

INVESTIGACIONES / RESEARCH

● Antonio Bautista
Madrid (España)

Recibido: 19-12-08 / Revisado: 07-04-09
Aceptado: 12-05-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-006

Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales

Audiovisual Narrations Based on Intercultural Relationships in Education

RESUMEN

En este artículo describimos el trabajo iniciado en el año 2008 en dos colegios públicos. Planteamos analizar la posible contribución de la narración de historias con lenguajes de la fotografía y del cine al conocimiento mutuo de los humanos. Pensamos que este tipo de relatos audiovisuales es más adecuado que el textual para vincular lo afectivo y lo racional en el alumnado de educación infantil y primaria que es diverso culturalmente y, muy probablemente, no todos y todas están alfabetizados en la lengua autóctona. Contemplamos el relato de historias como la base del uso de los medios técnicos para fomentar relaciones intra e intergrupos de dicho alumnado y, consecuentemente, para facilitar el entendimiento entre ellos. Concluimos señalando que las situaciones de enseñanza configuradas por el mencionado uso de los medios tecnológicos ayudan a que los protagonistas de los relatos audiovisuales den sentido a cosas, ideas, relaciones y acontecimientos de la vida que están dispersas; a que construyan significados intersubjetivos, y a que asuman el compromiso de usar el diálogo y la negociación de significados como la mejor forma de fomentar prácticas más democráticas, igualitarias y justas.

ABSTRACT

In this article, we describe a work started in 2008 and carried out in two public schools. We analyze the possible contribution of narration (photographic and film languages) to mutual human knowledge and the understanding of the events that surround group knowledge. We think that this type of audiovisual narration is more appropriate than mere texts to relate the affective and rational in Primary school children, as they are a culturally diverse population and, consequently, not all of them are literate in the native language. We envision storytelling as the basis for using of technical resources to encourage not only inter- and intra-group exchanges with these children, but also to encourage mutual understanding among them. We conclude by pointing out how teaching situations mediated by the use of technological resources help the participants to make sense of things, ideas, relationships and life events that are dispersed, as well as to build interpersonal meanings. Finally, through these methods, the protagonists of the audiovisual narrations are able to use the dialogue and the negotiation of meaning as the best way to encourage more democratic, egalitarian and fair practices.

PALABRAS CLAVE / KEY WORD

Narración, alfabetización, audiovisual, multiculturalismo, comunidades de práctica.
Storytelling, audiovisual, literacy, multiculturalism, communities of practice.

◆ Dr. Antonio Bautista García-Vera es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid (bautista@edu.ucm.es).

1. Introducción

En este artículo, intentamos comprender qué es lo que hace que las vidas que vivimos, y las sociedades en las que vivimos, presenten tantas dificultades y resistencias para convivir con la diferencia. Pretendemos entender por qué, con demasiada frecuencia, se trata con antipatía, aislamiento y marginación a lo diferente en los espacios educativos, a la vez que se aplican estrategias correctoras de lo distinto o de lo que se aparta de la normalidad racional o del sentido común. También, deseamos manifestar una forma de educar para una ciudadanía multicultural, entendiendo que no hablamos de colectivos homogéneos, sino de grupos plurales social y culturalmente que, además de saber participar, se emocionan ante situaciones de sufrimiento, miseria e injusticia. En este sentido, este artículo desea contribuir en la construcción de una sociedad más democrática y solidaria. Pensamos que un camino adecuado que lleva a esta pretensión es fomentar entre el alumnado la narración de historias con lenguajes audiovisuales. Los relatos son la base de una educación intercultural donde, en el proceso de narración, los miembros de estos grupos plantean contenidos de historias propias y ajenas, confrontan pareceres sobre los elementos visuales a emplear, acuerdan la estructura narrativa y, sobre todo, tienen oportunidades de conocerse y comprender sus diferencias. Con este planteamiento, en el año 2008 iniciamos un estudio en dos colegios públicos, el «Cervantes» de Madrid y «La Paloma» de Azuqueca de Henares (Guadalajara). En este artículo, adelantamos algunas contribuciones sobre los contenidos de las historias y la naturaleza de las diferentes relaciones de comunicación intercultural establecidas.

2. Antecedentes y estado de la cuestión

La relación entre medios tecnológicos e interculturalidad empezó a investigarse con cierto interés en la década de los noventa. Revisando estos trabajos, entendemos que la primera corriente de estudio fue la dirigida a la producción de bases de datos multimedia unidas a herramientas que permitían la búsqueda, el acceso y la comunicación de información para conocer otras culturas; por ejemplo, Roy (1997) utilizó esta tecnología para facilitar la comprensión de pueblos africanos. Las ventajas que ofrecen frente a los libros de texto residen en la posibilidad de interactuar con una base de datos, e intercambiar información entre interesados por el tema (Barret, 1997). Una variante al anterior uso de la tecnología multimedia se hizo para producir itinerarios lineales que, a modo de guías, orientasen la visita por un museo o galería de arte

(Redmond & Sweeney, 1997). Pensamos que, aunque están dentro del empleo de las TIC en ámbitos culturales, estos trabajos ponen el acento en el diseño de herramientas multimedia y, solo de forma secundaria, aparece el interés por lo que se conoce como educación intercultural; es decir, por fomentar la permeabilidad entre etnias, facilitando la relación, el intercambio y el conocimiento mutuo entre ellas.

Un segundo grupo de estudios indaga los procesos de construcción de identidades y poderes sociales mediante la representación de las diferentes culturas en los medios de comunicación, entre ellos la TV (Morley, 1996; Lull, 1997; Buonanno, 1999; Barker, 2003; Sampedro, 2003; Ferrés, 2005) y el cine (Shohat & Stam, 2002; Giroux, 2003; Chamizo, 2006). Es una corriente que, iniciada con los estudios culturales (Hoggart, 1966; Williams, 1971; Thompson, 1997), actualmente, aborda los problemas de la homogeneidad de la representación de pueblos, como si todos sus miembros fueran iguales; y el de las representaciones negativas –por ejemplo, los inmigrantes como delincuentes– que hacen más daño a los grupos con menor poder social, pues disponen de menos recursos para combatir la imagen deteriorada que los medios pueden ofrecer de ellos.

Otra línea de trabajo es la iniciada por «The New London Group» (1996) con la intención de amplificar la identidad del alumnado diverso culturalmente mediante la creación, representación y comunicación de textos escritos utilizando entornos multimedia de aprendizaje dentro de la enseñanza de segundas y terceras lenguas. Afirman que la amplificación de la identidad favorecerá la educación intercultural porque fomentará su conocimiento mutuo. En esta misma línea de indagación está el trabajo de Warschauer, Knobel & Stone (2004), aunque ellos lo plantean para buscar la equidad mediante la eliminación de la brecha digital. Para ello, proponen conectar la escuela con el contexto multilingüe y tecnológico en el que se encuentra, incorporando otras alfabetizaciones a la única que, normalmente, se hace en la lengua autóctona dominante. Relacionada con esta última corriente, encontramos la utilización de TIC en la instrucción de segundas y terceras lenguas para traducir y publicar, en una web, los textos escritos por el alumnado (Chow & Cummins, 2003; Lasagabaster & Sierra, 2005; Skourtou, Kourtis-Kazoullis & Cummins, 2006; entre otros). Es un planteamiento que analiza el uso de las TIC dentro de las aulas para fomentar la comprensión de los contenidos de las mencionadas materias curriculares y amplificar la identidad del alumnado.

El anterior interés por el uso de nuevas tecnologías

en la creación de relatos también se ha manifestado en trabajos dirigidos a elaborar herramientas de narración colaborativa. Entre otras, están las que ofrecen al alumnado y profesorado la posibilidad de crear gráficos, tablas, dibujos... vinculados a una historia mediante la utilización individualizada de diferentes dispositivos de entrada (ratones, lápices...) (Staton & cols., 2005). Son trabajos más preocupados por el diseño de artefactos que apoyan la creación de cuentos en grupos homogéneos culturalmente, que por el valor del propio proceso de narración en el fomento de intercambios, debates y contraste de pareceres entre los miembros de grupos diversos. De igual forma, observamos que no hay investigaciones interesadas en el uso de narraciones audiovisuales como sustrato de las relaciones interculturales dirigidas a los aspectos formativos de la enseñanza; es decir, entre otros fines, a fomentar el conocimiento mutuo entre el alumnado distinto culturalmente en aulas de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria. En este sentido, la cuestión que nos planteamos es descubrir la posible contribución de la narración de historias con lenguajes de la fotografía y del cine en la comprensión de los humanos y de los acontecimientos que rodean al grupo que narra.

3. La narración de historias con herramientas simbólicas: fotografía y cine

En la aproximación al tema del artículo mostrada anteriormente, observamos que los estudios revisados han dirigido su atención a la narración textual y a facilitar aspectos instructivos de la enseñanza de segundas y terceras lenguas. Consideramos que al ser los lenguajes plásticos más intuitivos y próximos a la representación isomórfica de la realidad, aportarán nuevas dimensiones a la imaginación del alumnado de 3 a 12 años para el descubrimiento de los otros, a los que difícilmente podría llegar por sí solo.

De igual forma, creemos que la narración de historias con lenguajes del cine y de la fotografía permite diversificar las opciones y oportunidades intelectuales (análisis, representación, reflexión, razonamiento...) y sociales (participación, intercambio, debate... sobre temas relevantes de la comunidad) que lleven a un desarrollo personal de los humanos, a una comprensión de otros puntos de vista, y a un entendimiento mutuo.

Apostamos por este tipo de narración por entender que los lenguajes audiovisuales incitan de forma especial a la participación cuando son usados para narrar historias de forma colectiva; porque, en buena medida, tal producción comprende la necesidad de acciones comunicativas que lleven a unos acuerdos, pues mientras que la crítica es un proceso de reflexión que puede ser sólo individual, la producción supone tareas (guionización, dirección, iluminación, interpretación dramática, localización de exteriores, gestión del sonido, grabación, vestuario, edición...) que sólo son posibles mediante la discusión y el debate en grupo.

Apoyados en el anterior argumento, contemplamos que las posibilidades de relación intercultural, además de fomentarlas en el seno del aula –relaciones

La función de las herramientas y medios audiovisuales es promover proyectos de trabajo que lleven a vivir la cultura diversa de la comunidad mediante la producción de narraciones propias que lleven al alumnado a percibir, analizar, contrastar puntos de vista y llegar a acuerdos sobre los contenidos de las narraciones, sobre la selección de fotografías realizadas, etc.

culturales intragrupalas–, hay que abrirlas a otras aulas y a otros colegios próximos de la misma naturaleza –relaciones culturales intergrupales próximas– y a los colegios ubicados en los países de origen de los grupos inmigrantes participantes –relaciones culturales intergrupales distantes– con el fin de mejorar la comprensión de las prácticas de esos colectivos culturales y a superar los posibles prejuicios y discriminaciones que existan sobre ellos.

3.1. ¿Sobre qué contenidos o elementos culturales han de hacerse las narraciones audiovisuales?

Estamos observando una doble naturaleza en los contenidos de las narraciones: sobre situaciones, vivencias o acontecimientos propuestos por los miembros de esos colegios, vinculadas a la propia comunidad –temas propios–, y sobre temas distantes de su entorno social y cultural –temas externos– propuestos por personas o medios de comunicación ajenas al grupo. ¿Cómo valoramos esta doble perspectiva temática? Entendemos que es válida, porque estos conteni-

dos diferentes y variados de las historias conjugan una doble función de esa práctica narradora: la cohesión interna del grupo y la apertura o relación con otros humanos plurales, externos a la comunidad. Entendiendo que, cuando hablamos de comunidad, hacemos referencia a colectivos como los conformados en el seno de un centro educativo por personas diversas social y culturalmente, que buscan una autonomía e identidad pública desde el respeto a su libertad.

3.1.1. La dimensión propia o interna del contenido de las historias

El trabajo que venimos realizando en los dos colegios públicos citados anteriormente nos lleva a aconsejar que tales narraciones se hagan dentro de un tipo especial de agrupamiento: una comunidad de práctica. Ésta, siguiendo a Wenger (2001), está conformada

Planteamos la idea de alfabetización tecnológica intercultural. Es la dirigida a formar con múltiples lenguajes simbólicos (visuales, orales, musicales...) a una sociedad diversa. Pensamos que la multirrepresentación de la realidad proporcionada favorecerá los vínculos interculturales, porque tal diversidad de puntos de vista facilitará el entendimiento y la comunicación entre capas de población distintas por las características de su lugar de origen (idioma, costumbres, tradiciones, valores...).

por un colectivo de personas que tienen un compromiso mutuo en vivir una forma de vida y compartir unos determinados valores culturales y éticos usando unos medios comunes; de tal forma que no sólo encuentran placer en lo que hacen, sino que también lo experimentan por hacerlo juntos. En dicha comunidad, el papel de los medios tecnológicos y de los lenguajes audiovisuales soportados en ellos es el de narrar historias, contar sensaciones y emociones, denunciar situaciones o hechos injustos acaecidos en esos contextos. Son narraciones que irán encaminadas a responder a cuestiones conflictivas manifestadas por los miembros del grupo. Serán más importantes, significativas y relevantes para ellos cuando estén más próximas a sus biografías, tradiciones del centro educativo, barrio o población. Entre otros, están los temas vinculados a la vida de sus familias en los respectivos países

de origen, las preferencias de «los programas de televisión», los juegos, los gustos gastronómicos...; así como los relacionados con el entorno del centro, sobre «cosas bonitas y feas, tristes y alegres del barrio donde está el colegio», o «sobre los sonidos típicos y atípicos», o «sobre los tonos de luz en un lugar del colegio recogidos a lo largo de un día», etc.

De esta forma, poco a poco, esas personas van creando el propio lenguaje de la comunidad con los significados generados por las emociones, sensaciones y vivencias que experimentan durante el desarrollo de relatos audiovisuales que son relevantes y valiosos para ellas. Este lenguaje, como red de referentes compartidos, constituirá el marco comunitario interpretativo o red purificada que servirá de filtro a las categorías del sentido común provenientes de los lenguajes oficiales/institucionales. Esto supone una garantía para construir significados propios, libres de contaminaciones ajenas e interesadas en presentar visiones torticeras de la realidad.

Entendemos, por lo tanto, que esta dimensión interna del contenido de las narraciones audiovisuales construye, entre los miembros del grupo, una sensación de pertenencia al mismo y les proporciona cierta seguridad ante la pérdida de certezas provocada por la globalización económica; pues, como plantea Bauman (2003: 117-118), «son historias en las que nos relatamos a nosotros mismos de dónde venimos,

qué somos ahora y adónde vamos, hay una necesidad urgente de tales historias para restablecer la seguridad, construir la confianza y hacer posible una interacción con otros que tenga sentido». Son, pues, contenidos de pertenencia que contribuyen a que perduren las relaciones dentro de un grupo humano diverso. Es así como, a nuestro juicio, las narraciones de historias propias con lenguajes audiovisuales nutren la voluntad de arraigo de esas relaciones en el día a día, luchando, entre otros frentes, contra significados y estereotipos que ridiculizan, deterioran y rechazan lo diferente.

3.1.2. La dimensión externa a la comunidad de los contenidos de la historia

El hecho de ser agrupaciones diversas culturalmente ayuda a que dichas comunidades de práctica sean abiertas, es decir, que sus miembros puedan ele-

gir libremente, que puedan participar en la elección de su destino. En este sentido, el papel de la comunidad debe ir más allá de unir o refundir debilidades individuales o, parafraseando el subtítulo del libro de Bauman (2003), es dar seguridad a sus miembros ante un mundo hostil; pues de reducirse a ese fin, cabe el peligro de que una excesiva búsqueda de protección entre sus componentes lleve a una comunidad cerrada, autoafirmativa y exclusivista o, aún peor, que caiga bajo la dirección de algunos líderes, patriarcas o cabecillas que, para la satisfacción de intereses propios de tipo político o religioso, cierren el camino de la libertad y desarrollo de la personalidad de los miembros más débiles, configurándose colectivos aislados o guetos que dificultan las relaciones interculturales.

En este sentido, uno de los fines de las comunidades de práctica es el desarrollo de sus miembros, o de otra forma, es ayudarles a que tengan confianza en sí mismos, que sepan remontar corrientes adversas y que construyan su independencia y autonomía. Esto se persigue cuando, desde esa agrupación, se abren las puertas a otras creencias, valores y referentes sociales y culturales; entre otras formas, narrando historias no sólo sobre lo propio, sino, también, sobre temas y problemáticas relevantes vinculadas a realidades y estamentos más alejados de la comunidad educativa, como fue la historia sobre la vida de los chicos y chicas en uno de los campamentos del pueblo saharai en el desierto de Tinduf (Argelia), entre piedra y arena. El conocimiento de estos otros mundos les está permitiendo cuestionar y someter el propio a juicio crítico. Es entonces cuando los miembros de dicha comunidad de práctica pueden elegir con cuál se quedan. En este sentido, la narración de historias tiene la función de percibir, representar, describir e interpretar; es decir, indagar y descubrir otros pensamientos, ideas y acciones socioculturales posibles. Entendemos que si estas narraciones se hacen con lenguajes audiovisuales fomentamos la apertura de relaciones, no ya por su temática, sino por ser grupales, pues, en su esencia, y como señalamos anteriormente, intervienen una variedad de prácticas profesionales (guionistas, cámaras...) frente a las textuales que, básicamente, se hacen de forma individual.

La preocupación por contenidos de las narraciones audiovisuales ajenos a los cercanos y propios del grupo brinda a sus miembros la oportunidad de cambiar de perspectiva y, consecuentemente, ver cualquier cosa, hecho o realidad de una forma nueva y más completa. Concretamente, al mirar el mundo desde abajo, desde la base ciudadana, se pueden apreciar las miserias e injusticias y urgir un plan de cambio y

transformación que afronte las desigualdades socioculturales. Al mirar con los ojos de otros, al percibir desde el punto de vista de otros, nos ponemos en el lugar de esos otros e, inevitablemente, les estamos conociendo y comprendiendo; conocimiento que es fundamental para facilitar las interacciones e intercambios entre humanos diferentes social y culturalmente. De esta forma, la narración de historias se convierte en un proceso de resignificación, en una forma de actualizar saberes en la propia comunidad.

A su vez, y en otro sentido, el alumnado y los padres y madres de este tipo de colectividad, pertrechados de dicho pensamiento, gozan de una situación óptima para participar, para acceder al ámbito público de la política; pues, en dicha agrupación se proporciona información relevante y vital al conectar los temas políticos, económicos, sociales... de otras capas de ciudadanos, con los próximos. Por ejemplo, se están trabajando temas relacionados con la transformación del barrio en los últimos cincuenta años, sobre cómo han cambiado instituciones relacionadas con la salud, educación, trabajo... Por lo tanto, a través de la narración audiovisual de historias en el seno de una comunidad de práctica, se genera un ambiente de análisis social y político que permite a los narradores y narradoras ir configurando opciones para hacer elecciones bien informadas. Estamos observando que estas posibilidades de participación responsable proporcionan a los componentes de una comunidad el rol de actores políticos y, consecuentemente, el ejercicio de una ciudadanía en una sociedad culturalmente diversa.

3.2. Relaciones interculturales en ámbitos escolares

En este trabajo, contemplamos el interculturalismo como un proyecto social y político que pretende la recreación de culturas siguiendo el principio de reconocimiento mutuo, promoviendo el intercambio y el desarrollo personal y social de sus miembros de forma conjunta. Esto supone generar espacios de conocimiento, comunicación, solidaridad y participación que sean propicios para la aceptación mutua y para dirimir los conflictos en situaciones de igualdad.

En ambos colegios, en los últimos años se ha venido incrementando la presencia de alumnado procedente de países de Latinoamérica, del Este, y de Marruecos. En los debates sobre la naturaleza de las relaciones interculturales fuimos perfilando tres niveles de relación y participación. El primero lo denominamos «relaciones culturales intragrupos», es el que se da cara a cara, directa, en aulas diversas culturalmente. Contempla los intercambios necesarios para el conoci-

miento y comprensión del otro/a y, por lo tanto, para discutir y filtrar los posibles prejuicios, creencias y estereotipos sobre lo diferente procedentes del centro, barrio, ciudad o Comunidad Autónoma. Es la participación desarrollada en el espacio físico común del aula que facilita la interpretación de hechos, mensajes y acciones del grupo, así como aclaraciones a cuestiones que plantean dudas sobre el significado de algunas prácticas, intervenciones, intenciones... Este es el nivel donde iniciamos las narraciones audiovisuales, donde al alumnado participa para contar historias con los lenguajes de la fotografía y del cine, promoviendo el encuentro, el intercambio, la construcción de referentes compartidos que llevan a unos significados comunes y, por lo tanto, al conocimiento mutuo.

El segundo nivel lo denominamos «relaciones culturales intergrupos cercanos». Son los intercambios que mantiene el alumnado de un aula con el de otras del mismo centro o de otros de la ciudad o Comunidad Autónoma. Observamos que son relaciones que fomentan la cohesión del propio grupo, pues al relacionarse con otros se les ofrece la oportunidad de valorar otros referentes externos al aula (por ejemplo, la forma de distribuir el espacio, el valor de las tareas y de los materiales que utilizan, la interpretación que se hace de algunas prácticas, el interés mostrado por el uso de un medio de comunicación concreto vinculado a un grupo cultural determinado, o, al conocer otro colegio, poder observar la manera distinta de organizar el comedor escolar, el patio de recreo...).

A su vez, la información recibida y la experiencia vivida en otros colegios ayudan a recrear una cultura común de centro por hacer posible contrastar sus formas de hacer con las de otros. Esto ocurrió cuando percibieron la diferente configuración del AMPA, al ver dos formas de organizar los tiempos fuera de clase por ser de jornada continua el CEIP de La Paloma y el Cervantes no. Entendemos que esta forma de relación ofrece al alumnado, profesorado, padres y madres, la posibilidad de contrastar y cambiar pareceres sobre las preocupaciones, alegrías, dudas, tareas... que hay en sus aulas con las que tienen sus «paisanos» (de Marruecos, Ecuador, Rumanía...) de otros centros. Tal análisis proporciona información complementaria a cada colegio sobre sus referentes culturales que enriquecen el cómo son y, consecuentemente, el conocimiento entre ellos y ellas.

Por último, están las «relaciones culturales intergrupos distantes». Hemos denominado de esta forma a la interacción que iniciaremos en el año 2010. Se fundamenta en la relación de un aula con otra del país de origen de uno de sus grupos diversos (Ecuador,

Marruecos, Rumanía...) para proporcionar elementos sobre la historia de vida de sus familias, para aproximar al aula el entorno de sus orígenes y, de esta forma, amplificar sus referentes culturales. Pensamos que este tipo de relación mediada por narraciones audiovisuales mejorará la comprensión de los miembros de ese grupo cultural y, presumiblemente, se superarán los posibles prejuicios que existan sobre él.

En estos primeros pasos del desarrollo del proyecto, estamos observando que la narración de historias audiovisuales intra e Intergrupales está ayudando al alumnado a dar sentido a sus vidas pues articulan elementos emocionales, racionales e imaginativos de la actividad mental.

Pensamos que estas situaciones de enseñanza invitan a la construcción intersubjetiva de significados que llevan a una comprensión mutua, pues se comparten miradas, creencias, manifestaciones, pensamientos, emociones... Por esto, para nosotros, la narración audiovisual tiene una relevancia especial, significa hacer una multirrepresentación, construir un calidoscopio de múltiples puntos de vista, propiciar una corresponsabilidad valorativa, una exigencia participativa de todos los afectados por las decisiones que se toman sobre el porqué y para qué de los proyectos y temas que se están desarrollando.

4. Epílogo

Del trabajo realizado hasta estos momentos, apuntamos las siguientes ideas:

- El trabajo desarrollado en ambos colegios durante estos primeros meses nos permite manifestar la importancia que tiene el uso intercultural y multimodal de los medios en la enseñanza (Bautista, 2007), para proporcionar situaciones equivalentes de aprendizaje y desarrollo a los miembros de un grupo diverso culturalmente. Tal utilización se fundamenta en la narración de historias con lenguajes de la fotografía y del cine. En este sentido, la función de las herramientas y medios audiovisuales es promover proyectos de trabajo que lleven a vivir la cultura diversa de la comunidad mediante la producción de narraciones propias que lleven al alumnado a percibir, analizar, contrastar puntos de vista y llegar a acuerdos sobre los contenidos de las narraciones, sobre la selección de fotografías realizadas, etc.

- Relacionado con la anterior, planteamos la idea de alfabetización tecnológica intercultural. Es la dirigida a formar con múltiples lenguajes simbólicos (visuales, orales, musicales...) a una sociedad diversa. Pensamos que la multirrepresentación de la realidad proporcionada con las anteriores realizaciones favorecerá

los vínculos interculturales, porque tal diversidad de puntos de vista facilitará el entendimiento y la comunicación entre capas de población distintas por las características de su lugar de origen (idioma, costumbres, tradiciones, valores...).

Así pues, entendemos que el conocimiento y uso de los lenguajes de la fotografía y del cine ayuda a los miembros de un colectivo a comprenderse mutuamente, pues estos sistemas visuales y sonoros soportados en la tecnología digital son intuitivos, fáciles de utilizar para representar, analizar, imaginar y pensar la realidad. En este sentido, a más lenguajes más caminos y formas de comunicación y, por lo tanto, más puntos de cruce entre humanos diversos culturalmente, más conocimiento entre ellos y más comprensión mutua (Courts, 1998; Weil, 1998).

- Los tipos de relaciones inter e intrapersonales y grupales que hemos presentado inspirados en Vygotski (1979) favorecen la formación de una ciudadanía democrática y diversa. A nuestro juicio, la esencia de unas relaciones interculturales en educación está en la narración de historias hermosas con lenguajes fotográfico y cinematográfico, expresando mediante cuentos las cosas propias y ajenas más conmovedoras, comunicando los misterios y zozobras del existir humano con gran fuerza poética audiovisual. Por esto, los contenidos de esos relatos audiovisuales deben versar tanto sobre asuntos internos como sobre temas de su contexto próximo y distante.

De esta forma, entendemos que los procesos de narración audiovisual están siendo relevantes para el alumnado plural, pues hacen posible vivir situaciones profundas, lentas y entrañables por estar impregnadas de contenidos autobiográficos, de los recuerdos, ideas y emociones de cada participante. También, percibimos que los intercambios desarrollados en estos grupos durante la elaboración de relatos audiovisuales se caracterizan por el compromiso de los participantes en dar sentido a lo escuchado, utilizando para ello la interpretación y el diálogo, negociando significados comunes partiendo de las experiencias y contextos culturales particulares.

En este sentido, estamos observando que las relaciones culturales intra e intergrupales extienden los límites de la mente hasta incluir los pensamientos y creencias de los miembros de colectivos diferentes y, a veces, distantes cultural y socialmente.

Apoyos

La investigación que promueve este informe está subvencionada por la Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento del Ministerio de

Ciencia e Innovación, en la convocatoria de Proyectos I+D, referencia EDU-03218/EDUC.

Referencias

- BARKER, C. (2003). *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona: Paidós.
- Barret, Ed. (1997). Esconder la cabeza de Medusa. Objetos y deseo en un entorno virtual, en BARRET, ED. & REDMOND, M. (Comps.). *Medios contextuales en la práctica cultural*. Barcelona: Paidós; 17-24.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BAUTISTA, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*; 343; 589-600.
- BUONANNO, M. (1999). *El drama televisivo. Identidad y contenidos sociales*. Barcelona: Gedisa.
- CHAMIZO, L. & OTROS (2006). *Cine y desarrollo*. Madrid: Popular.
- CHOW, P. & CUMMING, J. (2003). Valuing Multilingual and Multicultural Approaches to Learning, en Schechter, S.R. & CUMMINS, J. (Eds.). *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH. Heinemann; 32-61.
- COURTS, E.L. (1998). *Multicultural Literacies: Dialect, Discourses, and Diversity*. New York: Peter Lang.
- FERRÉS, J. (2005). La escuela y los medios de comunicación, en AREA, M. & OTROS (Coord.). *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: Octaedro-MEC-Fies; 76-92.
- GIROUX, H.A. (2003). *Cine y entretenimiento*. Barcelona: Paidós.
- HOGGART, R. (1966). *The Uses of Literacy*. Harmondsworth: Penguin Books.
- LASAGABASTER, D. & SIERRA, J.M. (Eds.) (2005). *Multiculturalismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE-UAB-Horsori.
- LULL, J. (1997). *Medios, comunicación, cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MORLEY, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- REDMOND, M. & SWEENEY, N. (1997). La producción de multimedia: las narraciones no lineales y el uso de las tecnologías digitales, en BARRET, ED. & REDMOND, M. (Comps.): *Medios contextuales en la práctica cultural*. Barcelona: Paidós; 119-135.
- ROY, M. (1997). Cómo trabajar sin palabras: el multimedia como promesa multicultural, en BARRET, ED. & REDMOND, M. (Comps.). Barcelona: Paidós; 81-92.
- SAMPEDRO, V.F. (2003). *La pantalla de las identidades*. Barcelona: Icaria.
- SHOHAT, E. & STAM, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- SKOURTOU, E.; KOURTIS-KAZOULLIS, V. & CUMMINS, J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development, en WEISS, J.; NOLAN, J. & NINCIC, J. (Eds.). *Handbook of Virtual Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; 217-234.
- STATON, D. & COLS. (2005). El proyecto KidStory: Desarrollo de instrumentos de narración colaborativa de cuentos para los niños y con los niños, en SIRAJ-BLATCHFORD, J. (Comp.): *Nuevas tecnologías para la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata; 92-110.
- THE NEW LONDON GROUP (Ed.) (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66; 60-92.
- THOMPSON, K. (Ed.) (1997). *Media and Cultural Regulation*. London: Sage-The Open University.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos mentales superiores*.

riores. Barcelona: Crítica.

WARSCHAUER, M.; KNOBEL, M. & STONE, L. (2004). Technology and Equity in Schooling: Deconstructing the Digital Divide. *Educational Policy*, 18; 563-588.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, sig-*

nificado e identidad. Barcelona: Paidós.

WEIL, D.K. (1998). *Toward a Critical Multicultural Literacy*. New Cork: Peter Lang.

WILLIAMS, R. (1971). *Los medios de comunicación social*. Barcelona: Península.

