie S., Herramientas contra el racismo en las aulas, 2004, Morata

Del Mar Ruiz Castillo, Maria, Igualdad y no discriminación. La proyección sobre el tratamiento laboral de la discapacidad, 2010, Bomarzo

García Martínez, Alfonso y Saez Carreras, Juan, Del racismo a la interculturalidad: competencia de la escuela, 1997, Narcea

García o Meany, Margarita, Yo no soy racista, pero: el aprendizaje de la discriminación, 2003, Fund. Intermón Oxfam

Platero Mendez, Raquel, Herramientas para combatir el bullying homofóbico, 2008, Talasa

Ugarte Perez, Javier, Sin derramamiento de sangre: un ensayo sobre la homosexualidad, 2005, Editorial gay y lesbiana

Enlaces

A continuación se ofrecen algunos enlaces sobre el proyecto «In Other Words» y el socio «Fundación Almería Social y Laboral» en medios de comunicación locales:

En relación al titular de la noticia, no se recomienda:

«Mujer asesinada...»

«Muere en Almería una mujer...»

«La policía investiga la muerte a puñaladas de una mujer...»

«Muere acuchillada una mujer...»

Con estos titulares, estamos construyendo una imagen de victimización de las mujeres.

Recomendaciones para un lenguaje adecuado

En el contexto del proyecto europeo «In other words» se han ofrecido recomendaciones para un uso adecuado del lenguaje que se recogerán ampliamente en la publicación final que verá la luz durante 2013.

7. Perspectivas de futuro del proyecto

El proyecto tiene un plan de sostenibilidad para que pueda seguir funcionando después de su periodo oficial de trabajo subvencionado por la Comisión Europea (febrero de 2013). Cada uno de los países seguirá incentivando a los grupos de voluntarios para que continúen trabajando con las premisas del proyecto, y se estudien otras vías de financiación locales (a través de Ayuntamientos, corporaciones locales, gobiernos regionales, etc.) y así la sociedad en general podrá seguir beneficiándose de la estructura y dinámicas ya puestas en marcha.

Por otra parte, las conclusiones finales del Proyecto se han enviado a la Comisión Europea y estamos seguros de que tendrán gran peso a la hora de orientar las políticas y actuaciones interculturales de los Estados miembros en los próximos años.

Almeria360.com

http://almeria360.com/portada/06022013_investigadores-almerienses-acusan-a-la-prensa-deportiva-de-tratar-a-la-mujer-como-objeto-sexual_60424.html

Almeria24h.com: <http://www.almeria24h.com/noticia.php?noticia=14701>

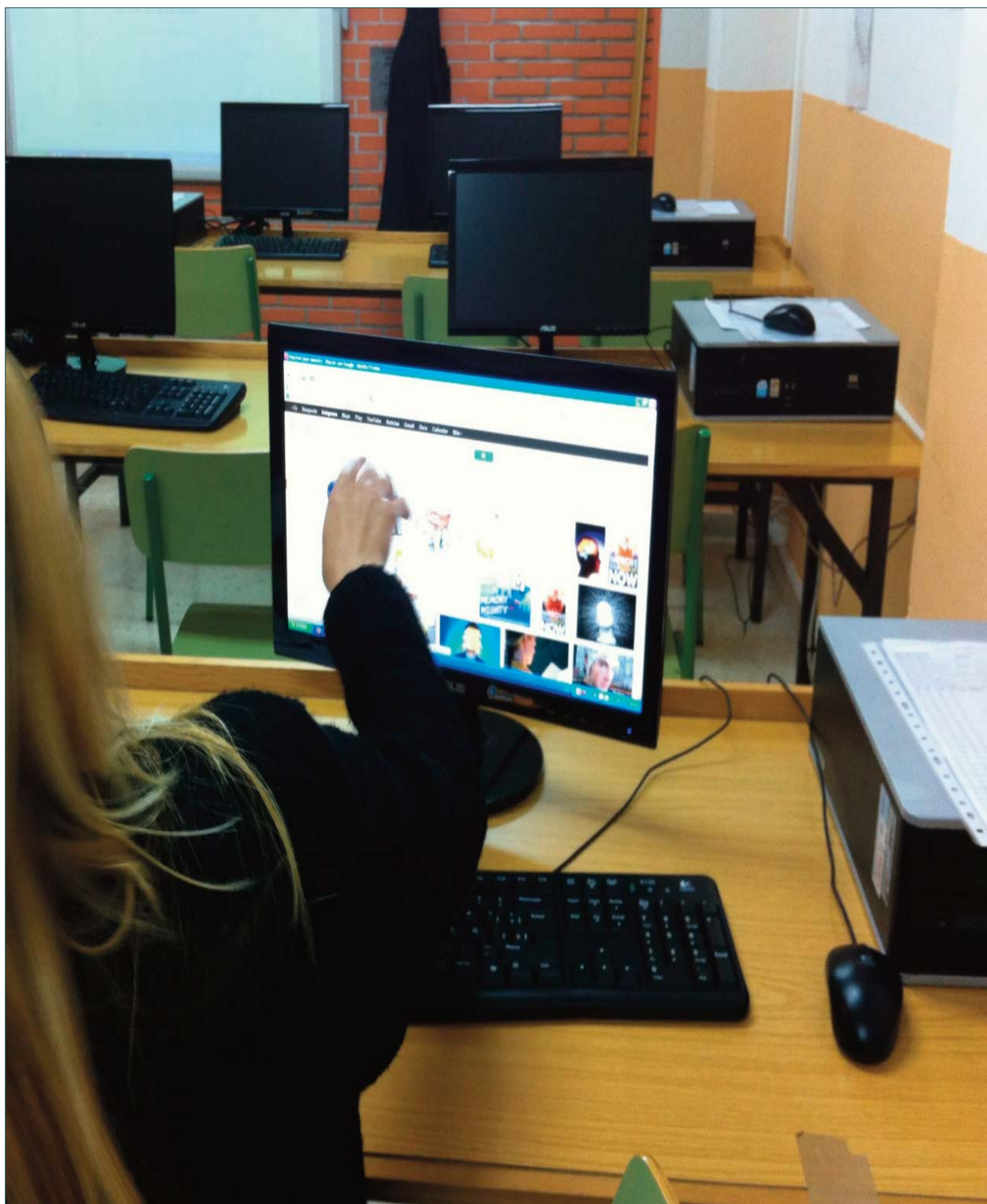
Teleprensa.es: <http://www.teleprensa.es/almeria/investigadores-almerienses-aseguran-que-la-mujer-sigue-discriminada-en-los-medios-de-comunicacion.html>

Alborandigital.es

http://www.alborandigital.es/index.php?option=com_content&view=article&id=1438:investigadores-del-proyecto-in-other-words-aseguran-que-la-mujer-sigue-discriminada-en-los-medios-de-comunicacion&catid=24:general

Lagacetadealmeria.com

http://www.lagacetadealmeria.com/index.php?option=com_content&view=article&id=62237:investigadores-almerienses-del-proyecto-europeo-in-other-words-aseguran-que-la-mujer-sigue-discriminada-en-los-medios-de-comunicacion&catid=83&Itemid=70



Análisis de una fotografía y de lo que hay tras ella

La fotografía de una niña, o de un niño, un buitre, un fotógrafo y muchas interpretaciones

Una larga historia que sigue siendo noticia



Ilda Peralta Ferreyra

Profesora de adultos
ildaperalta@ono.com



Elena Pedrosa Puertas

Escuela de Arte de Almería
escuelaimass@gmail.com

Desde 1993 está hecha esta fotografía, y todavía requiere comentarios y explicaciones, constantemente surgen nuevas noticias sobre ella y se ocupan de ella noticiarios, programas de televisión y revistas. Y es que una imagen no siempre vale más que mil palabras. En ocasiones, como en este caso, una imagen necesita millones de palabras para entenderse, explicarse y comprenderse. En ocasiones, como se hace en este artículo, podemos analizar una imagen objetivamente, pero también podemos investigar, buscar otras fuentes y testimonios, que nos ayudan a comprender me-

yor la imagen, su entorno, y las posibilidades constantes que tiene de noticia y de análisis.

Introducción

La imagen de la niña (¿o niño?) y el buitre ha dado muchas vueltas, infinidad de comentarios, ha conseguido el Pulitzer para su autor, que ha sido alabado, aplaudido, galardonado, pero también escarnecido, vilipendiado y excluido. Pero gracias a entrevistas e investigaciones, algunos periodistas han ido poco a poco echando por tierra muchos de los mitos, mentiras,



■ **La fotografía.** The Vulture and the Baby. Kevin Carter, SYGMA (1994)

desautorizaciones, teorías y conclusiones de las que mucha gente se había hecho eco. Nosotros, también escribimos en su momento sobre ello.

La foto tomada por Carter fue publicada por primera vez en el *New York Times* el 26 de marzo de 1993. Se armó un revuelo mundial pues miles de personas se preguntaron si la niña había sobrevivido. El periódico a publicar una nota editorial en la que explicaba que la niña tenía «suficiente fuerza» para alejarse del buitre, pero que su «último destino» era desconocido.

Kevin Carter, fotógrafo sudafricano, fue a Sudán en 1993 a fotografiar el hambre, a exponer al mundo a través de los instrumentos a su alcance, el ojo de una cámara de fotos, el terror, la guerra, los campos de refugiados, y sobre todo la gran hambruna que dominaba el país. Kevin, mareado de tanto horror y miseria, salió al campo a airearse un poco, y ahí surgió su suerte y su desgracia. Encontró a una niña que más que caminar, se arrastraba de hambre hacia el poblado, y le hizo unas fotos, y regresó... Una cierta intuición le obligó a cambiar de parecer, volvió sobre sus pasos, y encontró a la niña, encogida en el suelo, mientras un buitre, también hambriento, la acechaba esperando la muerte...

Kevin preparó su cámara, enfocó y realizó la foto que le catapultó primero a la fama, más tarde al Pulitzer.

Recordamos aquella fotografía, que impactó en su momento, que hizo reflexionar a muchas personas y

Recordamos la fotografía, que hizo reflexionar a muchas personas y representó por sí sola la imagen del hambre en el mundo

que representó por sí sola la imagen del hambre en el mundo.

No quedó ahí la cosa. Cuando a Kevin le concedieron por aquella foto el *Pulitzer*, en 1994, la prensa internacional se hizo cargo de la noticia, y otra vez pudimos ver aquel buitre dispuesto a comerse a la niña. «Informe semanal», en la primera cadena de Televisión Española, presentó en ocho minutos una entrevista a Kevin Carter. El fotógrafo contó la historia, parcialmente desarrollada más arriba, y algo más. Él no ayudó a la niña. Simplemente espantó al buitre y nunca más volvió a saber de ella. Y lo justificó: no se podía hacer nada por los niños en aquellas condiciones, ya iban «tocados» de por vida por el hambre; era normativa de las organizaciones humanitarias, atender preferentemente a las personas mayores, porque tenían todavía posibilidades de sobrevivir sin excesivas secuelas.

También recordamos (nota final I) que en aquellos momentos, muchas personas, televidentes desde el sofá, se sintieron —o nos sentimos— escandalizadas por la actitud de Kevin. Nunca hubiéramos olvidado así a una niña hambrienta.

Un año más tarde, los periódicos nos dieron la no-

ticia de que Kevin Carter se había suicidado. Muchas personas lo interpretaron en relación con su culpabilidad. Sin más datos, juzgamos al fotógrafo, la situación, y por ende, dimos carpetazo al problema.

Es curioso, pero en los debates en los aquella situación provocamos y dirigimos, la mayor parte del tiempo lo pasamos juzgando la actitud de Kevin. En raras ocasiones se pasó a analizar la raíz del hambre en el Sudán, a cuestionar la guerra o los intereses que la hacen realidad, y menos todavía a extrapolar la situación a nuestra propia vida y responsabilidad.

«Las masas se sumen en la indiferencia extasiada, en la pornografía de la información; se sitúan a sí mismas en el corazón del sistema, en el punto inerte y ciego desde donde lo neutralizan y anulan: la masa aprovecha la información para desaparecer, la información aprovecha la masa para sepultarse en ella; maravillosa astucia de nuestra historia donde los sociólogos, políticos y masmediáticos solo ven fuego». Jean Baudrillard.

En este artículo, lo que queremos es analizar esa fotografía y lo que hay tras ella.

La fotografía

Cuando analizamos una imagen, podemos quedarnos en este análisis, un estudio técnico de los personajes y elementos que componen la imagen, en este caso una fotografía en color.

Si describimos con detalle la escena representada, observamos una persona, africana al parecer, en cuclillas, prácticamente en el centro de la fotografía, no sabemos si es niño o niña, rodeada de un campo árido, al fondo, en horizontal, parecen verse cabañas de un poblado... un buitre mira al niño o niña.

Hay mucho más.

Aspecto connotativo: Análisis compositivo.

Comenzamos el análisis en base a la siguiente imagen (Imagen 1)

1. La composición. La perspectiva.

Carter escogió una composición con tres términos diferenciados. En un primer término, con angulación frontal aunque un poco contrapicada, vemos la figura de la niña agachada.



■ Imagen 1



Explicación 1. Intuimos que Carter está agachado cerca de la niña pero no lo suficiente como para acercarse a ella como protagonista, cara a cara. La mira un poco desde arriba.

Explicación 2. Habría que imaginar la toma fotográfica realizada por el fotógrafo agachándose al nivel de la niña según el punto de vista que marcan las flechas. La posición frontal hace del buitre el elemento que predomina en el encuadre desde el punto de vista de la toma. Queremos decir: es al buitre a quien mira de frente.



Explicación 3. Además, leemos de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Lo primero que encontramos como centro de atención es el buitre, situado además en una de las líneas de fuerza según la composición áurea (Raíz de cinco) y en las áreas de fuerza según la Regla de los Tercios.

Explicación 4. Composición áurea. Raíz de 5: El ojo del buitre se encuentra en el mayor punto de fuerza, intersección de dos líneas de fuerza.



Explicación 5. Composición según Regla de los Tercios. Ambas masas se encuentran en las áreas de fuerza definida por la intersección de las líneas principales: superior izquierda e inferior derecha, según el orden de lectura. Así, vemos que en realidad el protagonista es el buitre, si bien la mayor masa o peso compositiva es la niña.

Explicación 6. Para que la niña fuera la protagonista deberíamos intuir su movimiento con más amplitud desde la esquina inferior derecha, dejando una relación proporcional.

2. El encuadre. El fuera de campo.

Carter no ha conseguido una buena perspectiva para encuadrar a la niña justo en el punto de mira de la toma. Vemos el trazado de una línea diagonal, pero no existe suficiente espacio para «dejar respirar» la imagen desde la parte derecha. Podría haberse colocado más a la derecha y haber conseguido la proyección de la diagonal hacia el punto de fuga. (Lo vemos en el ejemplo de imagen 1)

Y no se cumple, tampoco, la «Ley de la mirada» o «del movimiento». (Explicación 6)

Conociendo los datos posteriores en los que se explica que se encontraban en un campo de refugiados y que habría otros compañeros fotógrafos tomando imágenes, podemos pensar que este encuadre hizo a Carter evitar otros elementos que quedan ahora «fuera de campo». Por eso el encuadre de la toma no es el más idóneo.

3. Profundidad de campo. Enfoque.

Respecto al enfoque, al trabajar con poca profundidad de campo, el tercer término, el fondo, donde se encuentran las casas del poblado, queda desenfocado,

con un menor nivel de nitidez. (Explicación 7)

Fotográficamente hablando, podemos pensar que ese desenfoque del fondo (que es habitualmente utilizado en la fotografía de retrato para destacar el modelo con respecto al fondo) es intencionado, ya que la falta de profundidad de campo se produce cuando combinamos tres aspectos técnicos:

- Cercanía al sujeto.
- Uso de teleobjetivo.
- Diafragma muy abierto.

En el caso de esta imagen podría cerrarse suficiente el diafragma porque el nivel de luminosidad es amplio, con lo cual podría haberse conseguido mayor profundidad de campo y, por tanto, un fondo nítido.

Concluimos que el desenfoque es intencionado para destacar la imagen del buitre y de la niña. No obstante, tiene la suficiente profundidad como para que los dos primeros términos (buitre y niña) sí estén en el punto de enfoque. (Explicación 8)



Explicación 7.



Explicación 8.

4. La importancia del tratamiento del color.

En los ejemplos que siguen vemos 3 interpretaciones diferentes de la imagen, en relación al tratamiento del color.

Pasamos a fijarnos a la que guarda un color más vivo y máximo detalle. (Imagen 1)

Encontramos una armonía de color cálido. El tono de la piel negro/rojizo de la niña es muy similar al del plumaje del buitre. Esto contribuye a que sean los dos puntos de fuerza de la composición, siendo el centro de atención el buitre y el centro de la composición la niña.

El material utilizado para realizar la toma está calibrado para trabajar con luz día y el equilibrado de la película es adecuado. Los tonos tostados de la tierra y ciertos matices verdosos no muy intensos de la vegetación armonizan en tono y contraste con la tonalidad general de la imagen, lo que hace que sean sólo los



Imagen 1

dos protagonistas los que destaquen por el color más oscuro.

Dada la iluminación contrastada y lateral se pierden los detalles del rostro y cuerpo de la niña agachada y del cuerpo del buitre. La textura del suelo y la superficie sí queda marcada, aunque no es demasiado relevante, por lo que no alcanza a restar protagonismo a las figuras.

Si nos atenemos a otras imágenes encontradas en Internet, vemos que el tratamiento que la persona que ha compartido en red la misma no se ciñe al original y sirve para distorsionar su lectura. A saber:

- La desaturación de la imagen (Imagen 2) hace que se unifiquen los valores de tono y pase desapercibida la relación figura-fondo. Se pierden las texturas y los volúmenes, así como los detalles de la pulsera y los elementos del suelo y las chozas que hacen parecer que la niña se encuentra en un lugar más abandonado del que resulta en realidad.

- Una intensificación del contraste (Imagen 3) acentúa la textura del terreno y hace perder detalle de los protagonistas, así como el detalle de la textura de la piel y el plumaje, la postura y el rostro, así como el fondo, que casi desaparece.

- Un reencuadre de la imagen centra en las figuras y no en el fondo, se pierden detalles importantes como el fondo, que da información acerca de la cercanía de población y asistencia a la niña. Reencuadrando la imagen intencionadamente la niña queda más desvalida pero cobra mayor protagonismo en la imagen.

- La imagen en blanco y negro (Imagen 4) hace que se pierda el matiz cálido que sitúa el entorno con más realismo. La unificación del color consigue que destaquen por peso y tono los protagonistas, sin embargo hace que los detalles del entorno pierdan intensidad y protagonismo, así como elementos importantísimos en esta historia como la pulsera de la niña, que guarda información acerca de la ausencia de desvalidez real de la misma.

Todos estos detalles que analizamos nos hacen darnos cuenta de la importancia de una lectura crítica e interpretativa de la imagen y de la responsabilidad tan grande que tenemos al difundir la alfabetización audiovisual de los usuarios (lectores y creadores) de imágenes en Internet, centro de informaciones no contrastadas que puede llevarnos a confusión respecto a versiones y rumores.

Kevin Carter, el fotógrafo

Kevin Carter nació en Suráfrica en 1960, dos años antes de que Nelson Mandela empezara su condena de 27 años de cárcel. Desde muy joven comprendió que el apartheid era una gran injusticia y no quiso ser cómplice de ella, y a través del periodismo, y más concretamente de la fotografía periodística, inició la lucha contra el apartheid.

Mientras Soweto ardía, jóvenes militantes negros luchaban con piedras en las calles contra policías y soldados que les disparaban balas de goma y de verdad, y el gobierno de Pretoria practicaba su política de segregación, Kevin Carter, desde The Johannesburg Star, fotografiaba la realidad de su país.

Murieron cientos, miles fueron encarcelados. Cuando Mandela, en 1990, salió de presidio, empezó un proceso de paz que cuatro años después llevó a la democracia, mientras la violencia se desataba y alrededor Johannesburgo, en la periferia, los contrarios



Imagen 2.



Imagen 3.



Imagen 4.

al proyecto renovados desataron una violencia aún mayor contra la población negra. Allí estaba Kevin Carter todos los días fotografiando aquellos desmanes y publicándolos para el mundo. Cuentan que se le veía allí, todos los días, tras una masacre, «sudado, polvoriento, bolso sobre el hombro, cámara en mano».

Con otros tres amigos fotógrafos, Ken Oosterbroek, Greg Marinovich y João Silva, formaron el grupo *Bang Bang Club*, y a través de sus terribles fotos denunciaban lo que sucedía en su país y contribuían a la causa de liberación de sus compatriotas.

En 1993, en marzo de 1993, se fue a Sudán, donde fotografió a la niña con el buitro. La fotografía, de gran impacto, dio la vuelta al mundo.

En 1994, en abril, le concedieron el *Pulitzer*. Seis días después, su mejor amigo, Ken Oosterbroek, murió en un tiroteo en Tokoza. Carter lloró a su amigo y inició el camino final de su destrucción.

En Mayo de 1993, recibió en Nueva York el *Pulitzer* y volvió a su país perseguido por sus fantasmas de guerra, la crítica por no haber ayudado a la niña, las drogas que lo mantenían en acción, se hundió en una depresión. Según describieron sus amigos, cuando regresó a su casa, estaba atemorizado.

Mandela ya era presidente de Sudáfrica, había terminado la guerra, pero la vida de Carter se convirtió en un infierno.

El 27 de julio de 1994, se suicidó, tenía 33 años, en la orilla de un río de Braamfontein Spruit, inhalando monóxido de carbono que provenía de una camioneta.

En una nota que dejó en el asiento del copiloto de una avioneta que le llevaba de vuelta, dejó esta nota: «He llegado a un punto en que el sufrimiento de la vida anula la alegría... Estoy perseguido por recuerdos vívidos de muertos, de cadáveres, rabia y dolor. Y estoy perseguido por la pérdida de mi amigo Ken...». En su nota de suicidio algo escribió: «Estoy deprimi-

do [...] sin teléfono [...] dinero para el alquiler [...] dinero para la manutención de los hijos [...] dinero para las deudas [...] ¡¡¡dinero!!! [...] Estoy atormentado por los recuerdos vívidos de los asesinatos y los cadáveres y la ira y el dolor [...] del morir del hambre o los niños heridos, de los locos del gatillo fácil, a menudo de la policía, de los asesinos verdugos [...] Me ido a unirme con Ken, si soy yo el afortunado.» (Nota final 2)

¿Cómo hizo la fotografía?

A mediados de marzo de 1993, junto a Joao Silva, mozambicano criado en Sudáfrica, Kevin Carter llegó al sur de Sudán, lugar de hambrunas producidas por la guerra. Lo hicieron para dar a conocer al mundo la trágica realidad del hambre producida por la barbarie, tal y cómo habían hecho en su tierra.

Llegaron a una aldea, un refugio de la ONU atendido por médicos franceses, donde además se abastecía de alimentos a los niños enfermos por desnutrición y desnutrición crónica.

Kevin Carter observó cómo decenas de personas, hacinadas en centros morían de hambre, y salió a dar una

vuelta...oyó los quejidos de un niño, y lo vio a escasos metros acurrucado en el polvo... En ese momento un buitro se posó casi al lado, observando al niño. Carter hizo fotos de la escena durante 20 minutos. Esperó a que el buitro se acercara más, pero no lo hizo y, tras espantar al buitro, dejó allí a la niña.

La impactante imagen tocó las fibras sensibles en todo el mundo. En Marzo, el *New York Times*, buscando una fotografía de Sudán, usó la escalofriante imagen de Carter. Rápidamente fue también usada por otros y ampliamente difundida a nivel internacional; pronto se convirtió en un icono mundial del sufrimiento en África.

Fue a Sudán para dar a conocer al mundo la trágica realidad del hambre producida por la barbarie, cómo había hecho en su tierra



■ Kevin Carter



■ Ken Oosterbroek en plena «acción» Foto Kevin Carter

¿Por qué no ayudaste a la niña? La entrevista

Testimonio de Kevin Carter

En una entrevista que se hizo a Kevin Carter tras ganar el Pulitzer, se le preguntó que por qué no había ayudado a la niña. Él contestó que las instrucciones de los médicos del poblado eran las de ayudar a las personas mayores, que los niños no tenían ya posibilidades de supervivencia. Aquella entrevista, como la foto, también dio la vuelta al mundo. Por eso no hizo nada para ayudar a la niña.

Kevin Carter decía que no hubiera podido actuar de otra forma, estaba anonadado por la realidad que veía, los niños y adultos que morían, el ambiente opresivo que le rodeaba y su único objetivo era hacer la mejor foto posible, la que tuviera más impacto. Para eso había ido a Sudán, para hacer una foto potente que removiera de sus asientos a gente que, en lugares lejanos y tranquilos, viera la fotografía.

El problema era que la gente normal, empezando por su propia familia, no lo entendía. Fuera donde fuera, le hacían la misma pregunta. «Y después, ¿ayudaste a la niña?». Cuentan que su madre se lo reprochó siempre.

Al recibir el premio, Carter declaró que aborrecía esa fotografía: «Es la foto más importante de mi carrera pero no estoy orgulloso de ella, no quiero ni verla. La odio. Todavía estoy arrepentido de no haber ayudado a la niña». (Nota final 3)

Verdadera historia de la foto

14 años después, en el año 2007, un equipo de periodistas viajó al lugar y logró constatar que el pequeño sobrevivió a la hambruna pero que murió hace cinco años de «fiebres». Su nombre era Kong Nyong (nota final 4)

Cuando Carter y Silva llegaron a Ayod, entre infectos pantanales, a unos mil kilómetros del lugar civilizado más cercano, el poblado funcionaba como *feed-center*, un centro de alimentación de la ONU. Unas

15.000 personas exhaustas que huían de los combates, con grave desnutrición y enfermedades como la malaria, el *kala azar* (leishmaniasis) o el gusano de Guinea, se concentraban allí y aquello era un verdadero festival de ayuda humanitaria. Silva y Carter, cada uno por su lado, hicieron fotos toda la mañana de aquel espanto. Cuando se reencontraron, Carter le describió la escena y se sentó a llorar: esperó 20 minutos a que el buitre entrase en plano, hizo la foto, espantó al bicho (o no, según informaciones de una amiga de Kevin Carter que se puede ver en el documento en vídeo, opiniones de periodistas, que presento en este artículo) y se marchó.

Al ampliar la foto se puede observar que el niño tiene una pulsera en el brazo, que demuestra que era alimentado en el refugio.

Florence Mourin coordinaba los trabajos en aquel dispensario improvisado (Nota final 5): «Se usaban dos letras: 'T', para la malnutrición severa, y 'S', para los que sólo necesitaban alimentación suplementaria. El número indica el orden de llegada al *feed center*». Es decir que Kong tenía malnutrición severa, fue el tercero en llegar al centro, se recuperó, sobrevivió a la hambruna, al buitre y a los peores presagios de los lectores occidentales.

A Carter se le criticó por no ayudar al bebé y el mundo le dio por muerto a pesar de que el propio Carter no lo vio morir, sólo disparó la foto y se fue minutos después. La realidad es que ya estaba registrado en la central de comida, en la que atendían enfermeros franceses de la ONG Médicos del Mundo.

Kong Nyong sobrevivió al ataque del buitre y de la hambruna, pero no de la fiebre que lo atacó hace cuatro años, según relata su padre.

Se le criticó por no ayudar al niño al que se dio por muerto. El propio Carter no lo vio morir, disparó la foto y se fue minutos después

Lo que contaron otros fotógrafos

Testimonio de João Silva

El reportero gráfico sudafricano João Silva, quien



■ Foto de Kevin Carter



■ João Silva

acompañó a Carter a Sudán, dio una versión diferente de los hechos en una entrevista con el escritor y periodista Akio Fujiwara, que el japonés publicó en su libro *Ehagaki ni saretá shōnen, El niño que se convirtió en postal*.

Según Silva, él y Carter viajaron a Sudán con la O.N.U. y aterrizaron en la zona sur de Sudán el 11 de marzo de 1993. El personal de Naciones Unidas les dijo que despegarían de nuevo en unos 30 minutos (el tiempo necesario para distribuir la comida), así que deambularon para hacer algunas fotos. Naciones Unidas comenzó a distribuir maíz y las mujeres del poblado salieron de sus chozas de madera hacia el avión. Silva fue a buscar guerrilleros, mientras que Carter no se alejó más que unos pocos metros del avión.

Según Silva, Carter estaba bastante sorprendido, puesto que era la primera vez que veía una situación real de hambruna, por lo que hizo muchas fotos de niños hambrientos. Silva comenzó también a tomar fotografías de niños en el suelo, como llorando, que no se publicaron. Los padres de los niños estaban ocupados recogiendo la comida del avión, por lo que se habían desentendido de momento de los niños. Esta era la situación del niño de la foto hecha por Carter. Un buitre se posó detrás. Para incluirlos a ambos en cuadro, Carter se acercó muy despacio para no asustar al buitre, e hizo la foto desde unos 10 metros. Hizo alguna toma más y el buitre se fue.

Testimonios de José M. Arenzana y Luis Davilla

Según Davilla, el niño no se encontraba en peligro, simplemente defecaba. El niño se encontraba a pocos metros de distancia de un campamento de Medicus Mundi. Más concretamente en el lugar que los habitantes del campamento utilizaban para hacer sus necesidades.

José María Arenzana y Luis Davilla (nota final 6), dos fotógrafos españoles, estaban en la misma zona por aquellas fechas y tomaron una imagen en una situación muy similar. Según narraron en varias ocasiones, cerca de un centro de alimentación, y los buitres acudían por los desperdicios de un estercolero.

La guerra del Sudán

El mayor país de África, Sudán, está envuelto en una guerra civil que empezó antes de que el país se independizara de Gran Bretaña en 1956. Los animistas del sur temían la dominación del gobierno, controlado por los musulmanes en el norte, y buscaron la independencia regional durante tres décadas de luchas intermitentes. En 1992 el gobierno intentó imponer la ley islámica en el sur y desvió la ayuda internacional hacia el norte.

La producción local de alimentos, amenazada constantemente por la sequía, se redujo considerablemente por los enfrentamientos civiles. Millones de personas tuvieron que desplazarse debido a las luchas y encuentros sangrientos entre etnias. Finalmente, las agencias de las Naciones Unidas, bajo el ataque de ambas partes y fuerzas de la guerrilla, cortaron el suministro de alimentos a los pueblos del interior.

La guerra de Sudán es la más larga de África (Nota final 7), son ya 32 años de conflicto bélico y parece no tener fin. Las pérdidas humanas y materiales son incalculables, los refugiados y desplazados se cuentan en millones. La población negra del país más grande del continente africano ha sido reducida a vivir en una miseria inhumana y denigrante (Nota final 8) por el simple hecho de contar con etnias y creencias religiosas diferentes y de encontrarse en medio de una guerra que muchos no entienden.

Ética periodística e información

El fotoperiodismo, más allá de la labor de hacer más cercanas las noticias lejanas, tiene algunas cuestiones en conflicto y una de las principales es la ética y responsabilidad del fotógrafo. ¿Qué se puede hacer cuando la vida de otra persona corre peligro y está en las posibilidades del fotógrafo ayudarla? En un vídeo se recogen las opiniones de muchos periodistas, entre ellos algunos que conocieron muy bien el lugar donde se hizo la foto y a Kevin Carter. (Nota final 9)

Algunos opinan que los fotoperiodistas se dedican a eso: a sacar fotografías. Que no es poco. Fotografi-



■ Guerra en Sudán



■ Fotoperiodismo. Foto de Kevin Carter, Sudáfrica.

as que ayuden a documentar gráficamente la situación. Que muestren la realidad de otras situaciones diferentes a las nuestras. Que muestren la guerra, la alegría, el hambre, la opulencia, la miseria, la riqueza, la pobreza, la desidia o la diversión. Que muestren la realidad. Lo que sucede en ese preciso instante.

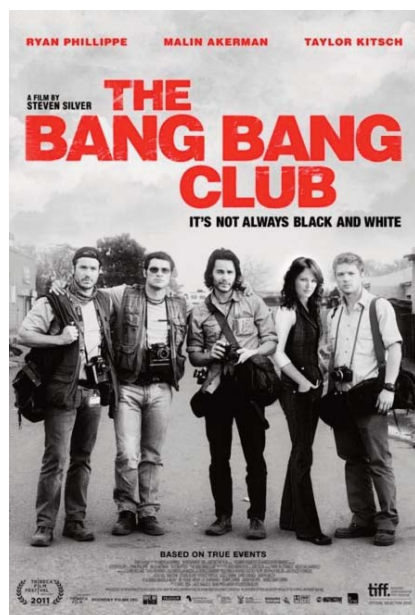
Otros critican esta posición y la sociedad divide sus opiniones.

El código de ética de la *National Press Photographers*

Association in America dice que «al fotografiar sujetos no hay que contribuir intencionalmente a alterar o influenciar los eventos».

¿Qué haríamos en cada caso? ¿Qué haríamos si no fuésemos fotógrafos, sino simples transeúntes o espectadores? ¿Son iguales las respuestas a esas dos preguntas?

Podría ser un tema digno de debate.



The Bang Bang Club. La película

Título original: The Bang Bang Club

2010. Canadá. 107 min.

Director: Steven Silver

Guión: Steven Silver

Música: Philip Miller

Fotografía: Mirosław Baszak

Intérpretes: Taylor Kitsch, Malin Akerman, Ryan Phillippe, Frank Rautenbach, Patrick Lyster, Neels Van Jaarsveld, Russel Savadier

Sinopsis: Kevin Carter, Ken Oosterbroek, Greg Marinovich y Joao Silva formaron en la década de los 90 el Bang-Bang Club. Con este nombre se conoció al grupo de fotógrafos que cubrió los violentos incidentes que acompañaron al movimiento de liberación de la raza negra en Sudáfrica: la lucha contra el Apartheid.

La película está basada en el libro que escribieron conjuntamente dos de los protagonistas, Greg y Joao, y narra con bastante fidelidad la vida profesional y personal de este pequeño grupo de fotógrafos de guerra, dando la dosis perfecta de entretenimiento y realidad para que todo público disfrute de la película. Los personajes, perfectamente recreados, y con parecidos bastante razonables dentro de lo que cabe, llevan la personalidad y actitud de todos al cine, además de ilustrar las situaciones en las que tomaron algunas de sus más famosas fotos.

Además del atractivo de la película para estudiantes, profesionales o aficionados a la fotografía, es muy entretenida y muestra una visión distinta a los conflictos africanos que marcaron el final del siglo pasado en el continente.



Notas

1. MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. E PERALTA FERREYRA, I. (2.000): «Pecho rico, pecho pobre. Un análisis sobre los medios de comunicación y la solidaridad» en *Comunicar* 15, PÁG 71-78.

2. <http://www.elmundo.es/suplementos/cronica/2007/595/1174777207.html>

3. <http://helektron.com/la-verdadera-historia-del-premio-pulitzer-que-gano-kevin-carter>

4. Trabajo de investigación. Kevin Carter - 1960-1964 – Morales, Baglietto, Domínguez – ARGRA 2008

5. <http://peru21.pe/noticia/716542/nino-polemica-foto-sobrevivio>

6. Opiniones de periodistas. <http://www.youtube.com/watch?v=xM5-c52-ArE>

7. Guerra civil en Sudán: <http://combonianos.tripod.com/sudan.htm>

Hambre en el cuerno de África. <http://www.youtube.com/watch?v=IYAVr0RA3J8>

8. Opiniones de periodistas. <http://www.youtube.com/watch?v=xM5-c52-ArE>

9. La muerte de Kevin Carter. Canal +. 27 min. <http://vimeo.com/21450045>



La «questión» de la aceituna

La representación en una escuela de una obra del Siglo de Oro, las redes sociales y la sociedad general de autores ponen en ascuas a medio mundo



Enrique Martínez-Salanova Sánchez

Director de Aularia
emsalanova@ono.com



Pablo Martínez-Salanova Peralta

Periodista. Ilustrador
pablomita@yahoo.com

Doña Josefina, la inspectora, salió en tromba hacia el colegio de siempre. No pasaba mes, a veces dos veces por semana, incluso en algún fin de semana, que los sobresaltos que llegaban desde esa escuela no la sacaran de sus ocios, normalmente chateos en Internet con imposibles y novelescos novios. «Hay colegios que no causan ningún problema, con otros no ganas para sustos», refunfuñaba mientras esperaba el autobús.

Y en esta ocasión, para la inspectora, los sobresaltos superaron todo lo anterior y lo posiblemente imaginable. ¿Quién les manda representar una obra de Lope de Rueda, filmarla, y colgarla en YouTube? ¿Y quién habrá sido el canalla que lo ha denunciado a la Sociedad General de Autores?

La citación judicial reclamaba la comparecencia de la inspectora en un plazo de quince días con un texto escasamente literario «se requiere comparecer de inmediato a la susodicha y dar las pertinentes explicaciones sobre representación de obra teatral registrada por tal y tal (no recordaba en ese momento los nombres de los autores), sin haber solicitado previamente dicha representación a dicha institución

TEATRO

Representar obras teatrales en el aula es de una gran importancia para el aprendizaje de aptitudes -locución, memoria, actitudes -trabajo en grupo, empatía, de conocimiento de la literatura y de valores culturales.

ni satisfecho las oportunas cuotas establecidas, con el agravante de haberse realizado en locales externos a la institución escolar de autos...»

Quemaban a la inspectora las palabras del requerimiento en el que la denominaban susodicha, repetían hasta la saciedad términos, dicha, otra vez dicha..., redicha, en un un papel sin sentido... me pregunto, sobre Lope de Rueda, ¿no había fallecido hacía varios siglos? ¿Qué vienen a reclamar ahora derechos?

A pesar de la desmemoria de doña Josefina, la citación del Juzgado era clara. En el colegio se había representado una función teatral, un paso de Lope de Rueda, el de «Las aceitunas», por más señas, sin permiso de su autor. No lo creerá quien lea este relato pero, aunque Lope de Rueda finalizó su existencia en Córdoba en 1565, hace por lo tanto más de los 70 años, que marca la ley, la Sociedad General de Autores, en el legajo que acompañaba a la denuncia afirma que tal entremés, o paso, había sido adaptado por Eutimio de la Fuente García, Isabelina Rodríguez Fuertes y Anacleto Billete Hormaechea en 1978, con derechos sobre la misma, «ellos y sus descendientes, blablablá, blablablá,...., por lo que dada la ilegal representación se habían dejado de percibir unas tasas que... blablablá, blablablá...»

Se había representado una función teatral, un paso de Lope de Rueda, el de «Las aceitunas», por más señas, sin permiso de su autor.

Pero vayamos a los hechos desde el principio para que nadie se pierda, se enrede o se maree.

La aventura comenzó meses atrás, cuando doña Purita, preñada del Siglo de Oro, de sus escritores, aventureros y, sobre todo, de los lances amorosos que con frecuencia se veían en calles y alcobas, deseó hacer partícipes a sus alumnos de algunas de las delicias de aquellos pasados tiempos. Doña Purita, cuando paseaba por las callejas del centro de Sevilla, los pasadizos de Toledo o el Madrid de los Austrias, imaginaba toparse a cada rato con espadachines que dirimían a sablazos enredos y amoríos ocultos.

Pero vayamos al grano. Doña Purita quiso representar la obra teatral de uno de los pioneros que, con sus «pasos», farsas de tono popular y con personajes muy definidos, más tarde llamados «entremeses»,

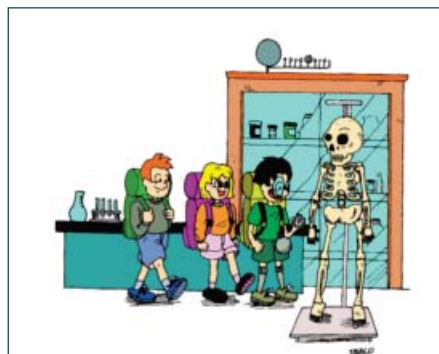
dieron lugar a la edad más rica de las letras hispánicas. Y ahí llegamos a Lope de Rueda que, aparte de otros oficios, pues pasó su juventud martilleando metales para hacer planchas, hizo de todo en el teatro, actor y director y, sobre todo, dramaturgo.

Y puso manos a la obra, nunca mejor dicho, la función teatral que creaba polvo en una de sus estanterías, polvo que limpió antes de releerla y le pareció «de perillas» para sus fines: que los alumnos aprendieran literatura, que se divirtieran, que perdieran el miedo a salir en público y, por qué no, darse ella el gustazo.

Como primera medida, contó con don Honorato que, como siempre, tras mil pegas aceptó con condiciones, «vale, Purita, pero yo dirijo todo lo que tenga que ver con iluminaciones y electricidad, juegos y trucos escénicos, efectos especiales, proyecciones, para lo que tengo grandes ideas...»

Los alumnos se entusiasmaron con lo de «hacer teatro». Les daba igual, despreciaron olímpicamente los intereses formativos de doña Purita, el compromiso social de la obra, la representación de las diferencias sociales entre mujeres y hombres que se daba en aquel tiempo: las mujeres en casa y los hombres a cortar leña. Toruivio, el padre de Mencigüela, la protagonista, por poner un ejemplo, entra en casa exigiendo que le den de cenar, lo que muestra la sumisión de las mujeres de la casa y, sobre todo, la de la hija hacia sus padres... El interés de los alumnos fue creciendo a medida que la maestra se explicaba, como contestó Maripili, cuando doña Purita preguntó si tenían alguna duda: «Pero vamos a ver, señor, ¿cuándo nos ponemos los disfraces?»

Comenzó la asignación de personajes y los ensayos. Repartir papeles en una escuela siempre fue complicado pues, los más no querían papel alguno, los menos, más de los necesarios, querían ser protagonistas. Desde antiguo, en las escuelas, los profesores dieron los principales papeles a los primeros de la clase, a los que mejor memoria (y notas), tenían. Doña Purita, sin



■ **Doña Purita y don Honorato en 1987** Publicados en la Revista Aularia, en papel

embargo, era una mujer preparada, y ya había recibido formación suficiente como para saber que la memoria no era la capacidad más importante en el aprendizaje, y se decidió en esta ocasión por analizar los personajes y darlos a quienes tenían una personalidad más conforme a la que pretendió su autor, don Lope de Rueda.

Y así fueron repartidos. La interpretación de Toruivio, el padre, un hombre simple, tozudo, un tanto violento, se le dio en primer lugar a Shen-Yuin, el chino, que había llegado de China apenas diez meses antes, y aunque se aprendió de memoria en poco tiempo el papel, se le trababa en exceso la poesía del Siglo de Oro. Hubo que reemplazarlo por Mijaíl Bogdánov que, aunque de padres rusos, desde niño hablaba el idioma de Lope de Rueda, con deje, sí, y un tanto barriobajero, pero castellano al fin. El papel de Águeda de Toruégano, la madre, fue adjudicado a Mariloli. Mengüela, la hija, descarada para su tiempo, no lo podía hacer más que Rosarito, que no tenía pelos en la lengua. El vecino, Aloja, lo haría Manolín, que daba el perfil y la talla. Como la obra no tiene más personajes en origen, doña Purita se inventó algunos para dar gusto a los pretendientes a actores; así entraron Pepillo, que tocaba la flauta, Rosarito, que entraba como una vecina a pedir sal, sin venir a cuento, y Shen-Yuin al que, desilusionado por su descarte, se le permitió pasar en un momento dado por el escenario, dando saltos orientales. Había también apuntador, Abdulá, tramoyistas, iluminadores y encargados de sonido, bajo la dirección de don Honorato.

El dire, *Doncarlosmari*, concedió todos los permisos aunque, como siempre, con dificultades. Primero dijo que sí, pero que no, volvió a decir que no, y cuando doña Purita le recordó que, como alumno suyo que había sido, tenía muchas cosas que contar de él, volvió a decir que sí. Además, su afición a filmar todo lo que se le ponía por delante, le trajo la idea de hacer un buen reportaje de la representación.

Paquita, la conserje, siempre a disposición, y mucho más, se convirtió en el alma del suceso, pues animó a los maestros, contó a quien quisiera escucharla que

«hacia años que no se representaba nada en la escuela, con lo bien que le viene a los alumnos hacer teatro, y atraen a sus familias, una vez vino el alcalde...». Bajo la dirección de don Honorato y doña Purita, preparó su propio taller para confeccionar el vestuario y parte del decorado. El pequeño habitáculo anexo a la entrada, se llenó de cartones, telas, bolsas: chalecos, pelucas, capas, faldas y corpiños. Las pruebas comenzaron de inmediato, los patrones, basados en reproducciones teatrales de la época, se convirtieron en vestuario, probado a los protagonistas entre bramidos y pescozones.

Y llegó el día de la representación. Abuelas, madres y padres que, al contrario que en las pelis norteamericanas, el padre prefiere hacer de espía en Arabia Saudita que ir a las fiestas del cole de sus hijos, llenaban el salón de actos de una institución cercana a la escuela. Estaban todos los padres, y madres, sin faltar, y tías y los hermanitos pequeños, además de vecinos y acompañantes.

Todo sucedió según lo previsto, salvo que Shen-Yuin, en uno de sus saltos cayó sobre Mariloli que, en una hamaca prestada por la abuela de Gutiérrez, discutía con Manolín el precio de unas aceitunas de las que aún no había sido plantado el árbol. Es de reseñar igualmente que a Abdulá, que hacía de apuntador, se le cayó el libreto y detuvo la función un rato, y de otras eventualidades que no son dignas de reseñar pero con las que el auditorio infantil se divirtió con ganas, para eso era un «entremés,» y los familiares lloraron de emoción, suspiraron con alivio y aplaudieron a rabiar.

A don Honorato se le ocurrió la feliz idea de proyectar tras los decorados imágenes del siglo de Oro, textos, edificios, figuras e imágenes, que aumentaron la calidad de la representación y, como no, la emoción correspondiente en los espectadores, entregados por completo al espectáculo.

Todos felices, por tanto, y el mismo *Doncarlosmari*, radiante, lo filmó todo, sin dejar frase ni resquicio. Hizo un resumen, lo montó profesionalmente y lo colgó en YouTube. En la película no faltaba nada esencial, obra, autores del libreto, colegio en el que se hizo la re-



presentación, actores y colaboradores, día, mes, hora y año.

Los problemas surgieron un mes después cuando la nieta, Carmencita, de uno de los autores —adaptadores— del libreto, Anacleto Billete Hormaechea, atenta sin cesar en las redes a la entrada del nombre de su abuelo, detectó el hecho, lo rastreó y dio con el colegio, los nombres de los autores, dirección, incluso teléfono de cada uno de los que perpetraron aquella ilegalidad. El abuelo Anacleto, celoso en extremo con los derechos de autor, ferviente defensor de la legalidad a ultranza, dio cuenta a la sociedad de autores del hecho. Y la sociedad de autores, intervino con celeridad y eficacia.

De poco valía que la autoría de Eutimio de la Fuente García, Isabelina Rodríguez Fuertes y Anacleto Billete Hormaechea sobre el paso de Lope de Rueda fuera mínima, prácticamente irrelevante, pues se limitaron a cambiar en varias ocasiones el término *muger*, por *mujer*, *agora* por *ahora*, *mochacha* por *muchacha*, y cosas por el estilo. Lo importante es que, sin encomendarse a Lope de Rueda ni a nadie, lo registraron a su nombre, el de los tres, como si Lope de Rueda fuera un simple advenedizo. Para la Sociedad General de Autores, lo importante era que la autoría era de quienes habían realizado los arreglos, registrando el hecho y pagado sus cuotas como asociados.

Un ejemplo que ilustra la escasa importancia de la adaptación y que soliviantó a doña Purita es, cuando Mencigüela dice: «¡Jesus, padre! y habeisnos de quebrar las puertas», los eruditos Eutimio de la Fuente García, Isabelina Rodríguez Fuertes y Anacleto Billete Hormaechea, no sin horas de discusión, en un alarde de conocimiento del idioma, lo cambiaron por «Por Dios que vas a romper la puerta, padre». Se podrían poner más ejemplos aunque supongo que basta ese botón de muestra para ilustrar la importancia de la adaptación.

Cuando la inspectora, doña Josefina, llegó a la es-

cuela, se comportó como un motor de combustión interna. Bufó, rebufó, castañeteó los dientes, resopló, bramó, y en el despacho de *Docarlosmari*, se calentó. Testigos fueron el director y Paquita «la conserje». Tras unos segundos en estado catatónico, la inspectora bufó y rebufó de nuevo y, cuando se esperaba que se calase definitivamente, recompuso su figura y dijo: «Un paso de Lope de Rueda en el siglo XXI, ¡a quién se le ocurre! ¡Rodarán cabezas!»

El que la Sociedad de Autores denuncie a una escuela por representar una obra clásica, es de complicada explicación y de aún más difícil entendimiento para gente normal. Aún así, es mucho más difícil tranquilizar a una inspectora angustiada e histérica a la que se le ha citado oficialmente y que debe abonar unas tasas, a todas luces injustas, por algo que se escribió en el siglo XVI. *Doncarlosmari*, doña Purita y don Honorato, apoyados por Paquita, la conserje, y maestros y maestras que entraban y salían en escena, que opinaban, aconsejaban y traían infusiones y ansiolíticos, intentaban explicar a la inspectora que el

asunto no era tan grave, que para qué preocuparse de que una sociedad trasnochada, anquilosada, inmersa en lo mercantil, que niega la cultura, que da prioridad al dinero sobre el conocimiento de los clásicos... «Sí, contestaba la inspectora, ¿y mi reputación, y mi

honra? Y, ¿quién abona los 95 euros (¡noventaycinco!) de las tasas que nos impone la Sociedad de Autores?».

Doña Purita, concedora de la obra original de Lope de Rueda y de la adaptación realizada por los denunciantes, manifestaba que los citados no habían cambiado casi nada, que así era fácil registrar obras ajenas como propias, «robabas a un autor del siglo de oro sus textos, les cambias cuatro cosas y ¡hala!, por la cara te conviertes en un autor clásico, y cobras por ello, sin comerlo ni beberlo y sin tener que nacer en el siglo XVI», gimoteaba doña Purita... ¿y para eso eran necesarios tres autores, firmantes? ¿para hacer semejante desatino?».

Que la Sociedad de Autores denuncie a una escuela por representar una obra clásica, es de complicada explicación y difícil entendimiento



Doña Josefina, a pesar de su irritación, tras el litro de tila que fue conminada a tomar, estaba dispuesta a entender casi todo: que se hubiera representado una obra de Lope de Rueda, aunque para sus adentros pensaba que era jugar con fuego; que hubiera doña Purita escogido una adaptación registrada por los supuestos escritores Eutimio de la Fuente García, Isabelina Rodríguez Fuertes y Anacleto Billete Hormaechea, en vez de la obra original, que hubiera evitado los avatares a los que se veía sometida. Lo que no podía soportar la inspectora, lo que enervaba sus entresijos y la colocaba en situación de exacerbado paroxismo era que la filmación de los hechos se hubiera colgado en YouTube, de donde pasó a Facebook y al resto de las redes sociales, multiplicándose a velocidad vertiginosa por los cinco continentes y la Sociedad de Autores.

No hubo forma de parar desde las altas esferas el expediente incoado desde la sociedad de autores que llegó como denuncia al juzgado. Al contrario, la citada reiteradamente Sociedad de Autores, más chula que un ocho, se enrocó en sus posiciones a medida que aumentaban las adhesiones y quejas en las redes sociales y se le hacían insinuaciones desde las autoridades locales y provinciales.

Fue de *Doncarlosmari*, el autor de la difusión, de quien partió la idea que puso en marcha una estrategia que, si salía bien, podría acabar con el conflicto.

Al día siguiente, todos los de la clase, la mayoría de los maestros, y todas las amistades, familias y allegados, entraron en las redes sociales, contaron su historia, y las redes sociales la multiplicaron y difundie-

ron por el Planeta, y enviaron cartas, quejas y solicitudes y le pidieron explicaciones a la Sociedad de Autores, a los adaptadores y al mundo en general. Y se creó un batiburrillo de mensajes, un tinglado de opiniones y comentarios, un entramado mundial de chascarrillos, burlas y habladurías hacia la sociedad de autores que ésta dio marcha atrás, no sin advertir públicamente que la representación era una ilegalidad, sobre todo si se hacía en local diferente a un centro educativo y que, de repetirse, los infractores, por muy inspectores que fueran, debían atenerse a las consecuencias. El texto, entrecomillado en la prensa local, del que se hicieron eco varios diarios nacionales y alguno internacional, no dejaba lugar a dudas de que

Lo que no podía soportar la inspectora era que la filmación de los hechos se hubiera colgado en YouTube y pasado a las redes sociales

la frías mazmorras o el fuego eterno pudieran acoger en el futuro a quienes, sin solicitar permiso ni abonar tasas, volvieran a repetir la torpeza de llevar a las tablas una obra registrada en la sociedad de autores.

La inspectora, doña Josefina, pudo dormir tranquila esa noche, a la espera del próximo sobresalto, no sin advertir a *Doncarlosmari* que era la última vez que sucedía tal cosa.

Doña Purita, sensata, decidió que la próxima vez ella misma adaptaría los textos «para ese viaje no se necesitan alforjas», se dijo, y evitamos problemas.

Y los protagonistas vivieron con sus recuerdos, en los que predominaba una familia que vendía las aceitunas que no habían sido plantadas y una sociedad de autores que vive también de la venta de las aceitunas que otros han sembrado, cuidado, recolectado y aliñado.





CENTRO DE DINAMIZACIÓN DEL CINE Y LOS ESPECTÁCULOS VISUALES

El museo de cine de Girona

Algo más que un museo



DANIEL PONCE GUARDIOLA

Coordinador responsable de producción en uniTV, canal de televisión de la Universidad de Huelva.
dani.ponce@cv.uhu.es

Museo del cine: colección Tomás Mallol

Web: http://www.museudelcinema.cat/cat/museu_misio.php

Facebook: <http://www.facebook.com/museudelcinema>

Twitter: <http://www.twitter.com/museucinema>

Youtube: <http://www.youtube.com/Museudelcinema>

Este museo fue inaugurado el 8 de Abril de 1998 mediante la colección de Tomás Mallol de objetos cinematográficos. Fue el primero de su especialidad en España, comparable en cuanto a la calidad de la colección y del proyecto expositivo con los principales museos de cine de Europa. Su objetivo principal es ser un centro de dinamización del mundo del cine y los espectáculos visuales, sobre la base de una programación continuada de actividades y servicios.

Este museo del cine, creó esta plataforma con el fin de favorecer la comprensión y conocimiento del séptimo arte, no solo mediante la interpretación y la exposición en el museo, sino también para aquellos visitantes virtuales que quieran aprender sobre la historia del cine y también que puedan consultar todas las actividades y exposiciones que se lleven a cabo.

La Colección Tomás Mallol.

La Colección Tomás Mallol se compone de objetos, aparatos y accesorios tanto precinematográficos como del cine de los primeros tiempos; hay que destacar cerca de diez mil documentos con imágenes fijas (fotografías, carteles, grabados, dibujos y pinturas), ochocientos filmes de todo tipo y una biblioteca con más de setecientos libros y revistas.

Los objetos reunidos se encuentran entre el período comprendido entre mediados del siglo XVII y 1970. El grueso de la colección puede datarse entre la segunda mitad del siglo XVIII y el primer tercio del siglo XX. Su colección sobre todo entre 1968 y 1998. Treinta años en los que recorrió los principales mercados y encantos de Cataluña, España y Francia, fundamentalmente. Estableció numerosos contactos personales con anticuarios especialistas en cine y fotografía, que la avisaban cada vez que tenían un objeto de precine para vender.

Por tanto, a nivel pedagógico esta colección es de gran utilidad, ya que permite comprender la historia del cine desde sus principios.





La web

En la plataforma de esta institución sin ánimo de lucro, podemos en primer lugar acceder a la historia del museo, cómo se creó y la historia de la colección perteneciente a Tomás Mallol. Además nos habla de la fundación, y de los premios conseguidos a lo largo de la historia desde su creación, donde podemos hacer un repaso de los galardones más importantes obtenidos.

Como visitantes virtuales, podemos ir seleccionando objetos, donde nos aparecerá una foto junto a una breve explicación. Además de poder acceder a las diferentes colecciones que se han ido presentando en el museo. Para acceder a esta información, se hace desde la pestaña de «colecciones».

Si entramos dentro de «exposiciones», podemos acceder a las exposiciones temporales del momento, las itinerantes y al histórico, donde podemos ver todas las imágenes u objetos mostrados durante su periodo de exhibición.

Como toda página web, tiene una sección denominada agenda, donde encontramos las fechas de próximas exposiciones, como cursos o actividades ofertados; dentro de estos cursos existen diferentes niveles, desde actividades familiares, a cursos especializados para docentes.

Como novedad, encontramos una sección educativa, donde podemos ver las diferentes programaciones según el curso del niño y la edad, y una explicación de las diferentes actividades educativas y pedagógicas que se ofertan para dicho curso. Además hay una parte, con recomendaciones de películas para usar como recurso educativo según el ciclo al que se quiera aplicar.

Es muy rica en posibilidades documentales, con biblioteca, hemeroteca y videoteca, en las que existen 10.972 documentos en línea, que pueden ser utilizados por el visitante.

En el instituto de estudios aparecen los diferentes cursos de cine, publicaciones y los una presentación de los seminarios que se van a realizar.

Por último, hay una sección para todas aquellas personas que quieran recibir información y estar al día de todas las actividades que se realizan en el museo un formulario de inscripción para pertenecer al Club de actores del museo del Cine.

Creo que es una plataforma muy interesante no solo para amantes del cine, sino también para los educadores, de donde pueden sacar bastante información para poder poner en práctica.



DIVULGACIÓN, MOVILIZACIÓN COMUNITARIA Y DIFUSIÓN DE REUNIONES, CONVOCATORIAS, Y OTRAS ACTIVIDADES CULTURALES

Centro virtual de conocimiento para poner fin a la violencia contra las mujeres y niñas

PARA CONSEGUIR UN CAMBIO POSITIVO EN LAS ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS A LA VIOLENCIA QUE LOS HOMBRES EJERCEN SOBRE LAS MUJERES



MARÍA MUÑOZ VÁZQUEZ

Universidad de Huelva
maria.munoz@cv.uhu

Web:

<http://www.endvawnow.org/es/articles/219-divulgar-y-movilizar-comunitarias-y-medios-de-comunicacion.html>

Link corto:

<http://goo.gl/UhkB6>

Esta plataforma fue creada para la divulgación, movilización comunitaria y difusión de reuniones, convocatorias, y otras actividades culturales; es decir, diferentes intervenciones dentro de la sociedad, para intentar conseguir un cambio positivo en las actitudes y comportamientos asociados a la violencia que los hombres ejercen sobre las mujeres.

Debemos saber que la violencia contra la mujer y los derechos de la mujer pueden ser temas controvertidos y delicados en muchas comunidades. Por lo tanto, es importante encuadrar estos temas de manera estratégica, combinando la intervención en los medios de comunicación con las actividades basadas en la comunidad.

Para este fin, se creó esta plataforma donde nos

da una serie de pautas de cómo promover estas actividades para intentar implica a la sociedad ante esta lucha, es decir es necesario la estimulación haciéndolos participes incluso a los hombres y hacer ver que es un problema que es responsabilidad de todos.

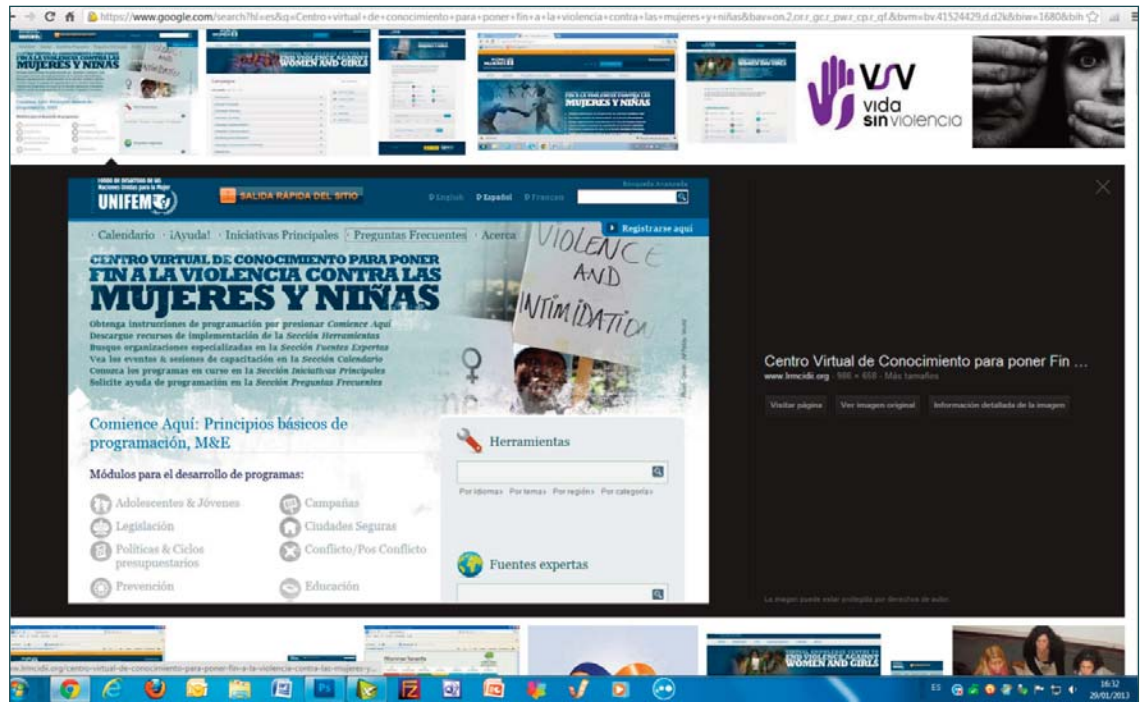
De hecho, para poner en práctica esta divulgación, en la Web se pone a disposición de toda persona que entre en la plataforma, artículos relacionados con diferentes experiencias y formas de trabajar esta temática.

Además, aparecen qué componentes debe tener una campaña a la hora de organizarla, y cuáles son los pasos a seguir para conseguir nuestro propósito, de hecho, aparecen los resultados de otras campañas realizadas entre otros la de «Asociación de hombres contra la violencia», o la « Campaña del lazo blanco», llevada a cabo en Canadá y otros países.

Esta plataforma es un interesante recurso para que diferentes organizaciones, o entidades educativas pongan en marcha esta campaña para trabajar no solo con alumnos, sino en diferentes asociaciones que pertenezcan a nuestra comunidad, ya que además se pue-



CENTRO VIRTUAL DE CONOCIMIENTO PARA PONER
**FIN A LA VIOLENCIA CONTRA LAS
MUJERES Y NIÑAS**



den usar a modo de guía los diferentes videos que pone a disposición del usuario esta página web.

Hay que tener en cuenta, que esta plataforma está promovida desde el Ministerio de Asuntos Exteriores y de cooperación del gobierno de España, siendo una página oficial y de total fiabilidad.

¿Qué más podemos hallar en la plataforma?

En la parte superior de esta plataforma tenemos diferentes enlaces, uno de ellos se llama «Necesitas ayuda», donde podemos encontrar una sección para aquella persona que ha sufrido algún tipo de abuso, o se siente insegura, poniendo a disposición un formulario a rellenar, el cual es totalmente confidencial.

También en esta sección aparecen las diferentes líneas de ayuda que están repartidas por todos los países, con su número de contacto, que es totalmente gratuito.

La siguiente sección es de «Preguntas frecuentes» donde nos da diferentes indicaciones de cómo po-

demo contribuir a este sitio, como usarlo, y como ponernos en contacto ante cualquier duda.

A continuación aparece otra pestaña relacionada con «Iniciativas principales», apareciendo en primer lugar un [link](#) para acceder a la base de Datos del Secretario General sobre la Violencia Contra la Mujer. Y a continuación, un listado de las diferentes campañas llevadas a cabo, donde podemos acceder a los resultados obtenidos, y a las diferentes páginas web creadas por los organizadores, pudiendo acceder a toda la información necesaria que nos haga falta, como por ejemplo la campaña denominada «16 días de activismo contra la violencia doméstica»

Para finalizar, encontramos una sección denominada calendario, donde podemos visualizar todos los eventos que se están organizando, las diferentes sesiones de capacitación, y también todos aquellos talleres en los que podamos participar.



PLATAFORMA DEL AULA SIGLO XXI

EDUCACIÓN 3.0



Nieves Santos Fernández

Universidad de Huelva
nieves.santos@cv.uhu.es

Web: www.educaciontrespuntocero.com/
 Facebook: www.facebook.com/educaciontrespuntocero
 Twitter: www.twitter.com/educacion3_0
 Canal YouTube: www.youtube.com/user/educaciontrescero
 Newsletter Educación 3.0: www.educaciontrespuntocero.com/newsletter

Educación 3.0 es la plataforma del aula del siglo XXI, que nace con el objetivo de contribuir a la integración de las TIC en el sector educativo. Para ello, ofrece todo tipo de contenidos (información, nuevos dispositivos, novedades editoriales, recursos educativos, materiales curriculares, plataformas, software, juegos...) útiles para la mayoría de integrantes de la comunidad educativa española.

Surge de un proyecto conocido como proyecto Educación 3.0, fundamentado en cuatro pilares: una revista en papel (de la que se editan 4 números al año), una página web, espacio propio en las principales redes sociales (Facebook, Twitter y Youtube), Newsletter Educación 3.0 en el que se informa semanalmente a toda la comunidad educativa de las principales novedades y noticias del sector. Nos llama la atención que cada publicación es enviada de manera aleatoria a diferentes centros educativos e instituciones, es una manera original de darse a conocer.

Desde la Web «Educación 3.0» es posible acceder a la versión digital y reducida de las diferentes publicaciones de la revista, pero también existen otros apar-

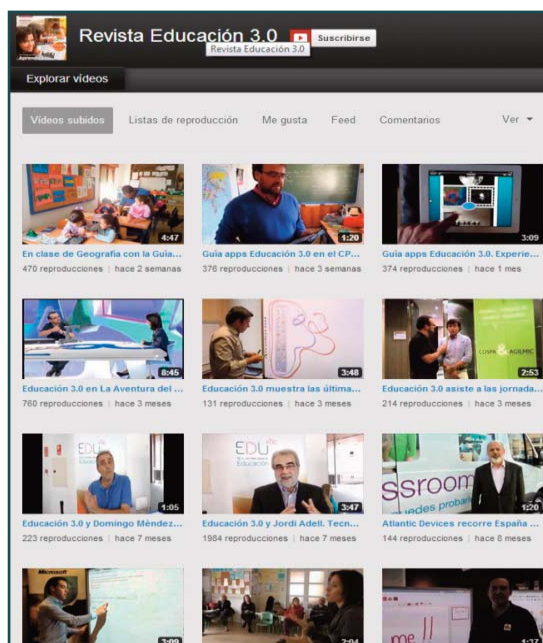
tados, no menos importantes, en la web:

- Noticias, relacionadas con los nuevos descubrimientos o nuevas aplicaciones TIC en el ámbito educativo.
- Novedades, este apartado resulta bastante útil para estar informado de los nuevos software que van surgiendo, tanto gratuitos como con licencia, también encontramos información sobre hardware y además, es posible tener acceso a análisis de popularidad, utilidad, usabilidad... realizados sobre las nuevas herramientas que se incorporan.
- Recursos, nos informa y a la vez nos facilita el acceso a los más novedosos y útiles recursos disponibles relacionados con Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Superior. Entre los recursos, encontramos uno que ha creado la propia revista, una completa «Guía apps EDUCACIÓN 3.0», con el objetivo de ayudar a docentes y familias, más de 70 aplicaciones probadas, analizadas y comentadas por especialistas en la materia, para que los profesores y padres que quieran emplear el iPad con objetivos educativos tengan una referencia de su uso real. Además, en dicha guía encontramos cómo algunos profesores utilizan dichas aplicaciones en su aula y por qué las recomiendan.
- Experiencias, aquí encontraremos múltiples entradas sobre experiencias llevadas a cabo por docentes, como por ejemplo blogs de aulas o institucionales; podemos acceder también a iniciativas que o bien tiene el profesor individualmente o hacen referencia a proyectos colaborativos. Además de anali-

zar en profundidad las aplicaciones, esta sección pretende mostrar las opiniones de los profesores que las están utilizando en sus aulas y mostrar experiencias de uso de las mismas, gracias a ello, tenemos el privilegio de conocer múltiples experiencias de docentes que están utilizando las TIC en sus clases para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Convocatorias, gracias a esta sección podemos estar informados, como su propio nombre indica, de las convocatorias de premios y concursos, como de encuentros y congresos que tendrán lugar próximamente.
- Formación, con este apartado conoceremos los Seminarios, Cursos y Libros relacionados con las TIC en educación.
- Familias, aquí los padres, madres, en definitiva familiares que visiten la página podrán estar informados sobre las últimas aplicaciones, para utilizar todo el potencial de las nuevas herramientas/aplicaciones.

Como hemos podido comprobar, tras horas de indagación y observación la web EDUCACIÓN 3.0 no sólo se encarga de escuchar y ser testigo de historias de aprendizaje, de las múltiples dudas y las soluciones planteadas por sus lectores, sino que ahora, más que nunca, sus miembros han pasado a la acción, han dejado de ser meros transmisores de la información, para poner en marcha sus propios servicios de formación TIC destinados a ayudar a los docentes que deseen embarcarse en esta aventura.



Telespectadores asociados de Cataluña (TAC)

Programa de educación audiovisual: aprende a mirar

iCmedia (iniciativa para la calidad de los medios)



Joan de Santiago Bayona

Coordinador del Programa de Educación Audiovisual de TAC
educa@taconline.net



Telespectadores Asociados de Cataluña es una asociación sin ánimo de lucro, que trabaja por una televisión de calidad y en defensa de los derechos de los usuarios, en especial de los niños, que son los más indefensos delante de las pantallas. TAC nace en 1985, a raíz de la preocupación de unos padres por los contenidos que las televisiones ofrecían a sus hijos. Hoy, TAC agrupa a más 17.000 personas.

En estos últimos años, el desarrollo de las nuevas tecnologías del mundo audiovisual y la propia demanda de los usuarios han conducido a una progresiva ampliación y adaptación del trabajo de TAC. Internet, los videojuegos, el cine, los DVD's y el uso de los móviles han ido adquiriendo cada vez más espacio en el tiempo de ocio de los más jóvenes. Por este motivo, gran parte del trabajo que desarrolla la asociación se centra en el Programa de Educación Audiovisual Aprende a mirar.

Con este programa, TAC trata de ayudar a las entidades educativas a minimizar el impacto negativo del uso incorrecto de los medios audiovisuales en las fa-

milias y en los alumnos, i a maximizar el positivo. Por un lado, se ofrece a los padres y a los educadores información crítica de los contenidos del mundo audiovisual y, finalmente, se enseña a los jóvenes en qué consiste el lenguaje de la imagen y el sonido, para aprender a ser usuarios críticos.

TAC quiere una televisión de calidad y respetuosa con el espectador. Por ello, tiene en cuenta todo aquello relacionado con la programación infantil y el horario de protección establecido por la Directiva Europea de TV Sin Fronteras, de 6 a 22 h. Además, TAC apoya y participa en el trabajo que desarrolla el CAC (Consell de l'Audiovisual de Catalunya) a través de diversas comisiones de estudio y análisis.

Por otro lado, en España hay una asociación de telespectadores por cada Comunidad Autónoma. Entre todas, suman unas 50.000 asociados. Juntas, están estructuradas en una federación: iCmedia (Iniciativas para la Calidad de los Medios). La federación, con sede en Madrid, coordina y representa el trabajo de todas las asociaciones de las que está compuesta.





Objetivos de TAC

El trabajo de Telespectadores Asociados de Cataluña consiste en:

- Ser un puente entre los usuarios y los responsables de las televisiones y productoras de contenidos.
- Canalizar las quejas, sugerencias, felicitaciones y opiniones del espectador a los directivos de las cadenas, a los responsables de los contenidos y a los profesionales de los diversos programas.
- Premiar la calidad televisiva. TAC organiza anualmente los Premios Zapping a la televisión de calidad que, votados por la audiencia, son un instrumento positivo para reconocer el trabajo de aquellos profesionales que se esfuerzan por hacer programas de calidad.
- Crear opinión en la sociedad a favor de una televisión de calidad, que respete los valores fundamentales sobre los que se construye una sociedad libre y solidaria.
- Velar por el cumplimiento de la ley y, si se da el caso, que se cubran los vacíos legales existentes de

para el control de los operadores.

- Realizar estudios y análisis de la programación televisiva, así como del uso que hace la sociedad de los medios audiovisuales, con el objetivo de contribuir a la mejora de los contenidos y la calidad de los programas.
- Formar parte de organizaciones nacionales e internacionales con finalidades semejantes para sumar en la movilización de la sociedad que exige sus derechos en todo lo referente al panorama audiovisual.
- Colaborar con las autoridades públicas en el cumplimiento de sus responsabilidades sobre los operadores tanto públicos como privados.
- Realizar todo tipo de actividades para dar a conocer el trabajo que desarrolla y contribuir al debate abierto y plural entorno al mundo audiovisual, así como para ampliar su base de socios, captar fondos y movilizar a la sociedad civil.

Los servicios que aporta a la ciudadanía

- Contraste Audiovisual. Una revista mensual con información valorada de estrenos en cine, DVD y televisión. Además, todas aquellas novedades relacio-



levisión. Además, todas aquellas novedades relacionadas con el mundo de las pantallas, como internet o los videojuegos, también tienen su espacio en esta publicación de TAC.

- Servicio de atención telefónica y presencial para consultas, quejas, felicitaciones y sugerencias. También, asesoramiento a estudiantes y profesores sobre el mundo audiovisual para la realización de trabajos y proyectos de investigación.

- Actividades culturales e infantiles que, a lo largo del año, promueven la calidad de los medios y la formación de usuarios críticos.

- App Contraste: La App Contraste es la mejor guía para el espectador de cine y televisión y el usuario de internet y videojuegos.

La aplicación es gratuita y está disponible para los sistemas operativos Android e iOS. Toda la información está en el smartphone y la tablet para acceder a ella en cualquier momento. Su uso es muy sencillo y permite interactuar con las redes sociales para compartir multitud de contenidos.

Aprende a Mirar

Ofrece a padres, profesores y alumnos información crítica de los contenidos del mundo audiovisual. Enseña a los menores a través de asignaturas y seminarios especializados, en qué consiste el lenguaje de las diversas pantallas que llenan su tiempo de ocio y su trabajo. El proyecto ayuda a las entidades educativas a maximizar el impacto positivo de los medios -aprovechando su potencial pedagógico- y a minimizar el negativo -a causa del posible uso incorrecto de las

pantallas en el ámbito familiar-.

Acceso para los socios

Los centros adscritos al Proyecto de educación Audiovisual de TAC, así como sus socios, tiene acceso a:

- Contraste Audiovisual, la revista comentada anteriormente.

- Contraste Online. TAC pone a disposición de las instituciones educativas un portal con información diaria, semanal y mensual sobre la programación televisiva, estrenos en cine y DVD, artículos de fondo, campañas. Además, también se incluye información sobre videojuegos. Este servicio permite a padres, educadores y alumnos de un centro educativo, disponer, en la propia web del colegio, de una información valorada muy interesante para las familias y el personal docente. Con estos contenidos, la web del centro adquiere un importante valor añadido, ya que se convierte en una herramienta de consulta frecuente. Además, ofrece herramientas al espectador activo en el universo mediático.

- Conferencias sobre las diversas pantallas y la educación, la publicidad, la manipulación mediática, las redes sociales, la familia y el ocio audiovisual, etc.

- Cursos para alumnos a través de talleres, encuestas, trabajos de investigación y otras herramientas innovadoras y eficaces para formar usuarios críticos.

- Proyecto de Educación Audiovisual Aprende a Mirar Junior, un programa de iniciación a los audiovisuales destinado a educación infantil.

Teleespectadors Associats de Catalunya
 Associació de consumidors de mitjans audiovisuals
 Una mirada crítica als continguts de les pantalles

Google[™] Búsqueda personalizada

[Associat](#) [Denuncia](#) [Qui som](#) [Contacte](#)

Luigi's Mansion 2
El germà de Mario Bros és ara el protagonista
 Tot comença un dia qualsevol, amb el mandrós Luigi veient la televisió quan, de sobte, apareix el seu amic, el Professor Fesor, a la pantalla per demanar-li ajuda amb urgència. Una aventura única plena de plataformes, exploració, fantasmes i molt d'humor.

[Llegir més](#)

TV, Cinema, Internet i Videojocs
 Graelles, fitxes i valoracions

Aprende a mirar
 Programa d'educació audiovisual

Campanyes
 Digues la teva sobre la programació de TV

Premis Zapping
 Tota la informació de totes les edicions

Blog i Articles
 Tota l'actualitat del TAC al nostre blog

Seccions
[Fundació TAC](#)
[Grup d'experts](#)
[Grups d'anàlisi](#)

Història i objectius

Teleespectadors Associats de Catalunya és una associació sense afany de lucre, que treballa per una televisió de qualitat i en la defensa dels drets dels usuaris, especialment dels nens, que són els més indefensos davant les pantalles. Es va crear al 1985, arran la preocupació



PROFESORADO DE LA COMUNIDAD DE CASTILLA-LEÓN

CREI. Centro de recursos de educación intercultural

PARA COORDINAR DIFERENTES TRABAJOS, ASESORAR AL PROFESORADO, ESTABLECER ACCIONES FORMATIVAS Y OFRECER MATERIAL DE APOYO SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL,



MARÍA MUÑOZ VÁZQUEZ

Universidad de Huelva
maria.munoz@cv.uhu

Centro de recursos de educación intercultural.

Web: <http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi>
Facebook: <https://www.facebook.com/centrorecursos.creicyl?sk=wall>
Twitter: <https://twitter.com/creicyl#>

Introducción

El Centro de Recursos de Educación Intercultural fue creado por el aumento de alumnado extranjero en la sociedad leonesa. El CREI es un centro de carácter regional que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado perteneciente a otros países y minorías.

Su interés es dar cobertura a las nueve provincias, y aunque el espacio físico esté ubicado en Valladolid, la Web pretende convertirse en un espacio virtual que ofrezca asesoramiento, recursos, experiencias educativas, y todo tipo de ayuda al profesorado de Castilla y León.

Dentro de los objetivos de esta plataforma educativa, se pretende coordinar diferentes trabajos para establecer acciones formativas y ofrecer material sobre educación intercultural, asesorar al profesorado, generar nuevos materiales de apoyo y promover innovaciones e investigaciones dentro de este ámbito.

Secciones

Dentro de este apartado encontramos:

- Quienes somos
- Contacto/valoración
- Recursos
- Novedades
- Formación
- Enlaces
- Experiencias educativas
- Datos
- Directorio
- Aula Virtual





Podemos acceder a través de cada sección en recursos educativos, recursos multimedia, propuestas didácticas de interculturalidad, información sobre diferentes cursos de formación, nuevas publicaciones realizadas sobre esta temática e incluso el acceso al aula virtual para aquellos miembros del grupo Crei.

- Directorio de centros
- Zona alumnos secundaria
- Portal Junta de Castilla Y León
- Divergaceta
- Zona alumnos primaria
- Revista Digital

Desde estos apartados accedemos directamente a las direcciones webs de los lugares mencionados, pero no solo el profesorado, sino que los alumnos acceden a su zona para trabajar con diferentes actividades, dentro de cada materia impartida en su curso.

Contacto

Para poder contactar dentro de su página web encontramos diferentes direcciones de correos e incluso un teléfono de contacto para cualquier duda, así como el horario de atención al usuario.

Conclusiones

Esta plataforma educativa es un ejemplo a seguir, debido a que ha tenido en cuenta diversos factores de ayuda al profesorado y al alumnado. Es una iniciativa bastante enriquecedora ya que se adapta al uso de las nuevas tecnologías dentro de la enseñanza educativa, y se adapta a los tiempos, en los que cualquier alumno, independientemente del país que proceda, es un nativo digital.





Rubén Domínguez Méndez

Instituto Universitario de Historia Simancas
rdominguezmendez@hotmail.com



Ventana a la Historia: la web del archivo del Instituto Luce

<http://www.archivioluce.com>

En los últimos años se ha producido una importante labor de conservación y restauración de archivos cinematográficos. Esta acción, de manera paralela, ha permitido aumentar la difusión del patrimonio audiovisual; especialmente gracias a Internet, acercando a los usuarios documentos de gran interés histórico. La web del archivo del Instituto Luce que aquí presentamos es un buen ejemplo de este paradigma.

Cabe recordar que este organismo fue creado por Mussolini en 1924 tras la fusión de diversas sociedades privadas dedicadas al mundo del sonido y de la imagen. Desde ese momento se convirtió en el órgano de la propaganda cinematográfica del fascismo al elaborar películas y documentales para su proyección en los cines del país. A la finalización de la Segunda Guerra Mundial, tras la caída del fascismo, se produjo una depuración profunda del personal y de

sus objetivos. Su actividad continúa hasta nuestros días.

La página web nos permite consultar de manera esencial dos fondos. Por un lado, el Archivo Cinematográfico Luce, donde se conservan más de 12.000 noticiarios y 6.000 documentales de temática política, social y cultural. La base de datos facilita la búsqueda de este material por diversos campos (descripción, tema, lugares, personas, años, blanco y negro o color y producción muda o sonora). Como podemos comprobar al introducir el término "Spagna" en el campo de lugares, se trata de un archivo que puede ayudar a la reconstrucción visual de un pasado no exclusivamente en el ámbito territorial italiano (esta búsqueda recupera 291 resultados).

El segundo fondo es el denominado Archivo Cinematográfico Luce. En este caso se trata de un repositorio digital de grandes dimensiones a pesar de que no se encuentran on-line la totalidad de las más de 3 millones de imágenes de las que dispone la institución. Las colecciones que pueden consultarse son: Fondo Pastorel (con documentos situados entre 1919 y 1923), el Fondo Luce (con 255.000 imágenes en

las que destacan las de Guerra y las de la presencia italiana en África Oriental), el Fondo Dial (con 54.697 elementos sobre los años de la llamada dolce vita en Roma) y el Fondo Vedo (con documentos sobre la vida política italiana entre 1948 y 1965). Como en el anterior caso, el motor de búsqueda permite acceder con precisión a la información que demandamos. Repitiendo la búsqueda de "Spagna" en el campo de lugares accedemos a 244 resultados.

Al margen de esos dos métodos de investigación en torno a los contenidos que pretendamos investigar, existe un directorio que permite realizar un itinerario por una temática concreta dividida en los siguientes ámbitos: Arte y cultura, Moda, Crónica, Economía, Geografía, Instituciones, Naturaleza, Ciencia, Sociedad, Espectáculos, Deportes e Historia. Al adentrarnos en cada uno de estos campos se nos van

abriendo opciones cuyo objetivo es delimitar lo máximo posible los intereses de nuestra solicitud.

Con el objetivo de difundir más aun sus fondos, desde el 6 de julio de 2012 esta institución ha llegado a un acuerdo con el portal YouTube para establecer un canal en dicha web que recoge aspectos más destacados de la Historia de Italia a lo largo de 30.000 videos (<http://www.youtube.com/user/CinecittaLuce>).

En definitiva, estamos ante un recurso muy potente para investigadores y estudiosos de la Historia. Pero también es un elemento útil para los docentes interesados en ofrecer a sus alumnos fuentes primarias que complementen sus explicaciones y ayuden a recrear con la mayor verosimilitud posible el pasado descrito en las clases.

The screenshot displays the Luce website's search and navigation interface. At the top, there are tabs for 'RICERCA SEMPLICE' and 'RICERCA AVANZATA'. Below this, a search box is accompanied by statistics: '200.000 schede catalografiche, 4.000 ore di filmati, 400.000 fotografie, in libera consultazione: inserisci uno o più termini di ricerca nel campo sottostante'. A search filter section for 'ARCHIVIO STORICO LUCE' includes checkboxes for 'archivio fotografico', 'archivio cinematografico', and 'archivi partners', along with an 'inizio ricerca' button. A 'DIRECTORY' section lists various categories like 'Arte e Cultura', 'Costume', 'Cronaca', 'Economia', 'Geografia', 'Istituzioni', 'Natura', 'Scienze', 'Società', 'Spettacolo', 'Sport', and 'Storia'. The main content area features three archive cards: 'ARCHIVIO CINEMATOGRAFICO LUCE' with a vintage car image, 'ARCHIVIO FOTOGRAFICO LUCE' with a couple in a black and white photo, and 'ARCHIVI PARTNER' with a globe icon. On the right side, there are vertical navigation menus for 'ARCHIVIO STORICO LUCE', 'MUSICA LUCE', 'ARCHIVIO FOTOGRAFICO', 'ARCHIVI PARTNER', and 'PERCORSI'. At the bottom right, there are logos for 'LUCE YouTube' and 'EFG 1914 european film gateway'.



Rosario Medina Salguero

Universidad de Huelva
rosario.medina@dedu.uhu.es



Una verdad incómoda

Dirección: Davis Guggenheim

País: USA

Año: 2006

Género: Documental.

Duración: 100 min.

Idiomas disponibles en DVD y/o Blue Ray: Español, Inglés.

El cine, basándonos en palabras del Dr. Román García, desde sus orígenes ha tenido una vocación didáctica y moralizante, más que una función lúdica. Desde sus inicios, no solamente los directores así lo entendieron, sino que numerosos colectivos fundaron productoras y salas de proyección para exponer sus puntos de vista a través del cine. Por ello, el cine ha sido utilizado como recurso didáctico para mostrar y ejemplificar las más diversos hechos geográficos, históricos y sociales, sobre todo a partir de que se puede reconstruir el pasado “recreándolo” y dándole así verisimilitud. ¿A quién no le gusta el cine? El análisis de películas favorece la capacidad de reflexión y crítica, y ofrece un formato diferente y ameno para trabajar los contenidos.

Partiendo de la idea del párrafo anterior, el film que señalamos en este texto se titula «Una verdad incómoda». Este documento audiovisual recibió el Oscar de la Academia de Hollywood a la mejor película documental de 2006 y en 2007 el Premio Nobel de la Paz junto con el Panel Intergubernamental del Cambio Climático por sus «esfuerzos para construir y difundir un mayor conocimiento sobre el cambio climático causado por el hombre y poner las bases de las medidas para contrarrestar ese cambio».

Este documental relata la historia de la apasionada entrega de un hombre decidido a exponer los mitos e ideas equivocadas acerca del calentamiento global y de su prevención. Este hombre es el ex vicepresidente de Estados Unidos, Al Gore, que después de perder las elecciones del año 2000 decidió cambiar de rumbo y dedicarse a ayudar a salvar el planeta. Al Gore revisa de forma muy amena y didáctica la evidencia científica del calentamiento global, discute sus aspectos políticos y económicos y describe las consecuencias del cambio climático global sobre nuestro planeta. En su «espectáculo itinerante de calentamiento global» muestra a un hombre divertido, abierto y dispuesto a todo para hacer llegar a la mayor cantidad de gente posible la sorprendente verdad acerca de lo que él llama «la emergencia planetaria», antes de que sea demasiado tarde.

Además, este documento filmico nos permite poder utilizarla, como recurso educativo, en distintos niveles (3º y 4º de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y C. F. de Adultos); áreas (Lengua inglesa, Ciencias de la Naturaleza, Biología y Geología, Ciencias de la Tierra y Economía). Los temas a tratar pueden ser dispares desde recursos naturales, riqueza y pobreza, comercio y consumo hasta ecología, medio ambiente y sostenibilidad.

A pesar del valor de su contenido para el ámbito educativo, cabe resaltar que en países como Estados Unidos y Reino Unido hubo cierto debate sobre si mostrar el documental en las escuelas o no. En el Reino Unido se prohibió inicialmente mostrarlo en escuelas de secundaria debido a una ley que impide la promoción política, pero finalmente un juez decidió que el peso científico del documental era mayor que el político.



José Antonio Ruiz Rodríguez

Universidad de Huelva

Página web: <http://www.abpeducom.org.br/#>

Asociación Brasileña de Investigación y Profesionales en Educomunicación (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação).

Fue el 2 de septiembre de 2011, durante el Primer Coloquio de Profesores, cuando se produjo la propuesta para la asociación. El 3 de diciembre de ese mismo año se celebró la Asamblea General de la fundación de la asociación, durante el II Encuentro brasileño Educomunicación en São Paulo, con la aprobación del Estatuto de la Junta Provisional y Elecciones; y con su posterior registro en la oficina de la asociación de notas (PJ) y el IRS (CNPJ).

Esta Asociación tiene como finalidad reunir a profesionales e investigadores de la educomunicación bajo un prisma educativo, científico-cultural, interdisciplinario sin ánimo de lucro.

La Asociación en sí tiene como prioridad promover el conocimiento, la formación continua, la organización de acontecimientos de índole científico, el intercambio con agentes de ámbito científico, tecnológico, cultural y artístico y otras actividades de carácter educocomunicativo.

El enfoque de este recurso electrónico va dirigido al mundo de la educación y de la comunicación. Se divide en tres bloques: a la izquierda podemos encontrar toda la información sobre los componentes de la Asociación a grosso modo, así como las reuniones re-

alizadas por parte de esta Asociación.

En la derecha, aparece el bloque de noticias de actualidad, cursos próximos, eventos y todo tipo de actos relacionados con la Asociación. Y la parte del centro, además del web flash, incorpora eventos de primerísima actualidad en los cuales se pueden realizar comentarios, y que tratan sobre que están temas a la orden del día.

Por tanto, resaltar que los contenidos que se recogen trata con riguroso detalle todos los acontecimientos que ocurren en la sociedad de hoy en día y que afectan al mundo de la educación así como de la comunicación, dos términos que deben de estar directamente relacionado.

Con respecto a la navegabilidad, su estructura ofrece facilidad para acceder a los contenidos de la web mediante una serie de recursos y estrategias de navegación (enlaces, flash, etc.), diseñados para lograr un resultado acorde para localizar la información y la orientación para el usuario.

Los destinatarios del sitio son principalmente profesionales de la educación y de la comunicación, pero al ser un tema de actualidad, es visto con asiduidad por otro tipo de personas enfocadas a la cultura, la sociedad, la literatura, etc.

Es importante comentar también que esta página brinda una serie de elementos interesantes para el lector, tales como los eventos de actualidad, los cursos de formación, los artículos, los enlaces, etc.,



Redacción Aularia

Revista Comunicar

Vol. XX, nº 40, 1º semestre, marzo 2013

Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares

Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks and School Settings

En esta edición, «Comunicar» se centra en un aspecto concreto del potencial de la tecnología para el aprendizaje cívico. El debate es muy polarizado: algunos ven a los medios y la tecnología como causa primaria del declive del «capital social» y de la participación ciudadana; otros consideran que Internet sobre todo es un medio para crear nuevas formas de una «ciudadanía en red». Con frecuencia, se ve a los jóvenes a la vanguardia de una nueva forma de política que se facilita y fomenta a través del uso de estos nuevos instrumentos y servicios digitales; y hay quien considera que esto contribuirá a superar el «déficit democrático de las sociedades modernas».

Sin embargo, los medios no son los únicos responsables del declive aparente de la democracia; tampoco es probable que lo resuelvan. Y es aquí donde los educadores pueden desempeñar un papel esencial, aunque la regeneración de la vida cívica que muchos consideran una necesidad urgente para las sociedades modernas será un proceso difícil y a largo plazo. Abordar estas cuestiones requiere que vayamos más allá de la visión instrumental de la tecnología y de la equivocada separación entre tecnología y sociedad, que caracteriza gran parte del debate sobre la «tecnología educativa».

Los autores de los artículos publicados en esta edición abordan algunas de las luchas manifiestas y sub-



yacentes sobre los significados del espacio público, la política y la participación ciudadana que surgen en la interfaz entre los espacios educativos y los virtuales. Indagan sobre cómo los jóvenes sienten, viven y experimentan la ciudadanía democrática dentro de, y entre, las escuelas y el mundo digital. Durante el proceso, cuestionan las distinciones simples entre lo digital y lo real, entre aprendizaje y ocio, y entre lo formal y lo informal; y plantean preguntas fundamentales sobre los significados de conceptos como participación, ciudadanía e identidad.

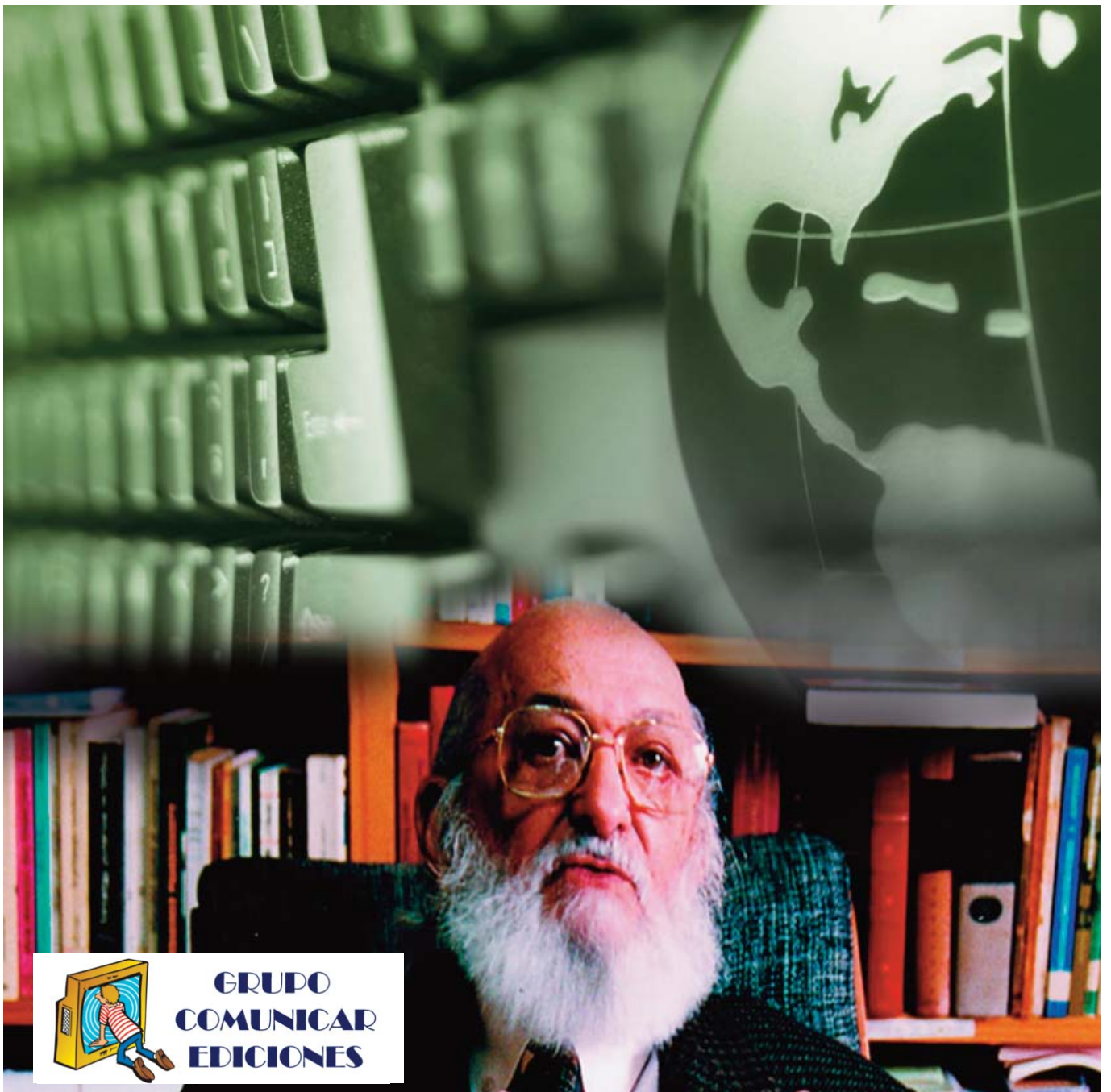
La relación entre los medios y la educación ha sido durante mucho tiempo foco de muchas esperanzas y temores. En los primeros años del cine, Thomas Edison afirmó con ilusión que las películas de cine «revolucionarían» el aprendizaje y a la larga harían superfluos a los profesores.

Durante los últimos años, se han vertido opiniones igualmente polarizadas sobre los ordenadores. Igual que en el caso de la televisión, se acusa a los medios digitales de crear distracción y pensamiento superficial, y de trivializar e instrumentalizar la educación. Aún así, los medios digitales fueron presentados como instrumentos capaces de crear un aprendizaje más auténtico, eficaz y centrado en el alumno.

AULARIA

EL PAÍS DE LAS AULAS REVISTA DIGITAL DE EDUCOMUNICACIÓN

Vol. 2(2) Julio, 2013. Revista Aularia. El país de las aulas. ISSN: 2253-7937
Grupo Comunicar (España).



ECUADOR. UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Usabilidad de las herramientas TICs y aplicaciones tecnológicas en los Gabinetes de comunicación online

LA EMPRESA DEBE RECONOCER LA COMUNICACIÓN BIDIRECCIONAL

El gabinete de comunicación deja de lado el modelo de agente de prensa unidireccional y asimétrica para engancharse a la comunicación bidireccional que proporciona a los públicos interactuar con las instituciones. Sustituye a las salas de prensa virtuales que atienden, especialmente, las necesidades de los medios de comunicación, al incorporar nuevas formas de comunicación dirigida a otros sectores o públicos.

Es fundamental diseñar un modelo de comunidad y definir la estrategia pensando en el usuario, sin saturarlo y basado en la política comunicacional. Para diseñar la estrategia Rodríguez, Bravo y Troncoso (2009: 73) recomiendan a las participar y conversar donde está el público objetivo; además responder a los comentarios y peticiones de información. La estrategia de contenido debe permitir: ser comentado, consumido y compartido fácilmente, consultado y localizado fácilmente, poder ser seguido mediante suscripción.

Introducción

El ejercicio de la comunicación organizacional a través de los gabinetes de comunicación online no busca un nuevo canal de comunicación con públicos, a través de la Internet, sino la consecución de un espacio de comunicación con características propias como: el grado de información y/o comunicación que se puede generar, el tiempo para la transmisión de los mensajes y la interacción que se puede lograr en este espacio.

El gabinete de comunicación online ofrece la posibilidad de conversar e interactuar, reconoce la comunicación bidireccional y deja de lado el modelo de agente de prensa o emisor de información unidireccional y asimétrica. Las tecnologías de la in-

El gabinete de comunicación online reconoce la comunicación bidireccional y deja de lado el modelo de emisor de información unidireccional y asimétrica

formación y la comunicación TIC's brindan la oportunidad de formular estrategias, mensajes y actividades con mayor segmentación, especificidad, fluidez y eficacia, además de facilitar la comunicación desde y hacia la organización.

El gabinete de comunicación se encarga de la planificación, ejecución y evaluación de la política de comunicación de la organización, depende directamente de los directivos de la empresa. Coordina las acciones de comunicación que fundamenten la identidad, imagen y reputación corporativa y la comunicación interna (Almansa. 2005).

El gabinete deja de ser facilitador de información para permitir a los públicos objetivos participar en la elaboración del mensaje (García Orosa. 2009, 27). Es un nuevo canal de comunicación con los públicos, ocupa un espacio visible y privilegiado en la página web institucional, y para el correcto diseño se debe analizar la usabilidad, accesibilidad y características propias del mensaje.



Rosario Puertas Hidalgo

Docente-Investigadora de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
rjpuertas@utpl.edu.ec



Karina Valarezo González

Docente-Investigadora de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
kpvalarezo@utpl.edu.ec



Verónica Altamirano Benítez

Docente-Investigadora de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
vpaltamirano@utpl.edu.ec

Tabla 1. Lineamientos de los gabinetes de comunicación online

FUNCIONES	CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS A CONSIDERAR
Crear, difundir y administrar contenidos de calidad	Se supera el uso de internet como canal de transmisión para crea en la Internet un espacio de comunicación entre la entidad y sus públicos (stakeholders)	Capacidad de respuesta inmediata y de actualización continua. Potencial documental, de almacenamiento, clasificación y recuperación de materiales.
Conseguir un buen posicionamiento en la red (tráfico, comunidades, etc.)	Disposición de recursos técnicos y humanos propios para el Gabinete de Comunicación online. Cumplencia con la política, filosofía y recursos de comunicación de la entidad	Los mensajes emitidos pasan a ser abiertos, complejos pero sobre todo especializados en función del receptor. (Más datos y diferentes versiones del contenido) Los receptores, incluidos los ciberperiodistas colaboran en la creación del mensaje que la entidad busca.
Participar de la conversación en red	El o los públicos prioritarios de la organización tienen recursos y conocimientos para recibir el mensaje. Responde al modelo de comunicación bidireccional. Posibilita una comunicación permanente y en tiempo real con los interlocutores. Disminuye y en muchos casos supera las barreras espacio-temporales	Comunicación colaborativa a partir de la interrelación de diferentes emisores. Aprovecha las ventajas de la red: hipertextualidad, multimedialidad e interactividad. Integración de formatos y soportes
Investigar para volver a planificar sobre la base de conocer sobre la entidad en la red y los hábitos de uso de los destinatarios del mensaje y los periodistas.	Los públicos de los Gabinetes de Comunicación Online no solo están constituidos por los netizens (cualquier ciudadano usuario de la red), sino por otras comunidades que no utilizan habitualmente la red, sobre todo, en sociedades en donde la Internet no es habitual. Disposición para que otros actores hablen con la organización y de ella, más allá de la agenda propuesta por el gabinete. Reflexionar cuáles son los objetivos, fines, metas, estrategias, recursos técnicos y humanos, presupuesto, auditoría y evaluación. Reducir costes en la ejecución del plan de comunicación integral.	Las características de la red se trasladan a las rutinas productivas de los periodistas al romperse las barreras de espacio y tiempo. Adopción de multimedialidad. Se difumina la diferencia entre emisor y receptor. Proseguir con la elección de herramientas para conseguir con lo planificado.

Basado en García Orosa, B. (2009) / Elaborado por Valarezo, K. (2012)

La colaboración en la producción y generación de contenidos, el intercambio de información rápida, ágil y cómoda, el diálogo y la participación genera interactividad entre el usuario y la organización. La narración digital permite estructurar, interconectar e integrar la información, lo cual es posible gracias a la hipertextualidad, la multimedialidad e interactividad, en los cuales se incluye la actualización (García de Torres y Pau Américo, 2003; cit. en García Orosa. 2009, 60). El usuario controla, domina, maneja y conecta contenidos de una forma no lineal de participación e interacción.

La narración digital permite interconectar la información, gracias a la hipertextualidad, la multimedialidad y la interactividad

El nuevo lector-usuario es activo, dinámico, participativo e interactivo; prefiere crear su propia experiencia, investiga, cambia, explora, elabora y publica sus propios contenidos, si el sitio web no le ofrece esta posibilidad lo abandona rápidamente e inicia una nueva búsqueda. Por lo tanto, al diseñar el gabinete de comunicación online se debe considerar las características del usuario:

1. Crear una interfaz de acceso a los contenidos para facilitar la navegación manteniendo la imagen corporativa, la paleta cromática y las fuentes.
2. Facilitar la accesibilidad en navegadores y sistemas operativos a través de contenido en formato

estándar.

3. Reforzar el mensaje estableciendo vínculos adecuados a través del hipertexto (1) e incluir elementos multimedia (2).

4. Definir apartados de periodicidades diferentes, sin embargo si ocurre una novedad debe subirse inmediatamente a la interfaz. García Orosa (2009: 69) considera que los gabinetes de comunicación pueden conseguir que ciertos acontecimientos ocurran o vuelvan a ocurrir en el presente.

Lectura en la red

En este sentido la lectura en la red presenta las siguientes modalidades (Salaverría. 2003: 133 - 137):

Rastreo: el lector actúa movido por una búsqueda específica de algún contenido y trata de hallarlo mediante una lectura superficial del ítem más destacado.

Exploración: el lector pretende reconocer un territorio hipertextual amplio pero sin un objetivo informativo específico para hacerse una idea general de los contenidos y la estructura del conjunto.

Búsqueda: el lector cuenta con un propósito informativo perfectamente definido y no está interesado por nada más, conoce la estructura del hipertexto por el que navega, de modo que sus movimientos los realizan con gran orientación y seguridad.

Divagación o serendipia: es el desplazamiento sin rumbo en el que el placer de lectura proviene más

del movimiento en sí que de la información efectivamente obtenida.

Los gabinetes de comunicación online trascienden una serie de instrumentos propios de la sala de prensa como: notas de prensa; presentaciones de balances, informes o ruedas de prensa; dossier informativo; fotografías de personas o sedes corporativas; resumen de prensa; bibliografías de directivos o responsables de la organización; audiocomunicados y vídeocomunicados; newsletter o boletines electrónicos; emisión de vídeos en directo; revistas o informes especializados; ruedas de prensa en línea; acciones de ciberactivismo o lobby digital, para convertirse en sitios que pretenden alcanzar la interacción con los públicos de la organización; la integración de plataformas, video, audio, fotografía, faculta la segmentación y la colocación de mensajes únicos y coherentes, la relación personalizada y por lo tanto el mayor y mejor control de resultados.

Orihuela (2010:323) señala que la utilización de herramientas de comunicación 2.0 han transformado el modo en el que la gente entiende y practica la comunicación, hasta tal punto que hoy resulta incomprensible e inaceptable cualquier modelo de comunicación que no incorpore de un modo efectivo, y no puramente nominal, a los usuarios y a su discurso.

Contenidos creados y gestionados por el gabinete

Los gabinetes de comunicación online requieren utilizar estrategias dirigidas a nodos con mayor influencia en el público objetivo (García Orosa. 2009:128). Participar en asociaciones *off line* y *on line*, y crear grupos de *networking*. La red ofrece un sinnúmero de recursos que pueden ser aprovechados por las instituciones para dar un plus a los contenidos generados: Personalización y adecuación de los contenidos de los distintos destinatarios; la nota de prensa debe ofrecer mayor información, *background*, a través de otros soportes: hipertexto y multimedia; ofrecer «comunicados multimedia» para satisfacer la necesidad de los nuevos medios de comunicación online (García Orosa. 2009. 72).

La actualidad no se reduce a los acontecimientos ocurridos en el momento presente, sino a los que el gabinete de comunicación que consigue que ocurran o vuelvan a ocurrir en el presente (García Orosa. 2009: 69). Al tener la información un flujo constante es importante señalar la fecha exacta en las que se produjeron los hechos y su última actualización (García Orosa. 2009: 73).

Los recursos para generar y gestionar contenidos facilitan el trabajo de los medios de comunicación para

encontrar temas para reportajes, o complementar con videos, o fotografías para graficar.

García Orosa (2009: 72) señala que la red ofrece un sinnúmero de recursos que pueden ser aprovechados por las instituciones para dar un plus a los contenidos generados en virtud de lograr personalización y adecuación de los contenidos de los distintos destinatario: bases de datos; bitácoras o weblog; sistema de gestión de contenidos CMS; servicios automáticos en línea; lugares de almacenamiento de archivos; lugares de gestión de archivos audiovisuales; calendario; aplicaciones de geoubicación en la red, entre otros.

El gabinete de comunicación online debe definir qué recursos para publicar contenidos para sus públicos, especialmente para los medios de comunicación. Los repositorios de información que se pueden incluir son: archivo, press kit, discursos y conferencias, gestión de archivos audiovisuales, bases de datos y casos.

La utilización de herramientas de comunicación 2.0 han transformado el modo en el que la gente entiende y practica la comunicación

Tabla 2 Herramientas adaptables para los Gabinetes de Comunicación Online

HERRAMIENTA	DESCRIPCIÓN
Chat	Herramienta que permite iniciar una conversación directa y simultánea con distintos públicos. Tomando en cuenta lo que García Orosa (2009), señala que la utilización del chat puede conllevar la pérdida del control del mensaje, se debe hacer buen uso de esta herramienta.
Microblogging	Canales de microcomunicación que han revolucionado la comunicación personal y de la organización, a través del envío de mensajes con una longitud de 140 caracteres de forma instantánea y gratuita. En Twitter la viralidad instantánea depende directamente de la calidad de los contenidos generados para brindar información relevante y mantener la red.
Redes para compartir imágenes y videos	Flickr y Youtube , entre las principales plataformas de intercambio que ofrecen a sus usuarios la posibilidad de almacenar, etiquetar y compartir imágenes o videos, permitiendo establecer la presencia organizacional en los entornos digitales. Son consideradas herramientas de comunicación externa para instituciones en las cuales se incluye información de eventos, productos y servicios.
Redes sociales	Son aplicaciones online gratuitas en las que convergen varios usuarios, ofrecen interactividad, participación y compromiso voluntario para publicar. Puede convertirse en un lugar de circulación de información de interés sobre su ámbito de trabajo. Los expertos reúnen en 3 grandes grupos: redes profesionales, especializadas y redes generalistas . Facebook es una herramienta de comunicación organizacional flexible, que se adapta evolucionaria y tiene capacidad viral de los contenidos. <ul style="list-style-type: none"> • El contenido que consume es generado por su lista de contactos • El usuario genera contenido para otros • El promedio de visita al sitio es mucho mayor incluso en un mismo día, y el número de páginas vistas mucho más elevado • El motivo principal porque una persona visita una red social son las personas que la componen

Basado en García Orosa, B. (2009) / Elaborado por Puertas-Hidalgo, R. (2012)

Tabla 3. Repositorios de información

RECURSO	DESCRIPCIÓN
Archivo	Conjunto ordenado de documentos producidos por el gabinete de comunicación, encontramos según el contenido que ofrece: <ul style="list-style-type: none"> • Informaciones temporales o continuas de la entidad: biografías de actores principales, historia de la entidad, datos relevantes de los últimos años, resumen de actividades, entre otros. • Informaciones emitidas por la entidad: notas de prensa audio-video, ruedas de prensa, entrevistas, memorias anuales, dossiers, discursos, entre otros. • Información sobre la entidad en la red: publicar todo lo que ha aparecido en la red sobre la entidad de forma más o menos tratada, ordenada según los parámetros definidos. • para el trabajo interno del gabinete: almacenamiento remoto en la red que posibilita documentos u otros archivos protegidos por mecanismos de seguridad para compartirlos.
Press kit o press pack kit	Reúne notas de prensa importante para periodistas según un determinado criterio temático, geográfico, etc. Resalta la información y consigue hacerla accesible al periodista. Se colabora con el periodista para contextualizar y comprender la información.
Discursos y conferencias	Instrumento unidireccional que aporta un servicio de documentación y mayor flexibilidad.
Gestión de archivos audiovisuales	Aplicaciones que gestionan fotografías, audios y video se han creado en los últimos años, sirven de fuentes de información para periodistas. Los materiales publicados deben ser editados en base a las necesidades técnicas y según las rutinas productivas de los medios de comunicación.
Bases de datos	Sistema que almacena y manipula datos en base a los requerimientos de búsqueda de los usuarios. Utilizado en los gabinetes como archivo, documentación, rápida localización para la utilización de la información.
Casos	Recoge y explica una situación vivida en la organización o en el sector y su solución. Se busca la profundización y explicación de un determinado hecho o fenómeno, o como apoyo a una estrategia de crisis. Pueden ser testimonios, casos de éxito, etc.

Basado en García Orosa, B. (2009: 65-82) / Elaborado por Puertas-Hidalgo, R. Valarezo, K. (2012)

Es fundamental la jerarquización de la información, resaltando aquellas que interesen al gabinete a través de agenda, glosarios, guías de uso de la sala de prensa, aplicaciones que permiten visitar virtualmente las instalaciones, contactos del responsable de un tema o del encargado de remitir información facilitará la ampliación o contrastación.

La transmisión de información noticiable especializada y adecuada para cada medio, a través de las notas de prensa redactadas considerando las peculiaridades de la red, imágenes informativas de los hechos para facilitar la graficación de la noticia, widgets, backgrounds, bitácoras y CMS para gestionar los contenidos. Encuentros virtuales de los voceros de un tema

específico con el público objetivo, proponer temas para reportajes, transmisión en vivo de los eventos, y ofrecer entrevistas, reportajes y artículos de opinión generados desde el gabinete de comunicación.

Tomando como base lo señalado, la comunicación organizacional a través de los gabinetes de comunicación online no busca un nuevo canal de comunicación con públicos a través de la Internet sino la consecución de un espacio de comunicación con características propias como: el grado de información y/o comunicación que se puede generar, el tiempo para la transmisión de los mensajes y la interacción que se puede lograr en este espacio.

Tabla 4. Recursos para gestión de contenidos

RECURSO	DESCRIPCIÓN
Agenda	Informar de forma más clara y directa posible a los periodistas de todos los hechos noticiables y los acontecimientos que ocurren en la entidad o va a realizar algún actor dentro de la entidad.
Glosario: fijos o wiki	Palabras relacionadas con la información ofrecida por el gabinete o con la entidad.
Guía Básica de la sala de prensa	Guía de uso de la sala de prensa, ofrece guías básicas para la cobertura de próximos actos.
Visitas virtuales a las instalaciones	Es un instrumento que está a medio camino entre el contenido y la interacción con el usuario. Crea en el periodista la sensación de contacto directo con las realidades y con sus protagonistas.
Contactos	Facilitar teléfono, mail u otra información útil del encargado de determinada función dentro del gabinete o con el encargado de un tema en especial.
Aplicaciones de geolocalización en la red	Programas de información geográfica que combina imágenes de satélite, mapas y del océano.
Calendario	Es una herramienta de organización de actividades. Gestor de eventos distribuidos cronológicamente que posibilita el aviso, recordatorio y planificación. Son utilizados para avisar a los periodistas los momentos fundamentales de la cobertura, incluso puede ser acompañado por información multimedia e hiperfiscal.
Juegos	Instrumento asincrónico que busca, a través de juegos de texto con autocorrección hasta posibilidades interactivas, transmitir de forma amena los mensajes principales de la organización.

Basado en García Orosa, B. (2009: 65-82) / Elaborado por Puertas-Hidalgo, R. Valarezo, K. (2012)

Tabla 5. Recursos para gestionar noticias

RECURSO	DESCRIPCIÓN
Nota de prensa	Transmiten información noticiable, veraz, actual y concreta, de algún acontecimiento importante para los públicos y los medios de comunicación. Se debe redactar considerando las peculiaridades de la red interactividad, hipertexto, multimedia, y las necesidades de los medios de comunicación destinatarios.
Imágenes	Facilita imágenes informativas del hecho y en el formato adecuado. Se incluye la fecha de actualización y la correcta utilización de los elementos gráficos. La foto galería permite seleccionar al medio la que mejor se adapte para graficar la nota. El fotocomunicado funciona cuando la imagen adquiere mayor importancia que el texto.
Géneros interpretativos y de opinión: entrevista, reportaje y artículos de opinión	Se trabaja con información especializada y adecuada a cada medio de comunicación. Son una variante a la nota de prensa al ofrecer la opinión o posición de la entidad respecto a un tema de actualidad.
Emisión en directo y en diferido de actos	Editar y presentar cortes interesantes desde el punto de vista mediático o tomando en cuenta las particularidades.
Ideas para reportajes y reunión a fuentes de información útil	Propone temas para la realización de información y se incluye los contactos necesarios para que el periodista tome la iniciativa.
Widget	Pequeñas aplicaciones o programas con contenidos diversos que permiten la difusión de un mayor conocimiento de la página a través de su fácil difusión y enlaces a otros lugares de la red.
Encuentros virtuales	Su éxito depende de la planificación e implementación. Se debe definir si será asíncrono, sin crono, moderado, no moderado, sólo textual o multimedia para determinar los instrumentos.
Contexto o background	Debe ofrecer la contextualización que permita editar información más extensa que una simple noticia difundida por el gabinete.
Bitácoras o Weblogs	Plataforma de gestión de contenidos por orden cronológico y de fácil publicación, pueden haber moblog (móviles), fotolog (fotografías), podcast (encapsular audio), y videocast (video). Fácil de usar y de publicación inmediata, tiene gran capacidad para controlar el mensaje que emiten los medios y ofrece información sobre los usuarios.
CMS o Sistemas de gestión de contenidos	Permiten crear una estructura de soporte para desarrollar y administrar tipos de contenidos.
Servicios online en línea (programación en la nube)	Posibilita ejecutar aplicaciones cada vez más complejas a través de servicios en la web. El gabinete facilita a los usuarios documentos que le pueden ayudar a proporcionar posibles reportajes.

Basado en García Orosa, B. (2009: 65-82) / Elaborado por Puertas-Hidalgo, R. Valarezo, K. (2012)

Bibliografía

Almansa, A. (2005). Relaciones Públicas y Gabinetes de Comunicación. Análisis, (32), 117-132.

García Orosa, B.. (2009). Gabinetes de comunicación online. Claves para general información corporativa en la red. Zamora, España: Comunicación Social. (65-82)

García Orosa, B., y Capón García, J. L. (2005). «Gabinetes online y redes sociales virtuales». En G. López García (Coor.), El ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet. (197-228). España: Universidad de Valencia.

Carrillo, M., Castillo, A., y Gómez, L. (2006). Las nuevas tecnologías al servicio de la comunicación empresarial. Marco teórico y resultados de la investigación empírica. Hologramática, VI, (4), 35-54.

Castillo Esparcia, A. (2008). «Las Tecnologías de la Comunicación en el uso de las Relaciones Públicas». Ponencia presentada en el IX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC). Grupo Temático 2: Comunicación Organizacional y Relaciones Públicas. 9 al 11 de octubre. Ciudad de México-México.

Agrivalca R. Canelón S. (2011). Gestión de la Comunicación en la Organización: Identidad e Imagen corporativa. Ponencia presentada en el III Congreso InveCom 2011. GT 02: Identidad e Imagen Corporativa. 18 al 20 de mayo. Mérida-Venezuela.

Notas

1. El hipertexto le facilita la creación de sistemas de escritura ramificados, que permiten enlazar, desarticular y fragmentar piezas textuales y/o audiovisuales
- 2 Elementos multimedia como: texto, fotografía, dibujo, gráficos fijos o en movimiento, sonidos, imágenes, bases de datos, programas ejecutables y elementos interactivos

LA CREATIVIDAD NO ES ALGO QUE SURJA DE FORMA ESPONTÁNEA

La ley del mínimo esfuerzo

CÓMO CONTRARRESTARLA EN LA ERA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS



Isidro Rodrigo de Diego

Responsable de ADN de Master SA
isidro.rodrigo@masterd.es

La ley del mínimo esfuerzo implica que ante dos opciones igualmente atractivas, el ser humano tiene tendencia a elegir de forma natural aquella que le supone menor gasto de energía. Aplicado a técnicas de generación de ideas (*brainstorming*, *Ishikawa*, *mindmaps*...) donde la mayoría de las veces no hay una recompensa clara y diferente para los participantes, esto supone que la cantidad y calidad de las aportaciones no será todo lo eficiente que se desearía.

En el siguiente artículo el autor propone ideas para reforzar la actitud creativa previa a la aplicación de técnicas de generación de ideas, y reducir el impacto de la ley del mínimo esfuerzo.

Imaginemos la siguiente situación: nos sentamos en nuestro mullido sofá para ver nuestra película favorita, nos acurrucamos hasta las cejas en nuestra manta y, justo en ese momento, observamos que la tele tiene puesta una telenovela y el mando a distancia está al otro lado del salón, fuera de nuestro alcance. Sinceramente ¿qué es lo primero que nos viene a la mente? ¿Algo parecido a «cómo puedo lograr que el mando llegue hasta mí sin tener que levantarme»? ¿Miramos a un lado y a otro a ver si hay algún familiar cerca que nos lo traiga?

Al final, muchas veces sacrificamos el mando y nos tragamos el culebrón que están emitiendo porque «al fin y al cabo, es igual de interesante».

Si has vivido algún momento como el anterior, seguro que ya has llegado a la siguiente conclusión: de

forma natural, el ser humano tiende a elegir las opciones que le generan el menor gasto de energía. Las madres y padres de este mundo dicen a sus hijos que eso es aplicar «la ley del mínimo esfuerzo».

El cerebro supone apenas un 2% del peso total de nuestro cuerpo, sin embargo su funcionamiento requiere por término medio un 20% de nuestro consumo metabólico en forma de glucosa (Clarke & Sokoloff, 1999)... Prácticamente lo mismo que consume nuestro cuerpo en un día relajado.

La resolución de problemas complejos no parece requerir en cada neurona individual mayor actividad energética que otras tareas de menor esfuerzo mental (Messier, 2005 / Gibson, 2007), aunque lo cierto es que en tareas de fuerte componente cognitivo (como las creativas) el número total de neuronas involucradas puede ser espectacularmente más alto. Resumiendo, ¿cuánto cuesta generar una idea?

¡Tenemos que movilizar un montón de neuronas y desplegar un enorme sistema eléctrico y químico! Proporcionalmente, seguro que por mucho menos esfuerzo se han quedado en el camino muchas iniciativas empresariales.

Si unimos la tendencia natural de nuestro cuerpo a ahorrar energía y el esfuerzo cerebral que supone generar ideas, comprendemos que la creatividad no es algo que salga de forma espontánea.

Utilizamos buenos métodos pero no hemos entrenado nuestro cerebro para romper su inercia natural al ahorro energético.

Teniendo esto en cuenta... ¿Qué pasa cuando nos eligen para hacer un «brainstorming» que desbloquee un proyecto o nos meten en un grupo para buscar alguna novedosa técnica o proponer nuevos productos y servicios? ¿Cuántas ideas de tipo «eureka» salen en estas reuniones, con carácter general? Añadamos a esta situación la siguiente variable: la actitud hacia la tarea, que también influye en nuestra percepción subjetiva de fatiga mental.

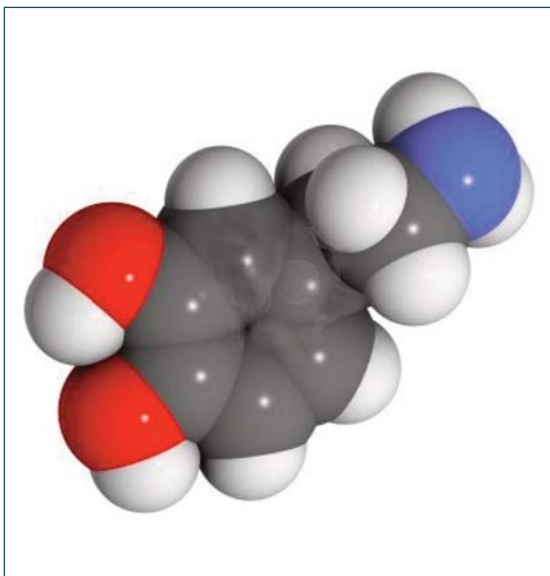
Muchas veces la baja cantidad de ideas que surgen al aplicar técnicas de creatividad provienen de olvidarnos de la existencia de la «ley del mínimo esfuerzo»: utilizamos el mejor método, pero no hemos entrenado nuestro cerebro para romper su inercia natural al ahorro energético.

¿Podemos entrenar nuestra «actitud creativa» (también la crítica)? Creemos que sí. Y además con trucos muy sencillos.

Lleva una vida activa

Las personas que hacen deporte ¿son más creativas? Es un debate que todavía no tiene una respuesta clara. Lo que sí es cierto es que la literatura científica demuestra que la actividad física (hacer deporte, andar, bailar...) favorece el mantenimiento de un sistema circulatorio sano (Warburton, 2006) y este sistema es el encargado de llevar alimento a todos los organismos de nuestro cuerpo. Sí, el cerebro está incluido.

Por tanto, es probable que mantener una vida activa no nos haga tener mejores ideas, pero mantiene nuestro cerebro alerta, activado y con el aporte energético necesario para el esfuerzo mental que requiere la creatividad.



Antes de pensar, sonríe

Esta foto es del Sr. Dopamina. No parece muy im-

ponente ¿cierto? ¡Pues atención! Es uno de los principales transmisores cerebrales implicados en los circuitos del placer y en la emoción placentera. ¿Me como un delicioso pastel? El cerebro suelta una inyección de dopamina; ¿sexo? Dopamina.

Aunque la dopamina y el placer están relacionados en todos los seres humanos, aunque los estímulos que la desencadenan y la cantidad liberada difieren según las personas y las circunstancias. ¿Su expresión más universal? Casi siempre la misma: una sonrisa.

Hemos consolidado tanto el circuito «inyección de dopamina – sonrisa» que... ¡Resulta que también funciona al revés!

Esta técnica se conoce como «feedback inverso»: si nos obligamos a mostrar los gestos faciales apropiados, nuestro cerebro disparará la química correspondiente (Le Doux, 1999). Y la dopamina está implicada, entre otros, en los procesos de satisfacción personal, autoconfianza y seguridad en uno mismo ¿crees que nos pueden ayudar a generar ideas?

Referente a esta técnica, un truco avanzado: si tu sonrisa dispara nuestros niveles de dopamina... ¡el efecto es mucho mayor cuando logramos hacer sonreír a otros!

Recarga tu energía

Cualquier actividad en la que nos vemos involucrados utiliza nuestras reservas de glucosa, que, por cierto, son limitadas. Bajos niveles de glucosa están relacionados con falta de atención, menores niveles de autocontrol y una reducción generalizada de la eficiencia cognitiva. Aunque el cuerpo suele regularse de manera eficiente, no debemos descartar ayudarlo ocasionalmente con un aporte extra en forma de bebida o comida azucarada.

Promueve el contacto físico

En el oficio de la hostelería dicen que los camareros reciben propinas más elevadas cuando tocan levemente a los clientes (por ejemplo, en el hombro) mientras hablan con ellos. También en el mundo comercial se dice que la probabilidad de venta se incrementa cuando hay contacto físico.

Evidentemente este tipo de trucos hay que promoverlos con cierta cautela, pues no todos los clientes son iguales. Sin embargo son ideas bastante extendidas ¿qué hay de cierto en ellas?

Te presentamos otra de las herramientas del cerebro: la oxitocina. Esta hormona se libera, por ejemplo, cuando abrazamos o besamos a otra persona y facilita el compromiso, la confianza y la generosidad hacia otros (Morhenn, Park, Piper & Zak, 2008).

En la próxima reunión para generar ideas, proponemos ponerse en fila india y dar treinta segundos de

masajes en el cuello a las personas que están a uno y otro lado ¡Estamos convencidos que la sintonía creativa entre todos será mayor!

Uno de cada cien

En lugar de explicar el último truco, lo vamos a demostrar con un ejemplo: proponemos que el lector tome una hoja en blanco y dibuje una casa cuando haya terminado, tome otra hoja y dibuje una casa diferente a la anterior. ¿Ya? Una nueva hoja... ¡Y el dibujo de otra casa diferente! ¿Ya está?

Repitamos este proceso hasta tener diez casas en diez hojas ¿ha habido más creatividad en los primeros o en las últimos dibujos? Aunque podamos equivocarnos, creemos que no.

Quienes hacen este ejercicio suelen dibujar una casa en dos dimensiones sencilla, a la que pueden añadir un pequeño adosado lateral, un edificio más alto, un rascacielos y (creyendo que aquí están siendo REALMENTE creativos) las siguientes veces dibujan un tipi indio, un iglú, una cabaña en el árbol... ¿Coincide con la experiencia personal?

Este proceso es muy normal. Medimos nuestra creatividad según el grado en que nuestras nuevas creaciones se diferencian de nuestro primer «producto». Nosotros somos la referencia. Cuando son muy diferentes (por ejemplo, la casa y el iglú), la «ley del mínimo esfuerzo» gana fuerza y nos relajamos.

Pensamos que nos hemos desmarcado cuando realmente lo único que hemos hecho es avanzar un poco ¿y si medimos nuestra creatividad comparando nuestras casas dibujadas con las que existen en la realidad? ¿Seguimos siendo tan creativos?

Conclusiones

Cuando cambian las reglas de juego... ¿Somos capaces de reinventarnos? ¿Qué ha cambiado en tu vida en los últimos tres meses? Las cosas que han cambiado ¿Han venido impuestas o hemos tomado nosotros la decisión consciente y controlada?

Antes de usar cualquier método para generar ide-

as recordemos que la naturaleza juega en nuestra contra: tener ideas cuesta una energía que nuestro cerebro no está dispuesto a gastar de forma voluntaria. Es más cómodo y más natural dejarse llevar.

Más allá de las técnicas que utilicemos para generar ideas, la creatividad es una actitud que se puede entrenar de la misma forma que entrenamos un músculo: con ejercicios sencillos y constancia.

Estamos de acuerdo en que a veces el contexto nos pone las cosas difíciles, que no todo es actitud ni es controlable por nosotros. Al fin y al cabo, en esta vida quizás no seamos capaces de elegir los programas que ponen en la tele.

Pero estamos seguros que al menos podemos tomar el mando a distancia y elegir con qué canal queremos disfrutar.

Referencias

Clarke, JB. & Sokoloff, L. (1999): «Circulation and energy metabolism of the brain». In: Basic neurochemistry, 6th ed.

Choeiri, C., Staines, W. & Messier, C. (2005): «Glucose transporter plasticity during memory processing». Neuroscience. N° 130.

Gibson, E.L. (2007): «Carbohydrates and mental function: feeding or impeding the brain?» Nutrition Bulletin. Vol. 32 (pág. 71-83).

Warburto, D., Nicol, C. & Bredin S. (2006): «Health benefits of physical activity: the evidence» CMAJ, N° 14.

LeDoux, J. (1999): El cerebro emocional. Barcelona: Ed. Planeta.

Morhenn, V., Park, J., Piper, E. & Paul, J. (2008): «Monetary sacrifice among strangers is mediated by endogenous oxytocin release after physical contact». Evolution and Human Behavior Mag. N° 29.

Poema visual

TV



Teresa Suárez Domínguez

Poeta

teresasuarez76@hotmail.com



**RIESGO
DE INTOXICACION**

El poema visual «TV» nos habla de los riesgos que entran en casa a través de la televisión. Pasamos muchas/algunas horas al día escuchando, visualizando y estimulándonos a través de ella. Con este poema pretendo hacer una crítica a la TV actual, señalar la necesidad de una comunicación sin riesgo a intoxicarnos con agentes nocivos, eso quiere decir una información de calidad

ECUADOR. UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Principales actores en el establecimiento de la agenda setting

SEGUIMIENTO A MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE TV, PRENSA Y DIGITALES



Diana Rivera Rogel

Directora del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la UTPL
 derivera@utpl.edu.ec



Ketty Calva Cabrera

Becaria de Investigación en el Departamento de Ciencias de la Comunicación de la UTPL
 kdcalva@utpl.edu.ec

El presente artículo forma parte del proyecto de investigación nacional denominado «Análisis de la agenda setting en Ecuador» que contó con la participación de 66 estudiantes de Comunicación Social de la Modalidad Abierta de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y más de 15 docentes investigadores de este mismo centro de estudios. El objetivo fue conocer cómo los medios establecen su agenda y el tratamiento que brindan a las noticias publicadas día a día. Con este conocimiento se percibe a los medios desde un punto de vista diferente, a través del cual se pone de manifiesto la crítica y la exigencia de calidad y veracidad en la información que recibimos.

El estudio se realizó, bajo la metodología análisis de contenido, a través de una semana compuesta, del 16 de abril al 18 de mayo del 2012. Para recoger la información se utilizó una ficha elaborada por la Universidad Santiago de Compostela y validada al contexto ecuatoriano por un grupo de investigadores de la Universidad Técnica Particular de Loja. El uso en esta investigación del análisis de contenido es porque, según afirma Krippendorff (1997: 27) «ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. Más allá de su continuo compromiso con cuestiones psicológicas, sociológicas y políticas sustanciales, en los últimos ochenta años ha aumentado de forma exponencial el interés por el uso de esta técnica y se ha procurado establecer criterios adecuados de validez».

La ficha comprende nueve apartados: identificación, origen de la información, naturaleza de las fuentes y de los protagonistas, identificación de los protagonistas de la información, estructura de la información y formato de las noticias, tratamiento de los contenidos, enfoque, desequilibrios informativos y valores. Estos

Se presentan resultados de 12 medios de comunicación de Ecuador, cuatro de cada sector: digitales, impresos y televisivos.

elementos permitieron conocer las bases que utilizan los medios de Ecuador para organizar la estructura informativa de cada edición.

Se agrupó a los medios de la siguiente forma: 27 digitales, 29 de prensa y 10 de televisión que corresponden a 61 de origen ecuatoriano y 5 internacionales incluidos con el propósito de control y contraste.

Se estableció como muestra a 12 medios de comunicación. Digitales: Confirmado.net, El Ciudadano, Infórmate y punto y Cuenca Alcaldía. Televisivos: Ecuador TV, Teamazonas, Ecuavisa y Telerama. Impresos: El Universo, El Telégrafo, El Comercio y El Mercurio. Las conclusiones que se muestran en este artículo están basadas en los resultados de la muestra.

La investigación revela que los medios de comunicación del Ecuador de forma conjunta se ven directamente relacionados con los temas políticos y hechos generales en los que mantienen estrecha relación con la audiencia; razón por la cual los tres grupos de medios enfocan sus publicaciones en los asuntos nacionales generales, dejando en segundo plano el acontecer internacional, regional o local.

Es por esa razón que el análisis de dichas rutinas es básico para entender la lectura que los medios hacen del acontecer. Es en las rutinas productivas, y no en otra parte, donde están dibujados los factores que determinan la representación del acontecer (Agudelo, 1996).

Teoría y particularidades de la agenda setting

La *agenda setting* tiene sus orígenes en los años 60 en los Estados Unidos, cuando Bernard Cohen en 1963 busca la forma de explicar el cambio al que se someten los medios al buscar crear un ambiente en la audiencia, el que es resultado de sus publicaciones. Resume la idea central de este fenómeno al decir «la prensa no puede durante mucho tiempo tener éxito diciéndole a la gente qué tiene que pensar, pero sí en cambio diciéndole sobre qué tiene que pensar». (Vara, 2001: 30).

Posterior a esta teoría otros autores se hacen notar en los orígenes del concepto de la *agenda setting* y es a través de la publicación de un artículo cuando McCombs y Shaw enfatizan el término en 1972. (Vara, 2001: 31).

El establecimiento de esta agenda es la selección y jerarquización de noticias a publicar, también se encarga de

desechar aquellos temas o sucesos que a su parecer no tienen relevancia o simplemente ya se ha dicho todo sobre ello.

En este proceso de selección también se toma en cuenta la opinión pública; muchos de los temas seleccionados son los considerados de mayor importancia para la sociedad. Una de las formas para saber cuáles son estos temas es a través de los sondeos, los que son aplicados para detectar asuntos de interés público.

En el ámbito latinoamericano existe un estudio que lo realiza el Observador de Medios de Comunicación de América Latina, en el año 2008, en 5 países de América del Sur, cuyos resultados apuntan:

▫ Colombia: durante el tiempo de monitoreo se notó que los medios de comunicación hablan principalmente del narcotráfico, la guerrilla y la relación de grupos políticos con la misma.

▫ Brasil: tienden a colocar como titulares a las versiones que ellos mismos consiguen, se detectó que los principales temas de publicación eran los relacionados con la corrupción, el gobierno, partidos políticos y entidades gubernamentales.

▫ Perú: se identificó libertad de prensa a diferencia de los demás países; refiriéndonos a temas políticos los medios han coincidido en cuanto a titulares pero no lo han hecho en el punto de vista y posición frente a un tema, es decir, con enfoques diferentes.

▫ Venezuela: un país que durante los últimos años presenta conflictos por cambios generados por el gobierno, a más de los constantes desacuerdos con los medios de comunicación, las publicaciones están en contra del presidente (a algunos medios les costó el cierre). Hay sucesos relacionados con la violación de los derechos de los ciudadanos y libertad de expresión.

▫ Ecuador: predomina el tema de la violación de derechos políticos y libertades civiles, vulnerabilidad de las instituciones democráticas y promoción de valores e instituciones de la democracia. Son los temas principales que tomaron en cuenta los medios para su agenda durante el monitoreo del observatorio de medios en el Ecuador.

Este y otros estudios por parte de observatorios de medios se logran identificar en los últimos años; pero son pocos los que hacen el seguimiento completo a los medios de comunicación de un país.

Escasas son las investigaciones que sobre el tema se han realizado en Ecuador. Existe un ensayo que realiza Fernando Checa, director del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), que se titula «Observatorios de medios: fortalecimiento de la libertad de expresión y reivindicación de derecho a la crítica», en el cual se habla del derecho a la información y a la comunicación, que crea y fortalece la ciudadanía.

Agenda setting en los medios de comunicación de Ecuador

Es importante que los medios de comunicación al ser de cobertura nacional enfatizen en aquellos temas que más involucra a la audiencia, lo que permite a la misma sentirse en conexión y relacionada con los objetivos que persigue la empresa de comunicación.

En cuanto a las prioridades que los medios brindan a determinados temas, los resultados muestran que la cobertura de la televisión se da principalmente en los asuntos políticos, seguido de los temas sociales y sucesos principales de la comunidad ecuatoriana (gráfico 1).

La prensa no puede tener éxito diciéndole a la gente qué tiene que pensar, pero sí en cambio diciéndole sobre qué tiene que pensar



En relación a los medios impresos y digitales los temas económicos forman parte de los tres principales con mayor cobertura (gráficos 2 y 3).

En cuanto al origen de la información, los organismos o entidades públicas surgen como principales motores de la noticia en los tres sectores de medios.

Lo que publican los medios el 50% es producto de las rutinas productivas, las que forman parte de la cotidianidad, siendo éstas las más desarrolladas y con mayor aporte en el establecimiento de la agenda (tabla 1), a su vez, de ellas surgen como temas principales los hechos políticos y generales que mantienen estrecha relación con la audiencia. Por su lado, el periodismo de investigación se ha tornado desfavorecido con un 18,6% de las publicaciones.

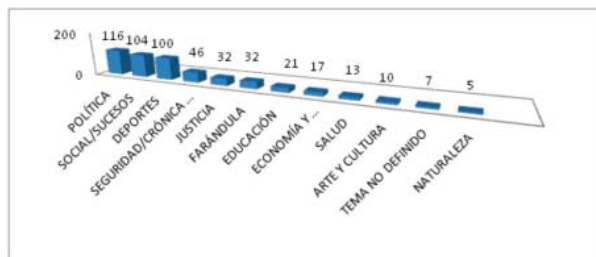
Marcando la diferencia figuran los medios digitales quienes muestran el 35% de sus noticias como resultado de investigación.

Se observa un nivel no muy gratificante del aporte investigativo de los medios, incluso las rutinas productivas con prácticas de indagación poseen poca participación.

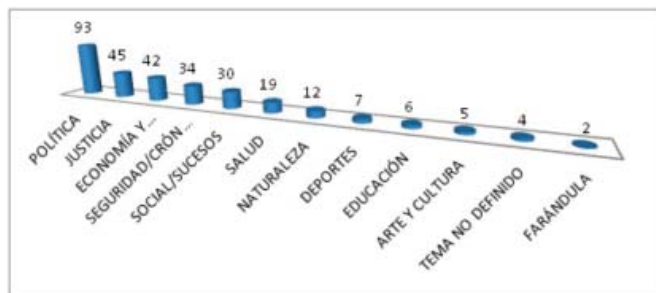
El uso de las fuentes dentro de una publicación logra el aire de credibilidad de la información, buscando que el receptor confíe en la veracidad del contenido transmitido. En todos los medios el 86% de formatos transmitidos poseen fuentes, lo que le da valor y objetividad a la noticia. El 31,3% de las fuentes son directas, es decir, que mantienen estrecha relación con el hecho, lo que pone de manifiesto que la selección de versiones se lleva a cabo con responsabilidad.

Además de las fuentes directas, las más utilizadas por los medios son las profesionales, actuales, agencias, institucionales y gubernamentales; con estos resultados las principales fuentes que potencian la publicación son las que poseen características de mayor credibilidad y objetividad de una publicación.

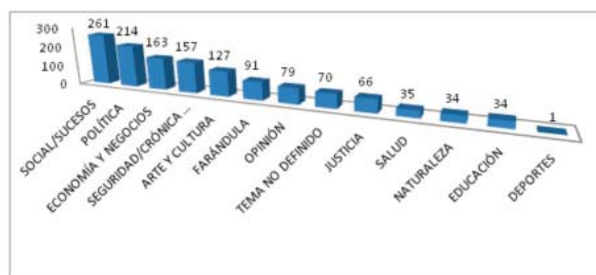
Los medios en general constituyen un papel fundamental en el comportamiento de la sociedad, es a través de ellos que los grupos sociales establecen sus ideologías y comportamientos frente a determinado hecho social en los que se ven estrechamente inmiscuidos. Otorgan a la audiencia la lista de temas de importancia y actualidad, en sí, son ellos los que deciden los eventos importantes en la sociedad y temas que deberían o no ser noticias.



■ Gráfico 1. Tema de la noticia en medios televisivos (autoras)



■ Gráfico 2. Tema de la noticia en medios digitales (autoras)



■ Gráfico 3. Tema de la noticia en medios impresos (autoras)

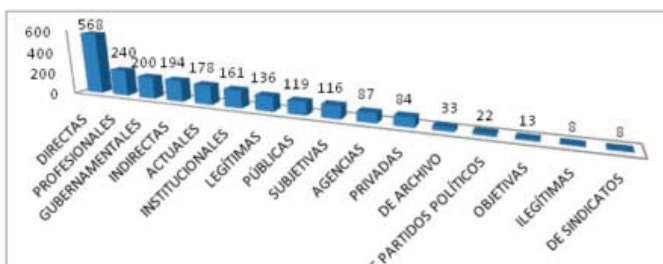
Tabla 1. Origen de la noticia de los tres grupos de medios

Noticia resultado de:	TV	PRENSA	DIGITAL
	%	%	%
Periodismo de investigación	17,00%	4,00%	35,00%
Rutinas productivas	48,00%	68,00%	34,00%
Investigación más rutinas	28,00%	5,00%	4,00%
Agencias	7,00%	21,00%	27,00%
Origen desconocido	0,00%	2,00%	0,00%
	100,00%	100,00%	100,00%

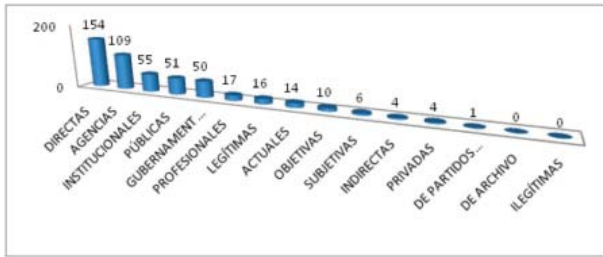
Fuente: Las autoras

■ Tabla 1. Origen de la noticia de los tres grupos de medios.

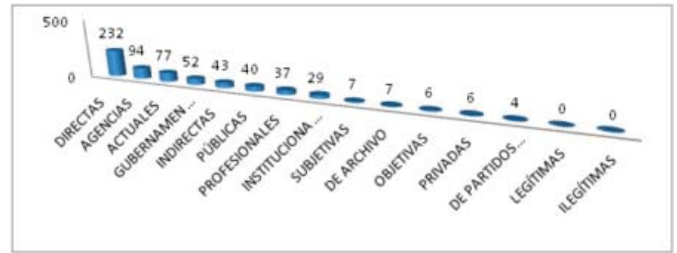
Los temas políticos y sociales son los más destacados, y surgen principalmente de organismos o entidades públicas



■ Gráfico 4. Tipos de fuentes, medios impresos (autoras)



■ **Gráfico 5.** Tipos de fuentes, medios digitales.
Fuente: autoras



■ **Gráfico 6.** Tipos de fuentes - medios televisivos.
Fuente: autoras

Referencias bibliográficas:

Agudelo, B. (1996): La influencia de las rutinas productivas en la construcción del acontecer nacional. El caso de Siglo 21, periódico de Guadalajara, México. *Comunicación y sociedad*. No. 28, DOI:(10002-10000 A).

Alfonso, M. (2001). La influencia de los partidos políticos en la construcción de la agenda mediática y el rol de los periodistas como mediadores sociales. Aproximación teórico-práctica a las teorías de la agenda setting de la agenda building. Pamplona: Facultad de Comunicación de Navarra.

Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós, SAICF.

Rodríguez, R. (2004). *Teoría de la Agenda-Setting aplicación a la enseñanza universitaria*, España: A.F. Alaminos.

Villaruel, M.; Patroni, A.; Pineda, M.; Paulino, F. & Londoño, A., (2008). *Observador de medios de comunicación en América Latina: prensa, ciudadanía y democracia en Brasil, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela*. Buenos Aires-Argentina: Konrad Adenauer Stiftung.

Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona-España: Editorial Gustavo Gil.



MATERIALES DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS Y LA LENGUA

Itinerarios curriculares para lengua y matemáticas ligados a las tecnologías digitales

EL PROFESOR PUEDE UTILIZARLOS SIN ESTAR CONECTADO A INTERNET



Mariano Real Pérez

Asesoría del Ámbito científico del CEP de Sevilla
mariano31415@gmail.com

Estamos inmersos en una era digital. Como siempre, la escuela va a remolque del avance de la sociedad en esta nueva revolución. Sin embargo, en la última década las nuevas tecnologías han comenzado a entrar en las aulas, lo que debe llevar a un cambio de mentalidad y de metodología. Por eso, aparte de los ordenadores y pizarras digitales se necesitan materiales que signifiquen un nuevo enfoque educativo basado en los nuevos recursos. Durante el año 2011 hemos participado en la elaboración de materiales digitales, para utilizar en las aulas presenciales, desarrollados por el Ministerio de Educación. Esos materiales para Lengua y Matemáticas están a disposición libre de cualquier profesor que desee utilizarlos.

Escuela TIC 2.0

Es indiscutible que el mundo de la educación en nuestro país ha sufrido un gran cambio en su enfoque en la última década, y no nos referimos a los constantes cambios legislativos a los que nos tiene acostumbrados el Ministerio de Educación. Desde que en el año 2002 la Junta de Extremadura apostó por la incorporación de las tecnologías digitales a la educación, otras comunidades, respaldadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en la última etapa socialista, han desarrollado la Escuela Web 2.0 digitalizando las aulas, aunque en esta nueva época, ese desarrollo se ha ralentizado, cuando no eliminado directamente.

Esta nueva escuela digital no tenía como único objetivo modificar el aparataje a disposición del profesorado y del alumnado de las etapas no universitarias. Se proponía también un cambio de mentalidad y sobretodo de enfoque educativo. Si McLuhan planteaba que «El medio es el mensaje», la incorporación casi



José Muñoz Santonja

IES Macarena, Sevilla
josemunozsantonja@hotmail.com

Durante el año 2011 hemos participado en la elaboración de materiales digitales, para utilizar en las aulas presenciales

masiva de nuevas tecnologías digitales debía modificar la metodología de la enseñanza y el aprendizaje a todos los niveles.

Sin embargo, la mera introducción del hardware por sí sólo no era suficiente para modificar el espíritu educativo. Cuando a mediados de los años ochenta, comenzaron los medios a introducirse en la enseñanza a través del Programa Prensa Escuela, fue curioso que comenzaran a aparecer vídeos didácticos que reproducían un libro de texto pero sobre la pantalla del televisor. Hoy día, si visitamos el gran almacén que es *YouTube* nos encontramos, al menos en nuestra especialidad, las matemáticas, multitud de vídeos que consisten en la reproducción visual de lo que

puede verse en la pizarra, cuando no es una persona directamente escribiendo en una pizarra totalmente analógica.

Por ello, la filosofía del proyecto TIC 2.0, incluía el dotar al alumnado y en especial al profesorado de una serie de recursos digitales que sirvieran para desarrollar ese espíritu. Las editoriales están presentando una serie de libros digitales cuyo contenido didáctico es dudoso, cuando no directamente abominable, pues en muchas ocasiones se reduce a convertir el libro de papel en pdf y enlazar algunas páginas de Internet, a veces de discutible calidad educativa.

Igual que pasaba con los vídeos en los ochenta, el material digital para la enseñanza debe tener un enfoque totalmente diferencia de lo que es el material analógico y en esa línea se han cre-



■ **Imagen 1.** Portada de acceso al proyecto EDAD

ado los materiales que queremos divulgar en estas líneas.

Materiales digitales abiertos al profesorado

Desde hace años el MECD y algunas comunidades españolas están desarrollando materiales para el aula, bien para el aprendizaje del alumnado, o para el uso directo en el aula.

Nos gustaría poner unos pocos ejemplos de lo realizado hasta el momento.

Un proyecto desarrollado por el MECD a través del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado), antes ITE, ha sido la EDAD (Educación Digital A Distancia) en la que se han desarrollado materiales digitales para el nivel de secundaria en varias asignaturas. (Imagen 1)

Su dirección de acceso es <http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/>

Estos materiales, como los restantes que vamos a ver, tienen la particularidad de estar abiertos al profesorado y pueden ser descargables de forma que el profesor pueda utilizarlos sin estar conectado a Internet.

Anteriores a este proyecto existen algunos otros dirigidos a la enseñanza no universitaria y que presentan una serie de actividades y unidades didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nosotros el que más conocemos es el proyecto Descartes, que desarrolla aplicaciones matemáticas para los niveles desde Primaria hasta Bachillerato. Algunas de las actividades se encuentran incluso en inglés para ser utilizadas en la enseñanza bilingüe. Puede consultarse en

<http://recursostic.educacion.es/descartes/web/>.

Otro proyecto en la misma línea es el Proyecto Newton para desarrollar la física y química en secundaria, y su acceso es desde

http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/580.

Otro proyecto interesante en matemáticas y desarrollado por el antiguo ITE, es el llamado Proyecto Gauss, que muestra una serie de actividades para niveles no universitarios utilizando el programa de geometría dinámica Geogebra. Está ubicado en <http://recursostic.educacion.es/gauss/web/>.

Varias comunidades autónomas comenzaron en el año 2008 a elaborar material digital para la enseñanza a distancia. Ese material es el que se utiliza, al menos en nuestra comunidad, para la enseñanza a distancia y semipresencial de adultos. Todo el material disponible se encuentra en el repositorio de Agrega y la Junta de Andalucía ha creado un lugar especial donde se localiza con facilidad. Está en la dirección <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/>. La filosofía de esos materiales es el aprendizaje por medio de la realización de tareas y cada año se van incorporando tareas nuevas al banco de actividades. Este material, parte del cual hemos elaborado nosotros, está realizado con el programa gratuito ExeLearning y está a disposición del profesorado en distintos formatos. Es un material que responde a la exigencia de los actualmente llamados REA (Recursos educativos Abiertos) de forma que el profesorado puede utilizarlos y modificarlos. El programa ExeLearning es gratuito, es software libre y últimamente ha sido mejorado por el propio INTEF, y puede descargarse en la dirección

https://forja.cenatic.es/frs/?group_id=197

Itinerarios curriculares ligados por tareas

Entre los años 2011 y principios del 2012, el MECD a través del CeDeC (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios), dependiente del INTEF ha desarrollado materiales curriculares para el segundo ciclo de secundaria en las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemáticas. Aunque las previsiones eran de realizar los cursos 3º y 4º, en este último para las dos opciones de matemáticas, el proyecto sólo ha desarrollado completamente los materiales de 3º de ESO. Los cambios en el Ministerio y las expectativas sobre cómo quedará el curso de 4º de ESO han hecho que el proyecto se haya parado en seco.

Como todos los materiales antes citados, estos están licenciados bajo Licencia Creative Commons by-nc-sa, con reconocimiento de autoría y obligación de compartir con la misma licencia. Por tanto, cualquier profesor puede utilizarlos de forma gratuita y

Estos materiales tienen la particularidad de que pueden ser descargables y ser utilizados sin estar conectado a Internet.

manipularlos. A los materiales se pueden acceder a través de la web para trabajar en línea o descargarlos desde el repositorio de AGREGA tanto en formato html, como directamente en archivos fuentes para que el profesor los manipule y adapte a sus necesidades, pudiendo incorporarlos posteriormente a una plataforma *Moddle*, si se dispone de ella en el centro educativo. Por su estructura y funcionamiento, pueden ser utilizados en cualquier plataforma de formación que cumpla los estándares internacionales: *WebCT*, *BlackBoard*, etc. Exactamente igual que ocurre con los materiales que se tienen para la enseñanza de adultos.

Los materiales del CeDeC, tanto de Lengua y Literatura, como de Matemáticas están accesibles desde la página del propio CeDec, en la dirección siguiente.

<http://cedec.ite.educacion.es/index.php/es/descargade-contenidos>

Estos materiales están dirigidos a la enseñanza presencial, de forma que puedan ser trabajados en clase con los ultraportátiles o las aulas TIC y recogen los contenidos teóricos de las materias sin profundizar pues lo principal es el trabajo por tareas. Este enfoque significa un cambio metodológico importante pues el alumnado aprende realizando las tareas que se les presentan. Además, éstas están dirigidas al desarrollo de las competencias básicas en el alumnado e inciden directamente en la competencia «tratamiento de la información y competencia digital». Hay un cambio profundo en el aprendizaje del alumnado y en la forma en que éstos interactúan con los contenidos y llegan a asimilarlos, de forma que se sienten partícipes en la elaboración de muchos de ellos. La investigación, la búsqueda de información y la utilización

de las tecnologías de la información y la comunicación son destrezas que el alumnado deberá manejar en el desarrollo y resolución de cada una de las tareas que se proponen.

Contenidos curriculares

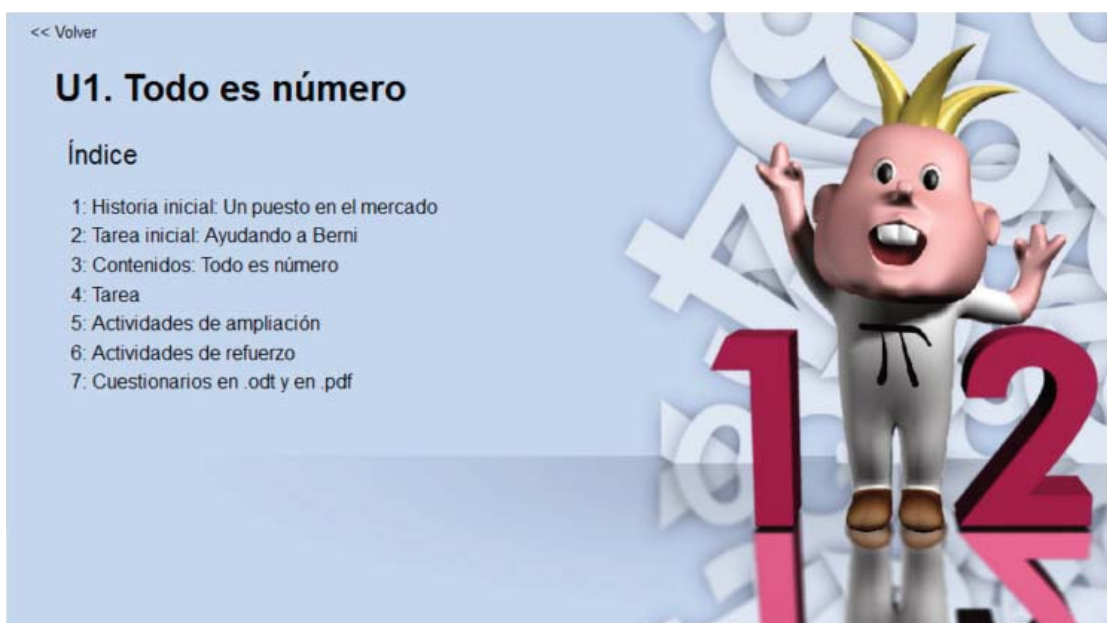
La distribución de los materiales es la misma en ambos cursos (cuando se desarrollen) y en ambas materias. Vamos a dar una rápida idea del tipo de recursos podemos encontrar dentro del material.

Todos los cursos están divididos en 12 unidades, que recogen el currículo oficial de la materia. Y cada una de las unidades tiene la misma estructura. (Imagen 2)

En matemáticas se comienza con una historia inicial donde se presenta una situación relacionada con los contenidos que se van a desarrollar en esa unidad. Lo normal es que se presente alguna situación o algún personaje que en su quehacer cotidiano nos va a acompañar en la unidad. En los contenidos de Lengua hay sólo una historia inicial global de todos los contenidos. A la historia inicial sigue siempre una tarea inicial basada en esa historia para que los alumnos entren en contacto con el tema a desarrollar.

Después vienen los contenidos del tema en los que se desarrollan los conceptos y actividades que se engloban dentro de esa unidad. Dentro de los contenidos existe una gran variedad de actividades entre las que el o la docente podrá seleccionar las que estime más interesantes y en las que el alumnado debe

En matemáticas se inicia con una historia en la que se presenta una situación relacionada con los contenidos a desarrollar



■ **Imagen 2.** Estructura de una unidad

¿Para qué...? Paraguayo

- ¿Recordáis este diálogo?

- ▶ ¿Este es el avión que va a Tuatu, USA? Voy a Miami.
- ▶ ¿Y cuando usted va a Miami pregunta por Tuatu? Tuatu es una imbecilidad aérea.

- Anda, claro. Es el de aquellos dos que no se entienden porque cada uno habla de lo que le parece.

- Exacto. Hablamos entonces de la **coherencia textual**, es decir, de la importancia de organizar bien la información, usando las palabras apropiadas y explicándonos con sencillez. ¿Lo recordáis,



Iná Pawa. Imagen de Teresa Mtz en Flickr. Licencia Creative Commons (by-sa)

■ **Imagen 3.** Cuadro de texto



■ **Imagen 4.** Comprueba lo aprendido

recurrir a todos los recursos que se ponen a su alcance para conseguir elaborar el producto final que se le solicita.

Tras los contenidos aparece una tarea a realizar para comprobar si se han asimilado los conceptos agrupados en esa unidad. Con el fin de atender a la diversidad del aula, se completan las unidades con una de tarea refuerzo y otra de ampliación.

En Lengua hay sólo una historia inicial global de todos los contenidos a la que sigue siempre una tarea inicial basada en esa historia

En el caso de matemáticas, en ambas, aparecen una serie de enlaces en los que se explican o repasan conceptos vistos en los contenidos de la unidad o que amplían lo visto en clase.

Después se plantea una tarea adecuada a ese tipo de alumnado. En Lengua hay una diversidad de actividades interactivas para complemento de lo visto en los contenidos, muchas de ellas realizadas con el programa constructor, de la Junta de Extremadura.

La unidad se complementa con un cuestionario de

preguntas tipo test para que el alumnado compruebe sus conocimientos.

Tipos de contenidos

Realizar los materiales digitales con el programa ExeLearning tiene la ventaja de que se pueden incorporar muchos tipos de audiovisuales y muchas actividades interactivas. Veamos algunos ejemplos.

1). Párrafos de textos. En ellos se explican los conceptos y si sitúan los contextos en los que se trabaja. Suelen incluir textos y dibujos. También se incluyen a veces vídeos ilustrativos. (Imagen 3)

2). Comprueba lo aprendido. Son actividades para que las realice el alumno sobre los propios contenidos y que permiten su corrección inmediata. Existen de varios tipos: respuesta o selección múltiple, verdadero o falso, rellenar huecos, de lectura, etc. Dentro de estas opciones se incluiría la variedad de ejercicio resuelto en donde se pueden incluir pistas o desarrollos para llegar a la solución. (Imagen 4)



3). Enlaces externos. Existen recuadros en los que aparecen enlaces a Internet, bien a páginas con material extra, vídeos, actividades manipulables para practicar, etc. (Imagen 5)

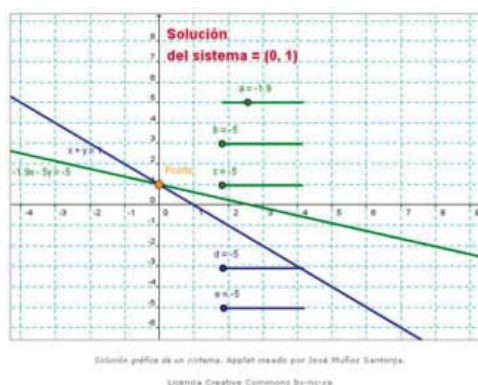
4). Animaciones y presentaciones. Son, en general, archivos en flash en los que el alumnado puede manipular algunas variables para ver como se comportan determinados elementos o presentaciones de diapositivas que se han exportado como archivos flash.

5). Actividades manipulativas. En matemáticas, los contenidos están llenos de actividades para que el alumnado manipule fácil y visualmente muchos conceptos. Podemos encontrar dentro de las unidades archivos de Descartes, Jclíc, Geogebra, etc. (Imagen 6)

6). Tareas. Es el apartado más importante de los contenidos. El aprendizaje está basado en la realización de esas actividades, donde el alumnado debe aplicar los conocimientos y desarrollar sus competencias básicas, especialmente las digitales. Por ello, a veces el alumnado debe crear presentaciones o vídeos que sube a Internet y enlaza al blog del aula. (Imagen 7)



■ Imagen 5. Enlaces a páginas externas



■ Imagen 6. Applets manipulativos



■ Imagen 7. Ejemplo de tarea



Enrique Martínez-Salanova

Director de Aularia
emsalanova@ono.com



■ **Joven paseando desnudo por Puerto Príncipe.** EL PAÍS, enero de 2010. / CRISTÓBAL MANUEL

Si alguna fotografía me ha impresionado en los últimos años es la de este retrato de un joven paseando desnudo por las calles de la capital de la isla de Haití, entre las ruinas en las quedó la ciudad. Destrucción, fatalismo, incapacidad, abandono, o tal vez un futuro en el que algo se podrá hacer. La foto la realizó el fotógrafo Cristóbal Manuel Sánchez, nacido en Almería en 1960 y que fue enviado por El País a cubrir el terremoto de Haití.

Como afirma J.A. Unión en su reportaje «Devastación, silencio y soledad», en El País del 12 de abril de 2011, cada día, al terminar lo más urgente de la jornada de trabajo, el fotógrafo de EL PAÍS Cristóbal Manuel Sánchez se encaminaba hacia el centro de la ciudad. Era uno de los enviados especiales a Puerto Príncipe (Haití) y vagaba en busca de imágenes que pudieran transmitir la destrucción en la que había quedado sumido el país tras el terremoto que se produjo en enero de 2010. Cuando llevaba ya 20 días en la ciudad encontró la calle que buscaba y pensó: «Este es el lugar; si se me cruzara un personaje que terminara de contar la historia...». Y se cruzó. Era un hombre completamente desnudo que paseaba tranquilamente en mitad del caos.

El jurado que le concedió el premio XXVIII Ortega y Gasset habla de «desolación», de una fotografía llena de «armonía y soledad», «en un entorno caótico y desesperanzado».

Cristóbal Manuel Sánchez, Almería 1960. Estudió dibujo y pintura en la Escuela de Artes de Almería. En el 86 comenzó a trabajar para el diario EL PAÍS como corresponsal desde Almería. En 1990 se trasladó a Madrid y comenzó a colaborar de forma habitual con la sección de fotografía. En 2000 entra a formar parte de la plantilla del periódico haciéndose cargo de la edición gráfica de TENTACIONES. Como redactor gráfico de EL PAÍS ha cubierto todo tipo de acontecimientos locales, nacionales e internacionales.

ARQUITECTURA Y ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Impacto de las TICs en la estructura y arquitectura de los centros

CONVENIENCIA DE ESTABLECER CAUCES O TERRITORIOS DE INTERCAMBIO ENTRE LOS PROPIOS DOCENTES Y LOS RESPONSABLES DEL DISEÑO DE LAS EDIFICACIONES

A partir de una breve revisión en la evolución del espacio físico desde el punto de vista pedagógico y técnico, así como el repaso al estado actual teórico respecto al ámbito tecnológico, reflexionamos sobre el impacto de las características arquitectónicas en la organización, el confort y las tecnologías de la información y la comunicación en un centro educativo, así como la conveniencia de establecer cauces o territorios de intercambio entre los propios docentes y los responsables del diseño de las edificaciones dedicadas a la enseñanza, ya que la distribución de dichos espacios y las posibilidades de polivalencia de los mismos influyen, entre otros, sobre las posibilidades de organización y esta organización a su vez, correlaciona con la metodología, los estilos de enseñanza – aprendizaje y el grado de satisfacción de los usuarios.

Considering a brief review regarding the evolution of the space from a pedagogical and technical point of view, as well as a review on the actual theoretical situation concerning technology, we reflect about the impact that the architectural features do on the organization, comfort and information and communication technologies in an educational center, as well as the convenience to establish routes to share knowledge between teachers and those responsible on the design of educational buildings, because the spaces and their versatility influence, among others, on the organization possibilities, and the organization correlates on the methodology, teaching - learning styles and satisfaction level of users.

1. Introducción

Los estudiosos del tema de la arquitectura y la organización de los espacios mantienen un punto de partida en el que coinciden generalmente: «el medio construido influye en las actitudes y comportamientos de sus ocupantes», o, lo que es lo mis-



Manuel Fandos Igado

Profesor de la UNIR
manuel.fandos@unir.net



María José Martínez Gracia

Directora Gerente de «Kaleidos»
fandos@arrakis.es



Juan Manuel Vélez Salinas

Arquitecto Técnico e Ingeniero de Edificación
jvelezsalinas@gmail.com

mo la configuración de los edificios refleja una serie de concepciones previas y a su vez, los edificios también configuran de alguna manera nuestra conducta (Suárez Palos, 1987).

Santos Guerra (1993) defiende que el espacio es un importante factor educativo, su uso y significado tanto en su faceta socializadora como didáctica tienen diferentes significados porque, como otros elementos del sistema educativo, el espacio no es neutro.

La concepción y la distribución del espacio escolar es la expresión de un modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, la clase no es sólo un lugar físico, sino una entidad que viene configurada por los comportamientos que genera la organización y la puesta en práctica de la enseñanza (Sancho Gil, 1991).

El espacio como instrumento didáctico y como lugar de comunicación y de convivencia correlaciona directamente con la organización escolar y didáctica y aunque las características físicas de los centros son estáticas no carecen de importancia porque su diseño, disposición y estructura terminan condicionando y ofreciendo una determinada concepción de lo escolar, casi

del mismo modo que como ya defendía Vygostky (1995), el lenguaje condiciona la estructura del pensamiento.

De lo que no cabe duda es que los procesos de enseñanza aprendizaje están entreverados de todo un cúmulo de elementos, situaciones, componentes, esquemas previos o posicionamientos de todo tipo que marcan en alguna medida los resultados.

En las siguientes páginas vamos a hacer un somero repaso a cuestiones relativas a la arquitectura de los centros en relación, primero con el propio desarrollo psicopedagógico de los estudiantes, después con algunas cuestiones de orden técnico-arquitectónico y su evolución en la última centuria para llegar a poner sobre la mesa en un tercer momento la conveniencia de hacer una revisión profunda de las implicaciones que tiene el desarrollo tecnológico y la presencia de las TICs en los centros educativos.

2. Estado de la cuestión. Bases psicopedagógicas

Bernal (2000) nos habla del avance pedagógico experimentado a primeros del siglo XX a raíz de la aparición de las escuelas al aire libre. Aunque nacieron con un fin social, produjeron «cambios en los enfoques metodológicos e incluso la introducción de nuevos criterios a la hora de seleccionar los contenidos en relación con la enseñanza de ciencias». En este sentido, Rosa Sensat, en 1914 puso en marcha la primera experiencia española.

Pero si esa primera evolución pedagógica dependía del beneficio que el niño tenía del medio exterior, otros autores analizaron las bondades a partir de la evolución natural en el comportamiento del propio individuo. Santos González (2008) sugiere que el entorno escolar del niño debe ser diseñado para «corresponder con los estadios de desarrollo descritos

por Piaget y Brunner», por lo que «psicólogos y arquitectos conjuntamente algo tendrán que decir[...]». En palabras de Piaget (1991:24), «la evolución del espacio práctico es enteramente solidaria de la construcción de los objetos».

Esto significaría que los arquitectos deberían proyectar unos espacios educativos coherentes con los estadios de sus futuros usuarios, pero, ¿se deben discriminar las áreas educativas de una escuela, en función del estadio de avance al que va destinado? Así parece entenderlo Muntañola (2000) cuando profundiza sobre el desarrollo en la concepción de lugares, estableciendo un modelo piagetiano de diseño arquitectónico similar a las distintas etapas evolutivas del individuo.

En este sentido contrastar si los espacios proyectados, ampliados o adaptados en los últimos años difieren según el estadio de desarrollo de sus usuarios, permitiría, en una primera instancia, saber la posición de los organismos públicos o instituciones privadas que los promueven.

Por otro lado la psicología ambiental, que desde los años 60 estudia el comportamiento humano en relación con el medio ambiente ordenado y definido por el hombre, y por tanto no natural, acarrea una triple problemática variable sobre el ambiente natural, el ambiente artificial creado por el hombre y el ambiente social/conductual. En consecuencia la psicología ambiental permite establecer el lugar a partir del ambiente que se pretende. Seamon (1984), apela al *genius loci* romano y cómo las cualidades del ambiente natural se conjuntan para dar el carácter y estilo especial al lugar. Las personas, concluye, están unidas «por ataduras invisibles físicas, emocionales y ambientales».

Gómez-Granell (2001) señala que hay dos representaciones entre los alumnos: una empírica, «constatar un hecho, sin buscar explicaciones», y otra que intenta «dar una explicación, o que va más allá de la descripción o la constatación de un fenómeno» cuestión que correlaciona con la lenta evolución (seis, ocho, 12-14 años y >14 años) planteados por Piaget donde se van adquiriendo relaciones lineales que desembocan en relaciones de interacción de la representación, y por tanto las aulas deberían facilitar ese proceso. Parra Ortiz (2009:155) refiere dos modelos que «conviven en el panorama educativo español: un modelo didáctico centrado en las tareas académicas, de orientación conductista[...]y como alternativa, un modelo didáctico centrado en el alumno, en sus intereses y en su disposición natural al aprendizaje», modelo que responde plenamente al paradigma actual.

Dicho lo cual las dos representaciones de las que habla Gómez Granell podrían encontrar un espacio común en el momento presente considerando las posibilidades que ofrecen las TICs, actuando estas como elemento integrador abocado a una «representación más ecléctica».

3. Estado de la cuestión técnico-arquitectónica.

Wong (2008) recuerda que los alemanes, gracias a la temprana experiencia en el siglo XVIII de la Escuela Nueva obtienen varias interesantes conclusiones arquitectónicas. Entre otras una decisión de diseño sobre la ventilación que daría origen a la elección de la entrada de luz por la izquierda.

A principios del siglo XIX, comenta Viñao (2008) que tanto Institutos como Escuelas españolas «se ubicaron en edificios, por lo general, conventuales, procedentes de la desamortización eclesíástica.

Hacer una revisión profunda de las implicaciones que tiene la tecnología y la presencia de las TICs en los centros educativos

Otros[...]ocuparon edificios universitarios», por lo que no se distinguirán entre sí. Es más, hay cierta dificultad en distinguir escuelas de otros edificios dotacionales, ya que, según Cantón (2007), «los centros y los cuarteles tenían similar estructura, fachadas y distribución[...]Es lo que se ha llamado eclecticismo arquitectónico».

No será hasta el último cuarto del siglo XIX cuando algunas ciudades españolas promuevan el modelo escuela-aula y con el tiempo, el patrón se fue cambiando hacia el grupo escolar y más tarde a la escuela graduada o a la escuela-colegio, salvo en las zonas rurales; aunque es verdad que hubo otras propuestas educativas como las colonias urbanas estivales. Lo cierto es que el movimiento higienista y el institucionalismo lograrían una regulación respecto a la construcción de centros escolares.

Wong (2008) señala que en Europa, en el primer tercio del siglo XX se deja sentir la influencia de la Escuela al Aire Libre (1930) que Duiker construye en Amsterdam: aulas en forma de pentágono, con el profesor en un vértice y recibiendo los alumnos luz por todo los lados. Tiene cuatro plantas que sobre rasante, teniendo las tres superiores grandes terrazas, ya que tal y como recuerda González (2011), sirven «para aprovechar al máximo las radiaciones solares, pues no hay que olvidar que se consideraba la mejor

terapia junto con el aire puro de los bosques para combatir las enfermedades pulmonares». (Imagen 1)

Tras la posguerra, Wong (2008) afirma que se van asimilando las experiencias de Montessori, Decroly o Dewey, y las aulas pierden la autonomía y se transforman en unidades funcionales.

En definitiva, para Ramírez (2009), lo que Europa va buscando en esa investigación y evolución de la arquitectura escolar es la de un espacio que no sólo

tenga aulas donde aprender las distintas materias, sino un lugar de convivencia social, y así los pasillos se dejan de ser zonas de tránsito para que puedan realizarse tantas actividades como en las aulas, cuestión imprescindible debido a la climatología adversa.

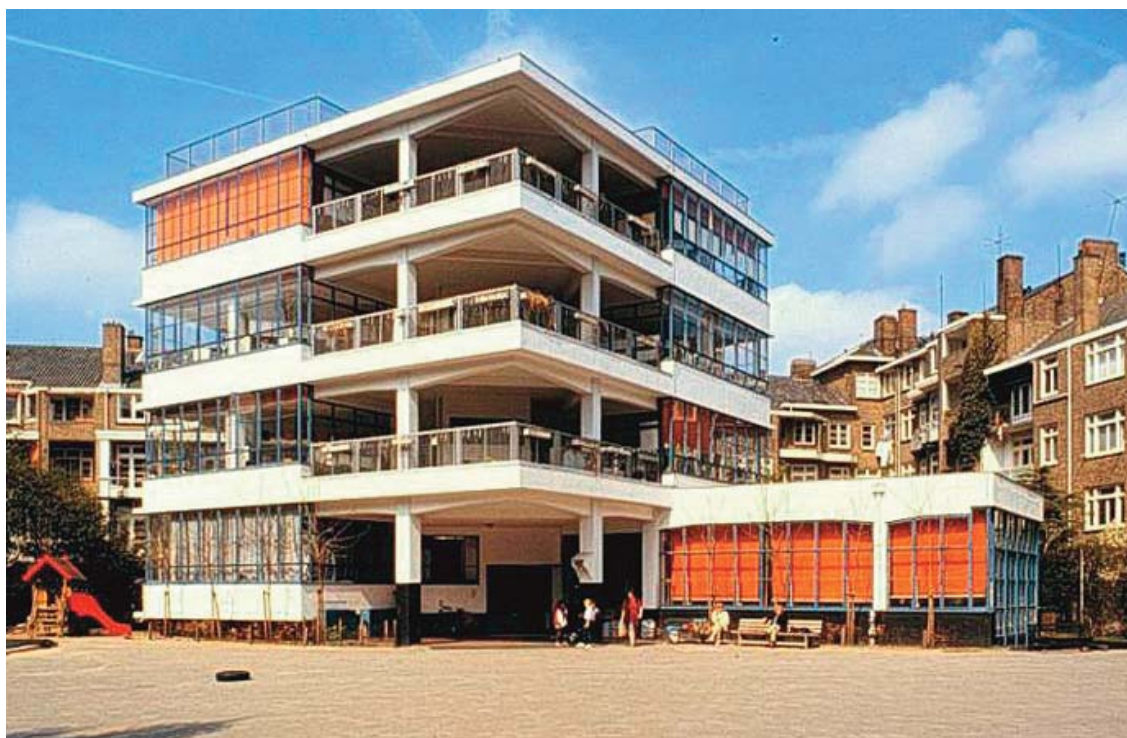
Algo que Toranzo (2007) se plantea cuando cierra su ensayo con dos interesantes preguntas:

«¿Alcanza con sumar espacios a la escuela o se trata de pensar diferente la manera de concebirlos y/o utilizarlos?»

«¿Es posible seguir pensando en el aula como espacio *principal* o *pedagógico*, dejando los espacios abiertos es un lugar *complementario* o *de apoyo*?»

Egido Gálvez (1995) nos dice que la Ley de Educación Primaria de 1945 española sobrecarga «las asignaturas consideradas formativas» y Santamaría (2012) suscribe que lo positivo de la ley fue la creación de «una escuela –entiéndase unidad escolar- por cada

La arquitectura escolar es un espacio que no sólo tenga aulas donde aprender contenidos sino un lugar de convivencia social



■ **Imagen 1.** Duiker. Escuela al Aire Libre, Amsterdam (1930)

250 habitantes, cuando hasta entonces la ratio había sido una cada quinientas», lo que implicará un aumento considerable de escuelas especialmente tras la aprobación de presupuestos del año 1953.

Con el I Plan de Desarrollo (1964), se promueven en España aulas prefabricadas y en 1971 tras la aprobación de la educación general básica, se intenta dar respuesta a las tendencias pedagógicas de la enseñanza no graduada: flexibilidad en los agrupamientos, enseñanza personalizada, centro de recursos, etc.

Uno de los principales problemas que presenta la tecnología es la pronta obsolescencia de todo aquello que no es actual.

La política de subvenciones españolas potencia el extrarradio, cerrándose las escuelas rurales que no volverán a abrirse hasta los años 80, periodo en el que se inician los cambios arquitectónicos cualitativos (concepción medioambiental del espacio y edificios escolares), la vinculación con su inmediato entorno (modificada con la entrada del ciberespacio en el aula, lo que conlleva un nuevo diseño para desarrollar el aula inteligente) y el aumento de m²/alumno. La LOGSE permite a cada profesor adaptar los currículos favoreciendo el desarrollo de capacidades y habilidades del alumnado.

En la década de los 90, el RD 1004/1991, tercer título, especifica que «los centros deberán tener un patio de recreo susceptible de ser utilizado como pista polideportiva[...]un espacio cubierto para educación física y psicomotricidad en donde se incluirán espa-

cios para vestuarios, duchas y almacén.

Por último, Santa Ana (2007) razona los escasos ejemplos existentes en la década del 2000 que proponen avances: algunos casos particulares promovidos en California o públicos en el Reino Unido, la escuela primaria en Hellerup (Dinamarca, 2002), que desarrolla «áreas hogar de 112 a 185 m², divididas con mamparas, plataformas y anaqueles para modificarse de acuerdo a las necesidades pedagógicas del día». (Imagen 2)

4. Estado de la cuestión tecnológica

Uno de los principales problemas es la pronta obsolescencia de todo aquello que no es actual. En este sentido Paul y Forey (2003) apuntan a que la ruptura y discontinuidad de la sociedad presente se debe a que su «aspecto esencial está constituido por una aceleración sin precedentes del ritmo de creación, acumulación y sin duda también de depreciación del conocimiento». Dada la rápida evolución de la ciencia y tecnología, aparecen comunidades de conocimiento cuya actividad principal es precisamente la innovación y sus fuentes son difusas, aumentando ese proceso de ruptura la aparición de las tecnologías de la información y comunicación que repercuten de diferentes maneras en el conocimiento: abundancia de la información, mayor número de interrelaciones, gestión de las bases de datos, nuevos modelos de comunicación e interacción así como los sistemas descentralizados, son algunos de los ejemplos.



■ **Imagen 2.** Imagen.Arkitema. Escuela de Hellerup (2002)

El contenido indefinido y extenso de la información, del conocimiento, entraña un problema que afecta a la propia libertad. ¿Hasta dónde somos libres de indagar, y cuál es el momento apropiado para acotar una investigación en tiempo y fondo? Castells (2001) expone que «tanto Internet, como la libertad, sólo pueden vivir en las mentes y en los corazones de una sociedad libre, libre para todos, que modele sus instituciones políticas a imagen y semejanza de su práctica de libertad», pero se está refiriendo a la de la sociedad, no a la personal. Del mismo modo, Toranzo (2007) comenta una intención acotada ya en las fronteras de la institución educativa: «se trata de concebir al espacio-escuela como educador en sí mismo, generando espacios que inviten al movimiento, a la libertad y no a la quietud y al encierro. Espacios diseñados siguiendo una concepción definida de la educación y no diseñados por repetición, como si los espacios del pasado fueran apropiados para el presente, como si el concepto de la educación no se hubiese modificado y enriquecido».

Infoestructuras y sus teorías

Propone Picardo (2002) que un modo de interactuar informacionalmente en ese entorno pase por «crear una infoestructura, o una plataforma informacional», lo que permitiría:

1. Una biblioteca digital donde los alumnos acceden, administran y crean información utilizando además tecnologías de la información y comunicación, como los motores de búsqueda, el correo electrónico, las redes de trabajo o los espacios virtuales.

2. Una red con otros docentes para intercambiar opiniones, conocimientos, etc.

También Picardo (2003) manifiesta que «[...]la informática social ha descubierto y ha descrito nuevos aportes, y uno de ellos son las mind tools[...]aplicaciones de software[...]los estudiantes deciden cómo organizar y representar su conocimiento, y también cómo interpretar los contenidos ofrecidos por docentes».

Compatibilidad de tecnologías y educación

La compatibilidad de las tecnologías y la educación la defiende Barraza Ozuna (2006) pues la informática desarrolla las cuatro teorías de aprendizaje conocidas:

1. Teoría de la Conversación, de Gordon Pask: el aprendizaje es un fenómeno social y un proceso dialéctico).

2. Teoría Constructivista, de Vygostky: el aprendizaje se construye por el individuo y es él quien decide su propia arquitectura. Son necesarios el pensamiento activo, la implicación en la experimentación y la resolución de problemas.

3. Teoría del Conocimiento Situado, de Young: relación activa entre un agente y su entorno, teniendo lugar el aprendizaje cuando el aprendiz es activo en un contexto instruccional complejo y real.

4. Teoría de la Acción Comunicativa, de Jürgen Habermas: relación comunicacional lingüística sustentada en el rigor, la crítica y la racionalidad, impulsando la expresión, el entendimiento y la coherencia.

«concebir al espacio-escuela como educador en sí mismo, generando espacios que inviten al movimiento, a la libertad y no a la quietud»

De igual forma, las tecnologías permiten poner en práctica el Desarrollo Cognitivo de Brunner, como sostiene Arias (2002), según la cual el desarrollo intelectual está determinado por una serie de adelantos tecnológicos en el uso de la mente, del que derivan consecuencias sociales, políticas y morales.

Por otro lado, autores como Adiego, Asensio y Serrano (2004) sostienen que el propio sistema apoya «una educación que tiene que estar basada en las habilidades y conocimientos que demanda la sociedad de la información y que ha de ser entendida como proceso que tiende a aumentar las posibilidades de las personas de manejar información», lo que implica que se debe incluir en el currículo y en consecuencia adaptar los espacios a este nuevo arquetipo.

No acaban aquí las consideraciones, el desarrollo



tecnológico, de las tecnologías de la comunicación y la presencia cada vez más destacada de las «pantallas» ponen en evidencia la necesidad de determinadas infraestructuras: red eléctrica, cableados, redes inalámbricas (conectividad en general), persianas para oscurecer las salas, repetidores de señal ... que han de ser consideradas cada vez más a la hora de construir las nuevas edificaciones (si es que son necesarias, reflexión que dejamos para otro momento) dedicadas a acoger a la comunidad educativa.

Derivado de todo lo anterior, ¿cuáles son algunas de las consecuencias que resultan de esta situación y que los educadores hemos de tener presentes en el momento actual?

5. La nueva realidad

Tiffin y Rajasingham (1997) sostienen que ante cada tipo de sociedad la escuela ha generado una solución organizativa, con medios, recursos y tecnologías educativas acordes a las necesidades, propósitos y características de la época. En la sociedad de la información y del conocimiento,

en la que nos encontramos, las tecnologías ocupan un lugar destacado y en ese espacio vital estamos con Beltrán (2005:98) en que «la incorporación de las nuevas tecnologías en según qué entornos organizativos puede conducir a, o al menos requeriría, una modificación estructural en consonancia».

En este mismo sentido se manifiesta Quintana (1999:128) cuando dice: «en todos los centros donde hay una o varias aulas de ordenadores se plantea una nueva necesidad, la de coordinar los flujos de trabajo en el centro para permitir un uso óptimo de los equipamientos, el establecimiento de una serie de criterios de prioridades en el acceso de los grupos de alumnos a estas aulas, y una planificación más cuidadosa de las actividades».

Es evidente que los espacios físicos tienen un cier-

to protagonismo en los procesos de enseñanza aprendizaje toda vez que terminan participando directa o indirectamente en cuestiones como los agrupamientos, la flexibilidad o la metodología. Del mismo modo, es evidente que la realidad actual de los centros cuenta con un nuevo elemento, nos referimos al protagonismo pujante que las tecnologías tienen en la actualidad.

Así son más actuales que nunca las cuestiones que plantea Toranzo (2007) al evidenciar la necesidad de repensar la creación de nuevos espacios educativos o por el contrario, unas nuevas formas de utilizarlos, por un lado y, por otro reflexionar sobre si el aula debe ser considerado el espacio principal de educación o por el contrario, son el aula y el espacio común (pasillos, patios, etc.) espacios complementarios donde recibir la enseñanza (conocimiento y sociabilidad).

Más aún, ¿qué infraestructuras necesita el centro educativo del futuro? Teniendo en cuenta la evolución que estamos viviendo del «learning» que ha dado paso al «e-learning» que a su vez está conduciéndonos al «m-learning», que, por su parte parece abocarse hacia el «u-learning» (entendido éste como concepto que hace referencia al aprendizaje apoyado en la tecnología y que se puede realizar en cualquier momento y lugar) lo que supera, de alguna manera, el concepto de «m-learning» que parece más relacionado con una 'simple' metodología de enseñanza-aprendizaje a través de dispositivos móviles.

Al final, volvemos sobre lo planteado al principio, el problema no es la tecnología utilizada, sino el uso pedagógico de la misma y en ello interviene muchos factores, la arquitectura, los espacios, los lugares y el uso que se haga de los mismos, también.

Las tecnologías permiten ahora que el aprendizaje pueda darse en diferentes lugares, posibilita también que los discentes podamos desarrollar y mostrar todo tipo de habilidades de distintas maneras y al ritmo de cada uno, lo que sin duda, puede ser un elemento relevante desde el punto de vista del interés y la motivación de los mismos. Y no solo facilita, además, tareas de personalización, adaptación, control y seguimiento, sino que estas tecnologías están permitiendo

«la incorporación de las TICs en según qué entornos organizativos requeriría, una modificación estructural en consonancia»



un cambio de paradigma que paulatinamente se va imponiendo, la escuela ya no es un centro donde recibir conocimientos, sino que la *nueva escuela* es un lugar donde compartirlo gracias a las posibilidades de diálogo y colaboración existentes, que, además ponen en cuestión la conceptualización tradicional de los tiempos y los lugares, -incluso los espacios- en los procesos educativos.

No cabe duda que hoy los espacios de aprendizaje deben ser pensados como un ecosistema interconectado y los educadores debemos contemplar, cada vez más, que las actividades de aprendizaje ocurren en mayor proporción fuera de las aulas.

Cuando se invierte en tecnología para los centros escolares es imperioso cambiar el modelo de enseñanza, ya no se trata del proceso tradicional de transmisión, ahora el esfuerzo es interactivo, colaborativo, de trabajo en grupo... y en demasiadas ocasiones los ambientes con una estructura tradicional lo impiden.

No es posible dotar a los centros de un modelo tecnológico y continuar funcionando de manera tra-

dicional. En opinión de Jhonson y Lomas (2005), la adopción de tecnologías siempre tiene influencia sobre lo que acontece en clase. Para estos autores las tecnologías permiten a alumnos y profesores encontrar nuevas formas de comunicación, colaboración e interacción. Por eso es necesario apostar más en espacios de aprendizaje que en aulas.

El sistema educativo tiene el reto de adaptarse a un nuevo modelo, cambiar el planteamiento de cómo generar aprendizaje, el cómo comunicarse, el uso inadecuado que hacen muchos centros educativos de las tecnologías y revisar profundamente las necesidades de los usuarios y en todos estos factores la flexibilidad, la movilidad y el trabajo colaborativo tienen un protagonismo indudable.

Consideraciones, todas ellas que están dando lugar a considerar el fenómeno de la «infoestructura» en los centros, y, en nuestra opinión, todo esto tiene que tener su correlato en el diseño y construcción de los nuevos centros educativos.

Es imperioso cambiar el modelo de enseñanza, del proceso tradicional de transmisión, al de esfuerzo es interactivo, colaborativo

Referencias

- Adiego, V.; Asensio, S. y Serrano, M^a. A. (2004). Transformando espacios: el aprendizaje de estudiantes no tradicionales en la Educación Superior. En Beltrán Llavador, Josep (Ed.), Universitat de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/adiego.pdf> (Acceso 21 de julio de 2012).
- Arias, I. (2002). «El Aprendizaje Situado y el desarrollo Cognitivo», en EducarChile. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CEl%20APRENDIZAJE%20SITUADO%20Y%20EL%20DESARROLLO%20COGNITIVO.pdf> (Acceso 19 de septiembre de 2012).
- Barraza Ozuna, A.J. (2006). «Nueva pedagogía», en Revista Enlace, Nueva Época, Año 4, Núm. 4. (enero – junio).
- Beltrán, F. (2005). Travesías de las organizaciones escolares. Alemania: Alzira
- Bernal Martínez, J.M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. En Áreas. Revista de Ciencias Sociales, 20, 171 – 182. Recuperado de <http://revistas.um.es/areas/article/view/144721/129661> (Acceso: 2 de agosto de 2012).
- Cantón Mayo, I. (2007). «El espacio educativo y las referencias de género», en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21 (2/3), 115 - 135.
- Castells, M. (2001). Internet, libertad y sociedad: una perspectiva analítica. En UOC. Recuperado de http://www.uoc.edu/web/esp/launiversidad/inaugural01/intro_conc.html (Acceso: 29 de julio de 2012).
- Egido Gávez, I. (1995). «La evolución de la enseñanza primaria en España: organización de la etapa y programa de estudios», en Tendencias Pedagógicas, 01, 75-86.
- Feldman, K.A. (1997). Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Ratings. En University of Iowa Wiki Service. Recuperado de <http://wiki.uiowa.edu/download/attachments/18286715/Feldman-Identifying%20Exemplary%20Teachers%20and%20Teaching-Evidence%20from%20Student%20Ratings.pdf> (Acceso: 17 de septiembre de 2012).
- Gómez-Granell, C. (2001). Interacción y Educación Ambiental: Representaciones infantiles. En García, N. y Guerra, M^a T. (coord.), La Enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria. México D. F.: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/52107398/10/Carmen-Gomez-Granell> (Acceso: 21 de julio de 2012).
- González, M. (2011). «Clásicos de Arquitectura: Jan Duiker y su Escuela al Aire Libre», en Universidad Eu-

- ropea de Madrid (UEM). Recuperado de <http://comunidad.uem.es/uemismore/2011/5/4/clasicos-arquitectura-jan-duiker-y-su-escuela-al-aire-libre> (Acceso 18 de septiembre de 2012).
- Johnson, C. (2008). Thinking Differently About Mobile Learning. Recuperado de <http://www.elearninglearning.com/mobile-learning/pipes/privacy/> (Acceso, 29 de septiembre de 2012)
- Moreno Martínez, P.L. (2000). «De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza», en *Áreas. Revista de Ciencias Sociales*, 20, 139–160.
- Muntañola, J. (2000). *Topogénesis. Fundamentos de una nueva arquitectura*. UPC: Barcelona.
- Parra Ortiz, J.M^a. (2009). La evolución de la Enseñanza Primaria y del Trabajo Escolar en nuestro Pasado Histórico Reciente. En *Tendencias Pedagógicas*, 14, 145 - 158.
- Paul, D. y Forey, D. (2003). «Economic fundamentals of the knowledge society», en *Policy Futures In Education. An e-Journal*, 1(1): Special Issue: Education and the Knowledge Economy.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Labor: Barcelona.
- Picardo Joao, O. (2002). «Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad de conocimiento», en UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.pdf> (Acceso 21 de julio de 2012).
- Picardo Joao, O. (2003). «El escenario actual de las ciencias sociales: la sociedad del conocimiento», en UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20318/index.html> (Acceso 29 de julio de 2012).
- Ramírez Potes, F. (2009). «Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna», en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, p- 29-65.
- Sancho Gil, J.M. (1991). «El entorno físico y simbólico de la enseñanza». *Cuadernos de Pedagogía*, n^o, 192. 73-77.
- Santa Ana Lozada, L. (2007). «Arquitectura escolar en México», en *Bitácora*, 17. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/bitacora/issue/view/2157/showToc> (Acceso 29 de julio de 2012).
- Santamaría Luna, R. (2012). «Un poco de historia en la escuela rural de España», en *Escuelarural.net*. Artículo del 28 de junio. Recuperado de <http://www.escuelarural.net/un-poco-de-historia-en-la-escuela> (Acceso 29 de julio de 2012).
- Santos González, M^a.C. (2008). Percepción y conocimiento del espacio físico a lo largo del desarrollo evolutivo: socialización ambiental y educación. En *Repositorio Universidade da Coruña*. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6580/1/RGP_1-51.pdf (Acceso: 21 de septiembre de 2012).
- Santos Guerra, M.A. (1993). «Espacios escolares», *Cuadernos de Pedagogía*, n^o 217. 55-58.
- Seamon, D. (1984). «Phenomenologies on Environment and Place», en *University of Alberta Libraries Journal Housting*. Recuperado de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/subsc/article/viewFile/13279/10175> (Acceso 17 de septiembre de 2012).
- Suárez Palos, M. (1987). «Organización espacial del aula», *Revista de Educación*, n^o 282, 301:311.
- Tiffin, J. y Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Paidós: Barcelona.
- Toranzo, V. (2007). *¿Pedagogía vs Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento*. (Tesis de maestría en Educación con orientación a Gestión Educativa, Universidad de San Andrés). Recuperado de <http://www.ude-sa.edu.ar/files/MAEEDUCACION/RESUMENCORREGIDOTORANZO.PDF> (Acceso 21 de julio de 2012).
- Viñao, A. (2008). «Escolarización, edificios y espacios escolares», en *CEE, Participación Educativa*, 7, 16-27. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n7-vinao-frago.pdf> (Acceso 21 de septiembre de 2012).
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ed. Fausto: Buenos Aires.
- Wong, N. (2008). «Historia de la arquitectura Educativa», en *Arkhé, Arquitectura y Humanidades*. Artículo del 24 de noviembre. Recuperado de <http://arkhe-noticias.blogspot.com.es/2008/11/historia-de-la-arquitectura-educativa.html> (Acceso 21 de julio de 2012).

APORTA HERRAMIENTAS DE TRABAJO ESCOLAR AL FUTURO MAESTRO
 MEDIANTE EL USO DE SERIES TELEVISIVAS INFANTILES

Propuestas didácticas resolutorias de conflictos en el aprendizaje colaborativo

APLICACIONES PEDAGÓGICAS GENERATIVAS DESDE LA CULTURA VISUAL EN LA PELÍCULA ANIMADA, LOS «PINGÜINOS DE MADAGASCAR».



Amparo Alonso-Sanz

Profesora del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante.
 amparo.alonso@ua.es

En este estudio se propone una preparación didáctica, durante la formación inicial del profesorado, enfocada desde la pedagogía generativa.

El objetivo de la investigación consiste en ofrecer una estrategia educativa de aprovechamiento de los referentes de la Cultura Visual infantil. Por un lado para mejorar las destrezas de trabajo colaborativo del alumnado universitario, y así favorecer un aprendizaje más autónomo y horizontal. Y por otro lado, para aportar herramientas de trabajo escolar al futuro maestro.

La metodología de estudio consistirá en el análisis de un capítulo de la serie de televisión «The Penguins of Madagascar» (Viacom International Inc., 2010) y su visionado fragmento a fragmento.

Los resultados radican en propuestas didácticas resolutorias de los conflictos detectados en el trabajo colaborativo ante aspectos como: reparto de tareas, asignación de roles, liderazgo, flujos de comunicación, prevalencia de valores éticos, búsqueda de información, empleo de lemas, u objetivo común, entre otros.

The present study proposes a generative-pedagogy-inspired approach to didactic training during the initial teacher training period.

Our research work is aimed at offering an educational strategy for the exploitation of children's Visual Culture referents. On the one hand, it seeks to improve the collaborative work skills of university students, thus favoring a more autonomous and horizontal type of learning. And, on the other hand, it helps provide future teachers with schoolwork tools.

The methodology followed in this study consists in the analysis of an episode from the series «The Penguins of Madagascar» (Viacom International Inc., 2010) after its fragment-by-fragment viewing.

The results reflect didactic proposals meant to resolve the conflicts detected in cooperative work in relation to aspects such as task distribution, role assignment, leadership, communication flows, prevalence of ethical values, information search, use of mottoes, or the common aim, amongst others.

1. Introducción

La pedagogía generativa según Jörg (2004) se torna humanística al focalizar el interés en la construcción social de unos respecto a los otros, debido a las influencias recíprocas de las personas en interacción. Según Zyngier (2007, 2008) la pedagogía generativa percibe el compromiso del estudiante a través de una exploración y descubrimiento de intereses y experiencias en términos comunales y sociales (y no individuales) para la creación de una comunidad más democrática. En este sentido, para enseñar a los futuros maestros, durante su formación inicial, a aproximarse a los intereses y experiencias de los escolares, se hace uso de la Cultura Visual proveniente de series

Se resalta, de entre estas prácticas, la interacción social, debido a las aplicaciones pedagógicas que se pueden encontrar en ellas

televisivas infantiles. Se propone una preparación didáctica enfocada desde la pedagogía generativa, buscando en la Cultura Visual infantil referentes que sirvan a los estudiantes de apoyo para controlar su propio aprendizaje. La televisión se dirige indistintamente al público infantil de todos los géneros, etnias, clases socioeconómicas y razas, y como afirma Mamur (2012) la producción visual determina la identidad cultural y la proveniente de los medios de masas supone una importante experiencia de aprendizaje para los niños y la gente joven.

La Cultura Visual se encuentra inmersa en determinadas estructuras sociales, por tanto es lógico que las refleje y facilite su visualización. Este puede ser el caso, por ejemplo, de ciertas prácticas sociales que se manifiestan a través de las imágenes provenientes de la televisión, internet, la realidad virtual... Interesa resaltar, de entre estas prácticas, concretamente los sistemas de interacción social, debido a las aplicaciones pedagógicas que se pueden encontrar en ellos. Esta interacción social, en el contexto educativo, encuentra su culmen en los aprendizajes horizontales desarrollados el trabajo colaborativo. «Las nuevas producciones exhiben representaciones simbólicas más

horizontales: son los niños quienes aparecen exhibiendo sus propios intereses, y protagonizando sus actividades para lograr sus deseos y metas (conjuntos musicales, etc.)» (Fuenzalida, 2008: 53)

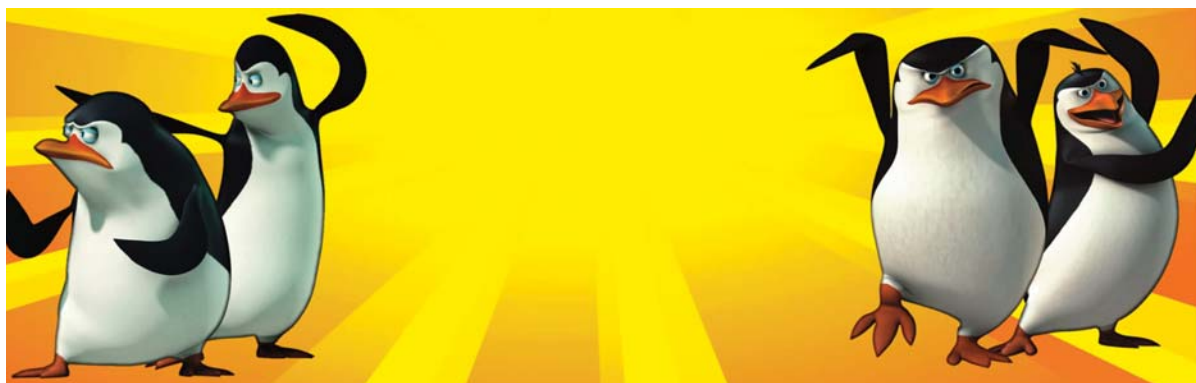
El objetivo de la siguiente investigación consiste en ofrecer una estrategia pedagógica de aprovechamiento de los referentes de la Cultura Visual infantil. Por un lado para mejorar las destrezas de trabajo colaborativo del alumnado universitario durante su formación inicial, en el Grado de Educación Infantil y Primaria, y así favorecer un aprendizaje más autónomo y horizontal. Y por otro lado, para aportar herramientas de trabajo escolar al futuro maestro que decida aplicar estas metodologías.

Según nuestra experiencia y otras como las procedentes de Bará y Domingo (2005) en trabajo colaborativo, desarrollado con metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos, la cooperación plantea ciertos problemas derivados de la interacción entre personas: conflictos habituales que dificultan el buen funcionamiento, inconvenientes que los estudiantes deben afrontar. Se comprueba que existe una queja generalizada respecto a los conflictos interpersonales, para los cuales el alumnado universitario reconoce no disponer de orientaciones de actuación inmediata. Analizar con los estudiantes los casos concretos que han vivido tiene dos inconvenientes:

1. La revisión mediante tutorización les sitúa en una postura defensiva
2. Una vez acontecidos ya no pueden enmendar los errores anteriores.

El remedio pasa por compaginar estas dos estrategias con la prevención, analizando casos ajenos al propio grupo estudiantil, pero próximos a su realidad y experiencias, cercanos incluso a la realidad de sus futuros alumnos. Y para este fin ilustrador los personajes de ficción son ideales.

Desde la pedagogía generativa, y con la intención de preparar al alumnado del Grado de Educación preventivamente, se apuesta de forma positiva y aprovechadora por alterar la práctica más que aplicar la teoría (Acaso, Ellsworth y Padró, 2011). Como sugiere Duncum (2009) los profesores de arte no debemos lidiar con la cultura popular sometiéndolo a un lente



crítico, en el aula necesitamos desarrollar una pedagogía que reconozca la diversión y el placer inherente a la cultura popular.

2. Método

En este artículo se expondrá una de las estrategias empleadas: el análisis del capítulo «The all nighter before Christmas» (traducido al castellano como Marimorena antes de Navidad), de la serie televisiva

infantil «The Penguins of Madagascar» (traducido al castellano como *Los Pingüinos de Madagascar*), escrito por Brandon Sawyer (Viacom International Inc., 2010), basándose en los personajes creados por Tom Mc Grath y Eric Darnell para la película «Madagascar» (DreamWorks Animation LLC, 2005).

Este análisis nos serviría para ilustrar (1) el tipo de errores que se producen más comúnmente en el trabajo colaborativo. De manera que cuando nuestros alumnos abordasen en la Universidad la resolución de proyectos en cooperación, o cuando hiciesen trabajar a sus pupilos con iguales metodologías, supieran anticiparse, afrontar y resolver los posibles conflictos. Siguiendo las recomendaciones de Bulbul (2012) sobre la introducción de series animadas en la educación artística de niños de primaria, y haciéndola extensiva a la formación de sus futuros maestros, se propondría el visionado del capítulo. La comprensión del visionado, fragmento a fragmento, nos permite «engancharse» al alumnado con ejemplos atractivos (Huerta, 1999, p.2) que actuarían a modo de explicaciones visuales.

3. Análisis y resultados

En el capítulo que se analizará, los personajes, animales del Central Park Zoo, van a enfrentarse a la resolución de un proyecto mediante trabajo colaborativo. Se trata de organizar la conocida «Niñodad», fiesta de Navidad sin humanos que se desarrolla con familias de animales visitantes al zoo. (Figuras 1, 2, y 3)

La resolución de proyectos, entre sus premisas didácticas, plantea una serie de entregables -tareas que poseen fecha de finalización-. Así el pingüino Skipper, animando al grupo a crear la mejor «Niñodad» de la historia, informa a los animales del zoo de que disponen de 14 horas para llevar a término el reparto de tareas especificadas en unas tarjetas que les reparte. Se trata de un ejercicio que supuestamente la mayoría de ellos ya conocen, o al menos su dinámica de participación.

En el episodio analizado, los animales del Zoo, se enfrentan a la resolución de un proyecto mediante trabajo colaborativo.

El uso de tarjetas con pictogramas y texto explicativo es una forma visual y práctica recomendable no solamente en escuelas infantiles, sino también con adultos para el reparto de tareas. En el capítulo, las imágenes empleadas son: casas de pan de jengibre, bolas de árbol de navidad, árbol de navidad... (Figuras 4, 5 y 6)

Equipos de trabajo en el trabajo colaborativo

En el trabajo colaborativo los equipos están compuestos por un número de participantes variable que puede oscilar desde 3 hasta decenas dependiendo del tipo de proyecto. Especialmente en los proyectos ar-



Figura 1 Minuto 0,25. Entradilla del capítulo



Figura 2 Minuto 1,28, Explicación de la «Niñodad» del pingüino Kowalski a Roger el reptil.



Figura 3 Minuto 1,40. Explicación de la «Niñodad» del pingüino Kowalski a Roger el reptil.



Figura 4 Minuto 1.59. Asignación de sobres a los animales del zoo.



Figura 5 Minuto 2.01. Tarjeta con pictograma.



Figura 6 Minuto 2.02. Participantes observando

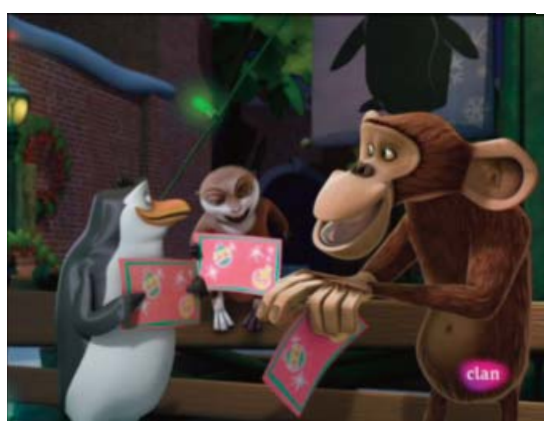


Figura 7 Minuto 3.39. Comité de adornos navideños I con la nutria Marlene, un mono mudo y el pingüino Rico.



Figura 8 Minuto 3.49. Comité de adornos navideños 2 formado por el elefante Burt, mono Mason y el pingüino Kowalski.



Figura 9 Minuto 3.59, comité de búsqueda de árbol navideño creado con las trampas de Julien junto con su sirviente Maurice y el lémur ratón pequeño Mort

tísticos, una gran cantidad de tareas a desarrollar puede exigir la división de diferentes comisiones de trabajo conformadas por dispositivos relativamente numerosos. En este capítulo se encuentra precisamente un caso en el que es preciso crear diversas comisiones.

La creación de comisiones de trabajo y el reparto de tareas a determinadas personas es una de las cla-

ves fundamentales que garantizarán la correcta resolución del proyecto. La tradición imperante en determinados tipos de proyectos puede ser una garantía de éxito, pero aun así, siempre sería recomendable adaptar a las características individuales y contextuales del grupo el tipo de actividades y su asignación. Esta revisión del diseño de los proyectos educativos es estrictamente necesaria. En el capítulo que

nos ocupa, King Julien, un lémur de cola anillada que caracteriza a la perfección el tan necesario rol de saboteador en el trabajo colaborativo, pone en duda precisamente el reparto de las tareas. Los motivos de su alteza real para cuestionar el lote son egocéntricos, no desea una tarea boba si no la más importante. A pesar de ello debería considerarse su propuesta de revisión. Sin embargo Skipper, que asume el rol de líder, lo deniega porque la tradición es una máquina bien engrasada que determina el reparto (por ejemplo Mason siempre es SantaFu, el elefante Burt prepara el ponche de cacahuets) y este lote no se reasigna.

Cuando un líder no escucha a su grupo, es común que tarde o temprano sus miembros se revelen contra él y se le desacredite, es fundamental considerar las necesidades de todos los miembros. De modo que los gorilas también se suman a la queja de hacer siempre lo mismo y su Alteza Julien propone intercambiar los deberes barajando las tarjetas, no se someten a las imposiciones.

La división del equipo en subgrupos de menor tamaño es una estrategia de trabajo que dinamiza la resolución del proyecto. Pero si una de las tareas es de

gran envergadura y requiere más de un comité es fundamental que los deberes de cada uno de ellos sean claramente diferentes o esto generará un conflicto de intereses. En el capítulo, las comisiones quedan del siguiente modo: (Figuras 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13)

Siguiendo el *tempo* del capítulo, veamos cómo se desarrolla la historia y qué tipo de errores o conflictos típicos del trabajo colaborativo se manifiestan, para hacer al respecto algunas recomendaciones al alumnado.

Cada uno de los dos comités de adornos no es consciente de la existencia del otro. Cuando existen varios comités iguales es recomendable que se reúnan para acordar cómo trabajar cada uno de ellos, que se coordinen en las decisiones generales. Por un lado uno propone intervenir el zoo con inspiración rocanrolera, como sacada de la revista Winter Hooligan, con saltos de trineo, pirotecnia y muñecos de nieve punkis. Por otro lado el otro comité propone una inspiración Dikensina decimonónica con chisteras, monóculos, todo el mundo de eti-

La división del equipo en subgrupos de menor tamaño es una estrategia de trabajo que dinamiza la resolución del proyecto



Figura 10 Minuto 6.32. Comité de búsqueda de árbol navideño creado con las trampas de Julien junto con su sirviente Maurice y el lémur ratón pequeño Mort



Figura 11 Minuto 4.18. Comité de Santa constituido al azar por Skipper y el bobo pingüino Private que será su elfito.

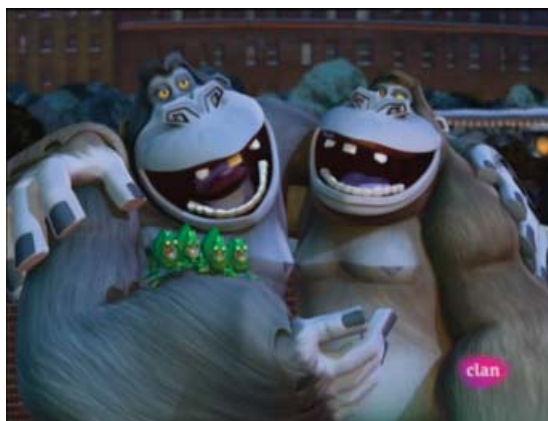


Figura 12 Minuto 5.30, Comité musical compuesto por el cocodrilo Roger, los camaleones y los gorilas Bada y Bing.



Figura 13 Minuto 5.34. Comité musical compuesto por el cocodrilo Roger, los camaleones y los gorilas Bada y Bing.

queta y muñecos de cartón.

El nuevo reparto de tareas fue aleatorio, no se consideraron las aptitudes, capacidades y conocimientos de los miembros del grupo que podrían mejorar la calidad de ejecución de cada uno de los comités. Es recomendable al menos integrar en cada subgrupo un experto que coordine y dinamice el comité garantizando las responsabilidades que se asumen. El comité musical dirigido por cocodrilo Roger está compuesto por miembros que desafinan y molestan con sus calentamientos vocales.

La búsqueda de información en bibliotecas a dado paso a una creciente investigación vía internet, por su accesibilidad y rapidez

Cuando se resuelve un proyecto es indispensable una adecuada revisión bibliográfica, un proceso de documentación que fundamente el trabajo que se desarrolla. La búsqueda de información en bibliotecas a dado paso a una creciente investigación vía internet, por su accesibilidad y rapidez. Es indispensable tener un suficiente nivel de conocimientos informáticos, de estrategias de buceo y navegación web, así como competencias relacionadas con la correcta referencia a las fuentes empleadas. Sin embargo no toda la información buscada se encuentra en libros, artículos, blogs, webs o imágenes... en ocasiones la fuente primaria de documentación son las propias personas. Es preciso saber dónde buscar lo que perseguimos. Skipper y Privated tratan de documentarse en internet pero no encuentran información realmente útil. Deciden por propuesta del aparentemente bobo Privated acudir a preguntarle directamente a Santa sobre el secreto místico de la magia de verdad. (Figura 14)

Los integrantes de los equipos de trabajo pueden asumir muchos roles distintos: líder, tesorero, intendente, documentalista, saboteador, animador, secretario, decorador... en función de las necesidades previstas o que van surgiendo. Sin embargo, uno de los fundamentales roles en el trabajo colaborativo es el del líder, que rara vez rota o varía durante un mismo proyecto. El liderazgo puede ser de diversos tipos: situacional, innato, por imposición... El ego, de quien a toda costa desea liderar el grupo, puede ser nefasto y contraproducente si no se cuenta con dotes y estrategias para ello. Un claro ejemplo es el caso de su alteza Julien que acompañado por sus dos súbditos va en busca del árbol ideal, pero ninguna especie es suficientemente alucinante como para demostrar a todos que lo que él hace es lo más importante.

Durante el desempeño de las actividades puede ser útil dividir el trabajo en deberes individuales, siempre y cuando los encuentros y comunicación entre las partes sigan siendo fluidos. Skipper y Private, en su búsqueda de Santa Claus, tienen problemas para seguir a dos supuestos Santas que encuentran por Nueva



Figura 14 Minuto 5.40. Búsqueda inefectiva de documentación en internet.



Figura 15 Minuto 5.58. Árbol de Navidad convertido en símbolo de poder de un individuo sobre el resto del grupo de trabajo.



Figura 16 Minuto 10.11. Santa Claus farsantes.

York, y deciden dividirse. Es un claro ejemplo en el que la división es más operativa.

Los miembros de un comité deben escuchar los argumentos de los compañeros con actitud abierta, las observaciones de todos enriquecen el proceso, y cabe valorar si son o no válidas atendiéndolas siempre. En ocasiones a partir de una idea inicial absurda surge otra idea perfecta. Un exceso de privación individual, por temor a compartir ideas no aceptadas por

el grupo, puede mermar la innovación y resolución. Pero una verborrea excesiva puede saturar el nivel de atención de los compañeros. Majestad y su equipo siguen buscando el árbol de Navidad ideal; pero ni los de verdad ni los de mentira, ni ninguno escogido bajo los criterios de Maurice o Mort convencen al despectivo King Julien. Su majestad continúa obcecado y desea cortar el más enorme e imponente en un acto Freudiano que le permita superar al líder santo pingüino. (Figura 15)

En los procesos de investigación necesarios en la resolución de un proyecto, la información hallada puede desalentar y desilusionar, incluso provocar desconfianza que ciegue las percepciones adecuadas. Es necesaria la figura de un animador que en estas circunstancias reconduzca las actuaciones y mantenga el ritmo de trabajo. En el capítulo se ve como Skipper y Private, siguiendo a los dos Santa Claus disfrazados, descubren asombrados la existencia de casi una veintena de ellos reunidos en una misma estancia, encargándose de una recolecta monetaria. La desconfianza les hace sospechar en una conspiración, creen que deben tener encerrado al verdadero Santa Claus. (Figura 16)

Cuando un comité de trabajo carece de un representante con autoridad concedida por el resto de los componentes, debido a sus dotes, conocimientos, títulos... O cuando el representante se ha impuesto pero no ha sido aceptado por el resto. Entonces puede ocurrir que algunos componentes tengan ideas propias y trabajen por libre.

Cocodrilo Roger reparte las voces entre los miembros de su equipo y se queda la de solista. Pero los gorilas Bada y Bing no le siguen en su afán de coordinar el equipo y por su cuenta tratan de componer una canción apropiada. (Figuras 17 y 18)

Muy comúnmente, ante los plazos que apremian las entregas, se descuida manifestar gratitud a los compañeros o valorar las labores realizadas por el resto. Todos precisamos el reconocimiento social ante nuestro esfuerzo. Incluso se llegan a producir faltas de respeto ante el deber de los demás, se puede llegar a ser destructivo tanto en pensamiento como en actos. Es preciso ser operativo y constructivo, rechazar las vo-

Es preciso ser operativo y constructivo, rechazar las voces que dinamitan el buen ambiente de trabajo, evitar los chismorreos



Figura 17 Minuto 10.38. Camaleones ensayando los «ding-dong» de la canción navideña.



Figura 18 Minuto 10.50. Orangutanes tratando de inventar su propia canción.



Figura 19 Minuto 11.15. Confrontación de los dos tipos de decorados.



Figura 20 Minuto 12.27. Destrucción del decorado del equipo contrario.

ces que dinamitan el buen ambiente de trabajo, evitar los chismorreos innecesarios que contagian malhumor. Cuando se hace una crítica debe ser de forma abierta, tolerante y en un momento de tranquilidad, valorando si se dirige de forma personal a un solo individuo o en asamblea, pero nunca a espaldas del o de los afectados. Y cuando se recibe una crítica hay

Para alentar la voluntad y dedicación de los componentes del grupo resulta de gran utilidad el empleo de lemas, gritos, disfraces...

que estar abierto a modificar, aunque sea parcialmente, la propia postura. En Marimorena antes de Navidad, el comité orquestado por la nutria Marlene trabaja de prisa cuando descubren que no son los únicos que se ocupan de esas tareas. Cada uno de los dos comités critica la inspiración escogida por el otro para descartarla. Ante la discusión la nutria trata de mediar pero la solución del otro equipo ha sido destruir los muñecos que ellos habían construido, por lo que reaccionan actuando de igual modo.

Motivadas por la prisa y la ansiedad, en ocasiones, durante el trabajo se producen tentativas de acciones innobles, plagios, copias... Debe existir una vigilancia

ética de las acciones del grupo que puede depositarse mediante un rol (policía o similar) en alguno de los miembros, especialmente cuando las responsabilidades individuales parecen diluirse entre la masa. Skipper y Privated deciden raptar a uno de los farsantes Santa Claus e interrogarlo agresivamente sobre el paradero del verdadero Papá Noel. Por otro lado Majestad Julien tala el árbol de Rockefeller Center con riesgo de dañar a los ciudadanos que lo contemplan y lo roba transportándolo sobre una furgoneta también hurtada, ante la mirada de los Santos que deciden acudir en su rescate en una peligrosa persecución. Como se puede observar ni el líder innato ni el que desea serlo se libran de las tentaciones amorales. (Figuras 21 y 22)

Para alentar la voluntad y dedicación de los componentes del grupo resulta de gran utilidad el empleo de lemas, gritos, disfraces... Estos artificios persiguen manifestar de forma clara el objetivo del proyecto y recordarlo continuamente. Una de las premisas del trabajo colaborativo es que los miembros del grupo son conocedores y comparten un mismo objetivo. El líder Skipper emplea este recurso generalmente nombrando sus operaciones con términos clave, casi mi-



Figura 21 Minuto 13.01. Rapto de un Santa Claus farsante.



Figura 22 Minuto 13.32. Tala del gran árbol para su hurto.



Figura 23 Minuto 14.04. Persecución del gran árbol por los Santos para su rescate.



Figura 24 Minuto 17.23. Árbol navideño que aterriza desde el aire.

litares. En esta ocasión Skipper y Privated también se suman a la persecución peligrosa, van tras ellos creyendo que los Santas disfrazados persiguen al verdadero Santa que ha debido escaparse. No olvidan cuál es su motivación en este trabajo: la magia para la fiesta. Y esto les alienta a seguir con su plan mediante la operación de rescate: campana sobre campana. (Figura 23)



Figura 25 Minuto 17.32. Discusión entre los animales del zoo ante el desastre del resultado final obtenido.



Figura 26 Minuto 17.40. Coordinadores de comités justificando su mal comportamiento.



Figura 27 Minuto 18.34. La magia de Santa Claus llega al zoo

A punto de transcurrir las 14 horas de que disponían para la resolución del proyecto, veamos como finaliza este capítulo, y de qué manera se resuelven los conflictos generados en el trabajo colaborativo.

Mientras los dos comités de adornos siguen peleándose y batallando en el Central Park Zoo, continúa la persecución por las calles y los impostores Santa Claus van quedando atrás. Y entonces, cuando ya todo (adornos, música, juegos) parecía desastroso ante la mirada de los recién llegados cachorritos y papás animales asistentes a la «Niñodad», llega por los aires y aterriza el gran árbol. Perplejos los asistentes a la fiesta comienzan a marcharse entre los gritos y discusiones de los animales del zoo. (Figura 24 y 25)

Es el momento en el que el líder Skipper rinda cuentas de lo que ha ocurrido con todos los comités, que escuche, valore y coordine. De hecho alguna reunión previa de todos los equipos, antes del momento final, no hubiera venido mal. Son muy fructíferas las reuniones de los responsables de cada comité, junto con el líder general, para que los intereses cruzados entre los distintos subgrupos fluyan en una misma dirección. En este tipo de reuniones la asistencia de todos los componentes dificultaría la comunicación, resultando más pragmático depositar la responsabilidad en un representante. En el capítulo el responsable de cada comité lucha enfadado por hacerse escuchar y esgrimir en defensa de su equipo todo tipo de justificaciones. Kowalski dice: «algunos no saben apreciar las artes decorativas más refinadas». Marlene argumenta: «algunos sufren un desorden de aburrimiento crónico». King Julien sentencia: «y algunos se han cargado mi alucinantísimo árbol *nadiveño*». (Figura 26)

Un líder es el responsable último del éxito del proyecto, pero esto no exime de igual deber al resto de los miembros del grupo. Y no será líder si no cuenta con el apoyo y respeto de todos, más que con la obediencia que no es en sí necesaria. Skipper trata de parar la discusión entre animales para darles una reprimenda por haber tratado de actuar sin tener en cuenta sus órdenes. Todos reconocen el fracaso pero el líder y además coronado «Santa» en la asignación de tarjetas reconoce públicamente su responsabilidad.

A continuación se produce una escena con claras connotaciones religiosas sobre el pecado, arrepentimiento y redención, bajo un aparente personaje profano. Entonces, el verdadero «Santa» aparece en trineo y al bajar recuerda los malos comportamientos: vapulear a los empleados que recolectan para que él pueda repartir regalos, destrozar el árbol de Navidad más famoso del mundo. Los animales muestran su arrepentimiento ante Santa, Skipper le explica que su objetivo era conseguir una muestra de la auténtica magia de Santa Claus. Santa le explica que ya la tenía desde el principio y que como líder descubrirá cómo usarla. (Figura 27)

Para terminar Skipper se da cuenta de que debe reconducir al grupo: proponiendo pero sin imposiciones, contagiando la alegría, dando confianza a los compañeros, estableciendo pautas concretas y claras.

A través de una canción nos hacen entender que no importa que el resultado no sea perfecto siempre y cuando se disfrute con el proceso. Este factor procesual es primordial en el aprendizaje que evalúa de forma continua las relaciones interpersonales y la construcción del conocimiento horizontal, y no únicamente los productos finales del trabajo de los alumnos.

Finalmente se desvela que el secreto consiste únicamente tener claro el objetivo común para acometer un proyecto; en este caso: intentar que los niños sean felices en Navidad. De este modo se transmite y visibiliza la clave fundamental del trabajo colaborativo, compartir un claro y principal objetivo entre todos los participantes.

4. Conclusiones

El análisis llevado a cabo en esta investigación nos ha permitido recoger los principales conflictos que se producen en el trabajo colaborativo durante la resolución de un proyecto. Trasladado al ámbito educativo hemos realizado recomendaciones para el aprendizaje con respecto a aspectos como: reparto de tareas, creación de comités de trabajo, asignación de roles, coordinación de trabajos individuales y grupales, liderazgo, flujos de comunicación, prevalencia de

valores éticos, búsqueda de información, empleo de lemas, reconocimiento social u objetivo común, entre otros. Las soluciones ofrecidas se plantean de forma abierta, pues las propuestas pedagógicas deben ser flexibles para adaptarse a las necesidades del grupo en el que se apliquen.

La Cultura Visual Infantil puede servir de base para hallar referentes didácticos, como se ha demostrado con el presente estudio de análisis fragmento a fragmento de una serie televisiva. En futuras investigaciones sería recomendable compartir con la comunidad científica otros hallazgos educativos basados en la Cultura Visual.

La ilustración, mediante dibujos animados, de los principales conflictos que se generan en el trabajo colaborativo mejoraría la comprensión de éstos por parte de los estudiantes, les prevendría y prepararía a para afrontarlos de forma positiva.

El análisis de capítulos de series infantiles televisivas resultaría un aprendizaje artístico lúdico, divertido y placentero, tanto para jóvenes como para niños.

La práctica en las aulas se podría transformar positivamente mediante el aprovechamiento de recursos basados en la Cultura Visual, altamente motivantes para los estudiantes. Por encima de la mirada crítica e incluso de sospecha que en ocasiones se tiene respecto a la Cultura Visual, los formadores deberíamos tener además una mirada generativa y transformadora.

Notas

¹ Todas las ilustraciones que acompañan este texto son capturas de pantalla del capítulo Marimorena antes de Navidad (Viacom International Inc., 2010) emitido por el canal televisivo Clan, con web <http://www.rtve.es/infantil/>

Referencias bibliográficas

- Acaso, M, Ellsworth, E. y Padró, C. (2011). El aprendizaje de lo inesperado. Madrid: Los libros de la catarata.
- Bará, J. y Domingo, J. (2005). Técnicas de aprendizaje cooperativo. Universitat Politècnica de Catalunya. (http://www.uct.cl/cedid/archivos/diplomado/sobre_aprendizaje_cooperativo.pdf) (15-07-2012)
- Bulbul, H. (2012). Primary School Student's Perception of Images Transferred by Visual Culture and Form of Reflection on Their Paintings. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 47, 903-907. (DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.754).
- Duncum, P. (2009). Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression. *Studies in Art Education* 50(3), 232-244.
- DreamWorks Animation LLC. (2005). Madagascar. EUA
- Fuenzalida, V. (2008). Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(15), 49-54. (DOI: 10.3916/c30-2008-01-007).
- Huerta, R. (1991). Imágenes que nos suenan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión. *Revista Eufonia*, 16, 1-4.
- Jörg, T. (2004). Complexity Theory and the Reinvention of Reality of Education. *Proceedings of the 2004 Complexity Science and Educational Research Conference* (pp. 121-146). Canada: Chaffey's Locks. (www.complexityandeducation.ca) (18-10-2012)
- Mamur, N. (2012). The effect of modern visual culture on children's drawings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 277-283. (DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.651)
- Viacom International Inc. (2010). The Penguins of Madagascar. DreamWorks Animation SKG & Nickelodeon productions. EUA
- Zyngier, D. (2007). Listening to teachers-listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 327-347. (DOI: 10.1080/13540600701391903).
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24, 1765-1776. (DOI: 10.1016/j.tate.2007.09.004).

NO SE PUEDE SER CIUDADANO DIGITAL SIN RECURSOS TICS EN LA ESCUELA

La biblioteca escolar 2.0

RECURSOS TIC 2.0 PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA, Y LA DINAMIZACIÓN DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES



Manuel J. Martínez Muñoz

CEIP «Profesor Tierno Galván» Vícar (Almería)
manolo.martinez@ptgalvan.es

Este artículo no pretende ser nada más que una breve reflexión «a pie de obra» acerca de lo que hoy puede y debe ser una Biblioteca Escolar. Una Biblioteca Escolar que aproveche los recursos tecnológicos que ponen a nuestro alcance, tanto los medios audiovisuales, como los medios informáticos y telemáticos.

En ningún caso se pretende hacer una relación exhaustiva de tales recursos, ni mucho menos de sus capacidades y potencialidades. Ese término debe quedar a la exclusiva responsabilidad del Profesorado, que, en la medida de sus necesidades, su formación, sus preferencias, y sus aprovechamientos didácticos, considere.

No obstante, cabe decir desde el principio, que si bien todas estas decisiones quedan a la libre opcionalidad del profesor, la profesora; en ningún caso podríamos pensar que se puedan obviar, soslayar o ignorar, como en otras ocasiones se ha hecho con otras tecnologías que pasaron y entraron en la Escuela, pero quedaron infrautilizadas en el mejor de los casos.

En cuanto a la revolución que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han traído, en modo alguno podemos mirar para otro lado, puesto que ya están plenamente implantadas en el mundo en que se mueven nuestros alumnos. Pensemos por ejemplo en los teléfonos móviles –smart phones– que copan el interés de los alumnos, desde su infancia a veces.

○ enseñamos a nuestros alumnos y alumnas a usarlos, a obtener de ellos sus ventajas, a defenderlos de

sus peligros, o estaremos definitivamente desconectando la Escuela de la realidad, y, lo que es peor, dejando en manos de intereses espurios la formación de los jóvenes en ese aspecto y en todos los demás aspectos de la personalidad que conllevan y que determinan.

Por tanto, el ponernos al día como profesionales de la Enseñanza y de la Educación en su conocimiento teórico, práctico y de su aprovechamiento didáctico-pedagógico, no es una opción, es un deber inexcusable.

La Escuela TIC 2.0.

Lo que ha dado en llamar la Escuela TIC 2.0, no es más que una tímida respuesta institucional de los organismos educativos a las necesidades de una sociedad donde ya no se concibe un trabajo, sea manual o intelectual, en los que las TICs no tengan preponderancia.

La Escuela de hoy debe responder a aspectos como:

- La formación integral de los ciudadanos.
- Su preparación laboral.
- Su alfabetización audiovisual e informática.
- Su capacitación en competencias completamente nuevas.

O se enseña a usar teléfonos móviles y obtener sus ventajas, defender de sus peligros, o desconectamos la Escuela de la realidad



- Su capacitación para una nueva *Lectura*.
- Y otras tantas habilidades.

Y la Escuela, por más tecnología que entre en ella, está constituida fundamentalmente por los maestros y las maestras, los profesores y las profesoras. Así que los primeros que debemos ser permeables a las TICs somos nosotros. No podemos saber, ni conocer, ni usar menos estos recursos que nuestros propios alumnos y alumnas.

Los profesores no podemos saber, ni conocer, ni usar menos los recursos tecnológicos que nuestros propios alumnos y alumnas

Esto ya se ha escuchado hasta la saciedad. Pero ¿por qué razón no cala más en el corpus curricular? ¿Por qué cuesta tantísimo que todo esto cale en la Formación Inicial del Profesorado? Es cierto que en los últimos tiempos se empiezan a ver ciertos atisbos de una preocupación por las Universidades y las Administraciones Públicas, no ya en dotar de equipos las Escuelas, sino de formar a los profesionales que han de rentabilizarlos. Y todo ello no sin muchas reticencias por parte de casi todos.

No sería justo dejar de mencionar a muchos profesionales que desde hace décadas han/hemos estado por esta labor en plan «francotirador». Casi siempre con pocos resultados. Ni tampoco sería justo dejar de decir que la Escuela TIC 2.0 en nuestra Comunidad Andaluza ha retomado desde hace unos años, el impulso que los DINs de los CEPs iniciaron hace dos

décadas, y que se cercenaron en gran medida por políticos bastante engeguados hacia el problema que nos sobrevinía.

Ahora hay que ponerse al día rápidamente. Y, la verdad, podemos presumir de contar con recursos suficientes, tanto en *hardware* como en *software* para sacar gran rendimiento de las TICs en los Centros Educativos. Lo digo con sinceridad y convencimiento. Además es que no nos queda otro remedio. Se puede aprender inglés o alemán sin laboratorio de idiomas, pero no se puede ser un ciudadano digital sin recursos TICs en las escuelas. Y eso lo han entendido ya en todos los países. Nosotros no podemos ser menos.

La Web 2.0 y «la Nube»

¿Qué es la Web 2.0? ¿A qué llaman «la Nube»?

La *World Wide Web* (WWW, Web, Telaraña mundial...) se convirtió muy pronto en el hijo más adelantado de Internet, acaparando e integrando otros que le eran rivales, como el *email* y otros.

Las telecomunicaciones, el periodismo digital, el telerabajo, los juegos, la enseñanza, el ocio, etc..., pasaron pronto a ser los huéspedes de la Web.

Pero, ahora, ¿cuál es el salto cualitativo, que ha causado el cambio de denominación a Web 2.0? Pues el cambio es tan sencillo como poderoso, de cara al ciudadano. Cuando en la Web todo el mundo que tuviera una conexión telefónica y un Ordenador Personal se convertía en un activo consumidor de información,

con acceso a tantos bloques de información, a los que no podría acceder ni aunque viviera 100 vidas, ahora sencillamente nos hemos convertido –además de consumidores de información- en PRODUCTORES de la misma.

Todos somos *bloggers*, editores, autores, publicadores de información de todo tipo, textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos, voz, música, etc. Lo que abre un mundo aparentemente sin más límites que la propia imaginación.

Hoy se puede estar presente a través de las denominadas Redes Sociales, opinar en ellas, darnos a conocer, promover nuestras ideas, contrastarlas con otras, debatir sobre temas de nuestro interés, aprender idiomas, trabajar de forma colaborativa, aprender sobre cualquier tema que nos interese... Nadie se atreve a decir ya que esto no tenga futuro, sino que el futuro de la Humanidad sería inimaginable sin ellas, como lo sería sin la electricidad.

Y, claro, como todo logro tecnológico humano, también tiene los peligros inherentes a la ambivalente moral humana. Somos capaces de las más grandes proezas, pero también de las mayores ruindades.

La labor del docente en esto, como en cualquier otro ámbito, es sacar lo mejor del ser humano, y posibilitar su mayor y más integral desarrollo personal.

¿Y la Nube? ¿Qué es la Nube?

Bueno, simultáneamente a los recursos de flujo bidireccional de la información que la Web 2.0 ha traído, concurre un recurso que, no por sencillo, deja de tener un increíble potencial. Se trata de que esta Web 2.0 pone al alcance del usuario básico lo siguiente:

- Un espacio virtual casi ilimitado para su libre uso y dónde albergar nuestros trabajos.
- La posibilidad de acceder a los mismos desde cualquier lugar.
- Los recursos de *software* –programas- para producir, editar y publicar todos esos trabajos.

Veamos un ejemplo.

Una persona que quiera editar y publicar una Revista Digital, puede hacerlo por sí mismo, desde su casa, y con un coste prácticamente nulo.

Música, Películas, Emisiones de Audio, tienen el mismo tratamiento y gozan de las mismas posibilidades. Es de resaltar muy especialmente las posibilidades que esta *Nube* ofrece al trabajo colaborativo entre personas que pueden estar simultáneamente trabajando desde continentes distintos sobre los mismos documentos.

Se entiende, pues la enormidad de recursos que se ofrecen a cualquiera, y, por tanto, al profesional de la Enseñanza, ya sea a nivel individual, como de trabajo en equipo.

Todos somos bloggers, editores, autores, publicadores de información de todo tipo, textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos...

La Biblioteca Escolar en la Época de la Web 2.0.

Cuando comenzaron a llegar los primeros recursos Informáticos a los Centros docentes, algunos de nosotros empezamos a preguntarnos cuál sería la nueva configuración de muchas cosas que hasta ese momento estaban muy claras en los Colegios e Institutos. Y lo habían llegado a estar con el paso de muchos, muchos años sin cambios en los modos de trabajo.

Algunas de estas «cosas» sobre las cuales algunos de nosotros intuimos que iban a cambiar radical e irremediamente eran la Lectura, la Escritura y su centro por antonomasia, la Clase y la Bibliotecas Escolares.

En ningún momento de la historia de la Escuela contemporánea (s. XIX–XX) se ha dudado de la importancia de una buena Biblioteca en el Centro. Pero hoy, con lo que nos ha sobrevenido en el campo de las TICs, menos que nunca podemos concebir una Escuela sin Bibliotecas. Pero además las Bibliotecas tam-

RECURSOS TICs PARA GESTIÓN LA BIBLIOTECA ESCOLAR 2.0

RECURSO	DESCRIPCIÓN	UTILIDAD
Abies	Programa para gestión informatizada de Bibliotecas Escolares	Prácticamente cubre todas las necesidades de la Gestión Bibliotecaria
Complementos de Abies	Otros recursos complementarios, tanto locales como online	Optimizar la aplicación.
Programas de propósito general	Procesadores de Textos, Gestores de Bases de Datos, Hojas de Cálculo, Diseño Gráfico, Presentaciones, etc.	Complementar los trabajos de gestión de las bibliotecas. Publicidad, Anuncios, Cartas, Cartelería, etc.
Dropbox	Espacio online, donde almacenar y compartir nuestros recursos y documentos	Trabajo cooperativo.
Google Drive	Espacio online, donde almacenar y compartir nuestros recursos y documentos. Y mucho más.	Trabajo cooperativo.

poco pueden ser ya un almacén más o menos organizado de libros y documentos, a la que se recurre con más o menos asiduidad, en el mejor de los casos.

Creo sinceramente que, después de varios intentos de implantación de modelos de la TICs en las Escuelas (aulas de informática, rincón del ordenador, aulas de audiovisuales, etc.), es la Biblioteca TIC 2.0 el mejor y más rentable modelo de integración de todos los medios Documentales, ya sean fondos bibliográficos, audiovisuales, de Internet, etc.

Las actuales Bibliotecas Escolares deberían ser en el Centro un espacio cuidado, dotado, común, utilizado por todos, utilizado todo el tiempo. Debe ser un lugar motivador, adonde los alumnos tanto de Primaria como de Secundaria quieran entrar, y del que no quieran salir. Un lugar de disfrute y de aprendizaje. Un lugar donde se integre la vida real con

Las Bibliotecas escolares deben ser un lugar donde se integre la vida real con la vida escolar, a veces tan distantes.

la vida escolar, a veces tan distantes.

El Hardware del que una Biblioteca Escolar debería disponer, debería ser como mínimo:

- Equipo Informático de Gestión
- Equipo de Sonido
- Equipo de Vídeo y Proyección en pantalla de cierto tamaño
- Lectores de Libros Electrónicos
- Equipos con Conexión a Internet

Obviamente esto no sólo no debe estar reñido con una buena organización, un fácil acceso a los fondos bibliográficos, un diligente sistema de préstamos, sino que más bien deben integrados con ellos, haciendo de la Biblioteca el corazón del Centro Educativo.

La Biblioteca debería ser el Centro del Conocimiento, el lugar desde donde partieran, y donde confluyeran toda esa serie actividades denominadas extraescolares o complementarias, que servirían de hilo conductor, si no a toda, sí a gran parte de la actividad

del Centro. Y todo ello sin dejar de ser el lugar de disfrute y esparcimiento intelectual para la lectura de evasión; y sin dejar de ser tampoco el lugar de documentación por excelencia para todas las áreas de aprendizaje, Ciencias, Literatura, Matemáticas...

Una nueva «Lecturización».

Todo lo expuesto hasta aquí puede verse abocado a un cierto fracaso, si no tenemos en cuenta que, a la vez que todo esto, se está desarrollando una nueva alfabetización ciudadana en relación con los medios que las TICs ponen a su alcance. Y esa nueva alfabetización está ocurriendo –lamento decirlo– al margen de la Escuela.

De igual modo que los ciudadanos somos grandes consumidores de información audiovisual en el cine, pero muy mayormente en la TV, sin que nadie nos haya preparado para hacerlo; de ese mismo modo nuestros niños y jóvenes navegan por Internet con sus smart phones, sus tablets, sus ordenadores...

Y deberíamos tener en cuenta, sobre todo los que nos dedicamos a esto de educar, que una persona que usa estos medios sin sentido crítico alguno, es la deseada presa de otros, que sí que están preparados.

¿Por dónde deberíamos de comenzar?

Primero, comenzar por no caer en la ingenua idea de que las TICs son inocentes avances tecnológicos, que, como mucho, alargan nuestras capacidades personales. Nada más lejos de la verdad. Hoy quien domine las TICs dominará al mundo y a los individuos que lo componemos.

Segundo, saber que se puede formar adecuadamente a los futuros ciudadanos para que no sean presas fáciles de la manipulación mediática.

Tercero, estar seguros de que tendremos que hacerlo con muy poca ayuda, más allá de nuestras personales intenciones y nuestros propios recursos. Si las administraciones tuvieran, de verdad, interés en

RECURSOS TICs PARA DIVULGACIÓN LA BIBLIOTECA ESCOLAR 2.0		
RECURSO	URL	UTILIDAD
<u>Blogger</u>	http://blogger.google.com	Diseño, creación y mantenimiento de un Blog para la Biblioteca
<u>WorldPress</u>	http://es.wordpress.com	Diseño, creación y mantenimiento de un Blog para la Biblioteca
<u>FaceBook</u>	http://www.facebook.com	Red social donde podemos crear un perfil de nuestra Biblioteca
<u>Twitter</u>	http://www.twitter.com	Red social donde podemos crear un perfil de nuestra Biblioteca
<u>YouTube</u>	http://www.youtube.com	Red social donde podemos crear una cuenta de nuestra Biblioteca y colocar nuestros videocasts
<u>Picasa</u>	http://picasa.gogle.com	Compartir imágenes y Fotografías
Otras redes	Se detallan en el siguiente apartado.	

ello, ya habrían dado los pasos necesarios y oportunos para ello. Vuelvo a decir que con pocas y honrosas excepciones.

Cuarto, conocer en qué consisten los diversos modos de lecturización que están conviviendo hoy, tanto en la Escuela, como en la Sociedad. A nadie se le escapa el hecho de que no es lo mismo leer una novela, que un periódico, o una revista temática, o de evasión. No es lo mismo ver una película en el cine, que en casa (con o sin publicidad, eligiendo o sin elegir qué película veo). No es lo mismo escuchar nuestra música preferida en un concierto en directo, que mientras se conduce. En fin todas estas cosas tan evidentes, ¿cuándo las enseñamos en la Escuela?

La lectura

Pues pasemos ahora a hablar más concretamente de la Lectura, la cual supone un consumo mayormente textual de la información. Hoy con la ayuda de las TICs:

- La lectura es Hipertextual, no lineal. Podemos dar saltos verdaderamente vertiginosos entre conjuntos de información aparentemente inconexos. Puedo estar leyendo un artículo de historia en mi *tablet*, sobre las doce tribus de Israel y, si no sé cómo se produjo el reparto de tierras en Palestina entre 11 + 2 descendientes de Jacob, y aún así se hicieron 12 partes, pues puedo buscarlo en Internet, y saberlo casi de forma inmediata, para seguir luego con mi lectura. Quien dice sobre historia antigua, dice también sobre el Álbum 2012 del grupo Tokio Hotel, o de lo que queramos.

- La lectura es Telemática, es decir, estoy consultando, leyendo, visualizando, escuchando... información que no sé ni dónde se encuentra. Puede estar ubicada en un servidor de Internet al otro lado del planeta. Pero lo recibo en fracciones de segundo. ¿No es impresionante? Cuando yo era un adolescente, aunque ya ha llovido desde entonces, en términos cósmicos, fue antesdeayer, si quería leer un libro como «La Vida del Buscón», tenía que esperar unas dos semanas, en el mejor de los casos, para que lo pidie-

ran y me lo trajeran de Madrid, a una capital de provincias, como Almería. Si vivías en un pueblecito como Macael, pongamos por caso, las dos semanas se podían convertir en 3 ó 4.

Hoy si quiero leer ese libro solo tengo que pulsar [<http://literatura.itematika.com/descargar/libro/229/historia-de-la-vida-del-buscon.html>], descargarlo y comenzar a leerlo. Y no sólo eso, sino que puedo buscar estudios, tesis doctorales y comentarios sobre el libro de Quevedo, en las redes sociales, con la misma celeridad y aprovechamiento.

- La lectura es Multimediática, o sea, que no sólo leo, sino que visualizo imágenes (fijas y en movimiento), oigo sonidos, escucho música...

Y, por si fuera poco, aparte de Leer, también puedo Escribir, es decir, publicar mis tex-tos, mis imágenes, mis videos y mis composiciones musicales...

Con sinceridad, ¿puede la Escuela dejar pasar estos recursos sin aprovecharlos para conseguir nuestros fines y nuestros objetivos? Pues, si los dejamos pasar, otros harán el trabajo, pero para conseguir los suyos.

La lectura es Multimediática, no sólo leo, sino que visualizo imágenes (fijas y en movimiento), oigo sonidos, escucho música...

Recursos TICs 2.0 para las BBEE

En todo el artículo se presentan una serie de recursos TICs para funcionamiento, uso y promoción de las Bibliotecas Escolares, a la vez que la Animación y el Fomento de la Lectura.

Espero que todo esto le anime a ver las TICs como algo accesible.

Y gracias por haber llegado LEYENDO hasta aquí.



RECURSOS INFORMÁTICOS PARA ANIMACIÓN Y FOMENTO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA (Todos estos recursos son gratuitos y aplicables a un Blog o Sitio Web de la Biblioteca)			
Recurso	Descripción	URL	UTILIDAD DESTACADA
ISSUU	Creación de libros digitales	http://www.issuu.com	Producir y publicar revistas y libros realizados por nosotros y nuestros alumnos
Calameo	Creación de Libros Digitales	http://www.calameo.com	Producir y publicar revistas y libros realizados por nosotros y nuestros alumnos
Presentaciones Google	Presentaciones online	http://drive.google.es	Producir presentaciones online al estilo de PPoint .
Mister Wong	Gestión de enlaces y marcadores	http://www.mister-wong.es/	Gadget con enlaces de interés seleccionados sobre un tema. Por ejemplo Lectura.
aNobii	Gestión de enlaces a libros tipo estantería gráfica	http://www.anobii.com/	Promoción de libros y publicaciones a través de nuestro blog
Prezi	Creación de Presentaciones animadas y dinámicas. Muy especial.	http://prezi.com/	Presentación de Obras literarias, poemas, etc. y Animación a su lectura.
Kizoa	Creación de presentaciones fotográficas, collages, etc. Tipo vídeo	http://www.kizoa.es	Presentación de memorias visuales de actividades de nuestra Biblioteca
Ivoox	Creación de postcasts de audio	http://www.ivoox.com/	Publicación de recitaciones y lectura de alumnos en audio.
Glogster	Elaboración de posters dinámicos online multimedia	http://edu.glogster.com/	Anuncios de eventos y Memorias de los mismos, con imágenes, vídeos, sonido, música, etc.
Fliptime	Creación de vídeos a partir de fotos	http://fliptime.com/	Presentación de memorias visuales de actividades de nuestra Biblioteca
Recurso	Descripción	URL	UTILIDAD DESTACADA
Emulador de Amazon	Convierte tu PC, tu Tablet o tu smart-phone en un Kindle de Amazon	http://www.amazon.es/gp/kindle/pc/download	Leer libros electrónicos gratuitos y de pago.
Grammata	Convierte archivos de e-books de unos tipos a otros	http://www.grammata.es	Muy útil para facilitar el acceso a libros electrónicos según el tipo de archivos que sean leídos por e-readers que tengamos PDF/EPUB...
Bubok	Autopublicación online	http://www.bubok.com	Autoedición, publicación y divulgación de libros propios impresos o electrónicos
Lulu	Autopublicación online	http://www.lulu.com	Autoedición, publicación y divulgación de libros propios impresos o electrónicos
CreateSpace	Autopublicación online	http://www.createspace.com	Autoedición, publicación y divulgación de libros propios impresos o electrónicos
Tiflolibros	Libros electrónicos para ciegos	http://www.tiflolibros.com	Digitalización y conversión de libros al sistema braille

Existe una necesidad imperiosa de una buena educación audiovisual

Malo, malo, malo eres...

Breve acercamiento al problema de la domesticidad en la Sociedad del Conocimiento



J. Daniel García Martínez

Profesor de lengua y literatura: Agora portals international school
j.daniel.garcia@gmail.com

You're a no good heart breaker
You're a liar and you're a cheat
And I don't know why
I let you do these things to me
My friends keep telling me
That you ain't no good
But oh, they don't know
That I'd leave you if I could

Aretha Franklin
«I never loved a man», 1967

Tras la publicación de la Ley para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras en 1999, las terribles desigualdades que se habían dado en el siglo XIX y en el XX en España, se ilegalizan. En la Exposición de Motivos de la ley dice que el sistema social ha de reconfigurarse por la inclusión normalizada de la mujer al mercado laboral, que las responsabilidades familiares han de ser compartidas. La vieja concepción del hombre como sustentador y protector se abandona. Es muy importante el cambio de terminología. Ya no aparece «trabajador» sino «persona trabajadora», término neutro asexuado.

Desde un punto de vista superficial, se podría afirmar que la vieja idea de la mujer como «Ángel del hogar» ha desaparecido, la esfera privada del cuidado de la casa se universaliza y la mujer ya no está discriminada legalmente en el mercado laboral, ni por supuesto, en la esfera social.

Esta simplificación sin duda cae en la más absurda irrealidad. Simplemente, al regularizarse legalmente las relaciones laborales de género, surgen otras discriminaciones de facto:

«La persistencia de la discriminación salarial, (es) una de las expresiones más sutiles de las nuevas formas de discriminación indirecta que ha substituido a la vieja discriminación legal. A la que debe añadirse el creciente afloramiento de un viejo problema, el acoso sexual en el lugar de trabajo, que a mayor presencia de las mujeres en el mercado está haciendo emerger.» (Torns, 1995: 89)

De hecho, el que las políticas de conciliación (Nota 1) se fundamenten esencialmente en la figura femenina, es ya un indicador esclarecedor de la situación discriminatoria sutil en la que nos encontramos actualmente. Josune Aguinaga llama al proceso de ocultar las discriminaciones la «igualdad simulada»:

«Mecanismo, (...) mediante el cual las viejas desigualdades formales han sido substituidas por desigualdades estructurales, más sutiles pero igual de efectivas y que al final, mantienen fórmulas de desigualdad en un contexto con apariencia

Para la inclusión normalizada de la mujer al mercado laboral, las responsabilidades familiares han de ser compartidas

de igualdad (...), pero a la vez reproduce las condiciones de una sociedad asimétrica.» (Aguinaga, 2008: 12)

Pero, si hemos visto que hay esfuerzos por equiparar al completo la situación femenina y masculina de cara al mundo laboral y las relaciones sociales, ¿cómo se crea y mantiene esa «igualdad simulada»?

La mujer bajo el prisma europeo de bread-winner

Un buen comienzo para la creación de desigualdades encubiertas es la discriminación laboral. En el mundo empresarial, se puede denunciar una discriminación mientras una mujer está desempeñando una labor dentro de la empresa, pero, por ejemplo, es muy difícil demostrar una contratación

discriminatoria. Si una mujer está embarazada es muy complicado que la contraten en ningún trabajo. Esta negación de la capacidad reproductiva de la mujer afecta a sus posibilidades laborales de manera muy específica. En la siguiente tabla (Tabla 1) extraída de la última EPA de 2012 podemos leer que de un 100% de población activa el 59,9% de los ocupados a tiempo completo son hombres, mientras que el 40,1% mujeres; mientras que a tiempo parcial, el 24,2% son hombres y un aplastante 75,8% mujeres. Esto es porque ha de ser la mujer la que reduzca su jornada para poder ocuparse de sus hijas e hijos, familiares y hogar.

Pero, más clarificadora todavía es la tabla que pongo a continuación (Tabla 2). Corresponde a la misma EPA. En ella la diferencia es abrumadora, y nos da la clave para interpretar de manera más clara la situación laboral actual de la mujer. El total de la población española masculina de más de 16 años es 18.6 millones, mientras que el femenino es de 19.6, o sea, un millón y pico más de

mujeres en edad de trabajar que de hombres. Si seguimos interpretando la tabla, del total masculino hay 12.4 millones activos, frente a 10,5 de mujeres activas. ¿A qué se debe esta diferencia? La distinción entre población activa y parada no está muy definida, podríamos decir que una quien está en paro es toda persona que no trabaja pero se dedica a la búsqueda de empleo, frente a la inactiva que no busca. Son barreras sutiles, pero que nos dejan un dato claro. Las mujeres han de ocuparse del hogar en mucha mayor medida que los hombres, por eso dejan de trabajar e incluso de buscar empleo.

En el mercado laboral subyace esa idea discriminatoria del ausentismo laboral que vendrá con el embarazo. Se han tomado medidas legales para evitar la discriminación por embarazo, en el Art. 55.5 del *Estatuto de los trabajadores* podemos leer:

«Será nulo el despido que tenga por móvil alguna de las causas de discriminación prohibidas por la Constitución o la Ley, o bien con violación de derechos fundamentales y libertades públicas del trabajador. Será también nulo el despido en los siguientes supuestos:

- a) El de los trabajadores durante el periodo de suspensión del contrato de trabajo por maternidad, riesgo durante el embarazo, adopción o acogimiento (...), o el notificado en una fecha tal que el plazo de preaviso termine en dicho periodo.
- b) El de las trabajadoras embarazadas, desde la fecha del inicio del embarazo hasta (...) el periodo de suspensión y el de los trabajadores que estén disfrutando del mismo o hayan solicitado la excedencia.»

Aún así, la práctica habitual es el despido tras la reincorporación. En octubre de 2008, el comisario Vladimir Spidla hablaba de que en Europa había 6 millones de mujeres de entre 16 y 64 años obligadas a trabajar a tiempo parcial o condenadas al desempleo por

De cara al mundo laboral, ¿cómo se crea y mantiene esa «igualdad simulada» entre la situación femenina y masculina?»

Ocupados a tiempo completo	14.358
Hombres	8.607,4
Mujeres	5.751,0
Ocupados a tiempo parcial	2.598,7
Hombres	629,3
Mujeres	1.969,4

■ **Tabla 1.** Fuente. EPA, 4 trimestre 2012

HOMBRES	18.656,20
Población de 16 años y más	
Activos	12.411,00
Ocupados	9.236,60
Parados	3.174,40
Inactivos	6.245,20
Tasa de actividad	66,52
Tasa de paro	25,58
MUJERES	
Población de 16 años y más	19.676,80
Activas	10.511,40
Ocupadas	7.720,40
Paradas	2.791,00
Inactivas	9.165,40
Tasa de actividad	53,42
Tasa de paro	26,55

■ **Tabla 2.** Fuente. EPA, 4 trimestre 2012

tener que atender a sus hijos. El trabajo doméstico discrimina de forma sexista a las mujeres, contra lo que no hay ninguna ley que se pueda aplicar. Existe un pacto social entre mujeres y hombres de carácter marcadamente patriarcal, *bread-winner*, que hace recaer sobre la figura masculina la responsabilidad y el derecho de mantener a la familia. Nos dice Teresa Torns:

«Pateman (1995) és una de les primeres veus que posa de manifest les bases patriarcales del contracte social entre homes i dones, tal com s'ha pactat en el món occidental contemporani. En aquest contracte, tot i la diversitat de modalitats existents, els homes són caps de família, proveïdors del suport econòmic del nucli familiar al qual ofereixen, a més, protecció. A canvi, obtenen la subordinació de la resta del nucli i el treball invisible de les dones, considerades en aquest model únicament com a mares i esposes. En aquest contracte no escrit homes i dones bescanvien protecció per submissió, treball pagat i poder per treball no pagat i manteniment. Com a conseqüència d'aquest contracte, només queda reconegut com a treball aquell que és regulat pel mercat i, com a treballador, el cap de família o el futur cap de família.» (Nota 2) (Torns, 2001: 30)

Vemos pues con claridad una de las herramientas para la discriminación femenina, el pacto social que afecta directamente a su carácter como productoras/reproductoras, del que difícilmente se pueden abstraer; además, la diferencia con la mujer como «Ángel del hogar» decimonónica no parece tan lejos como puede pensarse de una manera superficial. Pero, ¿por qué firma la mujer ese contrato discriminatorio? ¿Cómo convencerla para que quiera estar subyugada? En el siglo XIX, era muy sencillo ver las maniobras burguesas para controlar a la población femenina, el teatro, las representaciones plásticas, el Estado, la Iglesia, etc. (Nota 3).

¿Y en la sociedad del conocimiento?

Pero, ¿cómo se logra esto en mal llamada Sociedad del Conocimiento? En un tiempo en el que con un terminal informático y acceso a la red se puede obtener toda la información que se requiera sobre legislación y segregación, ¿cómo hacer que la mujer entre en el molde fraguado hace siglos de la sumisión? Me temo que con mis limitados conocimientos de sociología no podré aclarar mucho la cuestión, intentaré, sin embargo, a continuación hablaremos de algunas formas sutiles, y no tanto, de control.

La educación

Está común y socialmente aceptado que el primer paso para lograr una igualdad efectiva es la educación. El problema radica no tanto en la educación escolar (Nota 4) como en la familiar y social que es dónde

surgen y se promueven los estereotipos que luego subyacerán en el subconsciente femenino, haciendo que no sólo se reproduzcan estas ideas sino que incluso se fomenten, no únicamente por el mundo masculino sino también por el femenino. Estos mecanismos están muy profundamente arraigados en nuestro imaginario colectivo y en nuestra realidad mediática, siendo en la mayoría de las ocasiones parte de la información comunicativa que nos rodea. Retomando la idea del contexto familiar me parece que es idóneo el uso del concepto de «educación informal» en la manera en la que lo expresa Josune Aguinaga:

Educación informal

«Una primera aproximación a la definición de educación informal es, aquella no programada que se produce en el seno de las familias y todo su entorno, familia extensa abuelos y abuelas, tíos y tías, primos y primas, incluso las amistades de los adultos, la vecindad y los comerciantes del entorno de los niños y niñas, además de los propios padres y madres.» (Aguinaga, 2008: 13)

De todas formas, aunque he señalado la importancia capital de la «educación informal», no debemos perder de vista la formal que, aunque regulada por ley, contiene todavía rasgos discriminatorios que aparecen en el currículum oculto. La Educación para la Igualdad necesita de unas intervenciones específicas para no ser una expresión sin un significado pleno; dejo a continuación las propuestas que Antonia Fernández Valencia hace a este respecto:

- Un análisis crítico de las relaciones de género dentro y fuera del aula que conlleven discriminación, social, laboral y personal.
- Una búsqueda de un lenguaje realmente no discriminatorio.
- La enseñanza específica de la contribución de la mujer trabajando colectivamente con el hombre, o en solitario, a la evolución de la sociedad y sus conquistas sociales y tecnológicas. (Fernández Valencia, 2008: 494)

Hay que hacer ver a quienes se están educando la discriminación que existe en la sociedad hacia la mujer, desde un punto de vista crítico, buscando el desarrollo cognitivo de la colectividad con estructuras más justas, educar en la diversidad social y de sexo. Esta idea parte de la necesidad imperiosa de una buena educación audiovisual y la correcta implementación del Plan Audiovisual. En el siglo XIX era más imperante la alfabetización tradicional para poder controlar a la población, hoy en día, para poder detectar las manipulaciones que nos rodean, no se puede pensar en otra cosa que en pensar lo que nos rodea, lo audiovisual. En mi opinión, la mejor vía para lograrlo

Es necesaria una enseñanza específica de la contribución de la mujer trabajando colectivamente con el hombre, o en solitario



■ **Imagen 1.** El País, 04/10/2008, AFP

La idea parte de la necesidad imperiosa de una buena educación audiovisual y la correcta implementación del Plan Audiovisual

sería la educomunicación y la inclusión de un Plan Audiovisual en la nueva ley educativa LOMCE.

Y para que esta reflexión no quede en sólo palabras lo ejemplificaré con una imagen (Imagen 1) que he extraído del diario El País de

4/10/08, con información que he citado más arriba, como quedará constatado en el apartado Publicidad.

La imagen tiene unas vinculaciones muy poderosas.

La aparición de una mujer en avanzado estado de gestación en un contexto formal, es cuanto menos sorprendente, ya que no se generalizan. Si se tienen en cuenta todos los embarazos que hay al año y las imágenes que de ellos se obtienen fuera de contextos artísticos, nos sorprenderíamos sin duda. Pero mi análisis va más sobre el enfoque. Pese a que la mujer está en primer plano, está

desenfocada, y el hombre, en segundo plano, pasa a primer plano con el enfoque, haciendo que nos fijemos más en él que en ella. La expresión facial masculina además es de gravedad, de atención y concentración, mientras que ella parece estar distraída. Podríamos hacer muchas interpretaciones, pero para mí, queda clara la negatividad que desprende la fotografía.

La publicidad

La publicidad es hoy en día lo que la poesía era en el Antiguo Régimen, su sincretismo y su corto espacio de tiempo para desarrollar las ideas, han hecho que hayan convertido en verdaderas «píldoras» de manipulación mediática. Hoy en día, podemos encontrar estereotipos sobre la mujer como «ama de casa», aunque se observe un cambio una cosificación de la mujer como «objeto de consumo» (Aparici, 2006: 219).



Las implicaciones son tan claras que no necesitan explicación, la mujer que es conquistada por un diamante, la relación «obligada» entre mujer y labores del hogar siendo un detergente su «músculo» o la directa relación entre icono sexual y domesticidad.

Dentro del carácter general de este ensayo nos interesa más el primer estereotipo, lo podemos ver fácilmente en las imágenes de arriba.

En la publicidad audiovisual se encuentran frecuentes ejemplos de ese contrato social patriarcal que hemos señalado con anterioridad, deo a continuación el link de un anuncio de un medicamento para evitar los síntomas del resfriado en el que la mujer ha de cuidar a su marido, al no poder hacerlo él piensa que tendrá a la canguro de los hijos, pero en su lugar viene la madre de la esposa. Obsérvese que todas las cuidadoras son femeninas:

http://www.youtube.com/watch?v=ErqW_XioT_g

Hay una variedad enorme de anuncios sexistas que aluden a la necesidad de la mujer de cuidar de su marido, además de extender una multitud de prejuicios y traumas en la población femenina que ha de estar dentro de unos cánones estéticos marcados por el hombre. Simplemente como ejemplo, deo un vídeo en el que se puede observar una multitud de mujeres, todas ellas dentro de la pauta estética considerada como óptima actualmente, hacen de jurado mientras los hombres les muestran algunos inventos de

la humanidad; ellas valoran todos los inventos como negativos menos la posibilidad de comer dulces bajos en calorías, que es la única invención en la que todas las investigadoras son mujeres:

<http://www.youtube.com/watch?v=g8eomql2Djs>

Me gustaría volver a la idea que he comentado anteriormente, si los estudiante y las estudiantes no están protegidos, informados, etc., de todas estas triquiñuelas publicitarias, no estaremos formando verdaderos espíritus críticos, personas libres que puedan decidir por sí mismas.

Conclusión

En el siglo XXI, la sensación de conquista social inunda todas los recovecos de la actualidad, mientras, en la prensa y en los informativos aparecen todos los días informaciones, imágenes, de mujeres víctimas de la violencia de género. La lucha feminista que arranca desde el siglo XIX, ha logrado muchas victorias, pero el camino hacia la igualdad queda todavía lejos.

A pesar de las conquistas sociales que se han conseguido, su incorporación al mundo laboral sigue sien-

do injusta. Su carácter como productoras/reproductoras las discrimina y les obliga en muchas ocasiones a encargarse del cuidado de la casa y de la familia, tanto hijos como mayores; coordinarlo con el trabajo con jornadas reducidas o directamente no poder trabajar. En caso de rebelarse ante esta realidad, también existe la vertiente de la necesidad de reafirmarse laboralmente; la continua demostración de su valía que hace que deban sufrir jornadas larguísimas, con horas extras y una carga de trabajo en definitiva extenuante. Richard Sennet ejemplifica esta última sensación en la figura de Jeanette, mujer con éxito laboral que ve como su vida familiar se va diluyendo hasta convertirse en un problema más (Sennet, 2000: pp 18-20).

Existe un pacto social subyacente en Europa que hace que en última instancia sea el hombre sobre quién repose la responsabilidad de la «hacienda». Estas ideas se difunden ya desde edad temprana entre quienes se educan, y la publicidad, entre otros medios, ayuda a discriminar; a perpetuar esa larga relación de poder masculina que arranca desde la Edad Media.

Karsten Krüger nos habla, citando a Gorz, de que no podemos hablar de que vivamos en una «sociedad del conocimiento», sino en una «capitalización de conocimiento», visto este último como un bien de consumo y negocio, no como una riqueza inmanente de un estado y su sociedad. Una de las claves para lograr la democratización del conocimiento es la igualdad; mientras las mujeres deban adquirir roles de inferioridad dentro del mundo laboral, ocultar su embarazo, vivir con miedo al despido tras la reincorporación por motivo de alumbramiento, etc. Nunca la realidad será justa, no seremos habitantes de una sociedad realmente cognoscitiva. En una sociedad en red, todos los nodos que la componen deben tener importancia no en relación a su sexo sino a su labor constructiva dentro de la misma. Nos dice Manuel Castells:

«Una red no posee ningún centro, sólo nodos. Los nodos pueden tener mayor o menor relevancia para el conjunto de la red: aumentan su importancia cuando absorben más información relevante y la procesan más eficientemente» (Castells, 2006: 27)

Siguiendo este razonamiento, las redes a las que pertenecemos serán siempre deficitarias si no somos capaces de llegar a la igualdad paritaria, si no dejamos atrás de una vez por todos los prejuicios que llevamos arrastrando como una losa desde hace más de medio milenio.

...



Bibliografía

AGUINAGA, J. (2008), «Ni victimismo ni triunfalismo. Logros consolidados y déficit por conseguir en materia de igualdad en mujeres jóvenes», en Revista de estudios de juventud, INJUVE, Madrid.

APARICI, R et alt. (2006): La imagen, análisis y representación de la realidad, Ed. Gedisa, Barcelona.

CASTELLS, M. (ed.) (2006), La sociedad red: una visión global, Ed. Alianza, Madrid.

DE LEÓN, Fray L. (1980), La perfecta casada, Espasa Calpe, Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006), Educar en tiempos inciertos, Morata ed., Madrid

PRIETO, C. (2007), «De la “perfecta casada» a la «conciliación de la vida familiar y laboral» o la *querelle des sexes* en la modernidad española, en Prieto, C. (ed.), Trabajo, género y tiempo social, Hacer ed. y Ed. Complutense, Madrid.

SENNET, Richard, (2000), La corrosión del carácter, Anagrama, Madrid

TORNS, T. (1995) «Mercado de trabajo y desigualdades de género», en Cuadernos de relaciones labo-

rales, nº6, pp. 81-92, U. Complutense, Madrid.

TORNS, T (2001), «Entre l’atur i el temps parcial: noves maneres per a una vella desigualtat?», en Revista de Sociología Catalana 15, Barcelona, pp. 27-40,

TORNS, M. Teresa y Sara Moreno (2008) «La conciliación de las jóvenes trabajadoras: Nuevos discursos, viejos problemas» en Revista de Estudios de Juventud, nº83, pp. 101-117, Injuve, Madrid.

Webgrafía

Sumarios de Revista de Estudios de Juventud:
http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_busqueda=CODIGO&clave_revista=6828

Biblioteca Virtual Cervantes:
<http://www.cervantesvirtual.com>

Instituto Nacional de Estadística:
<http://www.ine.es/>

Youtube: <http://www.youtube.com>
 Monográfico digital sobre mujer y discriminación.:
<http://www.vallenajerilla.com/berceo/garciacarcel/mujer-indice.htm>

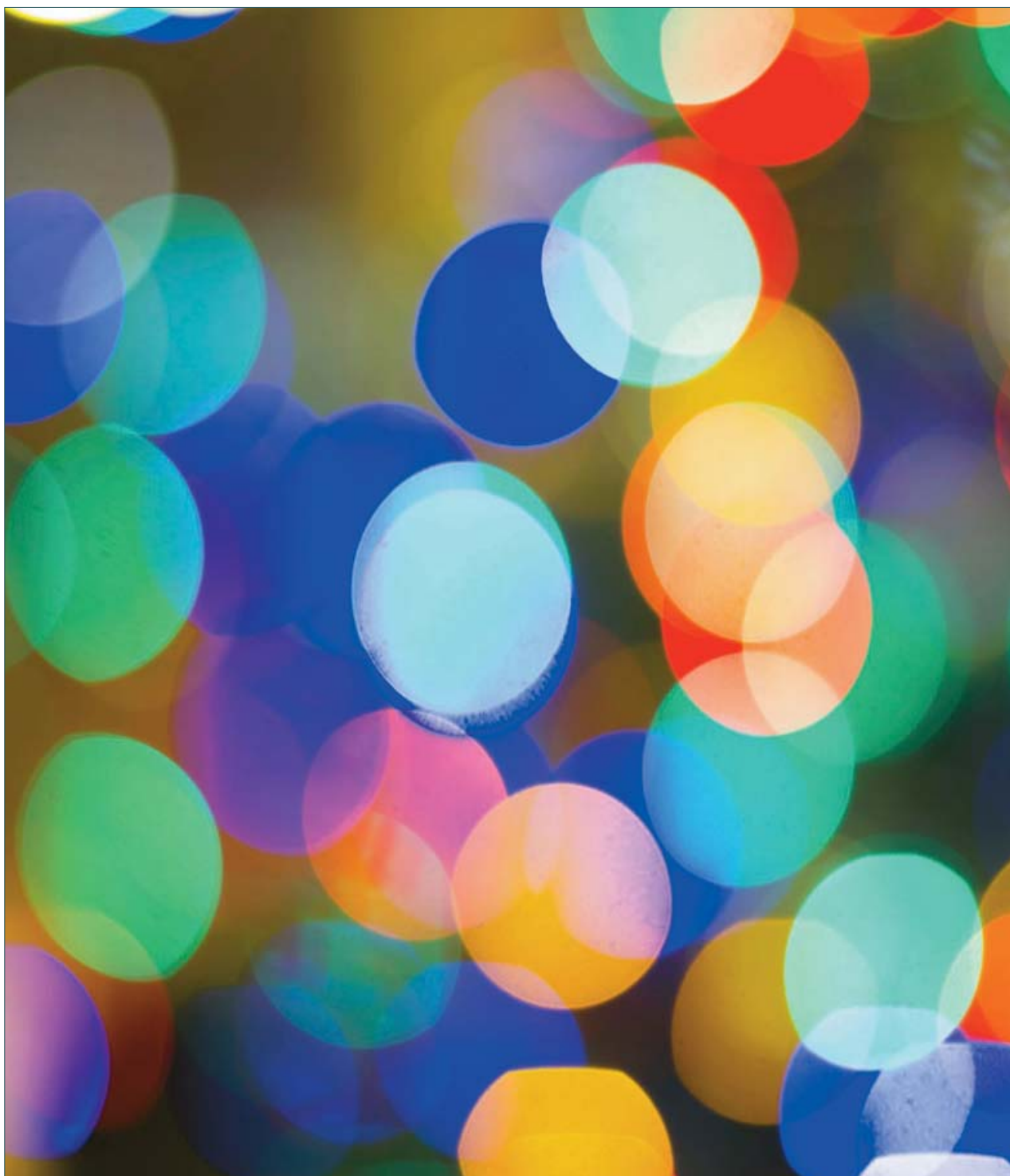
Notas

Nota 1. «La conciliación se materializa a través de una práctica cotidiana, en la que el trabajo de cuidado (del ámbito doméstico) resulta ser un factor clave» (Torns y Moreno, 2008: 102)

Nota 2. «Pateman (2005) es una de las primeras voces que pone de manifiesto las bases patriarcales del contrato social entre Hombres y mujeres, tal y como se ha pactado en el mundo occidental contemporáneo. En este contrato, con todas la diversidad de modalidades existentes, los hombres son cabezas de familia, proveedores del soporte económico del núcleo familiar al que ofrecen, además, protección. A cambio, obtienen la subordinación del resto del núcleo y el trabajo invisible de las mujeres, consideradas en este modelo únicamente como madres y esposas. En este contrato no escrito hombres y mujeres intercambian protección por sumisión, trabajo pagado y poder por trabajo no pagado y mantenimiento. Como consecuencia de este contrato, nada más queda reconocido como trabajo aquel que está regulado por el mercado, y como trabajador, el cabeza de familia o el futuro cabeza de familia.» (Trad. propia)

Nota 3. Ver: García M., J. Daniel (2003): «La mujer ángel del hogar, diablillo de Lavapiés» en Kafka, Ed. Agrupación Kafka, Universidad de Salamanca.

Nota 4. La inclusión de la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos como uno de los niveles de la transversalidad en la LOGSE de 1990, es una muestra de ello.



Argentina. La disputa por el poder simbólico

Con la mirada puesta en la niñez y en la juventud

Los nativos digitales



Víctor Kon

Coordinador Escuelas Asociación Nueva Mirada. Festival Int. de cine para la Infancia y la Juventud
victorkon@yahoo.com

La infancia y los jóvenes son los que más expuestos y predispuestos están a los nuevos lenguajes y a las prácticas operativas y simbólicas que, generadas por las tecnologías digitales, han irrumpido como un vendaval en la sociedad.

En la naturaleza de estas tecnologías encuentran los así llamados nativos digitales el basamento de su apropiación: La inexistencia de límites territoriales y temporales: el espacio y el tiempo es uno solo en libertad; los bienes de la cultura están para ser gozados; tomo lo que necesito y me place; puedo crear y recrear en cualquier ámbito y momento; así también construyo mis relaciones y amistades, el nosotros. Así se construyeron Wikipedia y You Tube.

Pero están los que piensan que estas tecnologías han sido creadas para acrecentar el poder que detentan desde lejos en la historia. Que piensan que la vida es solo un gran mercado en el que todo se vende y se compra: objetos y sueños; que no hay límites ni moral para acumular riqueza en beneficio propio: ni siquiera la agresión a la naturaleza; la violencia, la destrucción y la muerte del otro que se antepone. Así se naturaliza la violencia, la rapiña, la guerra y la pobreza: los nadie, los parias incapacitados de comprar.

En este presente dual, esquizofrénico, los chicos son los protagonistas de este momento civilizatorio: be-

neficiarios y víctimas; promotores de cambio y ejecutores de políticas de marketing; doctores en futuro, también alumnos en escuelas, muchas de ellas anquilosadas en el ayer conceptual y el fracaso.

La disputa del poder simbólico

Las cámaras y pantallas son parte primordial de esta realidad. Están en todas partes, a todas horas y cumplen todo tipo de funciones. Fuera de los cines, están en los televisores, en las computadoras, en todo tipo de móviles, en los juegos electrónicos, en las cámaras de vigilancia. Son poderosas transmisoras de conocimiento y formadoras de subjetividad.

El objetivo de los poderes dominantes es la generación y control de las imágenes que se alojan en las pantallas y el de las tecnologías que las producen. Porque es la forma de modelar las conciencias, instalando determinadas formas de vida, valores, mitos y saberes, para conquistar esas subjetividades que dicho poder necesita hoy más que nunca, pero como en otras tantas veces en la historia, para conducir las percepciones y los imaginarios, orientando las sensibilidades, dotando al pensamiento de un instrumental que lo estructure en dirección a la reproducción del sistema de dominación.

Para llevar a cabo estos designios construyeron un sistema integrado y monopolístico que ha penetra-

do profundamente en la población, creando modos culturales, verdaderos contratos de lectura y visualización. Y que por otra parte, son fuente principal de sus ingresos.

¿Cómo ha enfrentado esta realidad el poder político argentino? El punto de partida ha sido el reconocimiento del acceso a la tecnología como derecho de toda la población. Para ello erigiendo antenas TDA (Televisión Digital Abierta) en buena parte del país, estructurando redes, creando emisoras temáticas para cubrir intereses diferenciados, distribuyendo gratuitamente una enorme cantidad de decodificadores y millones de *notebooks* a estudiantes secundarios, para que los hogares tengan conectividad, los jóvenes un instrumento indispensable para la vida, las escuelas un recurso necesario para elevar la calidad educativa. Finalmente produciendo contenidos de calidad y procurando que estos contenidos se instalen en las pantallas.

Realidad y desafío

La mayor parte de la población sigue estando a merced de los contenidos de los monopolios atada a contratos de adhesión cultural

A pesar de este enorme esfuerzo, la mayor parte de la población sigue estando a merced de los contenidos de los monopolios atada a contratos de adhesión cultural a los que hicimos mención más arriba. El desafío es entonces:

¿Cómo hacer para que sectores cada vez más numerosos se apropien de contenidos de tanta calidad como los que ofrecen TV Encuentro, Paka Paka, INCAA (Instituto Nacional de Cine y Medios Audiovisuales), la TV Pública, los Canales Universitarios y algunos independientes? ¿Cómo hacer para que vean cine argentino que en 2012 estrenó 130 películas pero tuvo solo menos del 10% de los espectadores en las salas? ¿Cómo hacer que la creciente industria argenti-

na de los juegos electrónicos no dependa exclusivamente de los mercados extranjeros y produzca contenidos no teñidos por la violencia? ¿De qué maneras los niños argentinos pueden tener acceso al mejor alimento espiritual y artístico que desean?.

Sobre este tema el Ministerio de Educación de la Nación promovió en 2011 un sondeo que entrevistó a 1202 adolescentes entre 11 y 17 años en partes iguales de varones y mujeres, de los cuales el 42% vivía en la región metropolitana y el 58% en el interior del país; el 99% escolarizado. El estudio confirmó que los chicos están atravesados por la cultura audiovisual y la informática. Ven tres horas diarias de lunes a viernes de televisión haciendo las tareas escolares, o bien usan el celular, la computadora, escuchan música, en muchos casos todo a la vez.

Aunque también pudo establecerse que las desigualdades según nivel socioeconómico y lugar de residencia son significativos, comprobándose grandes diferencias en materia de acceso a los equipamientos, a la conectividad, a la posibilidad de renovación. Es de señalar que el estudio se realizó en momentos del lanzamiento del Programa «Conectar igualdad» (Provisión y uso de la informática – estudiantes secundarios) por lo que no pudo medirse su impacto.

Dificultad de ver cine

Hasta aquí la relación con los equipos y pantallas. En cuanto a qué veían, el estudio reveló que a través de la televisión el 62% miraba películas y luego dibujos animados, novelas, series, música, etc., pero no nos dice nada sobre qué cine consumían. Si damos por ciertas las mediciones de audiencia podemos aproximarnos a la certeza que no es precisamente el cine de mejor calidad y el que aborda las problemáticas de la niñez y juventud. Si vamos a las estadísticas de los filmes más vistos en cines, tenemos que ubicarnos previamente en que son ámbitos frecuentados por clases medias y superiores. Un chico o adolescente tie-



ne que gastar entre \$ 30 y \$ 50 (aproximadamente USA 9) solamente en entrada a lo que se debe sumar viaje y gastos accesorios que muchas veces igualan el costo de la entrada, según lo consignan las empresas del ramo. Costos vedados para muchos, que deben conformarse con la tele o el video club. De cualquier manera los datos son reveladores: En 2012 de un total de 46 millones de entradas vendidas, las dos más taquilleras fueron películas de animación claramente enfiladas a ganar a la familia: «La era del hielo» (4.994.000 espectadores) y «Madagascar» (2.856.000 espectadores), casi el 20% del total.

Finalmente un tema sobre el cual deberíamos tener más información y quizá haber sido parte de la encuesta: ¿Cuál es la respuesta de la escuela a datos tan claros y contundentes?

Dónde hacer

De lo precedente surge:

Que de la estructura actual de los medios audiovisuales y el cine, este último en manos mayoritariamente de la industria norteamericana, no podemos esperar que sea parte de un proceso de renovación y cambio.

Que las salas Incaa sí podrían jugar un papel importante, pero requieren ser operadas de manera diferente, especialmente las del interior del país.

Que es factible recurrir a las estructuras sociales existentes. ¿Cuáles son?:

Estructuras sociales

Las escuelas públicas: Unas 40.000 en todo el país, un universo que comprende, incluyendo las escuelas privadas, unos 12.000.000 de alumnos y 900.000 docentes. Las Biblioteca Populares: 2.000 aprox. Los servicios culturales de las Provincias y Municipios. Miles de organizaciones de todo tipo, entre otras Coepe-

rativas, Clubes, Sindicatos, etc. Sin embargo queremos señalar especialmente aquellas que han surgido a partir de políticas implementadas por organismos estatales a partir de 2003, entre otras: CAJ (Centros de Actividades Juveniles) y CAI (Centros de Actividades Infantiles) en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación. Los CIC (Centros de Integración Comunitaria) y el Programa «Argentina se expresa» del Ministerio de Desarrollo Social. El Programa «Envión» para adolescentes del Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Estas últimas unas 3.000 localizaciones.

Esta sucinta recapitulación expresa fehacientemente la existencia de condiciones para implementar políticas culturales que confronten con los poderes fácticos mediante proyectos estables, en nuestro caso de carácter audiovisual. Políticas territoriales que se complementen con las programaciones televisivas y de las estructuras culturales y artísticas tradicionales, con los grandes acontecimientos como los Festejos de los Bicentenarios, Tecnópolis, etc. Y que brinden la tierra abonada necesaria para el desarrollo del gran sistema nacional audiovisual.

Qué hacer

Proponemos la elaboración de un Proyecto Estratégico que tenga por objetivo la elevación del nivel cultural de grandes sectores de la población en la recepción y análisis crítico de la producción audiovisual; la formación de agentes culturales, capaces de gestionar las políticas proyectadas. Dotar a las instituciones de material filmico adecuado a la edad y caracterización de la población, acompañado de guías

Un proyecto que tenga por objetivo la elevación del nivel cultural en la recepción y análisis crítico de la producción audiovisual



didácticas que ayuden a generar políticas activas tras el visionado de las películas.

La organización de diverso tipo de visionado audiovisual: -Ciclos regulares con frecuencia a establecer. Ciclos de 2, 3, 4 días. Ciclos temáticos. Constitución de Cine Clubes.

Programas combinados de exhibiciones y realización audiovisual.

Organización de Cursos de Capacitación, iniciación y especialización (guión, cámara, edición, etc.), para docentes, animadores culturales, alumnos, etc.

Organización de Concursos.

Edición de materiales teóricos y/o pedagógicos.

Organización, dictado y evaluación de cursos a distancia.

Organización de mediatecas.

Producción y emisión de programas televisivos, tradicionales o interactivos.

Incorporación de los Juegos electrónicos como recurso didáctico.

El rol de la escuela

El sistema educativo debería jugar un rol preponderante en este proceso. Sin embargo no lo hace o, en el mejor de los casos, lo hace parcialmente. Es que la escuela tiene muchas dificultades para reconocer y adaptarse a los profundos cambios civilizatorios que se han producidos en las últimas décadas. Sus estructuras edilicias y organizativas, los contenidos y pedagogías, los roles de docentes, alumnos y comunidad, muchos de los recursos que se ponen en juego, etc., no se han renovado suficientemente, y se mantienen «Tras los muros» ancladas en el mundo de fi-

nes del siglo XIX.

Dejaremos para mejor oportunidad fundamentar estas afirmaciones. Solo agregaremos que en el último decenio, a pesar de las dificultades e incomprendiones, han aparecido y consolidado una serie de iniciativas tendientes a introducir las actividades audiovisuales en las aulas, como un modo de enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje y acercar la escuela a la cultura contemporánea. Algunas se originaron merced a la iniciativa y el esfuerzo de personas y grupos, la primera de ellas el Festival Internacional de Cine Nueva Mirada para la Infancia y la Juventud. Otras fueron creadas por el sistema mismo –pero a modo extracurricular– como el Programa «Hacelo Corto» del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. En la actualidad registramos siete eventos localizados en diversos puntos del país, en los que han participado aproximadamente unos 500 cortos producidos por docentes y sus alumnos.

¿Cómo considerar esta cifra? Si la comparamos con la totalidad de escuelas en funcionamiento, diremos escépticos que apenas representan el 1% del universo educativo. Si nos retrotraemos a una década atrás, comprobaremos que hemos avanzado significativamente, merced a la iniciativa de los docentes y de los niños.

Docentes y chicos protagonistas de este momento civilizatorio. Docentes y chicos que, naturalmente, quieren que la escuela mantenga su esencia pero adaptada a nuestros tiempos, tan difíciles, tan apasionantes. Que le exige que sea un espacio en el que la información cobre sentido, en el que se desarrollen creativamente todas las capacidades de que el ser humano está dotado y que permita hacer de sus vidas una obra de arte.



Propuestas para la construcción de indicadores de alfabetización mediática

Estudio de las iniciativas del Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura, Deportes de Reino Unido, el Consejo de Europa y el Modelo integrado de alfabetización del ciudadano en la sociedad digital de Manuel Area (La Laguna) y Teresa Pessoa (Coimbra)



Ruth Ainhoa de Frutos García

Departamento de Periodismo de la Universidad de Málaga.
ruth.defrutos@uma.es

La problemática de la alfabetización mediática ha sido una constante en los estudios realizados por órganos de reconocido prestigio tales como UNESCO y la Unión Europea. Ante la ausencia de modelos generales para analizar el estado de la cuestión y las limitaciones de los existentes, esta investigación se centra en el análisis de los indicadores planteados por organismos internacionales como el Consejo de Europa, el Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura y Deporte de Reino Unido o investigaciones llevadas a cabo por distintas universidades.

Este trabajo persigue la enumeración de variables para diseñar una futura gama de indicadores que permitan analizar la situación de la alfabetización mediática en diversos entornos. Desde este punto de vista, la búsqueda de sistemas de indicadores fiables en el entramado mediático fortalecerá la comprensión del mismo, facilitando la realización de análisis comparados que tengan en cuenta la alfabetización mediática.

1. Introducción. ¿Qué se entiende por alfabetización mediática?

«A worldwide movement in media literacy education has been growing for roughly twenty-five years now and has been marked by a number of recent developments» (Kurbey en Martens 2011:1)

La patria del arte cinematográfico, Francia, fue el primer líder del movimiento de la alfabetización me-

diática, al crearse los clubs de cine con finalidades educativas. Desde ese momento, en los inicios de los años veinte del siglo pasado, la alfabetización mediática ha cambiado numerosas veces de nombre y no pocas de contenido, hasta que UNESCO la incorporó dentro de sus directrices como una prioridad para el desarrollo de la cultura educativa del siglo XXI. De acuerdo con la interpretación de Fedorov sobre la última definición propuesta por este organismo internacional, la alfabetización mediática:

- «Hace referencia a todo tipo de medios de comunicación e incluye textos y gráficos, sonidos, imágenes fijas y en movimiento a través de cualquier tipo de tecnología.
- Permite que las personas adquieran conocimientos sobre los medios de comunicación utilizados en su sociedad, y sobre el modo en el que operan, y también el aprendizaje de ciertas herramientas que permitan el uso de estos medios para comunicarse.

• A través de su conocimiento ayuda a las personas a: analizar, reflexionar críticamente y elaborar contenidos; identificar las fuentes, sus intereses políticos, sociales, etc.; interpretar los mensajes y valores ofrecidos; seleccionar los medios apropiados para comunicar sus propios mensajes y tener acceso a los medios tanto para la recepción

Ayuda a las personas a analizar, reflexionar críticamente y elaborar contenidos; identificar las fuentes, sus intereses políticos, sociales...

como para la producción» (Fedorov 2011: 8).

Posteriormente, la Alianza de Civilizaciones (Nota 1) hizo suyo el concepto, impulsando la alfabetización mediática como una vía para afianzar la comunicación intercultural.

Sin embargo no son unívocas las expresiones que, desde el campo académico, abordan la cuestión. Sólo por citar un ejemplo, en su examen de estudios sobre alfabetización mediática Potter cita más de veinte definiciones (Potter en Livingstone 2011: 26) todas ellas «convergen en la idea de una utilización crítica de los medios en los procesos de sedimentación de la información y el conocimiento, así como en la formación de opinión» (Díaz Nosty 2011: 3). El entendimiento de la dieta mediática por parte del propio público aumenta el poder del ciudadano en la creación de su espíritu crítico.

Los ciudadanos son cada vez más dependientes de internet, los videojuegos, la música y los medios de comunicación tradicionales

Como indica Alexander Fedorov, la educación mediática forma parte del derecho fundamental universal a la libertad de expresión de toda persona, así como del derecho a la información y cumple con su función de construcción y conservación de la democracia (2011: 8). En este sentido, la superación del analfabetismo funcional debe pasar por otras capacidades más allá de la lectura y la escritura, como el entendimiento de las imágenes y las nuevas tecnologías de la información (Jiménez Castillo 2005: 273).

Con el tiempo, este significado se ha ampliado hasta incorporar todo el conocimiento y habilidades necesarias que otorgan a las personas alfabetizadas la posibilidad de entender su entorno y relacionarse con él. Siguiendo la definición de González Cortés (2011: 124), la alfabetización mediática se podría definir como la capacidad que tiene un individuo de interpretar, de forma autónoma y crítica, los flujos, contenidos, valores y significados de los mensajes difundidos por los medios de comunicación de masas en todas sus manifestaciones.

Es evidente que comprender cómo funcionan los medios de comunicación en un mundo global es imprescindible. Por este motivo, numerosas organizaciones han instado a los gobiernos a promover la alfabetización mediática mediante actividades, talleres e iniciativas que faciliten su comprensión. (Nota 2)

2. Alfabetización mediática para una ciudadanía con espíritu crítico

Cuando el autor canadiense Marshall McLuhan escribió el pasaje «*the médium is the message*» (1967: 26) difícilmente imaginaria todo su potencial con la llegada de internet. La red de redes ha generado un volumen de información que debe ser gestionado por parte del usuario. Pero no sólo los servicios de internet han provocado este fenómeno.

El acceso variado a los medios y la telefonía también se consolidan como factores vitales para el desarrollo de una sociedad. Como consecuencia de los cambios tecnológicos y la globalización, los ciudadanos son cada vez más dependientes de internet, los videojuegos, la música, los medios de comunicación tradicionales, etc.

De forma paralela, la participación, el pluralismo y la diversidad de opiniones continúan siendo los principios rectores de todo sistema democrático y, por tanto, la alfabetización mediática se convierte en un desafío para su consecución.

En este sentido, hay una urgencia en inculcarla en los nuevos ciudadanos para ser consumidores de información críticos y para contribuir de forma efectiva al discurso público. Al desarrollar habilidades mediáticas, los ciudadanos pueden protegerse a sí mismos y a los demás de contenidos nocivos, la mayoría de ellos impulsados por nuevas informaciones y tecnologías de la comunicación (Martinsson 2011: 71).

El desafío que existe, por tanto, es desarrollar políticas que equilibren dos objetivos en conflicto: maximizar el potencial de las nuevas tecnologías de la información y minimizar los riesgos que conllevan (Livingstone y Haddon, en Carlsson 2011: 109).



Como indica Sonia Livingstone, nunca ha sido fácil evaluar la alfabetización mediática (2011: 29 y ss.). En este sentido, se han seleccionado tres de las principales investigaciones que han dado lugar a corpus de indicadores sobre alfabetización mediática, evaluándolas a través de una matriz DAFO.

3. Metodología de la investigación

Para el desarrollo de la investigación, se ha optado por esta metodología de tipo descriptivo en la medida en la que interesaba averiguar cuáles eran los puntos fuertes y débiles de conjuntos de indicadores derivados de organizaciones internacionales, instituciones públicas e investigadores particulares. Con esta finalidad, se han utilizado una técnica cualitativa como la matriz DAFO para el análisis de los documentos del Consejo de Europa, el Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura y Deporte de Reino Unido y de los profesores Area y Pessoa, así como artículos científicos que profundizaban en los documentos primarios, que han sido susceptibles de modificación durante el proceso.

3.1. Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura, Deportes de Reino Unido

En la declaración general sobre alfabetización mediática del Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura y Deportes de Reino Unido (en inglés, *Department of Cultura, Media and Sports, DCMS*), los elementos fundamentales para la alfabetización mediática eran la importancia de una audiencia crítica y las aptitudes tecnológicas. Para evaluar estos elementos, se incluían como indicadores:

- La capacidad de distinguir la realidad de la ficción, incluyendo la habilidad de identificar diferentes grados y géneros de realismo;
- La comprensión de los mecanismos de producción y distribución que resultan de la propaganda;
- La distinción entre reportaje y el activismo o la defensa de la causa, reconociendo y evaluando los mensajes comerciales;
- El análisis de los imperativos económicos; culturales y de representación en la gestión de las noticias;
- La explicación y justificación de opciones mediá-

ticas con el fin de garantizar opciones informativas y de mantener niveles apropiados de distancia crítica

Además de estos contenidos básicos (*content-based skills*), el del Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura y Deportes de Reino Unido incorporó como indicadores el desarrollo de aptitudes técnicas respecto a las herramientas de navegación y la capacidad de creación de contenido en internet.

Sin bien este corpus de indicadores tiene como fortaleza la división pormenorizada de los mismos en indicadores y subindicadores, se observa una serie de debilidades que pueden ser mejoradas. Aunque si estos indicadores son útiles, es evidente que existe una falta de estándares comunes sobre alfabetización mediática que obliga a la evaluación pormenorizada no sólo de las iniciativas pedagógicas, sino también políticas. La especificación de estándares es de crucial importancia para el desarrollo y evaluación de programas educativos, de herramientas y de formación.

Por estas razones, en 2002 el gobierno británico se comprometió por primera vez a la promoción de la alfabetización mediática, implementando políticas públicas de mejora del entendimiento de contenidos y servicios en los medios electrónicos. (Nota 3)

3.2. Esfuerzos de la Unión Europea

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos por la Unión Europea (Nota 4), en la Cumbre de Lisboa del año 2000, la Comisión Europea (CE) estableció un sistema de indicadores que habrían de medir el proceso realizado hasta los objetivos propuestos (Comisión Europea. i2010 High Level Group 2006). Éste conjunto de indicadores se ocupaban de:

- El desarrollo de la banda ancha
- La difusión de servicios avanzados en red
- La seguridad de los servicios en red
- El impacto en el mercado y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Sin embargo, ninguno se ocupaba de considerar ni los usos cualitativos de las tecnologías por parte de

Los elementos fundamentales para la alfabetización mediática eran la importancia de una audiencia crítica y las aptitudes tecnológicas



los ciudadanos, ni la relación entre las tecnologías y las capacidades. Según Tornero y Cerdà (2011: 41), se han privilegiado aspectos difusionistas y economistas pese a la creciente conciencia de la debilidad de los indicadores actuales, incluso en una segunda fase del proyecto (i2010 High Level Group 2009).

Una vez asumidas estas debilidades del concepto de alfabetización mediática, la Comisión Europea ha desarrollado una serie de investigaciones con el fin de crear e implementar un corpus de indicadores de alfabetización mediática eficaces.

El estudio *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* (Pérez Tornero 2007) analizaba las tendencias y aproximaciones al tema en Europa, planteando un mapa de las principales prácticas existentes. Esta investigación crea un primer sistema de indicadores para la medición de los niveles de alfabetización mediática en los países europeos.

Dos años después, se llevó a cabo *Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (Celot 2009), en el que se incluía un primer marco con una evaluación de los niveles de alfabetización mediática alcanzados en el entorno de la Unión Europea.

Con respecto a la división por indicadores, a cada uno de los ítems ha sido atribuido un porcentaje específico, en función de su peso en la evaluación final de la alfabetización.

Llaman la atención especialmente aquellos elementos que, encontrándose en la base de la pirámide, permiten la consecución de altos niveles de alfabetización mediática tales como la disponibilidad tecnológica (45%) y la existencia de un contexto que promueva la alfabetización (37%).

El uso sería el segundo peldaño de la pirámide, obteniendo un porcentaje específico del 67%, en el que el uso equilibrado y activo de los medios, la capacidad para el uso de ordenadores e internet y el uso mejorado de internet daría lugar al tercer peldaño, que tiene que ver con el conocimiento crítico. Éste se basa en un conocimiento sobre los medios y su regulación (33%), así como la comprensión de contenidos mediáticos, lo que daría acceso al cuarto y último escalón: comunicar.

En esta punta de la pirámide, «que representa el culmen del desarrollo de la alfabetización mediática»

(González Cortés 2011: 126), aparecen la participación y las relaciones sociales y con ellas se llegaría al 100% de la alfabetización mediática.

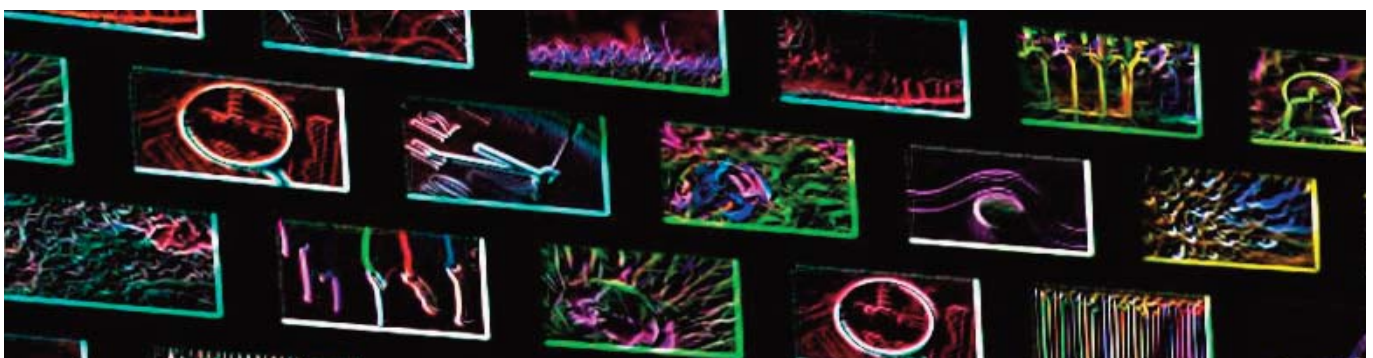
3.3. Esfuerzos de investigadores particulares: el Modelo integrado de alfabetización del ciudadano en la sociedad digital de Manuel Area (La Laguna) y Teresa Pessoa (Coimbra) en Comunicar

Hay otros esfuerzos caracterizados por la autoría individual de la investigación. Este es el caso del trabajo realizado por Manuel Area (Nota 5), primero en solitario y posteriormente con la profesora Teresa Pessoa, que se ha materializado en el modelo integrado de alfabetización del ciudadano en la sociedad digital. En este sentido, los profesores Manuel Area y Teresa Pessoa (2011: 17 y ss.) plantean los ámbitos o dimensiones de aprendizaje sobre los distintos planos que representa la Web 2.0 y, por otra parte, las competencias o habilidades implicadas en el proceso alfabetizador.

El modelo está dividido en dos grandes fases. En la primera, se examinan las principales características de la web 2.0: la web 2.0 como biblioteca universal, como mercado global, como puzzle gigante de hipertextos, como plaza pública de comunicación e interacción social, como territorio de expresión multimedia y audiovisual y como múltiples entornos virtuales interactivos.

En la segunda fase del modelo, se propone el mismo ante esta cultura digital que consta de dos ejes o «planos básicos», como definen los autores (2011: 13 y ss.): el primero referido a los ámbitos o dimensiones de la alfabetización y el segundo a las competencias de aprendizaje (instrumentales, cognitivo-intelectuales, socio-comunicacionales, emocionales y axiológicas) a desarrollar en los sujetos.

Según los autores, la alfabetización en la cultura digital es «algo más complejo que el mero aprendizaje del uso de las herramientas de software» (2012: 20). Por esta razón, Area y Pessoa plantean un conjunto de indicadores claramente clasificados por campos de estudio que, si bien pueden resultar genéricos, favorecen la interpretación en conjunto de la alfabetización mediática de individuos y sociedades.



4. Resultados

Tras la aplicación de la metodología inspirada en la matriz DAFO a los diversos conjuntos de indicadores de alfabetización mediática objeto de estudio, se han identificado puntos débiles internos y externos que pueden ser mejorados a través de las estrategias que se describirán a continuación. (Nota 6)

Para su explicación esquematizada, se ha optado por dividir y ejemplificar las estrategias en aquellas que sirven para la mejora de la metodología planteada por cada institución y aquellas que atañen al contenido de los indicadores observados.

4.1. Destinatarios

Siguiendo la clasificación utilizada por los profesores de la Universidad de Huelva, Delgado Ponce y Pérez Rodríguez, el conocimiento de los destinatarios a los que van dirigidos los distintos elementos es el primero de los bloques de resultados.

En este sentido, sólo el trabajo individual de Area (2008) y posteriormente con Pessoa (2012), está encaminado a la evaluación tanto de individuos como de sociedades digitales. Así, los autores plantean que la alfabetización mediática pasa necesariamente por un cruce entre las competencias de los ciudadanos y las dimensiones o contenidos de acción, con el fin de generar en el ciudadano una cultura crítica y con valores democráticos.

En el caso de *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, el objetivo son los países europeos a los que se dirige la evaluación de los niveles de alfabetización mediática. Como todo sistema de medición, los criterios para evaluar la alfabetización mediática propuestos por la CE tuvieron sus dificultades, entre las que destacan la propia naturaleza dinámica de la alfabetización mediática, las diferentes realidades nacionales y, en el caso que nos ocupa, la dificultad en la selección de indicadores apropiados para medir la alfabetización mediática desde el prisma de los estudios comparados.

En el caso del Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura y Deportes de Reino Unido, el conjunto de indicadores analizados pretende evaluar «the ability of think critically about viewing –ie to understand why one like or dislikes certain programmes or genres and

relate such preferences to moral and intellectual reference points; and having done so, to take greater responsibility of viewing choices and the use of electronic media» (DCMS, 2001).

Este bloque de resultados nos permite corroborar la hipótesis de Delgado Ponce y Pérez Rodríguez ya que, a pesar de la diversidad de los textos analizados, se hace hincapié en la educación formal.

4.2. Conceptualización

Con respecto a la conceptualización, y siguiendo a Grizzle (2011), se pueden distinguir dos grandes grupos. El autor aborda este problema terminológico y distingue dos tendencias básicas derivadas de las relaciones entre dos campos convergentes como son «alfabetización mediática» y «alfabetización informacional». (Nota 7)

En primer lugar se encuentra la propuesta del Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura y Deportes de Reino Unido, que publicó el Media Literacy Statement en 2001.

La misma nomenclatura utiliza el *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, que habla de alfabetización mediática (*Media Literacy*) en todo momento. Sin embargo, el estudio diferencia dos grandes dimensiones:

- Competencias individuales (*Personal competences*): las habilidades individuales de uso de los medios de comunicación. Éstas se pueden observar tanto desde un punto de vista personal como social.

- Factores medioambientales (*Environmental factors*): el contexto del que dependen dichas capacidades personales y están divididos en cinco grandes áreas: la educación en los medios, las políticas gubernamentales, la industria mediática, la sociedad civil, la disponibilidad y información existente en un país, lo cual depende de su nivel de libertad de expresión y del pluralismo informativo.

Por su parte, Area plantea las competencias informacionales y digitales, divididas a su vez en contenidos de la alfabetización mediática, que responderían a los ámbitos o dimensiones de aprendizaje sobre la Web 2.0, y competencias implicadas en la misma en la cultura digital.

- Contenidos de la alfabetización mediática:

En este bloque los autores identifican seis dimensiones de la web 2.0 que afectan directamente a la al-



fabetización mediática del ciudadano como son la biblioteca universal, el mercado global, los microcontenidos enlazados hipertextualmente, la comunicación multimedia, las redes sociales y los entornos virtuales.

- Competencias implicadas en la alfabetización en la cultura digital

El segundo pilar del modelo teórico se refiere a la identificación de los ámbitos competenciales: instrumental (relativa al dominio de la tecnología), cognitivo-intelectual (relativa a la adquisición de conocimientos), sociocomunicaciones (relativa al desarrollo de un conjunto de habilidades relacionadas con la creación de textos de naturaleza diversa) y axiológico (relativa a la toma de conciencia de que las tecnologías no son asépticas ni neutrales) (Area: 2011; Area et al.: 2008).

4.3. Dimensiones

Como se puede intuir del bloque anterior, dentro de cada uno de los documentos los autores explican o bien los elementos principales de las dimensiones de la alfabetización mediática (Celot y Pérez Tornero 2009) o las dimensiones de la competencia digital (Area 2008 y 2012).

La principal diferencia entre los primeros estriba en la incorporación de los factores contextuales por parte del texto de Celot y Pérez Tornero (2009), mientras que Área prefiere centrarse en el individuo, evaluando sus propias competencias y, por otra parte, los contenidos de la alfabetización. Numerosos estudios (Pérez Tornero 2011, González Cortés 2011: 125 y ss.) han utilizado una pirámide para ejemplificar la estructura, valores y peso de los criterios de alfabetización mediática.

Este gráfico «representa los diferentes estadios en los que se sustenta la alfabetización mediática, así como las relaciones de dependencia que se establecen entre ellos —es obvio que los escalones más elevados sólo pueden existir gracias a los anteriores» (González Cortés 2011: 126).

Por último, en el documento del Ministerio de Me-

dios de Comunicación, Cultura y Deportes de Reino Unido se contiene el conjunto de indicadores analizados permite atisbar una focalización en las capacidades cognitivas (tanto intelectuales como técnicas) de la ciudadanía británica.

4.4. Propuestas didácticas

De las tres investigaciones objeto de estudio, sólo la propuesta de Area (2008 y 2012) ofrece propuestas didácticas, en este caso, actividades generales adscritas a las diferentes dimensiones o categorías propuestas, así como los materiales y/o recursos digitales para llevar a cabo dichas actuaciones.

5. Conclusión

Teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, es evidente la necesidad de crear un conjunto de indicadores de alfabetización mediática eficientes y que puedan llegar a afrontar todas las rutinas de los destinatarios de los medios de comunicación, entendidos en sentido amplio.

«De la alfabetización no sólo depende el refuerzo de la cultura democrática, especialmente en los procesos de interpretación de la realidad a través de los medios, sino el desarrollo de la conciencia cívica que convierta el derecho a la información en un objetivo de transparencia y en una exigencia en la lucha contra la opacidad y la corrupción» (Díaz Nosty 2011: 4).

Por ello, el consenso en la terminología y la conceptualización debe consolidarse, al igual que la posterior elaboración de instrumentos que incidan en todos los ámbitos de las competencias mediáticas. La puesta en marcha de mecanismos de rendición de cuentas para las políticas de alfabetización mediática basadas en indicadores eficaces fomentará, sin duda, el aumento de la autonomía y el sentido crítico de la ciudadanía en el actual mundo global.

Notas

1. Sitio web de la Alianza de Civilizaciones en: <http://www.aocmedialiteray.org>. Acceso: 23.01.2013.
2. De hecho, se ha empezado a apostar, como diría Pérez Rodríguez, por un desarrollo global de la educación, como lo demuestran las medidas y documentos elaborados por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la ONU (Alianza de Civilizaciones).
3. The Government's 2002 Communications Bill se comprometía a «promover la alfabetización mediática», lo que también estableció durante el otoño de 2003 un único regulador (OFCOM) para reemplazar los cinco entes existentes en radio y televisión, uno de los cuales tenía muchas implicaciones en la promoción de los niveles de alfabetización mediática en el público.
4. La estrategia para el desarrollo de la sociedad de la información establecida por la Unión Europea en la Cumbre fijó entre sus objetivos dar acceso a la juventud europea a la era digital, abaratar el acceso a internet, acelerar la implantación del comercio electrónico y alcanzar una red rápida para investigadores y estudiantes, la salud y la administración en línea (Europa. Síntesis de legislación de la EU 2000).
5. Área ya propuso un corpus de indicadores en el artículo «La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales» en Investigación en la escuela (2008): 64; 5-17. En este artículo se abordaba el desarrollo de las competencias informacionales y digitales que preparan al alumnado como ciudadano autónomo, inteligente y crítico ante la sociedad del siglo XXI.

Bibliografía

Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38; 13-20.

Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela* 5-17.

Carlsson, U. (2011). Las perspectivas mundial y nórdica. Los jóvenes en la cultura de los medios digitales. *Infoamérica: Iberoamerican Communiation Review*, 5; 99-113.

Celot, P y Pérez Tornero, J.M. (2009), Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels – A comprehensive view of the concept of media literacy and a Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed. (Bruselas): Comisión Europea.

(http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf) (22-05-2012).

Comisión Europea (2009). Recomendación de la Comisión sobre la Alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. (Bruselas)(http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/recom/c_2009_6464_es.pdf) (22-05-2012).

DCMS. (2001). A general statement of policy by the department for culture, media and sport on media literacy and critical viewing skills: Department for Culture, Media and Sport Broadcasting Policy Division.

DCMS. (2003). Assessing The Media Literacy Of Uk Adults A Review Of The Academic Literature, Media and Sport Broadcasting Policy Division.

(http://www.ofcom.org.uk/static/archive/itc/uploads/Assessing_the_media_literacy_of_UK_adults1.pdf) (23-05-2012)

Delgado Ponce, A. y Pérez Rodríguez, Mª A., Análisis comparativo de diversas propuestas sobre el desarrollo de la alfabetización mediática.

(<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%204/%C3%81%20gueda%20Delgado%20Ponce%20-%20M%C2%AA%20Amor%20P%C3%A9rez%20Rodr%C3%ADguez.pdf>) (23-05-2012).

Díaz Nosty, B. (2011). Analfabetismo mediático funcional. *Infoamérica: Iberoamerican Communiation Review*, 5; 7-25.

Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el

mundo. *Infoamérica: Iberoamerican Communiation Review*, 5; 3-7.

González Cortés, M.A. (2011) Analfabetismo mediático funcional. *Infoamérica: Iberoamerican Communiation Review*, 5; 123-135.

Graber, D. y Mendoza, K. (2010). New Media Literacy Education (NMLE): A Developmental Approach. *Journal of Media Literacy Education*, 4; 82-92.

Grizzle, A. (2011). Media and Information Literacy: The UNESCO Perspective in School 2.0. *A Global Perspective. The Journal of Media Literacy*. 57; 1-2.

Grupo Comunicar (ed.). (2009). Política de educación en medios. Aportaciones y desafíos mundiales. *Comunicar*, 9, 32.

Jiménez Castillo, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 338; 273-95.

Livingstone, S. (2011). Perspectiva democrática y crítica: Concepciones convergentes sobre alfabetización mediática. *Infoamérica: Iberoamerican Communiation Review*, 5; 25-39.

Martens H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 1-2; 1-22.

McLuhan, M. (1967). *The Medium is the Message: An Inventory of Effects* (Nueva York): Bantam Books.

Parlamento Europeo. Consejo Europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la presidencia. (Bruselas)

(http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm) (21-05-2012)

Pérez Tornero, J. M. (2011). Políticas de alfabetización en la Unión Europea. Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica: Iberoamerican Communiation Review*, 5; 39-57.

Pérez Tornero, J. M. (2007). Study on the current trends and approaches to Media Literacy in Europe. (Bruselas): Comisión Europea.

UNESCO (2008). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy*. Report of the International Experts Group Meeting. (Paris): UNESCO.



CUANDO PREDOMINA LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y VIRTUAL

Paulo Freire, comunicación y educación

CÓMO SE INTERPRETA Y APLICA HOY LA METODOLOGÍA DE PAULO FREIRE Y SU CONCEPCIÓN IDEOLÓGICA

Paulo Freire fue iniciador de muchos de los procedimientos educativos que hoy manejamos y, sobre todo, impulsor e ideólogo de la educación para la libertad y el cambio social. ¿Cómo se interpreta y aplica hoy la metodología de Paulo Freire y su concepción ideológica en una época en la que predomina la comunicación audiovisual, virtual en ocasiones, y cuando nos movemos y encontramos en las redes sociales?

Participan en el debate «**Paulo Freire, comunicación y educación**» seis expertos

El debate se centra en las preguntas

¿Qué importancia tiene la comunicación en los planteamientos educadores de Paulo Freire?

¿Cómo se puede aplicar actualmente la metodología de trabajo de Paulo Freire referida al uso de imágenes y experiencias? ¿Qué se puede hacer en las aulas?

Paulo Freire tuvo ocasión de referirse a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. ¿Cómo se puede encajar en la actualidad su didáctica activa y dialógica?

¿Qué aporta o restringe el uso de las redes sociales a la forma de encarar la educación liberadora?

¿Cómo se perfila el futuro de la educación como relación interpersonal en una dinámica de comunicación digital?

Los expertos son:

Analía E. Leite, profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, **Pep Aparicio Guadas**, coordinador del Centro de recursos y educación continua de la Diputación de Valencia y presidente del Instituto Paulo Freire de España, **Ilda Peralta Ferrera**, profesora en los programas de alfabetización de adultos de Paulo Freire, en Chile y Argentina y en el programa de Educación de adultos de Andalucía, **Dolores Rodríguez Mateos**, profesora en Educación de Adultos desde 1984 y autora de varias obras

colectivas vinculadas al perfil de las personas adultas, **María del Rocío Cruz Díaz**, profesora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla y **Ángel Marzo Guarinos**, profesor de educación de adultos en la Escola d'Adults Martinet de Nit y profesor asociado de la Universidad de Barcelona. Coordina el debate **Enrique Martínez-Salanova**, director de la revista Aularia.

1. ¿Qué importancia tiene la comunicación en los planteamientos educadores de Paulo Freire?



Analía E. Leite

La comunicación es un eje transversal en los planteamientos educativos de Paulo Freire. Desde Freire la comunicación o los procesos de comunicación suponen o nos remiten a re-pensar, a re-significar ideas como la igualdad, la diferencia, la idea de encuentro y la idea de comunicación como estrategia política y social. La comunicación nos humaniza, nos posibilita el encuentro con el otro/a y desde el otro/a, el reencuentro con nosotros mismos. La comunicación y el diálogo desde Freire supone cuestionar, revisar y re-crear las relaciones educativas, los posicionamientos, la mirada y la acción e intervención educativa. ¿Quién es el otro/a?, ¿Cómo nos posicionamos frente a los demás?, ¿Qué voces predominan?, ¿Qué voces se silencian? ¿Qué voces se legitiman? ¿Qué voces se prohíben?

La comunicación no es neutral, la educación no es neutral y las relaciones de poder que se establecen mediante una comunicación bancaria, parafraseando a Freire, nos conducen por unos caminos sin márgenes de libertad y crítica o por el contrario podemos transitar caminos más cercanos a una comunicación transformadora...camino incipiente aún.

“ Analía E. Leite La comunicación nos humaniza, posibilita el encuentro con el otro/a y desde el otro/a, el reencuentro con nosotros mismos. ”



Analía E. Leite Méndez

Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

aleite@uma.es

Doctora en Educación. Integrante del Grupo de Investigación Hum619 «Profesorado, Cultura e Institución Educativa» de la Junta de Andalucía. Participante y ponente en grupos de trabajo, congresos y seminarios sobre temas relacionados con la formación del profesorado.



Pep Aparicio Guadas

Considero que, en los planteamientos educativos de Paulo Freire, la comunicación es en sí, una de las variables fuertes que le hacen acen- tuar, por una parte, que el proceso educativo es al- guna cosa más que mera transmisión de conoci- mientos, conceptos... pues requiere, y ésta sería la segunda cuestión, que se pongan en común esos conoci- mientos, conceptos, saberes... partiendo de la perspecti- va y dinámica singular de cada una de las personas par- ticipantes en dicho proceso, que es fielmente un pro- ceso comunicativo que suscita e implica tanto la ver- balización como la racionalización –en sentido pleno y por lo tanto incluyendo el cuerpo entero- y la con- siguiente humanización inherente a esta misma –em- palabrar el mundo y los seres vivientes que en él ha- bitamos, en palabras de Lluís Duch- mediante un acto co- municativo que deviene edu- cativo y que invita a compa- rtir e interactuar con las y los otros participantes en el que- hacer educativo.

En este proceso de com- partición, de interacción... – los dos asimétricos, bilaterales, dialógicos...- el planteamiento freireano suscita e implica la asunción del doble movimiento de decir y entender, de leer y escribir... que recíprocamente ins- tituye la palabra –y la imagen icónica- como elemen- to motriz y matriz de la propia comunicación, que re- cordemos, incluye también el silencio y, por tanto la escucha y, además, posibilita el enlace entre el pasa- do y el porvenir haciendo que el ejercicio de memo- ria y testimonio sean garantes de este transcurso y, sobre todo, que la palabra y el pensamiento comu- nicados sean cre-activos: de los seres humanos, de las comunidades que los acogen, del mundo... y que esta comunicación trasciende el presente, la mísera in- dividualidad y, muy especialmente, hace aflorar la sub- alternidad de los otros saberes y conocimientos si- lenciados y es, definitivamente, un acto de amor y con- fianza en los seres humanos, que nos hacemos y re- hacemos singular y socialmente en el mundo y con el mundo, y esto incluye tanto las redes realmente so- ciales como las redes vivientes que nos conectan con la naturaleza y el resto de los seres vivientes, lo cual implica aprender a comprender y a comunicar esa

“ Pep Aparicio Guadas ...un acto comunicativo que deviene educativo y que invita a compartir e interactuar con las y los otros participan- tes en el quehacer educativo.

comprensión a las otras y otros humanos, animales... aceptando y reconociendo el protagonismo de las otras y de los otros en los procesos educativos y en los procesos de vida.



Ilda Peralta Ferreyra

No hay educación sin comunicación, por lo que la comunicación es básica en los plan- teamientos educativos de Paulo Freire. Propone la comunicación de «ida y vuelta» entre educadores y educandos, mutuamente se educan mediante el diá- logo en el cual se establece el proceso educativo: En la educación el educador no es el que «da» y el edu- cando el que «recibe» pasivamente, sino que ambos son agentes activos del acto educativo, ambos dan y ambos reciben en esa comunicación dialogal. El diá- logo es un fenómeno huma- no, que implica un encuentro entre las personas, un cambio personal y social, para el que es imprescindible el proceso comunicativo.

Paulo Freire inició su cami- no educador utilizando imá- genes, dibujos, fotos, cercanas a la realidad de los grupos hu- manos con los que se realizaba la «Tarea». Las imá- genes se convertían en generadoras de diálogos que permitían la reflexión y provocaban la acción, el com- promiso y el cambio del grupo humano y de su reali- dad más cercana.



Dolores Rodríguez Mateos

Desearía empezar diciendo que los edu- cadores de adultos, a pesar de las actuales circunstancias contextuales negativas, necesitamos contar con espacios abiertos en los cuales se pro- muevan el diálogo, la reflexión crítica y la consulta.

Paulo Freire nos dice que la educación verdadera es «praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mun- do para transformarlo». Además de ser el propulsor de la Pedagogía de la Comunicación y uno de su seguidores, Francisco Gutiérrez, nos hace ver que la Pe- dagogía de la Comunicación es una síntesis pedagó- gica que, fundamentándose en una nueva visión del hombre y de la sociedad, concibe el aprendizaje como un proceso endógeno y permanente que hace que el educando sea creador, actualizador y realizador de su



Pep Aparicio Guadas

Coordinador del Centro de recur- sos y educación continua de la Di- putación de Va- lencia; presidente del Instituto Paulo Freire de España.

aparicioguadas@terra.es

Diplomado en Educació: Cien- cias Humanas; postgrado de es- pecialista en For- mación de Educadores de Adultos. Profesor de formación de personas adultas y formador de formadores; miembro del «Seminari Permanent d'Educació d'Adults», ICE- Universitat de Va- lència; editor de la colección edi- torial Quaderns d'Educació Popu- lar 1-13 (L'Ullal Edicions); miem- bro del comité de direcció de la revista DIALO- GOS. Educación y formación de per- sonas adultas y co-editor de sus colecciones edi- toriales; coordi- nador del Centro de Recursos y Educación Conti- nua de la Dipu- tación de València y editor de varias de sus coleccio- nes editoriales.



propio ser. Así se convierte, por la comunicación con los otros hombres, en actor y recreador de la historia.



María del Rocío Cruz Díaz

Freire considera la comunicación como instrumento cultural básico en el proceso de dar y devolver la posibilidad de expresión -la palabra- a quienes les fue vedado ese derecho y en cuyo origen identifica la cultura del silencio. Además es considerado padre y promotor de la corriente de comunicación para la educación o comunicación educativa. Corriente en la que podemos identificar algunos de los rasgos más relevantes de su «método» como son la observación participante de todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en adecuada sintonía con la generalidad de voces y «palabras generadoras» y, la codificación de dichas palabras en imágenes visuales que estimulen una conciencia cultural, un «círculo de cultura». Esta formación, ese círculo de cultura freiriano, quedaría cerrado solo cuando se alcanzase la remodelación crítica y creativa por parte de participantes activos que asuman ser los «sujetos» de su propio destino.

Freire innovó con su lenguaje y su filosofía proponiendo una educación fundamentada en la conciencia de la realidad cotidiana en toda la extensión del término, sin las restricciones propias de un conocimiento instrumental de letras o palabras. El ejercicio de la educación-comunicación (Educomunicación), por tanto, se torna en un aprendizaje para la colaboración, la participación y la responsabilidad personal, social y política, es decir, una educación para la democracia donde los instrumentos y recursos solo son comprendidos en el «uso» de la «comunicación» en el sentido más amplio que podamos dar a este concepto.



Angel Marzo Guarinos

Paulo Freire habla en muchas ocasiones de diálogo. Y el diálogo es una forma de comunicación. El diálogo implica que las partes intervinientes están a un mismo nivel. La comunicación vertical, impositiva opresora, manipuladora queda excluida de la educación que Paulo Freire propone.

Una educación emancipadora no puede partir de una comunicación unidireccional o cerrada. La educación desde la perspectiva freiriana supone abrir puertas a la curiosidad y provocar interacciones que permitan la lectura de la realidad de forma cada vez más profunda. Y con ello que haga posible el cambio de las condiciones de vida que nos oprimen, nos li-

mitan, que conforman un mundo más inhóspito.

El diálogo está en el núcleo de la pedagogía freiriana desde el momento de la pregunta inicial, pasando por la metodología de cada proceso y llegando a un aprendizaje que es concebido fundamentalmente como el resultado de un proceso que va a cambiar el mundo consiguiendo una nueva configuración de relaciones, de nuevo equilibrio de distribución de recursos, unos productos elaborados entre todos y para todos y en este nuevo escenario la comunicación es también el centro.



Dolores Rodríguez Mateos

Me han ayudado mucho las reflexiones de Ilda y Rocío para recordar que las palabras generadoras son palabras-claves del vocabulario universal de un grupo humano determinadas para ser codificadas y servir de punto de partida a la alfabetización-concienciación. Deben ser generadoras de otras palabras y capaces de facilitar la lectura crítica de la realidad, con vistas a una alfabetización política y social. Se trata de detectar los principales problemas en la comunidad y, al mismo tiempo, entresacar las palabras que más utiliza el adulto cuando habla de estos temas y el momento de presentar la palabra, y forma de hacerlo: en la pizarra, en cartel, en diapositiva, película, fotografía, canción, poema, dramatización,

etc. y esto genera discusión y permite abordar otros problemas y hacer referencia a otras cuestiones. En esta primera presentación no se apreciará la palabra escrita en ninguna parte.

etc. y esto genera discusión y permite abordar otros problemas y hacer referencia a otras cuestiones. En esta primera presentación no se apreciará la palabra escrita en ninguna parte.

2. ¿Cómo se puede aplicar actualmente la metodología de trabajo de Paulo Freire referida al uso de imágenes y experiencias? ¿Qué se puede hacer en las aulas?



Analía E. Leite

En las aulas, la imagen permite conectar con otras formas de expresión más cercanas a los niños, niñas, adolescentes y adultos que la cultura escrita, por otro lado, trabajar desde la experiencia de las personas se convierte o es una forma de reconocimiento de los saberes que encarnan los sujetos, una forma de poner en acto el poder de todas las voces y una forma de «mostrar» que la experiencia es saber, que la experiencia es conocimiento y que la experiencia conforma al sujeto y que esta experiencia aunque se refiera a un sujeto es social. Las imágenes y las experiencias nos llevan a reconocer



Ilda Peralta Ferreyra

Profesora de personas adultas. Presidenta de la Asociación cultural Almutasim ildaperalta@ono.com

Licenciada en Educación de adultos y maestra. Profesora en los programas de alfabetización de adultos de Paulo Freire, en Chile y Argentina y en el programa de Educación de adultos de Andalucía. Más de tres décadas dedicadas a la educación de personas adultas. Gestora de programas de promoción de la mujer para su integración laboral, mediante el diseño de cursos de formación ocupacional y asesoramiento en la gestación y seguimiento de cooperativas laborales.



Dolores Rodríguez Mateos

Profesora en Educación de Adultos desde 1984. Autora de varias obras colectivas vinculadas al perfil de las personas adultas.

drm10365@hotmail.com

Licenciada en Antropología Social y Cultural. Profesora de Primaria. Desarrollo el proyecto de investigación La Radio en la Comarca del Aljarafe junto con profesionales de RNE. Su línea de investigación es el enfoque de la Antropología con los medios de comunicación y la alfabetización de los medios de comunicación.

los contextos sociales y políticos de los cuales emergen, además de entroncarse con una dimensión olvidada y negada en muchos casos, lo emocional, lo que da sentido y vida a la experiencia colectiva. La imagen conecta, emociona, transporta, recrea, revive, recupera la memoria.

Desde mi punto de vista y de acuerdo con las ideas expuestas, la imagen y la experiencia, muchas veces es usada en el aula de manera mecanizada o como un mero instrumento didáctico, creo que podemos ir más allá y desde las ideas de Freire, la educación como práctica de la libertad supone superar la artificialidad de los procesos educativos que parecen funcionar solo para mantenerse dentro, pero no, para comprender el afuera (1)



Pep Aparicio Guadas

La vida en las aulas, desde una perspectiva freireana, puede concebirse –y esta acción implica ya en sí misma un cambio mental-corporal respecto a la manera de ponerse en juego y en lugar por parte de las educadoras y educadores pues suscita, e involucra, a partir de uno mismo para salir a la búsqueda de las y los otros y coefectuar la construcción del grupo, del proceso, del programa, del proyecto... con las y los otros prescindiendo de las continuidades y automaticidades que supone el libro de texto y otras prótesis que cada vez más devienen adaptativas y/o destructivas- como un juego entrelazado que correlativamente –alteridad y reciprocidad- entrelaza experiencias, prácticas... convenientemente sistematizadas y empalabradas y, en ellas, las imágenes y las palabras –en presencia y en ausencia- tienen el carácter de vectores primordiales y cordiales para construir la iniciativa educativa que recombina y recompone los materiales, los datos y las imágenes, los procesos y los programas... en una perspectiva de trabajo que es conjuntiva e inclusiva –tradición y novación; continuidad y discontinuidad, mudanza y per-

“ Dolores Rodríguez Mateos El educando se convierte en creador y realizador de su propio ser, y por la comunicación con los otros, en actor y recreador de la historia.

manencia...- que tiene en el proceso de lectura del mundo y de la palabra, y al mismo tiempo, en el proceso de escritura de la palabra y del mundo, los vectores básicos de esa metodología de trabajo, que hace brotar de dentro de las mujeres y los hombres la atención, el interés, la inventiva, la iniciativa, la acción y la obra... como hemos observado y padecido, personal y profesionalmente, que nunca viene de las afueras

y, en especial, consiste inicialmente siempre en un decir que simultáneamente es productivo y cre-activo, que claramente es comunicativo y, sobre todo, requiere y solicita que las mujeres y los hombres tomen la palabra, comprometida y responsablemente (2), en círculo y en cooperación, leyendo y escribiendo el mundo y la palabra, sintiendo que aunque han sido constructores del mismo así como de la palabra propia y ajena, no es suyo y en ese instante deviene el proceso de concientización y/o reapropiación del mundo y de la palabra, reproblematicándolos. (3)



Ilda Peralta Ferreyra

He utilizado la metodología de Paulo Freire durante muchos años, con alumnos adultos, de barrios periféricos de la ciudad, con una mayoría de mujeres, de distintas edades: jóvenes de uno y otro sexo, amas de casa con niños pequeños, por la necesidad de poder ayudar a sus hijos con las tareas escolares; amas de casa con hijos mayores: con mayor tiempo libre, con gran deseo de superarse y seguir estudiando. De ellos un número importante de trabajadores, hombres: en la construcción, mujeres en servicio doméstico y en la agricultura. El objetivo de todas estas personas era terminar la enseñanza básica, y obtener una certificación oficial. Para muchos era necesario acreditar una formación básica para una salida laboral.

También acudían al Centro un grupo de mujeres mayores que nunca fueron a la escuela: su afán: apren-

der a leer y escribir y otro grupo muy definido: inmigrantes de distintos países, la mayoría: jóvenes. Su objetivo: aprender español.

Según Paulo Freire «Los medios de comunicación, las imágenes, fotografías e ilustraciones, son claves para generar un diálogo existencial», por lo que hemos utilizado durante años todo tipo de medios y soportes, imágenes fijas y móviles, cine y documentales, y en los últimos años todo lo que las nuevas tecnologías han aportado y que nuestros recursos paulatinamente han hecho posible.

Paulo Freire, parte del conocimiento de su tiempo, cuando las personas sobre todo del medio rural vivían laboralmente oprimidas, marginadas social, política y económicamente y sin ninguna participación. Ahí nacen sus necesidades y por lo tanto su metodología de trabajo. Por ello, el «diálogo» en el proceso educativo debe llevar a concienciar al educando sobre su propia realidad, la de su entorno y la de su situación, sólo así podrá buscar, conjuntamente, los medios para transformar sus condiciones de vida.

De ahí nace también la necesidad de la palabra generadora, lo básico para un diálogo, y posteriormente la de la imagen generadora y la situación generadora. Desde ahí se organiza el trabajo, se proponen imágenes sencillas según los medios con los que se cuenta en esos momentos: diapositivas, carteles, fotografías, dibujos, a veces grabaciones y películas que a su vez se convierten en generadoras de diálogo, asociado a las diferentes imágenes y la repercusión en su vida.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los elementos aplicables hoy de la metodología de Paulo Freire son muy válidos, independientemente del tiempo y del lugar en que se desarrollen, de los medios o recursos

utilizados, porque entiendo que en todo proceso educativo se debe partir de la realidad del educando, ya sea niño, joven o adulto, del medio rural o del medio urbano, de su situación familiar, laboral o social.

El educador, debe conocer esa realidad propia de sus educandos para elaborar su trabajo de aula. La comunicación del educador y educando se da a través del diálogo, un diálogo activo entre ambos para que el aprendizaje sea efectivo. Es la tarea de donde el educador obtiene nuevos elementos para avanzar en el proceso, reorganizar su trabajo si es necesario.



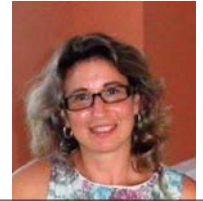
Dolores Rodríguez Mateos

Para aplicar actualmente la metodología de Paulo Freire se debe producir una modificación del programa educacional, ya que debe ser un método activo, dialogal y crítico.

La escuela debe ser un fiel testigo de su tiempo, no debe recluirse en paradigmas arcaicos de la educación. La sociedad nos envía distintos lenguajes y la escuela debe de utilizar esos lenguajes, comprenderlos y ser capaz de convivir con ellos, desde la palabra, pasando por la imagen y terminando por la informática.

«Una imagen vale más que mil palabras» dice el aforismo. Y en nuestra sociedad otros lenguajes se han abierto paso a más de mil imágenes y estas valen más por varias razones. Tienen que estar en una misma relación dialéctica que la escuela. La sociedad y la escuela no deben mantenerse en distintos planos. Porque si no tenemos las claves necesarias para analizar la realidad no se podrá comprender. En la escuela deberían existir esas herramientas donde se pueda analizar.

“ María del Rocío Cruz Díaz La educomunicación es un aprendizaje para la colaboración, la participación y la responsabilidad personal, social y política



María del Rocío Cruz Díaz

Profesora del Dpto. de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla. mrcrudia@upo.es

Doctora en Pedagogía. Licenciada en CC. de la Educación. Licenciada en Psicología y Experta en Educación de Personas Adultas. Coordinadora Académica del programa universitario para personas mayores «Aula Abierta de Mayores» de la UPO, centra sus intereses investigadoras en temáticas cercanas a la intervención socioeducativa y tecnologías de la comunicación. Es miembro colaborador del Instituto Paulo Freire, España.





Ángel Marzo Guarinos

Profesor de educación de adultos en la Escola d'Adults Martinet de Nit y profesor asociado de la Univeridad de Barcelona.

amarzo@xtec.cat

Director de la revista Diálogos. Educación y formación de personas adultas., Miembro Consejo Gestor del Instituto Paulo Freire, presidente de la asociación Saó. Formación y Educación Permanente. Miembro las asociaciones Macama Prucha, GRAMC, Martinet per l'Educació, En xarxa, ... Autor de libros y artículos sobre educación de adultos, educación y comunidad gitana, educación en prisión.



María del Rocío Cruz Díaz

Parfraseando a León Alberto Maturana en su entrevista para la revista Aularia, tanto Dewey como Freire, nos recuerdan que la comunicación en sí mismo es el devenir de la construcción social de la participación, es la realidad de las relaciones interpersonales «vivas», en construcción y reconstrucción constante, susceptible de ser pensadas, y re-pensadas, discutidas y disentidas, discernidas y refutadas o negadas entre las personas ante sus experiencias que han de ser evaluadas con respecto a marcos de acción universales. Según Kelner, en su obra Teoría Crítica, Marxismo y modernidad, para los teóricos críticos los medios de comunicación son considerados industrias que comercializan y estandarizan la producción de la cultura, es decir, un negocio que produce, distribuye y vende productos mercantiles. Pero no podemos olvidar, otra característica de especial relevancia, su esencia cultural. Los medios transmiten los valores culturales, un sistema de representación simbólica y un sistema de organización social de la realidad en la que viven sus productores y consumidores.

Entendemos que, solo adoptando un modelo de lenguaje activo, comprometido, participativo y dialógico y desde la horizontalidad del modelo comunicativo de Paulo Freire donde se da por sentado la existencia de interlocutores llegará a promoverse una auténtica comunicación «bidireccional» y por tanto, un proceso dialógico entre educador y educando en cualquiera de los entornos, espacios o contextos formativos que la sociedad nos quiera ofrecer. De entre los medios más usados en las aulas, y completando los recursos mediáticos destaca-

mos el papel de la radio entre la comunidad educativa, existen muchas y muy diversas iniciativas radiofónicas, de entre ellas destacar la experiencia de La Soneria, una radio que pretende ser «un archivo de audio de una comunidad, una biblioteca de mundos radiofónicos», un mapa auditivo de las regiones de América latina y el Caribe. De esta forma podemos afirmar con rotundidad que los descubrimientos y enseñanzas de Paulo Freire siguen plenamente vigentes en las aulas.



Ángel Marzo Guarinos

En un contexto diferente del actual, Freire también daba importancia tanto a la imagen como a la experiencia. Encontramos dos términos en los escritos de Freire que aluden a estas dos realidades. Por una parte habla de los códigos, hace una lectura de la imagen como un elemento que nos aporta una información relevante. Para Freire el código nos debe permitir aproximarnos a la realidad, discutir sobre ella, hacer una lectura crítica de forma colectiva. La imagen ya supone una interpretación, una codificación de la realidad y la propuesta de Freire es partir de la focalización que nos aporta el código para hacer una lectura crítica que desmitifique, que amplíe contenidos, que democratice la información, que nos mueva a una acción transformadora.

Respecto a las experiencias Freire habla constantemente de la acción. La educación no puede ser un entretenimiento que nos conduciría a la alienación, tampoco un juego de virtuosismo exhibicionista, la educación es la recreación de contenidos para cambiar la realidad, para buscar un entorno más justo, más estimulante, que permita el pleno desarrollo a todas las personas. No se trata de pro-

“ Ángel Marzo Guarinos la educación es la recreación de contenidos para cambiar la realidad, para buscar un entorno más justo



mover experiencias como una actividad paralela a la acción cotidiana, sino de partir de la realidad cotidiana para volver a ella con nuevos instrumentos que permitan cambiarla en la dirección que personal y colectivamente queremos.

Freire reconvierte el aula tradicional y la propia escuela en un círculo de cultura. El cambio parte de un axioma básico: nadie enseña a nadie, todos aprendemos juntos. La nueva configuración parte no solo de considerar al estudiante como ser activo sino que cuenta con su capacidad de influir, de decidir, de pensar, de recrear el conocimiento. Para ello parte más de la pregunta que de la respuesta, de la proyección hacia el futuro que del producto acabado, de la curiosidad más que la transmisión de contenidos.

La práctica de la pedagogía freiriana nos hace reconocernos cada día ignorantes y a la vez con capacidad de creación personal y colectiva. En el círculo de cultura no se dan temas o contenidos, recrean los conocimientos a través de las interacciones del sistema educativo, educando, educador y el medio. Esta disposición abierta permite integrar el bagaje personal y colectivo, las aportaciones de seres activos y constituyentes, el contraste con la realidad y dota a las personas de instrumentos de cambio.

3. Paulo Freire tuvo ocasión de referirse a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. ¿Cómo se puede encajar actualmente su didáctica activa y dialógica?



Analía E. Leite

Me gustaría referirme a esta pregunta con algunas preguntas que se hacía Freire (1994) (4): ¿Cómo pueden los educadores provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria en el acto de

conocer, su gusto del riesgo, de la aventura creadora, si ellos mismos no confían en sí, no se arriesgan, si ellos mismos se encuentran ligados a la «guía» con que deben transferir a los educandos los contenidos tenidos como «salvadores»? Creo que una posible respuesta está inmersa en estas preguntas; las nuevas tecnologías pueden encajar en la medida que no perdamos de vista el sentido y el espíritu crítico de lo que hacemos. El riesgo es cambiar unos paquetes didácticos por otros, sin llegar al fondo de la cuestión:

¿qué significa educar?, ¿para qué, porqué, con quién educamos? Volviendo a Freire: «la educadora (o educador) progresista nunca acepta que la enseñanza de un contenido determinado pueda darse alejado del análisis crítico

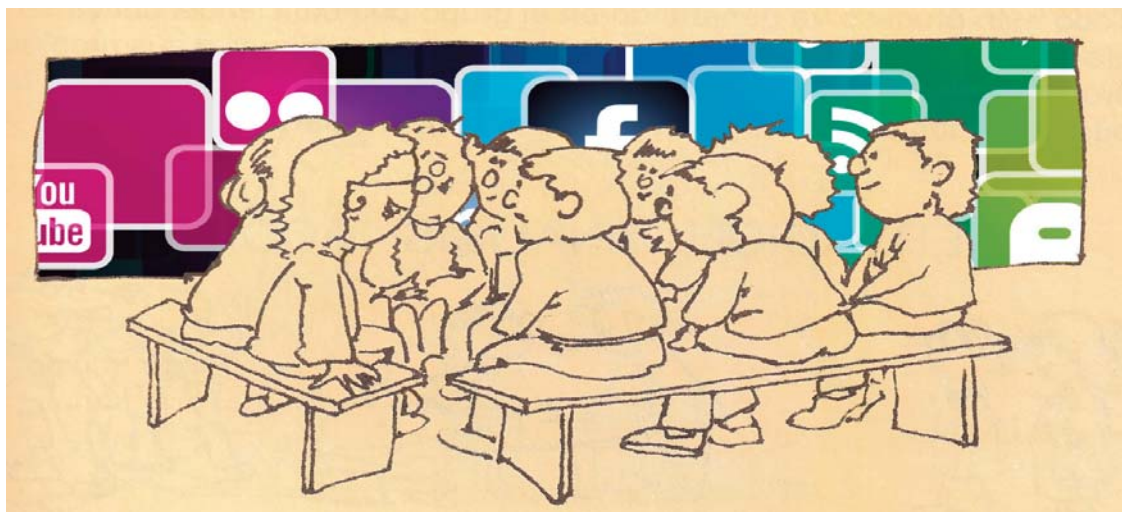
del funcionamiento de la sociedad» (5). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de alguna manera constituyen una nueva oportunidad para re-pensar los procesos educativos. Consumimos, nos adaptamos, aceptamos la autoridad de los «otros» o nos animamos, nos atrevemos a pensar...

**“ Analía E. Leite
las nuevas tecnologías encajan en la medida que no perdamos de vista el sentido y el espíritu crítico**



Pep Aparicio Guadas

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aportan, entre otras cuestiones, la posibilidad de una relación horizontal en el acceso a las informaciones así como la potencialidad del trabajo coordinado y colaborativo en entornos presenciales y virtuales —es decir aquella dimensión que actualiza lo actual y por tanto no se opone a lo presencial sino que en cierta manera lo complementa y resuelve en una presencialidad ausente, quizás como plantea Deleuze, diferenciando dos dimensiones- y que han de suponer en todo momento unas relaciones plenas y coherentes —de cuidado, de responsabilidad, de compasión...-, entre, y que facticamente no supongan ni irrelación ni tampoco in-



actividad ni palabrería —justo lo contrario de una perspectiva dialógica— en un devenir presencia de lo virtual que en cierta manera ha de constituirse como una huida, en la cual, quizás la didáctica tenga muy poco sentido y si lo tenga la proliferación y multiplicidad de voces en el singular y común proceso de trabajar entre los diferentes miembros del grupo de aprendizaje, en este caso, que remite siempre a un trabajo y a una vida en común, recombinando y recomponiendo conceptos, perceptos y afectos que suscitan una cre-

**“ Pep Aparicio Guadas
La confrontación con
las nuevas tecnologías no
es pedagógica-didáctica
sino ética y política.**

acción-producción de devenires activos y dialógicos absolutamente imprescindibles, a pesar de las propias prótesis técnicas que a su vez han de devenir creativas, inadaptativas y rebeldes y conjugarse con la asunción de la lectura del mundo y de la palabra, más aquí, en la plena y concreta experienciación de esas tecnologías y del proceso de reapropiación que hemos de realizar de ellas así como de la rearticulación de lo humano y de la dimensión educativa; así pues observamos y sentimos que la confrontación no es pedagógica-didáctica sino ética y política.(6)



Ilda Peralta Ferreyra

Según el pensamiento de Paulo Freire el profesor no es el único poseedor del saber sino que es uno más del saber común, que debe organizar y ayudar a los demás a compartir los conocimientos, es el que gestiona la interacción de los que componen el grupo o aula para aprender a pensar con los demás, donde todos colaboran, no se encuentra fuera del grupo, es más que un mediador porque promueve la participación consciente de los alumnos mediante el diálogo y promoviendo una participación activa en el proceso educativo. Hago esta referencia del pensamiento de Paulo Freire porque creo que hoy con la incorporación de las nuevas tecnologías en la

educación se le presentan al educador nuevos desafíos en el uso de las mismas en las aulas.

Hoy el alumno puede tener más iniciativas en su trabajo de aprendizaje porque cuenta con muchos más medios para investigar, trabajar conjuntamente, puede acceder a muchos más datos, tiene recursos multimedia etc. por tanto el alumno tiene un nuevo lugar en su proceso donde debe adquirir más responsabilidad en la construcción de su propio conocimiento. La labor educativa, con estas perspectivas, entraña una comunicación mucho más activa de todos los participantes.

«La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la Humanización del hombre». Paulo Freire

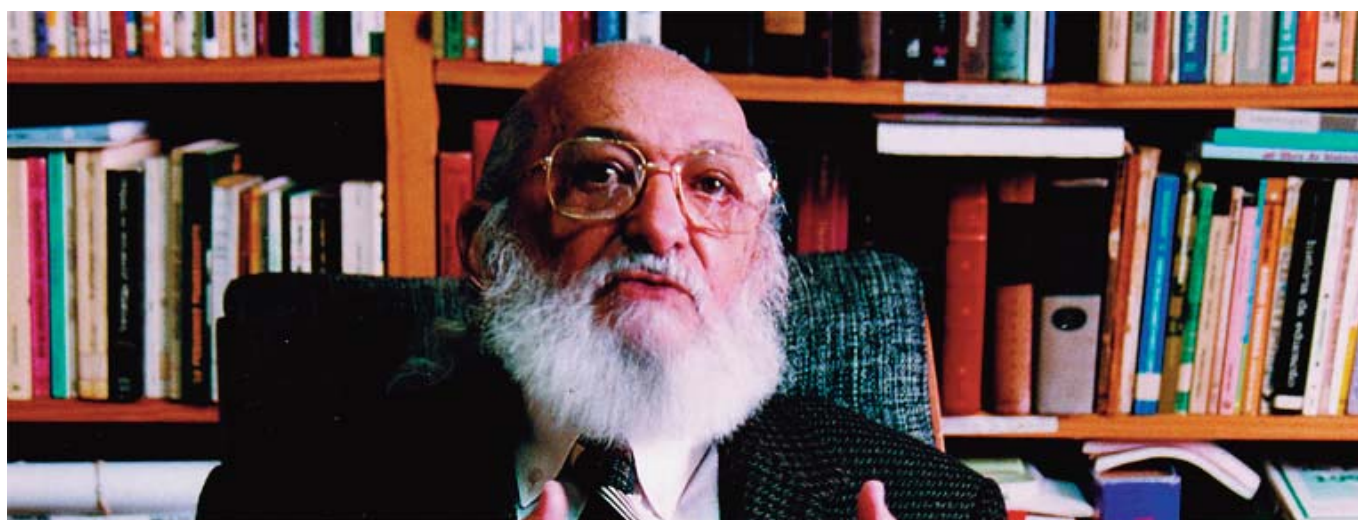
Las herramientas que aportan las nuevas tecnologías deberían favorecer el desarrollo y la formación del educando ya que el objetivo del proceso educativo es formar ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad, con la finalidad de transformarla.



Dolores Rodríguez Mateos

Lo primero que tenemos que hacer es ver qué se entiende por una metodología dialógica. Trabajar en diálogo supone generar un proceso interactivo e intersubjetivo mediado por el lenguaje que se realiza desde una posición de horizontalidad. En él la validez de las intervenciones se encuentran en relación directa con la capacidad argumentativa de las personas que interactúan, y no con las posiciones de poder que éstas pueden ocupar. El diálogo se produce entre sujetos de conocimientos que se ubican en una situación educativa entendida como acto de conocimiento (no de memorización ni de transmisión sino de problematización de la realidad que conduce a un análisis y reajuste de conocimiento. Freire, 1990)

Todo el trabajo con el diálogo supone contribuir a la democratización de los procesos educativos y de



las organizaciones en los que éstos tienen lugar.

La introducción del video, del ordenador y de internet se está realizando a una gran velocidad sin una preparación social. Si la alfabetización se plantea como dominio de la realidad cultural, incluye también el de todos estos nuevos ámbitos.



María del Rocío Cruz Díaz

En la obra de Freire encontramos el proceso dialógico como referente epistemológico en el ejercicio de una pedagogía para la libertad construida mediante los vínculos interpersonales de sujetos sociales históricos (1987), obra de obligada referencia al referirnos de la Didáctica de la Educomunicación. Mediante la comunicación pretende transformar y avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria. El modelo educativo de Freire integra la relación dialéctica entre el educador-educando y educando-educador, dando forma al proceso educación-comunicación en libertad por oposición al concepto de extensión. La didáctica de la Educomunicación hace referencia a «comunicar» como una aptitud, una capacidad, pero sobre todo una actitud. Kaplún, en *El comunicador popular*, nos hablaba de la disposición de comunicarnos, de cultivar entre nosotros la voluntad de entrar en comunicación con nuestros interlocutores. «La acción educadora (...) del profesor en general, debe ser la de comunicación, si es que quiere llegar al hombre. No al ser abstracto, sino al ser concreto, insertado en una realidad histórica» (1987:10).

En la escuela se ha de favorecer una formación de carácter crítico, que potencia la capacidad de crear y genere reflexiones entre el alumnado sobre los medios y su uso responsable. Es necesario que el profesorado disponga de espacios de reflexión sobre cómo facilitar un proceso de comunicación que permita a su alumnado asumir el proceso de enseñanza aprendizaje con múltiples formas de expresión. Para que la comunicación se produzca y la persona a la que se nos dirigimos reciba el mensaje adecuadamente es necesario el uso de multiplicidad de signos y símbolos tecnológicos de la comunicación y la información. El alumnado tomará la iniciativa accediendo a los dife-

rentes instrumentos que los recursos tecnológicos le ofrecen (prensa, radio, TV, Internet...) y el docente ha de integrarlos en el plan formal de estudios adoptando un rol de mediador del conocimiento mucho más participativo, democrático y dialógico.



Ángel Marzo Guarinos

Las tecnologías de la información y la comunicación han configurado un espacio social diferente del que teníamos unas décadas atrás. Es evidente que los grupos sociales dominantes o privilegiados utilizan estas tecnologías para conservar sus privilegios o su dominio. Por esto es tan importante como en décadas anteriores un uso crítico y eficaz de los elementos del nuevo escenario.

La alfabetización en el momento actual no se refiere solo al sistema lecto escritor y su contexto, el conocimiento y el uso de las tecnologías de forma crítica y proactiva forma parte de lo que Freire consideraba la alfabetización.

Por lo tanto cobra especial relieve una didáctica tome posición para hacer que cada persona sea cada vez más capaz y que no sucumba a los dictados explícitos o implícitos que a menudo se transmiten a través de los medios de comunicación o de las redes.

A través de las nuevas tecnologías podemos aumentar el potencial crítico o sujetarnos a las consignas dominantes, podemos provocar solidaridad o aislarnos en una urna virtual, podemos actuar con criterio o dejarnos manipular. La educación juega un papel clave.



Dolores Rodríguez Mateos

A favor de la opinión de Ilda añado que para la Formación de Base, Nivel I, resulta totalmente indispensable, la metodología de Paulo Freire porque de este diálogo surgirán las palabras problematizadoras que servirán de soporte al aprendizaje. Hay que hacer emerger la problemática fundamental y comprometerse con el grupo en la inves-

**“ Ilda Peralta Ferreyra
La labor educativa,
con la tecnología, entraña
una comunicación más activa
de quienes participan**



tigación y búsquedas de soluciones. Esto exige del educador una actitud totalmente abierta, debiendo, en todo momento, aceptar la ideología del grupo, así como identificarse y comprometerse con sus problemas. Insistimos en la necesidad de partir de la experiencia del adulto para iniciar el proceso de aprendizaje. En Nivel II se puede interpretar y ver el tema, procurando separar, por ámbitos, las cuestiones a investigar, para después abordarlas separadamente por los distintos equipos de trabajo. Algunos Bloques temáticos de investigación debería seguir el tratamiento interdisciplinar, la «malla generadora» expresada, debería de estar en las actuales metodologías.

**“ Dolores Rodríguez Mateos
Algunos bloques de investigación deberían seguir el tratamiento interdisciplinar, la «malla generadora»**

En estos Niveles se ha de mantener la tensión positiva, activa y dinámica en todos los aspectos y durante todo el tiempo que dure su estudio y por lo tanto utilizando todos los lenguajes posibles, los elementos más significativos, sugestivos y provocadores que el grupo tienen sobre el tema. Con posibilidades de generar un proceso más rico y por consiguiente la implicación personal posterior se hace más plena.

4. ¿Qué aporta o restringe el uso de las redes sociales a la forma de encarar la educación liberadora?



Analía E. Leite

Las redes sociales, desde mi punto de vista, pueden convertirse en una voz colectiva, diversa, molesta, subversiva, incontrolable. A través de las redes se convoca, se critica, se comparte, se difunde, se desafía, se denuncia, la gente se agrupa por una causa. Desde las redes se han instalado prácticas de comunicación y participación inéditas hasta el momento. Es cierto que el uso de las redes sociales también tiene sus riesgos, en cuanto a la calidad de la información y a la contrastación de las fuentes y veracidad de los datos, pero creo que esto también for-

ma parte del aprendizaje que estamos transitando. Es un aporte interesante para pensar en una educación liberadora por el acceso a la información, por la recuperación de la memoria histórica en algunos casos, por la posibilidad de compartir luchas comunes y frentes de resistencia que superan los límites territoriales en los que nos movemos, en otros. Las redes sociales se convierten en ámbitos de lucha, en ámbitos de visibilización de minorías, que pueden acercarnos a procesos de concienciación social y política que serían impensables de otra manera. De todos modos, creo que estamos en tránsito y aprendiendo a hacer uso de ellas.



Pep Aparicio Guadas

La experiencia es básica y fundamental, y esta tiende a cero y/o a la superficie si no se traviste de pasión y de acontecimiento, una experiencia que nos atraviesa y, quizás nos deshace y quizás en las redes «sociales» esta experiencia tiende a configurarse solo como vivencia, plana y sin profundidad, que no nos posibilita problematizar el mundo y la palabra y, por lo tanto, tampoco reproblematicar el proceso educativo en conexión con la palabra y el mundo, proceso que nos facilita padecer y digerir una experiencia, más allá de las tecnologías y los dispositivos, para que esta experiencia nos transforme, saliendo de nosotros mismos a la búsqueda de las y de los otros, en una potente relación real-virtual-actual con las y los otros y el mundo, ambos externos a nosotros mismos.

Y esta experiencia siempre es singular y ha de suscitar e implicar la recuperación y/o restitución de la palabra —y con ella de la potencialidad de la narración— y en las redes sociales podría darse esta experiencia de toma de la palabra y ausencia de la mudez siempre y cuando se combine con la presencia, que supone toda subjetividad narrada, cuestión primordial en un proceso educativo y que además requiere de la combinación de la dimensión ética y política, que solo emergen de la mano de la perspectiva y dinámica del testimonio, no del ejemplo, y en estos las redes «sociales» también pueden sernos de una gran utilidad pero hay que reinventar los caminos, los usos, las tec-



nologías, los dispositivos... de la comunicación para que nos sean útiles para poder leer el mundo, su inteligibilidad, y esta lectura y esta posibilidad de entender nos posibilite para crear, expresar y mostrar las palabras y el mundo para así poder efectuar la triple acción-trabajo-obra de escribir la palabra y el mundo transformando la comunicabilidad, las tecnologías y los dispositivos... otorgándoles una carga-valencia de libertad, de emancipación... eminentemente política y ética que hace que la recepción de la otra y del otro, la interpelación que me hacen en su presencia-ausente o en su ausencia-presente, en las redes «sociales», quizás convocado o no, es siempre la constelación-configuración en y de un acontecimiento que nunca nos puede dejar intactos y, quizás, a veces en las redes «sociales» y a través de los nuevos dispositivos y tecnologías podemos ser contactados-intactados y por lo tanto aparece tanto la posibilidad de descolonización-desterritorialización capitalista-conservadora-bancaria como la inversa.



Ilda Peralta Ferreyra

En primer lugar, para Paulo Freire, las nuevas tecnologías, el uso de computadoras, deben servir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sobre todo, «expandir la capacidad crítica y creativa de nuestros niños y niñas. Depende de quién las usa, en favor de qué y de quién, y para qué. Ya pusimos lo esencial en las escuelas, ahora podemos pensar en poner computadoras».

En segundo lugar, Paulo Freire tenía claro que «Estamos preparando el tercer milenio, que va a exigir una distancia menor entre el saber de los ricos y el saber de los pobres» (7)

Desde ese punto de vista, hoy las redes son imprescindibles para la comunicación, para ayudar a una consolidación del espíritu crítico, para la transmisión global intercultural de conocimientos, planteamientos y valores y para la consecución de los cambios sociales que el mundo necesita.



Dolores Rodríguez Mateos

Las redes sociales que hasta el presente han sido para nosotros un puro entretenimiento, ahora las estamos descubriendo como posibles agentes de cultura. Estamos comprendiendo lo que es expresarse a través de los medios de comunicación especialmente la televisión e internet. Al hacer un guión de televisión o hacer un post en las re-

des sociales es como si se viniera abajo todo un mundo que nos ocultaba una realidad.

Además estamos aprendiendo a ser consumidores críticos de estos medios informativos. Esta pedagogía constituye una toma de conciencia de la realidad social que vivimos. Hemos aprendido que no es posible leer un texto sin aprender a leer el mundo, siendo, quizás una de las lecturas más difíciles y más profundas.

Tuve la alegría de contar con Paulo Freire en el instituto de mis hijos. Me emocionó su calidez humana y su capacidad de escuchar. Me impresionaron sus palabras «No hay que esperar a que la sociedad cambie, para luego hacer una escuela diferente. Cuando uno espera que la sociedad cambie, la sociedad no va a cambiar, es la mejor manera de no hacer nada».

La humanización de los seres humanos comienza por el diálogo y el entendimiento entre los hombres. Por ello, según Freire, para el educador el contenido programático de la Educación no es una imposición, sino la conquista de las libertades, parte de esas conquistas pueden estar enmarcadas en políticas para generar empleo.

La acogida que tuvo Paulo Freire, en el instituto le llenó de emoción y cariño.

María del Rocío Cruz Díaz



La promoción del uso de las redes sociales consolida el modelo de «educación problematizadora», que frente a la educación bancaria da lugar a una educación de «ida y vuelta» aún más dinámica y participativa mediante el uso de las herramientas interactivas que nos proporcionan los recursos tecnológicos que acogen a las redes sociales. Desde este modelo el educador no solo educa sino que también es educado mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar un proceso educativo. Desde este modelo el conocimiento no es propiedad del educador, no pertenece al que educa ni se dirige al educando sino que se intercambia en un acto de «reflexión» conjunta e interactiva. Para Freire, la educación como práctica de libertad, rechaza al individuo aislado del mundo, propiciando la integración. La construcción del conocimiento se da en función de la reflexión de los sujetos, no será una mera

**“ María del Rocío Cruz Díaz
Las redes sociales permiten el intercambio inter e intra relacionado de conocimiento que se abren a la colectividad**



abstracción, sino que el hombre deberá ser entendido en relación a su vínculo con el mundo. Las redes sociales participan de este modelo nos permiten el intercambio inter e intra relacionado de conocimiento que se abren a la colectividad desde pequeñas y constantes aportaciones, palabras de personas que en libertad participan, colaboran, critican, concientizan desde los medios.



Ángel Marzo Guarinos

Pienso que aporta nuevas formas de comunicación y si lo queremos también de dialogo, de solidaridad, de apoyo, de acción colectiva. Ahora bien también tiene sus riesgos. Son espacios a menudo configurados desde una lógica vertical, parcializadora, restrictiva.

Pienso que la estrategia de la manipulación a través de las redes y otros instrumentos configura unas nuevas estrategias de imposición. Si bien hace unas décadas se buscaba mantener desinformados a muchas personas, y se ocultaba la información. Hoy, en ocasiones la estrategia es saturar la red de informaciones diversas y contradictorias para hacer complejo encontrar aquello que es relevante. La alienación en ocasiones no es por ocultación sino por sobre exposición.

**“ Ángel Marzo Guarinos
Las redes aportan nuevas formas de comunicación, de dialogo, de solidaridad, de apoyo, de acción colectiva**

chas personas, y se ocultaba la información. Hoy, en ocasiones la estrategia es saturar la red de informaciones diversas y contradictorias para hacer complejo encontrar aquello que es relevante. La alienación en ocasiones no es por ocultación sino por sobre exposición.

5. ¿Cómo se perfila el futuro de la educación como relación interpersonal en una dinámica de comunicación digital?



Analía E. Leite

El futuro de la educación es incierto pero no por el avance de las tecnologías o por las dinámicas de comunicación digital, sino por otros avances que intentan legitimar procesos educativos basados en el rendimiento, en la objetividad, en los resultados de las pruebas de evaluación, en la cosificación de los sujetos. Es en este contexto o desde este contexto desde donde puedo pensar las relaciones interpersonales en un mundo digital. Y aquí retomo una idea de Freire a propósito de los desafíos de la educación de adultos ante la reestructuración tec-

nológica: no perder de vista la perspectiva crítica y el sentido ético de nuestra actuación. La aparición de nuevas formas de comunicación no significa pensar en el abandono o ineficacia de las existentes, que pueden verse deterioradas por las dinámicas que se instalan desde las virtualidades, es una posibilidad. Posibilidad que puede ser analizada desde diversas vertientes. Nuevamente creo que no hay que perder de vista el sentido de la educación; la educación es relación. Entonces: ¿Qué nuevas instancias de relaciones interpersonales estamos dispuestos a crear en la era digital?, ¿en las prácticas educativas que conocemos es habitual la generación de relaciones interpersonales?, ¿es posible educar sin relación?, ¿es posible educar en la era digital con modelos de relación basados en la autoridad de unos sobre otros?



Pep Aparicio Guadas

Ahora, si queremos que, tanto estas tecnologías como las redes «sociales» que facultan e impulsan, puedan suscitar e implicar una constelación de iniciativas educativas, éticas y políticas en una clara perspectiva y dinámica emancipadora tendrían que asumir, entre otras cuestiones, la posibilidad de potenciar las relaciones y sobre todo de controlar las mediaciones pues tanto unas como otras se perfilan como la clave de bóveda para implementar esta disposición y solicitud a la mudanza y a la transformación posibilitando procesos metamórficos reales, virtuales y actuales pues la digitalización de la vida pública, privada y singular-común es generando nuevos dispositivos.

Es claro este asunto, pero también nuevas relaciones –algunas de ellas ya de pleno insertas en la irrelación y claramente infructíferas respecto a la proliferación y difusión de afectos- y, muy especialmente nuevas mediaciones, tanto unas como otras en manos de las gobiernos que habilitan censuras y seguimientos variados sobre memes promovidos por iniciativas y movimientos sociales, empresas que a través de la publicidad, o bien directamente, generan censuras, planificaciones malintencionadas, acciones de manipulación sociocultural... y así podemos descubrir una gran proliferación de intermediaciones –en extensión y en intensidad pues cada vez que es incrementado el vector de digitalización es incrementado también las intermediaciones-, la mayoría de las veces ocultas y/o disfrazadas, que llevan la novación a los campos de una mera repetición, conforman simula-



cros falaces de cre-acción y además establecen variadas maneras de ejercer el control —y quizás tendríamos que recordar que en las sociedades en las cuales vivimos es el control el viejo-nuevo paradigma de dominio-opresión que tiene el poder de ejercerse que substituye al viejo esquema panóptico- mediante operaciones de filtrado de datos, contenidos..., construyen universos paralelos y, sobre todo, trazan líneas, acciones, etc. rotundamente inhabilitadoras de las acciones educativas, éticas y políticas de las mujeres y de los hombres así como inhabilitantes de los seres humanos, en sí mismos y de los lenguajes que crean y usan, pues la digitalización, a la cual nos referimos, sobremediada realmente produce-fabrica una colonización de los seres humanos y de sus lenguajes, buscando entre otras cuestiones, la hegemonía sociocultural, educativa y ético-política, conservadora pero con un acicalado pseudomoderno.

Esto propicia la anulación de conceptos, afectos y perceptos, la invisibilización de prácticas alternativas, la sustracción y expoliación de conceptos y de palabras tratando de redefinirlas y de fundar otros marcos de sentido, la estigmatización de los colectivos, grupos, etc. sujetos de esas prácticas y experiencias y, sobre todo, la banal y simple moralización del discurso y las acciones educativas-éticas-políticas, tratando cultivar plenamente la ignorancia y la estupidificación de los seres humanos y su extrañamiento respecto del mundo y de los otros seres humanos y vivientes y produciendo-fabricando también la recesión de la vocación de humanidad entroncada en la palabra en la visibilidad del rostro y el cuerpo todo, cara a cara, se produce la conversación y el diálogo, y no en las ciberesferas que fabrican y producen un exceso de informaciones y de ruido —intoxicación- y casi la anulación del necesario silencio que conlleva la lectura y la escritura, el diálogo y la escucha... para poder vivir y crear.

En este movimiento, «la lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y de las clases sociales populares para intervenir en la reinención de la sociedad» (8) y, en esta lectura y escrituras críticas y críscas, es donde, quizás, se abra la posibilidad de una educación post-lingüística y post-textual que, además pueda sugerir un camino para caminar en la cre-acción y edificación de unas nuevas humanidades.

Cito el poema ibn al-Arabi de Murcia:

«Mi corazón adopta todas las formas,
es pradera para las gacelas y monasterio para el monje,
templo para los ídolos y Kaaba del peregrino,
tablas de la Torah y libro del Corán.

La religión que profeso es la del amor,
y hacia donde vaya su caravana me dirijo,
pues el amor es mi fe y mi religión.»

puedan suponer una dialógica con palabras propias y ajenas, con dispositivos pasados, presentes y futuros —ordenadores, teléfonos inteligentes, correo electrónico y blogs, etc.—, con... que sean prótesis creativas y liberadoras... en unas nuevas hibridaciones.



Ilda Peralta Ferreyra

Las barreras espacio-temporales se rompen con la utilización de las redes sociales, surgen nuevas formas de colaboración, se hace más inmediato el acercamiento con cualquier parte y cultura de la Humanidad, por lo que proporcionan numerosas e interesantes opciones de contacto, interacción e intercambio. El elemento dialógico se enriquece, amplía y multiplica. Las posibilidades didácticas son infinitas, y la interacción que puede generar se expande sin fronteras.



Dolores Rodríguez Mateos

Los juegos en red, los foros de discusión, la Web, los canales de conversación y el correo electrónico han abierto un camino en la comunicación interpersonal y en los efectos en las formas de la comunicación digital. De todas estas formas la más interesante es la del correo por la cantidad de volumen que tiene. La cortesía como un valor en la comunicación dialógica. Las buenas maneras reduce el ruido en la comunicación. Es fundamental ver la calidad de las interacciones. Tienen que existir registro y buenos usos.

Los medios telemáticos de la información y la comunicación han dado muchas pautas culturales, debido a los medios digitales. Xavier Laborda dice: «La comunicación digital resulta muy interesante porque ha comportado cambios formales en los géneros comunicativos y materiales en las relaciones interpersonales.»

El caso es que la percepción del espacio físico y del tiempo está cambiando... Existe una inmediatez de los conocimientos y de las informaciones.





María del Rocío Cruz Díaz

Freire entendió la categoría del saber de la persona como lo dialogado, lo compartido y aprendido a través del conocimiento vivido propio y los de su comunidad. En su obra *La educación como práctica de la libertad*, podemos leer: «En las relaciones humanas del gran dominio, la distancia social existente no permite el diálogo. Éste, por el contrario, se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común. El diálogo implica responsabilidad social y política del hombre.» (1997: 64). Si somos optimistas y amables con los medios, la sociedad de la información y la comunicación acorta distancias al tiempo que amplía hasta límites insospechados nuestra capacidad de generar «prácticas de libertad» comunicativas donde todo proceso educativo parte, tal y como indicase Paulo Freire, de la realidad que rodea al individuo para lograr la concienciación que conduce al desarrollo y con ellas, prolongables a todo registro de colectivos, marginados o sin voz, de los nadies de Eduardo Galeano, que podrían participar y, finalmente, beneficiarse de las ideas de Freire adaptadas a la comunicación digital.

A pesar de todo, no podemos permitirnos edulcorar e idealizar la realidad sesgada, germen de nuevas necesidades vinculadas y desarrolladas por los *mass media* occidentales. El futuro solo se vislumbra positivo si el imaginario colectivo que ensalza las potencialidades de los recursos tecnológicos es «concienciado» y «comunicado» desde los principios de la Educomunicación, es decir, a partir de la construcción de una nueva relación crítica y participativa de la ciudadanía con los medios, relación que finalmente tiene un carácter liberador para el individuo.



Ángel Marzo Guarinos

El futuro de la educación sigue movimientos muy diferentes. Uno de ellos es imponer dinámicas de relación prestablecidas y dirigidas desde núcleos de poder minoritarios. Este movimiento es muy poderoso y en el confluyen intereses de diferentes agentes y corporaciones que responden a intereses no siempre explícitos ni legítimos.

También hay movimientos horizontales de solidaridad de recreación de espacios de libertad, de lectura democrática i generadora de nuevos territorios donde vivir las relaciones de una forma más armónica, más

creativa, más provechosa para todas las personas.

La comunicación digital nos puede permitir una aproximación a la realidad que va más allá de una lectura dicotómica, sujeta a etiquetas, parcial y nos puede permitir reconocer la complejidad de las cosas y aproximarnos a ellas con una nueva mirada

Alguna opinión personal más



Analía E. Leite

Por último me gustaría puntualizar que la educación es un proceso dialógico, complejo, social y político. La comunicación es lo que posibilita este proceso, pero claro, los modelos de comunicación, que son modelos de autoridad y poder instalados en los sistemas educativos nos conducen muchas veces a procesos de falta de comunicación, a potenciar las «culturas del silencio», de las que hablaba Freire, que refuerzan unas prácticas, unas formas de ser, actuar, pensar y sentir. En este marco se asientan las dinámicas de comunicación digital y tal vez, digo tal vez, puedan reforzar aún más, algunas prácticas de «incomunicación».



Ilda Peralta Ferreyra

Actualmente, Paulo Freire debe seguir como referencia obligada en las aulas de todos los niveles, ya que sus trabajos y su experiencia son fuentes que nos permiten abordar una reflexión y una acción educativa frente a los nuevos retos que presenta hoy la educación. La clave de su acción educadora se basa en una actitud dialógica, solo así puede haber un proceso de transformación en las escuelas, dentro y fuera de las aulas, en las relaciones del Centro escolar con su entorno y del propio proceso de aprendizaje. Con lo dicho, hoy, en la realidad que estamos viviendo, con el apoyo indiscutible de las nuevas tecnologías, nos lleva, más que nunca a ejercitar la actitud abierta, dialógica, crítica y revolucionaria que nos presenta Paulo Freire. También, como Dolores Rodríguez Mateos, tuve la suerte de conocer a Paulo Freire, fui alumna suya en Chile, y su capacidad humana, comunicativa y didáctica me han guiado toda la vida.



Dolores Rodríguez Mateos

Como ya hemos insistido, si antes lo más importante era «leer», hoy se puede decir que siguen siendo analfabetas aquellas personas que



no son capaces de comprender y juzgar el contenido de un sencillo mensaje relacionado con los problemas de su vida diaria. Afecta a aquellas personas que conociendo y dominando los instrumentos y capacidades mínimas de lecto-escritura y cálculo, no alcanzan el nivel medio deseado que se necesita en el entorno en el que se desenvuelven, y no entienden ni comprenden los continuos cambios que se dan en la sociedad actual. Como consecuencia, sobre todo, de la aparición de nuevas macro tendencias sociales.



María del Rocío Cruz Díaz

Las visiones de la sociedad son tan estáticas o dinámicas como las culturas de las cuales forma parte y aunque los valores y las costumbres propias de esas sociedades pueden ser heredadas de una generación a otra pero todas pueden ser susceptibles de adoptar positivos factores de liberación crítica y social. Benedit Anderson nos habla de las «comunidades imaginarias» (1983) donde la cultura es vista como el resultado no intencional del entretreído de los comportamientos de las personas que se interrelacionan e interactúan entre sí. A modo de actividad proponemos al lector un ejercicio de elaboración de textos incompletos (Autonomía, Comunicación, Libertad, Sonido, Palabra, Utopía...), donde la pretensión no alcanza sino por so-

ñarlos de modo que «los completa el que los toma». A modo del pensamiento dialógico de Freire, el primer paso en nuestra construcción colectiva es «soñarla, pensarla», seguido de «contar el sueño al otro» y «activar la lista de conceptos elegidos hilvanados con un delicado hilito para tirar, coser y descoser con la madeja pintada de palabras». Elegimos las palabras porque nada de lo que imaginemos será real sino somos capaces de traducirlo en palabras. Elegimos palabras que nos definen, nos hablan, que dialogan entre sí para construir sentido a nuestras prácticas. A eso, a hablar, estamos todos invitados y a la posibilidad de hacer que suceda que todos tengamos la posibilidad de hacerlo, de hablar(-nos).



Ángel Marzo Guarinos

Una de las aportaciones que cabe considerar de la pedagogía freiriana es el carácter profundamente democrático. Este nos lleva a fijar colectivamente unas metas sin renunciar a las aspiraciones individuales. Y también nos lleva a actuar con una nueva mirada pero sin renunciar a aquellos que colectivamente se ha elaborado. La educación no debe partir de dogmas solamente debe tener claro a favor de quien está que pretende evitar y que pretende impulsar

Referencias

1. Leite, Analía E. (2005). La vigencia del Pensamiento de Paulo Freire para re-pensar algunos problemas educativos. Celada, B. y Habegger, S. (coord.) (2005) Interpretando a Freire. Haciendo camino desde la colectividad. Seminario de Paulo Freire. Editado por Sur. Asociación de Reflexión e Innovación Educativa.
2. Parra Nuño, Sebas y Aparicio Guadas, Pep (2009). La lectura, y la escritura, del mundo de Paulo Freire. Instituto Paulo Freire de España y Edicions del CREC. Xàtiva.
3. Ver: AA.VV. (2009). Guia per als cercles de cultura. El procés d'aprendre i ensenyar en l'educació permanent. Edicions del CREC. Xàtiva.
4. Freire, Paulo (1994). Educación y participación comunitaria, en A.A.V.V. (1994). Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós: Barcelona. Pág.91.
5. Freire, Paulo (2001) Pedagogía de la Indignación. Morata: Madrid. Pág.56.
6. Aparicio Guadas, Pep (2012). El placer y la vocación de educar: una perspectiva humana. Notas para un diálogo aconteciente. Edición digital en: <http://www.crec.info/>; ISSN: 1575-9016.
7. De una entrevista que realizó Moacir Gadotti a Paulo Freire para la revista Forma de Lisboa en el año 1989, publicada en «Paulo Freire. La educación en la ciudad». Siglo XXI editores. 2007
8. Freire, Paulo (20001). Pedagogía de la indignación. Editorial Morata. Madrid.





■ **Daniel Prieto Castillo** Pionero en educomunicación

En torno a la palabra en la práctica de la educomunicación

La radio, la prensa escrita y la comunicación digital, son herramientas de inmenso potencial educativo



Aularia
Redacción

El hecho educativo es, esencialmente, un hecho comunicativo. Hoy es impensable hablar de comunicación y de educación como de procesos diferentes. Los procesos de comunicación son componentes pedagógicos del aprendizaje. Oí por primera vez el concepto en el entorno, tal vez a él mismo, de Paulo Freire, en Chile por los años 70. Después lo volví a percibir en Argentina, en un encuentro con educadores al que asistía Mario Kaplún. La UNESCO lo aceptó en 1979, y de ahí su recorrido fue rápido en América, en relación con la educación popular, y más lento en Europa, pero imparable. Hoy Aularia entrevista a Daniel Prieto Castillo, educador desde 1962, pionero en la praxis y en la reflexión educomunicativa. (Enrique Martínez-Salanova, entrevistador)

Daniel Prieto Castillo es, ante todo, educador, uno de los pioneros y pensadores en el mundo de la educomunicación, considerado como uno de los mayores expertos mundiales en comunicación para el desarrollo.

Nació en Mendoza, Argentina, estudió filosofía Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, donde se licenció en 1968. Es Doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM (México, 1980), profesor en materias de educación y comunicación de la Universidad Nacional de Cuyo y director de la carrera de postgrado de Especialización en Docencia Universitaria desde 1995. Profesor visitante de numerosas universidades de América latina, fue nombrado Doctor «honoris causa» por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (Colombia). Es miembro del consejo



■ **Daniel Prieto Castillo**

CLAVES

● **Mi itinerario profesional se ha organizado en torno a la tarea de promover y acompañar aprendizajes mediante una labor comunicacional sobre la cual trato de reflexionar siempre y de entretenerla en mis encuentros presenciales**

● **Construir es, en primer lugar, construirse.**

● **La construcción de la palabra requiere tiempo para dialogar con otras y para lograr la propia.**

de redacción de varias revistas académicas de comunicación, entre ellas *Chasqui*, *Diálogos*, *Signo y pensamiento*.

Es autor de numerosos libros: *Retórica y manipulación masiva* (1978), *Discurso autoritario y comunicación alternativa* (1979), *Elementos para el análisis de mensajes* (1980), *Diseño y comunicación* (1980), *Manual de diagnóstico de comunicación* (1984), *Comunicación y percepción en las migraciones* (1984), *Comunicación, periodismo científico, cultura y vida cotidiana* (1984), *Voluntad de verdad y voluntad de espectáculo* (1986), *La fiesta del lenguaje* (1986), *Comunicación y medio ambiente* (con Berta Irene Flores, 1993), *La pasión por el discurso, cartas a estudiantes de comunicación* (1994), *Comunicación e integración* (1994), *La televisión, críticas y defensas* (1994), *Los formatos televisivos* (1994), *La televisión y el niño* (1994), *Introducción a la comunicación rural* (1994), *Mediación de materiales para la comunicación rural*, (1995), *Palabras e imágenes para la comunicación impresa*, Quito, OCCLAC. (1996), *La comunicación en la educación*, (1999), *Comunicación, universidad y desarrollo* (2000)

1. En momentos en los que priman la imagen y la inmediatez de la información, ¿Qué espacio e importancia queda para la palabra y el gesto en la educomunicación?

Para dialogar con *Aularia* siento que me corresponde aclarar desde dónde hablo cuando toco temas como los propuestos. Soy un educador, no he abandonado

esa práctica desde 1962 y pienso continuar en ella todo el tiempo posible. A la vez, también desde aquellos años, coloco como centro de mi tarea la comunicación, tanto para enseñarla como para vivirla. Mi itinerario profesio-

nal se ha organizado en torno a la tarea de promover y acompañar aprendizajes mediante una labor comunicacional sobre la cual trato de reflexionar siempre y de entretenerla en mis encuentros presen-

ciales, a distancia, a través de la palabra oral y escrita, de la mirada, el gesto y el diálogo, ese «encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos», como escribió nuestro Paulo Freire.

Llevamos ya largos años utilizando la palabra «construcción» a la hora de referirnos al aprendizaje. Siento que nos falta precisar todavía más su sentido: en educación el llamado al alcance de ese término significa, de manera radical (es decir, de raíz) lo siguiente: construir es, en primer lugar, construirse. De un proceso con pretensión educativa puede uno salir muy bien construido, medianamente construido, mal construido y hasta destruido.

Mi tarea de educador consiste en colaborar en la construcción que cada estudiante va haciendo de sí mismo y para ello, desde mi mirada y mi práctica, la argamasa fundamental es la comunicación. Un proceso educativo orilla el fracaso cuando de sus espacios alguien sale chocándose con su propio discurso, con una escritura cercana al balbuceo, con aquello de «lo sé pero me faltan palabras...». Alguien bien construido en su comunicación está mejor parado en y frente al mundo, tiene más instrumentos para relacionarse con los demás y consigo mismo.

Entonces, ante la primacía de la imagen y de la inmediatez de la información (sobre todo de esta última) y hablando desde la educación y como educador, no puedo dejar de reconocer las consecuencias negativas para la construcción el abandono de una rica capacidad de comunicación, de la apropiación de las posibilidades de la palabra, de la expresión sostenida por vocabularios y estructuras sintácticas bien entretijadas.

Entra en juego aquí un elemento clave de nuestra condición humana: el tiempo. No edificamos nuestro ser a golpes de espontaneidad y de automatismos, no desarrollamos una capacidad de comunicación como la que planteamos por el mero hecho de enviar correos electrónicos o de reaccionar a estímulos en un video juego. Y para nada entro en el terreno de las descalificaciones, correo electrónico y video bien pueden resultar elementos valiosos para relacionarse o para jugar e incluso desarrollar modos de aprendizaje que no soñábamos hace unos años. Pero la construcción de la palabra requiere tiempo para dialogar

“ Desde mi mirada y mi práctica, la argamasa fundamental de la construcción de cada estudiante es la comunicación ”



con otras y para lograr la propia.

Partamos de un ejemplo. Desde el año 1995 llevamos con un grupo de colegas una carrera a distancia de Posgrado en Especialización en Docencia Universitaria, en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. La totalidad de esos estudios está organizada en clave comunicacional: materiales, prácticas de aprendizaje, tutoría, administración del sistema... El plan consta de cuatro módulos y para aprobarlos los colegas deben elaborar, para cada uno, un texto paralelo que caracterizamos hacia 1989 con Francisco Gutiérrez Pérez como un «seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz». En esos materiales se vuelcan conceptos, experiencias, memorias derivadas de la propia práctica, entrevistas a otros colegas y a los alumnos... Hay una condición ineludible para hacerlos: la clave comunicacional. Se trata de textos para ser leídos por otros, para comunicarse a través de ellos, página a página. Es decir: nuestros colegas se construyen a partir de propuestas conceptuales y metodológicas relacionadas con la docencia universitaria y a la vez se construyen comunicacionalmente.

En ese juego discursivo aflora casi desde el comienzo un gran ausente en los estudios superiores: el relato. Podemos afirmar que en no pocas ocasiones asistimos a universidades sin relato, con aquello de que es preciso ser científico mediante discursos urdidos desde lejanas alturas. Ningún proceso educativo puede excluir la personalización, la narración de experiencias propias y ajenas. Nada más antipedagógica que la insistencia en un discurso construido a base de despersonalizaciones.

La elaboración del texto paralelo significa, en nuestro trabajo, una manera de humanizar las relaciones en el seno de la educación superior. Y para ello hace falta tiempo, precioso tiempo de cada quien, precioso fragmento de la existencia dedicado a gozar con la construcción de la propia palabra.

2. En la educación sigue predominando el trasvase informativo sobre el diálogo ¿cómo se ve desde una perspectiva actual la escasez de palabras, la presión para reducir los textos y la respuesta inmediata, para mantener una actitud dialógica?

Hablemos primero de ese predominio. Hace unos años dije en una conferencia que me había sucedido a lo largo de mi existencia algo similar a aquel coronel Aureliano Buendía de *Cien años de soledad*: participé en veinte y tantas revoluciones pedagógicas y las perdí todas. Un colega se molestó mucho con mis palabras, que cómo decía algo así, que entonces cada búsqueda alternativa estaba condenada al fracaso... Desde el punto de vista de un sistema completo... sí. Eso no significa que no haya revoluciones en su interior, pero a la larga (y a veces a la corta) todo volverá a ser como era entonces. ¿Y el sentido de una transformación? Nadie lo discute, siempre se llega a alguien, siempre se involucran seres con anhelos de cambios, siempre se viven de modo diferente modos de promover y acompañar aprendizajes, siempre se va sembrando en el proceso de promover y acompañar aprendizajes.

La continuidad de la presencia del trasvase informativo está ligada de formas de evaluar, al ingreso a la educación de personas que a menudo no tienen vocación para ella, a estructuras sostenidas por burocracias administrativas, al abandono por parte de los sectores sociales en el poder de lo que significan para

“ A veces asistimos a universidades sin relato, con aquello de que es preciso ser científico mediante discursos urdidos desde lejanas alturas



un país la educación y la cultura... todo un caldo de cultivo para sostener viejas formas de enseñar y para cerrar alternativas a caminos propios del diálogo.

En no pocos contextos las tecnologías digitales, con invitaciones a reducir al máximo palabras para sacrificarlas en aras de la velocidad y de la reacción inmediata, han venido a cruzarse con esos espacios de trasvase de información. Se habla mucho del analfabetismo tecnológico de los educadores, pero cuando al mismo se suma un analfabetismo pedagógico, el resultado puede ser muy pobre. No ganamos nada si a viejas tendencias sostenidas por el traspaso de información se suma la creencia en un milagro basado en la mera presencia de lo virtual. Una regla pedagógica fundamental dice así: no hay prisa. Para aprender hace falta tiempo humano, no tiempo virtual o tiempo tecnológico y mucho menos tiempo burocrático.

“ Para aprender hace falta tiempo humano, no tiempo virtual o tiempo tecnológico y mucho menos tiempo burocrático

mo pedagógico, el resultado puede ser muy pobre. No ganamos nada si a viejas tendencias sostenidas por el traspaso de información se suma la creencia en un milagro basado en la mera presencia de lo virtual. Una regla pedagógica fundamental dice así: no hay prisa. Para aprender hace falta tiempo humano, no tiempo virtual o tiempo tecnológico y mucho menos tiempo burocrático.

3. ¿Cómo encaja la mediación en una labor pedagógica y comunicativa en la que los interlocutores están lejos y con prisas?

Comencemos por la expresión «... los interlocutores están lejos...». Con ella nos situamos en el campo de la educación a distancia. La pregunta se impone: ¿a distancia de qué? En la tradición de dicha educación, de las aulas, sin duda. La modalidad nació para atender a quienes, por diversas razones, no podían asistir a ellas. Para nosotros la cuestión es más compleja. Proponemos una educación a distancia de: pedagogías directivas, basadas en el control y la palabra del maestro; de la masificación y el anonimato; de entornos carentes de recursos e incentivos para el

aprendizaje; de aprendizajes anclados en viejas formas de transmitir información; del tedio y la desmotivación; de la discriminación... Tales distancias pueden urdirse en las relaciones presenciales o con estudiantes situados a cientos de kilómetros.

De desmitificar el aula como símbolo de toda educación posible se trata. Se nos dice que en ella, que en la presencialidad, se logra una mejor comunicación, que nada suple la relación interpersonal. Pero sabemos que se puede estar muy solo en medio de un aula repleta de estudiantes, que en muchos casos alguien delante nuestro crea abismos de relación, que la soledad puede asomar en cualquier espacio social, a pesar de la presencia de los demás.

Desde esa reflexión sobre el alcance de lo llamado «a distancia» propusimos con Francisco Gutiérrez el concepto de mediación pedagógica entendida como la tarea de promover y acompañar el aprendizaje en cualquier contexto y a cualquier edad de los posibles aprendices. Para ello, entre otros temas, partimos de lo siguiente: se aprende de lo cercano a lo lejano, y lo más cercano en este variado universo soy yo mismo, es cada ser humano. La mediación pedagógica constituye siempre un ejercicio de cercanías en el marco de lo enunciado más arriba: no hay prisa. Cuando alguien siente que se habla con él, que se habla para él, que se lo invita a comunicar y a comunicarse con su práctica y su historia, las prisas tienden a ceder para dar lugar a la reflexión, al relato y al diálogo.

4. ¿Qué papel tienen los educadores y comunicadores en una sociedad tecnificada, en la que parece que ya todo está en la red?

Retomo lo expresado al comienzo: «Soy un educador, no he abandonado esa práctica desde 1962...». Cuando alguien se define de esa manera, cabe pre-



guntarle por el sentido de su existencia desde el punto de vista de su práctica profesional. En lo personal no me caben dudas: estoy en la vida, en el mundo, para que los otros aprendan. En ese marco, mi cotidiano quehacer consiste en promover y acompañar aprendizajes.

Si me acepto como educador, mi trabajo de promoción y acompañamiento es desde la comunicación. Estoy en el mundo para que los otros aprendan y para eso necesito ser un buen comunicador, un excelente comunicador. Nos situamos en una práctica comunicacional dirigida a promover y acompañar aprendizajes en el cara a cara, por medio de la escritura, de los materiales audiovisuales, de las tecnologías analógicas y las digitales.

El papel, entonces, de un educador y un educador en una sociedad tecnificada sigue siendo el mismo: promover y acompañar aprendizajes, a través de la red y también fuera de ella. En este sentido la forma en que se plantea la pregunta nos ayuda mucho: «...en la que parece que ya todo está en la red». El «parece que» abre el camino a la reflexión, porque hay muchas maneras de estar en la red y no pocas de no estar en ella. Para un educador-comunicador estar en la red representa una oportunidad para continuar haciendo lo de siempre (promover y acompañar aprendizajes, mediar pedagógicamente...) con recursos preciosos que no soñábamos para nada hace unas décadas. Para quienes se dedican a enseñar en la vieja telaraña del trasvase de información, la red constituye un lugar en el cual también se pueden sostener las lejanías, profundizarlas incluso. No deberíamos olvidar que la red tiene el sentido de un encuentro a través del infinito juego de mallas que se expanden en todas direcciones, pero también de algo para atrapar, como en el caso de las telarañas o de los tejidos dirigidos a recoger peces.

Una cosa es vivir el aprendizaje y la comunicación

en ese juego infinito y otra es quedar atrapado en la red; una es asumirse como educador-comunicador para impulsar el diálogo, la creación, la colaboración, y otra es lanzar la red para ver qué se pesca desde viejas maneras de concebir la enseñanza. No faltan ejemplos de esto último en propuestas de educación a distancia basadas en lo virtual.

Valoramos mucho el trabajo en red. Cuando tiene uno la oportunidad de integrar un grupo con colegas y estudiantes de varios países para pensar, indagar, construir, soñar, conocer, jugar, reír juntos, comprende a fondo lo que está significando la red en estos tiempos. En realidad, desde nuestra experiencia en los caminos de la educación, las comunidades de aprendizaje se vivían antes en la preciosa figura del seminario.

Escribíamos hace unas dos décadas: un seminario es una unidad de comunicación y de interaprendizaje. En ese espacio de encuentro estamos, solo que con proyecciones maravillosas a escala planetaria. El pensamiento en red apenas si está naciendo, no alcanzamos a atisbar casi nada de lo que nos traerá en el futuro.

“ El pensamiento en red apenas si está naciendo, no alcanzamos a atisbar casi nada de lo que nos traerá en el futuro. ”

5. ¿Cómo utilizar la palabra y el gesto en los diversos lenguajes en los que se mueve la comunicación para que se creen nuevas experiencias y procesos comunicativos?

La cuestión me obsesiona hace varios años. Retomo lo planteado en más de una oportunidad en diá-



logos por nuestra variada América Latina:

¿A qué hipertexto llegará quien no ha producido texto? ¿Cómo ser alguien en el mundo virtual, si no se ha producido en el mundo textual?

Si tenemos producción, toca agregar más valor a lo que comunicamos, tanto por la belleza y la fuerza de la expresión como por nuestra capacidad de sacar el mayor provecho comunicacional a cada formato, a cada tecnología que utilicemos. Pero el mayor valor que podemos agregar es el pedagógico. Y para ello necesitamos, hoy más que nunca, mediar con toda la cultura.

“ Hemos insistido una y otra vez: «dime qué hiciste con las anteriores tecnologías y te diré qué harás con las nuevas.»

Agregar valor pedagógico significa producir materiales ricos en texto y contexto, en sugerencias de aprendizaje, en personalización, en comunicación de experiencias,

en posibilidades de reconocimiento de la propia situación, en aproximaciones al contexto inmediato y al más general, en recuperación de la memoria, en esperanza, en construcción de futuro, en diálogo, en encuentro, en alegría y fuerza expresiva.

Todo esto no son palabras. Quienes hicieron de manera natural el tránsito de lo analógico a lo digital fueron aquellos educadores-comunicadores que venían utilizando las viejas tecnologías desde una práctica y una ineludible voluntad de comunicación. En su experiencia se vivió una continuidad, se pasó a hacer con lo virtual lo que se hacía con lo analógico.

Por eso hemos insistido una y otra vez: «dime qué hiciste con las anteriores tecnologías y te diré qué harás con las nuevas.»

El impulso de experiencias y procesos comunicativos se fundamenta en un pasado de creaciones que en nuestra América Latina ha sido riquísimo.

Como señalamos hacia 1999 en una conferencia or-

ganizada por la UNESCO:

«La interacción, desde el punto de vista comunicacional, fue uno de los grandes aportes de Latinoamérica.

Hay más: el llamado al respecto por la diversidad cultural fue atendido por décadas por emisoras bolivianas, guatemaltecas, dominicanas, a través de programas en quechua, creol y toda la riqueza de los idiomas mayenses.

Y más aún: el cultivo durante más de 30 años de la lectura crítica de la comunicación, como antecedente de lo que se viene pidiendo en la actualidad en relación con la oferta de internet.

Quiero señalar con estas referencias que el espesor de la cultura pedagógica de América Latina no es nada despreciable, tanto por las propuestas innovadoras como lo atesorado por los propios educadores en su trabajo cotidiano.

Cultura pedagógica existente en los sistemas no formales y formales. Porque en nuestra variada realidad social no es posible pasar por encima de tanta experiencia, de tanto esfuerzo de promoción y acompañamiento del aprendizaje realizado a menudo en condiciones precarias, en el marco de la retirada del estado de sus funciones fundamentales.

Hay un tesoro de experiencias y de saberes que guarda en cada país el sistema educativo. A menudo, cuando llegan las propuestas de cambios a través de reformas, se tiende a considerar que nada de lo hecho sirve, que una nueva teoría y una nueva manera de trabajar los conocimientos vienen a inaugurar los tiempos desde cero.

No llegamos de ninguna manera con las manos vacías a esta sociedad del conocimiento. No es bueno plantear el salto tecnológico por encima de nuestra cultura y de nuestros saberes, de lo acumulado por generaciones de comunicadores y educadores.»



6. ¿Cuál puede ser/debiera ser el futuro del diálogo en los medios? ¿Podemos ser educadores en red manteniendo la palabra con todo su valor?

A fines de los 80 nos encontramos con Mario Kaplún en uno de nuestros países latinoamericanos y tuvimos el siguiente diálogo: Mario, se cayó el muro. Así es Daniel. ¿Qué harás ahora? Lo mismo de siempre Daniel.

Tal tarea fue de por vida para Mario dialogar con los medios desde una postura crítica y mantener la palabra con todo su valor a través de experiencias como el casete foro y de programas como «Un tal Jesús».

Por supuesto que lo virtual, y de manera fundamental la red, nos plantean otros caminos y desafíos, pero la tarea sigue siendo la misma: promover y acompañar aprendizajes desde una constante voluntad de comunicación.

7. Hablamos de interculturalidad en momentos de globalización ¿cómo comunicar nuestra propia cultura? ¿cómo mantener y conservar el propio acervo cultural en una sociedad mediática? ¿cómo ser interculturales?

Me sitúo para dialogar sobre este punto en una caracterización:

Entendemos diversidad comunicacional como las expresiones de la vida y la cultura, en las relaciones cotidianas, en el seno de las comunidades, en las creaciones de determinados pueblos y naciones, en las instancias administrativas de una región o país, desde los municipios hasta los órganos nacionales de gobierno, en el quehacer propio de cada sociedad: la

educación, el arte, el esparcimiento, los espacios, los objetos, el vestido, la alimentación; en la cultura mediática, en los rituales, religiones, grupos etarios, en la cultura «cultura» y la cultura popular.

La diversidad comunicacional abarca desde las expresiones de cada individuo hasta las de la totalidad de una sociedad.

Frente a esa tendencia fundamental de la vida y de cada cultura, se alza la asechancia de la homogeneidad, de la uniformidad, de la generalización de modos de decir, de percibir y comunicar dirigidos a reducir al máximo la trama incesante de la vida y de la cultura.

En esa trama, en ese drama, nos hemos movido siempre y la historia al parecer está lejos de detenerse. La red ha abierto enormes posibilidades que no teníamos cuando se planteaba la comunicación alternativa en la década del 60; el estallido de la presencia de la gente en torrentes de comunicación representa algo nuevo y de ninguna manera rechazable; el acceso a marejadas de información y a bellísimas muestras de comunicación es mil veces preferible a una concentración de medios sin alternativa alguna de otras vías de relación.

La diversidad comunicacional es la clave de la interculturalidad. La emergencia de nuevos sujetos sociales en todos los países va ligada con fuerza a expresiones que abarcan desde la cotidianidad hasta la presencia en las redes y en medios comunitarios y, cuando se puede, masivos.

El acervo cultural está en constante construcción, no fue nunca cosa del pasado. Tal construcción nace y se concreta en lo que cada quien (como individuo, como grupo, como parte de una determinada emergencia de sujetos sociales...) comienza y termina en formas y productos comunicacionales. Nada de esto queda al margen de intentos de masificación y de control social, pero si algo nos hace humanos es la resistencia a las hegemonías políticas y culturales.

Nota: Agradezco a mis queridos amigos Amable Rosario y Carlos Eduardo Cortés los comentarios y observaciones que hicieron a este texto.





■ **Ismar de Oliveira Soares** Pionero en educomunicación

En torno a la palabra en la práctica de la educomunicación

PARA LA PALABRA QUEDA EL ESPACIO DE LA CREATIVIDAD Y DE LA COPARTICIPACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE SENTIDOS



Aularia
Redacción

Aularia hace hoy una entrevista a uno de los pioneros de la educomunicación, además de entrañable persona y gran amigo del Grupo Comunicar: **Ismar de Oliveira Soares**. Quienes nos consideramos educadores basamos nuestra acción en la relación con otras personas, en la comunicación con los demás. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sin duda nos ayudan a ello, aportan nuevas visiones y contactos y, sobre todo, son un desafío para nosotros. Los nuevos ciberespacios educativos implican un avance espectacular y al mismo tiempo nos obligan a los educomunicadores a ser más conscientes del sentido dialógico, solidario, personal e intercultural y diferenciar claramente la comunicación del terreno de los aparatos, programas y cachivaches para centrarlo en los procesos sociales y personales, en la reflexión colectiva, en la participación y en la búsqueda común y creativa de soluciones a los problemas cercanos y lejanos del mundo. (Enrique Martínez-Salanova, entrevistador)

Ismar de Oliveira Soares es profesor titular de la Universidad de São Paulo, Brasil, en donde coordina el Núcleo de Comunicación y Educación y el programa de la Licenciatura en Educomunicación. Es periodista responsable de la Revista *Comunicação & Educação*.

ismarolive@yahoo.com

Nació el 20 de octubre de 1943, en Resende (Brasil). Obtuvo su licenciatura en Periodismo en la Facultad Casper Líbero de São Paulo y otra licenciatura



■ **Ismar de Oliveira Soares**

CLAVES

● **Lo que condiciona en el proceso comunicativo la primacía de la palabra, el gesto o la imagen, uno sobre el otro, es la inmediatez: el elemento que al momento provoca y motiva, concatenando los demás, provocando una cadena de sentidos.**

● **Para la educomunicación, lo que cuenta no es la preeminencia de la tecnología (no está garantizado que la más veloz e inmediata produzca mejor comunicación), pero, sí, la manera como los sujetos se apropian de ella.**

ra en Filosofía por la Universidad Salesiana de Lorena. Su Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Comunicación los realizó en la Universidad de Sao Paulo, y su post-doctorado en la Universidad Marquette, Milwaukee, Wisconsin (2000). Ha trabajado principalmente en temas que tienen que ver con la Comunicación y la Educomunicación. Coordinó el programa de Lectura Crítica de la Comunicación promovido por la Unión Brasileña de Comunicación Cristiana (década de 1980). Fue miembro del Pontificio Consejo para las Comunicaciones Sociales (2001-2009). Coordinó, entre 2001 y 2004, el Proyecto Educom.rádio para 455 escuelas en São Paulo. Actualmente se desarrolla como profesor titular de la Universidad de São Paulo, en donde coordina la recién creada «Licenciatura en Educomunicación», y también el curso de especialización «Medias en la Educación» del Ministerio de Educación, para el Estado de São Paulo.

Es el periodista responsable por la revista *Comunicação y Educação* y preside la ABPEducom—Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação. Ha publicado numerosos textos sobre educación, periodismo y educomunicación, entre los que se pueden destacar, *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.* (2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011). *Sociedade da informação ou da comunicação?* (São Paulo: Cidade Nova, 1996). *Comunicação e Criatividade na Escola.* (São Paulo: Edições Paulinas, 1990).

1. En momentos en los que prima la imagen y la inmediatez de la información, ¿Qué espacio e importancia queda para la palabra y el gesto en la educomunicación?

Imagen, palabra, gesto se presentan como elementos constitutivos de la naturaleza misma del proceso comunicativo. Efectivamente, la comunicación humana puede concretarse, en distintos momentos, mediante imágenes, palabras, o a través de gestos. O, con la intervención de los tres, simultáneamente. No hay jerarquía entre ellos. Pero, lo que condiciona la primacía de uno sobre el otro es la inmediatez: el ele-

mento que al momento provoca y motiva, concatenando los demás, provocando una cadena de sentidos. En términos educomunicativos, el gesto y la palabra componen con la imagen un escenario al que denominamos como «ecosistema comunicativo», en el que la simultaneidad de los procesos permite a los sujetos emitir y recibir señales, conceptos y vibraciones emocionales. Para la educomunicación, lo que cuenta no es la preeminencia de la tecnología (no está garantizado que la más veloz e inmediata produzca mejor comunicación), pero, sí, la manera como los sujetos se apropian de ella. Por tanto a la pregunta ¿Qué espacio e importancia queda para la palabra y el gesto en la educomunicación?, contesto: el espacio de la creatividad y de la coparticipación en la construcción colectiva de sentidos en el proceso comunicativo, mediante el acercamiento a las herramientas más próximas y accesibles.

2. Hablamos de interculturalidad en momentos de globalización ¿cómo comunicar nuestra propia cultura? ¿Cómo mantener y conservar el propio acervo cultural en una sociedad mediática? ¿Cómo ser interculturales?

La Secretaría General de las Naciones Unidas creó, en 2007, bajo el liderazgo de España y Turquía, un programa especial a que se le dieron el nombre de Alianza de las Civilizaciones. La propuesta defendía otros caminos que no fueran el militar para las relaciones entre el Occidente y el Mundo Musulmán en el combate al terrorismo internacional. A lo largo de los años, la Alianza de las Civilizaciones amplió su misión en el sentido de promover la educación para la convivencia intercultural. Para ello, se optó por implementar un intenso programa de educación en medios, con el título *Media & Information Literacy* que, según Jordi Torrent, su coordinador, incluye la educomunicación, entendida como un concepto que abarca participación ciudadana y creatividad. Una de las iniciativas del proyecto propone que las jóvenes generaciones produzcan los medios con igual intensidad como los consumidores. Ésta es, de hecho, la propuesta de la educo-



municación: que los jóvenes tengan condiciones técnicas y académicas de comunicar su propia cultura, intercambiando sus producciones a través del mundo, utilizando las tecnologías digitales. En 2004, durante el *Summit Media for Children*, realizado en Rio de Janeiro, 150 niños y adolescentes de 40 países han podido compartir sus interculturalidades, mediante acciones educomunicativas. Dos jóvenes -un muchacho israelí y una niña palestina- trabajaban juntos en la aproximación entre sus respectivos pueblos. Al final del evento, se realizó un documental. Particularidad: lo hicieron jóvenes europeos sobre las condiciones de vida de la niñez en Irak durante los bombardeos contra su país, momento en que los pequeños no pasaban de frías estadísticas en los noticieros internacionales sobre el conflicto.

3. En la educación sigue predominando el trasvase informativo sobre el diálogo ¿cómo se ve desde una perspectiva actual la escasez de palabras, la presión para reducir los textos y la respuesta inmediata, para mantener una actitud dialógica?

El diálogo es, especialmente, una apertura para el encuentro con el otro, independientemente del uso de la expresión oral. Imágenes, gestos, celebraciones, el arte y las diferentes formas de expresión colaboran ya que su intención es provocar el intercambio de informaciones, sentimientos y proyectos. El diálogo no existía cuando predominaba, en las escuelas, el texto, el libro y el discurso oral. En nuestra experiencia

con prácticas educomunicativas en la alcaldía de São Paulo se demuestra que el sonido y la producción radiofónica, realizada por adolescentes colaborativamente, permiten a los pequeños una aproximación más cercana a la palabra escrita y al texto literario. El programa «Las Olas de la Radio» sostiene el proyecto «Prensa Joven». En otra experiencia, en la periferia de la misma ciudad, jóvenes ciegos, sordos o mudos han participado intensivamente de las prácticas comunicativas unto a compañeros sin estas deficiencias, sustituyendo la oralidad por la danza, diferentes manifestaciones de las artes escénicas y el diseño digital.

4. ¿Qué papel tienen los educadores y comunicadores en una sociedad tecnificada, en la que parece que ya todo está en la red?

Buscar lo que falta en la red: interculturalidad, solidaridad, ciudadanía. Las redes sociales están abiertas al consumo, ofreciendo espacios para que todos hagan lo mismo. Pero -lo sabemos todos nosotros- una revolución está en marcha. Se multiplican los relatos de niños, jóvenes y activistas sociales que utilizan Internet para movilizar multitudes en causas de interés para la salud de la tierra y el bienestar de su población. El rol de los educadores y comunicadores en una sociedad tecnificada es el de descubrir alternativas para el uso de los instrumentos, favoreciendo la

“ El rol de los educadores y comunicadores en una sociedad tecnificada es el de descubrir alternativas creativas para el uso de los instrumentos



Experiencias de educomunicación. 2006, Franklin de Paula Jr., Claudia Dianni, Mônica Borba e Ismar de Oliveira Soares

creatividad y la voluntad política de los que tienen lo que ofrecer para cambiar el destino que el sistema económico determinó como modelo único y definitivo para el uso de las tecnologías digitales.

5. ¿Cómo encaja la mediación en una labor pedagógica y comunicativa en la que los interlocutores están lejos y con prisas?

El tema de la motivación. En Brasil, 40% de los estudiantes de la enseñanza media abandonan las escuelas por absoluta falta de motivación. El Gobierno Federal, para enfrentar el problema, decidió ampliar la jornada didáctica de cuatro a siete horas, ofreciendo condiciones para que un grupo de 45 mil escuelas, en todo el país, integrara la cultura, el arte y la producción mediática en el contra turno de los currículos.

“ El desafío es producir nuevas experiencias y nuevos procesos comunicativos, ajustando el antropológico de la cultura a lo universal de la globalización

El manejo de nuevos lenguajes y la posibilidad de producir empiezan a despertar y animar a miles de niños y jóvenes en los establecimientos destinados a la enseñanza formal y en los alrededores de las escuelas públicas, con la colaboración de expertos y voluntarios locales. Si los interlocutores están lejos, desmotivados, o enojados, porque buscan con prisa espacios más agradables de utilizar su tiempo, cabe a la escuela entender la nueva lógica y ponerse en marcha, cambiando sus paradigmas y sus metodologías.

6. ¿Cómo utilizar la palabra y el gesto en los diversos lenguajes en los que se mueve la comunicación para que se creen nuevas experiencias y procesos comunicativos?

Las diferentes culturas crean y alimentan maneras diferentes de aproximación entre las personas y los grupos. Conocemos culturas llamadas «más calientes» en sus formas de abordaje y otras más formales. Muchos garantizan que los latinos son apreciados en el mundo justamente por su manera cordial de presentarse, su música vibrante y la sonrisa acogedora. Es algo propio de la antropología cultural de cada país o región. De todas las maneras, la mundialización de la cultura permite la migración de las formas en que las personas se relacionan.

Los diversos lenguajes de la comunicación (como el audiovisual y el digital) como prácticas universalizadas de manifestación cultural cumplen el papel de nivelar las maneras de expresarse, sin reducir lo que es propio de cada pueblo o de cada cultura específica. En términos del uso de la palabra, por ejemplo, Internet ha producido un código propio para cada idioma, colaborando con la prisa de los jóvenes en ponerse en común. Lo mismo ocurre en relación a los gestos, y en el audiovisual, teniendo en cuenta la fuerte difusión de la industria cultural de los países del Hemisferio Norte en relación a los del Sur. El desafío es producir nuevas experiencias y nuevos procesos comunicativos, ajustando el antropológico de la



Educomunicación para el desarrollo. Comunicadores Comunitários da Bacia do Paraná 3.

cultura a lo universal de la globalización. En este campo los jóvenes pasan a comportarse como maestros.

7. ¿Cuál puede ser/debiera ser el futuro del diálogo en los medios? ¿Podemos ser educadores en red manteniendo la palabra con todo su valor?

Tener la palabra y manifestarla es parte de un juego de poder. Mirando atrás en la historia, descubrimos que la invención de la prensa, el siglo XV, la recordamos mucho más por el esfuerzo de los poderes constituidos en silenciar a los escritores, a través de una bárbara represión, que por los beneficios que el texto impreso proporcionó a toda la humanidad.

En términos de proyecto educativo, esfuerzos como los de Freinet y de Freire para cambiar el transvase informativo de los maestros en favor de modelos más dialógicos de comunicación siguen ignorados, dada la eficiencia que se supone en la manutención del discurso autoritario de carácter behaviorista, actual y efectivo en la publicidad. Hoy, la gran duda es la real posibilidad de cada uno de contar con plena libertad de expresión en Internet.

Todo este preámbulo para contestar la primera parte de la pregunta ¿Cuál puede ser/debiera ser el futuro del diálogo en los medios? Contesto, manifes-

tando mi alegría por saber que recientemente jóvenes de los países nórdicos se han reunidos para discutir la gobernanza de la Internet, tema anteriormente tratado exclusivamente por empresarios y gobernantes. En otros términos: cabe a maestros y alumnos luchar por sus espacios de habla, por si acaso tienen proyectos alternativos a desarrollar.

En cuanto a la segunda parte de la pregunta: ¿Podemos ser educadores en red manteniendo la palabra con todo su valor?, contesto afirmativamente. Internet es relativamente nueva y los jóvenes absolutamente activos en ella. Una alianza entre generaciones en este campo propiciará maneras de superar el lugar común de utilizar la palabra. Se trata de un ejercicio muy adecuado a una nueva pedagogía para la enseñanza de los idiomas maternos.

Por otra parte, en la actualidad, hay un objetivo por conquistar, el derecho de expresión que a una minoría les gustaría quitar a los que llegan despreocupados con el complejo universo en donde las nuevas tecnologías se han introducido estratégicamente.





■ **Adrián Silvestre y Beatriz Santiago** Directores de Exit, un corto a la carta

Un corto de cortos e historias de muchas historias de mujeres inmigrantes

Mujeres migrantes protagonistas de su propia película



Concha Fernández Soto

Profesora de Lengua Castellana y literatura en el IES Fuente Nueva. de El Ejido. CEMyri (Universidad de Almería, SEIE)

El proyecto «Exit, un corto a la carta» comenzó con un anuncio real en internet creado por Beatriz Santiago y Adrián Silvestre. Ambos buscaban mujeres migrantes que quisieran ser las protagonistas de su propia película. A esta llamada se presentaron casi una centena, al final quedaron 46 mujeres, que entraron a formar parte de una serie de talleres de expresión e interpretación y que se convirtieron en actrices. De ese trabajo salió un guión, el de sus vidas en España.

«Exit» lo cuenta a través de una película en la que el espectador/a va eligiendo el desenlace a los dilemas con los que las migrantes se encontraron para así viajar con ellas a su realidad. Desde el servicio doméstico hasta la prostitución, todas las opciones son tratadas sin juicios de valor y con una variedad de tonos que abrazan tanto el drama como la comedia musical.

El diseño del proyecto permite un recorrido por las historias, ya que no hay una única película, sino ocho, que parten siempre de una primera verdad: la llegada de cada una de ellas cargada de sueños y anhelos y que se va abriendo a la particular salida que cada protagonista ha encontrado en Madrid.

«Exit» es ahora una película interactiva cuyo desarrollo es determinado por el espectador o espectadora, coexistiendo varios hilos narrativos con desenlaces diversos. Partiendo de una secuencia inicial en la que una mujer inmigrante llega al aeropuerto de Barajas, se presenta un dilema sobre qué camino debe



Beatriz Santiago y Adrián Silvestre

tomar. Aquí, el espectador se encuentra con un menú con dos opciones y deberá optar por una de ellas, según su criterio personal. Esto irá determinando las secuencias posteriores a visionar y así, sucesivamente,

hasta llegar a uno de los ocho finales posibles que definen distintas realidades sociales, culturales y económicas con las que se pueden encontrar las mujeres migrantes a su llegada a España.

Las quince piezas resultantes están protagonizadas por una mujer que siempre se llama OTI y que en cada ocasión es interpretada por la inmigrante a la que le sucedió la historia, dentro de un trabajo que para muchas ha servido para revivir situaciones límite.

Los directores de Exit

Beatriz Santiago es actriz y directora escénica. Ha cursado estudios de arte dramático, teoría feminista y dirección escénica. Su desarrollo profesional ha transitado desde el teatro independiente, el cine o la televisión, hasta el trabajo creativo con diversos grupos de mujeres. Ha trabajado en el cine, en películas como «Hable con ella»,

de Pedro Almodóvar, o «Camino», de Javier Fesser; en series de televisión como «Aquí no hay quién viva» y en provocadores grupos de teatro independiente como «Mujercitas», pero, además,

es una feminista convencida de que la interpretación, por sus poderes, es una excelente ama para fomentar la igualdad.

Adrián Silvestre es director, guionista y montador. Estudió comunicación audiovisual en la UCM, la especialidad de dirección en la ECAM, y un Máster en Arte Contemporáneo y Cultura Visual en el MNCARS.

Ambos Se conocieron en Madrid, rodando cortometrajes de ficción. Juntos comenzaron a investigar en la fusión del audiovisual y el teatro como proce-

sos de transformación social.

En colaboración con profesionales del cine, del feminismo y de la intervención social, llevan a cabo varios proyectos donde los procesos de trabajo comparten protagonismo junto a los resultados artísticos, experimentando, a su vez, nuevos formatos de trabajo y de exhibición. Algunos de sus trabajos son: *Soliloquio* (2007), *Concila ¿qué?* (2008), *Dácil* (2008), *20 años construyendo Igualdad* (2010) o *Exit, un Corto a la Carta* (2012).

¿Cuál fue la idea inicial del Proyecto «Exit, un corto a la carta»?

La única idea que tuvimos clara desde el principio fue realizar una pieza audiovisual que incorporase cierto tipo de interactividad a la hora de determinar la trama; todo lo demás fue surgiendo de manera espontánea. Beatriz y yo ya habíamos trabajado en proyectos de género, como artistas, pero también como docentes. Entonces vimos oportuno seguir trabajando en esta línea, incorporando el tema de la inmigración, que era nuevo para nosotros, y nos dejamos llevar por un proyecto de mayor dimensión, que se convirtió en lo que hoy es *Exit*.

Tengo entendido que antes de la escritura del guión, se desarrollaron unos Talleres de expresión e interpretación con las mujeres inmigrantes que más tarde protagonizarían las distintas historias de Exit, ¿cómo se fue desarrollando ese trabajo?, ¿todas las historias de esas mujeres inmigrantes que luego visualizamos en la película son reales?

Llevadas a la ficción, pero reales, al fin y al cabo. Aunque algunas mujeres sí tenían experiencia como actrices, por lo general no trabajamos con ellas como

“...realizar una pieza audiovisual que incorporase cierto tipo de interactividad a la hora de determinar la trama



lo hubiéramos hecho con actrices profesionales. La metodología con cada una era distinta; había que conocer a fondo sus vidas, las historias que iban a poner en escena, sus motivaciones para contarlas, sus miedos. Había que trabajar en grupo pero también individualmente. Esto requería mucho trabajo previo, pero en lo personal, creo que el aprendizaje más valioso surgió ahí.

¿Con qué dificultades especiales os habéis encontrado al acometer este tipo de trabajo y cuáles son las principales novedades que aporta?, ¿creéis que se está produciendo una democratización de la expresión cinematográfica con las nuevas ventanas de exhibición que proporcionan las nuevas tecnologías?

Mirando atrás, creo que la mayor dificultad fue la limitación de recursos económicos con los que contábamos. Por suerte tuvimos el apoyo de instituciones como Obra Social La Caixa, Dinamia e Intermediae Matadero de Madrid; sin su ayuda nunca hubiéramos arrancado. Después, el miedo a detener el proyecto estuvo presente durante todo el proceso, pero afortunadamente pudimos finalizarlo.

Definitivamente, estamos presenciando un momento en que las ventanas de exhibición son infinitas, y los modos de producción, menos ortodoxos. Me gusta pensar que por fin hay espacio para todos, y proyectos ingeniosos pueden sacarse adelante, al margen de su potencial de explotación comercial.

En el Blog «Exit, un corto a la carta», de Intermediae, se puede leer: «el arte moviliza, ex-

pande y motiva», ¿creéis que también puede ayudar realmente a cambiar la realidad?, ¿pensáis que el cine español ha contribuido a visibilizar la realidad de la mujer inmigrante o más bien ha contribuido a consolidar estereotipos ya muy arraigados en el imaginario colectivo?

Creo que, tanto en el cine como en el arte en general, coexisten todo tipo de voces y discursos. Somos los espectadores los que escogemos aquellas obras que satisfacen nuestras inquietudes, y determinan nuestra percepción de la realidad.

Por supuesto que en el cine español en encontramos muchos lugares comunes, y los que nos dedicamos a la creación tenemos que poner mucho ojo en no reproducirlos; para mí es uno de los mayores retos al escribir una historia, o al ponerla en escena.

Desgraciadamente, el papel del cine en la configuración de los estereotipos femeninos ha sido determinante, pero también en su ruptura. Cuando los tiempos cambian, cambia el arte. Y viceversa.

He podido comprobar que habéis hecho bastantes proyecciones colectivas de «Exit», ¿cómo reacciona el público ante esta propuesta interactiva en la que ellos mismo pueden elegir el itinerario de la historia?

Solemos presentar la película en un visionado inter-

“ no trabajamos con las actrices como lo hubiéramos hecho con profesionales, había que conocer a fondo sus vidas, las historias que poner en escena





activo, donde los asistentes han de votar y discutir sobre aquello que quieren ver.

Y cada uno de estas sesiones es diferente, no hay dos dinámicas iguales, depende siempre de la energía del público. Nosotros intentamos que sirva como herramienta de debate social, pero el componente lúdico nos parece fundamental. Así que cuando los asistentes quieren hablar, les cedemos el micro, y cuando lo están pasando bien, nos dejamos llevar con ellos. Normalmente lo que se da es una combinación de

ambos casos.

¿Qué proyectos tenéis para el futuro?

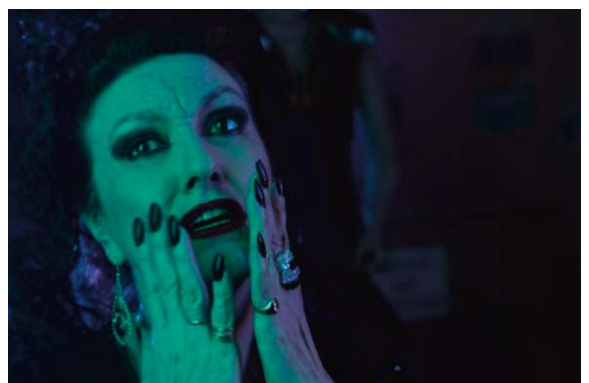
Además de seguir difundiendo *Exit*, tenemos varios proyectos en mente. Yo ahora mismo estoy editando «Natalia Nikolaevna», un documental que acabo de filmar en Cuba, y espero estrenar en breve. Por otra parte, Beatriz y yo estamos desarrollando nuevas ideas: una serie de documentales sobre mujeres transgénero en distintas ciudades del mundo, otro proyecto de teatro y género, y a largo plazo, la creación de una Escuela de Artes visuales con perspectiva de género.

Visualizar tráiler de la película y descarga en enlace:

<http://vimeo.com/45009634>

Visitar también:

http://intermediae.es/project/intermediae/blog/estreno_y_proyecciones_de_exit_un_corto_a_la_carta_



■ **Miguel Hidalgo Valdés** Adaptación al cine para invidentes y sordos

Trabajamos para adaptar el cine y otros medios a personas ciegas y sordas

Posibilidades que las nuevas tecnologías pueden ofrecer para romper las barreras que dificultan la integración de las personas con deficiencias sensoriales



Montserrat Vargas Vergara
Profesora de la Universidad de Cádiz
montse.vargas@uca.es

Miguel Hidalgo es un andaluz que, por motivos personales y con gran esfuerzo, ha conseguido abrir una línea de investigación que en un principio se podría ubicar dentro de la educación especial. Sus avances y trabajos lo han hecho de obligada citación en todo aquello que se refiere al uso de las nuevas tecnologías y su relación con las discapacidades sensoriales: visuales y auditivas.

Su formación pedagógica le ha posibilitado poder diseñar y evaluar materiales escolares adaptados a las necesidades de los alumnos de primaria, pasando la educación superior y atendiendo igualmente a las personas mayores. La experiencia le ha llevado a ser Asesor del Senado y del Ministerio de Cultura para proyectos sobre accesibilidad a medios audiovisuales.

Actualmente es el Presidente de la Fundación Famedia donde continúa investigando sobre las posibilidades que las nuevas tecnologías pueden ofrecer para romper las barreras que dificultan la integración de las personas con deficiencias sensoriales tanto a nivel social como académico. Es esta forma su sistema de adaptación de cine para invidentes y sordos ha sido una gran oportunidad y un proyecto que nos cuenta en esta entrevista.



■ **Miguel Hidalgo Valdés**

CLAVES

- Las personas ciegas o con problemas visuales ante un programa audiovisual, sea televisión, cine o teatro sólo pueden acceder por medio de la Audiodescripción

- El Subtitulado no puede ser sólo una mera transcripción de los diálogos, y debe informar tanto del entorno sonoro y de la propia acción del programa como de la información que proviene de la situación anímica en que se produce el mensaje oral de los personajes.

“ No hay excusa para que quien tiene alguna deficiencia sensorial no pueda acceder en igualdad de condiciones a los medios.

En la presentación hemos adelantado que la primera idea del que posteriormente se ha convertido en un gran proyecto fue la adaptación de cine para invidentes, por motivos personales. ¿Nos puedes contar que fue lo que te llevó a tal fin?

Las personas ciegas o con problemas visuales, ante un programa audiovisual, sea televisión, cine o teatro sólo pueden acceder a ellos por medio de la Audiodescripción. En síntesis se trata de descripciones que van insertadas en los silencios de las bandas sonoras de dichos programas. Fue una necesidad vital lo que me impulsó a trabajar en este sentido. Un accidente me limitó considerablemente la visión. Amante como soy del cine comencé a trabajar en esta línea. Tuve la suerte de poder contar con un equipo de personas que me ayudaron de forma considerable. Desde la ONCE y la Universidad pude desarrollar esta técnica y perfeccionarla. Ciertamente esto significó un gran impulso en nuestro país de estas técnicas. A partir de ahí llevo más de 30 años trabajando en esta línea y he colaborado en distinto grupos de trabajo para normalizar y coordinar estas adaptaciones a la televisión, al cine y al teatro. Posteriormente estudié el acceso de las personas sordas a la televisión y al cine por medio del Subtitulado y nos dimos cuenta de que la situación era poco más o menos la misma, quizás entonces se había comenzado algo en este sentido y TVE comenzó a subtitular algunos programas.

El Subtitulado para personas sordas no podía ser sólo una mera transcripción de los diálogos. Debía informar de esto y de todo el entorno sonoro, es decir, tanto de los elementos sonoros propios de los escenarios y de la propia acción del programa como de los elementos parasigmáticos, es decir de aquella información que proviene del estado o situación anímica en que se produce el mensaje oral de los personajes.

¿Qué papel tienen las nuevas tecnologías en el proyecto que presentas?

En general las nuevas tecnologías están aportando respuestas que hace tan sólo unos años serían impensables. Hoy día no se puede entender la accesibilidad de las personas ciegas y sordas a los medios audiovisuales (televisión, cine y teatro) sin el apoyo de estas tecnologías. Esto lleva a una consideración muy importante y es que si existen respuestas y soluciones para eliminar estas barreras de comunicación, ¿porqué no se extienden y se generalizan en todos los medios?. Hoy no hay excusas para que los ciudadanos que tienen alguna deficiencia sensorial no puedan acceder en igualdad de condiciones a esos medios. Se puede comprobar que faltan decisiones políticas que hagan posible todo esto. Es cierto que todas estas adaptaciones cuestan dinero pero, por ejemplo, el coste del subtitulado para sordos de una película es irrisorio comparado con el coste de la producción o de emisión. Igualmente pasa con las audiodescripciones.

Estos inicios que cuentas donde las adaptaciones eran muy rudimentarias y sin recursos. ¿Nos puedes contar las experiencias en las que has participado y te han permitido poner en práctica tu invento?

Como decía todo esto partió de una necesidad vital mía y al principio fue difícil hacer entender al equipo que me ayudada lo que quería, ya que mi vista no era muy buena. Tuvimos que partir con lo que teníamos, Escribí un pequeño libro «SINVIST, una nueva forma de ver cine» en el cual explicaba cómo era lo que quería. Las TIC entonces no habían avanzado como ahora y tuvimos que comenzar de manera experimental el proyecto. Poco a poco fui creando un servicio en la ONCE de Andalucía que se llamó SONOCINE y que consistía en un servicio de préstamos en cassette de películas audiodescritas. Posteriormente este servicio cambió de nombre a AUDESC que es el que actualmente sigue funcionando. Ya en la Universidad pude seguir investigando no solo con las au-



diodescripciones sino con el subtítulo para sordos. En estas investigaciones conseguimos establecer varias cosas, por ejemplo: el volumen de información que una persona ciega pierde comparado con la información que una persona vidente percibe en situaciones parecidas. Aquello nos alentó a seguir ya que vimos que eran muy similares, al menos en los grupos de ensayos. En ese equipo tuve la suerte de contar con compañeros entre los que te encontrabas tú.

Mientras, el profesor Gregory Frazier de la Universidad de San Francisco estaba trabajando en estos aspectos, aunque él lo hacía desde una perspectiva más dramática que científica. Tuvimos la suerte de compartir proyectos e investigaciones transculturales y los datos eran coincidentes. Años después comenzamos a trabajar en el sector de las personas sordas reproduciendo las investigaciones. Por entonces, el subtítulo para sordos en la televisión era muy escaso y estaba basado más en la buena voluntad que en criterios científicos. A partir de ahí se fue consolidando el proyecto

Entendiendo que estamos dentro del mundo de la educación y aplicación de las nuevas tecnologías, por lo tanto de la investigación, la cuestión sería si la investigación en este campo ha progresado en relación las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. ¿se está haciendo un correcto uso de las nuevas tecnologías en el campo de la integración de las personas con déficit sensorial?

Este aspecto, por suerte, está cambiando. Pero aún queda mucho por hacer. A veces, cuando me han invitado a alguna Universidad, me doy cuenta de que muchos profesores consideraban que todo en este

aspecto ya estaba hecho. Nada más lejos de la realidad. En el acceso a la cultura audiovisual para las personas con déficit sensorial, todavía hay muchas barreras y es necesario investigar. Por ejemplo: hoy día los *Smartphone* y las *Tablets* permiten acceder a todas las televisiones y hay miles de vídeos y audios que no son accesible para estas personas. La televisión de dentro de unos pocos años va hacia una nueva concepción. Cada vez vamos a utilizar más la televisión a la carta y el usuario seleccionará su propia programación cuando él quiera y el género que quiera. Bien, pues todo esto, hoy por hoy, no es accesible a las personas ciegas y sordas. Por otro lado la educación cada vez utiliza más los medios audiovisuales que tampoco están en su mayoría accesibles. Piénsese en la cantidad de textos que están ya disponibles en formato electrónico y que no son accesibles. Como se puede comprobar, todavía queda mucho por hacer.

Las dimensiones que ha alcanzado este proyecto y su relación directa con las nuevas tecnologías, le ha llevado a incluirse dentro del currículo académico universitario. ¿nos puedes indicar las posibilidades de formación que pueden tener los docentes que estén interesados en esta línea educativa?

Todas estas formas de accesibilidad para las personas ciegas y sordas necesitan de técnicos formados para llevarlas a cabo. Son necesarios guionistas de audiodescripciones y subtítuloadores para personas sordas. Por otro lado la *Ley General Audiovisual* obliga a

“ La TV a la carta, la mayoría de los medios audiovisuales y los textos en formato electrónico no son todavía accesibles a las personas ciegas y sordas



las televisiones a que su programación sea cada vez más accesible. Esto está demandando gran número de técnicos que deben ser formados adecuadamente. La Universidad puede y debe decir algo en este sentido. Nosotros hemos impartido algunos máster en Universidades como Gran Canarias, Granada, Sevilla, Madrid, etc. Pero aunque el currículum aún no está definido, me consta que el Ministerio está trabajando en dos niveles de formación; así mismo, el Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción CESyA, también está trabajando en este sentido. Como se ve, también es necesario trabajar mucho en este sentido.

En tiempos de crisis económica como el que estamos pasando, para muchos es difícil hablar de nuevos proyectos sobre todo si implican dos campos tan polémicos como son la educación y las nuevas tecnologías, aunque para otros es una oportunidad para desarrollar la creatividad. Nos gustaría conocer que costo supone, tanto para las instituciones educativas como para las familias, utilizar y/o diseñar estos materiales.

Como es lógico, el acceso a la cultura y a la educación debe ser igual para todos los ciudadanos. Partiendo de esta premisa, a las personas ciegas y sordas no les debe costar más de lo que puede costarle a un ciudadano sin problemas sensoriales. Pero todo esto cuesta dinero y éste debe salir de los presupuestos generales de cada institución. Ahora nadie cuestiona, por ejemplo, que un aula tenga proyector, micrófono, pantalla, televisión u ordenadores.

Tener materiales audiovisuales accesibles debería entrar en las dotaciones de colegios, institutos y universidades. No es cuestión de hablar de precios ni de costes, es cuestión de sensibilización de la sociedad y

de los organismos y entidades. Pero sí se puede decir que, por ejemplo: el subtitulado de un programa de 100 minutos es ridículo comparado con la propia producción del programa. La audiodescripción es un poco más compleja y cara, pero también cuesta mucho menos que la producción. Poco a poco las productoras, televisiones o cualquier entidad que se decida a producir un audiovisual incluyen en los costos las versiones subtituladas y audiodescritas. Pero queda todavía mentalizar a esas instituciones.

Por último ¿nos podrías ofrecer algunos enlaces y publicaciones donde se pueda conocer mejor este proyecto y las posibilidades de contacto para las personas interesadas?

www.famedia.es (Dispone de bibliografía e investigaciones propias)

www.cesya.es

www.cnse.es

www.once.es

www.ceiaf.com

www.ceapat.org (Dispone de una gran biblioteca sobre discapacidad)

No podemos terminar sin agradecer, no solo la amabilidad a la hora de contestar esta entrevista, sino tu trabajo, esfuerzo y lucha por conseguir sensibilizar a muchos en el mundo de la educación y ampliar el uso de las nuevas tecnologías y su aplicación para la mejora de la educación y sociedad.



TÁNGER: PROYECTO TRASVERSAL DE EDUCACIÓN CIUDADANA

Cooperación, diálogo y comunicación en el aula para una ciudadanía activa

DE LO VIRTUAL A LO PRESENCIAL. EXPLOTACIÓN DE SINERGIAS.

**María Amparo Rodrigo Mateu**Instituto Español de Enseñanza Secundaria Severo Ochoa, Tánger, Marruecos.
amparorodrigo@gmail.com

Internet es una herramienta cada vez más incorporada al trabajo en clase. Los alumnos pueden ahora acceder a comunidades de aprendizaje más allá del espacio físico del aula y esto resulta de gran utilidad a la hora de trabajar el concepto de ciudadanía global. Internet no sólo nos permite acceder a la información y contrastarla, sino que también podemos compartirla y editarla. Dejamos de ser consumidores pasivos para convertirnos en usuarios o ciudadanos activos. Ahora bien, estas nuevas dinámicas de trabajo deben aprovecharse también en beneficio de las interacciones que establecemos con nuestros entornos de vida, trabajo y discusión más inmediatos. El siguiente artículo describe una experiencia que parte de una plataforma virtual de trabajo y cómo, a partir de ella, se desarrollan una serie de actividades de diálogo e interacción presenciales, en un proyecto transversal que abarca las áreas de las ciencias sociales y naturales, así como la lingüística.

1. Introducción

En el mundo globalizado de hoy, la educación adquiere un papel importante de cara a la generación de actitudes comprometidas y responsables que contribuyan a una convivencia más solidaria. Nos referimos a un tipo de educación que no se reduce a los límites físicos de la escuela, sino que incluye también a las comunidades y al mundo que nos rodean. Vemos

aquí el aprendizaje como un proceso social que nace de actividades interpersonales, que tiene sentido y que es útil para la vida. Como la vida, debe experimentarse con curiosidad y, aunque suponga un esfuerzo, debe vivirse de forma entretenida y creativa y, por consiguiente, resultar gratificante y positivo.

Los profesores debemos reflexionar sobre nuestra práctica docente y plantearnos si ésta realmente favorece el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, si fomenta la educación para la vida o únicamente el desarrollo profesional, y si contribuye a la generación de ciudadanos críticos y activos en el contexto actual de globalización. La educación no es neutral y, desde ella, se pueden impulsar cambios favorables que nos permitan alcanzar una mayor justicia social y solidaridad, trabajando de abajo a arriba, desde nuestro ámbito local más inmediato hasta el plano mundial.

Partimos, por tanto, de la idea de una educación abierta a la realidad social y, en esta línea, de la necesidad de trabajar en colaboración con organizaciones de la sociedad civil que incidan en ámbitos como el desarrollo social, el medio ambiente, los derechos humanos o el fortalecimiento ciudadano y democrático.

La educación no es neutral y, desde ella, se pueden impulsar cambios favorables que nos permitan alcanzar mayor justicia social y solidaridad

2. Propuesta de Intermón-Oxfam

Conectando Mundos es un proyecto educativo organizado en España por la ONGD Intermón-Oxfam y que tiene como marco el portal educativo internacional de la campaña CRECE, una red social de escuelas que trabajan en el ámbito de la justicia alimentaria. Se presenta como un proyecto telemático que alterna el trabajo en red con el trabajo en el aula, con propuestas didácticas adaptadas a alumnos en franjas de edades comprendidas entre los 6 y los 17 años y procedentes de centros educativos de diferentes países. Los objetivos generales son favorecer el diálogo intercultural y el trabajo cooperativo; intercambiar puntos de vista y abrirse a una realidad cada vez más global a partir del conocimiento y reconocimiento de realidades geográficas, sociales y culturales diferentes, y reflexionar sobre las causas de la desigualdad y la pobreza en el mundo, todo ello aprovechando los recursos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Un tema cada año

Cada año se propone trabajar un tema relacionado con la educación para una ciudadanía global. El objetivo es fomentar la evolución hacia una ciudadanía más comprometida con la creación de un mundo más justo. Esta idea ha quedado claramente reflejada en el título de la edición de 2012: «Conectando Mundos. Semillas para un mundo más justo». La finalidad de esta propuesta educativa de Intermón-Oxfam ha sido debatir acerca de los derechos humanos; concienciar sobre la grave situación de desigualdad alimentaria que existe hoy en el mundo y sus causas; conocer formas de abastecimiento de alimentos que sean respetuosas con el planeta y que, a la vez, tengan en cuenta las desigualdades; fomentar el análisis, la reflexión y la actuación, y conocer mejor las desigualdades económicas que existen entre países, así como las difi-

cultades para acceder a la tierra y al agua, sin dejar de lado el cambio climático y la discriminación por motivos de género.

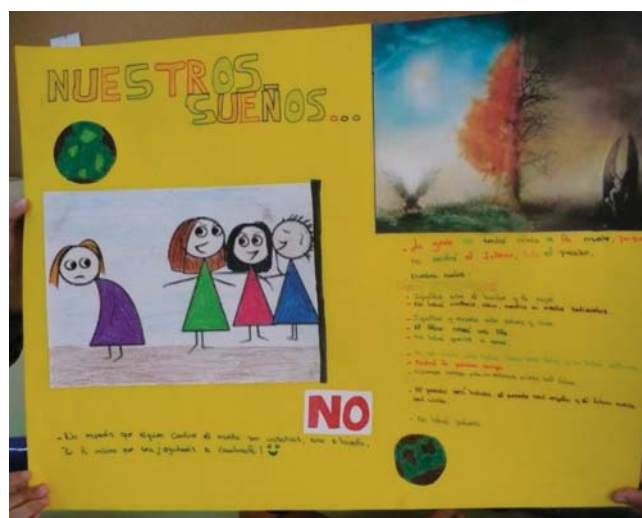
Como herramienta central de trabajo, Intermón-Oxfam ha habilitado una plataforma multilingüe en castellano, catalán, gallego, euskera, portugués, italiano e inglés. Así, además de tratarse de un proyecto transversal que abarca las áreas de las ciencias sociales y naturales, presenta también un enfoque claro de apertura e intercambio lingüísticos.

3. Primera fase: Participación de nuestro centro educativo

Considerando las alarmantes cifras de pobreza y de hambre en un mundo donde se producen alimentos para 12 mil millones de personas -casi el doble de la población mundial-, desde el Instituto español de Enseñanza Secundaria Severo Ochoa de Tánger, en Marruecos, hemos decidido participar en la actividad «Conectando Mundos. Semillas para un mundo más justo». El planteamiento de trabajo en diferentes idiomas ha sido también una oportunidad que la profesora de inglés y de castellano ha aprovechado para vincular este proyecto social a la práctica de lenguas en diferentes escenarios y situaciones comunicativas.

Han participado alumnos de entre 14 y 17 años y se ha proyectado como una actividad extraescolar para poder disponer ampliamente de las TIC necesarias. La participación de los alumnos ha sido, por tanto, voluntaria. En nuestro equipo, hemos contado con 15 grupos de participantes, seleccionados por Intermón-Oxfam y formados todos ellos por alumnos de la misma franja de edad y de centros educativos de diferentes países.

Previamente ha habido una fase de preparación virtual del profesorado de cada centro. Durante tres semanas, los profesores hemos tenido acceso a la plataforma virtual de trabajo y nos hemos familiarizado con ella y con los contenidos que, a continuación, han



trabajado los alumnos. En esta plataforma se ha presentado una guía didáctica de las actividades que se iban a realizar, así como documentación complementaria y útil para ampliar información y un foro de intercambio ideas y de contacto con el resto de profesores de los distintos centros participantes.

Actividades presenciales

A continuación, hemos pasado a las actividades presenciales con los alumnos. A lo largo de las siete semanas que ha durado esta fase, nos hemos informado, hemos debatido sobre la situación alimentaria en el mundo y hemos hecho propuestas para mejorarla y para concienciar a la población sobre la necesidad de tratar este problema. Las diferentes tareas secuenciadas y planteadas en línea por el equipo de *Conectando Mundos* han marcado nuestro ritmo de trabajo. Hemos proyectado las actividades en el aula alrededor de la página web

www.conectandomundos.org

la plataforma virtual puesta a disposición de los centros participantes por Intermón-Oxfam, que nos ha permitido estar en contacto con los grupos de estudiantes de los otros centros y países. En ella hemos compartido las ideas debatidas en clase y la información que hemos considerado más interesante. De la misma manera, el resto de grupos han compartido sus ideas y propuestas con nosotros, a través de los diferentes módulos de actividades y de los foros de discusión abiertos y accesibles en todo momento.

Campaña de sensibilización

Tras estas siete semanas de trabajo, durante las cuales los alumnos han realizado una importante labor de documentación, el paso siguiente ha sido enfocar el objetivo final del proyecto, esto es, poner en marcha una campaña de sensibilización social con información clara y concisa. Así, los alumnos han propuesto actividades para sensibilizar y actuar en su entorno social más inmediato.

Primero, han acordado proyectar la actividad en el mismo centro, con el fin de hacerla visible al resto

de alumnos, profesores y padres.

Segundo, han propuesto la realización de un programa de radio, aprovechando la emisora del mismo instituto, y también una exposición.

Finalmente, por cuestión de tiempo, hemos decidido realizar la exposición y posponer la posibilidad de realizar el programa de radio para una segunda fase.

Desigualdades alimentarias

La exposición ha tratado sobre las desigualdades alimentarias que existen en el mundo. Hemos elegido la entrada del centro como lugar idóneo, para darle así mayor visibilidad. Sobre el mensaje que íbamos a transmitir, hemos decidido que fuera constructivo y huir de cualquier tipo de paternalismo o sensacionalismo con el que, a veces, se muestran las injusticias sociales. Durante la fase de preparación, los alumnos han consensuado la distribución de tareas para buscar información y traducirla en forma de textos e imágenes claros y comprensibles.

Las causas de la pobreza, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, cómo afecta la pobreza a las mujeres, la situación actual de algunos países, de dónde vienen algunos productos que consumimos y qué podemos hacer para contribuir a la disminución del índice de pobreza en el mundo han sido los pilares de la exposición.

Los alumnos acuerdan la distribución de tareas para buscar información y traducirla en forma de textos e imágenes claros y comprensibles

4. Segunda fase: De la exposición al debate en el aula

Tras este primer proyecto, hemos considerado interesante aprovechar y explotar la exposición. Así, el trabajo final de este grupo de alumnos se ha convertido en el punto de partida de una serie de actividades presenciales proyectadas para los alumnos de la asignatura de lengua castellana de un grupo de 1.º de E.S.O. (1).



Estos alumnos ya tienen algo de conocimiento sobre la exposición porque la han visto en la entrada del centro. Plantearles la actividad ha despertado su curiosidad por saber más. Tras una breve explicación en clase sobre el contenido general, se les ha entregado una serie de preguntas para que encontraran información en los paneles de la exposición, guiarles por ella y despertar también en ellos el interés por buscar más datos sobre acuerdos, organizaciones y países, entre otros, que aparecen. Esto ha servido como primera toma de contacto con un tema que se iba a tratar con mayor profundidad durante las dos semanas siguientes en el aula. Ha sido una de las alumnas creadoras de la exposición la encargada de explicarla a este nuevo grupo de estudiantes y de guiarles con las preguntas.

En el aula

De vuelta al aula, tras haber tratado el tema de las descripciones en la asignatura de lengua castellana, hemos visto un vídeo donde Eduardo Galeano nos habla del derecho a soñar. En él se muestra una serie de imágenes acompañadas de la voz de este uruguayo y

firmo defensor de los derechos humanos, quien nos enumera una lista de intenciones para construir una sociedad más justa. Este vídeo ha despertado la atención y el principio de un proceso de reflexión por parte de los alumnos. A continuación, y

Tras haber tratado el tema de las descripciones, hemos visto un vídeo donde Eduardo Galeano nos habla del derecho a soñar

en grupos, han diseñado y descrito cómo quieren ellos que sea su mundo. Para ello, han relacionado la información de la exposición con los contenidos del vídeo, y han añadido sus propias ideas. Esta fase se ha materializado en diferentes pósteres, que cada grupo ha presentado al resto de la clase y que hemos colgado en las paredes. Como actividad complementaria y de ampliación, hemos visto el cortometraje «Binta y la gran idea» (2), que trata los derechos humanos de una forma creativa e idónea para alumnos de esta

edad.

Con toda la información adquirida, el siguiente paso ha sido debatir. Los alumnos, que han realizado otros debates en clase a lo largo del curso, están ya familiarizados con los recursos lingüísticos para opinar, argumentar y exponer de forma lógica y ordenada sus ideas. Disponen, además, de una lista de conectores para la argumentación oral, ordenados según su finalidad (iniciar un tema, añadir una idea, expresar acuerdo o desacuerdo, cambiar de tema o concluir, entre otros). Tras un breve repaso a estos recursos, hemos dedicado dos sesiones a debatir sobre los temas tratados en las actividades anteriores.

Pobreza en el mundo

Hemos tomado como referencia las cifras que muestra la exposición acerca de la pobreza en el mundo y la falta de acceso a derechos básicos, como son la educación y los recursos naturales, entre ellos la tierra y el agua. A partir de estos datos, hemos debatido posibles soluciones y compromisos a escala mundial. Para fomentar la discusión y la argumentación, se ha asignado un papel a cada alumno, como por ejemplo caficultor, mujer de una comunidad rural de Etiopía, alumno de un colegio de una zona rural de Marruecos, agricultor de Marruecos, alcalde de un municipio pequeño de Guatemala, director de una empresa multinacional de café, presidente de Estados Unidos, político de la Unión Europea, presidente del Banco Mundial, miembro de Amnistía Internacional, director de Intermón-Oxfam, miembro de Greenpeace, experta en derecho, director de la FAO (3), cooperante, periodista, experto en política internacional, defensor de los derechos humanos, defensor de la campaña Pobreza Cero, miembro de Amnistía Internacional o profesor de un colegio en Marruecos.

Buscar documentación

Paralelamente a las actividades en el aula, el contenido de la exposición y el papel asignado a cada alumno les han animado a documentarse sobre organizaciones, acuerdos e instituciones que, hasta el mo-



mento, muchos desconocían. Este trabajo previo de documentación les ha servido de base y les ha aportado confianza y seguridad a la hora de defender sus argumentos durante un debate que ha sido moderado también por una alumna. Otro alumno se ha encargado de registrar, por escrito, las ideas propuestas y debatidas, así como los acuerdos alcanzados. Una vez finalizado el debate, ha leído un resumen, a modo de conclusión, a todos los participantes.

5. Resultados y aprendizaje

La plataforma telemática de trabajo y aprendizaje de *Conectando Mundos* ha sido un intercambio y una ampliación de conocimientos, sin duda, enriquecedores, desde el punto de vista del contenido pero también desde una perspectiva social, cultural y lingüística. La exposición, por su parte, ha demostrado el grado de compromiso de los alumnos con el tema y con el objetivo final del proyecto: la campaña de sensibilización. Sobre los participantes de este primer grupo, su capacidad creativa, así como de selección y transmisión de la información, teniendo en cuenta las características del público receptor, se han visto reflejadas en la exposición final que han presentado en el centro.

Creatividad y trabajo en equipo

En cuanto al debate con el segundo grupo, se ha potenciado la creatividad, el trabajo en equipo y la capacidad de crítica de los alumnos. También se ha prestado especial atención al uso y cuidado del lenguaje en un género discursivo y contexto más formales, como es el debate, así como a las formas de interacción oral. Los alumnos han recurrido a diferentes estrategias comunicativas para mantener una comunicación fluida, como son pedir aclaraciones, parafrasear o aportar ejemplos a modo de explicación. El trabajo previo de documentación, la familiaridad con las características del contexto de comunicación y el conocimiento de la identidad que han representado los interlocutores han sido también aspectos que han facilitado la comprensión.

En ambas fases se ha trabajado las competencias en comunicación lingüística, audiovisual, artística, cultural, de tratamiento de la información, digital, social y ciudadana, así como la autonomía y la iniciativa personal de los alumnos. El tipo de actividades planteadas ha permitido que se interroguen y, a la vez, que reflexionen y aprendan de ellos mismos, de sus inquietudes y respuestas, en una apertura al diálogo y a la argumentación. Es a través del diálogo como hemos trabajado también el respeto hacia el otro y hemos aprendido pautas, dinámicas y recursos lingüísticos para la argumentación, la interacción y la discusión.

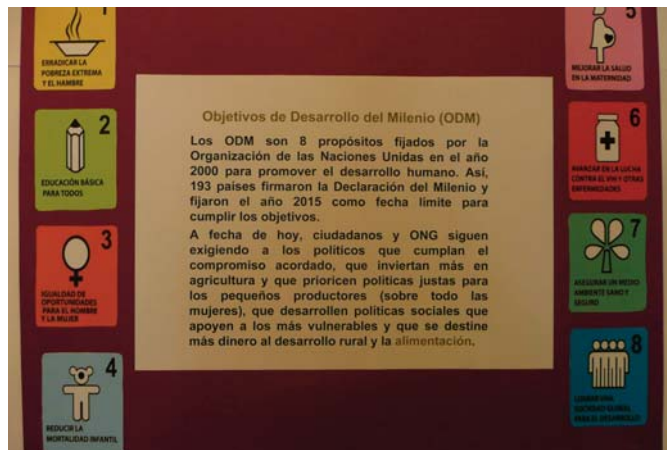
Mirada crítica y constructiva

Los alumnos han desarrollado una mirada crítica, constructiva y transformadora, y han conseguido proponer acciones colectivas para intervenir y mejorar su entorno. Se ha desarrollado una empatía cosmopolita y se ha potenciado el reconocimiento, la comprensión, la confianza y, cabe destacar, un aprendizaje más cooperativo y solidario. Este trabajo cooperativo ha mejorado la capacidad de comprensión y el respeto mutuo, y ha permitido una mayor cohesión entre los participantes. Asimismo, nos ha permitido compartir ideas, aprender a diferenciar puntos de vista y apreciar que alcanzaremos nuestras metas si otros también las consiguen.

Trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo es, en definitiva, lo que posibilita que existan culturas participativas y democráticas, de ahí la importancia del papel de las instituciones educativas en la formación de futuros ciudadanos. Al reflexionar sobre la realidad, los alumnos han descubierto nuevas formas de entenderla. Mediante un trabajo creativo, han compartido recursos y han pasado de ser meros espectadores a descubrir sus posibilidades y capacidades, y a proponer acciones para influir en la realidad que les rodea. Se trata

La plataforma telemática de trabajo y aprendizaje de *Conectando Mundos* ha sido un intercambio y una ampliación de conocimientos



de una práctica que anima al compromiso de los alumnos como ciudadanos.

Práctica docente y realidad sociopolítica

En esta tarea de formar a ciudadanos, hemos tratado de acercar la práctica docente a la realidad sociopolítica y, al mismo tiempo, de mantener vivo el interés y la curiosidad de los alumnos en todo momento, para que así disfruten y se interesen por aprender. Se les ha cedido el protagonismo para que tomen el liderazgo de las actividades. El papel de la profesora se ha limitado a acompañarles durante todo el proceso e interactuar con ellos mediante preguntas que mantuvieran vivos sus pensamientos, plantearles nuevos puntos de vista, estimular su capacidad de razonamiento y potenciar que sean críticos y que utilicen la imaginación.

En cuanto a la organización y distribución del trabajo, los alumnos han sabido de antemano los objetivos de cada

actividad, y se ha promovido su propia organización para trabajar en equipos. Esto les ha motivado y les ha hecho asumir responsabilidades colectivas y, a la vez, descubrir, por sí mismos, valores individuales y sociales positivos. Con ello se ha promovido también el trabajo cooperativo, el diálogo y la interacción, y se ha despertado conciencia de grupo, lo que se ha traducido en un mayor respeto hacia los compañeros.

Información que aportan los medios

Ante la gran cantidad de información que nos ofrecen los medios de comunicación, hemos tratado de seleccionar materiales que favorecieran tanto la comprensión como la reflexión, atendiendo tanto a los objetivos planteados como al nivel, intereses y necesidades de los alumnos. Así han sido capaces de reflexionar con mayor claridad y, por consiguiente, hemos logrado despertar en ellos una actitud más concienciada y comprometida con la transformación social.

Uso y práctica del lenguaje multilingüe

En cuanto al uso y práctica del lenguaje en general, la variedad de actividades orales y escritas han requerido la práctica de destrezas diferentes. Aquí debemos tener en cuenta también si los alumnos han utilizado su lengua materna o lengua de estudio, o una lengua extranjera. A la hora de transmitir información, han utilizado mayoritariamente el español, mientras que para obtener información han recurrido a otras lenguas. Cabe indicar que, en un entorno multilingüístico como el de este centro escolar de Marruecos, no existe una lengua materna común. Para algunos alumnos es el castellano, para otros el francés y para otros el árabe marroquí (variedad dialectal del árabe). Además, los estudiantes de origen marroquí conocen el árabe clásico, así como los alumnos españoles que llevan más tiempo en el centro. A esta variedad de idiomas, hay que añadir el inglés, lengua estudiada como extranjera por todos ellos. A modo de resumen, castellano, inglés y francés han sido los idiomas más utilizados en el conjunto de actividades.

Comunicación oral y escrita

La comunicación, tanto oral como escrita, se ha utilizado con diferentes finalidades: informar, motivar, argumentar o persuadir. Además, la práctica lingüística ha abarcado diferentes contextos sociales y culturales. El vocabulario y las expresiones se han adaptado al entorno, a los interlocutores y a los destinatarios, así como a los soportes o medios de comunicación. Las competencias auditiva, lectora, escrita y oral se han trabajado en las distintas actividades planteadas, de duración, contenido y formato variados. Los alumnos han utilizado el lenguaje tanto de forma individual, como en pequeños grupos y también delante de toda la clase. Además de practicar el uso de diferentes recursos del lenguaje, dependiendo de la situación comunicativa, han mejorado el vocabulario específico del tema tratado y han adaptado su uso y, en general, el uso del lenguaje a cada contexto de comunicación específico. La mayor diferencia que encontramos es entre las actividades que han requerido el uso del len-

Les ha hecho asumir responsabilidades colectivas y, a la vez, descubrir, por sí mismos, valores individuales y sociales positivos



guaje oral, como son los debates o la presentación de la exposición, y aquellas que han comportado un uso escrito del lenguaje, como son la exposición, los pósteres o la plataforma virtual de aprendizaje.

Las actividades orales, a pesar de conllevar una preparación previa, han supuesto un tiempo más limitado para pensar que aquellas escritas, donde los alumnos han podido rectificar y utilizar el lenguaje con mayor precisión y cuidado gramatical. Cabe diferenciar aquí entre el uso de un lenguaje escrito más elaborado en los contenidos de la exposición y de los pósteres, y un uso más espontáneo, por ejemplo, en los foros de discusión de la plataforma virtual, si bien esta espontaneidad no es comparable con la del lenguaje oral, donde existe un mayor riesgo de caer en el uso de lenguaje coloquial y en una menor corrección gramatical, y donde el margen de corrección es también menor.

Lenguaje corporal

Como norma general, el uso del lenguaje oral presenta recursos como el lenguaje corporal, los gestos, el contacto visual, la entonación, las pausas y el volumen de la voz. Todo ello, en su conjunto, le otorga una mayor eficacia a este tipo de lenguaje, a diferencia del escrito, que puede llegar a causar menos impresión. Estas características y estrategias han quedado patentes durante el transcurso de las actividades.

Lenguaje escrito

En lo que se refiere al lenguaje escrito, en términos generales, otra cualidad positiva es su permanencia en el tiempo, a diferencia del lenguaje oral, que es más efímero. En nuestra práctica del debate, sin embargo, se ha reducido esta diferencia, al documentar por escrito los contenidos e ideas debatidas, así como las conclusiones.

6. Reflexiones

6.1 El componente lingüístico

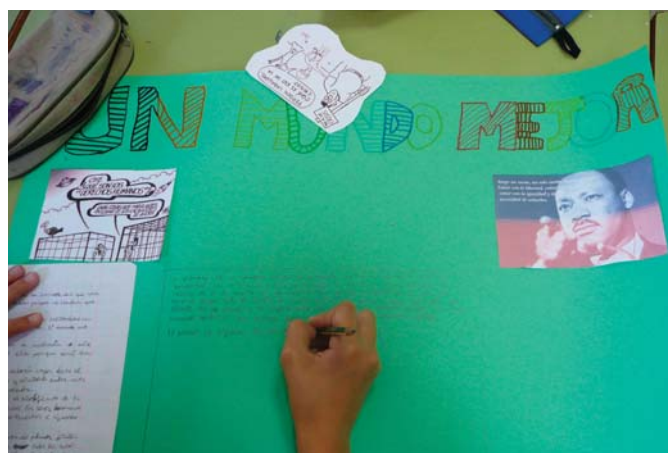
Todos somos usuarios y aprendices de lenguas, maternas y extranjeras. Como hemos visto en estas actividades, el uso y los recursos del lenguaje, así como la práctica de idiomas, se utilizan no sólo para expresar algo que se han aprendido, sino también con la finalidad social de comunicar y de compartir ideas y sentimientos. Estos se articulan a través de destrezas comunicativas orales, escritas y no verbales, adaptadas a cada contexto comunicativo específico. Al ser capaces de reconocer y adecuar el uso del lenguaje a los contextos y a las personas, demostramos que sabemos diferenciar estilos del lenguaje y también hacer un uso más correcto de él. Destacamos aquí, por tanto, la importancia del componente pragmático del lenguaje.

Escucha activa

La práctica de escucha activa, por su parte, permite mejorar la capacidad de comprensión tanto de los mensajes como de los valores, actitudes e intenciones que los acompañan y que, en definitiva, les aportan significado. Todo esto, en su conjunto, supone un proceso de práctica y aprendizaje del lenguaje con un enfoque claramente social y comunicativo, que tiene en cuenta, al mismo tiempo, el respeto y la empatía hacia el otro, aspectos esenciales en el contexto de transformación social que nos ocupa.

Contexto educativo

Por último, el éxito de una comunicación eficaz en entornos de trabajo multilingüísticos depende de varios factores. Es interesante aquí destacar el contexto educativo en el que se ha llevado a cabo nuestro proyecto. Se trata de un centro educativo español en el norte Marruecos, donde aproximadamente el 75% de los alumnos son de origen marroquí y el 25% español. Los alumnos parten de una base, en su mayoría, trilingüe (español, francés y árabe) y de un entorno de contacto entre culturas. Tanto estas destrezas lingüísticas como el trasfondo cultural han su-



puesto un mayor grado de apertura por parte de los estudiantes. Este tipo de bagaje es, sin lugar a duda, un recurso útil para el desarrollo de actividades que requieren la práctica de diferentes destrezas en entornos multilingüísticos y multiculturales.

6.2 El uso de las TIC

La escuela de hoy es mucho más que un espacio físico. Las TIC en el aula nos ofrecen ahora nuevas metodologías de trabajo, así como posibilidades de acceder a la información y de comunicación entre diferentes comunidades que hay que saber aprovechar. En este nuevo contexto, debemos aprender no solo a buscar, sino también a contrastar e interpretar la información desde una perspectiva crítica, y a seleccionar los contenidos necesarios.

Las TIC nos sirven como herramienta para buscar, organizar, evaluar y crear información, y nos permiten acceder a ella de forma eficaz y eficiente. Además de sumergirnos en el uso del lenguaje dentro de contextos sociales y culturales auténticos, vemos formas diferentes de interpretar la información, así como la importancia de las fuentes y la necesidad de contrastarla. Durante el uso las TIC en el aula, la labor del profesorado será acompañar a los alumnos durante el proceso de selección y de valoración crítica de la información, y animarles a que encuentren formas de

utilizarla de una manera adecuada y creativa que les ayude alcanzar los objetivos propuestos.

La red social 2.0

La red social 2.0, además de permitir a los alumnos poner en práctica diferentes contenidos lingüísticos, les hace también reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje. El alumno se transforma, así, en sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje y trabaja con mayor autonomía. Además de favorecer las relaciones con otros ciudadanos y la colaboración en el trabajo, hace que los alumnos sean no sólo consumidores o receptores de información, sino también creadores y editores. Por consiguiente, estas nuevas tecnologías juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje orientados hacia la transformación social y a la construcción de una ciudadanía crítica y activa. Asimismo, en nuestra aldea global, donde todo está comunicado, si queremos tener una sociedad civil influyente, debemos actuar de forma transnacional. De ahí la importancia de la plataforma inicial de encuentro y trabajo internacional, en la que Internet ha sido una herramienta esencial.

Referencias

- Espais (2011/2012). Conectando mundos. (www.conectandomundos.org/es/primerplano) (15-10-2012).
 Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York (United States): Macmillan.
 Intermón Oxfam (Ed.). (2009). *Pistas para cambiar la escuela*. España: Intermón-Oxfam.

Notas

1. Primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria en el sistema educativo español. Los alumnos tienen entre 12 y 13 años.
2. Cortometraje escrito y dirigido en 2004 por el director español Javier Fesser y rodado en Senegal. Es una de las cinco obras que componen *En el mundo a cada rato*, película que trata temas relacionados con los programas de desarrollo para la infancia de UNICEF y en la que se reivindican los derechos de los niños.
3. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.

UN PROYECTO DIFÍCIL SE CONVIERTE EN EXPERIENCIA EDUCATIVA INOLVIDABLE

Cómo hacer un cortometraje en clase de lengua y no desfallecer en el intento

«LEER: MISIÓN POSIBLE», REALIZACIÓN DE UN CORTOMETRAJE QUE MOTIVA Y ANIMA A LA LECTURA A UNA SERIE DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE DIVERSAS PROCEDENCIAS Y DIFICULTADES



Joaquín Aguirre López

Departamento de Lengua del I.E.S. La Mojoneira. Almería.
joaquin_teatro21@yahoo.es

La experiencia de realizar un cortometraje, a priori puede parecer muy dificultoso, pero plantear ese proyecto a alumnos y alumnas desmotivados y poco comprometidos en un instituto de compensatoria puede provocar cambios en su actitud y esfuerzo, y provocar que un proyecto difícil se convierta en una experiencia educativa inolvidable. Eso es lo que se ha desarrollado en esta experiencia unido a un tema siempre controvertido: el esfuerzo lector del alumnado. Aquí explicamos brevemente como se ha realizado el proceso creador y educativo, además de su resultado.

Leer no es atractivo. La imagen de un lector o lectora no es apreciada por el alumnado de secundaria y eso ocurre claramente en la actualidad, sobre todo, en el primer ciclo de la E.S.O. cuando creen que la lectura deja de ser un juego o una experiencia divertida. Esta es la realidad ante mi experiencia docente.

Es curioso, ya cuando todo ha terminado, contrastar cómo surgió la idea de hacer un cortometraje con los alumnos de este curso. Curioso porque la intención primera es, y era, incentivar el trabajo que no realizaban en clase o en casa, para fomentar un interés común contra su apatía general y para hacer congeniar la diversidad presente entre ellos. El resto de intenciones se centraban en el tema que trata el corto: la

lectura. Es necesario comentar que el centro en el que transcurre la experiencia es el I.E.S. La Mojoneira, un centro de compensatoria, donde la variedad étnica es una de sus primeras características, de ahí que mi mayor interés se centrara en incentivar y motivar con este proyecto el compañerismo entre los alumnos y alumnas a través de una característica común: la apatía ante un libro.

Pero no me voy a centrar en el centro sino en lo útil que ha sido ofrecer un proyecto audiovisual común a una serie de alumnos y alumnas que tienen un gran desinterés por lo desarrollado en todas las asignaturas, además de otras muchas dificultades.

Los grupos de trabajo

Los dos grupos con los que he desarrollado esta experiencia son muy diferentes. Uno de ellos es de primero de la E.S.O. y es un grupo de compensatoria al que le doy Lengua y Literatura. Lo que significa que tienen dos niveles por debajo del que deberían, aunque esto es un dato a matizar, ya que a lo largo del curso hemos desarrollado cuatro niveles en esta cla-

Mi interés era incentivar y motivar con el proyecto el compañerismo a través de una característica común: la apatía ante un libro

se de 17 alumnos y alumnas. A esto hay que añadir que su nivel socioeconómico es muy bajo, que tienen unos intereses muy marcados por su condición social (un ejemplo sería que muchas ya saben que quieren trabajar en el invernadero y no son capaces de imaginar otro futuro), que no tienen ningún hábito de estudio, que alguno de ellos no ha estado escolarizado antes, y no saben cómo hay que comportarse en el instituto; todos nacieron fuera de España y la gran mayoría tiene recelo por las particularidades de la sociedad en

La necesidad de grabarse, aparecer, publicar el video o concursar con él era un incentivo suficiente para que apoyaran el proyecto

la que se ven inmersos; valoran mucho más lo material, la posesión, que el conocer, el leer o las destrezas... El otro grupo es de tercero de la E.S.O. y con los que estoy en Atención Educativa, esa asignatura que se elige si no quieres dar Religión y en la cual reforzamos el estudio de otras asignaturas o planteamos temas actuales para hacer debates... También es un grupo curioso y comparte las mismas características del grupo anterior, aunque en este caso gran porcentaje de la niñez y la inocencia han desaparecido provocando que sea un poco más duro ver esa desidia ante todo.

Texto publicitario y teléfono móvil

Tras ver esto e intentar multitud de cosas con la diversidad textual para incentivar el gusto por la lectura me topé con dos cosas: primero, la llegada en el temario del texto publicitario y el guión cinematográfico; y segundo, el incesante gusto y necesidad primera de tener un móvil con cámara por parte del alumnado. Este último es un accesorio indispensable para los adolescentes, se les puede olvidar todo lo demás, pero el teléfono móvil debe estar a punto y a mano para cualquier fotografía o video para después ser compartido. Por mi parte al tener la noción, ya muy clara, de esta realidad y al contrastarlo con los resultados negativos de intentar compartir textos divertidos para motivar el interés de la lectura, ideé realizar algo intermedio. Un anuncio sobre la lectura. Anuncio que más tarde forjó un capítulo de un corto mucho más extenso del que imaginaba.

Convencimiento y condición

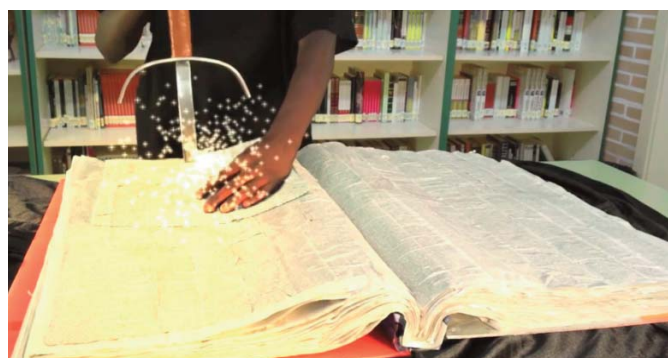
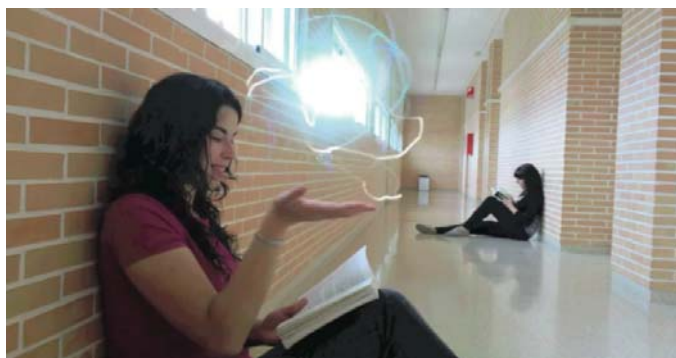
Para poder captar su atención me centré en algo que pudiera gustarles desde el principio: «el cromaje» (esa técnica de sustitución de fondos que se realiza en todos los programas de comedia, en telediarios, películas...). Les ofrecí la oportunidad de crear un video publicitario en el que pudiéramos usar esta técnica, y para ello tuve que explicárselo detalladamente y qué medios íbamos a contar para hacerlo. Lo curioso es que creían que íbamos a contar con un arsenal de medios, pero cuando les dije que eran una serie de cartulinas verdes y azules, algún foco, una tela verde, un pequeño trípode y una cámara normalita, algunos casi empezaron a rechazar el proyecto. Pero la necesidad de grabarse, aparecer y publicar el video o concursar con él era un incentivo más que suficiente para que la mayoría de los dos grupos apoyaran el proyecto.

La realización del video les comprometía a ellos a trabajar en casa y clase, al igual que a mí, pues provocaba un trabajo adicional que deberíamos desempeñar, pero del cual nunca me arrepentiré. Por lo que la condición para realizarlo era el compromiso de colaborar y desarrollar el temario que íbamos dando para poder hacer huecos en las sesiones de clase para grabar. Lo que provocaba y generaba un proyecto de participación libre, si no trabajabas te autoexcluías. Ante esto encontré las primeras reticencias y algunos abandonos, de entre los cuales muchos se arrepentirían al ver los resultados. Esto iba a provocar un dilema: ¿qué hacer con los que no participaban? La solución fue muy clara, el tema del anuncio era la lectura, pues los que no colaboraban leían y luego demostraban lo que habían leído.

¿Cuándo lo desarrollábamos?

Desde el principio de curso con los alumnos y alumnas de primero de E.S.O. había programado y secuenciado una serie de lecturas, ejercicios y juegos en la biblioteca. Teníamos una hora a la semana para ello. Así que utilizamos esa hora semanal para realizar la preparación, las grabaciones y la publicidad del corto. Llegamos a usar siete de estas sesiones.

Por otro lado, con el otro grupo de tercero utilizamos cinco sesiones, ya que al ser mayores la gra-



bación se hacía mucho más rápido, aunque no menos complicado.

¿Cómo enlazar la lectura con los intereses del alumnado?

Para captar a la mayoría de los alumnos y alumnas partí desde el principio de su experiencia, de su uso de la biblioteca, de los temas que les gustan y de su desinterés ante los libros. Les dije que íbamos a realizar un *spot* sobre la lectura y la parte positiva que ellos veían de los libros. Así comenzaron a contarme que a ellos les gusta la aventura, la magia y el misterio en las historias; me dijeron que no llegaban a concentrarse, que no se imaginaban los que leían, que no tenían energía para leer...

Al realizar este debate en ambos grupos llegué a la conclusión de que un *spot* podría quedarse corto al intentar concienciar ante la lectura, corto ante la aventura del proyecto, corto porque ellos pueden aportar ideas... así que decidí crear un cortometraje con ellos.

¿Cómo estructurar el cortometraje?

Recogí los comentarios de los debates ante el problema de leer y lo que yo había visto hasta el momento en la primera mitad de curso y vislumbré que podría crear un video con la estructura por capítulo de un libro con los temas y aportaciones del alumnado. Llegando a tener diez capítulos:

1. La pregunta.
2. La apatía.
3. La energía perdida.
4. Una metáfora de lo real.
5. ¿Qué pasaría si...
6. ¿?
7. Encuentra tu libro.
8. Convencerse.
9. Saber imaginar.
10. Imaginar leyendo.

No es un error del texto que no aparezca el título del capítulo 6, aunque sí lo fue a la hora de montar el video. Este fallo lo aprovechamos para hacer un gui-

ño al final del libro-cortometraje con el cual mostramos que ese capítulo central lo debía escribir el lector-espectador.

¿Cómo nos organizamos?

Hicimos todo capítulo a capítulo para no mezclar contenidos y desorientar al alumnado y por si se diera el caso de tener que cerrar el proyecto, y así, poder editar los capítulos grabados. Además a la hora de preparar el poco *atrezzo* necesario podríamos secuenciarlo rápidamente. Ante esto último quisiera puntualizar que no son necesario grandes medios a comprar o preparar, el centro nos da multitud de posibilidades que no llegamos a aprovechar, y lo que usamos en nuestra vida cotidiana, e incluso lo que desechamos puede servir en estos proyectos educativos.

Un ejemplo de esto último, de entre otros, el libro gigante que creamos como *atrezzo* para el capítulo siete. Cogimos una serie de periódicos viejos, unas cartulinas, cola y unos trozos de aluminio viejos, e hicimos un libro de aspecto antiguo e interesante.

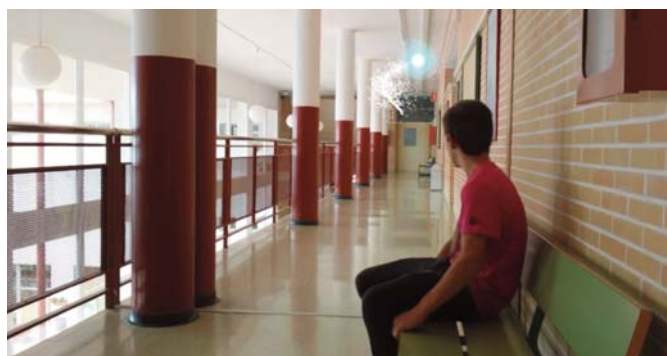
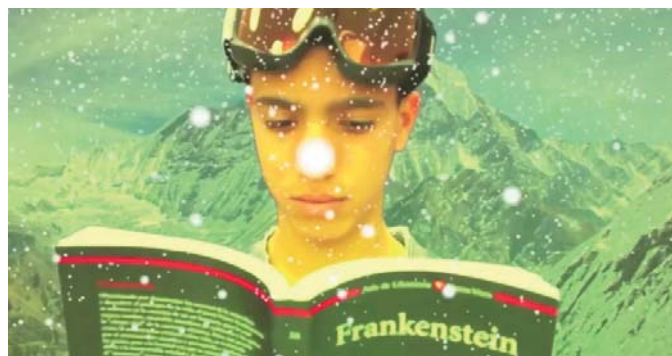
¿Hay protagonistas?

En nuestros debates-coloquios de preparación, los alumnos y las alumnas decidieron que debíamos intentar un equilibrio de peso en la mini-historia y que fuera, como les llegué a explicar, una historia de todos, una historia coral. Aquí matiqué que el que trabajase y colaborase más y mejor tendría una aparición mucho más importante, con la pretensión de no ver menguar el interés por las actividades de clase.

Así nos encontramos con los capítulos corales: 3, 5, 8 y 10 y los que tienen un pequeño personaje guía: 4 y 7. En estos últimos ese pequeño papel se otorgó a los alumnos más implicados y con mejor evolución ante lo desarrollado en clase. Pero no por esto hubo momentos de desacuerdo pues todos reconocían que se esforzaban más.

Sesiones y lugares de grabación

No son necesario grandes medios a comprar, y lo que usamos en nuestra vida cotidiana, e incluso lo que desechamos puede servir



Como se decía antes, cada sesión de grabación iba precedida del compromiso de trabajo durante el resto de sesiones de la semana. Compromisos para no faltar (algunos de los alumnos y alumnas tienen un alto índice de absentismo), portarse bien durante la sesión de grabación, ir más o menos al día con respecto a las tareas que debían hacer en casa, participar en clase, respetar sus actuaciones y las características individuales de los compañeros... todo ello para intentar congeniar al grupo e implicarse aún más. De esto último solamente puedo mencionar detalles positivos pues desde el primer día de grabación, que es cuando ellos se lo creían de verdad, todo cambió. Su mal comportamiento disminuyó muchísimo, colaboraban entre ellos y sobre todo trabajaban y participaban en clase.

Ver resultados inmediatos

El proyecto era un gran estímulo por esa necesidad manifiesta de aparecer en alguna secuencia. Aunque tenía un gran enemigo, la inmediatez. Tras terminar de grabar una secuencia deseaban imperiosamente ver los resultados y tenerlos en su posesión, en su ordenador o en su pen-drive. Al descubrir esa imperiosa necesidad me vi obligado a ir enseñando trozos semi-editados de los capítulos del corto para hacerles ver el proceso de conectar una toma con otra, lo que me ayudó aún más a generar y

programar un par de sesiones para re-explicar la narración a través de las imágenes. Y lo que a su vez produjo más deseos de participación.

Las sesiones de grabación al principio eran unas cinco, pero luego tuve que utilizar algunas más en el caso de los alumnos de primero, porque su ímpetu me motivaba a mí a ampliar un poco más el proyecto.

Propuestas de alumnos y alumnas

La secuenciación de cada sesión estaba planificada y a su vez era espontánea, ya que tenía un itinerario de los tipos de tomas que íbamos a hacer pero también me dejaba llevar por los propios alumnos y las

ideas que proponían. Esto provocaba que disminuyera el tiempo de grabación que ya era escaso al preparar cámara y algún foco que otro para iluminar mejor las cartulinas del croma; y además no debo olvidar que yo también estaba aprendiendo a realizar un proyecto de este tipo, y necesitaba prepararme con tutoriales y manuales. Pero era lo que hacía y hace enriquecedor el proceso de creación conjunta.

El montaje y los efectos especiales ¿Se pueden imaginar?

Esta parte es la de mayor implicación del profesor, ya que es el tiempo que sobre todo he usado en casa, para montar, editar y crear los efectos especiales; y a su vez ha requerido, como decía antes, un breve periodo de aprendizaje, en mi caso, para perfeccionar mi limitado uso de un editor de video y aprender a crear los pequeños pero a su vez grandes efectos especiales que aparecen en el video.

Es muy curiosa la parte de los efectos especiales, porque ningún alumno o alumna de los dos grupos llegaba a imaginar lo que se le explicaba a la hora de grabar alguna toma. No imaginaban una bola de energía, la aparición de fondos en las cartulinas, la superposición de imágenes... y por ello cuando se estrenó el video en el centro los más sorprendidos eran los propios protagonistas. Y eso lo hizo todo aún más especial e incluso ahora, colgado el cortometraje en Internet, se siguen sorprendiendo.

El estreno.

Como es lógico, el esfuerzo debe ser adornado de alguna forma para hacerlo más especial si cabe. Y para ello, mientras terminaba de editar el video, tuvimos dos semanas, antes de terminar el curso para trabajar el texto publicitario a través de la realización de una premier y el estreno de nuestro proyecto. Así que hicimos carteles y panfletos para difundir los días de estreno en el centro. En los dos últimos días de clase, en horario de recreo en un aula específica, pusimos ante todos los curiosos nuestro cortometraje y debo decir que las decenas de alumnos y profesores quedaron impresionados con el resultado. Aunque es

Sobre los efectos especiales, cuando se estrenó el video en el centro los más sorprendidos eran los propios protagonistas



curioso y antitético que tras los estrenos los implicados no exigieran la publicación en Internet, pues aunque se hizo, no es un video muy visitado por ellos; es como si tras alcanzar el objetivo de terminar el proyecto, de terminar con la experiencia, la necesidad de posesión e inmediatez se difuminara.

La experiencia.

Haciendo memoria, comparando los esfuerzos y el resultado debo admitir que, al final, el trabajo realizado ha sido muy bueno e interesante porque hemos creado un material de calidad para acercar a los alumnos y alumnas del instituto a la biblioteca. Pero a la vez hemos creado una experiencia emocional que les desmitifique los atributos negativos del proceso lector, de ahí el nombre del cortometraje: *Leer: misión posible*.

Los participantes, después de ver el resultado han llegado tras el verano más motivados a la biblioteca para pedir consejo acerca de qué leer. Pero lo que es mejor, hemos partido de la situación real de apatía ante la lectura y la hemos transformado positivamente.

Tras la experiencia he coincidido con los grupos y hemos hablado sobre ese tiempo y esa energía perdida al no leer y no hacer nada; y de los temas que tratamos en cada uno de los capítulos como el problema de no poder imaginar lo que leen, el problema de encontrar un libro que les guste (sobre todo terminar), del hecho de vivir la aventura leyendo... y so-

bre todo lo que implica no leer.

Una de las consecuencias positivas a destacar de este video es que hemos impulsado otras experiencias educativas a través de lo audiovisual muy satisfactorias provocando la recuperación de la relación amena y cordial entre alumnado y profesores.

Es sorprendente e importante señalar la implicación de los alumnos y alumnas cuando algo les atrae y descubrir que sentirse grabado o fotografiado es algo necesario para la nueva generación que tenemos en las aulas. Es algo a tener en cuenta. Esa necesidad del alumnado de comunicarse provoca que nosotros los docentes estemos también estimulados para utilizar estas herramientas, no sólo para desarrollar el currículo, que también, sino para generar situaciones diferentes de aprendizaje que ayuden a desarrollar mejor las competencias básicas de nuestro alumnado y de sus docentes.

Mediante el cortometraje se ha creado una experiencia emocional que desmitifica los atributos negativos del proceso lector

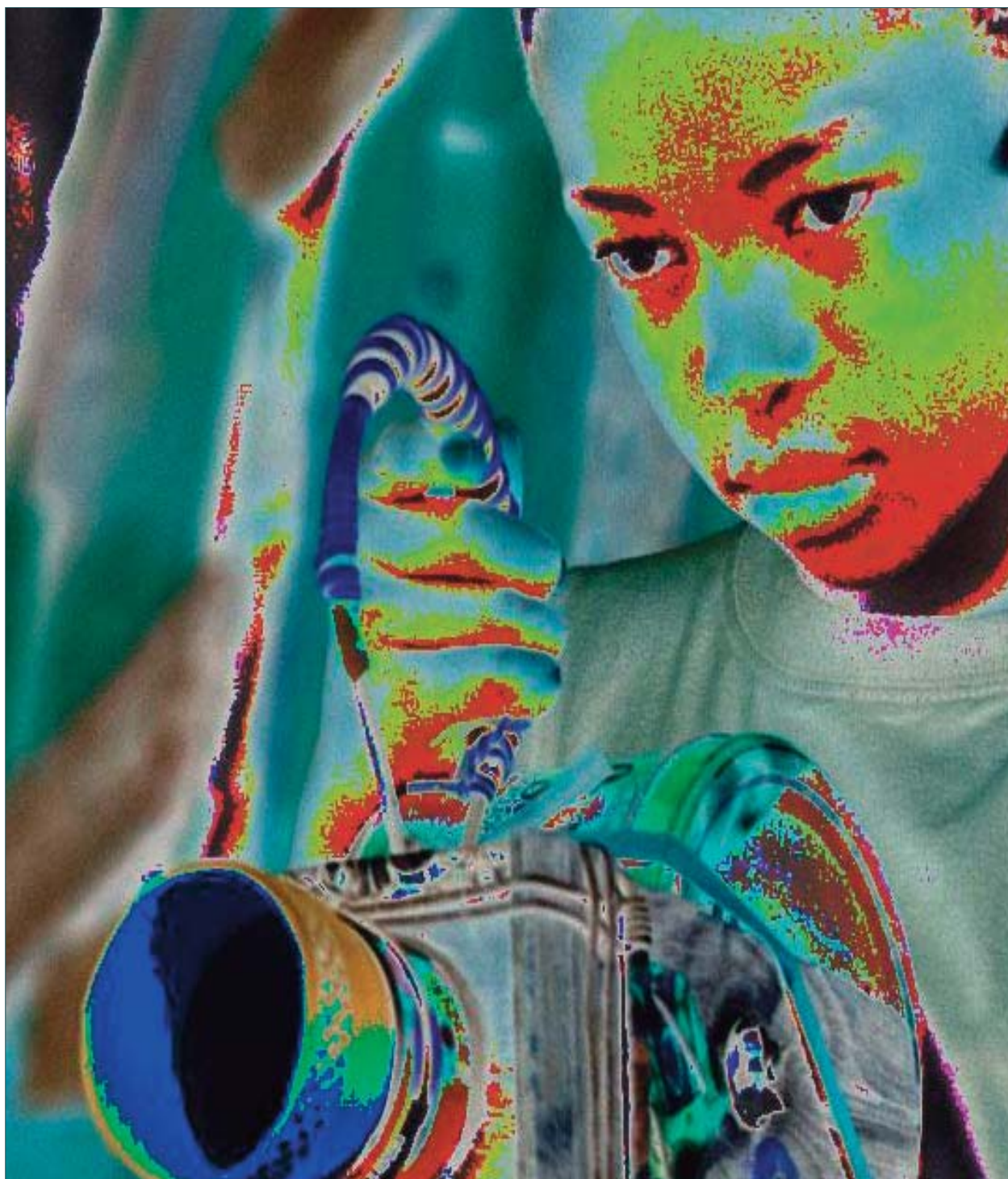
Para ver el cortometraje:

<http://vimeo.com/44599701>

<http://www.youtube.com/watch?v=c0aVWypjGeMM>

<http://produccionesspana.blogspot.com.es>





LE CENTRE DE RESSOURCES EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS
DU RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT OFFICIEL

Le Concours Vidéo du Centre Audiovisuel (C.A.V.) de Liège

LE CINÉMA OCCUPE DONC UNE PLACE PRIVILÉGIÉE DANS NOTRE OFFRE DE FORMATION, COMME IL L'EST D'AILLEURS DANS LES ANIMATIONS QUI SONT ORGANISÉES DANS LES CLASSES AVEC LES ÉLÈVES



Michel Clarembaux

Directeur Centre Audiovisuel de Liège (Belgique).
www.cavliege.be

L'activité qui est présentée dans cet article est indissociable de l'environnement dont elle est issue et où elle continue à se développer.

1. Environnement pédagogique

Cet environnement est le Centre Audiovisuel de Liège, qui est le centre de ressources en éducation aux médias du réseau d'enseignement officiel subventionné. Il faut se souvenir qu'en Belgique il y a trois réseaux d'enseignement: l'enseignement de l'Etat, l'enseignement catholique et l'enseignement qui dépend des communes, des villes et des provinces. Le C.A.V. Liège est le centre de ce troisième réseau.

Les missions d'un centre de ressources sont multiples. Toutes doivent viser à intégrer au mieux l'éducation aux médias dans les pratiques quotidiennes d'enseignement, qu'il s'agisse du fondamental, du secondaire ou du supérieur pédagogique. Les ressources qui sont mises à la disposition de cet objectif prioritaire sont de types très différents. Les plus importantes sont les formations continuées à destination des enseignants en fonction, mais aussi les animations qui s'organisent de manière ponctuelle ou en fonction du projet éducatif de l'école. Les formations con-

tinuées durent de deux à trois jours, elles sont évidemment adaptées au niveau et au type d'enseignement. Elles sont conçues en vue d'un transfert aussi rapide que possible sur le public scolaire concerné. Leur contenu est évidemment toujours en rapport direct avec une des thématiques significatives de la littérature médiatique. Au titre d'illustration voici quelques intitulés proposés cette année (2012-2013). Analyse de la mise en scène de l'information à la TV. Analyse critique de la publicité. Analyse des représentations véhiculées par les médias. Analyse critique de la presse quotidienne. Néanmoins, la plupart de ces modules de formation concernent le cinéma. On trouve, par exemple : Analyse de l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire. Exercices d'analyse filmique créative. Le récit filmique. Fondements du langage cinématographique. Mais il y a aussi des formations qui se veulent immédiatement plus pratiques comme: Atelier de cadrage. Pratique du montage vidéo. Mise en œuvre d'un projet documentaire avec les élèves.

Le cinéma occupe donc une place privilégiée dans notre offre de formation, comme il l'est d'ailleurs dans

Intégrer au mieux l'éducation aux médias dans les pratiques quotidiennes d'enseignement

les animations qui sont organisées dans les classes avec les élèves eux-mêmes et leur enseignant. Ces animations sont plus courtes, généralement une demi-journée, mais elles peuvent se démultiplier tout au long de l'année scolaire, notamment quand il s'agit d'un projet ambitieux et plus structuré comme la réalisation d'un vidéogramme par les élèves. Une telle réalisation arrive assez régulièrement dans le cadre d'un cours de langue maternelle, de sciences sociales ou de morale. Dans ce cas, une même classe peut recevoir une vingtaine d'animations réparties sur l'année scolaire, que ce soit au moment de l'écriture du scénario, de la prise de vue ou du montage.

Médiathèque spécialisée en éducation aux médias

Si les formations d'enseignants en fonction ou les animations dans les classes constituent l'essentiel de notre mission, il importe aussi que nous puissions leur proposer d'autres ressources. Le C.A.V. Liège possède aussi une médiathèque spécialisée en éducation aux médias avec quelque cinq mille ouvrages qui leur sont consacrés et autant de DVD de films classiques et d'émissions éducatives. Cette médiathèque est évidemment un élément important de notre action car tous ces documents nous aident à mettre au point de nouvelles formations et interviennent dans les recherches documentaires d'étudiants réalisant un travail de fin d'études ou un mémoire universitaire. Autres ressources non négligeables pour le propos de cet article : un service de prêt de matériel audiovisuel et informatique ainsi qu'une petite unité de production. Celle-ci intervient dans des réalisations qui nous

sont demandées par des partenaires éducatifs (monde scolaire ou associatif) et des institutions publiques. Ces réalisations se concentrent sur des documents de formation ou d'information.

Voici une très rapide évolution de cet environnement

constitué par notre centre de ressources. Il est particulièrement approprié au projet dont il sera ici question, puisque ces ressources se déclinent aussi bien

en compétences et en savoir-faire qu'en outils et en infrastructures. Un mot encore pour expliquer que le cinéma soit au centre de nos préoccupations. Le C.A.V. Liège est issu d'un ciné-club scolaire qui fonctionna à l'Ecole normale de Liège de 1960 à 1990 approximativement. Nous avons donc protégé et enrichi cette tradition, notamment par les apports de la culture numérique et des nouvelles technologies appliquées à l'enseignement ou à la formation en secteur associatif.

2. Composantes et enjeux d'une éducation au cinéma

Notre hypothèse de départ est la suivante: pour être vraiment efficace, une éducation au cinéma doit reposer sur trois pôles complémentaires qui associent étroitement le visionnement de films, leur analyse et la réalisation vidéo. Il appartient à l'éducateur au cinéma d'organiser un va-et-vient entre ces trois pôles afin qu'ils puissent s'alimenter et s'irriguer mutuellement. Il importe effectivement que le récepteur/spectateur puisse, à son tour, devenir émetteur/réalisateur. Ceci implique de l'aider à acquérir les compétences nécessaires à l'expression et à la communication par l'image animée et le son, mais aussi de l'aider à s'approprier les fonctionnalités des nouveaux outils. Cet accès pluriel à l'image est rendu aujourd'hui possible par le développement de la numérisation et la démultiplication des supports. L'éducation au cinéma est ainsi devenue un véritable lieu de convergence et d'intégration des technologies de l'information et de la communication, ainsi que des pratiques qui en sont issues.

Au plan de la «réception» et de l'analyse, nous ne reviendrons pas sur le développement exponentiel du DVD et l'accès démultiplié qu'il offre au patrimoine cinématographique mondial. Nous rappellerons aussi les progrès de la vidéo-projection sur le plan de la présentation d'œuvres cinématographiques ou d'extraits à des élèves. Mais si la numérisation a permis de diversifier et d'améliorer l'accès aux films dans les classes, elle a aussi contribué à développer les activités de mise en images et sons d'un projet individuel ou collectif dans le cadre de l'école. La banalisation de

Implique de l'aider à acquérir les compétences nécessaires à l'expression et à la communication par l'image animée et le son



Centre AudioVisuel Liège asbl

Éducation au cinéma

D'IMAGES ET DE SONS

Une introduction au langage et au patrimoine cinématographiques en 200 extraits



la mini DV et des logiciels de montage, l'accès presque immédiat aux infrastructures d'auto-production via webcam ou extensions de la téléphonie mobile, sont bien des éléments qui viennent favoriser la création. La «culture jeune» s'est d'ailleurs emparée de ces nouveaux outils pour s'exprimer et communiquer sur les réseaux sociaux.

Il serait, par conséquent, regrettable que le monde scolaire ne profite pas de cette nouvelle cinéphilie pour restructurer ses pratiques de l'éducation à l'image animée. C'est dans cette volonté éducative et pédagogique que vient s'inscrire notre Concours Vidéo, qui entend simplement ajouter le pôle de la réalisation aux deux premiers –visionnement et analyse– que le C.A.V. Liège pratiquait déjà depuis de nombreuses années. Et, disons-le immédiatement, ce Concours est conçu et construit comme un vrai Concours avec un jury et des prix attribués aux meilleures productions mais, fondamentalement, il se veut une activité d'apprentissage collectif pour les classes qui s'y inscrivent.

3. Petit historique et modalités pratiques

Le Concours Vidéo du C.A.V. Liège existe depuis 2005. À l'époque de sa création, il s'adressait exclusivement aux classes de l'enseignement secondaire supérieur (tous réseaux et types d'enseignement confondus). En 2010, nous avons décidé de l'ouvrir aux étudiants des départements pédagogiques des Hautes Ecoles, c'est-à-dire aux futurs enseignants de l'école fondamentale et du secondaire inférieur, ainsi qu'aux éducateurs qui travaillent dans ces institutions.

Cette décision d'ouverture procède précisément de l'objectif prioritaire que nous donnions à cette initiative, à savoir : l'apprentissage collectif de la communication par l'image et le son. Il nous semblait logique d'impliquer dans notre projet, ceux qui allaient devenir demain nos collègues et pourraient à leur tour, sensibiliser leurs propres élèves à cet apprentissage.

Puisque c'est à cet apprentissage que nous voulons donner la priorité, nous voulons tout faire pour aider

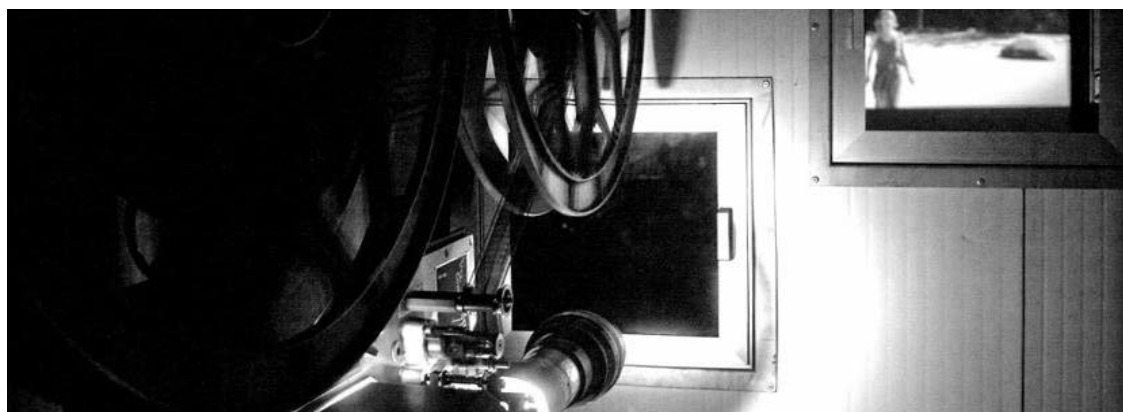
les classes et groupes d'étudiants qui s'inscrivent, en multipliant et en diversifiant les aides à l'écriture, au tournage et à la post-production. Ces aides sont matérielles, mais aussi organisationnelles et didactiques.

C'est ainsi que nous mettons gratuitement à la disposition des classes qui le souhaitent sept unités de prise de vue (caméra HDV, micro, pied, perche son), des unités de post-production (montage, titrage, doublage sonore), disponibles pendant trois semaines sur simple réservation. Nous rencontrons aussi les enseignants qui accompagnent l'expérience de leurs élèves, pour les aider à établir un calendrier de tournage et les intégrons, s'ils en font la demande, à des modules de formation continuée portant sur la réalisation d'un film vidéo en classe. Nous leur donnons aussi tous les documents nécessaires qui leur permettent de mieux encadrer leurs élèves. Des animateurs du C.A.V. vont aussi dans les classes qui le demandent pour donner les conseils qui s'imposent à des moments importants comme le choix du thème, l'écriture du scénario, la prise de vue et le montage.

Il faut savoir aussi que les élèves du secondaire ont le choix entre la réalisation d'un documentaire ou d'une fiction. Quant aux futurs enseignants, ils doivent obligatoirement réaliser un vidéogramme à finalité pédagogique, qui pourra leur servir en cours de stage ou, plus tard, dans leur vie professionnelle. Dans les deux cas, les documents ne peuvent dépasser dix minutes. Les classes ont toute une année académique pour mener à bien leur réalisation, du mois de novembre au début du mois de mai.

Chaque année, nous avons une bonne soixantaine de classes qui s'inscrivent, il y en a évidemment qui abandonnent en cours d'année, mais depuis 2005, nous recevons chaque année une quarantaine de productions. Leur qualité intrinsèque est forcément très relative, mais la démarche qui sous-tend ces réalisations nous paraît être l'élément prépondérant de la

Quant aux futurs enseignants, ils doivent obligatoirement réaliser un vidéogramme à finalité pédagogique



démarche que nous avons mise en œuvre. C'est un jury qui sélectionne et prime les documents les plus intéressants. Ce jury est présidé par un cinéaste professionnel, il est composé d'enseignants et de représentants du monde du cinéma. Les œuvres sélectionnées dans chaque catégorie sont projetées lors d'une séance publique et les classes lauréates reçoivent un prix. Il s'agit de caméscopes, de collections de films classiques sur support DVD, de livres consacrés au cinéma. Pour information, le budget global annuel de l'opération s'élève à quelque vingt mille euros, que nous prélevons sur notre dotation de centre de ressources car, jusqu'à présent, ce Concours n'est pas

reconnu officiellement ni subsidié comme tel.

Voici quelques informations pratiques sur le dispositif mis en place, mais l'on comprendra facilement que ce qui nous intéresse surtout dans cette expérience, qui se développe depuis huit ans,

c'est son apport éducatif et pédagogique. Nous allons l'évoquer dans la dernière rubrique de cet article. Cet apport repose sur des documents qui accompagnent les réalisations, sur des témoignages d'élèves, mais surtout sur les comptes rendus d'activités et les appréciations que nous transmettent les enseignants ayant suivi la préparation et la mise en œuvre du projet de leurs élèves.

Trois catégories de compétences: des compétences disciplinaires, des compétences médiatiques et des compétences transversales

4. Apport éducatif et pédagogique du Concours

Notre Concours est annoncé chaque année à la rentrée scolaire par voie d'affiches et de dépliants dans toutes les écoles concernées (soit quelque six cents). Et l'on s'aperçoit que ce sont souvent les élèves qui incitent leur enseignant à inscrire la classe. Celui-ci est parfois réticent, il craint que le Concours soit chronophage et il a surtout peur de ne pas être capable de gérer l'expérience, ne possédant pas les compétences techniques requises pour être à la hauteur face

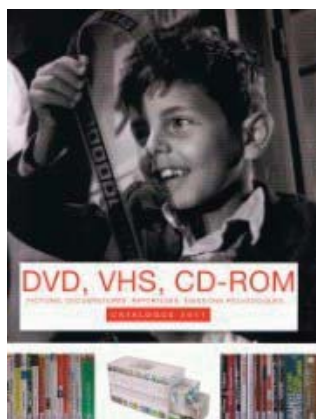
à ses élèves... Il importe donc de le sécuriser. Mais une fois que la décision est prise collectivement, chacun y trouve son plaisir, son intérêt et une motivation certaine. Certes des obstacles subsistent, ceux-ci sont surtout de type organisationnel. Les rythmes scolaires n'ont jamais coïncidé avec des activités pédagogiques basées sur l'innovation, le projet et le flux médiatique, quel qu'il soit. Il arrivera donc régulièrement que, pour des activités de tournage, par exemple, les élèves soient conduits à prélever du temps sur leurs week-ends ou leurs congés, ce qu'ils font apparemment sans trop de difficultés. Souvent aussi on s'aperçoit que c'est un élève ou un groupe d'élèves qui entraîne les autres dans l'aventure...

Nous nous baserons donc pour identifier les apports du Concours sur le «journal de bord» que les enseignants nous renvoient avec le vidéogramme; nous prendrons également en compte des observations qui ont pu être faites lorsque nous nous rendons dans les classes pour des animations ou des ateliers de cadrage et montage. Nous allons évoquer ici trois catégories de compétences qui sont exercées, mises à profit et s'en trouvent renforcées : des compétences disciplinaires, des compétences médiatiques et, enfin, des compétences transversales, qui concernent la plupart du temps, des savoirs-être et des comportements sociaux au sein du groupe classe.

Dans la majorité des cas, les professeurs qui accueillent notre Concours dans leur classe sont des enseignants de français langue maternelle, de morale ou religion, de sciences sociales ou d'arts d'expression. Ce dernier cours correspond à une option qui s'est développée dans notre enseignement depuis une douzaine d'années. Elle entend initier les élèves du secondaire au monde des médias et au théâtre et, comme telle, elle constitue donc un réceptacle idéal pour une initiation comme la nôtre.

Compétences disciplinaires

Quel est l'apport pour les compétences disciplinaires? Bien sûr, il va dépendre des objectifs spécifiques du cours. Mais dans tous les cas, il y a un approfondissement des technologies du récit et de la cons-



truction du fil narratif, la maîtrise de l'expression orale et de la communication face à la caméra, l'écriture du scénario et de son découpage technique avec la construction de dialogues ou de commentaires. Mais une démarche interdisciplinaire peut aussi prendre forme en associant les collègues professeurs de musique ou de dessin, notamment pour l'élaboration de la bande son dans le respect des droits d'auteur ou pour le passage par l'étape du story board. Que le choix soit fictionnel ou documentaire, il y a toute une formulation de la thématique choisie, et ceci est vrai quel que soit le cours qui sert de cadre au Concours. C'est pour cela que nous insistons sur le fait qu'il n'y a pas de sujet imposé et que le thème choisi par les élèves peut aussi être une pure fiction n'ayant aucun rapport avec une quelconque matière scolaire. Mais quelle que soit l'attitude adoptée par les élèves, l'identification d'un point de vue et son « habillage » par les choix techniques et langagiers s'avère toujours être d'un réel intérêt pour les contenus disciplinaires eux-mêmes.

Compétences médiatiques

Quant aux compétences médiatiques, elles sont évidemment les premières à bénéficier de la mise en œuvre de cette activité d'apprentissage puisque l'acquisition des codes de la communication audiovisuelle et du langage cinématographique se retrouvent au cœur du problème. Il s'agit bien de construire un « message » en images et en sons et de structurer ce message en fonction d'un genre et d'un public choisis. Acquisition de compétences langagières, mais aussi techniques, qui réside dans l'appropriation par les élèves de l'outil caméra et de logiciels de montage et post-production. Les choix sur les deux plans doivent s'articuler autour du point de vue à présenter et à défendre. C'est là une mise en équation qui n'est pas toujours aisée à maîtriser, mais c'est aussi une des finalités les plus importantes que poursuit le Concours. Elle implique pour les élèves une claire perception des enjeux, le développement de l'esprit critique et la mise en perspective de l'objet même du document à réaliser. Tout ceci repose aussi sur l'observation et sur une démarche analytique et comparative de structures d'énoncés textuels destinés à la lecture – que les élèves habituellement connaissent – et celles applicables à un énoncé d'images et de sons. En même temps, c'est là une manière d'aiguiser le regard et cette acquisition pourra évidemment être mise au service de la réception de films ou d'émissions de TV, qui ne seront désormais plus regardés de la même manière. C'est ici que l'on voit notamment comment les trois pôles de l'éducation au cinéma – voir des films, les analyser, en réaliser – s'alimentent mutuellement.

Compétences transversales

Venons-en enfin aux compétences transversales. Celles-ci sont évidemment beaucoup plus diversifiées,

elles concernent surtout le savoir-être au sein de l'équipe et nous devons admettre que nous les avons sous-estimées lorsque nous avons lancé notre projet. Très vite cependant, nous nous sommes rendu compte qu'elles étaient fondamentales dans le développement d'un projet mobilisateur et créatif comme celui-ci. Car les élèves d'une classe n'ont pas nécessairement l'habitude de travailler en étroite collaboration, comme ça doit être obligatoirement le cas ici. On sait que travailler en équipe implique d'être à l'écoute de l'autre pour pouvoir prendre des décisions collectivement ; c'est l'apprentissage de la négociation, des compromis, de la concession. On accepte le point de vue de l'autre tout en préservant sa propre créativité et ses propres responsabilités dans le groupe. Il y a aussi tout un problème de répartition des tâches qui intervient, en fonction des compétences et du goût de chacun, mais on est bien en train de créer un environnement de vie qui favorise le progrès de chacun au service de l'ensemble.

Un tel esprit est souvent très différent de celui qui préside à la logique scolaire encore marquée par l'esprit compétitif et l'acquisition d'une autonomie individuelle, au détriment parfois du projet collectif. Il est à noter aussi qu'une véritable complicité s'établit entre l'enseignant et ses élèves, au travers du stress, des tensions, des joies, éprouvées et vécues ensemble. La valorisation et la fierté d'avoir mené à bien un projet de ce type ensemble prouvent souvent qu'on est capable de transférer cette réussite à d'autres activités d'apprentissage. Il y a une valorisation de l'image de soi et une prise de confiance qui se renforcent, en prévision d'autres passages de la théorie à la pratique. Ce renforcement positif est apprécié par tous et peut être aisément ré-investi.

Parlant de ses élèves, un enseignant dit : « Ils ont gagné car ils sont fiers de ce qu'ils ont appris et réalisé, ils ont bouclé un cahier des charges ». Et cette logique est partagée par les enseignants eux-mêmes : « Pour moi, me mettre en danger avec mes élèves a été fort enrichissant... ». Et surtout, beaucoup de ces enseignants admettent que grâce à cette réalisation d'un vidéogramme, ils ont pris conscience des capacités insoupçonnées de certains de leurs élèves. Plusieurs de ceux-ci ont révélé un autre visage et sont sortis de la passivité qui pouvait les caractériser dans les activités spécifiquement scolaires. Développement d'un esprit d'équipe, de comportements collaboratifs, d'une nouvelle solidarité, mise en œuvre d'un passage à la pratique, redistribution des rôles, négociation, écoute et compromis, valorisation et estime de soi, ... un tel apprentissage implique effectivement de nouveaux rapports sociaux dans la classe, une nouvelle dynamique. C'est précieux... et apprécié par tous les ac-

Nous insistons sur le fait qu'il n'y a pas de sujet imposé et que le thème choisi par les élèves peut aussi être une pure fiction

teurs.

Quand les étudiants qui participent sont de futurs enseignants, à cette acquisition de différents types de compétences, vient s'ajouter la découverte d'une démarche qu'ils pourront proposer, à leur tour, à leurs propres élèves soit en cours de stage pratique soit, plus tard, dans leur vie professionnelle. Ça relève à la fois de l'auto-socio-construction des savoirs et de la découverte concrète de ce que peut être un projet éducatif à résoudre par une pédagogie basée sur une famille de tâches problèmes qu'il importe de sérier et de hiérarchiser. C'est aussi, tout à la fois, une éducation au cinéma et par le cinéma.

5. Conclusion

Pour le Centre Audiovisuel qui est l'initiateur et pratiquement le seul organisateur du Concours, celui-ci représente un investissement important en moyens humains et matériels, mais surtout en

volume temps consacré à sa gestion quotidienne. Comme c'est souvent le cas, nos autorités nous disent et nous répètent tout le bien qu'elles pensent de notre initiative, mais elles se refusent à l'intégrer dans une véritable politique d'éducation des jeunes aux médias. Nous recevons des aides ponctuelles, mais aucun soutien récurrent.

Même si une telle activité répond à une des mis-

sions de notre centre de ressources et à sa raison sociale, elle a pris une ampleur qui, parfois, nous dépasse un peu. Elle mériterait aussi d'être évaluée scientifiquement dans toutes ses composantes pour mieux identifier ses retombées éducatives et leur donner le développement qu'elles méritent. En d'autres termes, la recherche de terrain à laquelle se livre notre petite équipe, quand elle en a le temps, devrait être étayée par une recherche fondamentale qui nous fait défaut.

Néanmoins, en dépit de toutes ces limites, il s'est créé autour de notre institution une dynamique qui vient irriguer ses différents départements en leur donnant une nouvelle raison d'être et en créant entre eux une complémentarité vraiment opérationnelle.

Mais pour nous inciter à continuer et à donner à notre initiative de nouveaux prolongements, il y a surtout –on l'aura compris– les témoignages que nous recevons au quotidien et qui nous démontrent que ce Concours agit au sein des écoles comme un ferment d'innovation et de remise en question.

Références bibliographiques

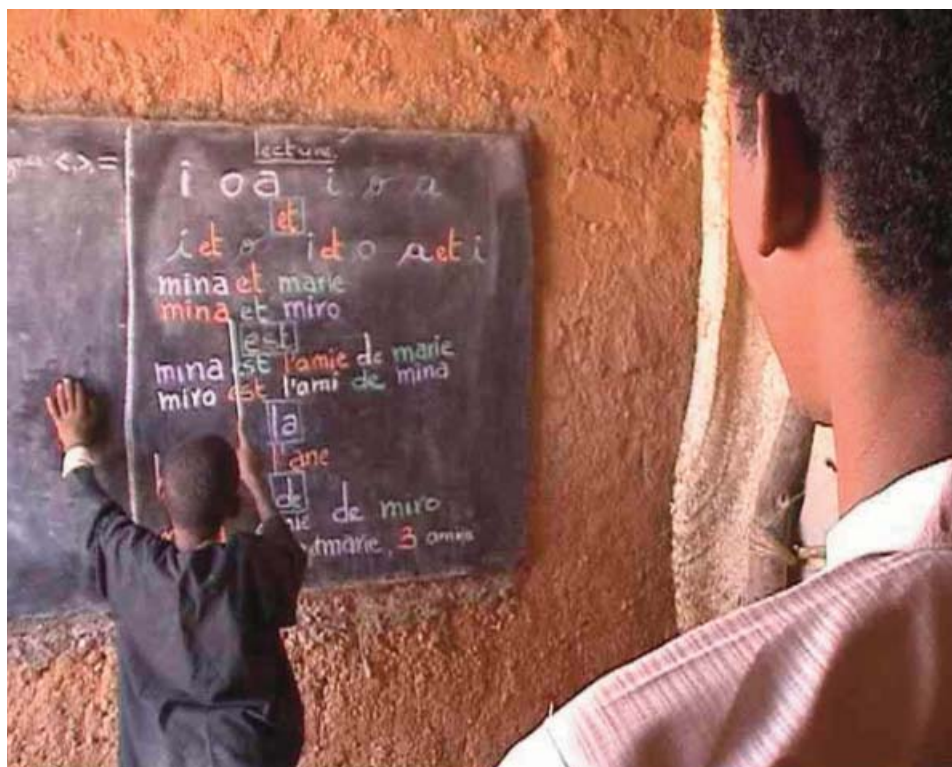
Le lecteur aurait intérêt à consulter :

Comunicar n°28 La educación en medios en Europa

Comunicar n°29 La enseñanza del cine en la era de las pantallas

Comunicar n°35 Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa.

...grâce à cette réalisation d'un vidéogramme, ils ont pris conscience des capacités insoupçonnées de certains de leurs élèves



■ **Un jour ça ira** (2004), 50', coproduction Centre audiovisuel de Liège, Croq'-Nature et Amitié Franco Touareg, réalisation Marc Malcourant

REALIZAR UN CORTOMETRAJE EN EL AULA PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA FRANCÉS

Idea, puesta a punto, rodaje, montaje y difusión del cortometraje «Le Boss»



Antonio Galán

Jefe del departamento de francés del IES Isabel Perillán y Quirós
francesperillan@gmail.com

Durante el curso 2010/11, por placer, leí un libro de relatos de Woody Allen que esperaba su turno desde hacía tiempo en la estantería: *Cómo acabar de una vez por todas con la cultura* (título original: *Getting Even*, Barcelona: Tusquets, 1974, traducción de Marcelo Covián, 6ª edición, 2004). El libro recoge las intervenciones literarias de Allen en forma de relato humorístico durante los años 70 para la revista *The New Yorker*. El último relato, «Para acabar con las novelas policíacas: El gran jefe», sencillamente me enamoró. Automáticamente lo transcribí a formato *Word*, en español, le añadí unas cuantas fotos *ad hoc*, creé un archivo PDF, lo imprimí, lo fotocopí, y con él leímos, disfrutamos y comentamos las conclusiones en una clase de 1º de bachillerato. Ese día me salté el currículum, no dimos francés (el texto estaba en español) y el debate que se originó en aquella clase estuvo más ligado a una clase de filosofía.

Aquello fue el germen. Aunque la idea de convertirlo en cortometraje salía casi sin querer (la sola lectura del relato ya sugiere escenas y planos, tanto le

debe Allen al cine en su forma de contar historias) aquel año escolar se estaba terminando y era demasiado precipitado. Era mejor esperar unos meses y así proponer la idea en 1º de bachillerato desde principios de curso. Mientras tanto, me hice vía *Ebay* con el texto en francés: «Le Big Boss» in *Pour en finir une bonne fois pour toutes avec la culture* (traducido al francés por Michel Lebrun, París: editorial Solar, 1973, 1ª edición). Con este texto, confeccioné la primera versión del guion (la sexta sería la definitiva), y el primer día de clase en 1º de bachillerato, con ocho nuevos alumnos, propuse la idea. Los chicos, encantados.

¿Por qué un corto?

Lo tradicional en los institutos es montar una obra de teatro. ¿En pleno siglo XXI una obra de teatro? ¿Compartir el trabajo en *Internet*, con la potencialidad de visionados del trabajo que supone, no es mejor que hacer una función (milagro si son dos) donde priman los nervios y casi siempre, al terminar, se tiene la



segura sensación de no haber sobrepasado lo mediocre? El cine es ficción. Los actores pueden no serlo, como mis chicos, tan majos pero tan poco actores, sin embargo el tratamiento cinematográfico se encarga de enmascarar cuantos errores pueda. El teatro no te permite repetir, pero el cine, cuantas veces sean necesarias.

Aprendizaje de los textos

Los chicos se aprendieron los papeles mediante el método de escuchar y repetir. Teníamos poco tiempo. La actividad se planteó dentro del programa de estudios y sólo nos dedicamos por entero a ello a partir de la tercera evaluación, esto es, en abril. El corto se iba a grabar en mayo. Teníamos un mes, y cuatro clases de una hora a la semana. Hice todo lo posible porque los chicos teatralizaran bien el texto, pero el resultado final está lejos de mis primeras intenciones. La memorización de los textos se potenció con el uso de otra herramienta virtual, el portal de grabación de voces *Voxopop*, (<http://www.voxopop.com>), donde les grabé sus intervenciones a todos los alumnos actores. Durante las vacaciones de Semana Santa, su tarea fue la de leer el guión y escucharme, muchas veces. En clase, se pasaron el mes de abril leyendo, interpretando, intentando meterse en el papel. Pero de nuevo reitero, aunque el montaje final es llamativo y hermoso, que yo podría haber hecho bastante más para mejorar la dicción y la interpretación de los chicos. De los errores se aprende, y para el futuro intentaría estar más fino en este detalle.

El papel de la suerte

Y ahora entra en juego la suerte. La suerte de conocer personalmente a Ángel Toledo, un aventajado alumno de Ciencias de la Información (Universidad Complutense de Madrid) de la rama de audiovisuales, que ya empieza a hacer sus pinitos como realizador. Con sus tres colaboradores, Toledo montó hace años *TiTi Records* (<http://www.titirecords.es>). Me gustan mucho sus trabajos, y le propuse la idea. Ante todo, quería que comprendiera que yo ya había visualizado muchos planos y tenía una idea clara de lo que quería (los zapatos de la chica caminando al comienzo, los pantalazos en negro con los nombres de los actores, el despacho de Kaiser -con todo el atrezzo- la despedida de Kaiser y la chica en la cristalera de entrada del instituto, la sala de billar y la pizzería). Toledo me

ayudó a encontrar las mejores localizaciones para cuando Kaiser se pone a estudiar, la conversación con el rabino y la morgue. Casi todo el trabajo está grabado en el instituto, salvo la sala de billar, la pizzería y la cocina y el salón de la casa de la chica (estos dos últimos espacios prestados gentilmente por la madre de una alumna participante, la chica que hace de rabino).

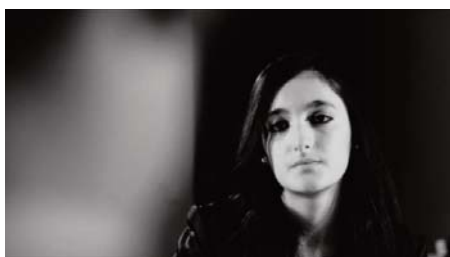
El rodaje

El rodaje fue lo más hermoso de todo. La culminación del trabajo de los chicos. Luego quedaba el proceso de montaje, trabajo de Toledo y su equipo. Pero en aquellas cinco tardes los chicos se creyeron actores, y disfrutaron, bromearon, se equivocaron, se rieron, aprendieron cómo se hace una peli, atendieron a las explicaciones de los técnicos, se olvidaron de partes del texto y no hubo forma de reconducirlos (hay muchos cortes de última hora, pasajes de tres o cuatro líneas que, el día de rodaje, fueron incapaces de recordar). En fin, anécdotas muy hermosas para adolescentes que están estudiando y aprendiendo, un recuerdo para ellos imborrable, que ya viven (ellos y sus padres) con el placer de haber participado en algo que se parece mucho a una película de verdad.

La música

La música empleada es casi toda de Django Reinhardt, y entre ella, casi toda, de la banda sonora de la película *Acordes y desacuerdos* de Woody Allen, donde se relata precisamente la vida del guitarrista de origen francés afincado en Estados Unidos, pareja artística durante años del violinista Stéphane Grappelli. Los demás cortes musicales, siempre influenciados por la música del gusto de Allen (se trataba también de eso, de rendir un homenaje al cineasta americano), fueron de mi elección. Toledo decidió, con buen criterio, utilizar el tema *Caravan*, de Bunny Berigan, para los títulos iniciales, y es bien cierto que la mezcla de esta música con la imagen de la chica caminando lanza perfectamente el comienzo del cortometraje.

Toledo me hizo un precio de amigo. Cinco tardes de rodaje (a unas tres, cuatro horas cada tarde), y un mes de montaje (que no fue *full time*, lo fueron haciendo en ratos libres), me supusieron mil euros. Por supuesto, no pedí ningún tipo de ayuda económica a la Consejería de Educación, ni tan siquiera a la direc-



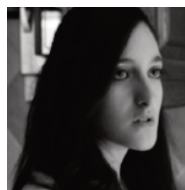
ción del instituto, las arcas, de verdad, tienen telarañas. Es la única pega del proyecto, si debo llamarlo así, pues de antemano le aseguro que es la cantidad mejor invertida a fondo perdido que he realizado en mi vida. Mi sueño sería que existiese un nexo constante entre Universidad y Educación Secundaria, de forma que para realizar las prácticas de último curso de Audiovisuales (por poner un ejemplo cercano a mi proyecto, pero que es igual de válido para cualquier otra disciplina), los universitarios atendieran las peticiones de institutos que quisieran llevar a cabo el proyecto de realización de un *videoclip*, de un cortometraje, de un *sketch*, de un concurso de baile.

Estreno

El corto quedó terminado el 21 de junio, día en que Toledo le pasó a mi ordenador una copia de la cinta. En la mañana del 22 de junio se hizo el estreno en el salón de actos del instituto y por la tarde, lo subí a Youtube. Mi deseo al compartirlo con todo el mundo es que llegue como la botella del naufrago a compañeros profesores como yo, para relanzar ideas, compartir proyectos, alentar a la imitación, motivar a trabajar de forma diferente, animar a montar un festival de cortos en diferentes idiomas por estudiantes españoles de Secundaria y Bachillerato. Eso sí que sería hermoso.

Entrevistas a los chicos y chicas

Las preguntas las contestaron los alumnos a la periodista Rhodelinda Julián, de la sección de Ciudad Real del periódico ABC, que se interesó igualmente por el cortometraje y nos dedicó un artículo en su diario el domingo 1 de julio de 2012: «Cuando la pasión es enseñar», <http://www.abc.es/20120701/ciudad-real/abcp-cuando-pasion-ensenar-20120701.html>



Entrevista a Blanca Cruz

El poso que les queda después de la experiencia. ¿Qué imagen tienen ahora de la asignatura, el idioma y cuáles eran las expectativas en un principio?

Después de un largo y agobiante curso estudiando extensos temas y haciendo trabajos de última hora, la asignatura de francés nos ha servido para, en cierta forma, relajarnos debido a que las clases eran bastante amenas aprendiendo un idioma a través de actividades en grupo en las que los cuadernos y libros ocupaban un segundo lugar y que hacían que la asignatura fuera más divertida y atractiva para los alumnos.

La verdad es que este año en francés ha sido un periodo lleno de cambios porque las expectativas que en un principio teníamos al comenzar el curso eran que fuera como el resto de años que llevamos estudiando este idioma, es decir, clases más teóricas haciendo ejercicios, tomando apuntes del profesor, leyendo textos y cuentos en francés y después traducirlos, ... pero en ningún momento pensamos en que estas clases teóricas se llevaran a cabo de forma práctica con actividades como el lip dub que hicimos al principio de curso con la canción «'Toi plus Moi'» y el cortometraje «Le Boss», recién estrenado.

Anécdotas durante el rodaje. Dificultades... ¿Cómo es ponerse en la piel de un actor con un idioma que no es el ajeno?

Debido a nuestra falta de experiencia delante de las cámaras, durante el rodaje del cortometraje ha habido muchas anécdotas que destacamos siempre que nos preguntan para pasar un buen rato como por ejemplo, yo misma cuando grabamos una escena en la que tenía que subir las escaleras principales del instituto con unos incómodos tacones y tropecé provocando las risas en mis compañeros, rompiendo el silencio que siempre nos exigían tener durante las grabaciones y teniendo que empezar de nuevo, las continuas repeticiones sobre todo en la escena en la que actúa el detective con el rabino (que en realidad era una chica) debido a la risa contagiosa que éste tenía al verla vestida de esa manera y con esa barba y cómo no mencionar la asignatura pendiente que tiene una de mis compañeras que hacía el papel de Chicago Phill y que es jugar al billar, de hecho al final de la escena se ve cómo ésta se defiende golpeando la bola equivocada,...

Hay muchas más anécdotas que forman parte del rodaje y que hacían que fuera más divertido y que nos



relajáramos más a la hora de interpretar cada una de nuestras intervenciones.

Pero no todo fueron risas y bromas, también tuvimos dificultades a la hora de aprender un papel en otra lengua como es el francés y su complicada pronunciación a la que no estamos acostumbrados, lo que provocó alguna que otra llamada de atención por parte del profesor cuando no seguíamos sus pautas, pero pese a las largas y a veces aburridas tardes rodando, la verdad es que la experiencia ha sido bastante buena y productiva porque además de desarrollar y aprender más cosas sobre este idioma, también hemos perdido al menos un poco el miedo y la vergüenza que algunos, al menos yo me incluyo, teníamos.

Resultado final de la evaluación ¿Volveríais a repetir?

Por supuesto que volvería a repetir y creo que mis compañeros piensan lo mismo que yo porque jamás llegamos a imaginar la cantidad de cosas que hemos hecho en francés, ya que no solo nos debemos centrar en el cortometraje y en el *lip dub* que son las actividades que siempre destacan cuando hablamos sobre esta materia sino que hemos mejorado nuestro nivel de francés escuchando música en este idioma, haciendo ejercicios por medio de una red social, lo que los hacía que fueran más amenos y, sinceramente, creo que este año, con este método de trabajo aparcando los libros y los cuadernos a un lado y apostando por las nuevas tecnologías hemos trabajado y aprendido más que otros años sin aburrirnos en las clases y sin mirar tanto la hora de nuestro reloj deseando de que sonara el timbre para que acabaran.

Opinión sobre el sistema educativo. Comparación de una asignatura reglamentaria, libros, estudios, examen y premisas marcadas en clase.

La verdad es que, ahora más que nunca, la asignatura de francés está atrayendo cada vez a más alumnos ya que en comparación con el resto de las asignaturas, no existen exámenes, por lo tanto la tensión, el agobio y la preocupación por aprobar la asignatura se reducen bastante, en nuestro caso, el profesor

no es tan autoritario ni estricto y tiene más confianza con el alumno, tampoco existen libros, ya que trabajamos durante todo el curso con ordenadores dentro de una red social en la que hacemos ejercicios tanto orales como escritos, podemos escuchar canciones en francés, hacer juegos como el trivial, ver películas,... Y si a todo esto le añadimos las actividades colectivas como el *lip dub* en la que participaron todos los alumnos que cursaban francés aprovechando las instalaciones del nuevo instituto y el cortometraje que ha sido una de las mejores experiencias que hemos tenido en nuestro paso por el instituto, no cabe la menor duda de que el resto de alumnos que cursan francés no lo van a abandonar y que incluso nuevos alumnos se incorporen para aprender este idioma.



Entrevista a Carmen Muñoz Quintanar

El poso que les queda después de la experiencia. ¿Qué imagen tienen ahora de la asignatura, el idioma y cuáles eran las expectativas en un principio?

Para mí esta experiencia ha sido única, nunca había hecho nada igual. La verdad es que ha sido muy gratificante ver cómo tanto tiempo y dedicación han quedado reflejados en este cortometraje donde los actores somos cada uno de nosotros. El francés nunca ha sido mi fuerte, siempre era la asignatura que te cogías por no cogerte otra más aburrida, pero este año y gracias a este profesor eso ha cambiado, aplicando las nuevas tecnologías con el idioma que se quiere aprender es mucho más divertido y ameno. Siempre y desde un principio el objetivo era pronunciar bien el francés y entender lo que se dice.

Anécdotas durante el rodaje. Dificultades... ¿Cómo es ponerse en la piel de un actor con un idioma que no es el ajeno?

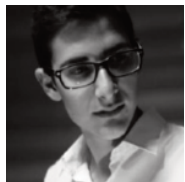
La verdad es que lo más duro ha sido intentar aguantarse la risa. Todas las escenas que rodábamos eran muy serias y siempre acababas riéndote. Tener delante a otro compañero y mirarle fijamente durante varios segundos hasta que oías "corten" era lo peor.



Había que repetirlo varias veces hasta que salía una buena toma. Menos mal que el director y los otros compañeros de equipo tenían mucha paciencia, se portaron muy bien con nosotros. Ponerse en la piel de un actor es difícil, tener varias cámaras a tu alrededor, los micrófonos y a todos los productores mirándote asusta. Pero luego nos acostumbramos con forme pasaban las horas.

Resultado final de la evaluación ¿Volveríais a repetir?

El resultado ha sido muy gratificante. Cuando ves el corto y te ves a ti mismo actuando es alucinante, y piensas... pues eso lo podía haber hecho mejor o esto así; le das vueltas a las cosas que podías haber mejorado. Pero me ha gustado mucho. Claro que volvería a repetir y sin pensarlo, me volvería a poner delante de una cámara y ¡a actuar! Sin ninguna duda.



Entrevista a Jesús Lucerón

El poso que les queda después de la experiencia. ¿Qué imagen tienen ahora de la asignatura, el idioma y cuáles eran las expectativas en un principio?

Después de realizar este trabajo, mi forma de ver el francés y creo que la de todos mis compañeros es distinta, es decir antes lo veíamos como una simple asignatura, pero el corto ha hecho que lo veamos como un nuevo método de comunicación. Pienso que ninguno esperábamos que fuera a quedar tan bien, trabajamos muy duro para hacerlo, y ha sido un placer.

Anécdotas durante el rodaje. Dificultades... ¿Cómo es ponerse en la piel de un actor con un idioma que no es el ajeno?

Durante el rodaje surgen bastantes anécdotas, por ejemplo a mí que soy una persona risueña, grabar muchas escenas me resultó difícil, por el hecho de no poder reírte. Por eso muchas tuvieron que ser repetidas hasta que se enfadaban conmigo.

También tuvimos dificultades a la hora de intentar hablar lo mejor posible el guión. En clase lo íbamos

leyendo todos los días y hasta que no nos salía casi perfecto Antonio no continuaba, así fue como cada uno conseguimos nuestro papel.

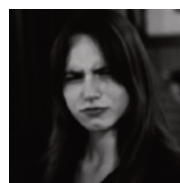
Es difícil ponerse en la piel de un actor, ya que nunca había trabajado para algo así, y mas con un idioma ajeno, pero con el paso del tiempo nos adaptamos, solo era cuestión de comprender bien el texto y saber pronunciarlo en francés.

Resultado final de la evaluación ¿Volveríais a repetir?

Volvería a repetir sin pensármelo, ha sido una muy buena experiencia que nunca voy a olvidar, porque a parte de aprender mucho vocabulario, y también aprender a hablar mejor el idioma, realizar el corto y trabajar con mis compañeros, desde mi punto de vista, también me ha servido para pasarlo bien, llevarme mejor con ellos y darme cuenta que participando todos podemos hacer un gran trabajo.

Opinión sobre el sistema educativo. Comparación de una asignatura reglamentaria, libros, estudios, examen y premisas marcadas en clase.

En mi opinión pienso que hacer este trabajo ha merecido la pena, ya que aunque no haya sido un trabajo con libros, como en cualquier otra asignatura, ha sido mejor para nosotros y para el profesor Antonio, ya que sin darnos cuenta hemos aprendido muchísimo francés, a la vez que nos hemos divertido y también hemos aprendido a interpretar. Este método te motiva, hace que quieras aprender más. Todo esfuerzo tiene su recompensa.



Entrevista a Macarena Blanco

El poso que les queda después de la experiencia. ¿Qué imagen tienen ahora de la asignatura, el idioma y cuáles eran las expectativas en un principio?

Después de finalizar el cortometraje tengo la misma imagen que al principio, con el plus de que me he divertido y me ha parecido una idea original de acabar el curso, de este modo puedo decir que la asignatura



natura de francés me sigue gustando, por lo tanto se han cumplido mis expectativas en cuanto a la asignatura.

Anécdotas durante el rodaje. Dificultades... ¿Cómo es ponerse en la piel de un actor con un idioma que no es el ajeno?

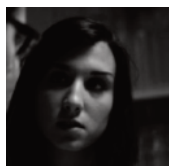
Por supuesto implica más trabajo, ya que te tienes que esforzar al máximo de que la pronunciación salga lo mejor posible. Al mismo tiempo tienes que vivir el personaje y encarnarte en él.

Resultado final de la evaluación ¿Volverías a repetir?

Por mi parte si volvería a repetir... ha sido una muy buena experiencia.

Opinión sobre el sistema educativo. Comparación de una asignatura reglamentaria, libros, estudios, examen y premisas marcadas en clase.

En comparación con la metodología de otras asignaturas, el francés impartido en este curso me parece más llevadero y amoldable a cualquier alumno. Me parece un método fácil, efectivo y divertido.



Entrevista a Naira León

¿Qué imagen tienen ahora de la asignatura, el idioma y cuáles eran las expectativas en un principio?

un principio?

Las expectativas que teníamos era acabar el curso hablando francés, cosa que creo que hemos conseguido ya que continuamente lo hemos puesto en prác-

tica a través de canciones, cortometrajes, películas, *lip dubs*, etc. Gracias a ello ahora me puedo defender más con el idioma y eso me gusta.

Dificultades... ¿Cómo es ponerse en la piel de un actor con un idioma que no es el ajeno?

Difícil porque es un idioma al que no estas acostumbrado a manejar y por tanto resulta algo nervioso en el momento de actuar por que requiere atención y sobre todo habilidad a la hora de pronunciar y memorizar.

Resultado final de la evaluación ¿Volverías a repetir?

Sí, porque me ha gustado la experiencia, la veo una manera original de aprender francés y las clases hace que sean más amenas.

Comparación de una asignatura reglamentaria, libros, estudios, examen y premisas marcadas en clase.

Es más divertido el método que hemos utilizado porque te motiva a saber más y poniendo en práctica la actuación hace que aprendas mejor la asignatura.



Proyecto europeo «in other words»

LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBSERVATORIO EUROPEO PARA LA PREVENCIÓN DE LAS ACTITUDES DISCRIMINATORIAS

In Other WORDS project. Web Observatory & Review for Discrimination alerts & Stereotypes deconstruction



M. Rubén Martínez Reche

Coordinador Proyectos Internacionales. Fundación Almería Social y Laboral. Universidad de Almería.
rmartinez@algarconsultores.com

En el presente artículo se describe la experiencia de trabajo que ha constituido la puesta en práctica y desarrollo del proyecto «In Other words» (En otras palabras) que ha contado con el apoyo de la Comisión Europea (Directorado General de Justicia, Libertad y Seguridad) y ha sido cofinanciado durante su periodo de ejecución que se ha extendido desde enero de 2011 hasta febrero de 2013. El idioma común de trabajo ha sido el inglés, aunque se ha procurado incluir en los documentos de trabajo el máximo número de lenguas de trabajo de la Unión Europea.

El proyecto está coordinado por la institución italiana «Provincia de Mantova» y ha sido desarrollado en colaboración con los siguientes socios: *Intercultural Institute of Timisoara* (Rumanía), *IEBA, Centro de Iniciativas Empresariais Beira Agueira* (Portugal), *Articolo 3 – Observatorio sulle discriminazioni* (Italia), *Eurocircle* (Francia), *Diputación Provincial de Jaén* (España), *Fundación Almería Social y Laboral* (España), *IJSS, The Institute for International and Social Studies*, *Tallin University* (Estonia)

Se trata de un proyecto de gran complejidad, por lo que en este artículo vamos a ofrecer una visión muy sintética, que se puede ampliar visitando la página web del proyecto:

<http://www.inotherwords-project.eu/>

1. Justificación del proyecto

El punto de partida es la necesidad de combatir actitudes y comportamientos racistas y xenófobos, que, en muchas ocasiones, pueden haber ocasionado un daño moral irreparable. Es sabido que la intolerancia, el racismo y otras actitudes discriminatorias nacen de la ignorancia y el desconocimiento de la cultura ajena.

El Proyecto «In other words» está concebido para concienciar a la sociedad del importante rol que desempeñan los medios de comunicación en Europa en la construcción de identidades, y cómo los medios de comunicación pueden influir en comportamientos y actitudes intolerantes, o por el contrario cómo pueden contribuir positivamente a combatir la discriminación y promover la diversidad cultural. Es preciso tener en cuenta que los procesos de discriminación son producidos y difundidos en muchas ocasiones dentro del ámbito de los medios de comunicación. La visibilidad, la acción y la producción dentro de los Medios de Co-

El punto de partida es la necesidad de combatir actitudes y comportamientos racistas y xenófobos, contra la intolerancia

municación pueden servir para aumentar el entendimiento con estos grupos objeto de discriminación.

Para ello se establecen estrategias metodológicas para la observación de los fenómenos discriminatorios que aumenten la capacidad de detectar en los medios aquellos mensajes que desarrollen actitudes o promuevan conductas en este sentido. Se ha conseguido la difusión del problema que conlleva la discriminación de un colectivo y los beneficios que se derivan de la aceptación de un mundo diverso.

Como mejor ejemplo de esta diversidad, se propone la unión de tan diferentes y diversos socios que componen este proyecto, unidos por la misma ilusión en diferentes mundos.

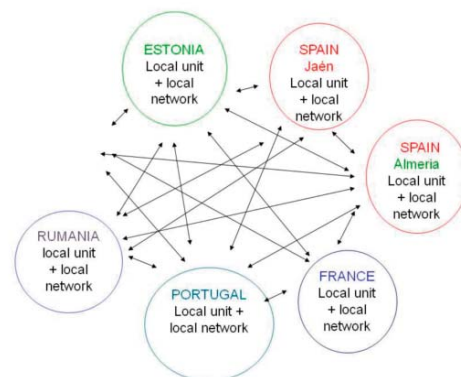
2. Objetivos y logros del proyecto

El objetivo más importante ha sido la organización de un Observatorio Europeo para prevenir la discriminación y desmontar las expresiones, actitudes, prejuicios y estereotipos xenófobos hacia otras culturas que se localizan en los medios de comunicación.

Cada uno de los países participantes ha organizado una Unidad Local de voluntarios y una red local de stakeholders o grupos de interés. A partir de esta estructura se han articulado los mecanismos necesarios para un continuo flujo de información entre las diferentes Unidades Locales y Redes Locales que den sentido y coherencia a la Red Europea, y así sentar las bases del Observatorio Europeo.

Se han constituido seis unidades regionales (una por cada socio participante), y se ha involucrado a grupos de voluntarios en cada país, (entre treinta y cuarenta por país), con diferente perfil, (estudiantes, profesionales, representantes de sectores desfavorecidos, periodistas, etc.)

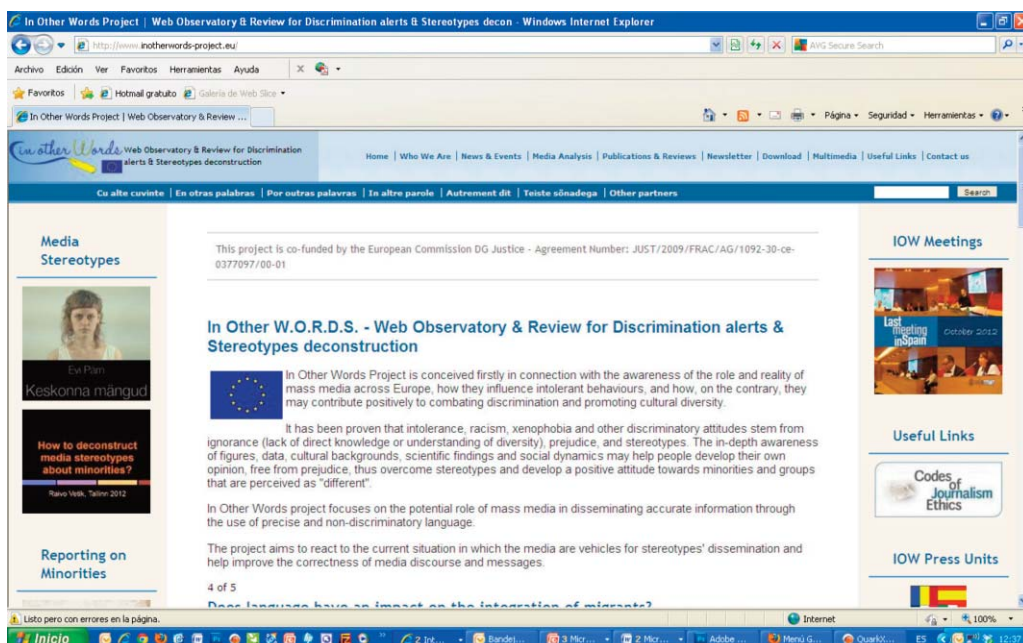
Gráficamente la estructura responde al esquema que se reproduce a continuación.



Con esta articulación se ha organizado un sistema estructurado para detectar actitudes discriminatorias en el uso del lenguaje en los medios de comunicación, creando un suministro de regeneración a los medios de comunicación afectados, y creando, igualmente, contransformación basada en la deconstrucción de estereotipos en los colectivos minoritarios objeto de atención en el proyecto (discapacitados, mujeres, minorías étnicas y homosexuales). A final del artículo se ofrece un ejemplo del trabajo realizado.

Otros objetivos conseguidos:

- Reflexión sobre el flujo de comunicación entre prensa, procesos culturales, producción de información/comunicación y el escenario actual de los procesos discriminatorios.
- Análisis de los alcances, las limitaciones y los desafíos de los medios de comunicación.



3. Metodología

Fase I.

Identificación de objetivos. Se ha realizado un análisis del comportamiento semántico y verbal discriminatorio, que emiten determinados medios de comunicación. Los medios reflejan el comportamiento social latente en el contexto social. El fin último de este proyecto será proponer directrices para prevenir y reconocer, en el caso de que existiera, el comportamiento discriminatorio en los discursos difundidos en los medios de comunicación.

Fase II.

Definición del universo de trabajo. Este análisis ha sido ajustado al contexto sociocultural de cada país. Se ha propuesto una secuencia de trabajo y una codificación posterior con resultados cuantificables.

Fase III.

Elección de documentos: Análisis combinado, es decir, análisis de prensa y, simultáneamente, análisis de otros medios (televisión y radio).

Fase IV.

Definición de las finalidades centrales que persigue la investigación. Discriminación en relación a las tendencias sexuales, al género, a las minorías étnicas y a las personas con discapacidad.

Fase V.

Ejecución y puesta en práctica de los procesos de análisis y verificación de las hipótesis de trabajo.

4. Actividades intermedias en el marco del proyecto

- Se han organizado dos seminarios públicos (con asistencia de unas 100 personas en cada uno) en torno a las siguientes temáticas:
 - Comunicación en los medios (implicando directamente a prensa, radio, TV), realizado en Tallin, Estonia.
 - Detección y desconstrucción de estereotipos en

los medios de comunicación, realizado en Mantova, Italia.

- El Congreso Internacional que se organizó como final de proyecto y presentación de resultados ser realizó en Almería con el título: *Discrimination in the Press of XXI Century: The Challenge of the Media* (Discriminación en la prensa del siglo XXI: el desafío de los medios).

Este Congreso Internacional sirvió para presentar los resultados del proyecto, y para convertir a Almería en la sede del Foro Europeo de debate sobre el rol de los medios de comunicación en la sociedad intercultural del siglo XXI.

5. Otros resultados y productos finales del proyecto

- Cada uno de los socios del proyecto ha ido elaborando una *newsletter* o boletín de noticias mensual (16 *newsletters* por cada país) en la que se pueden encontrar las noticias más relevantes del proyecto. Se pueden consultar en la página web del proyecto.
- Una revista internacional que se ha publicado trimestralmente con aportaciones de todos los socios (consultable on-line en el sitio web del proyecto)
- Una publicación final (prevista su terminación durante 2013) que recogerá las principales aportaciones del proyecto.

Entre las aportaciones más importantes están:

- a. Estudio preliminar del estado de la cuestión, buenas prácticas, y análisis bibliográfico.

La Universidad de Tallin fue la encargada de asumir el liderazgo de esta tarea. Para ello realizó una recopilación de información con ayuda del resto de los socios, con especial atención a:

El estado de la cuestión de los países de los socios implicados en relación a puntos fuertes y puntos débiles de los medios de comunicación a la hora de tratar colectivos en riesgo potencial de discriminación.



Prácticas o proyectos relevantes que hayan contribuido positivamente a los objetivos expresados en el proyecto «In other words».

También se han incluido experiencias relevantes en otras regiones/países de Europa diferentes a los implicados directamente en el proyecto.

b. Guía para la creación y gestión de Unidades Locales de Voluntarios. La Fundación Almería Social y Laboral asumió el liderazgo de este ámbito temático, y en su estudio ofrece las claves para organizaciones y entidades que quieran reproducir la organización de las Unidades Locales

6. Un ejemplo práctico de trabajo desde el Observatorio Nacional en Almería.

El cambio hacia la no discriminación implica una reconstitución radical y general de nuestra forma de comunicación, teniendo especial cuidado con las terminologías que empleamos a la hora de designar ciertos términos, e incluso con la forma en la que obviamos algunos de ellos. Todo esto quiere decir, que necesitamos saber que nuestras sociedades caminan hacia la no discriminación, pero es evidente que también necesitamos una serie de indicadores del lenguaje que faciliten la corrección y el cambio de las terminologías no adecuadas.

Así pues, partimos del consenso con el que la población otorga un valor supremo a la no discriminación, para posteriormente investigar en este proyecto, las formas de expresión discriminatoria en los medios de comunicación, desde la óptica de los/as propios/as ciudadanos/as, en un intento de denuncia de actitudes incorrectas en el lenguaje.

Términos sexistas en la prensa: Estudio de casos

Desde esta investigación partimos de una serie de circunstancias reales que se reflejan en un sexismo latente en la sociedad, y en un lenguaje influido por ciertos rasgos antropocéntricos. Encontrar una solución

acertada y oportuna, y transformar el lenguaje con el que nos comunicamos, tanto en medios escritos u orales, puede ser complicado, inquietante e incluso rechazado por algunos sectores de nuestra sociedad.

Mayores dificultades entrañan incluso, cuando esas formas discriminatorias se encuentran veladas, y se realizan de forma inconscientes o porque aparentemente no suponen un problema real para la ciudadanía. Sin embargo, sí que existen estos estereotipos sexistas tendenciosos y así como toda una serie de asimetrías absurdas entre géneros. El sexismo sí está en las palabras; está presente en los hechos, en las realidades cotidianas, en los derechos de los individuos y en las leyes, pero también en el lenguaje y en las palabras.

De esta forma, negar esta realidad no va a contribuir a su destierro de nuestra sociedad. El lenguaje como realidad inmediata a través del cual las personas expresan de manera verbal o escrita sus ideas, transmite toda la cultura acumulada por la sociedad y es una forma de perpetuar los estereotipos de género.

En nuestro caso existen diferentes estudios e investigaciones que ponen al descubierto como las figuras femeninas están menos representadas, apareciendo en roles que son considerados del ámbito de lo doméstico, de las esferas privadas: se ven reflejadas lavando platos, en la cocina, cuidando de los niños; dando menor importancia a estas actividades en comparación con el mundo masculino o público

Premisas básicas hacia la no discriminación

El Observatorio de discriminación en el lenguaje, de la Fundación Almería Social y Laboral (Sexismo, Racismo, Homofobia y Discapacidad) ha establecido una serie de pautas generales a la hora de establecer cuáles son los colectivos más perjudicados:

- Que exista un rechazo, despectivo, expreso o tácito, por acción u omisión.
- Que el rechazo se dirija contra una característica natural o adquirida del ser humano (edad, sexo,

Archivado en: Fundación Social y Laboral medios de comunicación Universidad de Almería

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Investigadores almerienses acusan a la prensa deportiva de tratar a la mujer como objeto sexual

- Un estudio de género, incluido en el proyecto europeo 'In other words', demuestra que la discriminación de la mujer sigue presente en los medios de comunicación

raza, religión, opinión, cultura, idioma, apariencia física, etc.)

- Que la víctima forme parte de un grupo vulnerable de personas discriminadas o "discriminables"
- Que no exista una justificación legal para discriminar a esa persona o grupo de personas.

Algunas recomendaciones para contribuir a la lucha contra la violencia de género.

Una de ellas es la utilización indistinta de los términos «violencia de género», «violencia contra las mujeres» o «violencia machista» y la eliminación de la figuras del «crimen pasional» o «crimen por celos», cuando se deba hacer referencia a las agresiones cometidas contra mujeres víctimas de violencia de género.

Otra recomendación sería la mención respetuosa de las mujeres víctimas de violencia de género evitando la utilización de diminutivos, apócope o apodos.

La violencia de género se convierte en noticia solo cuando se produce una muerte. Las fuentes de estas noticias suelen ser vecinos, amigos o conocidos que intentan explicar lo sucedido o buscar una razón. Incluyen comentarios de la conducta del hombre que comete el delito, que inducen a justificar la conducta del agresor:

«J.M tenía problemas psicológicos y se encontraba deprimido»

«ha perdido la cabeza»

En cambio, cuando se refieren a la conducta de la víctima, inducen a culpabilizarla:

«al que dejó entrar voluntariamente en su domicilio a pesar de que tenía una orden de alejamiento en vigor»

«La mujer asesinada en Almería por su ex marido regresó con él por pena».

Bibliografía de referencia

Dadzie S., Herramientas contra el racismo en las aulas, 2004, Morata

Del Mar Ruiz Castillo, Maria, Igualdad y no discriminación. La proyección sobre el tratamiento laboral de la discapacidad, 2010, Bomarzo

García Martínez, Alfonso y Saez Carreras, Juan, Del racismo a la interculturalidad: competencia de la escuela, 1997, Narcea

García o Meany, Margarita, Yo no soy racista, pero: el aprendizaje de la discriminación, 2003, Fund. Intermón Oxfam

Platero Mendez, Raquel, Herramientas para combatir el bullying homofóbico, 2008, Talasa

Ugarte Perez, Javier, Sin derramamiento de sangre: un ensayo sobre la homosexualidad, 2005, Editorial gay y lesbiana

Enlaces

A continuación se ofrecen algunos enlaces sobre el proyecto «In Other Words» y el socio «Fundación Almería Social y Laboral» en medios de comunicación locales:

En relación al titular de la noticia, no se recomienda:

«Mujer asesinada...»

«Muere en Almería una mujer...»

«La policía investiga la muerte a puñaladas de una mujer...»

«Muere acuchillada una mujer...»

Con estos titulares, estamos construyendo una imagen de victimización de las mujeres.

Recomendaciones para un lenguaje adecuado

En el contexto del proyecto europeo «In other words» se han ofrecido recomendaciones para un uso adecuado del lenguaje que se recogerán ampliamente en la publicación final que verá la luz durante 2013.

7. Perspectivas de futuro del proyecto

El proyecto tiene un plan de sostenibilidad para que pueda seguir funcionando después de su periodo oficial de trabajo subvencionado por la Comisión Europea (febrero de 2013). Cada uno de los países seguirá incentivando a los grupos de voluntarios para que continúen trabajando con las premisas del proyecto, y se estudien otras vías de financiación locales (a través de Ayuntamientos, corporaciones locales, gobiernos regionales, etc.) y así la sociedad en general podrá seguir beneficiándose de la estructura y dinámicas ya puestas en marcha.

Por otra parte, las conclusiones finales del Proyecto se han enviado a la Comisión Europea y estamos seguros de que tendrán gran peso a la hora de orientar las políticas y actuaciones interculturales de los Estados miembros en los próximos años.

Almeria360.com

http://almeria360.com/portada/06022013_investigadores-almerienses-acusan-a-la-prensa-deportiva-de-tratar-a-la-mujer-como-objeto-sexual_60424.html

Almeria24h.com: <http://www.almeria24h.com/noticia.php?noticia=14701>

Teleprensa.es: <http://www.teleprensa.es/almeria/investigadores-almerienses-aseguran-que-la-mujer-sigue-discriminada-en-los-medios-de-comunicacion.html>

Alborandigital.es

http://www.alborandigital.es/index.php?option=com_content&view=article&id=1438:investigadores-del-proyecto-in-other-words-aseguran-que-la-mujer-sigue-discriminada-en-los-medios&catid=24:general

Lagacetadealmeria.com

http://www.lagacetadealmeria.com/index.php?option=com_content&view=article&id=62237:investigadores-almerienses-del-proyecto-europeo-in-other-words-aseguran-que-la-mujer-sigue-discriminada-en-los-medios-de-comunicacion&catid=83&Itemid=70



Análisis de una fotografía y de lo que hay tras ella

La fotografía de una niña, o de un niño, un buitre, un fotógrafo y muchas interpretaciones

Una larga historia que sigue siendo noticia



Ilda Peralta Ferreyra

Profesora de adultos
ildaperalta@ono.com



Elena Pedrosa Puertas

Escuela de Arte de Almería
escuelaimass@gmail.com

Desde 1993 está hecha esta fotografía, y todavía requiere comentarios y explicaciones, constantemente surgen nuevas noticias sobre ella y se ocupan de ella noticiarios, programas de televisión y revistas. Y es que una imagen no siempre vale más que mil palabras. En ocasiones, como en este caso, una imagen necesita millones de palabras para entenderse, explicarse y comprenderse. En ocasiones, como se hace en este artículo, podemos analizar una imagen objetivamente, pero también podemos investigar, buscar otras fuentes y testimonios, que nos ayudan a comprender me-

yor la imagen, su entorno, y las posibilidades constantes que tiene de noticia y de análisis.

Introducción

La imagen de la niña (¿o niño?) y el buitre ha dado muchas vueltas, infinidad de comentarios, ha conseguido el Pulitzer para su autor, que ha sido alabado, aplaudido, galardonado, pero también escarnecido, vilipendiado y excluido. Pero gracias a entrevistas e investigaciones, algunos periodistas han ido poco a poco echando por tierra muchos de los mitos, mentiras,



■ **La fotografía.** The Vulture and the Baby. Kevin Carter, SYGMA (1994)

desautorizaciones, teorías y conclusiones de las que mucha gente se había hecho eco. Nosotros, también escribimos en su momento sobre ello.

La foto tomada por Carter fue publicada por primera vez en el *New York Times* el 26 de marzo de 1993. Se armó un revuelo mundial pues miles de personas se preguntaron si la niña había sobrevivido. El periódico a publicar una nota editorial en la que explicaba que la niña tenía «suficiente fuerza» para alejarse del buitre, pero que su «último destino» era desconocido.

Kevin Carter, fotógrafo sudafricano, fue a Sudán en 1993 a fotografiar el hambre, a exponer al mundo a través de los instrumentos a su alcance, el ojo de una cámara de fotos, el terror, la guerra, los campos de refugiados, y sobre todo la gran hambruna que dominaba el país. Kevin, mareado de tanto horror y miseria, salió al campo a airearse un poco, y ahí surgió su suerte y su desgracia. Encontró a una niña que más que caminar, se arrastraba de hambre hacia el poblado, y le hizo unas fotos, y regresó... Una cierta intuición le obligó a cambiar de parecer, volvió sobre sus pasos, y encontró a la niña, encogida en el suelo, mientras un buitre, también hambriento, la acechaba esperando la muerte...

Kevin preparó su cámara, enfocó y realizó la foto que le catapultó primero a la fama, más tarde al Pulitzer.

Recordamos aquella fotografía, que impactó en su momento, que hizo reflexionar a muchas personas y

Recordamos la fotografía, que hizo reflexionar a muchas personas y representó por sí sola la imagen del hambre en el mundo

que representó por sí sola la imagen del hambre en el mundo.

No quedó ahí la cosa. Cuando a Kevin le concedieron por aquella foto el *Pulitzer*, en 1994, la prensa internacional se hizo cargo de la noticia, y otra vez pudimos ver aquel buitre dispuesto a comerse a la niña. «Informe semanal», en la primera cadena de Televisión Española, presentó en ocho minutos una entrevista a Kevin Carter. El fotógrafo contó la historia, parcialmente desarrollada más arriba, y algo más. Él no ayudó a la niña. Simplemente espantó al buitre y nunca más volvió a saber de ella. Y lo justificó: no se podía hacer nada por los niños en aquellas condiciones, ya iban «tocados» de por vida por el hambre; era normativa de las organizaciones humanitarias, atender preferentemente a las personas mayores, porque tenían todavía posibilidades de sobrevivir sin excesivas secuelas.

También recordamos (nota final I) que en aquellos momentos, muchas personas, televidentes desde el sofá, se sintieron —o nos sentimos— escandalizadas por la actitud de Kevin. Nunca hubiéramos olvidado así a una niña hambrienta.

Un año más tarde, los periódicos nos dieron la no-

ticia de que Kevin Carter se había suicidado. Muchas personas lo interpretaron en relación con su culpabilidad. Sin más datos, juzgamos al fotógrafo, la situación, y por ende, dimos carpetazo al problema.

Es curioso, pero en los debates en los aquella situación provocamos y dirigimos, la mayor parte del tiempo lo pasamos juzgando la actitud de Kevin. En raras ocasiones se pasó a analizar la raíz del hambre en el Sudán, a cuestionar la guerra o los intereses que la hacen realidad, y menos todavía a extrapolar la situación a nuestra propia vida y responsabilidad.

«Las masas se sumen en la indiferencia extasiada, en la pornografía de la información; se sitúan a sí mismas en el corazón del sistema, en el punto inerte y ciego desde donde lo neutralizan y anulan: la masa aprovecha la información para desaparecer; la información aprovecha la masa para sepultarse en ella; maravillosa astucia de nuestra historia donde los sociólogos, políticos y masmediáticos solo ven fuego». Jean Baudrillard.

En este artículo, lo que queremos es analizar esa fotografía y lo que hay tras ella.

La fotografía

Cuando analizamos una imagen, podemos quedarnos en este análisis, un estudio técnico de los personajes y elementos que componen la imagen, en este caso una fotografía en color.

Si describimos con detalle la escena representada, observamos una persona, africana al parecer, en cuclillas, prácticamente en el centro de la fotografía, no sabemos si es niño o niña, rodeada de un campo árido, al fondo, en horizontal, parecen verse cabañas de un poblado... un buitre mira al niño o niña.

Hay mucho más.

Aspecto connotativo: Análisis compositivo.

Comenzamos el análisis en base a la siguiente imagen (Imagen 1)

1. La composición. La perspectiva.

Carter escogió una composición con tres términos diferenciados. En un primer término, con angulación frontal aunque un poco contrapicada, vemos la figura de la niña agachada.



■ Imagen 1



Explicación 1. Intuimos que Carter está agachado cerca de la niña pero no lo suficiente como para acercarse a ella como protagonista, cara a cara. La mira un poco desde arriba.

Explicación 2. Habría que imaginar la toma fotográfica realizada por el fotógrafo agachándose al nivel de la niña según el punto de vista que marcan las flechas. La posición frontal hace del buitre el elemento que predomina en el encuadre desde el punto de vista de la toma. Queremos decir: es al buitre a quien mira de frente.



Explicación 3. Además, leemos de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Lo primero que encontramos como centro de atención es el buitre, situado además en una de las líneas de fuerza según la composición áurea (Raíz de cinco) y en las áreas de fuerza según la Regla de los Tercios.

Explicación 4. Composición áurea. Raíz de 5: El ojo del buitre se encuentra en el mayor punto de fuerza, intersección de dos líneas de fuerza.



Explicación 5. Composición según Regla de los Tercios. Ambas masas se encuentran en las áreas de fuerza definida por la intersección de las líneas principales: superior izquierda e inferior derecha, según el orden de lectura. Así, vemos que en realidad el protagonista es el buitre, si bien la mayor masa o peso compositiva es la niña.

Explicación 6. Para que la niña fuera la protagonista deberíamos intuir su movimiento con más amplitud desde la esquina inferior derecha, dejando una relación proporcional.

2. El encuadre. El fuera de campo.

Carter no ha conseguido una buena perspectiva para encuadrar a la niña justo en el punto de mira de la toma. Vemos el trazado de una línea diagonal, pero no existe suficiente espacio para «dejar respirar» la imagen desde la parte derecha. Podría haberse colocado más a la derecha y haber conseguido la proyección de la diagonal hacia el punto de fuga. (Lo vemos en el ejemplo de imagen 1)

Y no se cumple, tampoco, la «Ley de la mirada» o «del movimiento». (Explicación 6)

Conociendo los datos posteriores en los que se explica que se encontraban en un campo de refugiados y que habría otros compañeros fotógrafos tomando imágenes, podemos pensar que este encuadre hizo a Carter evitar otros elementos que quedan ahora «fuera de campo». Por eso el encuadre de la toma no es el más idóneo.

3. Profundidad de campo. Enfoque.

Respecto al enfoque, al trabajar con poca profundidad de campo, el tercer término, el fondo, donde se encuentran las casas del poblado, queda desenfocado,

con un menor nivel de nitidez. (Explicación 7)

Fotográficamente hablando, podemos pensar que ese desenfoque del fondo (que es habitualmente utilizado en la fotografía de retrato para destacar el modelo con respecto al fondo) es intencionado, ya que la falta de profundidad de campo se produce cuando combinamos tres aspectos técnicos:

- Cercanía al sujeto.
- Uso de teleobjetivo.
- Diafragma muy abierto.

En el caso de esta imagen podría cerrarse suficiente el diafragma porque el nivel de luminosidad es amplio, con lo cual podría haberse conseguido mayor profundidad de campo y, por tanto, un fondo nítido.

Concluimos que el desenfoque es intencionado para destacar la imagen del buitre y de la niña. No obstante, tiene la suficiente profundidad como para que los dos primeros términos (buitre y niña) sí estén en el punto de enfoque. (Explicación 8)



Explicación 7.



Explicación 8.

4. La importancia del tratamiento del color.

En los ejemplos que siguen vemos 3 interpretaciones diferentes de la imagen, en relación al tratamiento del color.

Pasamos a fijarnos a la que guarda un color más vivo y máximo detalle. (Imagen 1)

Encontramos una armonía de color cálido. El tono de la piel negro/rojizo de la niña es muy similar al del plumaje del buitre. Esto contribuye a que sean los dos puntos de fuerza de la composición, siendo el centro de atención el buitre y el centro de la composición la niña.

El material utilizado para realizar la toma está calibrado para trabajar con luz día y el equilibrado de la película es adecuado. Los tonos tostados de la tierra y ciertos matices verdosos no muy intensos de la vegetación armonizan en tono y contraste con la tonalidad general de la imagen, lo que hace que sean sólo los



Imagen 1

dos protagonistas los que destaquen por el color más oscuro.

Dada la iluminación contrastada y lateral se pierden los detalles del rostro y cuerpo de la niña agachada y del cuerpo del buitre. La textura del suelo y la superficie sí queda marcada, aunque no es demasiado relevante, por lo que no alcanza a restar protagonismo a las figuras.

Si nos atenemos a otras imágenes encontradas en Internet, vemos que el tratamiento que la persona que ha compartido en red la misma no se ciñe al original y sirve para distorsionar su lectura. A saber:

- La desaturación de la imagen (Imagen 2) hace que se unifiquen los valores de tono y pase desapercibida la relación figura-fondo. Se pierden las texturas y los volúmenes, así como los detalles de la pulsera y los elementos del suelo y las chozas que hacen parecer que la niña se encuentra en un lugar más abandonado del que resulta en realidad.

- Una intensificación del contraste (Imagen 3) acentúa la textura del terreno y hace perder detalle de los protagonistas, así como el detalle de la textura de la piel y el plumaje, la postura y el rostro, así como el fondo, que casi desaparece.

- Un reencuadre de la imagen centra en las figuras y no en el fondo, se pierden detalles importantes como el fondo, que da información acerca de la cercanía de población y asistencia a la niña. Reencuadrando la imagen intencionadamente la niña queda más desvalida pero cobra mayor protagonismo en la imagen.

- La imagen en blanco y negro (Imagen 4) hace que se pierda el matiz cálido que sitúa el entorno con más realismo. La unificación del color consigue que destaquen por peso y tono los protagonistas, sin embargo hace que los detalles del entorno pierdan intensidad y protagonismo, así como elementos importantísimos en esta historia como la pulsera de la niña, que guarda información acerca de la ausencia de desvalidez real de la misma.

Todos estos detalles que analizamos nos hacen darnos cuenta de la importancia de una lectura crítica e interpretativa de la imagen y de la responsabilidad tan grande que tenemos al difundir la alfabetización audiovisual de los usuarios (lectores y creadores) de imágenes en Internet, centro de informaciones no contrastadas que puede llevarnos a confusión respecto a versiones y rumores.

Kevin Carter, el fotógrafo

Kevin Carter nació en Suráfrica en 1960, dos años antes de que Nelson Mandela empezara su condena de 27 años de cárcel. Desde muy joven comprendió que el apartheid era una gran injusticia y no quiso ser cómplice de ella, y a través del periodismo, y más concretamente de la fotografía periodística, inició la lucha contra el apartheid.

Mientras Soweto ardía, jóvenes militantes negros luchaban con piedras en las calles contra policías y soldados que les disparaban balas de goma y de verdad, y el gobierno de Pretoria practicaba su política de segregación, Kevin Carter, desde The Johannesburg Star, fotografiaba la realidad de su país.

Murieron cientos, miles fueron encarcelados. Cuando Mandela, en 1990, salió de presidio, empezó un proceso de paz que cuatro años después llevó a la democracia, mientras la violencia se desataba y alrededor Johannesburgo, en la periferia, los contrarios



Imagen 2.



Imagen 3.



Imagen 4.

al proyecto renovados desataron una violencia aún mayor contra la población negra. Allí estaba Kevin Carter todos los días fotografiando aquellos desmanes y publicándolos para el mundo. Cuentan que se le veía allí, todos los días, tras una masacre, «sudado, polvoriento, bolso sobre el hombro, cámara en mano».

Con otros tres amigos fotógrafos, Ken Oosterbroek, Greg Marinovich y João Silva, formaron el grupo *Bang Bang Club*, y a través de sus terribles fotos denunciaban lo que sucedía en su país y contribuían a la causa de liberación de sus compatriotas.

En 1993, en marzo de 1993, se fue a Sudán, donde fotografió a la niña con el buitro. La fotografía, de gran impacto, dio la vuelta al mundo.

En 1994, en abril, le concedieron el *Pulitzer*. Seis días después, su mejor amigo, Ken Oosterbroek, murió en un tiroteo en Tokoza. Carter lloró a su amigo y inició el camino final de su destrucción.

En Mayo de 1993, recibió en Nueva York el *Pulitzer* y volvió a su país perseguido por sus fantasmas de guerra, la crítica por no haber ayudado a la niña, las drogas que lo mantenían en acción, se hundió en una depresión. Según describieron sus amigos, cuando regresó a su casa, estaba atemorizado.

Mandela ya era presidente de Sudáfrica, había terminado la guerra, pero la vida de Carter se convirtió en un infierno.

El 27 de julio de 1994, se suicidó, tenía 33 años, en la orilla de un río de Braamfontein Spruit, inhalando monóxido de carbono que provenía de una camioneta.

En una nota que dejó en el asiento del copiloto de una avioneta que le llevaba de vuelta, dejó esta nota: «He llegado a un punto en que el sufrimiento de la vida anula la alegría... Estoy perseguido por recuerdos vívidos de muertos, de cadáveres, rabia y dolor. Y estoy perseguido por la pérdida de mi amigo Ken...». En su nota de suicidio algo escribió: «Estoy deprimi-

do [...] sin teléfono [...] dinero para el alquiler [...] dinero para la manutención de los hijos [...] dinero para las deudas [...] ¡¡¡dinero!!! [...] Estoy atormentado por los recuerdos vívidos de los asesinatos y los cadáveres y la ira y el dolor [...] del morir del hambre o los niños heridos, de los locos del gatillo fácil, a menudo de la policía, de los asesinos verdugos [...] Me ido a unirme con Ken, si soy yo el afortunado.» (Nota final 2)

¿Cómo hizo la fotografía?

A mediados de marzo de 1993, junto a Joao Silva, mozambicano criado en Sudáfrica, Kevin Carter llegó al sur de Sudán, lugar de hambrunas producidas por la guerra. Lo hicieron para dar a conocer al mundo la trágica realidad del hambre producida por la barbarie, tal y cómo habían hecho en su tierra.

Llegaron a una aldea, un refugio de la ONU atendido por médicos franceses, donde además se abastecía de alimentos a los niños enfermos por desnutrición y desnutrición crónica.

Kevin Carter observó cómo decenas de personas, hacinadas en centros morían de hambre, y salió a dar una

vuelta...oyó los quejidos de un niño, y lo vio a escasos metros acurrucado en el polvo... En ese momento un buitro se posó casi al lado, observando al niño. Carter hizo fotos de la escena durante 20 minutos. Esperó a que el buitro se acercara más, pero no lo hizo y, tras espantar al buitro, dejó allí a la niña.

La impactante imagen tocó las fibras sensibles en todo el mundo. En Marzo, el *New York Times*, buscando una fotografía de Sudán, usó la escalofriante imagen de Carter. Rápidamente fue también usada por otros y ampliamente difundida a nivel internacional; pronto se convirtió en un icono mundial del sufrimiento en África.

Fue a Sudán para dar a conocer al mundo la trágica realidad del hambre producida por la barbarie, cómo había hecho en su tierra



■ Kevin Carter



■ Ken Oosterbroek en plena «acción» Foto Kevin Carter

¿Por qué no ayudaste a la niña? La entrevista

Testimonio de Kevin Carter

En una entrevista que se hizo a Kevin Carter tras ganar el Pulitzer, se le preguntó que por qué no había ayudado a la niña. Él contestó que las instrucciones de los médicos del poblado eran las de ayudar a las personas mayores, que los niños no tenían ya posibilidades de supervivencia. Aquella entrevista, como la foto, también dio la vuelta al mundo. Por eso no hizo nada para ayudar a la niña.

Kevin Carter decía que no hubiera podido actuar de otra forma, estaba anonadado por la realidad que veía, los niños y adultos que morían, el ambiente opresivo que le rodeaba y su único objetivo era hacer la mejor foto posible, la que tuviera más impacto. Para eso había ido a Sudán, para hacer una foto potente que removiera de sus asientos a gente que, en lugares lejanos y tranquilos, viera la fotografía.

El problema era que la gente normal, empezando por su propia familia, no lo entendía. Fuera donde fuera, le hacían la misma pregunta. «Y después, ¿ayudaste a la niña?». Cuentan que su madre se lo reprochó siempre.

Al recibir el premio, Carter declaró que aborrecía esa fotografía: «Es la foto más importante de mi carrera pero no estoy orgulloso de ella, no quiero ni verla. La odio. Todavía estoy arrepentido de no haber ayudado a la niña». (Nota final 3)

Verdadera historia de la foto

14 años después, en el año 2007, un equipo de periodistas viajó al lugar y logró constatar que el pequeño sobrevivió a la hambruna pero que murió hace cinco años de «fiebres». Su nombre era Kong Nyong (nota final 4)

Cuando Carter y Silva llegaron a Ayod, entre infectos pantanales, a unos mil kilómetros del lugar civilizado más cercano, el poblado funcionaba como *feed-center*, un centro de alimentación de la ONU. Unas

15.000 personas exhaustas que huían de los combates, con grave desnutrición y enfermedades como la malaria, el *kala azar* (leishmaniasis) o el gusano de Guinea, se concentraban allí y aquello era un verdadero festival de ayuda humanitaria. Silva y Carter, cada uno por su lado, hicieron fotos toda la mañana de aquel espanto. Cuando se reencontraron, Carter le describió la escena y se sentó a llorar: esperó 20 minutos a que el buitre entrase en plano, hizo la foto, espantó al bicho (o no, según informaciones de una amiga de Kevin Carter que se puede ver en el documento en vídeo, opiniones de periodistas, que presento en este artículo) y se marchó.

Al ampliar la foto se puede observar que el niño tiene una pulsera en el brazo, que demuestra que era alimentado en el refugio.

Florence Mourin coordinaba los trabajos en aquel dispensario improvisado (Nota final 5): «Se usaban dos letras: 'T', para la malnutrición severa, y 'S', para los que sólo necesitaban alimentación suplementaria. El número indica el orden de llegada al *feed center*». Es decir que Kong tenía malnutrición severa, fue el tercero en llegar al centro, se recuperó, sobrevivió a la hambruna, al buitre y a los peores presagios de los lectores occidentales.

A Carter se le criticó por no ayudar al bebé y el mundo le dio por muerto a pesar de que el propio Carter no lo vio morir, sólo disparó la foto y se fue minutos después. La realidad es que ya estaba registrado en la central de comida, en la que atendían enfermeros franceses de la ONG Médicos del Mundo.

Kong Nyong sobrevivió al ataque del buitre y de la hambruna, pero no de la fiebre que lo atacó hace cuatro años, según relata su padre.

Se le criticó por no ayudar al niño al que se dio por muerto. El propio Carter no lo vio morir, disparó la foto y se fue minutos después

Lo que contaron otros fotógrafos

Testimonio de João Silva

El reportero gráfico sudafricano João Silva, quien



Foto de Kevin Carter



João Silva

acompañó a Carter a Sudán, dio una versión diferente de los hechos en una entrevista con el escritor y periodista Akio Fujiwara, que el japonés publicó en su libro *Ehagaki ni saretá shōnen, El niño que se convirtió en postal*.

Según Silva, él y Carter viajaron a Sudán con la O.N.U. y aterrizaron en la zona sur de Sudán el 11 de marzo de 1993. El personal de Naciones Unidas les dijo que despegarían de nuevo en unos 30 minutos (el tiempo necesario para distribuir la comida), así que deambularon para hacer algunas fotos. Naciones Unidas comenzó a distribuir maíz y las mujeres del poblado salieron de sus chozas de madera hacia el avión. Silva fue a buscar guerrilleros, mientras que Carter no se alejó más que unos pocos metros del avión.

Según Silva, Carter estaba bastante sorprendido, puesto que era la primera vez que veía una situación real de hambruna, por lo que hizo muchas fotos de niños hambrientos. Silva comenzó también a tomar fotografías de niños en el suelo, como llorando, que no se publicaron. Los padres de los niños estaban ocupados recogiendo la comida del avión, por lo que se habían desentendido de momento de los niños. Esta era la situación del niño de la foto hecha por Carter. Un buitre se posó detrás. Para incluirlos a ambos en cuadro, Carter se acercó muy despacio para no asustar al buitre, e hizo la foto desde unos 10 metros. Hizo alguna toma más y el buitre se fue.

Testimonios de José M. Arenzana y Luis Davilla

Según Davilla, el niño no se encontraba en peligro, simplemente defecaba. El niño se encontraba a pocos metros de distancia de un campamento de Medicus Mundi. Más concretamente en el lugar que los habitantes del campamento utilizaban para hacer sus necesidades.

José María Arenzana y Luis Davilla (nota final 6), dos fotógrafos españoles, estaban en la misma zona por aquellas fechas y tomaron una imagen en una situación muy similar. Según narraron en varias ocasiones, cerca de un centro de alimentación, y los buitres acudían por los desperdicios de un estercolero.

La guerra del Sudán

El mayor país de África, Sudán, está envuelto en una guerra civil que empezó antes de que el país se independizara de Gran Bretaña en 1956. Los animistas del sur temían la dominación del gobierno, controlado por los musulmanes en el norte, y buscaron la independencia regional durante tres décadas de luchas intermitentes. En 1992 el gobierno intentó imponer la ley islámica en el sur y desvió la ayuda internacional hacia el norte.

La producción local de alimentos, amenazada constantemente por la sequía, se redujo considerablemente por los enfrentamientos civiles. Millones de personas tuvieron que desplazarse debido a las luchas y encuentros sangrientos entre etnias. Finalmente, las agencias de las Naciones Unidas, bajo el ataque de ambas partes y fuerzas de la guerrilla, cortaron el suministro de alimentos a los pueblos del interior.

La guerra de Sudán es la más larga de África (Nota final 7), son ya 32 años de conflicto bélico y parece no tener fin. Las pérdidas humanas y materiales son incalculables, los refugiados y desplazados se cuentan en millones. La población negra del país más grande del continente africano ha sido reducida a vivir en una miseria inhumana y denigrante (Nota final 8) por el simple hecho de contar con etnias y creencias religiosas diferentes y de encontrarse en medio de una guerra que muchos no entienden.

Ética periodística e información

El fotoperiodismo, más allá de la labor de hacer más cercanas las noticias lejanas, tiene algunas cuestiones en conflicto y una de las principales es la ética y responsabilidad del fotógrafo. ¿Qué se puede hacer cuando la vida de otra persona corre peligro y está en las posibilidades del fotógrafo ayudarla? En un vídeo se recogen las opiniones de muchos periodistas, entre ellos algunos que conocieron muy bien el lugar donde se hizo la foto y a Kevin Carter. (Nota final 9)

Algunos opinan que los fotoperiodistas se dedican a eso: a sacar fotografías. Que no es poco. Fotografi-



■ Guerra en Sudán



■ Fotoperiodismo. Foto de Kevin Carter, Sudáfrica.

as que ayuden a documentar gráficamente la situación. Que muestren la realidad de otras situaciones diferentes a las nuestras. Que muestren la guerra, la alegría, el hambre, la opulencia, la miseria, la riqueza, la pobreza, la desidia o la diversión. Que muestren la realidad. Lo que sucede en ese preciso instante.

Otros critican esta posición y la sociedad divide sus opiniones.

El código de ética de la *National Press Photographers*

Association in America dice que «al fotografiar sujetos no hay que contribuir intencionalmente a alterar o influenciar los eventos».

¿Qué haríamos en cada caso? ¿Qué haríamos si no fuésemos fotógrafos, sino simples transeúntes o espectadores? ¿Son iguales las respuestas a esas dos preguntas?

Podría ser un tema digno de debate.



The Bang Bang Club. La película

Título original: The Bang Bang Club

2010. Canadá. 107 min.

Director: Steven Silver

Guión: Steven Silver

Música: Philip Miller

Fotografía: Mirosław Baszak

Intérpretes: Taylor Kitsch, Malin Akerman, Ryan Phillippe, Frank Rautenbach, Patrick Lyster, Neels Van Jaarsveld, Russel Savadier

Sinopsis: Kevin Carter, Ken Oosterbroek, Greg Marinovich y Joao Silva formaron en la década de los 90 el Bang-Bang Club. Con este nombre se conoció al grupo de fotógrafos que cubrió los violentos incidentes que acompañaron al movimiento de liberación de la raza negra en Sudáfrica: la lucha contra el Apartheid.

La película está basada en el libro que escribieron conjuntamente dos de los protagonistas, Greg y Joao, y narra con bastante fidelidad la vida profesional y personal de este pequeño grupo de fotógrafos de guerra, dando la dosis perfecta de entretenimiento y realidad para que todo público disfrute de la película. Los personajes, perfectamente recreados, y con parecidos bastante razonables dentro de lo que cabe, llevan la personalidad y actitud de todos al cine, además de ilustrar las situaciones en las que tomaron algunas de sus más famosas fotos.

Además del atractivo de la película para estudiantes, profesionales o aficionados a la fotografía, es muy entretenida y muestra una visión distinta a los conflictos africanos que marcaron el final del siglo pasado en el continente.



Notas

1. MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. E PERALTA FERREYRA, I. (2.000): «Pecho rico, pecho pobre. Un análisis sobre los medios de comunicación y la solidaridad» en *Comunicar* 15, PÁG 71-78.

2. <http://www.elmundo.es/suplementos/cronica/2007/595/1174777207.html>

3. <http://helektron.com/la-verdadera-historia-del-premio-pulitzer-que-gano-kevin-carter>

4. Trabajo de investigación. Kevin Carter - 1960-1964 – Morales, Baglietto, Domínguez – ARGRA 2008

5. <http://peru21.pe/noticia/716542/nino-polemica-foto-sobrevivio>

6. Opiniones de periodistas. <http://www.youtube.com/watch?v=xM5-c52-ArE>

7. Guerra civil en Sudán: <http://combonianos.tripod.com/sudan.htm>

Hambre en el cuerno de África. <http://www.youtube.com/watch?v=IYAVr0RA3J8>

8. Opiniones de periodistas. <http://www.youtube.com/watch?v=xM5-c52-ArE>

9. La muerte de Kevin Carter. Canal +. 27 min. <http://vimeo.com/21450045>



La «questión» de la aceituna

La representación en una escuela de una obra del Siglo de Oro, las redes sociales y la sociedad general de autores ponen en ascuas a medio mundo



Enrique Martínez-Salanova Sánchez

Director de Aularia
emsalanova@ono.com



Pablo Martínez-Salanova Peralta

Periodista. Ilustrador
pablomita@yahoo.com

Doña Josefina, la inspectora, salió en tromba hacia el colegio de siempre. No pasaba mes, a veces dos veces por semana, incluso en algún fin de semana, que los sobresaltos que llegaban desde esa escuela no la sacaran de sus ocios, normalmente chateos en Internet con imposibles y novelescos novios. «Hay colegios que no causan ningún problema, con otros no ganas para sustos», refunfuñaba mientras esperaba el autobús.

Y en esta ocasión, para la inspectora, los sobresaltos superaron todo lo anterior y lo posiblemente imaginable. ¿Quién les manda representar una obra de Lope de Rueda, filmarla, y colgarla en YouTube? ¿Y quién habrá sido el canalla que lo ha denunciado a la Sociedad General de Autores?

La citación judicial reclamaba la comparecencia de la inspectora en un plazo de quince días con un texto escasamente literario «se requiere comparecer de inmediato a la susodicha y dar las pertinentes explicaciones sobre representación de obra teatral registrada por tal y tal (no recordaba en ese momento los nombres de los autores), sin haber solicitado previamente dicha representación a dicha institución

TEATRO

Representar obras teatrales en el aula es de una gran importancia para el aprendizaje de aptitudes -locución, memoria, actitudes -trabajo en grupo, empatía, de conocimiento de la literatura y de valores culturales.

ni satisfecho las oportunas cuotas establecidas, con el agravante de haberse realizado en locales externos a la institución escolar de autos...»

Quemaban a la inspectora las palabras del requerimiento en el que la denominaban susodicha, repetían hasta la saciedad términos, dicha, otra vez dicha..., redicha, en un un papel sin sentido... me pregunto, sobre Lope de Rueda, ¿no había fallecido hacía varios siglos? ¿Qué vienen a reclamar ahora derechos?

A pesar de la desmemoria de doña Josefina, la citación del Juzgado era clara. En el colegio se había representado una función teatral, un paso de Lope de Rueda, el de «Las aceitunas», por más señas, sin permiso de su autor. No lo creerá quien lea este relato pero, aunque Lope de Rueda finalizó su existencia en Córdoba en 1565, hace por lo tanto más de los 70 años, que marca la ley, la Sociedad General de Autores, en el legajo que acompañaba a la denuncia afirma que tal entremés, o paso, había sido adaptado por Eutimio de la Fuente García, Isabelina Rodríguez Fuertes y Anacleto Billete Hormaechea en 1978, con derechos sobre la misma, «ellos y sus descendientes, blablablá, blablablá,...., por lo que dada la ilegal representación se habían dejado de percibir unas tasas que... blablablá, blablablá...»

Se había representado una función teatral, un paso de Lope de Rueda, el de «Las aceitunas», por más señas, sin permiso de su autor.

Pero vayamos a los hechos desde el principio para que nadie se pierda, se enrede o se maree.

La aventura comenzó meses atrás, cuando doña Purita, prendada del Siglo de Oro, de sus escritores, aventureros y, sobre todo, de los lances amorosos que con frecuencia se veían en calles y alcobas, deseó hacer partícipes a sus alumnos de algunas de las delicias de aquellos pasados tiempos. Doña Purita, cuando paseaba por las callejas del centro de Sevilla, los pasadizos de Toledo o el Madrid de los Austrias, imaginaba toparse a cada rato con espadachines que dirimían a sablazos enredos y amoríos ocultos.

Pero vayamos al grano. Doña Purita quiso representar la obra teatral de uno de los pioneros que, con sus «pasos», farsas de tono popular y con personajes muy definidos, más tarde llamados «entremeses»,

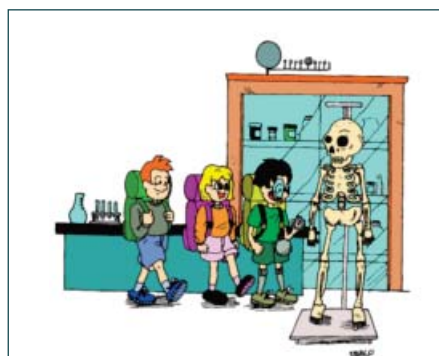
dieron lugar a la edad más rica de las letras hispánicas. Y ahí llegamos a Lope de Rueda que, aparte de otros oficios, pues pasó su juventud martilleando metales para hacer planchas, hizo de todo en el teatro, actor y director y, sobre todo, dramaturgo.

Y puso manos a la obra, nunca mejor dicho, la función teatral que creaba polvo en una de sus estanterías, polvo que limpió antes de releerla y le pareció «de perillas» para sus fines: que los alumnos aprendieran literatura, que se divirtieran, que perdieran el miedo a salir en público y, por qué no, darse ella el gustazo.

Como primera medida, contó con don Honorato que, como siempre, tras mil pegas aceptó con condiciones, «vale, Purita, pero yo dirijo todo lo que tenga que ver con iluminaciones y electricidad, juegos y trucos escénicos, efectos especiales, proyecciones, para lo que tengo grandes ideas...»

Los alumnos se entusiasmaron con lo de «hacer teatro». Les daba igual, despreciaron olímpicamente los intereses formativos de doña Purita, el compromiso social de la obra, la representación de las diferencias sociales entre mujeres y hombres que se daba en aquel tiempo: las mujeres en casa y los hombres a cortar leña. Toruvió, el padre de Mencigüela, la protagonista, por poner un ejemplo, entra en casa exigiendo que le den de cenar, lo que muestra la sumisión de las mujeres de la casa y, sobre todo, la de la hija hacia sus padres... El interés de los alumnos fue creciendo a medida que la maestra se explicaba, como contestó Maripili, cuando doña Purita preguntó si tenían alguna duda: «Pero vamos a ver, señor, ¿cuándo nos ponemos los disfraces?»

Comenzó la asignación de personajes y los ensayos. Repartir papeles en una escuela siempre fue complicado pues, los más no querían papel alguno, los menos, más de los necesarios, querían ser protagonistas. Desde antiguo, en las escuelas, los profesores dieron los principales papeles a los primeros de la clase, a los que mejor memoria (y notas), tenían. Doña Purita, sin



■ **Doña Purita y don Honorato en 1987** Publicados en la Revista Aularia, en papel

embargo, era una mujer preparada, y ya había recibido formación suficiente como para saber que la memoria no era la capacidad más importante en el aprendizaje, y se decidió en esta ocasión por analizar los personajes y darlos a quienes tenían una personalidad más conforme a la que pretendió su autor, don Lope de Rueda.

Y así fueron repartidos. La interpretación de Toruivio, el padre, un hombre simple, tozudo, un tanto violento, se le dio en primer lugar a Shen-Yuin, el chino, que había llegado de China apenas diez meses antes, y aunque se aprendió de memoria en poco tiempo el papel, se le trababa en exceso la poesía del Siglo de Oro. Hubo que reemplazarlo por Mijaíl Bogdánov que, aunque de padres rusos, desde niño hablaba el idioma de Lope de Rueda, con deje, sí, y un tanto barriobajero, pero castellano al fin. El papel de Águeda de Toruégano, la madre, fue adjudicado a Mariloli. Mengüela, la hija, descarada para su tiempo, no lo podía hacer más que Rosarito, que no tenía pelos en la lengua. El vecino, Aloja, lo haría Manolín, que daba el perfil y la talla. Como la obra no tiene más personajes en origen, doña Purita se inventó algunos para dar gusto a los pretendientes a actores; así entraron Pepillo, que tocaba la flauta, Rosarito, que entraba como una vecina a pedir sal, sin venir a cuento, y Shen-Yuin al que, desilusionado por su descarte, se le permitió pasar en un momento dado por el escenario, dando saltos orientales. Había también apuntador, Abdulá, tramoyistas, iluminadores y encargados de sonido, bajo la dirección de don Honorato.

El dire, *Doncarlosmari*, concedió todos los permisos aunque, como siempre, con dificultades. Primero dijo que sí, pero que no, volvió a decir que no, y cuando doña Purita le recordó que, como alumno suyo que había sido, tenía muchas cosas que contar de él, volvió a decir que sí. Además, su afición a filmar todo lo que se le ponía por delante, le trajo la idea de hacer un buen reportaje de la representación.

Paquita, la conserje, siempre a disposición, y mucho más, se convirtió en el alma del suceso, pues animó a los maestros, contó a quien quisiera escucharla que

«hacia años que no se representaba nada en la escuela, con lo bien que le viene a los alumnos hacer teatro, y atraen a sus familias, una vez vino el alcalde...». Bajo la dirección de don Honorato y doña Purita, preparó su propio taller para confeccionar el vestuario y parte del decorado. El pequeño habitáculo anexo a la entrada, se llenó de cartones, telas, bolsas: chalecos, pelucas, capas, faldas y corpiños. Las pruebas comenzaron de inmediato, los patrones, basados en reproducciones teatrales de la época, se convirtieron en vestuario, probado a los protagonistas entre bramidos y pescozones.

Y llegó el día de la representación. Abuelas, madres y padres que, al contrario que en las pelis norteamericanas, el padre prefiere hacer de espía en Arabia Saudita que ir a las fiestas del cole de sus hijos, llenaban el salón de actos de una institución cercana a la escuela. Estaban todos los padres, y madres, sin faltar, y tías y los hermanitos pequeños, además de vecinos y acompañantes.

Todo sucedió según lo previsto, salvo que Shen-Yuin, en uno de sus saltos cayó sobre Mariloli que, en una hamaca prestada por la abuela de Gutiérrez, discutía con Manolín el precio de unas aceitunas de las que aún no había sido plantado el árbol. Es de reseñar igualmente que a Abdulá, que hacía de apuntador, se le cayó el libreto y detuvo la función un rato, y de otras eventualidades que no son dignas de reseñar pero con las que el auditorio infantil se divirtió con ganas, para eso era un «entremés,» y los familiares lloraron de emoción, suspiraron con alivio y aplaudieron a rabiar.

A don Honorato se le ocurrió la feliz idea de proyectar tras los decorados imágenes del siglo de Oro, textos, edificios, figuras e imágenes, que aumentaron la calidad de la representación y, como no, la emoción correspondiente en los espectadores, entregados por completo al espectáculo.

Todos felices, por tanto, y el mismo *Doncarlosmari*, radiante, lo filmó todo, sin dejar frase ni resquicio. Hizo un resumen, lo montó profesionalmente y lo colgó en YouTube. En la película no faltaba nada esencial, obra, autores del libreto, colegio en el que se hizo la re-



presentación, actores y colaboradores, día, mes, hora y año.

Los problemas surgieron un mes después cuando la nieta, Carmencita, de uno de los autores —adaptadores— del libreto, Anacleto Billete Hormaechea, atenta sin cesar en las redes a la entrada del nombre de su abuelo, detectó el hecho, lo rastreó y dio con el colegio, los nombres de los autores, dirección, incluso teléfono de cada uno de los que perpetraron aquella ilegalidad. El abuelo Anacleto, celoso en extremo con los derechos de autor, ferviente defensor de la legalidad a ultranza, dio cuenta a la sociedad de autores del hecho. Y la sociedad de autores, intervino con celeridad y eficacia.

De poco valía que la autoría de Eutimio de la Fuente García, Isabelina Rodríguez Fuertes y Anacleto Billete Hormaechea sobre el paso de Lope de Rueda fuera mínima, prácticamente irrelevante, pues se limitaron a cambiar en varias ocasiones el término *muger*, por *mujer*, *agora* por *ahora*, *mochacha* por *muchacha*, y cosas por el estilo. Lo importante es que, sin encomendarse a Lope de Rueda ni a nadie, lo registraron a su nombre, el de los tres, como si Lope de Rueda fuera un simple advenedizo. Para la Sociedad General de Autores, lo importante era que la autoría era de quienes habían realizado los arreglos, registrando el hecho y pagado sus cuotas como asociados.

Un ejemplo que ilustra la escasa importancia de la adaptación y que soliviantó a doña Purita es, cuando Mencigüela dice: «¡Jesus, padre! y habeisnos de quebrar las puertas», los eruditos Eutimio de la Fuente García, Isabelina Rodríguez Fuertes y Anacleto Billete Hormaechea, no sin horas de discusión, en un alarde de conocimiento del idioma, lo cambiaron por «Por Dios que vas a romper la puerta, padre». Se podrían poner más ejemplos aunque supongo que basta ese botón de muestra para ilustrar la importancia de la adaptación.

Cuando la inspectora, doña Josefina, llegó a la es-

cuela, se comportó como un motor de combustión interna. Bufó, rebufó, castañeteó los dientes, resopló, bramó, y en el despacho de *Docarlosmari*, se caló. Testigos fueron el director y Paquita «la conserje». Tras unos segundos en estado catatónico, la inspectora bufó y rebufó de nuevo y, cuando se esperaba que se calase definitivamente, recompuso su figura y dijo: «Un paso de Lope de Rueda en el siglo XXI, ¡a quién se le ocurre! ¡Rodarán cabezas!»

El que la Sociedad de Autores denuncie a una escuela por representar una obra clásica, es de complicada explicación y de aún más difícil entendimiento para gente normal. Aún así, es mucho más difícil tranquilizar a una inspectora angustiada e histérica a la que se le ha citado oficialmente y que debe abonar unas tasas, a todas luces injustas, por algo que se escribió en el siglo XVI. *Doncarlosmari*, doña Purita y don Honorato, apoyados por Paquita, la conserje, y maestros y maestras que entraban y salían en escena, que opinaban, aconsejaban y traían infusiones y ansiolíticos, intentaban explicar a la inspectora que el

asunto no era tan grave, que para qué preocuparse de que una sociedad trasnochada, anquilosada, inmersa en lo mercantil, que niega la cultura, que da prioridad al dinero sobre el conocimiento de los clásicos... «Sí, contestaba la inspectora, ¿y mi reputación, y mi

honra? Y, ¿quién abona los 95 euros (¡noventaycinco!) de las tasas que nos impone la Sociedad de Autores?».

Doña Purita, concedora de la obra original de Lope de Rueda y de la adaptación realizada por los denunciados, manifestaba que los citados no habían cambiado casi nada, que así era fácil registrar obras ajenas como propias, «robabas a un autor del siglo de oro sus textos, les cambias cuatro cosas y ¡hala!, por la cara te conviertes en un autor clásico, y cobras por ello, sin comerlo ni beberlo y sin tener que nacer en el siglo XVI», gimoteaba doña Purita... ¿y para eso eran necesarios tres autores, firmantes? ¿para hacer semejante desatino?».

Que la Sociedad de Autores denuncie a una escuela por representar una obra clásica, es de complicada explicación y difícil entendimiento



Doña Josefina, a pesar de su irritación, tras el litro de tila que fue conminada a tomar, estaba dispuesta a entender casi todo: que se hubiera representado una obra de Lope de Rueda, aunque para sus adentros pensaba que era jugar con fuego; que hubiera doña Purita escogido una adaptación registrada por los supuestos escritores Eutimio de la Fuente García, Isabelina Rodríguez Fuertes y Anacleto Billete Hormaechea, en vez de la obra original, que hubiera evitado los avatares a los que se veía sometida. Lo que no podía soportar la inspectora, lo que enervaba sus entresijos y la colocaba en situación de exacerbado paroxismo era que la filmación de los hechos se hubiera colgado en YouTube, de donde pasó a Facebook y al resto de las redes sociales, multiplicándose a velocidad vertiginosa por los cinco continentes y la Sociedad de Autores.

No hubo forma de parar desde las altas esferas el expediente incoado desde la sociedad de autores que llegó como denuncia al juzgado. Al contrario, la citada reiteradamente Sociedad de Autores, más chula que un ocho, se enrocó en sus posiciones a medida que aumentaban las adhesiones y quejas en las redes sociales y se le hacían insinuaciones desde las autoridades locales y provinciales.

Fue de *Doncarlosmari*, el autor de la difusión, de quien partió la idea que puso en marcha una estrategia que, si salía bien, podría acabar con el conflicto.

Al día siguiente, todos los de la clase, la mayoría de los maestros, y todas las amistades, familias y allegados, entraron en las redes sociales, contaron su historia, y las redes sociales la multiplicaron y difundie-

ron por el Planeta, y enviaron cartas, quejas y solicitudes y le pidieron explicaciones a la Sociedad de Autores, a los adaptadores y al mundo en general. Y se creó un batiburrillo de mensajes, un tinglado de opiniones y comentarios, un entramado mundial de chascarrillos, burlas y habladurías hacia la sociedad de autores que ésta dio marcha atrás, no sin advertir públicamente que la representación era una ilegalidad, sobre todo si se hacía en local diferente a un centro educativo y que, de repetirse, los infractores, por muy inspectores que fueran, debían atenerse a las consecuencias. El texto, entrecomillado en la prensa local, del que se hicieron eco varios diarios nacionales y alguno internacional, no dejaba lugar a dudas de que

la frías mazmorras o el fuego eterno pudieran acoger en el futuro a quienes, sin solicitar permiso ni abonar tasas, volvieran a repetir la torpeza de llevar a las tablas una obra registrada en la sociedad de autores.

La inspectora, doña Josefina, pudo dormir tranquila esa noche, a la espera del próximo sobresalto, no sin advertir a *Doncarlosmari* que era la última vez que sucedía tal cosa.

Doña Purita, sensata, decidió que la próxima vez ella misma adaptaría los textos «para ese viaje no se necesitan alforjas», se dijo, y evitamos problemas.

Y los protagonistas vivieron con sus recuerdos, en los que predominaba una familia que vendía las aceitunas que no habían sido plantadas y una sociedad de autores que vive también de la venta de las aceitunas que otros han sembrado, cuidado, recolectado y aliñado.

Lo que no podía soportar la inspectora era que la filmación de los hechos se hubiera colgado en YouTube y pasado a las redes sociales





CENTRO DE DINAMIZACIÓN DEL CINE Y LOS ESPECTÁCULOS VISUALES

El museo de cine de Girona

Algo más que un museo



DANIEL PONCE GUARDIOLA

Coordinador responsable de producción en uniTV, canal de televisión de la Universidad de Huelva.
dani.ponce@cv.uhu.es

Museo del cine: colección Tomás Mallol

Web: http://www.museudelcinema.cat/cat/museu_misio.php

Facebook: <http://www.facebook.com/museudelcinema>

Twitter: <http://www.twitter.com/museucinema>

Youtube: <http://www.youtube.com/Museudelcinema>

Este museo fue inaugurado el 8 de Abril de 1998 mediante la colección de Tomás Mallol de objetos cinematográficos. Fue el primero de su especialidad en España, comparable en cuanto a la calidad de la colección y del proyecto expositivo con los principales museos de cine de Europa. Su objetivo principal es ser un centro de dinamización del mundo del cine y los espectáculos visuales, sobre la base de una programación continuada de actividades y servicios.

Este museo del cine, creó esta plataforma con el fin de favorecer la comprensión y conocimiento del séptimo arte, no solo mediante la interpretación y la exposición en el museo, sino también para aquellos visitantes virtuales que quieran aprender sobre la historia del cine y también que puedan consultar todas las actividades y exposiciones que se lleven a cabo.

La Colección Tomás Mallol.

La Colección Tomás Mallol se compone de objetos, aparatos y accesorios tanto precinematográficos como del cine de los primeros tiempos; hay que destacar cerca de diez mil documentos con imágenes fijas (fotografías, carteles, grabados, dibujos y pinturas), ochocientos filmes de todo tipo y una biblioteca con más de setecientos libros y revistas.

Los objetos reunidos se encuentran entre el período comprendido entre mediados del siglo XVII y 1970. El grueso de la colección puede datarse entre la segunda mitad del siglo XVIII y el primer tercio del siglo XX. Su colección sobre todo entre 1968 y 1998. Treinta años en los que recorrió los principales mercados y encantos de Cataluña, España y Francia, fundamentalmente. Estableció numerosos contactos personales con anticuarios especialistas en cine y fotografía, que la avisaban cada vez que tenían un objeto de precine para vender.

Por tanto, a nivel pedagógico esta colección es de gran utilidad, ya que permite comprender la historia del cine desde sus principios.





La web

En la plataforma de esta institución sin ánimo de lucro, podemos en primer lugar acceder a la historia del museo, cómo se creó y la historia de la colección perteneciente a Tomás Mallol. Además nos habla de la fundación, y de los premios conseguidos a lo largo de la historia desde su creación, donde podemos hacer un repaso de los galardones más importantes obtenidos.

Como visitantes virtuales, podemos ir seleccionando objetos, donde nos aparecerá una foto junto a una breve explicación. Además de poder acceder a las diferentes colecciones que se han ido presentando en el museo. Para acceder a esta información, se hace desde la pestaña de «colecciones».

Si entramos dentro de «exposiciones», podemos acceder a las exposiciones temporales del momento, las itinerantes y al histórico, donde podemos ver todas las imágenes u objetos mostrados durante su periodo de exhibición.

Como toda página web, tiene una sección denominada agenda, donde encontramos las fechas de próximas exposiciones, como cursos o actividades ofertados; dentro de estos cursos existen diferentes niveles, desde actividades familiares, a cursos especializados para docentes.

Como novedad, encontramos una sección educativa, donde podemos ver las diferentes programaciones según el curso del niño y la edad, y una explicación de las diferentes actividades educativas y pedagógicas que se ofertan para dicho curso. Además hay una parte, con recomendaciones de películas para usar como recurso educativo según el ciclo al que se quiera aplicar.

Es muy rica en posibilidades documentales, con biblioteca, hemeroteca y videoteca, en las que existen 10.972 documentos en línea, que pueden ser utilizados por el visitante.

En el instituto de estudios aparecen los diferentes cursos de cine, publicaciones y los una presentación de los seminarios que se van a realizar.

Por último, hay una sección para todas aquellas personas que quieran recibir información y estar al día de todas las actividades que se realizan en el museo un formulario de inscripción para pertenecer al Club de actores del museo del Cine.

Creo que es una plataforma muy interesante no solo para amantes del cine, sino también para los educadores, de donde pueden sacar bastante información para poder poner en práctica.



DIVULGACIÓN, MOVILIZACIÓN COMUNITARIA Y DIFUSIÓN DE REUNIONES, CONVOCATORIAS, Y OTRAS ACTIVIDADES CULTURALES

Centro virtual de conocimiento para poner fin a la violencia contra las mujeres y niñas

PARA CONSEGUIR UN CAMBIO POSITIVO EN LAS ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS A LA VIOLENCIA QUE LOS HOMBRES EJERCEN SOBRE LAS MUJERES



MARÍA MUÑOZ VÁZQUEZ

Universidad de Huelva
maria.munoz@cv.uhu

Web:

<http://www.endvawnow.org/es/articles/219-divulgar-y-movilizar-comunitarias-y-medios-de-comunicacion.html>

Link corto:

<http://goo.gl/UhkB6>

Esta plataforma fue creada para la divulgación, movilización comunitaria y difusión de reuniones, convocatorias, y otras actividades culturales; es decir, diferentes intervenciones dentro de la sociedad, para intentar conseguir un cambio positivo en las actitudes y comportamientos asociados a la violencia que los hombres ejercen sobre las mujeres.

Debemos saber que la violencia contra la mujer y los derechos de la mujer pueden ser temas controvertidos y delicados en muchas comunidades. Por lo tanto, es importante encuadrar estos temas de manera estratégica, combinando la intervención en los medios de comunicación con las actividades basadas en la comunidad.

Para este fin, se creó esta plataforma donde nos

da una serie de pautas de cómo promover estas actividades para intentar implica a la sociedad ante esta lucha, es decir es necesario la estimulación haciéndolos participes incluso a los hombres y hacer ver que es un problema que es responsabilidad de todos.

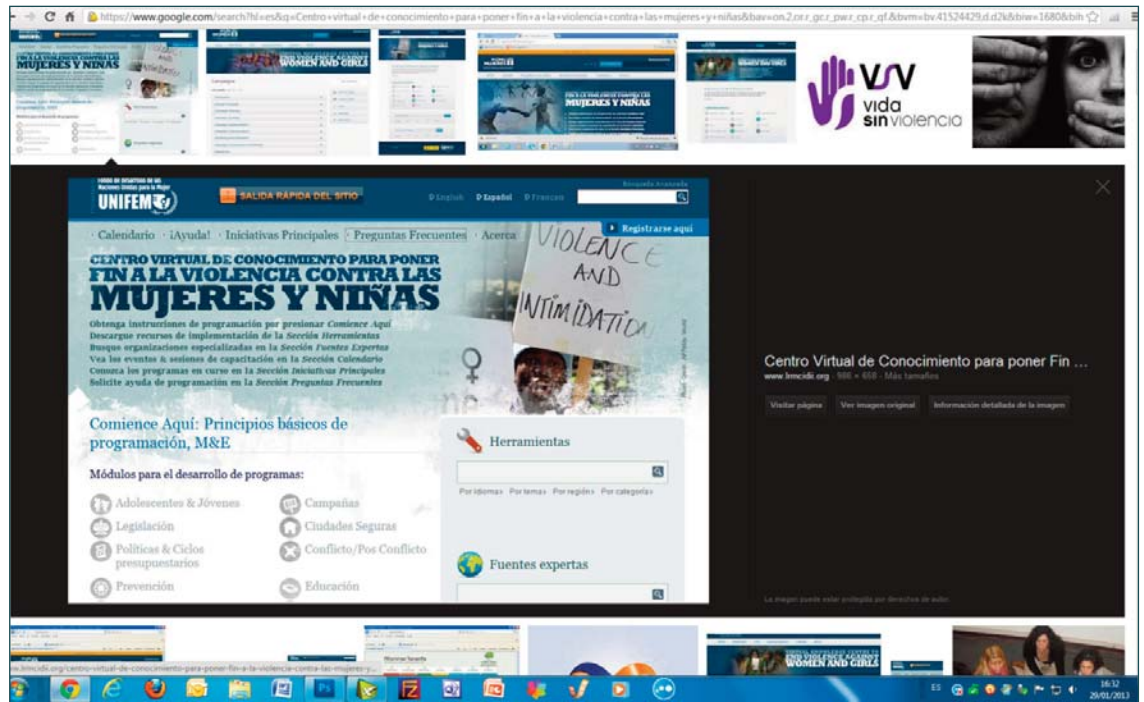
De hecho, para poner en práctica esta divulgación, en la Web se pone a disposición de toda persona que entre en la plataforma, artículos relacionados con diferentes experiencias y formas de trabajar esta temática.

Además, aparecen qué componentes debe tener una campaña a la hora de organizarla, y cuáles son los pasos a seguir para conseguir nuestro propósito, de hecho, aparecen los resultados de otras campañas realizadas entre otros la de «Asociación de hombres contra la violencia», o la « Campaña del lazo blanco», llevada a cabo en Canadá y otros países.

Esta plataforma es un interesante recurso para que diferentes organizaciones, o entidades educativas pongan en marcha esta campaña para trabajar no solo con alumnos, sino en diferentes asociaciones que pertenezcan a nuestra comunidad, ya que además se pue-



CENTRO VIRTUAL DE CONOCIMIENTO PARA PONER
**FIN A LA VIOLENCIA CONTRA LAS
MUJERES Y NIÑAS**



den usar a modo de guía los diferentes videos que pone a disposición del usuario esta página web.

Hay que tener en cuenta, que esta plataforma está promovida desde el Ministerio de Asuntos Exteriores y de cooperación del gobierno de España, siendo una página oficial y de total fiabilidad.

¿Qué más podemos hallar en la plataforma?

En la parte superior de esta plataforma tenemos diferentes enlaces, uno de ellos se llama «Necesitas ayuda», donde podemos encontrar una sección para aquella persona que ha sufrido algún tipo de abuso, o se siente insegura, poniendo a disposición un formulario a rellenar, el cual es totalmente confidencial.

También en esta sección aparecen las diferentes líneas de ayuda que están repartidas por todos los países, con su número de contacto, que es totalmente gratuito.

La siguiente sección es de «Preguntas frecuentes» donde nos da diferentes indicaciones de cómo po-

demo contribuir a este sitio, como usarlo, y como ponernos en contacto ante cualquier duda.

A continuación aparece otra pestaña relacionada con «Iniciativas principales», apareciendo en primer lugar un [link](#) para acceder a la base de Datos del Secretario General sobre la Violencia Contra la Mujer. Y a continuación, un listado de las diferentes campañas llevadas a cabo, donde podemos acceder a los resultados obtenidos, y a las diferentes páginas web creadas por los organizadores, pudiendo acceder a toda la información necesaria que nos haga falta, como por ejemplo la campaña denominada «16 días de activismo contra la violencia doméstica»

Para finalizar, encontramos una sección denominada calendario, donde podemos visualizar todos los eventos que se están organizando, las diferentes sesiones de capacitación, y también todos aquellos talleres en los que podamos participar.



PLATAFORMA DEL AULA SIGLO XXI

EDUCACIÓN 3.0



Nieves Santos Fernández

Universidad de Huelva
nieves.santos@cv.uhu.es

Web: www.educaciontrespuntocero.com/
 Facebook: www.facebook.com/educaciontrespuntocero
 Twitter: www.twitter.com/educacion3_0
 Canal YouTube: www.youtube.com/user/educaciontrescero
 Newsletter Educación 3.0: www.educaciontrespuntocero.com/newsletter

Educación 3.0 es la plataforma del aula del siglo XXI, que nace con el objetivo de contribuir a la integración de las TIC en el sector educativo. Para ello, ofrece todo tipo de contenidos (información, nuevos dispositivos, novedades editoriales, recursos educativos, materiales curriculares, plataformas, software, juegos...) útiles para la mayoría de integrantes de la comunidad educativa española.

Surge de un proyecto conocido como proyecto Educación 3.0, fundamentado en cuatro pilares: una revista en papel (de la que se editan 4 números al año), una página web, espacio propio en las principales redes sociales (Facebook, Twitter y Youtube), Newsletter Educación 3.0 en el que se informa semanalmente a toda la comunidad educativa de las principales novedades y noticias del sector. Nos llama la atención que cada publicación es enviada de manera aleatoria a diferentes centros educativos e instituciones, es una manera original de darse a conocer.

Desde la Web «Educación 3.0» es posible acceder a la versión digital y reducida de las diferentes publicaciones de la revista, pero también existen otros apar-

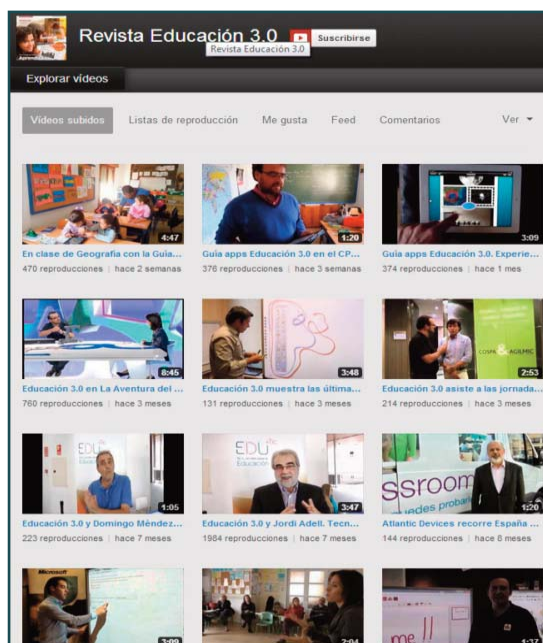
tados, no menos importantes, en la web:

- Noticias, relacionadas con los nuevos descubrimientos o nuevas aplicaciones TIC en el ámbito educativo.
- Novedades, este apartado resulta bastante útil para estar informado de los nuevos software que van surgiendo, tanto gratuitos como con licencia, también encontramos información sobre hardware y además, es posible tener acceso a análisis de popularidad, utilidad, usabilidad... realizados sobre las nuevas herramientas que se incorporan.
- Recursos, nos informa y a la vez nos facilita el acceso a los más novedosos y útiles recursos disponibles relacionados con Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Superior. Entre los recursos, encontramos uno que ha creado la propia revista, una completa «Guía apps EDUCACIÓN 3.0», con el objetivo de ayudar a docentes y familias, más de 70 aplicaciones probadas, analizadas y comentadas por especialistas en la materia, para que los profesores y padres que quieran emplear el iPad con objetivos educativos tengan una referencia de su uso real. Además, en dicha guía encontramos cómo algunos profesores utilizan dichas aplicaciones en su aula y por qué las recomiendan.
- Experiencias, aquí encontraremos múltiples entradas sobre experiencias llevadas a cabo por docentes, como por ejemplo blogs de aulas o institucionales; podemos acceder también a iniciativas que o bien tiene el profesor individualmente o hacen referencia a proyectos colaborativos. Además de anali-

zar en profundidad las aplicaciones, esta sección pretende mostrar las opiniones de los profesores que las están utilizando en sus aulas y mostrar experiencias de uso de las mismas, gracias a ello, tenemos el privilegio de conocer múltiples experiencias de docentes que están utilizando las TIC en sus clases para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Convocatorias, gracias a esta sección podemos estar informados, como su propio nombre indica, de las convocatorias de premios y concursos, como de encuentros y congresos que tendrán lugar próximamente.
- Formación, con este apartado conoceremos los Seminarios, Cursos y Libros relacionados con las TIC en educación.
- Familias, aquí los padres, madres, en definitiva familiares que visiten la página podrán estar informados sobre las últimas aplicaciones, para utilizar todo el potencial de las nuevas herramientas/aplicaciones.

Como hemos podido comprobar, tras horas de indagación y observación la web EDUCACIÓN 3.0 no sólo se encarga de escuchar y ser testigo de historias de aprendizaje, de las múltiples dudas y las soluciones planteadas por sus lectores, sino que ahora, más que nunca, sus miembros han pasado a la acción, han dejado de ser meros transmisores de la información, para poner en marcha sus propios servicios de formación TIC destinados a ayudar a los docentes que deseen embarcarse en esta aventura.



Telespectadores asociados de Cataluña (TAC)

Programa de educación audiovisual: aprende a mirar

iCmedia (iniciativa para la calidad de los medios)



Joan de Santiago Bayona

Coordinador del Programa de Educación Audiovisual de TAC
educa@taconline.net



Telespectadores Asociados de Cataluña es una asociación sin ánimo de lucro, que trabaja por una televisión de calidad y en defensa de los derechos de los usuarios, en especial de los niños, que son los más indefensos delante de las pantallas. TAC nace en 1985, a raíz de la preocupación de unos padres por los contenidos que las televisiones ofrecían a sus hijos. Hoy, TAC agrupa a más 17.000 personas.

En estos últimos años, el desarrollo de las nuevas tecnologías del mundo audiovisual y la propia demanda de los usuarios han conducido a una progresiva ampliación y adaptación del trabajo de TAC. Internet, los videojuegos, el cine, los DVD's y el uso de los móviles han ido adquiriendo cada vez más espacio en el tiempo de ocio de los más jóvenes. Por este motivo, gran parte del trabajo que desarrolla la asociación se centra en el Programa de Educación Audiovisual Aprende a mirar.

Con este programa, TAC trata de ayudar a las entidades educativas a minimizar el impacto negativo del uso incorrecto de los medios audiovisuales en las fa-

milias y en los alumnos, i a maximizar el positivo. Por un lado, se ofrece a los padres y a los educadores información crítica de los contenidos del mundo audiovisual y, finalmente, se enseña a los jóvenes en qué consiste el lenguaje de la imagen y el sonido, para aprender a ser usuarios críticos.

TAC quiere una televisión de calidad y respetuosa con el espectador. Por ello, tiene en cuenta todo aquello relacionado con la programación infantil y el horario de protección establecido por la Directiva Europea de TV Sin Fronteras, de 6 a 22 h. Además, TAC apoya y participa en el trabajo que desarrolla el CAC (Consell de l'Audiovisual de Catalunya) a través de diversas comisiones de estudio y análisis.

Por otro lado, en España hay una asociación de telespectadores por cada Comunidad Autónoma. Entre todas, suman unas 50.000 asociados. Juntas, están estructuradas en una federación: iCmedia (Iniciativas para la Calidad de los Medios). La federación, con sede en Madrid, coordina y representa el trabajo de todas las asociaciones de las que está compuesta.





Objetivos de TAC

El trabajo de Telespectadores Asociados de Cataluña consiste en:

- Ser un puente entre los usuarios y los responsables de las televisiones y productoras de contenidos.
- Canalizar las quejas, sugerencias, felicitaciones y opiniones del espectador a los directivos de las cadenas, a los responsables de los contenidos y a los profesionales de los diversos programas.
- Premiar la calidad televisiva. TAC organiza anualmente los Premios Zapping a la televisión de calidad que, votados por la audiencia, son un instrumento positivo para reconocer el trabajo de aquellos profesionales que se esfuerzan por hacer programas de calidad.
- Crear opinión en la sociedad a favor de una televisión de calidad, que respete los valores fundamentales sobre los que se construye una sociedad libre y solidaria.
- Velar por el cumplimiento de la ley y, si se da el caso, que se cubran los vacíos legales existentes de

para el control de los operadores.

- Realizar estudios y análisis de la programación televisiva, así como del uso que hace la sociedad de los medios audiovisuales, con el objetivo de contribuir a la mejora de los contenidos y la calidad de los programas.
- Formar parte de organizaciones nacionales e internacionales con finalidades semejantes para sumar en la movilización de la sociedad que exige sus derechos en todo lo referente al panorama audiovisual.
- Colaborar con las autoridades públicas en el cumplimiento de sus responsabilidades sobre los operadores tanto públicos como privados.
- Realizar todo tipo de actividades para dar a conocer el trabajo que desarrolla y contribuir al debate abierto y plural entorno al mundo audiovisual, así como para ampliar su base de socios, captar fondos y movilizar a la sociedad civil.

Los servicios que aporta a la ciudadanía

- Contraste Audiovisual. Una revista mensual con información valorada de estrenos en cine, DVD y televisión. Además, todas aquellas novedades relacio-



levisión. Además, todas aquellas novedades relacionadas con el mundo de las pantallas, como internet o los videojuegos, también tienen su espacio en esta publicación de TAC.

- Servicio de atención telefónica y presencial para consultas, quejas, felicitaciones y sugerencias. También, asesoramiento a estudiantes y profesores sobre el mundo audiovisual para la realización de trabajos y proyectos de investigación.

- Actividades culturales e infantiles que, a lo largo del año, promueven la calidad de los medios y la formación de usuarios críticos.

- App Contraste: La App Contraste es la mejor guía para el espectador de cine y televisión y el usuario de internet y videojuegos.

La aplicación es gratuita y está disponible para los sistemas operativos Android e iOS. Toda la información está en el smartphone y la tablet para acceder a ella en cualquier momento. Su uso es muy sencillo y permite interactuar con las redes sociales para compartir multitud de contenidos.

Aprende a Mirar

Ofrece a padres, profesores y alumnos información crítica de los contenidos del mundo audiovisual. Enseña a los menores a través de asignaturas y seminarios especializados, en qué consiste el lenguaje de las diversas pantallas que llenan su tiempo de ocio y su trabajo. El proyecto ayuda a las entidades educativas a maximizar el impacto positivo de los medios -aprovechando su potencial pedagógico- y a minimizar el negativo -a causa del posible uso incorrecto de las

pantallas en el ámbito familiar-.

Acceso para los socios

Los centros adscritos al Proyecto de educación Audiovisual de TAC, así como sus socios, tiene acceso a:

- Contraste Audiovisual, la revista comentada anteriormente.

- Contraste Online. TAC pone a disposición de las instituciones educativas un portal con información diaria, semanal y mensual sobre la programación televisiva, estrenos en cine y DVD, artículos de fondo, campañas. Además, también se incluye información sobre videojuegos. Este servicio permite a padres, educadores y alumnos de un centro educativo, disponer, en la propia web del colegio, de una información valorada muy interesante para las familias y el personal docente. Con estos contenidos, la web del centro adquiere un importante valor añadido, ya que se convierte en una herramienta de consulta frecuente. Además, ofrece herramientas al espectador activo en el universo mediático.

- Conferencias sobre las diversas pantallas y la educación, la publicidad, la manipulación mediática, las redes sociales, la familia y el ocio audiovisual, etc.

- Cursos para alumnos a través de talleres, encuestas, trabajos de investigación y otras herramientas innovadoras y eficaces para formar usuarios críticos.

- Proyecto de Educación Audiovisual Aprende a Mirar Junior, un programa de iniciación a los audiovisuales destinado a educación infantil.



Telespectadors Associats de Catalunya
Associació de consumidors de mitjans audiovisuals
Una mirada crítica als continguts de les pantalles

Google[™] Búsqueda personalizada

[Associat](#)
[Denuncia](#)
[Qui som](#)
[Contacte](#)



Luigi's Mansion 2

El germà de Mario Bros és ara el protagonista

Tot comença un dia qualsevol, amb el mandrós Luigi veient la televisió quan, de sobte, apareix el seu amic, el Professor Fesor, a la pantalla per demanar-li ajuda amb urgència. Una aventura única plena de plataformes, exploració, fantasmes i molt d'humor.

Llegir més

TV, Cinema, Internet i Videojocs

Graells, fitxes i valoracions

Aprende a mirar

Programa d'educació audiovisual

Campanyes

Digues la teva sobre la programació de TV

Premis Zapping

Tota la informació de totes les edicions

Blog i Articles

Tota l'actualitat del TAC al nostre blog

Seccions

- [Fundació TAC](#)
- [Grup d'experts](#)
- [Grups d'anàlisi](#)

Història i objectius



Telespectadors Associats de Catalunya és una associació sense afany de lucre, que treballa per una televisió de qualitat i en la defensa dels drets dels usuaris, especialment dels nens, que són els més indefensos davant les pantalles. Es va crear al 1985, arran la preocupació



PROFESORADO DE LA COMUNIDAD DE CASTILLA-LEÓN

CREI. Centro de recursos de educación intercultural

PARA COORDINAR DIFERENTES TRABAJOS, ASESORAR AL PROFESORADO, ESTABLECER ACCIONES FORMATIVAS Y OFRECER MATERIAL DE APOYO SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL,

**MARÍA MUÑOZ VÁZQUEZ**

Universidad de Huelva
maria.munoz@cv.uhu

Centro de recursos de educación intercultural.

Web: <http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi>
Facebook: <https://www.facebook.com/centrorecursos.creicyl?sk=wall>
Twitter: <https://twitter.com/creicyl#>

Introducción

El Centro de Recursos de Educación Intercultural fue creado por el aumento de alumnado extranjero en la sociedad leonesa. El CREI es un centro de carácter regional que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado perteneciente a otros países y minorías.

Su interés es dar cobertura a las nueve provincias, y aunque el espacio físico esté ubicado en Valladolid, la Web pretende convertirse en un espacio virtual que ofrezca asesoramiento, recursos, experiencias educativas, y todo tipo de ayuda al profesorado de Castilla y León.

Dentro de los objetivos de esta plataforma educativa, se pretende coordinar diferentes trabajos para establecer acciones formativas y ofrecer material sobre educación intercultural, asesorar al profesorado, generar nuevos materiales de apoyo y promover innovaciones e investigaciones dentro de este ámbito.

Secciones

Dentro de este apartado encontramos:

- Quienes somos
- Contacto/valoración
- Recursos
- Novedades
- Formación
- Enlaces
- Experiencias educativas
- Datos
- Directorio
- Aula Virtual





Podemos acceder a través de cada sección en recursos educativos, recursos multimedia, propuestas didácticas de interculturalidad, información sobre diferentes cursos de formación, nuevas publicaciones realizadas sobre esta temática e incluso el acceso al aula virtual para aquellos miembros del grupo Crei.

- Directorio de centros
- Zona alumnos secundaria
- Portal Junta de Castilla Y León
- Divergaceta
- Zona alumnos primaria
- Revista Digital

Desde estos apartados accedemos directamente a las direcciones webs de los lugares mencionados, pero no solo el profesorado, sino que los alumnos acceden a su zona para trabajar con diferentes actividades, dentro de cada materia impartida en su curso.

Contacto

Para poder contactar dentro de su página web encontramos diferentes direcciones de correos e incluso un teléfono de contacto para cualquier duda, así como el horario de atención al usuario.

Conclusiones

Esta plataforma educativa es un ejemplo a seguir, debido a que ha tenido en cuenta diversos factores de ayuda al profesorado y al alumnado. Es una iniciativa bastante enriquecedora ya que se adapta al uso de las nuevas tecnologías dentro de la enseñanza educativa, y se adapta a los tiempos, en los que cualquier alumno, independientemente del país que proceda, es un nativo digital.





Rubén Domínguez Méndez

Instituto Universitario de Historia Simancas
rdominguezmendez@hotmail.com



Ventana a la Historia: la web del archivo del Instituto Luce

<http://www.archiviolute.com>

En los últimos años se ha producido una importante labor de conservación y restauración de archivos cinematográficos. Esta acción, de manera paralela, ha permitido aumentar la difusión del patrimonio audiovisual; especialmente gracias a Internet, acercando a los usuarios documentos de gran interés histórico. La web del archivo del Instituto Luce que aquí presentamos es un buen ejemplo de este paradigma.

Cabe recordar que este organismo fue creado por Mussolini en 1924 tras la fusión de diversas sociedades privadas dedicadas al mundo del sonido y de la imagen. Desde ese momento se convirtió en el órgano de la propaganda cinematográfica del fascismo al elaborar películas y documentales para su proyección en los cines del país. A la finalización de la Segunda Guerra Mundial, tras la caída del fascismo, se produjo una depuración profunda del personal y de

sus objetivos. Su actividad continúa hasta nuestros días.

La página web nos permite consultar de manera esencial dos fondos. Por un lado, el Archivo Cinematográfico Luce, donde se conservan más de 12.000 noticiarios y 6.000 documentales de temática política, social y cultural. La base de datos facilita la búsqueda de este material por diversos campos (descripción, tema, lugares, personas, años, blanco y negro o color y producción muda o sonora). Como podemos comprobar al introducir el término "Spagna" en el campo de lugares, se trata de un archivo que puede ayudar a la reconstrucción visual de un pasado no exclusivamente en el ámbito territorial italiano (esta búsqueda recupera 291 resultados).

El segundo fondo es el denominado Archivo Cinematográfico Luce. En este caso se trata de un repositorio digital de grandes dimensiones a pesar de que no se encuentran on-line la totalidad de las más de 3 millones de imágenes de las que dispone la institución. Las colecciones que pueden consultarse son: Fondo Pastorel (con documentos situados entre 1919 y 1923), el Fondo Luce (con 255.000 imágenes en

las que destacan las de Guerra y las de la presencia italiana en África Oriental), el Fondo Dial (con 54.697 elementos sobre los años de la llamada dolce vita en Roma) y el Fondo Vedo (con documentos sobre la vida política italiana entre 1948 y 1965). Como en el anterior caso, el motor de búsqueda permite acceder con precisión a la información que demandamos. Repitiendo la búsqueda de "Spagna" en el campo de lugares accedemos a 244 resultados.

Al margen de esos dos métodos de investigación en torno a los contenidos que pretendamos investigar, existe un directorio que permite realizar un itinerario por una temática concreta dividida en los siguientes ámbitos: Arte y cultura, Moda, Crónica, Economía, Geografía, Instituciones, Naturaleza, Ciencia, Sociedad, Espectáculos, Deportes e Historia. Al adentrarnos en cada uno de estos campos se nos van

abriendo opciones cuyo objetivo es delimitar lo máximo posible los intereses de nuestra solicitud.

Con el objetivo de difundir más aun sus fondos, desde el 6 de julio de 2012 esta institución ha llegado a un acuerdo con el portal YouTube para establecer un canal en dicha web que recoge aspectos más destacados de la Historia de Italia a lo largo de 30.000 videos (<http://www.youtube.com/user/CinecittaLuce>).

En definitiva, estamos ante un recurso muy potente para investigadores y estudiosos de la Historia. Pero también es un elemento útil para los docentes interesados en ofrecer a sus alumnos fuentes primarias que complementen sus explicaciones y ayuden a recrear con la mayor verosimilitud posible el pasado descrito en las clases.

The screenshot displays the Luce website's search and navigation interface. At the top, there are tabs for 'RICERCA SEMPLICE' and 'RICERCA AVANZATA'. Below this, a search box is accompanied by statistics: '200.000 schede catalografiche, 4.000 ore di filmati, 400.000 fotografie, in libera consultazione: inserisci uno o più termini di ricerca nel campo sottostante'. A search filter section for 'ARCHIVIO STORICO LUCE' includes checkboxes for 'archivio fotografico', 'archivio cinematografico', and 'archivi partners', along with an 'inizio ricerca' button. A 'DIRECTORY' section lists various categories like 'Arte e Cultura', 'Costume', 'Cronaca', 'Economia', 'Geografia', 'Istituzioni', 'Natura', 'Scienze', 'Società', 'Spettacolo', 'Sport', and 'Storia'. On the right, three archive cards are visible: 'ARCHIVIO CINEMATOGRAFICO LUCE' (featuring a vintage car), 'ARCHIVIO FOTOGRAFICO LUCE' (featuring a couple), and 'ARCHIVI PARTNER' (featuring a globe). A sidebar on the far right contains additional links like 'ARCHIVIO STORICO LUCE', 'MUSICA LUCE', and 'ARCHIVI PARTNER' with sub-links to various collections.



Rosario Medina Salguero

Universidad de Huelva
rosario.medina@dedu.uhu.es



Una verdad incómoda

Dirección: Davis Guggenheim

País: USA

Año: 2006

Género: Documental.

Duración: 100 min.

Idiomas disponibles en DVD y/o Blue Ray: Español, Inglés.

El cine, basándonos en palabras del Dr. Román García, desde sus orígenes ha tenido una vocación didáctica y moralizante, más que una función lúdica. Desde sus inicios, no solamente los directores así lo entendieron, sino que numerosos colectivos fundaron productoras y salas de proyección para exponer sus puntos de vista a través del cine. Por ello, el cine ha sido utilizado como recurso didáctico para mostrar y ejemplificar las más diversos hechos geográficos, históricos y sociales, sobre todo a partir de que se puede reconstruir el pasado “recreándolo” y dándole así verisimilitud. ¿A quién no le gusta el cine? El análisis de películas favorece la capacidad de reflexión y crítica, y ofrece un formato diferente y ameno para trabajar los contenidos.

Partiendo de la idea del párrafo anterior, el film que señalamos en este texto se titula «Una verdad incómoda». Este documento audiovisual recibió el Oscar de la Academia de Hollywood a la mejor película documental de 2006 y en 2007 el Premio Nobel de la Paz junto con el Panel Intergubernamental del Cambio Climático por sus «esfuerzos para construir y difundir un mayor conocimiento sobre el cambio climático causado por el hombre y poner las bases de las medidas para contrarrestar ese cambio».

Este documental relata la historia de la apasionada entrega de un hombre decidido a exponer los mitos e ideas equivocadas acerca del calentamiento global y de su prevención. Este hombre es el ex vicepresidente de Estados Unidos, Al Gore, que después de perder las elecciones del año 2000 decidió cambiar de rumbo y dedicarse a ayudar a salvar el planeta. Al Gore revisa de forma muy amena y didáctica la evidencia científica del calentamiento global, discute sus aspectos políticos y económicos y describe las consecuencias del cambio climático global sobre nuestro planeta. En su «espectáculo itinerante de calentamiento global» muestra a un hombre divertido, abierto y dispuesto a todo para hacer llegar a la mayor cantidad de gente posible la sorprendente verdad acerca de lo que él llama «la emergencia planetaria», antes de que sea demasiado tarde.

Además, este documento filmico nos permite poder utilizarla, como recurso educativo, en distintos niveles (3º y 4º de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y C. F. de Adultos); áreas (Lengua inglesa, Ciencias de la Naturaleza, Biología y Geología, Ciencias de la Tierra y Economía). Los temas a tratar pueden ser dispares desde recursos naturales, riqueza y pobreza, comercio y consumo hasta ecología, medio ambiente y sostenibilidad.

A pesar del valor de su contenido para el ámbito educativo, cabe resaltar que en países como Estados Unidos y Reino Unido hubo cierto debate sobre si mostrar el documental en las escuelas o no. En el Reino Unido se prohibió inicialmente mostrarlo en escuelas de secundaria debido a una ley que impide la promoción política, pero finalmente un juez decidió que el peso científico del documental era mayor que el político.



José Antonio Ruiz Rodríguez

Universidad de Huelva

Página web: <http://www.abpeducom.org.br/#>

Asociación Brasileña de Investigación y Profesionales en Educomunicación (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação).

Fue el 2 de septiembre de 2011, durante el Primer Coloquio de Profesores, cuando se produjo la propuesta para la asociación. El 3 de diciembre de ese mismo año se celebró la Asamblea General de la fundación de la asociación, durante el II Encuentro brasileño Educomunicación en São Paulo, con la aprobación del Estatuto de la Junta Provisional y Elecciones; y con su posterior registro en la oficina de la asociación de notas (PJ) y el IRS (CNPJ).

Esta Asociación tiene como finalidad reunir a profesionales e investigadores de la educomunicación bajo un prisma educativo, científico-cultural, interdisciplinario sin ánimo de lucro.

La Asociación en sí tiene como prioridad promover el conocimiento, la formación continua, la organización de acontecimientos de índole científico, el intercambio con agentes de ámbito científico, tecnológico, cultural y artístico y otras actividades de carácter educocomunicativo.

El enfoque de este recurso electrónico va dirigido al mundo de la educación y de la comunicación. Se divide en tres bloques: a la izquierda podemos encontrar toda la información sobre los componentes de la Asociación a grosso modo, así como las reuniones re-

alizadas por parte de esta Asociación.

En la derecha, aparece el bloque de noticias de actualidad, cursos próximos, eventos y todo tipo de actos relacionados con la Asociación. Y la parte del centro, además del web flash, incorpora eventos de primerísima actualidad en los cuales se pueden realizar comentarios, y que tratan sobre que están temas a la orden del día.

Por tanto, resaltar que los contenidos que se recogen trata con riguroso detalle todos los acontecimientos que ocurren en la sociedad de hoy en día y que afectan al mundo de la educación así como de la comunicación, dos términos que deben de estar directamente relacionado.

Con respecto a la navegabilidad, su estructura ofrece facilidad para acceder a los contenidos de la web mediante una serie de recursos y estrategias de navegación (enlaces, flash, etc.), diseñados para lograr un resultado acorde para localizar la información y la orientación para el usuario.

Los destinatarios del sitio son principalmente profesionales de la educación y de la comunicación, pero al ser un tema de actualidad, es visto con asiduidad por otro tipo de personas enfocadas a la cultura, la sociedad, la literatura, etc.

Es importante comentar también que esta página brinda una serie de elementos interesantes para el lector, tales como los eventos de actualidad, los cursos de formación, los artículos, los enlaces, etc.,



Redacción Aularia

Revista Comunicar

Vol. XX, nº 40, 1º semestre, marzo 2013

Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares

Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks and School Settings

En esta edición, «Comunicar» se centra en un aspecto concreto del potencial de la tecnología para el aprendizaje cívico. El debate es muy polarizado: algunos ven a los medios y la tecnología como causa primaria del declive del «capital social» y de la participación ciudadana; otros consideran que Internet sobre todo es un medio para crear nuevas formas de una «ciudadanía en red». Con frecuencia, se ve a los jóvenes a la vanguardia de una nueva forma de política que se facilita y fomenta a través del uso de estos nuevos instrumentos y servicios digitales; y hay quien considera que esto contribuirá a superar el «déficit democrático de las sociedades modernas».

Sin embargo, los medios no son los únicos responsables del declive aparente de la democracia; tampoco es probable que lo resuelvan. Y es aquí donde los educadores pueden desempeñar un papel esencial, aunque la regeneración de la vida cívica que muchos consideran una necesidad urgente para las sociedades modernas será un proceso difícil y a largo plazo. Abordar estas cuestiones requiere que vayamos más allá de la visión instrumental de la tecnología y de la equivocada separación entre tecnología y sociedad, que caracteriza gran parte del debate sobre la «tecnología educativa».

Los autores de los artículos publicados en esta edición abordan algunas de las luchas manifiestas y sub-



yacentes sobre los significados del espacio público, la política y la participación ciudadana que surgen en la interfaz entre los espacios educativos y los virtuales. Indagan sobre cómo los jóvenes sienten, viven y experimentan la ciudadanía democrática dentro de, y entre, las escuelas y el mundo digital. Durante el proceso, cuestionan las distinciones simples entre lo digital y lo real, entre aprendizaje y ocio, y entre lo formal y lo informal; y plantean preguntas fundamentales sobre los significados de conceptos como participación, ciudadanía e identidad.

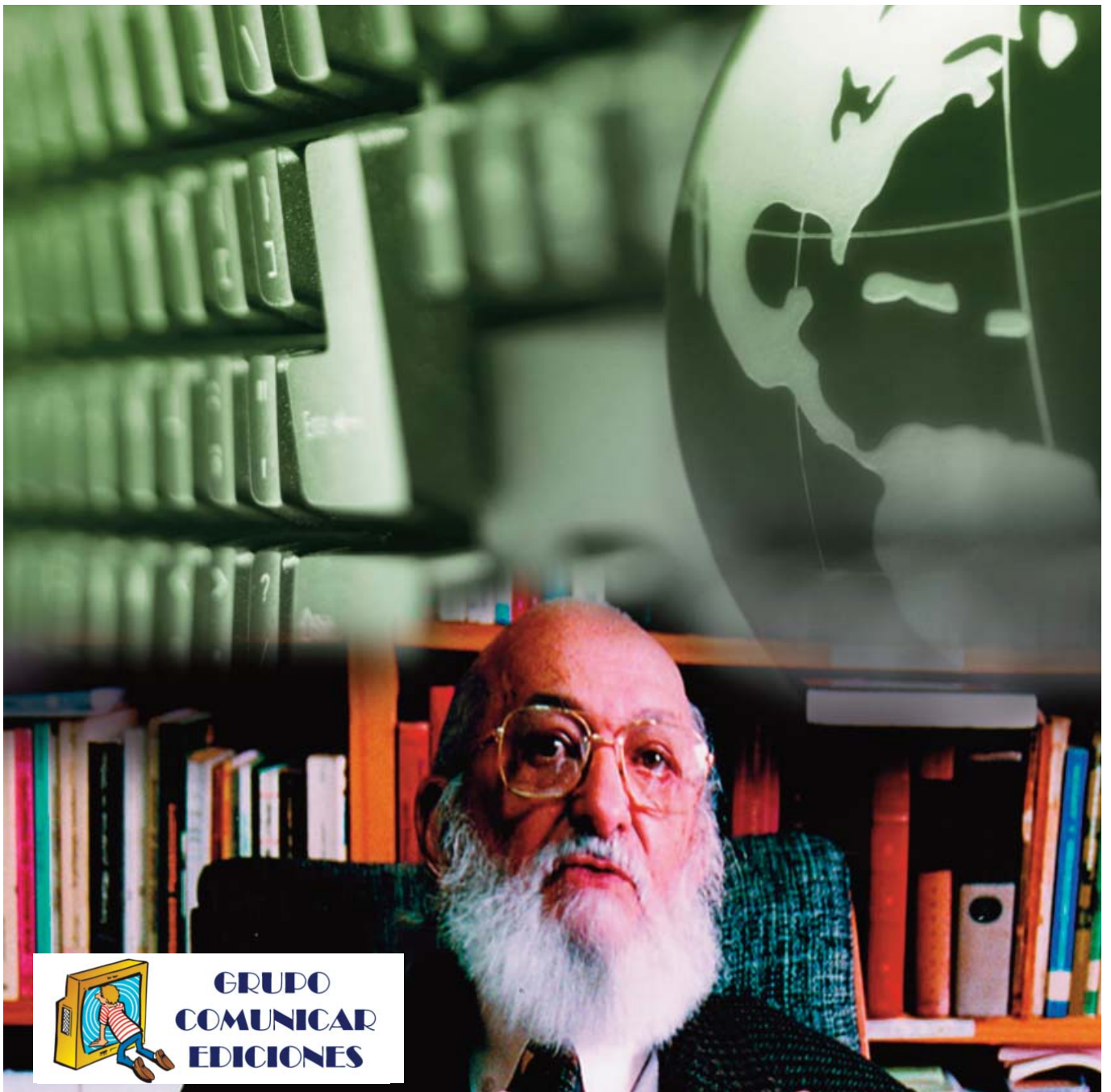
La relación entre los medios y la educación ha sido durante mucho tiempo foco de muchas esperanzas y temores. En los primeros años del cine, Thomas Edison afirmó con ilusión que las películas de cine «revolucionarían» el aprendizaje y a la larga harían superfluos a los profesores.

Durante los últimos años, se han vertido opiniones igualmente polarizadas sobre los ordenadores. Igual que en el caso de la televisión, se acusa a los medios digitales de crear distracción y pensamiento superficial, y de trivializar e instrumentalizar la educación. Aún así, los medios digitales fueron presentados como instrumentos capaces de crear un aprendizaje más auténtico, eficaz y centrado en el alumno.

AULARIA

EL PAÍS DE LAS AULAS REVISTA DIGITAL DE EDUCOMUNICACIÓN

Vol. 2(2) Julio, 2013. Revista Aularia. El país de las aulas. ISSN: 2253-7937
Grupo Comunicar (España).



**GRUPO
COMUNICAR
EDICIONES**