

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAT DE FILOLOGIA, TRADUCCIÓ I COMUNICACIÓ

Departament de Teoria dels Llenguatges
i Ciències de la Comunicació



CONSTRUCCIÓN AUDIOVISUAL CREATIVA,
ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Tesis Doctoral

Presentada por: Silvana Verónica Micheli

Dirigida por: Prof. Dr. Antonio Méndez Rubio

Programa de Doctorado en Comunicación

Valencia, Mayo de 2017

De algún modo todos estamos hechos de retazos de experiencias, constituidos desde el diálogo con otros seres humanos, desde instantes y momentos, interactuando con realidades diversas que se abren paso día tras día, año tras año, construyendo lo que somos en el presente, y perfilando lo que seremos en el futuro.

Tengo la gran fortuna de que dos de las personas más importantes de mi vida, con quienes dialogo desde pequeña y con quienes comencé a descubrir y dar sentido al mundo sean Marta Isabel Cerevin y Bartolomé Raúl Micheli. Mi madre, dulce y fuerte, luchadora incansable, valiente, alegre y optimista; y mi padre, trabajador, soñador, infinitamente creativo, sensible y risueño.

Por los incontables momentos atesorados, que cobran nuevo valor y sentido conforme pasa el tiempo. Por esas conversaciones con mi madre enseñándome la vida, compartiendo sus historias. Por ser, llena de amor y ternura, mi primera y más importante maestra y guía.

Por las noches de verano en el patio de casa compartiendo con mi padre extensas charlas, contemplando un cielo repleto de estrellas, buscando la Cruz del Sur, -y al mismo tiempo dispersándose en el aire sus acordes de bandoneón, sus anécdotas y risas-. Por ser mi mentor, mi apoyo, mi guía.

Por esa colección de libros y revistas amarillentos y ajados por el tiempo que con cariño cargaron en cada mudanza y atesoraron para luego compartirlos conmigo y llenar mi infancia de letras, saberes, historias y fantasía.

Por la sonrisa tierna, la palabra oportuna y el abrazo cálido. Por contagiarme la fe, el respeto, el amor a la vida. De corazón dedico este trabajo:

A mi madre, Marta Isabel

A mi padre, Bartolomé Raúl

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	11
Presentación.....	16
Objetivos y metas de este estudio.....	21
Justificación.....	26
PARTE I: MARCO TEÓRICO	31
CAPÍTULO I : COMUNICACIÓN, SOCIEDAD, MEDIOS Y EDUCACIÓN	33
1.1 Un escenario de tensiones, conflictos y luchas.....	34
1.2 Sociedad de la información, el saber y el conocimiento	37
1.3 Las perspectivas de los estudios de comunicación	45
1.4 Los procesos de comunicación-educación	51
1.5 Modelo de comunicación lineal y escuela tradicional.....	61
1.6 Comunicación, educación y alfabetización mediática.....	68
CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN. UNA SÍNTESIS EVOLUTIVA.....	79
2.1 Educare-educere	81
2.2 La práctica educativa a través de la historia	84
2.2.1 Educación antigua: tradición y religión.....	86
2.2.2 La educación espartana y griega.....	91
2.2.3 Humanitas romana. Una educación pragmática	98
2.2.4 Educación y religión en la Edad Media.....	100
2.2.5 Humanismo, Realismo y Naturalismo.....	105
2.2.6 Hacia una educación estatal pública, gratuita y obligatoria	109
2.3 Las primeras propuestas transformadoras	113
2.3.1 La escuela del trabajo. El legado de Freinet.....	114
2.3.2 El método Montessori y la escuela para la vida de Decroly.....	118
2.3.3 Escuela de Summerhill. Libertad y participación.....	122

2.3.4	Francisco Ferrer Guardia. La Escuela Moderna	126
2.3.5	John Dewey. Experiencia y educación	129
2.4	Las críticas al sistema tradicional.....	135
2.5	La importancia de la reflexión histórica.....	137
CAPÍTULO III: PEDAGOGÍA CRÍTICA		141
3.1	Hacia la construcción de una pedagogía crítica.....	142
3.2	El papel reproductivo de las instituciones educativas	147
3.3	La dimensión política de la práctica pedagógica.....	159
3.4	Paulo Freire. Transformación y diálogo.....	163
3.5	El papel clave del educador transformador	170
3.6	Un programa escolar para un modelo de educación.....	176
3.7	Desafíos actuales de la pedagogía crítica	185
PARTE II: UN MAPA-GUÍA.....		195
CAPÍTULO IV: LA CONSTRUCCIÓN DEL MAPA.....		197
4.1	El punto de partida.....	198
4.2	Relevancia de la cultura digital y audiovisual	203
4.3	Los relatos audiovisuales.....	210
4.4	La construcción del mapa.....	216
4.4.1	El educador como facilitador e intelectual transformador.....	228
4.4.2	Los educandos como productores creadores culturales.....	234
4.4.3	La perspectiva crítica.....	242
4.4.4	La creatividad	248
4.4.5	Los contenidos y temas	267
4.4.6	Difusión, intercambio y socialización de las producciones.....	275
4.4.7	La evaluación discusión	280
CAPÍTULO V: LA CONSTRUCCIÓN AUDIOVISUAL CREATIVA. ALGUNOS EJEMPLOS PRÁCTICOS		291
5.1	La producción audiovisual en las escuelas	293

5.2 Espacios de difusión, diálogo y encuentro	311
5.3 Rescatando voces y experiencias diversas.....	317
5.4 Anexo del capítulo V	327
ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES	341
BIBLIOGRAFÍA	351

AGRADECIMIENTOS

“Todo lo que sabemos lo sabemos entre todos”, escribió Antonio Machado, Martín Barbero se hizo eco, llegó a nosotros, lo hacemos nuestro y volvemos a expresarlo. Es así como se van entrelazando palabras, ideas, saberes, cobrando nuevos sentidos, multiplicándose a través de infinitos diálogos.

Es menester reconocer que este trabajo sólo ha sido posible por el diálogo con incontables personas, unas cercanas, conocidas, de trato cotidiano, otras anónimas, de fugaz pasada. De todas esas personas que de uno u otro modo fueron parte de este camino y me brindaron su apoyo, su consejo, sus palabras, su ayuda y su compañía, quiero expresar mi más cordial agradecimiento:

A Antonio Méndez Rubio, mi director, por compartir sus conocimientos y orientarme en este proceso con cercanía, respeto y calidez humana.

A Marta y Raúl, mis padres, por su infinito amor y su apoyo incondicional.

A Fabricio, mi hermano, por haber compartido conmigo la vida en el génesis de mis aprendizajes y descubrimientos.

A Wadii, mi compañero de viaje, mi amor, mi amigo.

A mis sobrinos, Alejo y Octavio, cuyas sonrisas, inocencia y ternura me impulsan a creer que hay esperanza y que vale la pena luchar por hacer del mundo un lugar mejor.

A los profesores Dr. Agustín García Matilla, Dr. José María Bernardo y Dra. María Angélica Oliva que cedieron de su tiempo para brindarme orientación y consejo.

A todas aquellas personas que compartieron amablemente sus proyectos y experiencias, en especial a Israel Sardino, Mar Rodríguez, Josep Anton, Josep Arbiol y Ramiro García.

A todos mis maestros y profesores que a lo largo de la vida motivaron mi curiosidad, interés, reflexión y espíritu crítico.

Al profesor Rubén Zamboni, por brindarme su apoyo y consejo en el inicio de este viaje, cuando trazaba mis sueños y planes desde Argentina.

A Luis Cano, por su admirable cordialidad y por hacer siempre más sencillas las cosas.

A aquellas personas amables y serviciales de la biblioteca Joan Reglá de la Universidad de Valencia, por ofrecerme su ayuda cuando lo precisé.

A mis amigos, por su complicidad y compañía, por hacer mis días más alegres, llenos de charlas y risas.

INTRODUCCIÓN GENERAL

“Cinco adolescentes han matado hoy, bárbaramente, a un indio pataxó que dormía tranquilo en una estación de autobuses, en Brasilia. Dijeron a la policía que estaban divirtiéndose. (...) Qué extraño divertirse matando a un indio, matando a gente. Hundido en el abismo de una profunda perplejidad, espantado ante la perversidad intolerable de esos jóvenes despersonalizándose, pienso en el ambiente en que han decrecido, en lugar de crecer.

Pienso en sus casas, en su clase social, en su barrio, en su escuela. Pienso, entre otras cosas más, en el testimonio que les hayan dado para pensar y sobre cómo pensar. (...) Si la educación sola no transforma la sociedad, sin ella tampoco cambia la sociedad. Si nuestra opción es progresista, si estamos a favor de la vida y no de la muerte, de la equidad y no de la injusticia, del derecho y no de la arbitrariedad, de la convivencia con el diferente y no de su negación, no tenemos otro camino que vivir plenamente nuestra opción” (Freire, 2001 : 76).

Las últimas palabras escritas por Paulo Freire son las primeras palabras de este escrito. No cabría aquí mejor testimonio para abrir un nuevo diálogo, que la reflexión de un teórico brillante y de un hombre indignado. Su modo de concebir la educación, su especial sensibilidad para leer y comprender el mundo, su visión crítica y su esfuerzo por unir teoría y praxis hasta el último día de su vida, han inspirado e iluminado nuestro andar –y el de muchas personas e ideas-, brindado sólidas bases mientras transitamos este complicado camino.

Transformar el mundo en un lugar mejor ha sido el eje propulsor de su vida y obra y hoy también constituyen ese horizonte esperanzador que guía nuestro esfuerzo al embarcarnos en este proyecto. Arropados por sus teorías decidimos dar el salto -no sin cierto temor-, e introducimos poco a poco en la extensa discusión que enlaza hoy día sociedad, cultura, comunicación, educación y nuevas tecnologías. Sin dudas un reto difícil, pero que merece la pena afrontar. Desde ese entrecruce de caminos tan denso como interesante decidimos abordar la construcción audiovisual creativa. Reconociendo el valor de la imagen, de la cultura audiovisual y digital en el actual contexto y enmarcados en una perspectiva pedagógica crítica.

Proliferan nuevos modos de comunicación y de expresión, nuevas formas de concebir espacio y tiempo, de estar juntos y de dar sentido al mundo. Coexisten nuevos y viejos medios, tanto como nuevos y viejos miedos. Fracasado el proyecto de la

modernidad de una racionalidad capaz de explicarlo todo, la actualidad sumerge a los sujetos en mares de incertidumbre, en una realidad múltiple y fragmentada. La escuela ya no ocupa ese lugar central en la socialización de los sujetos y continúa precisando cambios que no solamente la ayuden a superar el desfase que experimenta respecto al modelo de comunicación social, sino que además la conviertan en un espacio de reflexión, de crítica; un espacio de debate permanente y de praxis creativa desde el cual los sujetos construyan saberes de modo compartido y reinventen el mundo. Que el pensamiento pedagógico crítico conduzca los procesos de cambio que la educación formal transite para superar el desfase existente, podría evitar que termine cayendo en un acople circunstancial y mecánico que responda a las demandas del mercado.

Iniciamos este trabajo con el fin de hallar algunas pistas acerca de cómo trabajar la creación audiovisual en educación formal y no formal de modo que se enmarque y al mismo tiempo contribuya al desarrollo de procesos pedagógicos críticos. Consideramos que trabajar la construcción audiovisual en procesos educomunicativos ofrece múltiples posibilidades pero necesitamos descubrir cuáles son las coordenadas claves que deben guiar estas prácticas para que las oportunidades que ofrece sean aprovechadas al máximo. Es pertinente aclarar que no buscamos elaborar recetas sino bosquejar esas coordenadas fundamentales capaces de iluminar nuestro modo de entender estos procesos y que a la vez sirvan a la hora de planificar y orquestar prácticas educomunicativas centradas en la producción de contenidos audiovisuales. Para lograr nuestro objetivo seguimos las pistas que nos trazan cuantiosos esfuerzos previos, indagando en voces y experiencias diversas que han ido acumulando saberes y perspectivas en torno a nuestro tema de estudio. Nos damos a la tarea de interpretarlas y reinterpretarlas y dialogando con y a partir de éstas, vamos dando forma a nuestra propuesta.

Así, considerando las posibilidades de trabajar la construcción audiovisual como parte de procesos pedagógicos y culturales creativos, la cuestión central que se fue abriendo paso plantea interrogarnos acerca de cómo hacerlo de modo tal que pueda contribuir en los procesos de alfabetización mediática y de reflexión en torno a cambios en el modelo pedagógico dominante. Nuestra búsqueda se halla enmarcada de ese modo por dos preocupaciones fundamentales, por un lado y en relación al panorama que se

presenta en las actuales sociedades, el requerimiento de la puesta en marcha de acertadas instancias de alfabetización audiovisual y mediática capaces de mejorar las prácticas de lectura, uso y apropiación de medios (tradicionales y digitales); y por otro lado, la no menos urgente necesidad de cambios innovadores en la educación formal.

Desde la intersección de dos procesos y campos tan amplios como la comunicación y la educación buscamos posibles alternativas. A fin de una mejor y más amplia comprensión de los procesos educomunicativos, nos adentramos en una caracterización de las actuales sociedades, definidas como sociedades de la información, del saber, del conocimiento; y también en la historia de la práctica educativa. Conocer el escenario actual y el devenir histórico nutren la reflexión que precede a la elaboración de nuestra propuesta. De este modo, enlazando comunicación y educación, reconociendo las peculiaridades del contexto y la importancia de conocer pasajes de la historia –una historia que nos define y redefine a pesar de algunos esfuerzos por negarla o ignorarla-, nos sumergimos en la perspectiva pedagógica crítica. En todo este trayecto, el del viaje histórico y el de la perspectiva más actual se suman diferentes voces con la que dialogamos a lo largo del recorrido. Entre éstas, las perspectivas de los autores de la escuela nueva, Célestine Freinet, Alexander Neill, Ovide Decroly, John Dewey, Francisco Ferrer Guardia; quienes pensaron las en y desde dinámicas sociales, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Jürgen Habermas; desde la pedagogía crítica, nuestro primer autor citado, Paulo Freire, pero también otras voces que resuenan con fuerza, Michael Apple, Henry Giroux, Joe Kincheloe, Peter McLaren; voces escritas desde la realidad de mixturas, crisis, creatividad a borbotones y luchas continuas de Latinoamérica, como las de Jesús Martín Barbero, Mario Kaplún, Alejandro Piscitelli o Néstor García Canclini, y entre éstas, las múltiples voces que la preocupación en torno a la alfabetización mediática y audiovisual han hecho emerger. El diálogo con estas perspectivas y la reflexión en torno a la cuestión busca generar una propuesta para entender los procesos y para proyectar una alternativa apropiada a los tiempos actuales y a la especificidad de la práctica de construcción audiovisual.

Ante una realidad caracterizada por nuevos modos de intercambio, socialización y aprendizaje, donde nuevos medios abren nuevas posibilidades para la expresión, la

comunicación, la educación, nos preguntamos cómo podemos aprovechar al máximo las oportunidades que la actual configuración ofrece. Algún tiempo atrás era impensable que cualquier sujeto pudiera producir materiales audiovisuales y hacerlo circular en los medios. Hoy día muchas personas poseen blogs, canales de vídeo, etc. desde donde comparten contenidos que ellos mismos producen, lo que incluye experiencias, saberes e ideas diversas. Se ha vuelto más sencillo desempeñar el rol de productor, creador de contenidos y no solamente el de receptor, consumidor de productos pre-elaborados. Este uso y apropiación de medios surge de manera espontánea por lo general producto de la iniciativa, interés e inquietud de muchos sujetos ante la realidad contextual. Desde las instancias de educación, tanto formal como no formal se hace preciso impulsar, acompañar y orientar los pasos de estos nuevos productores creadores. Impulsar la creación implica favorecer la expresión y motivar la circulación de diversidad de voces, así como contribuir al desarrollo de competencias para que personas y colectivos descubran y puedan hacer uso de las potencialidades que los nuevos medios ofrecen. Acompañar y orientar implica brindar un marco de conocimiento y reflexión para que los sujetos creadores comprendan mejor su práctica, reconozcan el valor y los alcances de la misma y la importancia de desarrollar una visión crítica a fin de afianzar la producción creativa en lugar de la reproducción de ideas y valores dominantes.

Así, desde los procesos de construcción audiovisual creativa en instancias de comunicación formal y no formal, pretendemos contribuir en la elaboración de alternativas educomunicativas críticas, que respondan a las necesidades y características de un contexto cada vez más exigente y cambiante. Buscamos pensar en posibles opciones al desfase existente entre el modelo de sociedad y el modelo de educación; alternativas que apuesten por mejores condiciones para todos los sujetos en lugar de soluciones que respondan a demandas y exigencias del mercado.

La relevancia de los medios masivos de comunicación, tanto nuevos como tradicionales en la construcción de realidades, y la necesidad de democratizar los espacios mediáticos y facilitar la expresión y circulación de diversidad de voces reafirman la pertinencia de trabajar en proyectos que impulsen nuevos procesos alfabetizadores, dentro de los cuales se sitúa la experiencia de construcción audiovisual

creativa, que contribuye a que los sujetos se transformen en productores de contenidos audiovisuales y al mismo tiempo reflexionen en torno a los medios, favoreciendo la formación de su perspectiva crítica. Si los nuevos medios abren juego a que cualquier persona pueda participar creando sus propios contenidos, compartir información e intercambiar saberes, es menester preparar a los niños y jóvenes no sólo para que aprendan a utilizar los medios a su alcance –lo cual consiguen mucho más velozmente que los adultos- sino también para que reflexionen en relación al uso que hacen de ellos.

El trabajo realizado no ha sido fruto de un recorrido sin contratiempos, sino más bien de la andadura de senderos sinuosos, resbaladizos y confusos, y de cuantiosas idas y vueltas, capaces de desorientar o perder a cualquier caminante. Sin embargo, partir de cuestiones tan interesantes y desafiantes y seguir las pistas de huellas dejadas por otros hombres y mujeres cuyo trabajo, esfuerzo e ideas desmalezaron el terreno, supieron orientarnos y re-orientarnos hasta armar un rompecabezas, un mapa elaborado con y gracias a esas voces diversas con las que dialogamos a lo largo del camino. Deseamos y esperamos que algunas coordenadas fundamentales que hemos trazado –o las relaciones que pensamos entre ellas- puedan servir a quienes trabajan y o reflexionan en estos temas.

Este trabajo se hace eco de la indignación de Paulo Freire, cuya voz vuelve a resonar y en el tiempo y la distancia parece cuestionarnos, movilizarlos, impresionarnos ¿De qué nos indignamos hoy día? ¿Cuánto se han naturalizado en nuestras sociedades la violencia, la desigualdad y la injusticia? ¿Qué podemos hacer para cambiarlo? Por nuestra parte, tanto creemos aún que es posible transformar el mundo en un lugar mejor para todos, que nos lanzamos de lleno en este proyecto, confiando que hallaremos algunas pistas que nos permitan sumar un ladrillo en la construcción de ese espacio más justo, más equitativo, más humano.

PRESENTACIÓN

Al iniciar este camino nos preguntamos cómo trabajar la producción audiovisual en procesos educativos de modo tal que contribuya a desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Esa intención inicial nos lleva a pensar en y desde dos procesos y campos claves: la comunicación y la educación. En la perspectiva de la comunicación, se trata de una práctica inscrita en el marco de las nuevas alfabetizaciones. Mientras que desde el enfoque de la educación, en lo formal se perfila como una práctica innovadora y en lo no formal representa una interesante opción para incorporar e impulsar los nuevos lenguajes y facilitar la expresión de los sujetos.

Un escenario convulso enmarca la necesidad de pensar desde el entrecruce. Por eso, para poder dar respuesta a nuestra cuestión inicial y a partir de esa respuesta concretar posteriormente una propuesta, se impone la necesidad de pensar de modo interrelacionado sociedad, cultura, comunicación, educación y nuevas tecnologías. Observar y analizar la situación a la luz de las diversas propuestas teóricas nos brinda los cimientos para poder construir dicha propuesta.

En las últimas décadas, los vertiginosos cambios en las sociedades no tuvieron su correlato en los sistemas educativos. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su incorporación a la vida cotidiana trajeron como resultado nuevos modos de comunicación, de interacción, de generar e intercambiar saberes, de percibir y construir realidades. Entre algunas de las características de este nuevo contexto destacan la fragmentación, la instantaneidad y la hipertextualidad.

Los niños y jóvenes crecen actualmente en contextos muy diferentes al que lo hicieron sus padres y abuelos, y por lo tanto, sus necesidades, gustos e intereses son también distintos. “Nos encontramos ante sujetos dotados de una elasticidad cultural que, aunque se asemeja a una falta de forma, es más bien apertura a muy diversas formas, y de una “plasticidad neuronal” que les permite una camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los “idiomas” de la tecnología.” (Martín Barbero, 1996). Por esta razón, por esos cambios en el modelo de comunicación social y

el desfase –ya crónico- del sistema educativo respecto a éste¹, desde hace algún tiempo, es un reto importante al que dedican esfuerzo numerosos investigadores y educadores, realizar las modificaciones necesarias a un sistema escolar cuyas características ya no se ajustan a las particularidades de los ciudadanos nativos de la denominada *era digital*. Tanto la alfabetización mediática, –que responde a la cardinal presencia de los medios en nuestras sociedades-, como la renovación de una práctica pedagógica desfasada y cada vez más cuestionada, constituyen dos de los más interesantes retos que urgen atender en nuestras sociedades.

Si bien los niños, tal como lo afirma Martín Barbero, tienen una gran plasticidad para el uso de nuevas tecnologías y manejo de nuevos lenguajes, esas habilidades no excluyen la necesidad de la alfabetización mediática, porque el uso que hacen de esos nuevos medios no es necesariamente reflexivo, crítico y creativo. Y allí, en esa carencia reside la necesidad de trabajar para complementar, expandir y acompañar las posibilidades que presentan estos nuevos medios a las nuevas y jóvenes generaciones.

Si bien el uso de nuevas tecnologías se ha ido extendiendo en las escuelas, la metodología de su implementación en las aulas continúa constituyendo un tema de trabajo y un desafío constante para docentes e investigadores. Del mismo modo, resulta interesante analizar las posibilidades vinculadas a su uso en instancias de educación no formal, a través de talleres en barrios, ONGs, u otras instituciones.

Las empresas y los gobiernos utilizan el poder de la imagen y de las nuevas tecnologías para defender y expandir sus intereses; las universidades preparan profesionales especialistas en dichas áreas; y los constantes avances permiten una producción cada vez más sofisticada. La cultura audiovisual se expande, y se multiplican los usos y consumos. Entre tantos productos circulando aparecen a priori dos necesidades desde el punto de vista de la ciudadanía. La primera, es la de educar para el consumo

¹ Las nuevas generaciones “han crecido en una cultura popular que se caracteriza por la globalidad y la simultaneidad, por lo visual, lo asociativo, lo intuitivo, lo sintético. En otros términos, han mamado una cultura mosaico. Pero tienen que enfrentarse en el aula a una cultura oficial que se caracteriza por la linealidad y la secuencialidad, por lo verbal, lo abstracto, lo analítico, lo racional. A unas personas que han sido entrenadas para lo sensible, para lo visual y lo intuitivo, se les suele exigir la activación del pensamiento lógico, conceptual, deductivo, objetivo, analítico. (Ferrés, 2000 : 57)

responsable y crítico. La segunda, un tanto menos trabajada y llevada a la práctica, pero estrechamente ligada a la primera, es la de fomentar ciudadanos productores creadores culturales.

Como hemos afirmado, la relación comunicación-educación constituye un enclave fundamental en este trabajo. A partir de los procesos educomunicacionales se pueden reproducir las condiciones sociales existentes así como también impulsar cambios y transformaciones sociales capaces de favorecer condiciones más igualitarias e inclusivas. Tal como expresa Henry Giroux, "...el conocimiento del aula puede usarse o bien en provecho de la emancipación o bien en beneficio de la dominación." (Giroux, 2003: 53). Partimos de la concepción de que la educación es un proceso de comunicación, una interacción social, una instancia que precisa ser analizada teniendo en cuenta la relación de los sujetos que participan del proceso, sus relaciones, condicionantes e intereses.

Las interesantes posibilidades pedagógicas que ofrece el proceso de construcción audiovisual para la participación social y el desarrollo de la perspectiva crítica, y lo importante que resulta que todos los ciudadanos se consideren capaces de crear material audiovisual, cultural, artístico; y compartirlo, constituyen otros de los motivos que fundamentan la decisión de trabajar en la elaboración de nuestro mapa. En consecuencia, lo que se busca es promover la participación de los ciudadanos a través del uso creativo de herramientas que tienen a su alcance, a fin de que las producciones que circulan no sólo sean creación de empresas o gobiernos, o de profesionales especializados, sino que también sean expresión directa de las ideas, miradas, lenguaje, estética, gustos e intereses de personas de distintos grupos, colectivos, sectores que integran la sociedad. Insistimos en que la perspectiva crítica sea fruto de la observación y análisis reflexivo pero también del "hacer", de la praxis, de la creación. Es decir, que si se realizan análisis de medios o productos 'terminados', se complementen con la producción creativa.

Favorecer la pluralidad de voces existentes y abrir nuevos canales de difusión favorece el intercambio y el diálogo entre todos los sectores de la sociedad, y también entre culturas diversas. Por eso, otro punto importante de nuestro trabajo está directamente vinculado a la difusión de las producciones creativas. Compartir las creaciones favorece el diálogo, el encuentro, el intercambio. El conocimiento del "otro",

de quien es diferente a nosotros; y eso nos puede ayudar a comprenderlo, aceptarlo y respetarlo; a dejar de verlo como un enemigo o una amenaza o juzgarlo desde nuestros prejuicios. Considerando esta lógica, los procesos de comunicación-educación podrían favorecer la construcción de la paz en medio de contextos donde muchas diferencias son motivos de marginación, disputas, conflictos y exclusión. Aún en un contexto dominado por los monopolios mediáticos, por empresas multinacionales que acaparan la producción mayoritaria y alcanzan amplias audiencias, -en un escenario que al mismo tiempo tiende al creciente fenómeno de segmentación-; hallar el intersticio, el pequeño espacio donde publicar, intercambiar o exhibir una producción propia constituye un logro que favorece la apertura de nuevos espacios de comunicación, y aunque su alcance relativo sea muy limitado, puede aportar de manera muy interesante y enriquecedora a los intercambios en ámbitos comunitarios o inter escolares.

El hecho de que cualquier persona pueda crear, difundir e intercambiar historias a través de producciones audiovisuales, abre las puertas a la generación de interesantes canales de diálogo, intercambio y conocimiento, donde es factible poner al servicio de la ciudadanía el poder, el potencial y las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. No es una novedad que los sujetos se apropien de los medios y las tecnologías que se hallan a su alcance, de hecho cada día crece el número de personas y organizaciones que los utilizan como herramientas de producción, creación y difusión, de acuerdo a sus fines; sin embargo lo que pretendemos -probablemente de modo ambicioso- es que todos o el mayor número de sujetos puedan conocer y experimentar ese potencial y esas posibilidades, usarlos como medio de expresión y participación; y desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Este campo de análisis tiene mucho por explorar, y sus constantes modificaciones lo hacen un terreno aún más impenetrable. Sin embargo, ser capaces de aprender a usar del modo más estratégico e inteligente las herramientas con las que contamos constituye un modo de hacer más transitable el camino. Los cambios sociales que aparecen descritos desde varias perspectivas en la primera parte, esclarecen y plantean las cuestiones más relevantes, al tiempo que fundamentan la realización de este trabajo. Cambiaron las sociedades y las prácticas de los sujetos que las conforman, cambió la

organización y cambiaron muchos de nuestros hábitos. Y hace tiempo también, cambiaron muchas de nuestras preguntas e inquietudes –otras muchas tantas persisten desde hace décadas e incluso siglos-. Las respuestas, siempre provisionarias, dinámicas y abiertas, intentaremos pensarlas a partir de las complejas relaciones entre comunicación, educación, cultura, sociedad y tecnología.

OBJETIVOS Y METAS DE ESTE ESTUDIO

Al comenzar nuestro trabajo resulta preciso enunciar y explicar brevemente los objetivos y metas que guían la investigación. Los principales objetivos son:

- Elaborar un mapa para la incorporación de instancias de construcción audiovisual creativa que aporte al desarrollo de la alfabetización mediática y de la pedagogía crítica en el marco de procesos de educación formal y no formal, en atención a las necesidades y características del actual contexto;
- Contribuir al amplio debate y reflexión en torno al modo de concebir y llevar a la práctica la educación en las sociedades actuales, guiados por la perspectiva y análisis edu-comunicacional, y prestando especial atención al enfoque histórico y a los diversos aportes y contribuciones de las pedagogías transformadoras.

A fin de avanzar en la construcción de una cartografía que permita identificar y desarrollar los puntos claves para el desarrollo de la producción audiovisual como instancia educomunicacional crítica y creativa, nos proponemos:

- caracterizar la sociedad actual desde diversas perspectivas teóricas;
- identificar y analizar distintas formas de concebir y llevar a la práctica la educación a través de la historia;
- relacionar los procesos y sistemas de comunicación/educación;
- analizar y exponer los principales aportes de la pedagogía crítica;
- indagar en las nuevas alfabetizaciones y exponer sus conceptos e ideas principales;
- analizar los roles de educador y educando así como otros elementos claves de los procesos educomunicacionales;

La elaboración del esquema para interpretar y orientar los procesos de construcción audiovisual creativa implica:

- enunciar sus principales elementos/instancias;
- explicar y relacionar los diferentes elementos;
- ejemplificar el desarrollo teórico a través de casos prácticos que trabajen la construcción audiovisual creativa en educación formal y no formal.

Desde los objetivos que planteamos al presentar esta tesis, buscamos favorecer el uso creativo y la apropiación crítica de los medios de comunicación a partir de la construcción audiovisual, de modo tal que los nuevos medios y nuevas tecnologías de la información y la comunicación constituyan una posibilidad y no una amenaza en los procesos de desarrollo de una sociedad reflexiva, crítica, creativa y participativa.

Dada las características del entorno, numerosos trabajos teóricos dedican su atención a la formación de sujetos capaces de realizar lecturas críticas de los medios audiovisuales. Analizar producciones que circulan en los medios de comunicación, tales como programas de televisión o spot publicitarios, suele ser la metodología usada con el objetivo de favorecer la generación de audiencia crítica. Su incorporación puede contribuir al desarrollo de una perspectiva más amplia y crítica, enriquecida en mayor o menor medida de acuerdo a los aportes de compañeros de clase y profesores, animadores o guías, -en los casos en que los análisis sean realizados conjuntamente por los participantes-.

De modo complementario a esta tarea, -que contribuye a la formación de la perspectiva crítica-, y en consonancia con opiniones que alientan favorecer el desarrollo de sujetos activos, reflexivos y creativos, situamos como eje central del trabajo en aulas de escuelas o en talleres de educación no formal, la elaboración de materiales audiovisuales por parte de los participantes, en lugar solamente del análisis de productos terminados que circulan masivamente en los medios de comunicación. Porque como lo afirmaba Kaplún ya décadas atrás “un óptimo recurso para generar esa actitud crítica respecto de los medios de comunicación consiste en hacer que los propios educandos lo practiquen y descubran así por ellos mismos las operaciones manipulatorias habilitadas por las mediaciones comunicacionales..” (Kaplún, 1998 : 221).

Si bien elaborar piezas audiovisuales en escuelas o talleres tampoco constituye una novedad, su práctica aún no es generalizada, y consideramos oportuno contribuir con una reflexión y consecuente propuesta, a la incorporación de esta instancia creativa, de modo que pueda ser aprovechada en toda su potencialidad, y que docentes o guías comprendan los alcances y posibilidades de su puesta en práctica como parte del necesario proceso de alfabetización mediática pero también del amplio proceso de evolución y renovación de la educación y de la pedagogía. En relación a los casos de escuelas, grupos u organizaciones que ya trabajan con estos talleres de producción audiovisual creativa, el objetivo es contribuir a generar una reflexión en torno a los mismos, acerca de sus posibilidades, y algunas consideraciones claves para que estas instancias aprovechen su potencial y sus mejores oportunidades como agentes de cambio y mejoras colectivas.

Consideramos que todas las personas tienen la capacidad de escribir, producir, crear, participar activamente, y que la revalorización de su experiencia creativa, que incorpora su visión del mundo, su realidad y su lenguaje, podría ser un interesante punto de partida en la conformación de ciudadanos activamente comprometidos en la construcción de la sociedad. Pretendemos que la producción creativa sea bastante más que una actividad simplemente recomendada, o enunciada en alguna parte de los programas escolares -como sucede actualmente, en el mejor de los casos-, y la mayoría de las veces no realizada por falta de tiempo. Pretendemos que sea un eje central, un elemento clave a la hora de trabajar en alfabetización mediática/audiovisual.

Revalorizar el contexto cotidiano y la experiencia de sujetos que aún en los albores del siglo XXI y entre tantas herramientas facilitadoras de la comunicación, están silenciados –utilizo aquí la concepción de Paulo Freire-, constituye un gran punto de interrogación y un motivo por el cual continuar trabajando.

Por otra parte y partiendo del supuesto de que los participantes van a compartir experiencias a través de sus producciones audiovisuales y no simplemente a recibir información de alguien que, desde una posición legitimada viene a transmitir saberes, esta perspectiva de trabajo se opone a la concepción bancaria de educación, definida por Paulo Freire como “acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y

conocimientos”, donde “los educandos son los depositarios y el educador quien deposita”. (Freire, 2005 : 78)

La construcción audiovisual creativa supone una instancia educativa donde los sujetos participan activamente del proceso y en la cual las herramientas utilizadas son acordes a su realidad, gustos e intereses. De este modo pretendemos que el aprendizaje no resulte aburrido, tedioso, ni desfasado de la realidad cotidiana de los participantes. No se trata simplemente de sustituir la vieja pizarra y los libros de papel por tablets, teléfonos móviles o videocámaras, sino de alentar un aprovechamiento creativo, participativo y crítico de los nuevos recursos tecnológicos al alcance. Por esta razón, a pesar de la incorporación de las TICs a los procesos educativos en muchos establecimientos, los más importantes desafíos radican aún en las metodologías de trabajo utilizadas, así como los contenidos y objetivos relacionados con las mismas.

En el inicio de este camino consideramos que es importante además de conocer los objetivos, reconocer las **metas** que guían nuestro andar. Posicionados en la intersección de la comunicación y la educación, dos procesos que se hallan ligados y que son fundamentales en el desarrollo de las sociedades y las culturas, nuestro trabajo sustenta una reflexión -y una propuesta- acerca de algunas consideraciones fundamentales que se dibujan en el panorama actual pero que se vinculan a cuestiones básicas que tienen siglos de andadura, de idas y venidas, de cambios, retrocesos, progresos, y que se hallan enriquecidos por cuantiosas ideas y experiencias.

La práctica educativa viene evolucionando hace miles de años, desde la prehistoria, cuando estaba anclada en el presente y se caracterizaba por la imitación y la observación, hasta que empezaron a tomar forma sistemas organizados y complejos. El sistema actual es herencia de siglos de transformaciones y mixturas entre diversas tradiciones culturales, sociales, políticas e intelectuales. A través de este trabajo pretendemos realizar una pequeña contribución a ese amplio proceso evolutivo, -siempre con el objetivo de promover cambios que se traduzcan en mejoras colectivas-, principalmente tomando como punto de referencia el movimiento que se originó con la crítica de la Escuela Nueva al sistema tradicional de educación y que en más de un siglo

cosechó múltiples propuestas alternativas y reflexiones entre las que destacamos las aportaciones provenientes de la pedagogía crítica.

Con el paso del tiempo se fueron sumando nuevas preocupaciones que pasaron luego a constituir áreas claves de reflexión y trabajo. Así, el auge de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías digitales y los consecuentes cambios que su difusión propulsó en las últimas décadas en la sociedad, plantearon la necesidad de implementar instancias de alfabetización audiovisual y mediática. Contribuir en la reflexión e implementación de estrategias en este nuevo proceso alfabetizador es uno de los objetivos de nuestro trabajo, que se sigue de la meta de contribuir a la constitución de una ciudadanía crítica, responsable y activa en el uso, consumo y apropiación de los diversos medios –nuevos y tradicionales- que componen los ecosistemas comunicativos actuales.

Desde nuestra investigación pretendemos aportar al desarrollo de líneas de trabajo enmarcadas dentro de las principales premisas de la pedagogía crítica, colaborando en su fortalecimiento como alternativa clave en la construcción de una sociedad donde los saberes contribuyan al desarrollo conjunto, y no sean motivo de exclusión.

Inevitablemente, y sin por ello perder su carácter científico, cualquier trabajo que aborde la realidad edu-comunicacional en alguna de sus múltiples aristas, porta una postura política y un planteamiento filosófico. Las metas del trabajo en las instancias edu-comunicacionales a las que pretendemos impulsar y contribuir apuntan a la conformación de sociedades donde los sujetos apuesten por el diálogo abierto y sin prejuicios, la convivencia y el respeto mutuo, la consolidación de la cultura de la paz y de la igualdad, la preservación de los recursos naturales y el uso de los saberes y conocimientos en pos de mejoras colectivas en lugar de la ampliación de brechas divisorias y de destrucción.

JUSTIFICACIÓN

Este trabajo se halla dividido en dos grandes partes. La primera constituye el marco teórico, enfocado desde la comunicación, la educación y la pedagogía crítica, tal como aparece desarrollado en los capítulos I, II y III. La segunda parte desarrolla los elementos que consideramos claves para la incorporación de la construcción audiovisual creativa en procesos educomunicacionales en el capítulo IV, e introduce ejemplos de estas instancias de producción audiovisual en educación formal y no formal en el capítulo V.

Para describir y analizar los procesos educomunicativos decidimos incorporar en la parte I las tres entradas de análisis y desarrollo mencionadas en el párrafo precedente. Incorporamos nociones históricas así como elementos de la realidad actual para valorar los procesos y metodologías y poder construir nuestra propuesta en base a dichas reflexiones.

Al iniciar las diversas aproximaciones teóricas, en los primeros capítulos efectuamos una caracterización de la sociedad actual, dado que su evolución en las últimas décadas resulta clave para determinar la necesidad de incorporar instancias de alfabetización mediática en diversos procesos educativos. Así, medios tradicionales y digitales en un escenario convulso, incierto y en constantes cambios obligan a repensar desde hace tiempo en los procesos educomunicacionales para responder a las actuales exigencias. En esta parte incorporamos una serie de concepciones de sociedad de acuerdo a sus características más destacadas, y también una breve mención sobre algunos de los principales desafíos, conflictos y problemáticas que atraviesan las diversas sociedades en el presente. De este modo comenzamos a desandar el camino en el cual se inscriben los procesos de alfabetización mediática que son analizados con mayor detenimiento hacia el final del capítulo uno y tras un análisis de la perspectiva de los estudios y modelos de comunicación y educación. Éste último constituye otro elemento clave en nuestro desarrollo teórico ya que esta tesis está enfocada desde una perspectiva *'educomunicacional'*. Ello implica una aproximación teórica desde una intersección, poniendo en valor la importancia de pensar en conjunto los procesos de comunicación y educación.

Analizar comparativamente los modelos de la comunicación lineal y la escuela tradicional, siguiendo las reflexiones y propuestas de autores como Paulo Freire o Mario Kaplún, sirven de base y sustento a la reflexión educomunicativa que contiene en su seno la necesidad de brindar soluciones a problemáticas tan viejas como vigentes.

Luego del trabajo llevado a cabo en el capítulo uno, que incluye la caracterización de la sociedad, el abordaje desde los estudios de comunicación, y el acercamiento teórico en torno a los procesos educomunicativos y de alfabetización mediática, dedicamos el segundo capítulo básicamente a la evolución histórica de la práctica educativa y a los aportes de las primeras propuestas transformadoras a la educación tradicional enmarcadas en el movimiento de la Escuela Nueva. Pero, ¿Podríamos acaso plantearnos saltar directamente del capítulo uno al capítulo de la pedagogía crítica y suprimir esta parte dedicada fundamentalmente al desarrollo y análisis histórico? Tal vez hay quien pudiera planteárselo, pero esa sin embargo no constituye de ningún modo una opción para nosotros. El motivo es que justamente uno de los objetivos centrales de este trabajo consiste en reflexionar –siempre desde una perspectiva educomunicacional- en torno a la práctica educativa; y justamente los elementos que nos brinda el capítulo dos a través de los elementos históricos, -en el recorrido por diversos pueblos desde la antigüedad, y haciendo especial hincapié en las propuestas transformadoras de quienes se inscribieron en el movimiento de la escuela nueva-, nos aportan diversas concepciones y praxis que nos alumbran el camino para comprender la realidad actual y los cambios que son necesarios. Además, es primordial tener en cuenta que para quienes nos hemos formado en el campo y la perspectiva de la comunicación, conocer y analizar ese devenir histórico es también un modo de tender puentes entre disciplinas, conceptos y procesos que se hallan relacionados de modo tan interesante y complejo. Esta parte contribuye a enunciar, comprender y fundamentar esas coordenadas básicas que trazamos en la segunda parte.

Tal como lo mencionamos desde el comienzo, la reflexión a lo largo de la primera parte enmarca y gesta a la parte dos, ofreciendo las bases fundamentales sobre las que se asienta nuestro mapa. Esas reflexiones que sirven de sustento están orquestadas en torno a cinco cuestiones claves de análisis: la sociedad y sus características fundamentales; los procesos de comunicación y educación, o mejor de *educomunicación* -que constituye

nuestro enfoque de trabajo-; la alfabetización mediática; la aportación de la perspectiva histórica de la práctica educativa; y el desarrollo de la pedagogía crítica.

Como hemos mencionado, la segunda parte es el resultado de lo analizado a lo largo de la primera, donde se entretajan las nociones de base. El objetivo de este tramo del trabajo consiste en ofrecer una interpretación posible del proceso educomunicativo y brindar de este modo algunos elementos fundamentales a tener en cuenta al afrontar procesos de alfabetización mediática en el contexto actual, básicamente cuando se proyecten actividades de producción audiovisual creativa en aulas, en talleres, o en cualquier instancia de educación formal o no formal. Hablamos de mapa en tanto pretendemos brindar algunas coordenadas básicas en torno a las cuales se hace preciso reflexionar y considerar de manera previa a la realización de actividades enmarcadas dentro de los nuevos procesos alfabetizadores.

Las dos cuestiones fundamentales que planteamos como objetivo, es decir, la incorporación de la construcción audiovisual creativa y nuestra contribución a la reflexión en torno a la práctica educativa guían la realización del trabajo desde el inicio hasta el final. Podemos mencionar en cuanto a la metodología que nos guió en el trazado de este camino, que se asentó en la búsqueda, selección y revisión bibliográfica y el posterior análisis y reflexión en torno a los distintos materiales y autores. Para abrirnos camino, en el comienzo hemos puesto el énfasis en las propuestas de Paulo Freire y Henry Giroux, y luego fuimos ampliando poco a poco nuestro análisis incorporando otras también ricas y diversas perspectivas. Desde el inicio pensamos en *cómo* podíamos incorporar la construcción audiovisual creativa en procesos de educación formal y no formal de modo que estuviese enmarcada y contribuyera al desarrollo de una pedagogía crítica. De allí surgieron nuestros dos objetivos centrales y nuestro posicionamiento en la unión de dos procesos, conceptos y disciplinas. Como en cualquier trabajo de investigación, desde el inicio se nos plantearon cuantiosos interrogantes y un terreno nuevo por descubrir. Sabíamos además que por nuestras grandes expectativas también nos encontrábamos ante grandes dificultades, pero una cosa parecía muy clara: nos hallábamos en una intersección, una unión, un cruce de caminos. Y desde allí, y no desde ninguna otra parte, es desde donde debíamos plantear nuestro trabajo, y así lo hicimos.

Ese *cómo* al que nos referimos y las subsiguientes cuestiones que de allí derivan fueron marcando la dirección de nuestras principales búsquedas teóricas, posteriores análisis y la construcción estructural del presente trabajo.

En cuanto al desarrollo de la parte dos es importante mencionar que implica la realización de un trabajo más creativo a la hora de brindar ciertas coordenadas básicas a modo de propuesta e interpretación. Se trata de una reflexión que nace a partir de la relación entre la sociedad actual, la práctica pedagógica y la alfabetización mediática, que es llevada a cabo a lo largo de todo el recorrido y a través de la cual se identifican esos puntos más relevantes y cruciales que deben guiar los procesos de construcción audiovisual creativa, -siempre que pretendamos, como ocurre en este caso, inscribir nuestra práctica en los términos de una pedagogía transformadora-. El proceso de elaboración de nuestro esquema exige una y otra vez conectar, repensar y adaptar ideas y concepciones de modo que formen una estructura coherente, para comprender las dimensiones del proceso, y factible de ser llevada a la praxis. En este sentido podemos decir que siguiendo la idea freireana de que teoría y praxis son dos caras de la misma moneda, aunque nuestro primer objetivo se enuncia más orientado a la reflexión y el segundo más orientado a la praxis, -al igual que nuestra primera y segunda parte de trabajo-, ambos, desde el inicio al final, constituyen dos caras de la misma moneda, dos instancias implicadas, relacionadas, ligadas de tal modo que no pueden ser concebidas, pensadas o analizadas la una sin la otra.

Así, en concordancia con los objetivos y planteamientos iniciales, este trabajo se desarrolla con una *metodología* cualitativa que prioriza el análisis teórico, -el cual incluye el análisis histórico-. Debido a la complejidad y amplitud del tema-problema a abordar, se sustenta en un marco teórico que integra diversas perspectivas. Para ello se realiza la exploración y análisis de teorías que tiene por objeto abordar el tema de investigación en sus diversas aristas, desde un enfoque edu-comunicacional, social, cultural e histórico. El análisis e interpretación desde las diversas teorías realizado en la primera parte, constituye, como hemos comentado, el paso previo a la construcción del mapa, que supone una nueva interpretación y síntesis teórica.

De ese modo, se plantea avanzar desde la teoría en el bosquejo de un esquema para interpretar el proceso de construcción audiovisual con una perspectiva crítica y creativa, en la búsqueda de elementos e ideas claves; y finalmente, para ilustrar los puntos fundamentales del esquema bosquejado, se analizan algunos casos prácticos. Para completar este último paso, se lleva a cabo un relevamiento de experiencias en educación formal y no formal, considerando aquellos trabajos más apropiados para explicar y ejemplificar las principales coordenadas del esquema bosquejado. Se seleccionan y analizan distintas propuestas de alfabetización mediática y audiovisual proyectadas y realizadas en escuelas y talleres. La elección de las mismas obedece a la capacidad de mostrar de modo más concreto, el resultado de la puesta en marcha de iniciativas de construcción audiovisual creativa, sirviendo de apoyo a la propuesta elaborada.

Los datos de los casos analizados se obtienen a través de internet, -páginas web de los proyectos, artículos en revistas científicas y artículos periodísticos-, o directamente a través de los guías, coordinadores y/o creadores de las diversas propuestas, -quienes facilitan material e información, o bien acceden a ser entrevistados-. En resumen, el planteamiento teórico metodológico del presente trabajo, donde predomina la exploración y análisis teórico, la documentación y revisión bibliográfica, se completa integrando la descripción y análisis de algunos casos prácticos que sirven de apoyo e ilustran las cuestiones fundamentales que se esbozan en el esquema desarrollado. Esta integración responde tanto al fin de ampliar la comprensión de las coordenadas, como a conectar la instancia teórica con la praxis, estableciendo posibles puentes que abran camino a posteriores avances.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Es complejo organizar un marco teórico donde convergen aportes tan diversos y ricos provenientes del entrecruzamiento de comunicación y educación. Disciplinas, conceptos o procesos pensados como implicados o imbricados uno con otro, pero tantas veces analizados y considerados de manera escindida.

La ambiciosa tarea de bosquejar nuestro mapa o guía supone trazar un recorrido y establecer las relaciones que se entretengan entre estos dos procesos, las nuevas tecnologías y las posibilidades de la creación audiovisual. Por eso buscamos conocer con cierta profundidad las características de la sociedad actual que es donde los procesos tienen lugar, pero también algunos trazos de la historia que contribuyeron a formar el complejo escenario que tiene lugar hoy y las teorías con las cuales analizamos o interpretamos esa realidad.

Partiremos realizando una aproximación teórica a la sociedad actual, concebida como sociedad del saber, de la información, y/o el conocimiento, para a continuación situarnos en el campo de la investigación en comunicación desarrollada desde diversas perspectivas teórico-metodológicas. Luego analizaremos la correspondencia entre el esquema de educación tradicional y el modelo de comunicación lineal y la importancia creciente de los procesos de educación y alfabetización mediática en el presente escenario. En un segundo apartado nos centraremos en la educación, el desarrollo histórico de la práctica educativa, focalizando la atención en los modos de concebir el proceso así como su evolución y las principales críticas y propuestas transformadoras al modelo educativo tradicional. A continuación daremos paso al desarrollo de una perspectiva que nos brinda aportes fundamentales de cara a la construcción de nuestro mapa: la Pedagogía Crítica.

En un recorrido entre el pasado, el presente y distintos enfoques de análisis, nuestra reflexión es orientada por la imperiosa necesidad de re pensar los procesos y ofrecer algunas alternativas. La Educomunicación y la Pedagogía Crítica nos brindarán las pistas claves para organizar nuestra propuesta y tender puentes entre todo el proceso teórico reflexivo y la construcción de nuestro mapa.

CAPÍTULO I : COMUNICACIÓN, SOCIEDAD, MEDIOS Y EDUCACIÓN

1.1 UN ESCENARIO DE TENSIONES, CONFLICTOS Y LUCHAS

La realidad de inicios de siglo XXI con los constantes cambios que tienen lugar exige revisar continuamente los modelos, análisis, reflexiones y prácticas. Además de reconocer el papel central otorgado a la información y el conocimiento, es importante tener en cuenta los procesos y acontecimientos que dibujan el panorama existente. Por esta razón, describiremos algunas de las más visibles problemáticas a las que la ciudadanía se enfrenta, en mayor o menor medida, en distintas partes de la geografía mundial. No pretendemos adoptar una perspectiva apocalíptica pero es importante no perder de vista algunos de los procesos, conflictos y situaciones que generan discusiones y causan preocupación, porque constituyen puntos claves que dibujan el escenario donde los procesos que pretendemos analizar tienen lugar.

Las nuevas luchas, tensiones y conflictos de intereses alimentan debates en un mundo donde la economía opera a escala global, continúa en expansión el libre comercio, la cultura del consumo, las empresas transnacionales y las organizaciones reguladoras, también con carácter global. De acuerdo a diversos intereses los países forman bloques y alianzas regionales estratégicas que se arman y desarman una y otra vez. La inestabilidad política y económica es un denominador común en muchos países y regiones. La acumulación de la riqueza es desigual y millones de personas viven en situación precaria. Crisis, revueltas y movilizaciones amenazan los gobiernos de turno. Muchas de estas iniciativas son motivadas por una ciudadanía enfrentada a problemas de pobreza, violencia, explotación laboral, exclusión social, desempleo y un amplio descrédito en la clase dirigente. También se suceden enfrentamientos bélicos que sacuden y amenazan constantemente diferentes regiones, -como Oriente Medio, donde persisten conflictos territoriales, políticos y religiosos-.

Las políticas de expansión imperialista, la globalización y la mundialización generan como contrapartida el surgimiento de diversos movimientos localistas, conservadores, que intentan preservar sus recursos, tradiciones, ideas y prácticas. Surgen nuevos modos de organización y movimientos sociales de protesta y lucha pacífica, pero también grupos armados dispuestos a expandirse mediante el uso de la fuerza. Si bien en

un comienzo muchos consideraban que las tecnologías y los procesos de globalización y de internalización traerían consigo una homogeneización de las sociedades y las culturas; en muchos casos lo que han hecho es propiciar procesos de diferenciación. Así también, la convivencia intercultural no supuso una integración inmediata y pacífica; sino que por el contrario han resurgido agrupaciones racistas y xenófobas, y conflictos étnicos y culturales que amenazan seriamente la convivencia.

Desde colectivos y organizaciones ciudadanas se cuestionan el gasto militar excesivo, la construcción de armamento nuclear, el accionar contra los recursos naturales, la producción de energías altamente contaminantes, las privatizaciones, la corrupción, los monopolios mediáticos, y las relaciones comerciales injustas que ensanchan la desigualdad, entre muchas otras problemáticas.

“Al menos en los países occidentales, el cambio hacia una sociedad consumista «postindustrial» parece haber trastocado las pautas tradicionales relativas al empleo, la residencia y la vida social. Cada vez con mayor frecuencia vemos cómo se ponen en tela de juicio instituciones sociales establecidas, las reglas de conducta de la sociedad civil y determinadas concepciones tradicionales de la ciudadanía. Mientras tanto, la globalización económica y cultural está poniendo en crisis la legitimidad de la nación Estado y ha empezado a reestructurar las relaciones entre lo local y lo global.” (Buckingham, 2005 : 38). En una sociedad donde se cuestiona a las instituciones que han guiado a sus ciudadanos durante siglos, la ausencia de modelos sólidos desconcierta y genera incertidumbre.

Se ponen en tela de juicio el papel que cumplen la Universidad y el Estado, en tanto aliados del mercado o defensores de los derechos de la ciudadanía, y se configuran nuevos escenarios de lucha mediante la apropiación de espacios de información, debate, y manifestación en la red. Las autopistas virtuales son una interesante opción utilizada por numerosos movimientos sociales para difundir sus mensajes. Pero al mismo tiempo constituyen una herramienta al servicio de multinacionales, grupos fundamentalistas o gobiernos de facto.

Los sujetos se enfrentan a desafíos y problemáticas cada vez más diversos y ante esta realidad desafiante cobra importancia re-pensar los modelos educomunicativos;

quizá ésta sea una de las pocas chances que permita alumbrar los –oscuros, sin mapas-caminos que atraviesa la ciudadanía en este momento de la historia. La información, el saber y el conocimiento constituyen elementos claves, así lo conciben y explican diferentes enfoques teóricos como los que veremos a continuación.

1.2 SOCIEDAD DE LA INFORMACION, EL SABER Y EL CONOCIMIENTO

Los vertiginosos cambios tecnológicos que acontecen tienen su correlato en modificaciones en la organización social, cultural y económica, en los modos de interacción y comunicación, en las formas de transmisión de saberes, valores, y en la percepción de la realidad. Estos cambios exigen a los investigadores del campo social revisiones constantes en sus teorizaciones e interpretaciones, las cuales dan como resultado la aparición de distintas concepciones o definiciones de sociedad, de acuerdo a las características o procesos considerados más relevantes. “Sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento o del saber”, “sociedad red”, “sociedad digital”, “cibercultura” son algunas de las denominaciones cuyo uso se han extendido en los últimos años.

El sociólogo norteamericano Daniel Bell fue uno de los primeros en hacer referencia al papel central y estratégico de la información y el conocimiento en las sociedades industriales avanzadas. “La sociedad industrial se caracteriza por la coordinación de máquinas y hombres para la producción de bienes. La sociedad post-industrial² se organiza en torno al conocimiento para lograr el control social y la dirección de la innovación y el cambio” (Bell, 1976 : 34). En “El advenimiento de la sociedad post-industrial”, una de sus obras más reconocidas, explica que el paso de una sociedad a otra puede entenderse de modo más claro considerando como dimensiones fundamentales: el paso de una economía productora de mercancías a otra productora de servicios, el predominio de las clases técnicas y profesionales, la importancia de las contribuciones tecnológicas principalmente de cara al futuro y el papel central del conocimiento teórico tanto en innovación como en formulación de políticas. Y señala que “la fuente más importante de cambio estructural en la sociedad –el cambio en los modos de innovación, en la relación de la ciencia con la tecnología, y en la política pública- lo constituye el cambio en el carácter del conocimiento: el conocimiento exponencial y la

² El concepto de sociedad post-industrial es una *construcción analítica*, no una descripción de una sociedad específica o concreta. Se trata de un paradigma o entramado social que identifica nuevos ejes de organización social y de estratificación social en la sociedad industrial avanzada." (Bell, 1976 : 556).

especialización de la ciencia, el surgimiento de una nueva tecnología intelectual, la creación de una investigación sistemática a través de inversiones para la investigación y el desarrollo, y, como meollo de todo lo anterior, la codificación del conocimiento teórico.” (Bell, 1976 : 65).³

Peter Drucker ofrece otro análisis de los cambios sociales acaecidos. Ligado al campo de la economía y reconocido por sus aportes a la administración y gestión de las organizaciones, fue uno de los precursores del término “trabajadores del saber” y “trabajo del saber”. De acuerdo a este autor, tras cien años de ideología marxista y doscientos cincuenta años de capitalismo, emerge una nueva sociedad del saber y de las organizaciones. En “La sociedad poscapitalista” (1993), obra que recoge cuarenta años de trabajo del autor, describe cómo se produce el paso hacia la sociedad poscapitalista. “El recurso real que controla y es el «factor de producción» absolutamente decisivo ha dejado de ser el capital, o el suelo o la mano de obra; ahora es el saber. En lugar de capitalistas y proletarios, las clases de la sociedad poscapitalista son los trabajadores del saber y los trabajadores de los servicios.” (Drucker, 1993 : 16).

Para Manuel Castells, uno de los autores más citados del mundo en temas referentes a Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el informacionalismo proporciona la base de la estructura social actual. La sociedad red - una estructura social hecha de redes de información- emergió gradualmente como una nueva forma de organización social a finales del siglo XX sobre las bases del informacionalismo. (Castells, 2004). Aunque el paradigma tecnológico sobre el que se asienta es vital para su funcionamiento, la sociedad red no es consecuencia directa de la revolución tecnológica sino de una serie de factores económicos, políticos, sociales y culturales cuya coincidencia dieron lugar a su surgimiento.⁴ Castells reconoce que en

³ "el conocimiento ha sido siempre necesario para el funcionamiento de cualquier sociedad. Lo que caracteriza a la sociedad post-industrial es el cambio en el carácter del conocimiento mismo. Lo que ha llegado a ser relevante para la organización de las decisiones y la dirección del cambio es el carácter central del conocimiento teórico -la primacía de la teoría sobre el empirismo y la codificación del conocimiento en sistemas abstractos de símbolos que, como en cualquier sistema axiomático, se pueden utilizar para iluminar áreas muy variadas y diferentes de experiencia." (Bell, 1976 : 34).

⁴ ¿Cómo se constituyó la sociedad red? Al inicio, en la década de 1970 se dio la coincidencia de tres procesos independientes, cuya interacción constituyó un nuevo paradigma tecnológico, el

todas las sociedades a lo largo de la historia, la información y la comunicación han tenido un papel central, sin embargo, lo que diferencia al período actual es el desarrollo exponencial de la capacidad de procesamiento de la información, y la generación y aplicación de conocimiento. El paradigma tecnológico informacional se originó con dos revoluciones acaecidas en los años 70: la microelectrónica de base digital y la ingeniería genética, de base biológica.

Para este autor no existe un modelo único de sociedad red sino que “se desarrolla en cada país según su historia, su cultura, su identidad y su tipo de vida”, pero algunas características que comparten, como “la organización de las actividades económicas, políticas, culturales, o de la vida cotidiana en torno a redes de relación basadas en las tecnologías digitales”, permiten otorgarles una denominación común. (Castells, 2005).

Otro análisis que vincula sociedad, cultura y tecnología fue realizado por Pierre Lévy. Producto de su trabajo que explora las implicaciones culturales del desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación con soporte digital, el autor desarrolla la concepción de *Cibercultura* (2007), la cual designa al “conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio”. Lévy aclara que el *ciberespacio*, -al que también llama red-, emerge de la interconexión mundial de los ordenadores, abarcando la infraestructura material de comunicación numérica, la información que contiene y los seres humanos que navegan en él.

De acuerdo a este autor, el crecimiento del ciberespacio genera el entorno propicio de desarrollo de la inteligencia colectiva, y ésta, a su vez, acelera el ritmo del cambio tecnosocial. Ve al ciberespacio como “práctica de comunicación interactiva, recíproca, comunitaria e intercomunitaria”, y como “horizonte del mundo virtual vivo, heterogéneo

informacionalismo, y una nueva estructura social, la sociedad red, inseparablemente entrelazadas. Estos tres procesos fueron: la crisis y reestructuración de la industrialización y sus dos modos de producción asociados, capitalismo y estatismo; los movimientos sociales y culturales de finales de la década de 1960 y principios de los 70 orientados a la libertad; la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación. (Castells, 2004).

e intotalizador en el que cada ser humano puede participar y contribuir.” (Lévy, 2007 : 99).

Es evidente la coexistencia de diferentes términos y teorías para definir e interpretar la sociedad actual, así como también la variedad de sentido y alcance asociados a cada término desde diferentes autores y perspectivas teóricas. De las concepciones existentes, las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han impulsado y defendido la consolidación del término “sociedad del conocimiento” o “sociedad del saber”, bajo el supuesto de que esta definición constituye una perspectiva más plural de desarrollo, en tanto integra las dimensiones sociales, políticas, económicas e institucionales. “Desde mi punto de vista, el concepto ‘sociedad del conocimiento’ es preferible al de ‘sociedad de la información’ porque refleja mejor la complejidad y dinamismo de los cambios que tienen lugar. (...) El conocimiento en cuestión es importante no solamente para el crecimiento económico, sino también para el empoderamiento y desarrollo de todos los sectores de la sociedad.” (Unesco, 2003), explica Abdul Waheed Khan -Subdirector General de Comunicación e Información en la Unesco entre 2001 y 2010-. Para Waheed Khan el rol de las TIC se extiende y abarca cuestiones tales como la cooperación intelectual, el aprendizaje permanente y los derechos y valores humanos básicos.

En esta reflexión, “sociedad del conocimiento” es pensada como una extensión del término “sociedad de la información” –ésta última más vinculada a aspectos tecnológicos-. En este caso, el análisis de las características del contexto y la asunción de determinada concepción de sociedad proyecta la demarcación de prioridades en la investigación y en la implementación de políticas y programas de desarrollo social, educativo y cultural.

Por su parte, la obra de Armand Mattelart contribuye a una comprensión crítica de la historia de la sociedad de la información, analizando diferentes interpretaciones teóricas y proyectos políticos y sociales. De acuerdo al autor, “el paradigma tecnoinformacional se ha convertido en el pivote de un proyecto geopolítico cuya función es la de garantizar la reordenación geoeconómica del planeta en torno a los valores de la democracia de mercado y en un mundo unipolar”. (MATTELART, 2007 : 135). El autor

denuncia el determinismo tecnomercantil de una modernidad exenta de proyecto social y advierte que "la sociedad red está lejos, pues, de haber terminado con el etnocentrismo de los tiempos imperiales. Antes que resolver el problema, la tecnología lo desplaza. Mientras que sobre el terreno sigue planteada la lancinante pregunta: ¿cómo concebir y poner en marcha otros modelos de desarrollo?" (Mattelart, 2007 : 163).

Para Henry Giroux, teórico de los estudios culturales y la pedagogía crítica, "las innovaciones electrónicas y técnicas en la esfera cultural, como Internet, la televisión por cable y los sistemas de comunicación digitales, introducen un nuevo y decisivo componente en la manera como definimos, comprendemos y llevamos a cabo todo lo social." (Giroux, 2001 : 12). Siguiendo esta línea, las características del contexto nos conducen a indagar acerca de los modos de configuración de nuevas identidades, concepciones espacio temporales, construcción de significado y modos de interacción social. El espacio social se reconfigura, las tecnologías median la experiencia de lo real y los procesos de semiosis se modifican. "Más que un conjunto de nuevos aparatos, de maravillosas máquinas, *la comunicación* designa hoy un nuevo *sensorium* (W. Benjamin): nuevas sensibilidades, otros modos de percibir, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de reconocerse y de juntarse." (Martín Barbero, 1996 : 3).

De acuerdo a García Canclini, quien se ha adentrado en el estudio de los contextos globalizados, "las identidades de los sujetos se forman ahora en procesos interétnicos e internacionales, entre flujos producidos por las tecnologías y las corporaciones multinacionales; intercambios financieros globalizados, repertorios de imágenes e información creados para ser distribuidos a todo el planeta por las industrias culturales". (García Canclini, 2004 : 161).

Parece claro hasta este punto señalar que los modos de circulación a escala global y la nueva codificación de la información y el conocimiento afectan desde la organización de la estructura social y la economía, hasta las prácticas cotidianas donde los sujetos interactúan y construyen sentido en sus vidas. "Entre todas las tecnologías creadas por los seres humanos, las relacionadas con la capacidad para representar y

transmitir información (...) tienen una especial importancia porque afectan a prácticamente todos los ámbitos de la actividad de las personas, desde las formas y prácticas de organización social, hasta la manera de comprender el mundo, organizar esa comprensión y transmitirla a otras personas.” (Coll, Monereo, 2008 : 22).

Es interesante el modo en que se entrelazan comunicación, cultura y conocimiento; múltiples las perspectivas para abordar dicha interrelación y los aspectos factibles de indagar. Para analizar la transmisión de los saberes en las sociedades, Martín Barbero propone hacerlo a partir del esquema propuesto por la antropóloga Margaret Mead, quien distingue entre cultura postfigurativa, cofigurativa y pre-figurativa. A los tiempos que corren correspondería la cultura pre-figurativa, es decir aquella en que “los pares reemplazan a los padres instaurando una ruptura generacional, que es la que vivimos hoy, sin parangón en la historia, pues señala no un cambio de viejos contenidos en nuevas formas o viceversa, sino un cambio en la *naturaleza del proceso*: la aparición de una “comunidad mundial” en la que hombres de tradiciones culturales muy diversas *emigran en el tiempo*, “inmigrantes que llegan a una nueva era: algunos como refugiados y otros como proscritos”, pero todos compartiendo las “mismas leyendas” y sin modelo para el futuro.” (Martín Barbero, 1996 : 3).

Este devenir incierto y signado por constantes cambios también es analizado por Prieto Castillo, para quien “el estallido de los límites de las disciplinas, el vértigo de la transformación de los ámbitos de aprendizaje, las presiones económicas y políticas en contra de la cultura y de la educación, que no cesan de aparecer, cambian una y otra vez el escenario”. (Prieto Castillo, 2006 : 2).

En su análisis acerca de la sociedad, la cultura y los nuevos medios, Alejandro Piscitelli (2009) opta por enfatizar la división entre aquellos sujetos que crecieron inmersos en el mundo de las nuevas tecnologías digitales, a quienes se denomina “nativos digitales”, y los que nacieron con anterioridad, en un entorno diferente y a quienes se les conoce como “inmigrantes digitales”. Sin olvidar las diferencias que pueden marcar uno u otro contexto socio económico en el acceso a estos medios, para los nativos digitales el lenguaje digital constituye una lengua materna, mientras que para los inmigrantes se trata de una segunda lengua, con todo lo que ello implica. El autor nos lleva a pensar acerca

del curioso problema que esta realidad supone en el ámbito educativo cuando un inmigrante digital pretende enseñar la lengua a un nativo. Nuevas tecnologías, prácticas y lenguajes confirman que otra importante necesidad que se desprende de la realidad reinante consiste en establecer diálogos inter-generacionales.⁵ “Estamos en las antípodas de la linealidad del libro. Y frente a esta constatación podemos llorar de pena –como hacen sus viudos, las Academias de las Letras, los organizadores de Ferias del Libro, los editores monsergas, los educadores del canon- o alegrarnos por la invitación a la reinención del sentido y la creación de renovados formatos, soportes, y opciones de inteligibilidad.” (Piscitelli, 2009 : 197).

En este escenario de cambios que experimentan de diferente forma sujetos pertenecientes a unas y otras generaciones, la realidad se presenta incierta, y las relaciones más frágiles y transitorias.^{6 7} Conviven múltiples proyectos e ideas a partir de la relación entre sociedad y nuevas tecnologías, y aunque no existen determinaciones, sí un constante diálogo donde se crean y recrean condiciones y posibilidades. “Una técnica se produce en una cultura, y una sociedad se encuentra condicionada por sus técnicas”. (Lévy, 2007 : 9); “detrás de las técnicas actúan y reaccionan ideas, proyectos sociales, utopías, intereses económicos, estrategias de poder, el abanico entero de los juegos del hombre en sociedad” (Lévy, 2007 : 8).

⁵ “los consumidores y próximos productores de casi todo lo que existe (y existirá) son los nativos digitales, y entre ambos cortes generacionales (o poblacionales) las distancias son infinitas, y las posibilidades de comunicación y de coordinación conductual se vuelven terriblemente difíciles (...)” (Piscitelli, 2009 : 41)

⁶ "El terreno sobre el que se presume que descansan nuestras perspectivas vitales es, sin lugar a dudas, inestable, como lo son nuestros empleos y las empresas que los ofrecen, nuestros colegas y nuestras redes de amistades, la posición de la que disfrutamos en la sociedad, y la autoestima y la confianza en nosotros mismos que se derivan de aquélla." (Bauman, 2007 : 20).

⁷ Huergo describe la complejidad del contexto poniendo énfasis en tres tipos de procesos: “1) El de crisis y deslegitimación de las instituciones modernas (entre ellas, las instituciones formadoras de sujetos y las de representación política). 2) El de inadecuación entre los imaginarios de ascenso y movilidad social y las condiciones materiales de vida, en gran medida producida por las sucesivas y diversas reformas políticas neoliberales; lo que produce múltiples pobrezas y escenas de exclusión y de expulsión social. 3) El de explosión de diversos modos de enlazarse y actuar particulares más allá de las estipulaciones de los «contratos sociales» globales.” (Huergo, 2010 : 67).

En medio de un juego de intereses, en una arena de luchas y conflictos, es donde se crea y recrea el sentido, donde las instituciones inculcan determinados valores y donde los sujetos transcurren su cotidianeidad, donde los grandes proyectos y empresas se entremezclan con las vivencias cotidianas de las personas. Allí mismo es donde algunos trabajan en la creación de alternativas para la construcción de una sociedad más igualitaria, mientras otros mantienen la brecha que les permite gozar de una situación privilegiada. Los nuevos recursos y posibilidades al alcance pueden servir para preservar el orden social, político y económico existente. Pero como contrapartida, la ciudadanía también puede apropiarse de los nuevos medios de comunicación para defender sus intereses y luchar por sus derechos. A modo de ejemplo citamos la revolución acaecida en Túnez en el año 2011, donde los ciudadanos utilizaron internet, fundamentalmente las redes sociales, para expresar sus ideas políticas, informarse, y generar un intenso diálogo que contribuyó a alimentar un proceso social y político cuyo resultado se tradujo en el final de un régimen dictatorial que había durado décadas.

El ejemplo resulta útil en tanto muestra el empoderamiento de los medios por parte de la ciudadanía en pos de objetivos comunes. Alentar estas prácticas de apropiación desde los procesos pedagógicos y educativos puede contribuir en la lucha y defensa de los derechos e intereses ciudadanos. Esta postura implica entonces considerar las posibilidades de transformación y cambio social que el accionar de los sujetos puede motivar y asimismo implica el reconocimiento de condiciones desiguales existentes y ante éstas, las oportunidades que una alfabetización mediática, digital y audiovisual con perspectiva crítica, podría significar en este escenario.

1.3 LAS PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIOS EN COMUNICACIÓN

Definir a la sociedad actual como sociedad de la información, del saber, del conocimiento, lleva implícita la creciente valoración de los procesos de comunicación y educación. La reflexión en torno a la cuestión educativa lleva siglos de trayectoria, mientras que en cuanto a la discusión relativa a la comunicación, el interés se vio acrecentado más fuertemente desde la irrupción de los mass media.

El desarrollo y expansión de los medios de comunicación masiva, -posibilitada por los avances tecnológicos-, supuso una de las primeras preocupaciones en el ámbito teórico del campo de la comunicación social. Algunos efectos que se asociaban a los mass media en el inicio de su apogeo causaban perplejidad, motivando trabajos de investigación que tenían por objeto un mayor conocimiento principalmente con el fin de dominar las técnicas y estrategias para poder manipular a los sujetos.

Analizar el poder así como las funciones sociales reales y potenciales de los mass media derivó en las primeras teorías y los primeros esquemas interpretativos de los procesos de comunicación social. Bajo la influencia de los estudios del reflejo condicionado realizados por Iván Pavlov, el conductismo creó un esquema de estímulo-respuesta que, en los albores de la mass communication research, sirvió a los investigadores del incipiente campo para explicar y sostener la relación causa-efecto entre los mass media y su público destinatario. La omnipotencia adjudicada a los medios fue una de las características de esta primera etapa⁸ en la cual el sujeto era considerado pasivo e indefenso ante el poder decisivo de los medios masivos de comunicación⁹. “La

⁸ “Históricamente, la teoría hipodérmica coincide con el peligro de las dos guerras mundiales y con la difusión a gran escala de las comunicaciones de masas, y representó la primera reacción suscitada por este fenómeno entre estudiosos de distintos campos.” (Wolf, 1987 : 22).

⁹ Es importante tener en cuenta como se consideraba al sujeto en el marco de esta teoría para comprender en que basaban en parte su comprensión acerca del poder manipulador de los medios. “El aislamiento de cada individuo particular en la masa anónima es por tanto el requisito de la primera teoría sobre los media.” (Wolf, 1987 : 26).

teoría hipodérmica –bullet theory- mantenía por tanto una conexión directa entre exposición a los mensajes y comportamientos: si una persona es alcanzada por la propaganda, puede ser controlada, manipulada, inducida a actuar.” (Wolf, 1987 : 29). Pero este esquema donde se consideraban relaciones tan determinantes fue puesto en discusión y aunque los efectos seguían focalizando el interés de los investigadores poco a poco nuevas aportaciones teóricas fueron complejizando el panorama; ampliando y desplazando las áreas de trabajo e interés. Así, la investigación se fue concentrando sucesivamente en analizar la persuasión, la influencia y luego las funciones de los medios. “la pregunta de fondo ya no es sobre los efectos sino sobre las funciones desempeñadas por las comunicaciones de masas en la sociedad.” (Wolf, 1987 : 68).

Los diversos estudios realizados bajo el paradigma funcionalista en el siglo XX, con epicentro en los Estados Unidos y teniendo como marco contextual la extensión del sistema capitalista de consumo, los estados totalitarios y las guerras mundiales, marcaron las tendencias de la época. Estas investigaciones sobre los mass media, funciones, usos y efectos, se efectuaban básicamente para conocer y manipular estratégicamente dos instancias: la publicidad relativa al consumo, y la propaganda política. Al igual que sucedía con la institución escolar, históricamente los medios de comunicación estaban llamados a apoyar proyectos políticos de unificación nacional. La comunicación y la educación a través de la historia han sido vistas, pensadas, analizadas y utilizadas como instancias estratégicas. A modo de ejemplo, Napoleón Bonaparte consideró la reorganización del sistema educativo de Francia tras la revolución a fin de usarlo como instrumento para la unificación ideológica y a los fines de la expansión imperialista, mientras que Hitler vio en los medios de comunicación un arma poderosa para consolidar su régimen y luego expandirse. Hechos sociales e históricos enmarcaron y orientaron los trabajos de investigación.

La herencia del positivismo, con su excelsa fe en la razón¹⁰ y la pretensión de un conocimiento científico libre de valores, recayó sobre el funcionalismo, y fue objeto de

¹⁰ “Como un eco a la advertencia de Nietzsche (1957) sobre la fe ilimitada que la humanidad depositaba en la razón, Adorno y Horkheimer (1972) divulgaron una punzante crítica de la confianza inmutable de la modernidad en la promesa de la racionalidad iluminista de rescatar al mundo de las cadenas de la superstición, la ignorancia y el sufrimiento.” (Giroux, 2003 : 65).

las primeras críticas por parte de aquellos que sostenían que era imposible un estudio de lo social que estuviese separado de valores y significados. La perspectiva de la escuela de Frankfurt, abrió un espacio de reflexión crítica, basada en el marxismo y en el psicoanálisis. Su planteamiento teórico principal se basaba en “el intento de acompañar la actitud crítica respecto a la ciencia y a la cultura con la propuesta política de una reorganización racional de la sociedad, capaz de superar la crisis de la razón.” (Wolf, 1987 : 91). Sus trabajos denunciaron las atrocidades en las que había derivado esa extrema fe en la razón, y cómo se había convertido en instrumento de totalitarismos y de un voraz mercado capitalista en expansión. “...la Escuela de Fráncfort rechazaba la noción sociológica predominante, que sostenía que la cultura existía de manera autónoma, sin relación con los procesos de la vida política y económica de la sociedad.” (Giroux, 2003 : 79). La pedagogía crítica recibe un interesante legado de la Escuela de Frankfurt y se nutre de sus propuestas acerca de cómo analizar la realidad, centrando su interés, en este caso, en los procesos educomunicativos.

Al tiempo que por una parte los estudios funcionalistas alejaban de ese pedestal de omnipotencia a los mass media y estrechaban relaciones con las perspectivas sociológicas, por otra parte se empezaba a considerar el poder de negociación, actividad y creatividad de los sujetos en relación a los medios masivos. Enfoques tales como el de los Estudios Culturales en Birmingham, invitaron a pensar la comunicación desde la cultura, y desde un complejo entramado de relaciones. De acuerdo a Hall (2011) los *cultural studies* constituyen un campo de estudio híbrido, ecléctico, contingente, transdisciplinario y en constante formación. Con esta nueva corriente teórica, que también constituye un proyecto político que vincula con estrechez la cultura y el poder, cobraron singular interés la negociación en la construcción de sentido en los procesos de recepción al tiempo que se acrecentó la importancia atribuida al contexto. “Realizar *cultural studies* significa un intento de identificar los vínculos de la cultura –del significado o del *meaning making*- con otras esferas de la vida social, o bien con la economía, la política, la raza, la estructuración de las clases y de los géneros, etc.” (Hall, 2011 : 15).

Los estudios culturales enriquecen la perspectiva de nuestro trabajo con su propuesta interdisciplinar¹¹, su enfoque crítico posicionado en un denso y complejo análisis de lo cultural, su compromiso político¹², su relevante atención conferida a los contextos y a las negociaciones en la producción de sentido.

Latinoamérica tuvo su particular versión de los Estudios Culturales obedeciendo a su peculiar realidad socio-histórica de mestizajes, colonialismo y diversidad. Esto motivó una producción científica con matices propios en relación a los análisis en torno a comunicación, sociedad y cultura. Por ello iremos añadiendo también a lo largo de este trabajo algunas aportaciones teóricas de autores latinoamericanos. Los estudios culturales tuvieron también un fecundo desarrollo tanto en los Estados Unidos como en Reino Unido. Justamente fue la sociedad británica de masas de la posguerra su lugar de surgimiento y las culturas populares o subalternas las que focalizaron la atención de esta perspectiva teórica desde los inicios. Con el tiempo los *cultural studies* se fueron extendiendo a diversas regiones adquiriendo características propias de acuerdo a las peculiaridades de los contextos. De moda en determinado período y en proceso de fragmentación en los tiempos que corren, más allá de las particularidades que adquieran en diversos escenarios tal como lo reconoce Stuart Hall, -importante representante de esta tradición teórica-, “hay una cuestión que unifica los *cultural studies*, algo que siempre se debe tener en cuenta para poder hablar de ellos: es el lazo, la conexión y la interacción entre cultura y poder.” (Hall, 2011 : 15).

Los procesos sociales y culturales constituyen la base a partir de la cual es pertinente pensar procesos de comunicación-educación. “El espacio, por tanto, de encuentro y convergencia de la comunicación y la educación es precisamente el de la

¹¹ “Representan una instancia en verdad *transdisciplinaria*, y no simplemente interdisciplinaria, pues lo que conservan de las viejas disciplinas –sociología, *media-studies*, estudios literarios- no es más que una sombra, que atraviesa su campo: permanece en él, pero se impregna de otra cosa.” (Hall, 2011 : 25).

¹² “Los *cultural studies* siempre tuvieron compromiso político, pero nunca fueron portadores de una agenda política específica. Su función política fue, simplemente, sondear e intentar echar luz sobre las distintas coyunturas en que se vieron actuando.” (Hall, 2011 : 38).

cultura. La educación no es sino sobre todo socialización, producción y reproducción de los saberes y el conocimiento respecto al entorno global. La comunicación, por otra parte, es una forma de construcción de la comunidad: la información codifica y da forma, ordena la realidad.” (Sierra, 2000 : 22). Dado que las prácticas de los sujetos se enmarcan en una serie de procesos amplios, éstos deben ser considerados a la hora de iniciar un análisis del cual pretende desprenderse una propuesta que tiene por objetivo contribuir a dar luz a prácticas educomunicativas en el marco de los requerimientos de alfabetización mediática y audiovisual experimentados en el actual contexto.

Hemos visto la importancia de la información y el conocimiento en las sociedades actuales a lo que es preciso incorporar enfoques que conectan en su análisis la comunicación, la cultura y el mercado, reconociendo sus dinámicas e interrelaciones, ya que éstas contribuyen a esclarecer puntos claves para comprender el contexto y posicionarnos. “La creación, el tratamiento y la transmisión de información son pues hoy fuentes estratégicas de productividad y poder con la revolución digital.” (Sierra Caballero, 2006 : 60). Por ello, desde la economía política de la comunicación Sierra Caballero considera una tarea prioritaria pensar y analizar las relaciones entre la cultura y el mercado, la educación y las industrias culturales, el desplazamiento de los marcos reguladores en materia de políticas culturales en la que los estados nacionales ceden terreno al control de capitales financieros supranacionales en el marco del proyecto de construcción de la denominada Sociedad Global de la Información.¹³ Esta transnacionalización de marcos reguladores acarrea serias dificultades a la hora de asegurar la pluralidad de voces y de contenidos, de acceso a la producción cultural y al conocimiento. Por ello el autor acentúa la necesidad de estudiar las políticas culturales

¹³ “La demanda de cooperación y adaptación de las instituciones educativas al mundo empresarial para una formación a lo largo de la vida, flexible, de calidad y efectiva, desde el punto de vista de los retos de la globalización, es la punta de lanza de un nuevo modelo de organización social del Estado y del espacio público en torno al campo cultural en que el capitalismo es tanto un modo técnico de control como una lógica de socialización y articulación social, de potenciación y evaluación del cambio histórico posmoderno que está colonizando todos los mundos de la vida.” (Sierra, 2006 : 56).

desde este tejido complejo de relaciones donde los capitales transnacionales adquieren cada vez mayor poder.

“Las políticas de comunicación han evolucionado de los sistemas de control centralizado por el Estado e incluso de la censura y regulación monopolística a la descentralización y apertura a la iniciativa privada”. (Sierra Caballero, 2006 : 27). Actualmente la concepción instrumental de las políticas de comunicación y educación al servicio de los intereses del mercado se enfrenta a la práctica de la reflexividad y del diálogo en torno a la comprensión, el compromiso y la transformación social. Y allí es justamente donde buscamos posicionarnos.

Siguiendo esta perspectiva, y dado que trabajamos en la intersección de comunicación y educación, la pedagogía crítica resulta un enfoque elemental para nuestro análisis, y por ello dedicaremos el tercer capítulo a desarrollar y profundizar en esta propuesta y sus principales autores siguiendo los objetivos trazados al comienzo de este trabajo y continuando el análisis que vincula cultura, poder, comunicación y educación.

1.4 LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN

La relación entre comunicación y educación es factible de ser abordada desde diversas aristas, enfocada desde distintas perspectivas. En este y el siguiente apartado llevaremos a cabo nuestro análisis y reflexión en torno a las relaciones y correspondencias entre la comunicación social y la educación, así como entre los sistemas de comunicación y los sistemas educativos; en el rol educador o formador de los medios de comunicación; y en la necesidad de educar a la ciudadanía para el uso y consumo mediático.

Una de las cuestiones más importantes y complejas, en un trabajo que en su desarrollo de principio a fin cabalga entre dos disciplinas, procesos, conceptos y prácticas; es detenerse a reflexionar y analizar los vínculos y relaciones entre ambos. De acuerdo a Francisco Sierra “la teoría pedagógica parte del principio según el cual toda pedagogía es inviable sin el reconocimiento del proceso de comunicación que constituye el acto y el proceso mismo del aprendizaje.” (2000 : 21). El proceso de educación implica un proceso de comunicación, una relación entre sujetos. Ya sea priorizando un enfoque de educación como transmisión lineal de saberes, o como interacción, diálogo e intercambio, siempre tiene lugar un acto comunicativo. Claro que, como lo veremos más en detalle en el siguiente párrafo, una u otra concepción de comunicación y educación reflejan formas bien distintas de llevar a la práctica y construir modelos pedagógicos, comunicacionales y culturales.

En un intento de dar luz a las relaciones entre comunicación y educación, Francisco Sierra (2000) reflexiona sobre los procesos de educación comunicativa, en este caso prestando especial atención al cambio social ligado al desarrollo del capitalismo, las industrias culturales y la irrupción de nuevas tecnologías; lo cual ha sumido al sistema escolar en una crisis que lleva a repensar todo el panorama. “La inevitable y progresiva integración teórico-metodológica entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Información, entre la Teoría de la Comunicación y la Pedagogía ha conformado un campo de intersección disciplinaria que progresivamente apunta hacia la determinación histórica del contexto social por las nuevas tecnologías de la información como medios

privilegiados de interacción simbólica y socialización.” (Sierra, 2000 : 19). La consideración de los cambios producidos por esta irrupción de medios tecnológicos y la cantidad de información que se produce y circula en la sociedad alimenta el debate y la preocupación de diversos sectores de la sociedad y organizaciones hace décadas, y demanda la implementación de políticas de comunicación y educación interconectadas. De este modo, en este contexto de cambios, también resulta fundamental pensar la comunicación como parte de un proceso de transformación social general.

La cultura, la comunicación y la educación son espacios de luchas simbólicas donde confluyen intereses diversos y se pone en juego la imposición de determinado sentido del mundo y de la realidad, así como la legitimación de determinados saberes y prácticas. Los procesos de comunicación y educación implican prácticas de producción de sentido, y determinados modelos de educación/comunicación marcan determinados modos de interacción entre los sujetos de la educación, y se fundamentan en unos valores y objetivos. Un punto de análisis que desarrollamos en el presente trabajo se relaciona a los procesos de comunicación-educación en las escuelas, es decir, en el marco de la educación formal. Es interesante cómo a través del análisis de estos procesos es factible acceder a una serie de relaciones y entramados que integran dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales. Aunque todo proceso de educación es un proceso de comunicación, de acuerdo a sus características, es posible distinguir a grandes rasgos, por un lado procesos basados en la transmisión lineal de conocimientos y por otro lado procesos basados en el diálogo intersubjetivo. Así será factible establecer una correspondencia entre modelos comunicacionales y educativos. A nuestro interés por la comunicación-educación en el marco de la educación formal en las escuelas, se añaden otros múltiples procesos *educomunicativos* que tienen lugar en la sociedad actual y que merecen nuestra atención. Aunque no sea posible desentrañar todo el panorama, sí es importante reconocer la existencia y relevancia de esas nuevas instancias. De hecho, con la aparición de los mass media y posteriormente con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se profundizó la necesidad de ampliar el campo de análisis. Esto ocurre como consecuencia de la creciente extensión de los ámbitos de

aprendizaje de los sujetos más allá de las instancias formales, es decir, fuera del ámbito escolar, a otros múltiples espacios tanto reales como virtuales.

Si bien es cierto que las escuelas constituyen un trascendental espacio de socialización y aprendizaje en la vida de las personas, también existen otras instituciones que ejercen las mismas funciones desde temprana edad. A los contactos interpersonales, tales como los que se desarrollan en el seno de la institución familiar, -la cual transmite a los sujetos determinados valores, creencias y prácticas-, se suma, entre otros, el papel de los medios de comunicación social, a los cuales se les atribuye como sus principales funciones las de informar, entretener y educar. Más allá de la calidad, siempre cuestionable de los contenidos que emiten, y su función ideológica, es innegable que muchos conocimientos, ideas, valores y saberes son transmitidos a los sujetos a través de los mass media. Aunque la apropiación siempre implica negociación y no ocurre una transferencia directa como si de aparatos mecánicos se tratase, es indiscutible la importancia que revisten los mass media en un escenario que se ha ido complejizando con la co-presencia de los medios tradicionales y los nuevos medios digitales. Décadas atrás ya alertaba Henry Giroux acerca del “...poderoso papel que los medios de comunicación están asumiendo en la producción de imágenes y textos que invaden áreas cada vez más vastas de la vida diaria.” (Giroux, 1996 : 54).

En ese escenario, donde los procesos de comunicación y educación han ido cobrando cada vez mayor interés e importancia, se abrieron dos claras dimensiones de discusión: por un lado el papel educador o formador que ejercen los medios de comunicación¹⁴; y por otro lado, -y considerando la relevancia social de los medios-, el papel de las escuelas y otras instituciones o instancias, en la educación mediática de los ciudadanos, es decir, en la formación de ciudadanos que ejerzan un uso/consumo crítico y creativo de los mass media. Al respecto de ambas dimensiones es común oír hablar de: educación para la comunicación, de alfabetización mediática, audiovisual, digital, o

¹⁴ “Las décadas de los sesenta y de los setenta fueron la edad de oro en la búsqueda de la interacción educativa entre medios de comunicación y sistema escolar. En ese período surgieron en todo el mundo experiencias de televisión que pretendían ser útiles a la educación. En Europa, la BBC fue la cadena pionera en preocuparse por la educación de los telespectadores en materia de comunicación (García Matilla, 2010 : 161).

informativa, de educar la mirada o de educar a las audiencias para el consumo, de responsabilidad social de los medios, etc. Todo surge como respuesta a la creciente influencia que se atribuye a los medios y la necesidad de fortalecer procesos democráticos y participativos que defiendan los intereses de la ciudadanía. Al igual que la escuela, los medios de comunicación transmiten información, conocimiento y valores. El rol de los medios masivos, y el uso cada vez más extendido de medios digitales mediante prácticas cotidianas, despertaron desde el punto de vista pedagógico el interés de incorporar la educación mediática en las instituciones de educación formal. Ante este panorama y sus diversas lecturas teóricas, para Sierra (2000) la perspectiva tradicional plantea un esquema bidimensional con el que se enfoca la interpretación de la comunicación educativa, y que a resumidas cuentas implica la conceptualización de los medios como *agentes educativos* u *objetos de la educación*. Ante esta división, hace mención a la necesidad de construir una perspectiva más amplia cuyo principal problema y desafío consista en transformar radicalmente el concepto de educación y organización social, rechazando cualquier visión reduccionista o respuesta tecnocéntrica al problema.

De acuerdo a Roberto Aparici (2010) “es en 1984 cuando se institucionalizó a nivel mundial este campo de estudio a través de la UNESCO con la publicación en París de *La educación en materia de comunicación*, coordinada por Morsy.” Diversos estudios y lecturas anteriores y posteriores a esta publicación iban reflejando el creciente interés por esta nueva área de trabajo e investigación.

En su obra ‘Una pedagogía de la comunicación’, escrita hace tres décadas, Mario Kaplún dedica varias páginas a analizar la relación educación-comunicación. A la luz de sus experiencias en diferentes talleres, comenta que las ideas de los participantes a la hora de analizar dicha relación pueden distribuirse en dos líneas fundamentales: la primera a la que llama ‘tecnológica’ o ‘modernizante’ considera especialmente a los medios y las tecnologías, haciendo hincapié en la necesidad de modernizar los procesos educativos básicamente mediante la incorporación de estos nuevos recursos tecnológicos; y la segunda, a la que llama ‘homonímica’, y que considera la total homologación de ambos procesos, es decir, que comunicación y educación son la misma cosa, o que toda

educación es comunicación. Para el autor, tanto el reduccionismo de la primera¹⁵ como la visión totalizante de la segunda nos llevan a empobrecer la perspectiva y los posibles análisis.

Por una parte, la visión *tecnológica* lleva a Kaplún a plantearse “¿qué aporte sustancial se está introduciendo allí en lo propiamente educativo, en lo pedagógico? Más bien pareciera tratarse de reproducir el viejo cuño del maestro omnisapiente instruyendo al alumno ignorante, sólo que mediatizado y revestido de recursos modernos y atractivos.” (Kaplún, 1998 : 201). Por otra parte, la visión *‘homonímica’*, a los fines operativos constituye para el autor un problema a la hora de tender puentes entre ambos conceptos/procesos, ya que “Cuando un concepto se infla hasta erigirse como un todo («toda educación es comunicación»..., «todo es comunicación»..., «todo es cultura») corre serio peligro de convertirse en nada; en algo tan abarcador y evanescente que acabe por vaciarse de contenido; y, en definitiva, otra vez —extremos que se tocan—, no aportar nada y dejar a los dos vectores tan disociados como al principio.” (Kaplún, 1998 : 202). Ante esta doble respuesta, la propuesta del autor apunta a pensar en cómo sería factible generar nuevas formas de interacción, de diálogo y de expresión en las instancias educativas, en cómo concebir y transformar la enseñanza/aprendizaje, y para ello se vale a modo de ejemplo del invaluable aporte de Célestine Freinet, maestro francés que revolucionó su salón de clases en las primeras décadas del siglo XX introduciendo una imprenta como elemento generador de un renovado enfoque de la práctica pedagógica, el cual motivaba la producción creativa, la autoexpresión, el acercamiento al entorno y el intercambio entre educandos del mismo salón de clases, así como con la comunidad y entre escuelas diversas. Hasta allí nos llevan las pistas que traza Kaplún acerca de cómo pensar esa relación, poniendo énfasis tanto en la participación activa de los educandos, - que se hallan en diálogo unos con otros para producir conocimiento-, como en su

¹⁵ “ (...) doble y pertinaz malentendido: la comunicación equiparada al empleo de medios tecnológicos de transmisión y difusión y, a la vez, visualizada como mero instrumento subsidiario, percepción que la mutila y la despoja de lo mucho que ella tiene para aportar a los procesos de enseñanza/ aprendizaje.” (Kaplún, 1998 : 202).

producción creativa destinada al intercambio, que resulta un elemento clave para alcanzar la apropiación de los conocimientos, -nos expresamos acerca de aquello que conocemos-. “Aprender y comunicar son componentes de un mismo proceso cognitivo; componentes simultáneos que se interrelacionan y necesitan recíprocamente. Si nuestro accionar educativo aspira a una real apropiación del conocimiento por parte de los educandos, tendrá mayor certeza de lograrlo si sabe abrirles y ofrecerles instancias de comunicación. Educarse es involucrarse y participar en una red de múltiples interacciones comunicativas.” (Kaplún, 1998 : 215).

La propuesta consiste en repensar el proceso de educación en clave comunicacional y en todo lo que este enfoque puede aportar no desde un punto de vista instrumental, sino como parte constitutiva del proceso. Se trata de hilar muy fino, y la vez pensar de modo más amplio aquella afirmación de que todo proceso de educación es un proceso de comunicación, para ver qué entramados se tejen entre la producción y apropiación del conocimiento y el diálogo e intercambio entre los sujetos participantes. De aquí surge un modo de concebir la educación y la comunicación, digamos la ‘educación comunicativa’, como un proceso de construcción colectiva de conocimiento, realizado a partir del diálogo y no de una transmisión lineal. Se trata de una opción teórica y pedagógica pero también política, en tanto reconoce la capacidad de todos los sujetos de aportar a ese proceso y de generar cambios.

Un análisis de los sistemas mediático y educativo suponen una exploración de dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas. Las prácticas comunicativas son prácticas de producción de sentido que contribuyen a recrear valores y modos de percibir e interpretar la realidad y el mundo que nos rodea. Cuando damos sentido al mundo lo hacemos desde una determinada perspectiva, no existe una mirada neutral y transparente. Los medios de comunicación y la escuela, a través de sus prácticas comunicativas pedagógicas contribuyen a formar y transformar nuestra comprensión de la realidad y de nuestras experiencias.

El interés por analizar los modelos de comunicación y de educación que subyacen a estos sistemas deviene del relevante papel que tienen contribuyendo a configurar o

reconfigurar las experiencias y la mirada de los sujetos, y a producir y apropiarse de saberes y conocimientos. En el caso de los establecimientos escolares, las normas y procedimientos marcan comportamientos aceptables que, en caso de aprenderlos y llevarlos a la práctica, se supone permitirán a los sujetos incorporarse exitosamente en la vida social, y mediante ello contribuir a la reproducción de las condiciones existentes. Conocer y obedecer los códigos legítimos conduce a la adaptación exitosa al mismo tiempo que desalienta los cambios, en tanto la reiteración es opuesta a la transformación. Los mass media también contribuyen a crear una determinada imagen o perspectiva de la realidad y a legitimar determinados valores y saberes, asegurando así que se reproduzcan a través del tiempo. Tanto el modelo de educación como el de comunicación son instancias claves e interconectadas desde donde es factible trabajar y pensar en lo social y cultural, la legitimidad de prácticas, valores y saberes, su reproducción social así como posibles transformaciones.

La reflexión y la crítica en torno a estos modelos y la intersección de la comunicación y la educación han constituido y aún constituyen un importante desafío para los teóricos de la pedagogía y de la comunicación, dado que ese encuentro de disciplinas y teorías no siempre genera acuerdos. Aún así, entre los problemas que supone un escenario de convergencias y limitaciones, de falta de claridad conceptual y disciplinaria, de urgencias y carencias, muchos coinciden en reconocer la importancia de la puesta en práctica de un modelo de comunicación participativa, caracterizado por el diálogo e intercambio entre sujetos iguales.

Los nuevos medios de comunicación digital con su propia lógica volvieron a sembrar múltiples preguntas y a abrir cuantiosas posibilidades en el campo de la comunicación y de la educación. Con el surgimiento de nuevas interacciones, modos de enseñanza aprendizaje, modos de concebir el estar juntos, el tiempo y el espacio, se abrieron nuevas discusiones, problemáticas y desafíos. Al mismo tiempo que los sujetos hallan modos y espacios de expresarse en la red y de realizar diálogos e intercambios, también las empresas privadas, el capital y los monopolios abren huecos y se posicionan de diversas formas en una interminable carrera por ganar estratégicamente terreno en cualquier medio que haga aparición en el ecosistema.

Analizar en profundidad las características, objetivos y valores de las prácticas comunicacionales puede ayudar a la reflexión y a trazar un mapa acerca de los diversos intereses que confluyen en los espacios nuevos así como en los tradicionales. ¿Cuáles son los objetivos y funciones de los medios de comunicación social? y ¿cuáles los objetivos y funciones de la educación escolar? Ante una primera respuesta rápida que podríamos considerar excesivamente sencilla e incompleta, se impone la necesidad de analizar mucho más allá de la consideración de que ambos sistemas, por ejemplo, socializan, forman e informan; para pasar a preguntarnos acerca de los valores e ideas que sostienen y a partir de allí profundizar en un abanico de cuestiones que seguramente incorporarán nociones de poder, capital e intereses diversos. A ello nos dedicaremos en mayor profundidad cuando abordemos la perspectiva de la pedagogía crítica.

Teniendo en cuenta las cambiantes características de los contextos actuales, a la vista de los desfases existentes entre los procesos de comunicación social y de educación formal en las escuelas, muchos han intentado dar respuesta solamente mediante la incorporación de medios tecnológicos en las aulas, tal como lo mencionamos anteriormente. Aunque su incorporación resulta interesante y precisa, el cambio de paradigma a una sociedad informacional o del saber, lo que en realidad exige es repensar cómo los procesos de educación-comunicación tienen lugar y cuáles son las posibilidades que ofrecen estos nuevos medios a la nueva ciudadanía. Como lo describe Mario Kaplún, uno de los teóricos que más lúcidamente pensó la intersección de procesos a través de la *edukomunikación*, “La educación bancaria tradicional sintió la necesidad de «modernizarse» e introdujo los llamados «apoyos audiovisuales»: diapositivas, películas, vídeos... Incluso se habla de una «pedagogía audiovisual». Pero con eso la educación en sí, en realidad no cambió nada. Al contrario: se hizo aún más rígida y autoritaria. Frente a un vídeo, ya el educando ni siquiera tiene con quién hablar. Ya se le da todo hecho, toda la enseñanza digerida. Los medios audiovisuales en la educación tradicional se usan solamente como refuerzos para la transmisión de los contenidos.” (Kaplún, 1998 : 27) Es necesario retomar esas ideas y cuestiones planteadas por Kaplún décadas atrás pero que continúan vigentes a día de hoy. Reflexionar en torno a la comunicación educativa, los procesos pedagógicos y la forma de producir conocimiento. Como bien lo menciona

Aparici “La educomunicación nos presenta una filosofía y una práctica de la educación y de la comunicación basadas en el diálogo y en la participación que no requieren sólo de tecnologías sino de un cambio de actitudes y de concepciones pedagógicas y comunicativas.” (Aparici, 2010 : 17).

Para concluir este párrafo, que podría resultar interminable si quisiéramos describir todas las aristas de abordajes posibles a nuestra cuestión inicial, queremos hacer hincapié en la necesidad de pensar la comunicación y la educación en términos de diálogo e interrelación, en superar definitivamente las barreras que impone el pensar los procesos desde disciplinas estanco y en lugar de ello trabajar de modo serio y tenaz desde la intersección, el diálogo, la confluencia de aportes, la valoración de los procesos históricos y la participación en el debate y la discusión por parte de los diferentes actores directamente involucrados, y de la comunidad de la que forman parte.

Aunque ante los diversos problemas existentes es importante evitar improvisar respuestas y soluciones rápidas que conduzcan a reduccionismos, también es necesario dedicar el esfuerzo preciso para orquestar propuestas alternativas a lo que van proponiendo los sectores privados y empresariales, que no pierden un segundo en adaptar velozmente el panorama de recursos y situaciones a sus propios intereses. Es decir, ni respuestas rápidas que conduzcan a ninguna parte, ni reflexiones tan extensas y descontextualizadas que nos dejen a la vera del camino, imposibilitados de brindar opciones ante la realidad cambiante. Porque tal como lo advierte Alejandro Piscitelli “Evidentemente la escuela y los sistemas de escolarización formales que tenemos, que ni siquiera podían competir con la TV, en términos de motivación, socialización y formación, frente a las computadoras en red, los videojuegos, los entornos participativos y progresivamente inmersivos, retroceden 20 casilleros y casi nos dejan en *Sumer de a pie*. Habrá que apurarse porque, como bien decía la protagonista de *Alicia en el País de las Maravillas*, en un mundo en movimiento el que se queda en el mismo lugar retrocede.” (Piscitelli, 2009 : 28).

Trabajar en el análisis de los modelos, teorías y procesos de comunicación y educación supone para nosotros repensar el estado de las cosas, y a partir de allí

bosquejar algunas ideas y reflexiones que se sumen a los esfuerzos existentes que apuntan en dirección a la construcción de un modelo más crítico, creativo y participativo.

1.5 MODELO DE COMUNICACIÓN LINEAL Y ESCUELA TRADICIONAL

Diversas tradiciones y corrientes teóricas formularon definiciones, modelos y esquemas para comprender y analizar el proceso de comunicación. Desde la perspectiva instrumental del modelo informacional -que define a la comunicación como un proceso de transmisión de información-, pasando por otros múltiples enfoques y disciplinas entre las que se incluyen la sociología, la psicología, la antropología o la biología, hasta la concepción de los Estudios Culturales, que lo considera un proceso de producción de sentido mucho más amplio y complejo.

Es indiscutible que el modelo informacional fue el de mayor difusión y penetración y su influencia continúa al presente. Este modelo físico matemático fue pensado para las telecomunicaciones siendo sus características fundamentales la linealidad y unidireccionalidad y sus elementos principales: emisor, transmisor, canal, ruido, mensaje y receptor. Esta creación de Claude Elwood Shannon y Warren Weaver, ampliamente divulgada entre la comunidad científica, y cuyo reconocimiento la elevó al estatus de paradigma, no fue concebida para las ciencias sociales, sino para el campo de las telecomunicaciones. Sin embargo, su sencillez y adaptabilidad, hicieron que numerosos autores la extrapolaran a otros campos, utilizándola en muchos casos como punto de partida de sus investigaciones. Aunque esto motivó amplia crítica, no por ello el modelo dejó de expandirse, llegando incluso, -con algunas mejoras como el feedback o retroalimentación-, a ser parte del currículum escolar en el aprendizaje de lengua y comunicación.

Llegados a este punto es importante recordar que cada modelo implica un modo de definir la comunicación. En el caso del modelo informacional, lo describe como un proceso instrumental, lineal y unidireccional, donde lo más relevante es que el mensaje sea transmitido de manera exitosa. De esta manera se deja fuera el contexto donde la comunicación tiene lugar así como la intencionalidad de los sujetos participantes, los procesos de interpretación, construcción de sentido, así como cualquier variable sociológica o psicológica interviniente cuando de interacciones humanas se trate. Sin poner en duda la amplia utilidad de este enfoque para las telecomunicaciones,

extrapolarlo a la comunicación entre personas significa perder de vista todas aquellas variables antes nombradas y promover al mismo tiempo un tipo de comunicación donde no interesa compartir e intercambiar, -lo que es propio de la comunicación interpersonal-, sino simplemente transmitir eficazmente un mensaje.

Considerando que la educación constituye un proceso de comunicación, si lo analizamos desde este paradigma, llegamos directamente a la escuela tradicional, que recrea en su práctica pedagógica las características de una comunicación lineal y unidireccional, donde lo más importante es que los maestros o profesores transmitan eficazmente a sus alumnos unos determinados contenidos. En la mayoría de las escuelas se trabaja con contenidos previamente elaborados y homogéneos para todos los estudiantes, sin importar las diferencias de zonas geográficas, necesidades, gustos, aptitudes y otras características propias de cada grupo (a excepción de la edad que es lo que los agrupa en grados o cursos y lo que determina qué contenidos les corresponden).

Paulo Freire ha definido muy acertadamente el proceso propio de la escuela tradicional, como “educación bancaria”, donde el educador, deposita los conocimientos en los alumnos, los cuales son como recipientes vacíos que deben ser llenados. “El educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (Freire, 2005 : 51). Freire señala que el único margen que tienen los educandos consiste en depositar, guardar y archivar los conocimientos que les fueron donados. “En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten.”. (Freire, 1975 : 53).

La transmisión de información define un proceso donde las chances de intercambio se reducen al mínimo, y donde las ideas e inquietudes del alumnado, son recubiertas y ocultas con la sabiduría del maestro. Mario Kaplún, siguiendo el esquema de Díaz Bordenave, describe a este modelo de educación tradicional -que implica un modelo de comunicación lineal y que pone el énfasis en los contenidos- como un modelo exógeno, por estar planteado desde fuera del destinatario, externo a él y donde “el

educando es visto como *objeto* de la educación” (Kaplún, 1998). Pero éste modelo de transmisión lineal no es el único modelo exógeno.

El otro modelo exógeno de educación abordado por el autor es el modelo conductista. A través del mismo, entrado el siglo XX, se incorporaron una serie de de contribuciones científicas a la práctica pedagógica, la cual era considerada desde la escuela tradicional como ‘un arte’ a través del cual, -en términos metafóricos y como lo mencionamos anteriormente- los maestros llenaban recipientes vacíos –niños-. La nueva propuesta pretendía aportar conocimientos científicamente probados para facilitar el procedimiento de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el esquema de un modelo basado en estímulo-respuesta reduce el complejo proceso al cambio de conductas o comportamientos mediante el condicionamiento. Centrado en el control, la manipulación, la repetición, el premio¹⁶, el castigo y el refuerzo; este modelo que busca crear hábitos entre los educandos no toma en cuenta las características del alumnado para que desarrollen sus potencialidades de manera autónoma, de acuerdo a sus necesidades y las del contexto que forma parte. En lugar de favorecer el hacer creativo, promueve un hacer condicionado, motivado por diversas técnicas de persuasión. En este caso, el acento no se pone en los contenidos sino en los efectos del proceso, “corresponde a la llamada «ingeniería del comportamiento» y consiste esencialmente en «moldear» la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos.” (Kaplún, 1998 : 18).

Aunque suponía cierta novedad el hecho de experimentar en condiciones de laboratorio para formular estas teorías acerca de la conducta y comportamiento, las técnicas de adiestramiento para moldear el carácter y las acciones de los sujetos ya se utilizaban en culturas antiguas. Probablemente haya sido la antigua Esparta¹⁷ uno de los lugares donde este procedimiento fue llevado a su máxima expresión a la hora de formar

¹⁶ La recompensa tiene, pues, un papel capital en las técnicas educativas de este modelo. Ella es la que determina la creación de nuevos hábitos en el individuo. Es algo más que el premio de obtener una buena nota en un examen; debe ser algo capaz de mover al individuo para que adopte una nueva conducta; esto es, de provocar un efecto y producir un resultado. (Kaplún, 1998 : 34).

¹⁷ En la antigua Esparta, a la que hemos referencia en pasajes del segundo capítulo “El niño pasa por una serie de organizaciones juveniles, que recuerdan las de los países totalitarios modernos. Todo estaba subordinado a la instrucción militar”. (Luzuriaga, 1980 : 47).

guerreros y defensores del estado. Aunque no contaban con el apoyo de teorías experimentales, sí ejercitaban el castigo y la repetición para modelar conductas, fijar ideas y comportamientos y evitar sublevaciones. Los experimentos de reflejo condicionado de Iván Pavlov, y de refuerzo y modificación de la conducta de Burrhus Frederic Skinner fueron fundamentales en la consolidación de esta corriente cuya influencia continúa en prácticas educativas hasta el día de hoy.

El esquema estímulo-respuesta del modelo conductista al que hemos hecho referencia sirvió de base a la teoría de la aguja hipodérmica o de la bala mágica (*bullet theory*) en el campo de la comunicación. Esta teoría hace referencia al efecto de los medios masivos de comunicación que inyectan estímulos a un receptor pasivo. De este modo consideraban factible la manipulación de la conducta. Estas tradiciones teóricas y prácticas pretenden reducir a un esquema relativamente sencillo la complejidad de un proceso sumamente difícil de abordar.

Este modelo proveniente de la psicología no aporta al desarrollo integral de los sujetos desde una perspectiva democrática y participativa. Se presenta como una teoría para el adoctrinamiento, el control, el moldeado y la predicción de las conductas. Tanto en educación como en comunicación se habla de éste como un modelo centrado en los efectos, a diferencia del modelo de la escuela tradicional centrado en los contenidos. (Kaplún, 1998). “Si el primer modelo —el que pone el énfasis en los contenidos— es de origen europeo y acuñado por la vieja educación escolástica y enciclopédica, este segundo modelo nació en los Estados Unidos en pleno siglo XX: durante la Segunda Guerra Mundial (década de los cuarenta). Se desarrolló precisamente para el entrenamiento militar, para el rápido y eficaz adiestramiento de los soldados.” (Kaplún, 1998 : 31).

Con el correr de los años los modelos fueron mutando, complejizándose, abriendo camino a nuevas alternativas, casi siempre motivadas por las características y necesidades de los nuevos contextos, y también sometidos a revisión y crítica. Así es que irían apareciendo también modelos alternativos para pensar la comunicación desde una perspectiva más social, humana, y desde metodologías cualitativas.

Tanto en el campo de la educación como en la comunicación cada uno de estos modelos o paradigmas supone un modo de concebir e interpretar la realidad. Las propuestas teóricas y metodológicas anteriormente descritas, centran principalmente el interés en transmitir fielmente un contenido o manipular el comportamiento e imponer normas mecánicamente sin dar espacio al diálogo y la negociación. De este modo, se desalienta el pensar y razonar libremente, reflexionar, criticar, cuestionar y cambiar. Si la educación consiste en moldear niños, y desmotivarlos de toda posibilidad de cuestionamiento, duda o rebeldía, se contribuye directamente a marchitar sus posibilidades creativas y de transformar y mejorar su realidad.

Esta es una cuestión que rodea a la reflexión en torno a la práctica educativa desde hace décadas, porque, aunque se cuestionan determinados modelos, y se plantean diversas alternativas, aún muchos métodos, estructuras y procedimientos del hacer educativo obedecen a los principios de tales modelos recientemente descriptos.¹⁸

Si analizamos, por ejemplo, la disposición y características del mobiliario escolar, a través de los lugares que maestro y alumnos ocupan en las aulas durante el desarrollo de las clases, a pesar de los cambios que se han ido introduciendo en los salones de clases, aún es factible ver la lógica de un modelo lineal y autoritario. Históricamente ha resultado muy ilustrativa la tarima del profesor que eleva su escritorio por encima de la altura de los pupitres de los estudiantes, acrecentando de ese modo su rol de autoridad y sus posibilidades de control. “La escuela tradicional es un auditorio-escritorio, y el salón de actos de las escuelas superiores constituye su forma ampliada. La disposición más favorable para este auditorio-escritorio era una sala única, suficiente para agrupar a la población escolar sentada, pero no demasiado grande para que la voz del maestro se pierda y su ojo deje de vigilar hasta el último rincón. No hablemos del puntero con el que, antiguamente, desde su sitial, podía alcanzar hasta los desgraciados de la última fila. No convenía que esta sala tuviera aberturas muy amplias hacia el exterior, pues estas

¹⁸ A ello se suman como condicionantes los intereses de las empresas, ya que en la educación dotar a las mismas de obreros calificados y operativos, constituye uno de los objetivos de la educación formal. De hecho fue éste un factor clave para la expansión de las escuelas públicas y gratuitas en el mundo, formar ciudadanos -identificados con valores comunes-, y trabajadores. Pero a ello nos referiremos más adelante.

ventanas perjudicaban la resonancia de la voz magistral y podían distraer a los alumnos; corregido con la gran elevación de las ventanas y la opacidad de los cristales.” (Freinet, 1996 : 57).

A pesar de que se han construido modelos alternativos que abren el juego y las posibilidades a educadores y educandos, aún en la práctica de la educación formal en la mayoría de los establecimientos educativos perduran ciertos rasgos de ese modelo tradicional cuyas características fundamentales fueron diseñadas de acuerdo a la realidad sociopolítica existente en la Europa del Despotismo Ilustrado, y basado en sistemas mucho más antiguos aún. Aunque resulte innegable reconocer que se produjeron cambios en las aulas en las últimas décadas apuntando en algunos casos a atender factores emocionales, introducir didácticas más dinámicas o generar espacios algo más participativos, cabe preguntarse en qué marco reflexivo o teórico se enmarcan dichos cambios. A estas alturas parece evidente que algunas transformaciones debían producirse en el intento de actualizar la institución y adaptarla a los muchos y más veloces cambios socio-culturales que experimenta el contexto; pero si es importante enmarcar de algún modo esas modificaciones es porque se trata de comprender, a un nivel macro, en qué dirección apuntan y en qué procesos más amplios se inscriben.

A pesar del apogeo de los modelos lineales y direccionales, muchas reflexiones han cuestionado durante años las prácticas educativas, poniendo de manifiesto que “los estudiantes no aprenden por una mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomita. El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con el descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial; esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente.” (Chomsky, 2001 : 29).

El modelo transformador, donde el educando es sujeto y no objeto y donde el énfasis se halla en el proceso y no en los efectos ni en los contenidos, es la opción alternativa a estas propuestas tan ampliamente difundidas en la educación y la comunicación. Pero eso lo desarrollaremos un poco más adelante.

Tras haber expuesto la correspondencia existente entre un modelo de educación tradicional vertical, y un modelo de comunicación lineal, unidireccional, sustentado en la

transmisión de información, centraremos a continuación nuestra atención en la educación y alfabetización mediática y luego en la evolución histórica de la práctica educativa, poniendo énfasis en las transformaciones propuestas desde finales del siglo XIX en el afán de cambiar el modelo tradicional existente.

1.6 COMUNICACIÓN, EDUCACION Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

“La alfabetización audiovisual generalizada es esencial si queremos que todos los ciudadanos ejerzan el poder, tomen decisiones racionales, sean agentes efectivos del cambio y participen activamente en los medios. En este sentido amplio de «educación para la democracia» es donde la educación audiovisual puede jugar el papel más significativo.” (Masterman, 1993 : 28).

Tal como lo hemos visto y explicado, la comunicación y la educación constituyen procesos claves en este escenario y hace varias décadas son un relevante tema de discusión. Dentro de ese debate las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) suponen importantes cambios, desafíos, y posibilidades estratégicas.¹⁹

Los nuevos medios electrónicos se suman a los medios tradicionales y conviven en un escenario complejo donde la presencia de lo nuevo no es una amenaza capaz de conducir a la desaparición de los mass media, pero sí a adaptarlos a las nuevas exigencias del contexto. Las emisiones de programas de TV que presentan páginas web e interactúan con las audiencias a través de redes sociales son ejemplo de la complementariedad estratégica con que la industria mediática ha sabido acoplar ambos medios.

Ante los fenómenos de fragmentación²⁰, descontextualización, discontinuidad, interactividad, sobreabundancia de información y proliferación de medios aparece la cuestión relativa al sujeto y su capacidad crítica y comprensiva para enfrentarse a este

19 “La proliferación de tecnologías mediáticas, la comercialización y globalización de los mercados mediáticos, la fragmentación de las audiencias masivas y la aparición de la «interactividad» son fenómenos que están contribuyendo, cada uno a su manera, a transformar fundamentalmente las experiencias cotidianas de los jóvenes con los medios.” (Buckingham 2005: 38).

20 “Las formas de comportamiento fragmentario, tanto ante el televisor como en la vida en general, son un signo de los tiempos. En otras palabras, son inevitables.” (Ferrés, 2000 : 64).

panorama. La discusión y la reflexión se orientan entonces en torno a las categorías de comunicación, educación, saber, poder, participación, democracia y ciudadanía.

Formar ciudadanos para generar un consumo crítico de medios, facilitar el acceso, comprensión, búsqueda y difusión de información, y para fomentar la creación y participación aparecen como una de las preocupaciones más relevantes en educación y comunicación en los últimos años. Sin embargo, educar la mirada de los consumidores y promover la apropiación crítica no constituyen una novedad. Inicialmente –y previa a la difusión de internet- la educación mediática estaba enfocada en la preparación crítica de la ciudadanía frente al poder de los mass media y su objetivo, básicamente, era proteccionista.

Para designar este proceso se han utilizado distintos términos, que ponen el acento en diferentes aspectos, y tienen mayor o menor amplitud: educación o alfabetización mediática, audiovisual, digital e informacional.²¹ “A partir de la segunda mitad del siglo XX, de manera casi simultánea y sin conexión alguna entre sí, comenzó a desarrollarse en diferentes contextos este nuevo campo de estudios, en Estados Unidos con el nombre Media Literacy, en el Reino Unido, Media Education, en Finlandia, Educación Liberal Popular Audiovisual.” (Aparici, 2010 : 10).²²

La utilización de la palabra *alfabetización* en el campo de lo mediático, digital, audiovisual significó una ampliación de la concepción clásica de este término, vinculado al aprendizaje de la lectura y la escritura. Existen múltiples definiciones de ‘alfabetización’ en el sentido clásico del término, así como diferentes aspectos acentuados en sus diversas concepciones. Pero de acuerdo a Coll y Monereo (2008 : 328) se comparten algunas consideraciones tales como que la alfabetización es una práctica

²¹ “Más allá de las discrepancias terminológicas hay, como decíamos, un acuerdo bastante generalizado sobre el hecho de que, de la mano de las tecnologías digitales, los textos electrónicos y la sociedad de la información, estamos asistiendo de nuevo a un cambio en el concepto de alfabetización y de lo que significa estar alfabetizado.” (Coll, Monereo, 2008 : 333).

²² Aparici (2010) explica que hacia la década de 1980 e inicios de los 90 se expandió este campo de estudio y se originaron diversos movimientos locales, regionales e internacionales. Mientras en el mundo anglosajón se vincularon especialistas de Estados Unidos, Reino Unido, entre otros, en Iberoamérica se desarrollaron propuestas de comunicación y cultura popular basadas en la pedagogía freireana.

social, -siempre marcada culturalmente-, vinculada a la producción, uso y circulación de la escritura; es un conjunto de capacidades o competencias que se manifiestan a través de múltiples realizaciones concretas; y se trata de un proceso nunca definitivo sino por el contrario, gradual y permanente.

El sentido de la palabra alfabetización se ha extendido más allá de la cultura letrada. En la actualidad se habla de alfabetizaciones múltiples o nuevas alfabetizaciones y “cada vez es más frecuente encontrar el término alfabetización seguido de otro término con el que se intenta acotar o precisar un tipo de alfabetización”. (Coll; Monereo, 2008 : 330). Sin embargo, “... Para algunos, la analogía con el lenguaje escrito -y, por consiguiente, la expresión «alfabetización mediática»- es sencillamente demasiado imprecisa, o incluso positivamente engañosa. Algunos especialistas en alfabetización, por ejemplo, nos ponen en guardia contra este uso más bien impreciso y metafórico de la expresión, aduciendo que de esa manera se vuelven borrosas las distinciones necesarias entre lenguaje escrito y otras formas de comunicación.” (Buckingham, 2005 : 71).

En estos usos extendidos el significado de la palabra alfabetización se orienta a la adquisición de determinados conocimientos, competencias, habilidades que permiten integrar o desenvolverse en determinados campos, grupos, etc. “El cambio conceptual que supone hablar de *varias* o *múltiples* alfabetizaciones en vez de hacerlo de *una* alfabetización está estrechamente relacionado con la visión de la alfabetización como un conjunto de prácticas letradas y la diversificación de estas prácticas en la SI. (...) casi siempre esta diversificación está estrechamente relacionada con las tecnologías digitales de la información y la comunicación y las características específicas de los textos electrónicos y las prácticas letradas en entornos electrónicos.” (Coll; Monereo, 2008 : 330).

“Los defensores de la educación mediática han invocado a menudo el concepto de «alfabetización» al tratar de definir y justificar su trabajo. El uso de semejante término en este contexto data como mínimo de la década de 1970, fecha en que se introdujeron en Estados Unidos una serie de currículos para la «alfabetización en el uso de la televisión», la mayor parte de los cuales tuvieron una vida efímera (Anderson, 1980). (Buckingham, 2005 : 69). En la década de los ochenta Masterman advertía acerca de la necesidad de

apostar por una ‘alfabetización audiovisual’ ante la creciente privatización de la información, transformada en bien de consumo. “El primer principio de la educación audiovisual, del que proceden todos los demás y al que profesores y alumnos han de acudir continuamente es que *los medios son sistemas simbólicos (o de signos) que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de la realidad externa ni se explican por sí mismos*. Otra manera de expresar esto consiste en decir que la televisión, los periódicos, el cine, la radio, los anuncios y las revistas *han sido producidos*. Es decir, los medios son agentes activos de los procesos de *construcción o representación* de la «realidad», en lugar de limitarse a transmitirla o reflejarla.” (Masterman, 1993 : 36).

Con la revolución digital, que comenzó a gestarse hacia la década de 1970 y pasó a extenderse a la vida cotidiana de las personas un par de décadas después, las sociedades se enfrentaron a nuevos desafíos que profundizaron los cambios sociales y culturales.²³ “La sociedad multipantalla –dominada, sobre todo, por la televisión- cambia el régimen de visión y nos conduce a una mirada caracterizada por los siguientes rasgos esenciales: Una mirada intermitente que ya no está condicionada por la continuidad temporal del filme. Una mirada horizontal y «mosaical», que no se corresponde con la linealidad del cine, sino que va de un lugar a otro, de una pantalla a otra, de una parte de la pantalla a otra. Una mirada inquieta que salta de un foco de atención a otro con facilidad.” (Pérez Tornero, 2008 : 17).

El impacto de internet desde su aparición en 1990 ha suscitado el uso de metáforas descriptivas tales como autopistas de la información y la comunicación, espacio virtual o ciberespacio. (Coll; Monereo, 2008 : 25). En un momento de la historia donde lo virtual reemplaza a lo real en un significativo número de prácticas cotidianas (comprar, conversar, enseñar, aprender, trabajar) aparece la concepción de *alfabetización*

23 “La llegada de las tecnologías digitales de la información y la comunicación plantea nuevos e importantes desafíos a los educadores mediáticos. Hoy no es posible enseñar sobre los medios contemporáneos sin tener en cuenta el papel de Internet, de los juegos de ordenador y de la convergencia entre los «viejos» y los «nuevos» medios.” (Buckingham 2005 : 157).

digital que interesa cada vez más especialmente porque su puesta en práctica puede determinar la inclusión o exclusión de las personas a determinadas prácticas, trabajos, esferas, conocimientos, etc.

En el caso de Buckingham, opta por hablar de educación y alfabetización mediática y señala en cuanto a sus alcances que “la educación mediática se propone desarrollar una competencia de base amplia, no relacionada exclusivamente con la letra impresa, sino también con estos otros sistemas simbólicos de imágenes y sonido. Esta competencia aparece descrita a menudo como una forma de *alfabetización*; además, se sostiene que, en el mundo moderno, la «alfabetización mediática» es tan importante para los jóvenes como la alfabetización más tradicional que les capacita para leer la letra impresa.” (Buckingham, 2005 : 21)

Otra confusión que puede surgir es en torno a los términos *educación mediática* y *alfabetización mediática*, -en inglés ‘Media Education’ y ‘Media Literacy’-. Ante esto, Buckingham (2005 : 21) señala que “la *educación* mediática es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación” mientras que “la *alfabetización* mediática es el resultado: el conocimiento y las habilidades que adquieren los alumnos”. La alfabetización constituye un concepto problemático, tiene una naturaleza social, varía en relación al entorno, la cultura y los grupos sociales, está ligada a las estructuras sociales e institucionales, y constituye mucho más que un juego de herramientas cognitivas que capacita a las personas para comprender y utilizar los medios. Supone la adquisición de un metalenguaje y una comprensión amplia de contextos sociales, económicos e institucionales de comunicación. (Buckingham, 2005).²⁴

En los últimos años la Unesco ha optado por la unificación de nociones –así lo describe- al designar al proceso como *Alfabetización mediática e informacional* (AMI), o en inglés *Media and Information Literacy* (“MIL”). Esta integración conceptual pretende

²⁴ El autor habla de un micronivel y macronivel de interpretación de un texto. además de la lectura que se hace de las escenas, en nuestra interpretación de un film intervienen la estructura y organización en conjunto, la relación con otros textos que hayamos visto y con los géneros con que estemos familiarizados. También con aspectos de la realidad que nos son familiares, y con las expectativas que tengamos al respecto. (Buckingham 2005 : 73).

abarcando los diversos elementos que cada proceso conlleva particularmente, y que ponen el acento en lo relativo a la información y en lo relativo a los medios.²⁵

La tendencia actual parece ir en pos de una integración conceptual. Sin embargo, ante la coexistencia de múltiples definiciones, hablar de alfabetización mediática, informacional o digital pareciera tratarse más que nada de una opción terminológica, relacionada a en qué se busca poner el acento. “La nueva alfabetización mediática es el resultado de una convergencia de toda la alfabetización desarrollada a lo largo de los siglos incluyendo la alfabetización clásica, la alfabetización audiovisual, la alfabetización digital y la alfabetización informacional, con una perspectiva humanista (Pérez-Tornero & al., 2010)”. (Tayie; Pathak-Shelat; Hirsjärvi, 2012 : 54).

De la evolución conceptual, así como del significado y los alcances, algunos autores señalan que mientras en un comienzo todo apuntaba a la protección de los ciudadanos contra la influencia negativa de los medios, con el tiempo la tendencia lleva a pensar en las oportunidades que éstos representan. Es entonces factible dejar de verlos como una amenaza para verlos como una posibilidad. Para Buckingham este cambio de perspectiva constituye un nuevo paradigma que ve a la educación mediática como una preparación y no como una protección y que “no parte de la idea de que los medios son necesaria e inevitablemente dañinos, o que los jóvenes son simplemente víctimas pasivas de la influencia de los medios. Por el contrario, adopta una perspectiva más centrada en el estudiante; es decir, en lugar de partir de los imperativos docentes del profesor, tiene en cuenta el conocimiento y la experiencia de los jóvenes acerca de los medios. No pretende blindar a los jóvenes frente al influjo de los medios, para a continuación seducirlos con la promesa de «cosas mejores». Se propone capacitarlos para que decidan por su cuenta con conocimiento de causa” (Buckingham 2005 : 34).

Buckingham invita a pensar que la educación mediática no debe realizarse por considerar que la relación con los medios es básicamente perjudicial y dañina. Esta

²⁵ Por un lado, la alfabetización informacional enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. Por otro lado, la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión. (Wilson; Grizzle; Tuazon; Akyempong; Cheung, 2011 : 18).

educación, que tiene un doble objetivo: la comprensión y la participación, es necesaria porque los medios son parte constitutiva de nuestras vidas. La insistencia en los efectos dañinos de los medios que insta a una actitud puramente defensiva está cediendo terreno a un nuevo paradigma. En este proceso de transformación, el recambio de profesores jóvenes, que crecieron en los entornos de las nuevas tecnologías, juega un papel fundamental. “... los países que cuentan con sistemas educativos –especialmente en el campo de la educación mediática- más «maduros» es decir, los países con la historia más larga y con las pautas de desarrollo más coherentes, han abandonado ya claramente el proteccionismo.” (Buckingham, 2005 : 33).

La irrupción de Internet y las nuevas tecnologías en el escenario de medios tradicionales abrieron nuevas oportunidades a los sujetos, dado que producir y hacer circular contenido propio en los medios tradicionales era imposible o cuanto menos muy difícil para la gran mayoría de las personas, mientras que, a través de la red, cualquiera que disponga de acceso a la misma, puede subir contenido de su elaboración²⁶ para que cualquier otra persona del mundo que tenga acceso a internet, por más distante que esté, pueda verlo en forma prácticamente instantánea. Esta posibilidad de participar activamente como productor es una de los más interesantes atributos de internet. Claro que el hecho de que exista oportunidad, no significa que la misma sea aprovechada. “A la gran mayoría de la población, esto es, al “rebaño desconcertado”, le corresponde en nuestra democracia el rol de “espectadores”, no el de “participante en la acción”.” (Chomsky, 2001 : 30).

Si bien, la apropiación y uso de nuevos espacios y herramientas ha ido avanzando, el porcentaje de ciudadanos que producen contenidos es aún muy bajo, y además la mayoría de los productos que se consumen en la red son realización de la industria mediática. Además, entre tanta información es evidente la dificultad de posicionar mensajes y lograr una difusión masiva. “El proceso de búsqueda y procesamiento de la

²⁶ “La creciente accesibilidad de la manipulación digital de la imagen y del montaje digital permite, por ejemplo, que los estudiantes ejerzan un control creativo mucho mayor que el que era posible con la «vieja» tecnología; además, permiten explorar algunos de los aspectos más conceptuales del proceso de producción (como la selección y construcción de imágenes) de una forma mucho más directa y concreta.” (Buckingham, 2005 : 158).

información se está haciendo cada vez más complejo por la multiplicación de las fuentes y de los canales de información, destruyendo el poder de las instituciones que actúan como «gate-keepers», de los flujos de los medios de comunicación global y el cambio de la información de consumo a la producción de información.” (Tayie; Pathak-Shelat; Hirsjärvi, 2012 : 54). Las peculiaridades del contexto, su complejidad y enredo no tienen por qué desalentar nuestro andar en estos caminos inexplorados, sino ser consideradas nuevas oportunidades dado que abren nuevos juegos, y deben motivar renovadas reflexiones-acciones, porque "hablar de nuevas alfabetizaciones en el siglo XXI implica el compromiso de ejercer un activismo vinculado con la realidad, que motive el desarrollo de la creatividad de las personas, global y no parcelado, transformador y no complaciente, dialogante y no autoritario, creativo y no meramente reproductor de viejas formas canónicas que pueden llevar al más inútil formalismo -defensor del arte por el arte-, y siempre alerta con las tentaciones manipuladoras de cualquier tipo de poder." (Aparici; Matilla, 2008 : 43).

La nueva alfabetización implica una dimensión de comprensión, de lectura crítica y reflexiva, pero que se complementa con el hacer creativo, la participación activa de los sujetos. Además de resaltar la importancia de ambas dimensiones, muchos investigadores advierten acerca de la importancia de separar lo que significa la alfabetización crítica, de lo que constituye un simple entrenamiento en el uso de nuevos aparatos. Tampoco debe confundirse una educación mediática con el uso de medios como herramientas para la enseñanza. Mientras Buckingham pone el acento en que “la alfabetización mediática es una forma de alfabetización crítica. Exige análisis, evaluación y reflexión crítica.” (Buckingham 2005 : 73); Jesús Martín Barbero señala que “lo que más cunde es una tramposa instrumentalización de las “nuevas tecnologías” para tapar con ruido y brillo digital la hondura de la crisis que atraviesan las relaciones de la escuela con su sociedad”. (Martín Barbero 2012 : 106)

El acercamiento entre la realidad de la escuela y la realidad social, que tiene por objetivo superar el desfase existente, de ningún modo puede equipararse a ese intento de cubrir necesidades del mercado, colocar trabajadores de acuerdo a los requerimientos empresariales y facilitar el poder de compra y consumo de los sujetos. Es decir, adaptar

los sistemas educativos al entorno para equipar las transformaciones con la red estructural de mercado laboral y requerimientos del capital. (Sierra Caballero, 2006 : 81). Por el contrario, debe preparar una ciudadanía crítica, reflexiva y creativa, capaz de transformarse en la práctica para asumir roles de productores culturales y no simplemente consumidores. Sin embargo, un análisis de lo acontecido en relación a la introducción de elementos modernizadores en las aulas, la especialización y los cambios en cuestiones didácticas y metodológicas deja bastante claro que si bien en diversos puntos de la geografía pueden haberse desarrollado unas peculiares características, en general éstos han obedecido más a los intereses y necesidades del mercado que a perseguir reformas enmarcadas en proyectos de transformación social.

Al referirse a la importancia de las nuevas alfabetizaciones la UNESCO hace hincapié en que “la Alfabetización Mediática e Informativa enriquece la capacidad de las personas para disfrutar de sus derechos humanos fundamentales, de manera especial de acuerdo a lo que se halla expresado en el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que establece que “Todo individuo tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión”. (Wilson; Grizzle; Tuazon; Akyempong; Cheung, 2011 : 21). Este mismo documento elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), cita a la Declaración de Grünwald del año 1982 y la Declaración de Alejandría del año 2005, las cuales suman apoyo y reconocimiento internacional al derecho de todas las personas a dicha alfabetización, destacando la recepción crítica y la participación activa de la ciudadanía en los medios, y la necesidad de un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Pensar desde el encuentro de procesos, disciplinas y campos como la comunicación y la educación ofrece interesantes oportunidades que permiten generar nuevas perspectivas y análisis. Así, de acuerdo a García Matilla "La educación para la comunicación debería entenderse como un territorio útil para establecer diálogos interdisciplinarios, crear estrategias de metacomunicación que sirvan para promover la búsqueda de consensos entre los profesionales de diferentes campos, y especialmente de

aquellos que precisan de la educación y de la comunicación, con objeto de: redefinir sus propios ámbitos de especialización haciendo entender a la sociedad el qué, el cómo, el porqué, el para quién, etcétera, de su actividad, limpiando de adherencias y ruidos los currículos que hasta ahora han estructurado esos saberes parcelados y mostrando así al conjunto de la sociedad la relevancia respectiva de los actos de educar y de comunicar." (García Matilla, 2003 : 202).

Hemos visto hasta aquí la creciente importancia relacionada a la educación y alfabetización mediática.²⁷ Ésta se debe al papel de los medios de comunicación masiva en la sociedad y a las profundas transformaciones en los modos de transmisión de la información y la comunicación desarrollados a partir de las NTIC.

Pero ¿cómo trabajar esta nueva alfabetización en el seno de la educación formal y no formal? ¿Cómo contribuir mediante una alfabetización crítica y creativa a la consolidación de un enfoque pedagógico transformador? Nos parece bastante claro tanto que el sistema escolar se halla desfasado de la realidad social, como que es necesario incorporar la alfabetización mediática a los procesos de educación. Pero antes de plantearnos *cómo* trabajar en este sentido a través de la construcción audiovisual creativa, es preciso integrar lo que nos aporta la historia de la práctica educativa, a fin de hallar puntos de inflexión, lugares comunes, búsquedas, conquistas, adelantos y retrocesos. Por ello a continuación, sin perder de vista la interrelación de ambos procesos, educación-comunicación, nos sumergiremos en una segunda entrada teórica que intentará reforzar la reflexión poniendo el acento en la práctica educativa, su conceptualización y evolución.

²⁷ Algunos investigadores han desarrollado interesantes y detallados trabajos en torno a la evolución histórica de la educación en medios. En este sentido, Sánchez Carrero (2008) resume los aportes de investigaciones de los autores Agustín García Matilla, Ignacio Aguaded, José Martínez Toda y Kathleen Tyner. De acuerdo al análisis que realiza la autora, "Con excepción de Canadá, Reino Unido y Australia, la mayoría de países cuenta con abundantes experiencias y modelos en educación para los medios, pero ninguno la ha implantado fehacientemente en su sistema educativo –con un tratamiento transversal en el currículo- desde los primeros niveles de enseñanza. (Sánchez Carrero, 2008 : 68).

CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN. UNA SÍNTESIS EVOLUTIVA

De las características y análisis brevemente descriptos en los párrafos anteriores se podría resaltar el papel clave de la información, su tratamiento con el uso de las nuevas tecnologías, y la capacidad de producir conocimiento. La sociedad posibilitó el nacimiento de estas nuevas tecnologías que a su vez promovieron profundos cambios sociales, desde la estructura de los procesos hasta la realidad cotidiana de los sujetos, incluyendo lógicamente las instancias de aprendizaje y construcción de saberes.

Los procesos educativos, entendidos como procesos de comunicación, y como posible instancia liberadora, -en el sentido que plantea Paulo Freire- representan un ámbito elemental de trabajo. Y como lo afirmamos al inicio de este apartado, el primer desafío es superar o reducir el desfase existente. “Los medios de comunicación y las tecnologías de información significan para la escuela en primer lugar eso: un **reto cultural**, que hace visible la brecha cada día más ancha entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos.” (Martín Barbero, 1996 : 11).

2.1 EDUCARE-EDUCERE

En la raíz etimológica de “*educar*” se hallan las voces latinas ‘*educare*’ y ‘*educere*’. Mientras la primera, *educare*, hace referencia a conducir, guiar, introducir; la segunda, *educere* -ex-ducere-, significa sacar, extraer. A este respecto numerosos autores señalan como diferencia clave que *educare* implica un proceso de transmisión realizado de afuera hacia adentro, mientras que *educere* implica un proceso inverso, es decir, de adentro hacia afuera, de autodesarrollo. Mientras en el primer caso se refuerza la idea de pasividad e ignorancia del alumno, -cual recipiente vacío a llenar de acuerdo a la metáfora freireana-, en el segundo se abre la posibilidad de trabajar con las potencialidades de los sujetos. La importancia de este debate en el campo educativo, que tiene como una propuesta resolutive la complementariedad de ambos términos, radica en que ambos modos de concebir el proceso han apoyado distintos enfoques y prácticas de enseñanza-aprendizaje.

El concepto *educare* se acerca al sistema tradicional de educación y consecuentemente a un modelo de comunicación lineal, unidireccional y autoritario, donde existe un emisor activo y un receptor pasivo. En cambio, si tomamos en cuenta la raíz etimológica *educere* el estudiante cobra mayor protagonismo en el proceso, tal como lo plantean las propuestas de la Escuela Nueva, que supusieron un interesante desarrollo alternativo en el modo de definir y llevar a cabo la práctica educativa, lo que sin dudas constituye un antecedente fundamental para posteriores avances.

Si bien la raíz etimológica ofrece -no sin discusión e interpretaciones diversas-, la visión de posibles modos de entender la práctica educativa, de ningún modo contiene o abarca las múltiples definiciones de educación que han ido surgiendo a lo largo de la historia. Aunque nombramos algunas referencias e ideas de autores que aportan a nuestro análisis, no pretendemos aquí enumerar ni exponer definiciones teóricas dado que nuestro objetivo en esta parte del trabajo es avanzar mediante el recorrido histórico, siguiendo las pistas de las prácticas de distintos pueblos, que permiten un acercamiento a sus modos de concebir y entender los procesos educativos.

Conceptualizada como proceso de transmisión de información, ideas, creencias, conocimientos, actitudes; la educación es considerada una forma de adaptación de los sujetos al medio social donde les toca vivir. Desde su perspectiva sociológica, Émile Durkheim considera a la educación como un hecho social, y lo define como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen en él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.” (Durkheim, 2003 : 63).

En cualquiera de las definiciones, ya optemos por mera transmisión o por un esquema más dialógico y participativo, la educación supone e integra un proceso de comunicación. En cuanto a la comunicación, si bien de acuerdo a su raíz etimológica significa participar, su acepción más difundida la define como un proceso de transmisión de información esquematizado por un modelo físico-matemático que plantea linealidad y unidireccionalidad, así como un emisor activo y un receptor pasivo. De críticas posteriores y nuevas teorías surgieron modelos participativos y capaces de integrar dimensiones propias de las interacciones humanas. En la actualidad la vinculación de comunicación y educación como procesos y como campos de estudio resulta indiscutible.

La educomunicación fue un concepto creado para pensar de modo conjunto ambos procesos y ramas del saber, considerando su innegable implicancia mutua y planteando la posibilidad de un análisis más útil y complejo, adaptado a las necesidades actuales. Esto, como lo hemos visto en párrafos anteriores, ha permitido avanzar en la crítica de la pedagogía tradicional, con su modelo de comunicación telegráfico y su asimetría de roles, y en cuyo seno la práctica educativa se orienta más a conservar la estructura social existente que a favorecer la transformación, el desarrollo y perfeccionamiento del ser humano y la sociedad a través de dinámicas dialógicas.

Para Paulo Freire, referente fundamental de la pedagogía crítica, la educación constituye un arte, una experiencia vital de los seres humanos, una práctica que permite la transmisión de una generación a otra de elementos culturales, pero que a su vez es

política e implica determinados objetivos y finalidades, “la educación es política y puede ser democrática, así como elitista y autoritaria”. (Freire, 2009 : 62).

El modo de concebir la educación y llevarla a la práctica fue cambiando a través de la historia. A fin de dar más luz a nuestra reflexión e incorporar elementos de análisis, recorreremos brevemente en los párrafos que siguen la evolución de la educación a través de la historia.

2.2 LA PRÁCTICA EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA HISTORIA

“Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido.” (Durkheim, 2003 : 57).

Podríamos detenernos en la reflexión en torno a la alfabetización audiovisual en el contexto actual y avanzar en el trazado de nuestro mapa-guía. Sin embargo, este trabajo además de brindar algunas pistas acerca de cómo incorporar el uso del audiovisual en instancias educativas y contribuir así a los procesos de alfabetización mediática, pretende abrir una instancia de reflexión acerca de la necesidad de transformación de la educación, con una perspectiva histórica que otorgue una comprensión más amplia del asunto.

No nos contentamos con que se sugiera el abordaje o la inclusión de asignaturas de alfabetización mediática en programas de estudio, -aunque eso supone algún avance- porque la cuestión de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación nos introducen –o deberían- hace tiempo ya en un debate mucho más profundo que demanda soluciones integrales, una revisión completa de la realidad educativa en relación a la realidad social, que se ajuste a las nuevas características del contexto pero al servicio de la ciudadanía y la democracia, y no de la economía de mercado y en el afán de mantener un determinado orden que favorece a algunos y oprime a muchos otros.

Hemos visto las correspondencias entre el sistema educativo tradicional y el modelo de comunicación lineal, y hemos intentado describir algunas de las principales características de las sociedades actuales y las líneas e intereses que siguieron los estudios de la comunicación social, que se han centrado inicialmente en los medios masivos de comunicación, sus usos y efectos, y que desde hace algún tiempo se enfrentan a los constantes desafíos de la sociedad red y los nuevos medios de comunicación que han revolucionado muchas de nuestras prácticas.

Pero en este punto, y antes de seguir avanzando, hay una exploración necesaria pendiente. Porque si pretendemos introducir unas ciertas coordenadas en esquemas de

trabajo de educación actual a partir de la realización de un análisis de los procesos de comunicación y educación, y si además tenemos el atrevimiento de pensar que podemos contribuir en procesos de cambios y mejoras, es obligatorio conocer el génesis de la práctica educativa.

No queremos ceñirnos a la actualidad, tampoco a la historia reciente, sino que veremos, aunque brevemente, la evolución a través del tiempo hasta llegar a las primeras propuestas pedagógicas críticas del sistema educativo tradicional.

La educación en su concepción y práctica adquirió diversos matices a través de la historia, y aunque sería imposible trazar un recorrido por todas sus etapas y sus características en los diferentes puntos de la geografía, sí queremos exponer en unos párrafos algunos escenarios históricos que nos ilustran y ayudan a comprender el significado y los alcances de la práctica educativa.

Este recorrido histórico nos ayuda a reflexionar acerca de cómo los pueblos se organizaron y concibieron la educación desde la antigüedad, y en torno a qué valores, ideas, funciones y objetivos. Si buscamos mejorar nuestros sistemas es preciso contar con esos antecedentes que enriquecen nuestro análisis. Sólo así, tendremos la certeza de no caer en un estudio descontextualizado, en tanto arrancado de sus cimientos, ya que, como dijimos anteriormente la reflexión en torno a la educación lleva siglos de desarrollo, de idas y vueltas.²⁸

Iniciaremos nuestro recorrido en la antigüedad. No obstante, cabe comentar que en la Prehistoria la educación era eminentemente práctica, estaba centrada en el presente, en la supervivencia, y no en el pasado ni en el futuro. La educación inicialmente se basaba en la observación y la imitación. Al no existir la escritura, la transmisión era exclusivamente vía oral.

²⁸ La necesidad de reparar en los aportes que la historia otorga, abarca infinidad de procesos de la vida social. A modo de ejemplo, podemos mencionar que mientras en la actualidad muchos acontecimientos, como las luchas armadas y las guerras en medio oriente, obedecen a una larga historia de tensiones, conflictos, que incluyen problemáticas económicas, políticas, sociales, culturales y religiosas, los medios tienden a simplificar el escenario e identificar a los buenos y a los malos.

2.2.1 EDUCACIÓN ANTIGUA: TRADICION Y RELIGIÓN

La práctica educativa tenía en los inicios de la historia un carácter fuertemente tradicional, moral y religioso. El aprendizaje estaba ligado al progreso espiritual, la santidad, lo místico y lo trascendental, y en muchos pueblos inspirado en creencias en seres sobrenaturales, revelaciones divinas, y libros sagrados que contenían un amplio conjunto de indicaciones, leyes y mandatos sobre modos correctos de obrar y de alcanzar la perfección, la sanidad espiritual, las recompensas celestiales, los estados superiores y o la liberación.

En correlación al tradicionalismo y afán conservador que guiaban las prácticas en esta etapa de la historia, para las antiguas culturas era muy importante el desarrollo de técnicas de memorización dado que se relacionaban directamente con la posibilidad de transmisión de los saberes y tradiciones. Aforismos, poesías, preceptos y cuentos servían para fijar las ideas y asegurar su alcance.

Para los *hindúes* la educación constituía un proceso de carácter liberador al cual accedían a través de la dirección espiritual del Gurú (maestro). Sin embargo, no todos tenían la posibilidad de recibir esa formación. En la mayoría de las sociedades antiguas “la educación es patrimonio y privilegio de determinadas clases o castas que monopolizan, por otra parte, la función docente y la custodia de ese depósito doctrinal.” (Redondo García, 2001 : 54). Puntualmente en la India, sociedad fuertemente estratificada, sólo las tres clases superiores tenían el privilegio de acceder a la educación mientras que siervos y parias (éstos últimos el estrato más bajo), quedaban completamente excluidos. También en la etapa arcaica de la sociedad griega, la educación era un privilegio de la nobleza que era la única que poseía las condiciones necesarias para el acceso a la misma.²⁹

²⁹ “Estas condiciones son principalmente tres: tener cubiertas las necesidades vitales inmediatas (alimentación, vestido, vivienda, etc.); estar liberados de la dedicación a trabajos manuales y oficios serviles; y disponer de tiempo para dedicarse al cultivo del ocio noble.” (Redondo García, 2001 : 123).

Para el pueblo hebreo, la educación era un proceso conducente a la santidad, tenía por tanto un carácter marcadamente religioso y espiritual.³⁰ Para alcanzar esa santidad era preciso cumplir las leyes y mandatos divinos revelados a través de profetas y ángeles. “la educación tiene además un carácter imperativo: es esencialmente normativa y se funda en la corrección a través del castigo; finalmente, tiene una clara connotación moral: educarse es ante todo –casi exclusivamente- practicar un determinado estilo de vida, pero no es necesario en absoluto comprenderlo teóricamente.” (Pernil Alarcón; Vergara Ciordia 2002 : 37).

En cuanto a la antigua China, la mayoría de los investigadores marca un antes y un después de Confucio, figura clave de su pensamiento y pedagogía.³¹ En la etapa pre confuciana, de rígida jerarquización social, la educación asumía como caracteres principales la vida moral, la piedad filial, la música, las ceremonias y el entrenamiento guerrero. “La educación china tradicional pretendía reproducir el sistema de jerarquía, obediencia y servilismo al poder de los mandarines”.³² (Gadotti, 1998 : 7).

La educación en China siempre tuvo un carácter más político, burocrático y pragmático que en otros pueblos de la antigüedad. “Para Confucio, -como más tarde sucederá en Grecia-, la educación implica la autenticidad, arranca del reconocimiento y la aceptación sincera de uno mismo.” (Redondo García, 2001 : 71). Básicamente en esta concepción la educación consistía en un proceso de autodesarrollo llevado a cabo con la ayuda de los maestros y conducente a un “hombre superior”, quien encarna la perfección.

³⁰ “Desde la infancia la educación hebrea era rígida, minuciosa; predicaba el temor a Dios y la obediencia a los padres. El método que utilizaba era la repetición y la revisión: el catecismo. Los métodos educativos de los hebreos influyeron en la cultura oriental principalmente a través del cristianismo.” (Gadotti, 1998 : 8).

³¹ Confucio ha pasado a la historia de los grandes reformadores del pueblo chino, y su reforma se ha fundamentado en dos postulados: *la educación individual del pueblo condiciona el cambio de las estructuras sociales; la tradición, siempre viva y actualizada en nuevos moldes, constituye el fundamento genuino de la educación popular.* (Capitán Díaz, 1984 : 11).

³² “A pesar de eso, actualmente existe una tendencia de rescatar lo esencial del taoísmo, como la búsqueda de la armonía y del equilibrio en un tiempo de grandes conflictos y de creciente deshumanización.” (Gadotti, 1998 : 7).

Si tomamos en consideración la cuestión de género, puede observarse que en estos antiguos pueblos, con alguna escasa excepción, la mujer estaba sometida al hombre y no gozaba de los mismos derechos y libertades.

Aunque variando en intensidad en distintos momentos de la historia y puntos geográficos, es factible reconocer que esta problemática no es exclusiva de esa época ni de esos pueblos, sino por el contrario, en muchos de sus aspectos no cambió sustancialmente durante siglos. Tal es así que en los escritos del célebre pensador de la ilustración Jean Jacques Rousseau, -impulsor de la revolución francesa y de los ideales republicanos-, aparece la mujer en un papel de clara subordinación al hombre. Esto ocurre hasta la actualidad y a pesar de los importantes progresos obtenidos, razón por la cual en muchos aspectos la desigualdad sigue siendo motivo de constantes luchas y reivindicaciones. “Todavía queda mucha tarea por hacer y muchos interrogante abiertos con el fin de superar definitivamente la discriminación por razón de género (...) ¿cómo desarrollar una educación y unas prácticas educativas y sociales realmente no sexistas que superen la socialización recibida a lo largo de toda la historia y que aún se reproduce en muchos ámbitos?”. (Aubert; Duque; Fisas; Valls, 2004 : 89). Evidente es la ligazón entre estas cuestiones que aún siguen abiertas y muchas tradiciones de los pueblos en el pasado durante siglos.

Siguiendo en nuestra línea del tiempo y las culturas de la antigüedad, particularmente en la cultura hindú, la mujer dependía completamente del hombre. Así lo revelan Las Leyes de Manu, texto fundamental de los hindúes, escrito en sánscrito clásico en la antigua India, y que presenta como ideal una mujer sometida, fiel y obediente. La dependencia a la que nos referimos, constituye una constante a lo largo de su vida, “una niña, una joven o una vieja no deben hacer nada independientemente, ni siquiera en su propia casa. En la niñez, una hembra debe estar sometida a su padre; en la juventud a su marido: cuando su esposo ha muerto, a sus hijos.” (Redondo García, 2001 : 64).

En el caso del pueblo hebreo, las madres se encargaban de la educación de sus hijas, siempre enseñándoles todo lo necesario en relación a los papeles fundamentales que habrían de cumplir durante su vida: el de esposa y el de madre. Algunos de sus

atributos, señalados en sus libros sagrados, hablan de la mujer perfecta como aquella que cuida de su marido, que es hacendosa, trabajadora, organizada, responsable, generosa, caritativa, inteligente, atenta, sabia y amorosa.

En cuanto a la antigua China, se valoraba especialmente como virtudes propias del sexo femenino: la belleza, la delicadeza, el hablar cuidado, el respeto, la sumisión, la fidelidad. También en esta cultura el rol de la mujer y su reconocimiento se vinculaban a su papel como esposa y madre. Desde esa época a la actualidad se sucedieron diversos cambios que incluyeron etapas de mayor igualdad aunque con particulares matices. Tras muchos años de luchas, reivindicaciones e idas y venidas se abrió camino a la apertura de las primeras escuelas destinadas a niñas a inicios del siglo XX, así como a la conquista de derechos sociales y políticos.

Entre las antiguas culturas orientales, el caso de Egipto constituye una interesante excepción, en tanto la mujer gozaba de libertades y privilegios únicos, dignos de destacar. Tenían libertad de movimiento, presencia pública, reconocimiento por su papel en la familia y relevancia en la vida social. (Redondo García, 2001 : 88). Estas características se fueron truncando con el paso del tiempo tras la invasión de pueblos vecinos que poseían costumbres y normas opuestas. De este modo se fue degradando el estatus social de la mujer y los derechos de los que ellas gozaban.

En resumen y salvo escasas excepciones, es clara la subordinación del papel de la mujer y su exclusión de la mayoría de actividades de la vida social, política y cultural. Dicha exclusión se encuentra vinculada a la organización social y la distribución de roles existente en estos pueblos. La educación reflejaba ese orden desigual a la vez que contribuía a reproducirlo.

Otro punto a considerar en este recorrido es la *figura del educador*, la cual se halla ligada directamente a la posibilidad de transmitir los saberes y tradiciones en los pueblos. Considerado un maestro o guía del proceso educativo, en estas culturas es digno de profunda veneración, admiración y respeto.

Entre los hindúes, el maestro era considerado un segundo padre, en tanto guiaba y asistía al segundo nacimiento –el espiritual- de sus alumnos, y por tanto recibía especial

veneración. “La función del educador es de carácter espiritual; se trata de preparar al individuo para, mediante el conocimiento de los **Vedas**, promover en él un verdadero desarrollo espiritual. (...) Por parte del alumno se requiere una ciega obediencia; por eso el **gurú** le dice en la ceremonia de iniciación: «Que tu pensamiento siga al mío»”. (Gutiérrez Zuluaga, 1972 : 68).

Entre los hebreos, creían que era el mismo Dios quien educaba y guiaba al pueblo. Sus mandatos y preceptos revelados eran transmitidos de una a otra generación a través de la educación familiar –durante la infancia- y luego a través de sacerdotes, sabios, escribas y maestros de la ley. En China, en la etapa confuciana (desde el siglo VI d.C.), la figura del maestro correspondía a la de un sabio que poseía una serie de atributos y virtudes ejemplares, entre las que destacan la fuerza y generosidad del carácter, la independencia, la integridad, la honestidad, la cuidada presentación personal, la flexibilidad, la moderación, la personalidad armoniosa y pacífica, y la búsqueda de la verdad y el conocimiento. (Redondo García, 2001 : 80).

En general, los saberes no son un tema de discusión, sino un legado aceptado, reconocido y atesorado, que se transmite fielmente y se guarda con admiración. Por lo general un reducido grupo social o casta atesoraba esos saberes y tenía la misión de guardarlos celosamente y asegurar su transmisión. Los libros sagrados constituían las fuentes del saber y las normas fundamentales que regían la vida social. Claro que en los inicios de la historia sólo unos pocos tenían la capacidad y el privilegio de leer y de escribir, lo cual restringía casi a la absoluta mayoría la posibilidad de acceso directo a las fuentes del conocimiento.

El proceso de educación se presenta como un proceso de comunicación de saberes y tradiciones, muchas veces con carácter sagrado, y que no es objeto de discusión sino de preservación y respeto. Estos saberes rigen y organizan la vida y pautan los valores esenciales. “El Oriente afirmó principalmente los valores de la tradición, de la no violencia, de la meditación. Se unió sobre todo a la religión, destacándose el taoísmo, el budismo, el hinduismo y el judaísmo. Ese pensamiento no desapareció totalmente. Evolucionó, se transformó, pero aún conserva su actualidad y mantiene muchos seguidores.” (Gadotti, 1998 : 7).

2.2.2 LA EDUCACIÓN ESPARTANA Y GRIEGA

Conocer la realidad educativa de Grecia y Esparta en la antigüedad –tan opuestas como interesantes de analizar- nos permite ver la gestación de prácticas y principios que marcaron la evolución de la educación en cuanto a valores, métodos y contenidos. En Esparta aparece la idea del Estado-educador, que lleva a la práctica un estricto sistema para modelar a los sujetos conforme principalmente al interés de defensa del Estado, mientras que en Atenas se despertó el interés por la participación cívica, la democracia, el desarrollo del pensamiento racional y el florecimiento de las ciencias.

Aunque forma parte de Grecia, las características principales de Esparta diferían bastante de su polis rival, Atenas. En la antigua Esparta, entre los siglos VIII y VI a.C., la educación tenía como fin la formación militar. “En esta época arcaica la educación del joven espartano ya era esencialmente militar, un aprendizaje, directo o indirecto, del oficio de las armas”. (Marrou, 1985 : 34). Del estatus guerrero y conquistador de Esparta surgía la necesidad de contar con soldados preparados para la defensa de los territorios. El entrenamiento físico era fundamental. No obstante, en esta etapa de la historia de Esparta, también se desarrollaron las artes, principalmente la música y la poesía. Fue una época de un significativo desarrollo cultural, de fiestas patrióticas y religiosas donde era notable el desarrollo artístico. Pero este progreso cultural que empapaba la vida de la sociedad espartana lamentablemente se vería interrumpido.

A partir del siglo VI a.C. una serie de acontecimientos políticos condujeron a un estado totalitario mucho más rígido que derivó a su vez en el estancamiento cultural y el desarrollo de una educación exageradamente estricta, dictatorial y cruel.³³ “Apenas nacido, el niño debe ser presentado ante una comisión de Ancianos de la Lesche: el futuro ciudadano sólo queda aceptado si es bello, bien conformado y robusto; los enclenques y contrahechos son condenados a ser arrojados a los Apotetas, depósitos de residuos.”

³³ “A partir de la segunda guerra mesenia se inicia una época de la historia de Esparta que se caracteriza por el aislacionismo y el conservadurismo. Esto ocurre a partir de la segunda guerra mesenia (siglo VII). Se produce en esta época el tránsito de la monarquía a la aristocracia y la absorción del poder por los *éforos*; como consecuencia, aparece el fenómeno del «funcionarismo» y de la «censura». (Redondo García, 2001 : 150).

(Marrou, 1985 : 39). Acorde en su metodología y objetivos con las características de un estado totalitario, desde los siete años, los niños iniciaban el proceso para convertirse en soldados, el cual se volvía más riguroso y exigente a partir de los doce años. Los niños debían dejar a sus familias y pasaban a pertenecer plenamente al Estado hasta la muerte. Al duro entrenamiento físico y la adquisición de habilidades técnicas en el manejo de las armas, se le sumaban la formación del carácter, que debía identificarse con los ideales de disciplina, obediencia y patriotismo. Los maestros debían crear soldados fuertes, resistentes y disciplinados.

La defensa de ataques externos y la prevención o contención de rebeliones de los súbditos eran motivos fundamentales en la nueva organización del sistema espartano en un período caracterizado por el aislamiento, la censura, el control, la disciplina estricta y el empobrecimiento del arte y la cultura.³⁴

En Esparta la educación estaba orientada fundamentalmente a dos objetivos: “la preparación para la guerra y para la política exterior y la preparación para la vida ciudadana. Interesa formar un guerrero valeroso que, además, sea un buen ciudadano: un soldado que venera las leyes de la *polis* y las defiende con audacia y energía.” (Redondo García, 2001 : 150). Centrada en estos puntos, su sistema, considerado como pionero en la figura de un *Estado educador*, descuidaba la formación intelectual de los aprendices. “La idea central que preside el sistema educativo espartano es que la que educa es la *polis*, y que la *polis* administra una educación pública de tipo cívico-militar”. (Redondo García, 2001 : 153). En cuanto a la metodología educativa promovía la obediencia estricta, el respeto, el esfuerzo, la competencia, e incluía duros castigos físicos a los indisciplinados.³⁵

En la concepción de la práctica educativa, una diferencia interesante de señalar entre los espartanos y el resto de los griegos consiste en que para éstos últimos el proceso

³⁴ “La educación espartana se encamina a suministrar héroes, dispuestos a entregarse por entero a la causa del Estado”. (Gutiérrez Zuluaga, 1972 : 85)

³⁵ Se practicaba la lucha, el deporte, la gimnasia, la caza, los ejercicios militares, así como pruebas de supervivencia, agilidad, destreza, flexibilidad, fuerza y astucia. “La estructura organizativa de la escuela era similar a la organización y forma de vida de un cuartel militar”. (Redondo García, 2001 : 154).

educativo es dirigido por el propio sujeto mientras que para los espartanos, este proceso de transformación obedece a circunstancias externas que los sujetos no controlan. (Redondo García, 2001: 155). Un rasgo importante de resaltar es el del sentimiento de pertenencia de los sujetos al Estado. Su accionar estaba completamente supeditado a los intereses de la patria y nunca a intereses o gustos propios. “La educación espartana es, ante todo, una educación para el Estado. (...) El espartano no podía permitirse el lujo de una vida privada. Se le exigía la entrega total de sí mismo al servicio de los ideales patrios”. (Gutiérrez Zuluaga, 1972 : 85).

La educación de la mujer también iba en consonancia con los ideales de la sociedad espartana. Desde pequeñas y en sus casas eran entrenadas y bien alimentadas para cumplir con su principal rol: el de procrear. Si una mujer se hallaba bien nutrida y atlética, podría engendrar hijos fuertes capaces de defender a Esparta, y en eso radicaba su misión fundamental y el sentido de su vida.

Aquí el Estado-educador es un concepto clave, en tanto la formación de los sujetos es ideada de acuerdo a los objetivos y fines perseguidos por el Estado. Las actividades previstas durante el proceso formativo obedecen a tales necesidades, y la educación se concibe exclusivamente como un instrumento al servicio del Estado. Dado que se trata de un Estado totalitario los procesos de educación-comunicación son lineales, autoritarios, unidireccionales, que buscan moldear la conducta de los súbditos y formar eficazmente militares.

Por otra parte, la Paideia o formación griega se dividió en tres etapas: arcaica, clásica y helenística.³⁶ En el primer período, de sociedad aristocrática, es central la figura de Homero, cuya obra guía la práctica educativa. En esta etapa la educación estaba dirigida a la nobleza y sus valores principales eran el honor, el sentido del deber y el valor, encarnados básicamente por los guerreros y caballeros e inspirada en la *Ilíada*. Se trataba de una sociedad desigual donde la cultura era privilegio de la aristocracia. Una vez más la educación reflejaba y reproducía las diferencias sociales existentes,

³⁶ “La palabra griega paideia es un vocablo polisémico, cuyo uso se generaliza -como término técnico- en el período helenístico. Con esta palabra se expresa el ideal griego del hombre formado.” (Redondo García, 2001 : 136).

constituyéndose como una práctica exclusiva a ciertos sectores. Por sus rasgos característicos se habla de una “*paideia heroica*”, siendo los héroes los inspiradores de la clase más alta y a la vez definiendo el carácter clasista de la organización social durante este período. “La educación tiene por misión ennoblecer al hombre, por eso sólo está al alcance de los «mejores»: los *aristoi*.” (Redondo García, 2001 : 144). El afán de superación a través de la educación iba estrechamente ligado a la competitividad, el elitismo y la desigualdad.

Sin embargo, la existencia de otra figura, Hesíodo, marcó una tendencia hacia la democratización (Redondo García, 2001). A través de su obra impulsó el interés por el trabajo, la justicia y una educación más inclusiva. Así, frente al ideal heroico, presentaba como opción una sabiduría más simple y realista.^{37 38 39}

Las ideas y valores fundamentales de Hesíodo así como las de Homero, Solón y Pericles, también las provenientes de espartanos y jonios se fusionaron en el período clásico que sucedió a la etapa arcaica a partir del siglo V a.C. Inspirada inicialmente en Sócrates y los sofistas, lo esencial de esta *paideia* se proyecta en un modelo de educación cuyo objetivo busca la mejora espiritual, moral y física de los individuos que forman parte de la polis. Se trata, por tanto, de una educación integral, -que apunta al equilibrio y

³⁷ “Frente a la espectacular agonía individual del héroe homérico, hay en Hesíodo una exaltación del valor del trabajo duro y silencioso de cada día; una ética -austera y dura- que venera a los dioses y busca la realización de la justicia en las relaciones humanas.” (Redondo García, 2001 : 146).

³⁸ En la obra “Los Trabajos y los días” Hesíodo hace referencia a la justicia, el trabajo, la sabiduría, las virtudes, los vicios, la espiritualidad, lo bueno, lo malo, las riquezas. Resume al pueblo una interpretación de la vida del hombre en armonía con la naturaleza y los dioses, y una serie de recomendaciones en equilibrio con lo sagrado, místico, reverencial, y lo terrenal, cotidiano. Una de las líneas principales de esta obra, tal como su nombre lo indica, hace alusión a la laboriosidad, el trabajo duro y honrado.

³⁹ “Séate agradable trabajar útilmente, a fin de que tus graneros se llenen en tiempo oportuno. El trabajo hace a los hombres opulentos y ricos en rebaños, y trabajando serás más caro a los Dioses y a los hombres, porque tienen odio a los perezosos. No es el trabajo quien envilece, sino la ociosidad. Si trabajas, no tardará el perezoso en tener envidia de ver que te enriqueces, porque la virtud y la gloria acompañan a las riquezas; y así serás semejante a un Dios. Por eso más vale trabajar, no mirar con espíritu envidioso las riquezas de los demás, y tener la preocupación de tu sustento, como te aconsejo. La mala vergüenza posee al indigente.” (Hesíodo, en: Trabajos y días Wikisource.org)

la armonía entre cuerpo y alma-, y al servicio de la comunidad.⁴⁰ “Grecia alcanzó el ideal más avanzado de la educación en la Antigüedad: la *paideia*, una educación integral que consistía en la integración entre la cultura de la sociedad y la creación individual de otra cultura en una influencia recíproca. Los griegos crearon una pedagogía de la eficiencia individual y, simultáneamente, de la libertad y de la convivencia social y política.”(Gadotti, 1998 : 16).

La riqueza alcanzada en esta etapa es fruto principalmente de la combinación de: la libertad ciudadana, el reconocimiento a la vida privada y la fe en la capacidad personal de reflexión -y no simple sumisión- del ciudadano hacia las leyes que aportó la cultura jónica; el sentido comunitario de la vida aportado por los espartanos; la distinción de clase y aspiración a la perfección inspirada y sintetizada por Homero⁴¹ y la tendencia a la democratización de la educación, contribución de Hesíodo. (Redondo García, 2001).⁴²

Probablemente una de las características más importantes de Atenas, -que constituye un legado fundamental y que además marcó una clara distancia con Esparta-, esté relacionada con la libre participación de los ciudadanos en la vida social y política, así como el libre sometimiento a las leyes.

La educación preparaba a los ciudadanos para participar en la vida de la polis, ya que es ahí donde “se concentra la vida política y espiritual de los griegos, hasta el punto de que puede afirmarse que la cultura griega es, esencialmente, una cultura de la polis, y alcanza por primera vez su forma clásica precisamente en la estructura comunitaria de la polis.” (Redondo García, 2001 : 125). Por ello también la formación cobró mayor interés

⁴⁰ “Lo esencial de la *paideia* no es tanto la capacitación técnica, un saber hacer, sino la formación moral y espiritual -a través de las buenas costumbres [ethos] y del saber y la palabra [logos]- con vistas a la mejora de uno mismo y, sobre todo, al servicio de la polis.” (Pernil Alarcón; Vergara Ciordia, 2002 : 49).

⁴¹ “En cuanto al elemento homérico, aporta el sentido de la «distinción» típico de las élites sociales. La aristocracia ateniense -y la nobleza griega, en general- asumieron plenamente el ideal educativo formulado por Homero. Para sus integrantes, la *paideia* pretende ante todo mejorar y dignificar a la persona, y proporcionarle ese signo distintivo, esa «nobleza» espiritual tan difícil de alcanzar que es la *areté*.” (Redondo García, 2001 : 161).

⁴² Desde este modelo de elementos fusionados se pretendían potenciar como valores la verdad, el bien y la belleza. Los fines eran alcanzar un ideal de perfección, y a la vez contribuir a la comunidad, es decir, ser útiles a la sociedad.

en este período. La educación cívica fue así fundamental durante el clasicismo griego que fomentaba la intervención de los ciudadanos en la vida política de Atenas. Sus principios se centraban en la búsqueda del orden social basado en leyes justas y la igualdad de derechos en lo civil y en lo político de los ciudadanos. Claro que, y es muy importante mencionarlo-, no se trataba de una participación universal, sino exclusiva a varones libres y atenienses, -con lo cual quedaban automáticamente excluidos mujeres, esclavos y foráneos-.

Las líneas principales del modelo educativo surgido durante este período clásico continuaron luego en el período helenístico. Durante esta etapa, más que grandes innovaciones lo que se concretó fue una mayor especialización, desarrollo y difusión. Se trabajaron especialmente los contenidos educativos, siempre intentando mantener la armonía entre la incorporación de nuevos elementos y el respeto a las tradiciones.⁴³

Durante la paideia helenística, que recibió el nombre de enkyklios paideia, -y puso su énfasis en que el desarrollo de los múltiples saberes enciclopédicos-, aparecieron los primeros especialistas en determinadas ramas del saber, dándose especial impulso a disciplinas científicas como la medicina, la geometría, la matemática o la astronomía.

Bibliotecas, escuelas y museos –entre los que se destaca el de Alejandría- institucionalizaron la cultura y el saber y promovieron su difusión. Si en las sociedades orientales antiguas la formación era más física, militar, del carácter, y ligada a lo místico y tradicional, a partir del clasicismo griego y consolidándose en el período helenístico se proyectó un desplazamiento claro del interés hacia lo intelectual, el pensamiento, el conocimiento. Así es como poco a poco el ideal del noble-guerrero fue sustituido por el

⁴³ En cuanto a los contenidos educativos, la gimnasia, la poesía, y la música seguían teniendo un importante lugar, pero también se puso el acento en lo científico, filológico y filosófico.

En cuanto a las etapas de formación, hasta los siete años los niños reciben la educación básica por parte de su madre. Luego, a partir de los siete años inician la educación elemental donde reciben a través de maestros particulares formación gimnástica, poética, musical, literaria, gramatical, de lectura y cálculo. Luego en el nivel medio profundizan en el proceso educativo con un plan que incluye formación científica y literaria (gramática, retórica, dialéctica, aritmética, astronomía, geometría). Después de este período, el tercer nivel proporciona una formación retórica y filosófica, que abarca la enseñanza técnica y profesional.

del sabio pensador. La educación cambia el eje de su interés, modificando sus contenidos en favor del desarrollo de las ciencias y de las artes. Estos cambios se relacionan con los nuevos intereses de la sociedad, con nuevas inquietudes e ideas nacidas en torno a las ciudades estado griegas (polis).

Llegados a este punto podemos concluir en que los griegos marcaron una serie de interesantes avances o novedades que incluyeron el ordenamiento social y político conforme a leyes a las cuales las personas se sometían libremente, el impulso a la razón y la inteligencia crítica y la participación ciudadana en la vida política. Estos ideales y principios llevados a la práctica junto al desarrollo filosófico, literario, científico y pedagógico constituyen la principal herencia legada por este pueblo.

La cultura y desarrollo que habían alcanzado los griegos en el período clásico se extendieron hacia oriente por medio de las conquistas del Imperio de Alejandro Magno. Más adelante sería el imperio romano que tras asimilar su cultura, saberes y tradiciones aseguraría su difusión y alcance a través de sus extensas conquistas.

El germen de la democracia en este pueblo y su evolución a través del tiempo nos permite ver los errores y aciertos de largos procesos donde el contexto jugó un rol fundamental y donde los avances precedentes se fueron amalgamando en construcciones colectivas posteriores. De los diferentes elementos aportados por Grecia, nos interesa justamente el énfasis puesto en la participación ciudadana, -dado que la cuestión de la democracia y la participación constituyen elementos básicos en la confección de nuestro mapa guía-. Aunque cualquier análisis crítico detectaría cuantiosas fisuras o problemas, tal como la exclusión de la vida política de mujeres, esclavos y extranjeros al que hemos hecho mención; es importante considerarlo en relación al progreso que significó y a los elementos que aportó dentro de ese contexto socio-histórico donde tuvo lugar. Al incentivar la participación, su sistema promovía un mayor diálogo e intercambio entre los ciudadanos de las polis. Ello denota la tendencia hacia un esquema de comunicación más participativo. Resulta muy ilustrativa la existencia del ágora, ese espacio público que hacía de centro cultural, político, mercantil y o religioso en las ciudades griegas, y donde los ciudadanos discutían temas de interés general. Aún con todas las limitaciones y objeciones que podrían señalarse al respecto, los atenienses estaban interesados en que

los ciudadanos de la polis tomaran parte activa en la vida política, y la educación les preparaba para ello.

Uno de los objetivos que debe promover un modelo edu-comunicativo en el contexto actual debe retomar con fuerza la iniciativa y el interés por la apertura de espacios de debate y discusión entre la ciudadanía. La misión de las escuelas en ese sentido será la de preparar a los niños y a los jóvenes para ejercer una ciudadanía activa, y abrir espacios de diálogo entre los miembros de la comunidad. Probablemente sería muy interesante cuestionarnos acerca de la participación y compromiso de la ciudadanía en los debates actuales así como también analizar cuáles son las voces excluidas, silenciadas o relegadas de tales discusiones. Ello permitiría elaborar nuevas propuestas y estrategias para construir nuevos espacios de diálogo.

2.2.3 HUMANITAS ROMANA. UNA EDUCACIÓN PRAGMÁTICA

Roma constituyó históricamente una monarquía, luego una república y finalmente un imperio. Las conquistas romanas expandieron sus valores e ideales hasta donde llegaba el imperio. Pero también es fundamental destacar la asimilación de elementos de los pueblos conquistados, y en este sentido, en el ámbito educativo-cultural con singular fuerza, los griegos constituyeron su referente fundamental. En efecto, algunos historiadores no dudan en referirse a este hecho histórico como una conquista de la civilización helenística sobre sus propios conquistadores. Roma tomó gran parte del legado griego y lo extendió e implantó sólidamente en el mundo mediterráneo. (Marrou, 1985 : 376).

Asimilar la cultura helenística sin perder sus propias virtudes (la lealtad, la piedad y la dignidad) fue uno de los objetivos de la educación romana. Este pueblo se caracterizó por poseer una actitud más realista y práctica que los griegos, también por otorgar una mayor importancia a la vida familiar, y dentro de la misma, al padre, sobre todo en la

época de la república, donde la educación tenía un carácter más aristocrático (Luzuriaga, 1980).⁴⁴

Su sentido práctico así como el valor otorgado a la acción lo diferenciaron del espíritu reflexivo, contemplativo, filosófico e idealista propio de los griegos. El Derecho constituye una de las principales herencias de los romanos, lo que obedece a su especial interés por constituir una sociedad justa. Su carácter práctico también se ve en su consideración del trabajo como una ocupación noble a diferencia de la consideración griega que lo veía como algo propio de los esclavos. (Moreno; Poblador; Del Río; 1971 : 99). “Otro indicio de esta mentalidad pragmática lo constituye la preocupación por que la educación prepare para la vida: Séneca se lamenta de que *non vitae sed scholae discimus* («ya no aprendemos para la vida, sino para la escuela»)” (Redondo García, 2001 : 181).

La idea de una educación que prepare para la vida y se desarrolle acorde a ésta fue retomada y ampliada posteriormente. Así, proyectaron su interés en unir el proceso educativo y la vida, pensadores de la Escuela Nueva tales como el belga Ovide Decroly que creó una escuela bajo el lema *por y para la vida*, o el francés Célestine Freinet con una orientación pedagógica hacia el trabajo y en armonía con el ambiente. Hasta la actualidad sigue siendo un motivo de crítica y preocupación revisar la consonancia entre la realidad de los estudiantes y la educación escolar, que aparece muchas veces desanclada de la vida real, como un proceso que discurre en paralelo y con la promesa de unirse en alguna coordenada del futuro. Retomaremos más adelante este punto, considerando que se trata de otro de los elementos de especial interés en el desarrollo de nuestro mapa guía.

En cuanto al concepto de educación de los romanos, la voz latina *educatio* –que en su sentido se enlaza con los ideales griegos- es raíz etimológica del término educación, que usamos actualmente. “La *educatio* era, pues, la «crianza» física y moral del niño, que lo colocaba en disposición de incorporarse al mundo de los adultos. Por otro lado, a partir de un cierto momento, la palabra *educatio* comenzó a usarse en latín,

⁴⁴ “En esta época la influencia de la familia era todopoderosa. El padre, el *pater familias*, ejercía la máxima autoridad, la *patria potestas*”. (Luzuriaga, 1980 : 68).

probablemente por influencia del griego, acompañada de otros términos, para indicar que en la formación humana hay dos etapas claramente diferenciadas: la primera - la *educatio* («crianza»)-, que tenía lugar en el seno de la familia, consistiría en proporcionar al niño una serie de cuidados físicos y en inculcarle los hábitos morales básicos; en una segunda etapa, cuyo escenario serían las escuelas y la vida pública, se adquiriría la verdadera «formación», de carácter moral y cultural, que sin embargo resultaría imposible asimilar sin la labor previa de «crianza.» (Redondo García, 2001 : 191).

A fin de acercarse conceptualmente al término *Paideia* Griega, crearon el término “Humanitas”, que integra formación, educación y cultura. Se trata de vocablos polisémicos, abarcativos y de significación variable en diversas etapas históricas.⁴⁵

2.2.4 EDUCACIÓN Y RELIGIÓN EN LA EDAD MEDIA

Del recorrido por las culturas antiguas hemos visto en diferentes pueblos la relevancia de lo tradicional- religioso y del Estado como puntos de referencia y anclaje de la práctica educativa. Nos interesa tomar en cuenta el carácter que le imprimía cada cultura de acuerdo a sus prioridades, y el interesante desarrollo en el plano de la participación ciudadana en el período de desarrollo de la cultura clásica griega. Históricamente la educación constituyó formación militar, religiosa y cívica, improntas claves para comprender como se entiende y concibe aún hoy la práctica educativa. La tendencia general apuntaba hacia el sometimiento –a determinadas normas, ideas, ideales,

⁴⁵ “Humanitas” significó inicialmente misericordia, clemencia; luego identificó a la condición humana en tanto superior a los bárbaros y perfección de la naturaleza humana; y finalmente su acepción abarcó educación, formación y cultura. El ideal de Humanitas integra el saber, el decir y el vivir, (elementos intelectual, filológico y ético-técnico respectivamente). (Redondo García, 2001).

“El *vir bonus dicendi peritus* se identifica así con el buen orador: un íntegro ciudadano romano -un *vir bonus*- que, por su originaria y singular firmeza de carácter (*virtus*) y su dilatada experiencia de la vida pública, sabe aplicar la cultura y la filosofía de procedencia griega a su actividad política y profesional, mostrando así que posee una formación plena y equilibrada.” (Redondo García, 2001 : 199)

etc.-, más que a la liberación de los sujetos. Claro que en grados y modos muy dispares en diferentes pueblos.

La religión, un referente clave de algunos pueblos en la antigüedad fue crucial también durante el Medioevo. De este modo, la pedagogía gira en torno a los valores provenientes de las doctrinas religiosas que rigen la organización de la sociedad. Así, por ejemplo, tanto cristianos como musulmanes basan su pedagogía en los valores transmitidos por sus libros sagrados, la Biblia y el Corán respectivamente.

La Edad Media es sabidamente un período teocéntrico, aunque ello no significó la anulación del desarrollo de las ciencias y la cultura. Jesucristo en el Cristianismo y Mahoma en el Islam transmiten la palabra divina, que es la que debe regir la vida de los hombres y la organización de la sociedad. Al igual ocurre con el pueblo judío, de quienes ambas tradiciones reciben herencia y con quienes conviven también ya desde esta etapa. De este modo, en las tres religiones monoteístas, los libros sagrados (Biblia, Corán y Torá) contienen los valores y las normas con que debe regirse la vida de las comunidades. Sus enseñanzas no solamente tienen como alcance la moral de sus fieles sino todos los ámbitos de la vida.

Los objetivos de la educación tienen una perspectiva religiosa, el ideal de perfección está ligado a alcanzar la santidad y ser un buen cristiano -en el caso del Cristianismo-, y el de ser un buen musulmán -siguiendo las enseñanzas del Corán- en caso del Islam.⁴⁶ En ambos aparece la promesa una nueva vida de felicidad eterna después de la muerte a los fieles que cumplen los preceptos y viven siguiendo las enseñanzas doctrinarias.

El cristianismo basa su educación en Jesucristo, el Maestro inspirador y el guía que instauró los principios y valores a ser imitados por sus seguidores. Tal como hemos observado anteriormente en otros pueblos, esta doctrina también incorpora elementos de sus predecesoras. Fusiona ideas, costumbres, valores y prácticas griegas, romanas y hebreas, -con éstos últimos comparten la historia y tradición religiosa a través de los

46 “La fuerza espiritual del Corán, hecha de fe, amor, y promesas de salvación eterna, mueve al pueblo a realizar el ideal del hombre y el modelo de comunidad que en sus textos se define; informa el ideal educativo para el musulmán, y la luz que inspira todo el saber de sus escuelas. Hombre perfecto y hombre religioso se identifican.” (Capitán Díaz, 1984 : 192).

libros del Antiguo Testamento, (una de las dos partes que componen la Biblia). “Hecho considerable es ver cómo se desarrolló entre cristianismo y clasicismo, en el transcurso de los primeros siglos, un íntimo vínculo (...) nacido en la Palestina helenística, el cristianismo se desarrolló y adquirió su forma en el seno de la civilización grecorromana, de la cual recibió una impronta imborrable”. (Marrou, 1985 : 407).⁴⁷

Las mixturas de elementos que se ven en el cristianismo desde su formación primitiva, se ven con gran fuerza en los pueblos árabes. Tal es así que un interesante aporte de los árabes al desarrollo del saber y el conocimiento se atribuye a la conexión que propiciaron entre oriente y occidente a través de sus conquistas y expansión, y a la transmisión y sostenimiento de la cultura clásica en Europa. Los árabes desarrollaron las ciencias y fomentaron la cultura. Integraron la filosofía griega –claro que teniendo en cuenta que no entrara en seria contradicción con sus principios doctrinales-. El mayor florecimiento de estos pueblos se dio en los siglos IX y X d.C.⁴⁸

Un dato que no se puede dejar de mencionar consiste en el interés que desde la pedagogía musulmana se otorgaba a los niños. En la niñez se debían cimentar las bases de la educación. Al igual que ocurría con el pueblo hebreo, al que nos referimos con anterioridad, para los cristianos y musulmanes es Dios mismo quien educa.

Si analizamos desde una perspectiva relativa a los objetivos y fines de la educación, la Edad Media le imprimió un carácter predominantemente moral y religioso. La educación más que para la vida terrena, estaba pensada para una vida celestial después de la muerte. Se proyectan conceptos como el pecado, el bien y el mal, la salvación o la condena eterna, o la unión con Dios Creador. Aunque de acuerdo a las creencias, quienes

47 Es importante a modo de aclaración tener en cuenta que “aceptar el sistema de educación clásica no significaba aceptar la cultura a la cual esa educación se ordenaba de acuerdo a su finalidad. La oposición que se interponía entra esta cultura y el cristianismo era profunda. No era tanto por la gran simbiosis que unía la literatura y el arte clásicos al viejo politeísmo, como por el hecho de que, tomada en conjunto, la cultura humanista aparecía como un rival de la nueva religión, pues también ella pretendía resolver a su manera el problema del hombre y de la vida.” (Marrou, 1985 : 409).

48 “Durante la época de los árabes, ciudades como Córdoba, Toledo, Granada y Sevilla eran los únicos centros de gran cultura existentes en Europa. En ellas y muchas otras ciudades se crearon escuelas, bibliotecas, palacios, mezquitas y baños públicos que tardaron mucho tiempo en desarrollarse en otras partes”. (Luzuriaga, 1980 : 95).

cumplen los preceptos tendrán su recompensa en otra vida, estas concepciones sirven también para ordenar la vida terrenal de los hombres.⁴⁹ Uno de los problemas es aquí, muy probablemente, la limitación a discutir, criticar y participar activamente en el aprendizaje y en la vida social en lugar de aceptar de modo pasivo y obediente lo que transmiten los educadores. Pero al tratarse de preceptos que regirán en otra vida posterior, las reglas no se someten a discusión sino que se deben aceptar en tanto mandato divino de cuya obediencia dependerá la salvación eterna o el suplicio.

Otro factor interesante en este análisis, -y utilizado muy a menudo- es la incitación al miedo como elemento motivador. En primer lugar, desde una perspectiva estrictamente religiosa, el temor al suplicio o la condena eterna como orientadores de la acción; y en segundo término todo lo relacionado a los castigos físicos, que hacían parte del proceso educativo también en esta etapa, -aunque por supuesto no son ni mucho menos privativos de la misma-. En cuanto a las técnicas de aprendizaje, durante la Edad Media primó la memorización, la repetición de versos.⁵⁰

Por otra parte entraría en la escena, como impulsor de la cultura y la educación, el emperador Carlomagno, del Imperio Romano Germánico (742-814) quien se dio a la labor de elevar la instrucción del pueblo iniciando la educación seglar, estatal. A pesar de no haber alcanzado continuidad constituye un antecedente en el posterior proceso de la educación pública. (Luzuriaga, 1980 : 89). “Alfredo el Grande realizó una labor parecida en Inglaterra, adonde llevó sabios y educadores de fuera de su reino para elevar el nivel cultural de éste, preparando así el surgimiento de las universidades en épocas posteriores.” (Luzuriaga, 1980 : 89).

49 “(...) el Corán es revelación no sólo de verdades en qué creer sino también *de normas jurídicas con arreglo a las cuales hay que obrar*. El sentido religioso de Mahoma no excluye su sentido práctico. Su fe no es incompatible con el anhelo de construir una comunidad islámica, conformada religiosa, moral, jurídica, y políticamente. Por esta razón junto a la teología (*kalam*) se inicia el derecho (*Al-figh*). Ambos integrarán los cursos de enseñanza superior. (Capitán Díaz, 1984 : 196).

50 En esta etapa de la historia se crearon también escuelas catedrales, dedicadas a la educación eclesiástica y formadoras principalmente de clérigos.

Hacia el final del Medioevo y como parte de un proceso de florecimiento de ciudades, aparece la educación gremial -de formación eminentemente profesional-, y la educación municipal, éstas últimas alcanzaron un importante desarrollo al centro y norte de Europa constituyendo los inicios de la educación pública. Hacia el siglo XII aparecen las primeras universidades, en Salerno y Bologna, y luego en París en el siglo XIII. “Las universidades surgen como studium generale y después como universitas studiorum, en los que la palabra universidad no significa la enciclopedia de los estudios, sino su carácter general, para todos los estudiantes de cualquier país que fueren.” (Luzuriaga, 1980 : 92).

Con el paso del tiempo y debido a los contactos entre pueblos, a las conquistas y desplazamientos; las ideas, valores y prácticas sociales se fueron amalgamando, imponiéndose habitualmente las pertenecientes a los conquistadores pero siempre absorbiendo parte de la cultura de los conquistados. Tal como lo comentamos en párrafos anteriores la cultura clásica griega es un interesante ejemplo de fusión. Aunque este recorrido histórico nos resulte lejano de la realidad presente, el sistema educativo actual lleva impresos elementos gestados desde hace siglos.

Antes, los intercambios y mixturas se realizaban mucho más lentamente, pero también entrañaban cambios más profundos. En la actualidad y a raíz de la facilidad de desplazamiento con que cuentan las personas y la rapidez del flujo de información, se produce todo el tiempo un intenso, -aunque muchas veces superficial- intercambio. Éste no implica necesariamente una fusión y ésta tampoco una uniformización. Podemos decir que ese intercambio a escala global no se traduce necesariamente en uniformización, por el contrario, contra los propósitos y pronósticos de muchos, ha servido también para motivar la estratificación e incluso fortalecer identidades locales y grupales. Pero antes de volver al escenario actual es preciso conocer tres importantes corrientes en el desarrollo de la educación, y el consecuente nacimiento de la Escuela Nueva o Escuela Activa, que abrió espacio a la reflexión y la crítica de la práctica educativa y el surgimiento de interesantes propuestas alternativas.

2.2.5 HUMANISMO, REALISMO Y NATURALISMO

A medida que avanzamos en el tiempo, y siglo a siglo nos acercamos a la actualidad, se multiplican las posturas, teorías y pensamientos en torno a la educación, se profundiza la reflexión pedagógica y tenemos a nuestro alcance más fuentes para consultar acerca de la evolución de esas ideas y prácticas.

Dado que es imposible abarcar todo, siquiera todo lo importante, y que no es objetivo de este trabajo brindar saberes enciclopédicos acerca de la evolución de la práctica educativa, incorporamos sólo algunos autores y hechos que consideramos de interés y relevancia para nuestra reflexión y propuesta. Esta selección implica dejar de lado o no profundizar ciertas ideas, posturas, y modelos, pero de ningún modo significa que en instancias posteriores las reflexiones no incluidas no puedan servir de apoyo o contraste a nuestra propuesta.

Este recorrido histórico nos hace comprender la importancia de los pensamientos, ideas, prácticas, tradiciones, -incluso las más distantes en el tiempo-, cuyas influencias pueden percibirse hasta el día de hoy. Como lo afirmó Émile Durkheim “Cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas educativos, se percata uno de que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si se les separa de todas esas causas históricas, se tornan incomprensibles.”. (Durkheim, 2003 : 57).

Durante la Edad Media la religión ocupó un lugar determinante en la sociedad. Sin embargo, además de la fe en las revelaciones divinas; la filosofía y las ciencias, despertaron interés en los estudiosos de la época. Aunque siempre supeditada a la fe en las sagradas escrituras, la escolástica apareció como un intento de conciliar razón y fe, de acercar la filosofía de la época clásica con la teología.

Con el paso a la modernidad, el panorama se tornó en favor de la razón inclinándose la balanza a favor del racionalismo y el antropocentrismo. El humanismo fue parte de esa transición. Paralelamente a la aparición de diversas corrientes de pensamiento, surgieron nuevas ideas y prácticas pedagógicas. Así, se sucedieron, entre otras, el humanismo, el realismo y el naturalismo.

Vinculado directamente al Renacimiento y su redescubrimiento, relectura y revalorización del mundo clásico griego y romano, el Humanismo se abrió paso poco a poco pregonando su fe en el hombre y en su inteligencia, y elevando el estatus de la razón. Favorecieron su desarrollo la creación de universidades, la conformación de ciudades y una nueva estructura social, y la aparición de la imprenta que permitió una mayor difusión del saber. El Humanismo proyecta una concepción de educación como formación y perfeccionamiento que tiene como fin alcanzar la virtud.⁵¹

“Como actitud intelectual, esta corriente, que nace con la modernidad, se manifiesta en un anhelo de reforma y de renovación que tiene como modelo la síntesis de la sabiduría cristiana y de la cultura grecolatina.” (Redondo García, 2001 : 398). No se trató de una irrupción abrupta, ni significó un quiebre, por el contrario, se forjó desde el espíritu cristiano y comenzó a tramarse en la Italia del siglo XIV.

De acuerdo a Lorenzo Luzuriaga (1980), el Renacimiento significó para la pedagogía el redescubrimiento de la personalidad humana libre, independiente de consideraciones religiosas y políticas, la creación de la educación humanística basada en una nueva lectura de los clásicos, la formación de un hombre culto, ilustrado, de un cortesano instruido y urbano en contraposición al caballero medieval rural y poco ilustrado, el cultivo de la individualidad, el desarrollo de un espíritu libre y crítico frente a la autoridad y disciplina anteriores, el estudio placentero frente al dogmático, el cultivo de materias realistas y científicas -además de la literatura y la lingüística-, y la atención a las buenas maneras, la vida corporal y física.

En terreno propiamente religioso pero como parte de toda la transformación que se estaba llevando a cabo, tuvo lugar la Reforma protestante. Aunque ambos movimientos tenían en común el énfasis en la individualidad y la crítica a la autoridad dogmática, mientras el Humanismo tenía un carácter más intelectual y estético, inspirado en los clásicos, la Reforma se centraba más en lo ético-religioso, y se apoyaba en la Biblia.

51 “El Renacimiento no es únicamente un movimiento erudito o literario, sino sobre todo una nueva forma de vida, una nueva concepción del hombre y del mundo, basada en la personalidad humana libre y en la realidad presente.” (Luzuriaga, 1980 : 99).

(Luzuriaga, 1980). Dentro de los aportes más interesantes de la Reforma podemos mencionar la ampliación de la escuela pública y la utilización de idiomas locales, nacionales en la educación, frente a la primacía del latín existente en la Edad Media.

En oposición al carácter verbalista de los humanistas, y tras un Medioevo dominado por el teocentrismo y la religión como piedra angular de la educación, se constituye el realismo pedagógico, teniendo como bases el pragmatismo y el racionalismo. Este movimiento surgido en el siglo XVII se caracterizó por su énfasis en lo sensorial, la experiencia, el contacto con la naturaleza, y la razón, teniendo como métodos la inducción y la intuición. De acuerdo a la orientación, adquirió diversas modalidades como ser: realismo humanista, realismo naturalista, realismo disciplinario o realismo social. Algunos de sus principales representantes fueron François Rabelais, Juan Luis Vives, John Locke, Geert Geertz –conocido como Erasmo de Rotterdam- y Jan Amos Comenský (conocido como Comenius, en latín).

En el caso de Locke, empirista inglés, considerado como el padre del liberalismo y ampliamente reconocido por sus ideas en el mundo occidental, desarrolló un pensamiento pedagógico que concebía a la educación de modo integral (física, intelectual y moral). La influencia más notable en el campo pedagógico es la que ejerció sobre la figura de Jean-Jacques Rousseau y el surgimiento del naturalismo. Las ideas de Rousseau darían el impulso al movimiento de la escuela nueva, que sería clave en el proceso de transformación educativa.

Además de prestar especial atención a la salud corporal y a la actividad física, Locke consideró decisiva la formación moral. A pesar de presentar una concepción de educación de corte aristocrático al defender la formación doméstica y privada, y orientar su trabajo a los hijos de la nobleza, los “gentelman”; su pensamiento pedagógico sirvió de inspiración a importantes reformas posteriores. (Luzuriaga, 1980 : 150) Entre sus aportes destacan el interés puesto en ahondar en el conocimiento del carácter de los niños y en considerar que el proceso educativo debía constituir una instancia gustosa avanzando gradualmente del juego al trabajo.

En el caso de Jan Amos Comenský, es considerado por muchos como padre de la Pedagogía ocupando así un lugar de privilegio en la historia de la educación. “La pedagogía de Comenio es una conjunción de ideas religiosas y de ideas realistas. Continúa en cierto modo la corriente religiosa de la Reforma y la empirista del Renacimiento. La parte religiosa se refiere más a los fines de la educación y la realista a los medios.” (Luzuriaga, 1980 : 143).

Uno de los aportes más valorados de este pedagogo del siglo XVII lo constituye la defensa de la idea de una educación destinada a todos los niños y jóvenes de la sociedad, sin distinción de clase social, género o lugar de residencia. Otro aporte clave consiste en el desarrollo de una serie de reglas metódicas a aplicar en la enseñanza de las ciencias, las lenguas y el arte. Utilizaba el método inductivo, y hacía hincapié en una enseñanza gradual, comprensiva, activa -supone un hacer-, y conforme a la naturaleza.

Representante del naturalismo pedagógico, Jean Jacques Rousseau, inspiró con sus ideas el nacimiento de la escuela nueva o escuela activa, que vendría a proponer significativas reformas en el hacer educativo ya desde finales del siglo XVIII. La pedagogía de Rousseau tiene como principios la naturaleza, la libertad y la actividad -implica aprender de la experiencia-. Debe ser asimismo gradual, -conforme a las distintas etapas de desarrollo, partiendo de la infancia- e integral -física, moral e intelectual-. Además de su aporte directo a la pedagogía, el pensamiento de Rousseau, resultó clave para motivar, entre otros hechos, la revolución francesa, punto de inflexión histórico que motivó cambios en todos los ámbitos, entre ellos, la práctica educativa misma. Uno de sus principales discípulos fue Johann Heinrich Pestalozzi, considerado uno de los promotores de la Escuela Nueva. Pero antes de adentrarnos en este movimiento haremos una breve escala en los primeros pasos de la escuela estatal pública y obligatoria.

2.2.6 HACIA UNA EDUCACIÓN ESTATAL PÚBLICA, GRATUITA Y OBLIGATORIA

De lo visto hasta aquí, es factible inferir cómo la práctica educativa contribuyó en diferentes sociedades a mantener el orden existente, lo cual trae implícita la diferenciación entre grupos, clases o castas. En las culturas antiguas las aspiraciones a recibir formación generalmente estaban reservadas a cierta élite o grupo privilegiado. A esto cabe agregar que sólo unos pocos podían acceder a los libros sagrados, depósito doctrinal de sabiduría y conocimiento del que partía la organización de la vida de los pueblos. En el caso de Grecia se construyó un modelo democrático basado en la participación, sin embargo, en la práctica estaban excluidos del mismo: mujeres, extranjeros, y esclavos. La condición social significaba así la exclusión automática del sistema educativo y con ello las posibilidades de mejoras en las condiciones de vida.

El sistema de educación privada, doméstica y reservada a determinados grupos o clases se fue transformando hasta convertirse en gratuita, obligatoria y universal. Pero con ello no concluyó su carácter instrumental.

El modelo educativo prusiano pretendía que todos los ciudadanos asistieran a formarse, que todos recibieran educación pública gratuita. Pero el objetivo, más que asegurar la igualdad de oportunidades a ciudadanos libres, apuntaba a un control ideológico, a alcanzar una uniformidad capaz garantizar la seguridad del estado y reproducir las condiciones sociales existentes. Formar soldados y trabajadores obedientes, uniformar el pensamiento nacional, así como los valores de la ciudadanía para evitar rebeliones internas y mantener la defensa ante ataques exteriores, -tal como vimos que ocurría en la antigua Esparta-, y proveer obreros educados a las fábricas fueron los principales objetivos de la implementación de este modelo que constituye el antecedente más inmediato del sistema actual. Al igual que las prácticas analizadas con anterioridad se trata de un producto histórico y obedece a una serie de condiciones puntuales que garantizaron su desarrollo.

Si analizamos el génesis de la conformación de este modelo, podemos observar que fue en los países donde se llevó a cabo la Reforma protestante donde comenzó el desarrollo de los sistemas de educación estatal pública.

Alemania sería el país que mayor impulso daría a esta acción, primero en 1619 con una ordenanza que pretendía hacer obligatoria la asistencia a las escuelas a los niños de entre 6 y 11 años, y luego en 1642 con la Ordenanza de Gotha de Ernesto el Piadoso que se considera la primera ley que establece un sistema general de educación pública en el mundo. (Luzuriaga, 1980 : 131). “(...) por primera vez, establecía calendarios y horarios escolares comunes, sostenimiento público de los maestros, labores de inspección y exámenes anuales” (Pernil Alarcón; Vergara Ciordia, 2002 : 166). Los avances abrieron poco a poco el camino al proceso de secularización de la educación, pero es en el siglo XVIII cuando se concreta el principio de educación universal, gratuita y obligatoria.

Aunque en los papeles, las propuestas de numerosos pensadores de este período presentaban como metas de la educación ampliar los conocimientos, lograr un perfeccionamiento integral o alcanzar la virtud; en la práctica, la intervención del estado vio en la formación escolar también un instrumento útil a sus intereses. De este modo, quienes ostentaban el poder bajo la forma de las monarquías absolutas, vieron la posibilidad de controlar a sus súbditos y formar ideológicamente a soldados y a funcionarios a través de la escolarización.

Mientras Prusia, con figuras como Federico Guillero I⁵² y Federico II el Grande⁵³ fueron claves para la ampliación de la educación como función del Estado, dada la importancia del imperio prusiano en Europa; así también resultó crucial hacia finales del siglo XVIII la Revolución Francesa para difundir un ideal de educación basada en principios de democracia, libertad e igualdad. “La transformación política que ésta introduce hace que la educación *estatal*, la educación del *súbdito*, propia de la monarquía

52 “La obra educativa de Guillermo I de Prusia tuvo en la universalización de la educación elemental, en la reforma de la universidad y en desarrollo de una enseñanza media humanista y científica sus líneas prioritarias de actuación.” (Pernil Alarcón; Vergara Ciordia 2002 : 167).

53 “Federico II, siguiendo la tendencia estatista de su antecesor, aunque inspirado sobremanera en las máximas del despotismo ilustrado y en las ideas filantrópicas de Rousseau y Basedow, apostó por una línea educativa abiertamente secularizadora. (...) La Iglesia para nada intervendría en educación; su papel se limitaría a impartir la enseñanza de la religión, pero ninguna responsabilidad le competía en la *venia docendi* o planificación de la enseñanza, tarea de exclusiva responsabilidad del Estado.” (Pernil Alarcón; Vergara Ciordia, 2002 : 167).

absoluta y del despotismo ilustrado, se convierta en educación *nacional*, en la educación del *ciudadano*, que ha de participar en el gobierno de su país.” (Luzuriaga, 1980 : 131).

El afán reformador, impulsado desde la Ilustración, tuvo la pretensión de reemplazar completamente el sistema existente. Con este objetivo se ordenó la expulsión de Francia a la Compañía de Jesús en 1762. Dado que los jesuitas controlaban una parte importante de la educación media y superior, expulsarlos era para los ilustrados naturalistas abrir el camino a una educación estatal, racionalista y laica (Pernil Alarcón; Vergara Ciordia, 2002).

A pesar de considerarse necesario reemplazar el lugar del clero por el Estado en la responsabilidad de educar al pueblo, tal como lo marcaba el proyecto de secularización, algunos críticos objetan que ese interés exacerbado de renovación buscaba borrar absolutamente todo cuanto conformaba la práctica educativa previa. Teniendo en cuenta que los centros de enseñanza que existían hasta ese momento educaban a miles de niños, esa pretensión de hacer tabla rasa implicaba un problema difícil de afrontar: la improvisación de escuelas, maestros y métodos. (Gutiérrez Zuluaga, 1972 : 309).

En el terreno pedagógico, la revolución y sus ideales no cosecharon todo lo esperado, al menos en el corto plazo, probablemente por esa misma improvisación a la que estaban sometidos y por la dificultad que en sí lleva consigo orquestar exitosamente todo un nuevo sistema educativo.^{54 55}

Aunque el estallido de la revolución en 1789 marcó un punto de inflexión del que no es necesario entrar en más detalles, es incuestionable que en el terreno pedagógico el proyecto hacia la constitución de ese sistema educativo laico y racionalista se fue fraguando lentamente ya desde el siglo XVI y que además tardó en hallar forma una vez

⁵⁴ En el incipiente modelo “faltan maestros, escuelas y dinero. Los hombres capaces no quieren enseñar. Faltan, sobre todo, alumnos. La mayoría de los padres no confían en los resultados de la formación republicana y atea, impartida en los centros creados por los revolucionarios, y no quieren enviar a ellos sus hijos. Especialmente en algunas regiones, la escuela pública se ve prácticamente abandonada.” (Zuluaga, 1972 : 312).

⁵⁵ Los tres órganos que se ocuparon de organizar la educación nacional y ampliar sus alcances fueron sucesivamente la Asamblea Constituyente, la Asamblea Legislativa y la Convención. De este modo se fue desarrollando el proyecto de educación estatal, nacional, laica y racionalista

consumada la revolución. Más allá de su labor para difundir los ideales revolucionarios, con el ascenso de Napoleón al poder en Francia y la subsiguiente constitución del imperio, se volvería a acentuar en la práctica el carácter instrumental de la educación, en tanto buscaba instruir soldados fieles al nuevo régimen. La educación seguiría el principio de gratuidad pero bajo el absoluto monopolio del Estado para servir a los intereses del imperio.

Consideramos que lo descrito a lo largo de estas páginas dedicadas a la historia nos permiten comprender con creces el carácter político que posee la práctica educativa, y cómo cada grupo la orquestó en torno a sus intereses. Asimismo el modo en que se pensaron y forjaron grandes proyectos de sociedad y de nación utilizando la educación como instrumento.

Todos estos datos que nos arroja la reflexión sobre el devenir histórico nos invitan a pensar en cuestiones claves tales como ¿a qué intereses responde hoy la educación? ¿Qué papel asume el estado? ¿Qué margen de maniobra tienen educadores y educandos? ¿Qué valores se promueven desde los establecimientos escolares? ¿Qué objetivos guían los procesos educativos? ¿Qué objetivos se enuncian y qué objetivos se persiguen? ¿Qué modelos de comunicación sustentan? ¿Cómo los procesos educativos se vinculan e interaccionan con otros procesos políticos, sociales, económicos y culturales? ¿Qué función cumple la educación escolar? ¿Qué herencias históricas perduran y qué transformaciones se han experimentado en los últimos años? Estas son sólo unas pocas de las numerosas preguntas a que nos lleva la reflexión histórica y que guían el desarrollo del presente trabajo.

2.3 LAS PRIMERAS PROPUESTAS TRANSFORMADORAS

Hacia finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, en distintos puntos de la geografía mundial comenzaron a aparecer críticas, reflexiones y propuestas alternativas para la modificación y mejora del sistema educativo existente. La escuela tradicional, que nació en el siglo XVII, se caracterizaba por la férrea disciplina y el orden, la figura central del maestro, considerado poseedor y dispensador de los conocimientos, la pasividad de los alumnos, mero auditorio de las clases magistrales, y la repetición y memorización como metodología básica del aprendizaje.

Una de las primeras y probablemente más relevante de las modificaciones propuestas en esta etapa, inspirada en las ideas del filósofo Jean Jacques Rousseau, fue abandonar el magistrocentrismo, -todo gira en torno al docente- y situar al niño, sus intereses y necesidades, como eje de la educación –paidocentrismo-.

La Escuela Nueva, Educación Nueva o Escuela Progresista fueron los nombres con que se conoció al movimiento iniciado en Europa y los Estados Unidos de América, con el objetivo de transformar la educación tradicional. Aunque fueron muchas las iniciativas y un tanto dispersas, nos interesa nombrar aquí algunas de las experiencias más interesantes acontecidas entre los últimos años del siglo XIX y los primeros años del siglo XX. Estos son: el método de la educadora y científica italiana María Montessori, las técnicas y reflexiones producto de la experiencia práctica del pedagogo francés Célestine Freinet, los aportes del médico, psicólogo y educador Ovide Decroly a partir de su trabajo en la escuela que creó bajo el lema “por y para la vida”, la propuesta pedagógica del educador y psicólogo Alexander Sutherland Neill, materializada en la Escuela de Summerhill, en Inglaterra; y la escuela de libre pensamiento creada por Francisco Ferrer Guardia en Barcelona. A ellos debemos agregar la filosofía pragmática y el naturalismo de John Dewey, considerado uno de los pedagogos más influyentes de los Estados Unidos.

2.3.1 LA ESCUELA DEL TRABAJO. EL LEGADO DE FREINET.

“Debemos ser los educadores del pueblo juntos quienes, mezclados con el pueblo, en la lucha del pueblo, hagamos realidad la escuela del pueblo”. (Freinet, 1996 : 26).

Las preocupaciones y propuestas pedagógicas del docente y pedagogo francés Célestine Freinet, producto de sus reflexiones y su labor en las aulas, -incluyendo las principales técnicas que elaboró-, constituyen un interesante antecedente en la evolución del campo pedagógico.

Las circunstancias que rodearon la vida de Freinet, especialmente el haber participado en la primera guerra mundial, ser herido gravemente en el pulmón y pasar años en un hospital, motivaron sus reflexiones y posteriormente el desarrollo de sus técnicas. Como maestro, reflexionó acerca de la educación de los niños, preocupándose por sus intereses y motivaciones. He aquí un punto clave en la transformación de la práctica educativa que era impulsada por el movimiento de renovación pedagógica que se desarrollaba en aquel tiempo como crítica al sistema existente.

Tomar como punto de partida los gustos, ideas, intereses y motivaciones de los alumnos podía contribuir a la mejora de un aprendizaje significativo. “La escuela del mañana se concentrará en el niño como miembro de la comunidad. Las técnicas (manuales o intelectuales) que se deben dominar, las materias de enseñanza, el sistema de adquisición, las modalidades de la educación surgirán de las necesidades esenciales del niño en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenezca.” (Freinet, 1996 : 28).

Si bien le interesaban especialmente las motivaciones de sus alumnos, en cuanto a la libertad otorgada a los niños durante el proceso de aprendizaje, marca cierta distancia con respecto a otros autores como A.S. Neill, y su modelo pedagógico de la Escuela de Summerhill, al que nos referiremos en párrafos posteriores. “En contra de algunos teóricos de la educación nueva, no pensamos que debemos dejar que los niños actúen

exclusivamente según sus gustos y sus fantasías individuales. Sería engañarlos sobre la vida y suscitar un desequilibrio que les opondría antes o después a las exigencias del medio natural o social.” (Freinet, 1996 : 75)

A fin de explicar y difundir con precisión su método de trabajo, Freinet describió en su obra “La escuela Moderna” las diversas etapas y actividades de los niños en su paso por las instituciones escolares. En los primeros años, que corresponden al período pre-escolar, consideraba fundamental la *prospección por tanteo*, primer acercamiento, contacto y experiencia de los niños con el entorno. Un ambiente natural propicio, -con animales, plantas, terrenos diversos-, constituye el requisito más relevante en esta fase. La siguiente, corresponde a las reservas y jardines de infantes donde se desarrolla la etapa de instalación; y a continuación la escuela maternal y la escuela primaria, que corresponde a la fase de trabajo.

Al igual que otros pedagogos de la época, como María Montessori, entre sus reflexiones también mostraba especial interés por la organización espacial y mobiliaria en la escuela. En sus textos describe y especifica las características de una arquitectura idónea para el trabajo de los estudiantes. Dentro de las acciones que aconseja realizar, enumera como una de las primeras medidas, sin coste alguno para la institución, quitar la tarima sobre la cual está situado el escritorio del profesor. “Primer gesto que indica vuestra disposición de orientaros hacia una concepción nueva de la educación: hacer desaparecer la tarima sobre la cual se entroniza vuestro sitio; de este modo se convertirá simplemente en una mesa como las demás, al nivel y a la medida de las demás. Entonces veréis la clase con otros ojos: y también vuestros alumnos os verán con otros ojos, más en la línea de vuestra calidad humana” (Freinet, 1996 : 110).

Analizada desde la proxemia, esta acción propuesta por Freinet a sus colegas educadores constituye una reacción al modelo autoritario y lineal de comunicación reinante en la educación de las escuelas tradicionales. Acercar maestros y alumnos, en este caso mediante el uso del espacio y la distribución mobiliaria, sería un paso hacia la construcción de un modelo más democrático y participativo, y acorde a sus expectativas de una escuela popular. Un modelo donde sea factible un diálogo entre iguales y no una

transmisión lineal donde una de las partes detenta el poder y la otra debe acatar, repetir y asimilar órdenes e ideas.

A Freinet le interesaba que los alumnos participaran activamente en el proceso educativo y por esta razón se inquietaba al observar el desinterés y aburrimiento que mostraban los estudiantes en las clases del sistema tradicional. Creía que prepararlos para la vida no significaba dejarlos a merced del tedio y el desgano, y por ello trabajó en la elaboración de nuevas técnicas educativas. Es que un proceso educativo que no tiene en cuenta las características, gustos, intereses y necesidades de los alumnos, difícilmente captará la atención de los niños y jóvenes estudiantes.

Una posible solución a estos problemas fue introducir una pequeña imprenta en el aula a fin de trabajar en la elaboración de un periódico escolar. Entre los puntos a dimensionar relacionados con la realización de esta actividad figuran: el interés motivado en los alumnos, la posibilidad de expresar sus ideas libremente, la producción de conocimiento, la construcción y cooperación colectiva, el contacto con la realidad, -que implica el encuentro con el mundo más allá de las puertas del aula-, y la difusión y circulación en la comunidad del material producido.

Este trabajo constituye una experiencia ejemplar en el fructífero aprovechamiento capaz de generar la introducción de una nueva tecnología en el aula. Sus planteamientos apoyan la construcción de la guía que presentaremos en el presente trabajo, y en la que también nos referiremos a la producción de un material creativo, pero que en este caso, no serán textos escritos sino relatos audiovisuales.

Distante al uso como herramienta complementaria, que hasta hoy día hacen de las nuevas tecnologías muchos profesores, Freinet transformó el esquema de desarrollo y la metodología de su clase, aportando innovaciones muy significativas en ese momento, y cuyo alcance contribuyen a pensar cambios relevantes y necesarios aún en la actualidad. Freinet consideró a los estudiantes, dignos de un papel activo y creativo en la educación, no de destinatarios pasivos o simples receptores que memorizan información transmitida por sus maestros.

Luego de años de reflexión y experimentación, plasmó por escrito una serie de principios generales y de actividades y acciones concretas para guiar la implementación de su propuesta pedagógica, que giraba en torno a la concepción de una *escuela del trabajo*, una escuela popular y orientada hacia la vida.

Otra cuestión importante para Freinet era armonizar la labor que se realizaba en las aulas, con la vida real de sus alumnos, quería que ambos espacios dejaran de verse como escindidos y distantes. Consideraba a los *talleres* (labores de campo, herrería, carpintería, hilado, tejido, cocina, hogar, construcción, mecánica, comercio, experimentación, conocimientos, documentación, creación, expresión y comunicación gráfica y artística) símbolos de su propuesta pedagógica, del mismo modo que la clase magistral de un profesor, elevado sobre una tarima, era símbolo de la escuela tradicional. “Nosotros queremos la educación por el trabajo, una cultura fruto de la actividad laboriosa de los propios niños, una ciencia hija de la experiencia, un pensamiento determinado continuamente por la materia y la acción. Por eso, talleres de trabajo, sala común, ayuda del maestro, son las condiciones inseparables de un todo que es la formación del niño y, más allá de él, la formación del hombre, del ciudadano de la nueva sociedad popular.” (Freinet, 1996 : 59).

Entre sus pretensiones estaba la de unir la escuela a la vida, y jamás separar, - como lo hacían otras escuelas europeas-, las clases de los talleres especializados, pues eso era para Freinet, un modo de escindir obreros de intelectuales. Estaba abiertamente “contra esta separación anormal de la clase intelectualizada y del taller activo que prepara esta dualidad social de los trabajadores manuales, relegados en la mediocridad, y de una clase intelectual, tanto más presuntuosa cuanto más estéril.” (Freinet, 1996 : 59). Freinet abogaba por una escuela popular, por una educación que abarcara todos los sectores sociales y criticaba al mismo tiempo el carácter instrumental del modelo vigente “... en el siglo XIX: la instrucción del pueblo se convierte en una necesidad económica. El capitalismo triunfante instituyó entonces la escuela pública que también se adaptó, al menos durante un período, a las finalidades especiales por las que había surgido. A pesar de las teorías y de los discursos de los intelectuales idealistas, en el fondo no se trataba de

educar al pueblo, sino de prepararlo para cumplir con la máxima eficacia racional las nuevas tareas que le imponía el maquinismo” (Freinet, 1996 : 24).

En el intento de construir una nueva educación popular y sentar las bases de ese movimiento, Freinet contribuyó a pensar que es factible transformar la sociedad a través de la práctica educativa. Si es posible construir una sociedad más justa e igualitaria, la labor llevada a cabo en los espacios educativos resultaría una experiencia clave.

2.3.2 EL MÉTODO MONTESSORI Y LA ESCUELA PARA LA VIDA DE DECROLY

Otra crítica al sistema tradicional surgió a través de la propuesta de un método de enseñanza que ha sobrevivido hasta la actualidad y que constituye el resultado de años de trabajo de la médica, psicóloga, educadora y pedagoga italiana María Montessori. Su principal crítica al modelo educativo existente apuntaba a que los niños eran forzados a aprender en lugar de promover el razonamiento y la experiencia como puerta de acceso al conocimiento. “Antiguamente la educación se proponía preparar al niño para la vida social que debería vivir un día. Por eso procurábamos hacerlo nuestro imitador, poner su voluntad bajo el yugo de la obediencia, someter su genio creador a la imitación e instruirlo en lo que creíamos necesario para vivir en nuestro ambiente civilizado.” (Montessori, 1928 : 13)

Con el objeto de presentar una alternativa al aprendizaje memorístico impuesto por los maestros, Montessori trabajó en la elaboración de materiales didácticos autocorrectivos, capaces de atraer la curiosidad de sus alumnos y facilitar el razonamiento. Empezó trabajando con niños que tenían necesidades educativas especiales, -en aquel momento se consideraban mentalmente perturbados- a fin de contribuir en su aprendizaje de lectura y escritura. Pero luego expandió su labor a toda la infancia, fundó la Casa dei Bambini -Casa de los Niños- en Roma, donde llevó a cabo su propuesta pedagógica.

El Método Montessori⁵⁶ considera que los niños poseen una mente muy absorbente, pero que cada uno tiene tiempos de aprendizaje diferentes. Pone gran énfasis en la potencialidad física e intelectual de los niños. Los maestros sólo deben ser guías y acompañar los procesos de acuerdo a las necesidades e intereses de cada estudiante. De este modo, a través del respeto a los ritmos diferenciales de aprendizaje, se opone a la imposición de conocimientos y la transmisión lineal de saberes. Montessori afirma que las educadoras tienen la misión de “preparar el ambiente, procurar el material de concentración, iniciar exactamente al niño en los ejercicios de la vida práctica, meditar sobre aquello que perjudica al niño. Debe ser siempre serena, debe siempre estar pronta para acudir cuando sea llamada, entregarse a las necesidades de amor y de confianzas del niño, que son para él toda una preparación a la nueva vida.” (Montessori, 1928 : 29).

Con la propuesta de “aprender haciendo”, buscaba al igual que Célestine Freinet que sus estudiantes fueran activos y no simplemente audiencia pasiva de los docentes. También destaca entre los principios de su método la motivación de la autonomía, que tiene por objetivo generar autoconfianza en los niños y de ese modo favorecer su actividad.

Otro punto en que la pedagoga toma distancia con la escuela tradicional, es el ambiente competitivo que se favorece en las aulas. Además de suprimir los exámenes tal como se practicaban, las calificaciones y las tareas para casa, la pedagoga intenta generar un clima de intercambio de ideas y de cooperación entre niños de diferentes edades. Por ello los grupos de alumnos entremezclan estudiantes de distintas edades y se suprimen de los salones los premios y castigos.

También se da especial atención a los períodos sensitivos de los niños, -mayor predisposición al aprendizaje en determinados momentos-; en la preparación de un ambiente óptimo que transmita armonía, alegría, orden y limpieza; y en la preparación del material sensorial y simbólico que pueda interesar y mantener activos a los estudiantes. “Nuestro método, en la práctica, ha roto con las viejas tradiciones: ha abolido el banco porque el niño no debe estar inmóvil y escuchar así las lecciones de la maestra, y

⁵⁶ “Su método se basa en su propio concepto del niño, como ser particular, cualitativamente distinto del adulto, dotado de maravillosas energías latentes que tienden al autodesarrollo.”(Zuloaga, 2002 : 11).

ha abolido la plataforma porque la maestra no debe hacer más las lecciones colectivas necesarias en los métodos comunes. Estas cosas son el primer acto externo de una transformación más profunda que consiste en dejar al niño obrar libremente según sus tendencias naturales, sin ningún asomo de obligaciones fijas o de programa, y sin los preconcebidos conceptos filosóficos y pedagógicos que parten de principios que se han fijado por herencia en las viejas concepciones escolásticas.” (Montessori, 1928 : 36)

Aunque Montessori valoraba la libertad de los niños, algunas de las críticas a su método apuntan a que el proceso educativo no es tan libre, espontáneo, ni creativo si está supeditado al uso de determinados materiales. La experiencia con estos materiales pre construidos, en algunos casos mecánicos, no parece otorgar la misma libertad, capacidad de descubrimiento y experimentación que la prospección por tanteo en la que hace especial hincapié Célestine Freinet para los primeros años de vida de los niños.

También Alexander Neill, fundador de la Escuela de Summerhill, -modelo de educación antiautoritaria que veremos más adelante-, criticó la limitación creativa que supone este método. “¿Cuánto es realmente acción, autoexpresión, en nuestra educación? El trabajo manual consiste con excesiva frecuencia en hacer cajitas para alfileres bajo la dirección de un experto. Hasta el sistema de Montessori, famoso como sistema de juego dirigido, es un modo artificial de conseguir que el niño aprenda haciendo. No hay en él nada creador”. (Neill, 1963 : 37).

A pesar de las críticas, desde su publicación a inicios del siglo XX, el método continuó expandiéndose hasta la actualidad. En todo el mundo hay escuelas que ponen en práctica la propuesta de Montessori. También existen fundaciones que apoyan y brindan asistencia a las instituciones educativas que aplican este método, con el objetivo de asegurar que los principios y valores que sostienen continúen extendiéndose hacia las nuevas generaciones.

Al igual que María Montessori, el belga Ovide Decroly fue médico y psicólogo, desarrolló especial interés por la educación, y elaboró su propio método pedagógico, el cual llevó a la práctica en la '*Ecole de l'ermitage*', -bajo el lema “por y para la vida”-.

A través de su método global propone no fragmentar los conocimientos por asignaturas. Se apoya en la teoría de que la percepción y toda la actividad mental de los sujetos tienen carácter global y la realidad se capta por totalidades y no de forma analítica.

Los tres ejes de su método son la *observación* que permite a los niños entrar en contacto con cosas, seres y hechos; la *asociación*, que permite relacionar la observación con conocimientos más abstractos y coordinar ideas, y finalmente la *expresión* concreta -se materializa en dibujos, trabajos manuales-, y abstracta -con símbolos y códigos como la escritura o la música-. El trabajo debe asimismo tener en cuenta las necesidades fundamentales de los niños que son: nutrirse, protegerse (de condiciones ambientales como el frío), defenderse ante el peligro y actuar.

Para Ovide Decroly, al igual que para María Montessori y Célestine Freinet, era importante contar con un ambiente motivador para el aprendizaje. También coincidían en su oposición a los exámenes y las calificaciones. Como alternativa Decroly propuso la realización semestral por parte de los docentes de un informe sobre la maduración física, intelectual y social de los alumnos.

Otro cuestionamiento del autor a la educación tradicional era la imposición de conocimientos prefijados, práctica que se opone al desarrollo de una educación en la que los intereses y necesidades de los niños constituyan el punto de partida. Este tema-problema de los contenidos o paquetes de estudio fijados previamente constituye una cuestión de interés en la actualidad abordado desde una perspectiva política y cultural por la pedagogía crítica. No obstante, los inicios de la discusión en torno al mismo se sitúan hace más de un siglo.

Tal como indica el lema de su escuela fundada en 1907 -por y para la vida-, una de las principales preocupaciones del autor era presentar una alternativa al modelo educativo existente que permitiese realmente a los estudiantes prepararse para la vida e integrarse a la sociedad. Se oponía a la disciplina rígida y consideraba que la escuela debía adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés, como sucedía en el sistema tradicional.

La separación de la escuela y la vida, del adentro y el afuera, de las aulas y las calles, constituye otro tema abierto al debate hasta hoy día. Esta cuestión es interesante porque plantea la escisión con la realidad que viven los alumnos al cruzar las puertas de la escuela, pero también porque lleva a reflexionar acerca de la función e importancia que cumple la escuela como institución social.

Aunque con el transcurso de los años se han ido introduciendo algunos cambios en la educación formal, a pesar de las nuevas exigencias que presenta la realidad actual, comparativamente los ritmos de transformación de la sociedad y de la escuela continúan muy distantes, y más lejana aún parece estar la superación de este desfase.

Probablemente en las últimas décadas la irrupción de nuevas tecnologías en todos los ámbitos haya reforzado esta reflexión porque a pesar de su incorporación instrumental en las aulas, no se tradujo en cambios tan significativos como en otras esferas de la vida cotidiana. Decroly elaboró a comienzos del siglo XX el proyecto de escuela por y para la vida porque el sistema educativo tradicional precisaba cambios y alternativas. Hoy, a comienzos del siglo XXI, y con todas las transformaciones sociales, políticas, culturales y tecnológicas acaecidas durante un siglo ¿cuánto realmente ha cambiado ese sistema? ¿Y cuanto precisería cambiar para adaptarse a la vida y la realidad de esta época?

2.3.3 ESCUELA DE SUMMERHILL. LIBERTAD Y PARTICIPACIÓN

“Mi lema para el hogar, en la educación como en la vida, es éste: *Por todos los cielos, dejad que la gente viva su propia vida.*” (Neill, 1963 : 112).

Entre las diversas propuestas alternativas de educación que nacieron a inicios del siglo XX, la Escuela de Summerhill constituye otro interesante ejemplo que decidimos incorporar a nuestro trabajo por el modo en que concibe y lleva a la práctica la libertad, la autonomía, y la democracia participativa.

El educador Alexander Sutherland Neill, nacido en Escocia en 1883, fundó la Escuela de Summerhill en el año 1921 en Hellerau, Dresden, Alemania. Luego de

trasladarse a Austria por un tiempo, finalmente se afincó en Inglaterra, donde tuvo dos localizaciones, la última, en Leiston, Suffolk, distante a unos 160 kilómetros de Londres, y donde continúa funcionando en la actualidad.

Libertad es uno de los conceptos que más identifica y caracteriza a Summerhill. Aunque el autor explica en sus obras que no se trata de una libertad completamente ilimitada y que se toman las precauciones necesarias para garantizar la seguridad de las personas, los padres y la sociedad se asustan y desconfían de un sistema en el que los niños tienen un margen de decisión tan amplio que abarca incluso elegir si asistir o no a clases. Complemente opuesta a la disciplina estricta del sistema tradicional, donde el maestro posee plena autoridad sobre los alumnos, y sus órdenes deben ser cumplidas por el simple hecho de que es él quien detenta el poder; en el modelo de la Escuela de Summerhill, nadie está por encima de los demás, aún cuando uno de ellos tiene cincuenta años y el otro solamente seis. “La función del niño es vivir su propia vida, no la que sus impacientes padres desean para él, ni la que esté de acuerdo con el propósito del educador que cree saber qué es lo que más le conviene. Todas estas interferencias y guías por parte de los adultos sólo producen una generación de autómatas”. (Neill, 1963 : 27).

En la visión de Neill, la felicidad es el objetivo primordial en la vida, y la educación debe alentar a que niños y jóvenes lo alcancen. “Naturalmente, el filisteo puede decir: '¡Hum, usted llama tener éxito en la vida a ser conductor de un camión!' Mi criterio de éxito es la *capacidad para trabajar con alegría y vivir positivamente*. Según esta definición, la mayor parte de los alumnos de Summerhill resultan éxitos en la vida.” (Neill, 1963 : 40).

Para Neill, la libertad de decidir de acuerdo a sus tiempos, gustos, intereses y necesidades, contribuye a que los niños se desarrollen felices, sin presiones, sin la imposición de obligaciones. Los niños son buenos por naturaleza y toda coacción externa, amenaza o castigo, se oponen a ese desarrollo natural en el que no se debe interferir.

La filosofía de esta escuela progresista implica la fe y confianza en los niños para dejarles actuar espontáneamente y no interferir en su desarrollo. De este modo, un niño puede elegir si asistir a una clase, un taller, una discusión o simplemente jugar. Para Neill los niños aprenden lo que quieren aprender, al igual que los adultos, por eso está en

contra de cualquier presión, premio o castigo que los obligue a realizar determinadas actividades, desviando de ese modo el desarrollo apropiado de su personalidad. También pone especial énfasis en el juego, definido como la actividad de mayor importancia de su escuela. “Hace cincuenta años la consigna era “aprender haciendo”. Hoy la consigna es “aprender jugando”. (Neill, 1963 : 39).

De la mano del concepto de libertad aparece en Summerhill el concepto de autonomía, que implica para Neill *“el derecho del niño a vivir libremente, sin ninguna autoridad exterior en las cosas psíquicas o somáticas”*. (Neill, 1963 : 98). En Summerhill, la libertad de cada persona está limitada por el respeto a la libertad de los demás. El método de Neill otorga a sus niños la posibilidad de actuar libremente pero estimula al mismo tiempo la responsabilidad y el respeto. Para comprender correctamente el sistema de esta escuela-internado hay que saber distinguir entre un niño que obedece a la autoridad de un padre, un maestro, un adulto, que lo obliga o persuade a actuar de determinado modo, haciendo sentir su autoridad y marcando una relación desigual entre ambos; y otro niño, que poseyendo los mismo derechos que los adultos, respeta al mismo tiempo que es respetado. “En el hogar disciplinado, los niños *no* tienen derechos. En el hogar desmoralizado, tienen *todos* los derechos. El hogar apropiado es aquel en que niños y adultos tienen los mismos derechos.” (Neill, 1963 : 99). Las obligaciones no vienen impuestas desde afuera. El niño reconoce, comprende y acepta las normas de respeto y responsabilidad, y las pone en práctica. Este es el sistema que sugiere Neill para la educación en los hogares, y que lleva a la práctica en su escuela.

Pero en Summerhill, además se fomenta la participación y discusión de los niños en las normas de la institución. Ellos opinan, debaten y votan las reglas que después deben cumplir. *“Creo que es un error imponer algo por autoridad. El niño no debiera hacer nada hasta que se forme la opinión -su opinión propia- de que debe hacerlo.* (Neill, 1963 : 105). Esto marca una distancia significativa entre un sistema tradicional autoritario donde el maestro impone reglas que no tienen lugar a discusión, y otro sistema donde el gobierno es una democracia participativa donde se exponen todas las ideas para llegar al consenso y donde el voto de un adulto es igual al de un niño. “En Summerhill todo el mundo tiene iguales derechos. A nadie se le permite andar por encima de mi piano de

cola y a mí no se me permite usar la bicicleta de un niño sin su permiso. En una asamblea general de la escuela, el voto de un niño de seis años vale tanto como el mío.” (Neill, 1963 : 24).

Resulta interesante el modo en que se impulsa el compromiso y la participación activa de niños y jóvenes. Es un ejercicio práctico de la ciudadanía y un impulso al pensamiento y a la crítica desde la infancia y la adolescencia. También se promueve el cumplimiento reflexivo de las normas, práctica opuesta al uso de amenazas, temor, coacción, y sistemas de premios y castigos del sistema tradicional. “La bondad que depende del miedo al infierno, o del miedo a la policía, o del miedo al castigo, no es bondad en absoluto, es simplemente cobardía. La bondad que depende de la esperanza del premio, o de la esperanza de ser alabado, o de la esperanza del cielo, depende del soborno. La moral actual hace a los niños cobardes, porque los hace *temer* a la vida”. (Neill, 1963 : 117).

Probablemente la crítica más reiterada a los principios de esta escuela, que es una de las más radicales en otorgar libertad y autonomía a niños y jóvenes, es que los estudiantes no alcanzan el nivel académico esperado a causa de la ausencia de planes y programas de estudio de obligatorio cumplimiento. Ante esta objeción, Neill afirma: “la principal diferencia entre Summerhill y la escuela típica es que en Summerhill tenemos fe en la personalidad del niño. Sabemos que si Tommy quiere ser médico, estudiará voluntariamente para aprobar los exámenes de ingreso. La escuela disciplinaria está segura de que Tommy no será médico nunca a menos que se le pegue, o se le presione, o se le obligue a estudiar a las horas prescritas.” (Neill, 1963 : 139). Por otra parte critica cómo el sistema en vigencia perjudica al desarrollo creativo de los estudiantes. “Los creadores aprenden lo que necesitan aprender a fin de tener los instrumentos que exigen su originalidad y su genio. No sabemos cuánto espíritu creador se mata en la sala de clase con la importancia que da al estudio.” (Neill, 1963 : 38).

La escuela de Summerhill, que defiende en la práctica entre sus participantes los ideales de libertad y democracia participativa continúa funcionando en Inglaterra a día de hoy tras haber superado momentos críticos cuando estuvo amenazada de cierre.

2.3.4 FRANCISCO FERRER GUARDIA. LA ESCUELA MODERNA

Aunque más modesta en su desarrollo teórico, de las propuestas de reforma del sistema tradicional que abordamos brevemente en este capítulo, el trabajo del educador catalán Francisco Ferrer Guardia constituye la reflexión pedagógica que más se interesa en contribuir a una transformación social y política.

Al igual que los propulsores de las experiencias pedagógicas antes descritas, Ferrer Guardia se opone a la escuela tradicional, a la que considera una forma de adiestrar, domesticar y domar a los alumnos y como alternativa funda la Escuela Moderna, que hace hincapié fundamentalmente en la libertad, la separación de la escuela y la religión, la ausencia de exámenes, premios y castigos, los métodos basados en la naturaleza y la razón, la coexistencia de ambos sexos en las aulas, el alcance de la educación a todas las clases sociales, el fomento de la curiosidad, la solidaridad, la cooperación, la higiene y el intercambio con estudiantes de otras escuelas.

A través de su proyecto, Ferrer Guardia pretendió impulsar una educación popular capaz de alcanzar a niños y adultos de todas las clases sociales. La preocupación fundamental que guió su labor era contribuir en la construcción de una sociedad que encarne los valores de libertad, solidaridad y fraternidad. Para favorecer la integración de los sectores sociales garantizó el acceso a su escuela a las personas con menos recursos económicos, dado que su objetivo era que pobres y ricos estudiaran juntos.

Para comprender su labor y su motivación, es clave conocer algunos datos del contexto social en que vivió y de sus ideas políticas. Los comienzos del siglo XX en España, estaban marcados por la desigualdad entre las diferentes clases sociales, una alta tasa de analfabetismo, el trabajo infantil, la organización de la clase obrera y el régimen político de la restauración. A los graves problemas sociales existentes se sumaba la inestabilidad política y una división entre quienes defendían las ideas tradicionales y quienes apoyaban las ideas progresistas. Barcelona, por su parte, era centro del florecimiento de las escuelas laicas.

“Barcelona era un caso especial, no sólo por ser el principal centro del movimiento escolar laicista, sino por el particular arraigo que allí tenían las escuelas de

las órdenes religiosas. En 1903 algo más de catorce mil alumnos asistían a las escuelas públicas de la ciudad, mientras que casi treinta y cinco mil acudían a escuelas privadas. Tanto la Diputación como el Ayuntamiento otorgaban subvenciones a las escuelas privadas. Por otra parte la extensión del analfabetismo demostraba el acusado déficit educativo de la ciudad, ya que a comienzos de siglo el 42 por 100 de los barceloneses no sabía ni leer ni escribir.” (Avilés Farré, 2013 : 95). Además de estar motivado por un contexto al que veía injusto y pretendía cambiar, vivir durante quince años en París, Francia, centro en esa época de los movimientos sociales, políticos y culturales de Europa, fueron circunstancias determinantes para su vida y obra, e incluso para su muerte.

Ferrer Guardia funda en Barcelona en el año 1901 la Escuela Moderna, institución que fomenta el libre pensamiento y que basa su metodología en la naturaleza y la razón. Pero la creación de esta institución no pretende solamente contribuir al movimiento de transformación de la pedagogía, sino que es considerado parte de un proyecto político más extenso, que busca expandir en España los ideales anarquistas, revolucionarios y emancipadores. Brinda apoyo a las organizaciones obreras al tiempo que se enfrenta a la Iglesia y al Estado. “Según Ferrer, la religión era contraria tanto a la ciencia como a la libertad, por lo cual una enseñanza que fuera a la vez racional, científica y libre debía excluir todo componente religioso. Y puesto que compartía la desconfianza anarquista hacia todo gobierno, era también opuesto a una enseñanza que, como ocurría en la República francesa, inculcara el patriotismo y el respeto al gobierno” (Avilés Farré, 2013 : 98).

Ferrer Guardia defiende la expansión de la coeducación de niños y niñas, y la coeducación de clases sociales.⁵⁷ Con respecto a esto último Ferrer considera que una escuela buena, necesaria y reparadora es aquella donde conviven en igualdad de condiciones pobres y ricos. “Admitida y practicada la coeducación de niñas y niños y

⁵⁷ Parte del texto del folleto de la Escuela Moderna para captar alumnos –hacia el año 1901- decía: “En vista del buen éxito que la enseñanza mixta obtiene en el extranjero, y, principalmente, para realizar el propósito de la Escuela Moderna, encaminado a preparar una humanidad verdaderamente fraternal, sin categoría de sexos ni clases, se aceptarán niños de ambos sexos desde la edad de cinco años.” (Avilés Farré, 2013 : 98)

ricos y pobres, es decir, partiendo de la solidaridad y de la igualdad, no habríamos de crear una desigualdad nueva, y, por tanto, en la Escuela Moderna no habría premios, ni castigos, ni exámenes en que hubiera alumnos ensoberbecidos con la nota de «sobresaliente», medianías que se conformaran con la vulgarísima nota de «aprobados» ni infelices que sufrieran el oprobio de verse despreciados por incapaces”. (Ferrer Guardia, 1976 : 89).

Al igual que otros pedagogos como Freinet, incluye como práctica educativa las salidas al aire libre, promoviendo así el contacto con la naturaleza y con la sociedad más allá de las puertas del aula, visitando plazas, industrias y parques. La distancia con la realidad social, sus problemas y necesidades, constituye desde hace siglos uno de los temas de cuestionamiento a las instituciones educativas, y en el proyecto de Ferrer las actividades que se realizan pretenden formar ciudadanos capaces de transformar la realidad, a partir de su conocimiento, reflexión y crítica. Otra interesante idea para expandir la educación a la sociedad y alcanzar con el pensamiento racional a toda la población eran los actos públicos que organizaban en las plazas. Allí, presentaban charlas de especialistas sobre diferentes temas de interés para la ciudadanía. “No tememos decirlo: queremos hombres capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no se sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida”. (Ferrer Guardia, 1976 : 86)

Sus ideas pedagógicas, en consonancia en muchos puntos con otros pedagogos reformistas de inicios de siglo XX; probablemente no hubiesen tenido el mismo alcance si Ferrer no hubiese sido condenado a muerte y ejecutado tras culparlo de ser el instigador de las revueltas acaecidas durante la Semana Trágica en Cataluña, que se inició con huelgas y manifestaciones y culminó con hechos violentos, represión, incendio de más de un centenar de edificios y 78 muertos. Poco tiempo después de su muerte, fue reconocida públicamente su inocencia. El pretendido escarmiento a Ferrer acabó contribuyendo a la difusión de sus ideas en Europa y generando inestabilidad política en España.

En la actualidad, la Fundación Ferrer i Guardia, continúa fomentando los valores legados del trabajo del educador catalán, haciendo hincapié en el pensamiento crítico, en la profundización democrática a través del ejercicio de la ciudadanía y en la renovación pedagógica.⁵⁸

2.3.5 JOHN DEWEY. EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN

“¿Qué ventaja constituye adquirir cantidades prescritas de información sobre geografía e historia, o adquirir la destreza de leer y escribir si en el proceso pierde el individuo su propia alma; si pierde su apreciación de cosas preciosas, de los valores a que se refieren estas cosas; si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, si pierde la capacidad para extraer el sentido de sus futuras experiencias cuando se presenten?” (Dewey, 2004 : 90).

A las aportaciones precedentes consideradas parte de la Escuela Nueva, debemos agregar un trabajo que desde la perspectiva filosófica y pedagógica profundiza la reflexión en torno a la educación y la superación del modelo tradicional. John Dewey, considerado uno de los pedagogos más influyentes de Estados Unidos, planteó desde los inicios del siglo pasado la necesidad urgente de investigación y elaboración teórica que acompañen las iniciativas y críticas surgidas como respuesta a los principios de la educación tradicional.

A juicio del investigador, -quien observa las polarizaciones constantes a las que tiende la humanidad y que impiden la aparición de posturas capaces de superar los conflictos-, era preciso trabajar arduamente para evitar que la educación progresista cayera en la improvisación simplemente por intentar representar el polo opuesto a un modelo excesivamente estricto. Es factible observar que en las iniciativas descriptas

⁵⁸ <http://www.ferrerguardia.org/es/valores>

anteriormente y surgidas especialmente en Europa como reacción a la educación rígida y lineal reinante, se adoptaron en algunos casos posturas un tanto extremas a fin de marcar distancias con el modelo objeto de sus críticas. Por ello nos resulta productivo incorporar aquí al debate la reflexión de Dewey, quien insta a sus colegas a mantener la postura crítica en relación a sus enunciados y propuestas, y ahondar en la reflexión y el trabajo para fortalecer las posibilidades futuras de la educación progresista, presentada como opción al antiguo modelo.

Si bien es considerado por muchos teóricos como un exponente más del movimiento de la Nueva Escuela, hay quienes reconocen no poder identificarlo como uno más de este grupo dado que su análisis va más allá del intento de constituir una propuesta alternativa opuesta a la educación tradicional. John Dewey propuso una revisión más profunda del panorama, con la pretensión de superar la dicotomía en que se hallaba inmerso el debate, y promover asimismo la generación de una teoría adecuada para enmarcar el desarrollo de la nueva pedagogía. En su intento de transformar el sistema educativo y de convertir a las escuelas en verdaderos talleres de la democracia, Dewey situó a la educación en el centro de sus estudios, defendiendo desde ese lugar la integración de la teoría y la práctica y dando a la *experiencia*⁵⁹ un lugar clave en el proceso educativo. “El único medio de salir de la confusión y conflicto existentes en la educación es justamente la exploración crítica y constructiva de las potencialidades de la experiencia existente cuando esta experiencia es puesta bajo el pleno control de la inteligencia representada por el método científico. El sistema escolar actual, lo mismo que la vida y la cultura existentes, presenta una mezcla incoherente de valores y modelos derivados de lo viejo y de lo nuevo” (Dewey, 1964 : 99).

La realidad en torno a la educación se presentaba compleja y de difícil acceso. Oponerse a la escuela tradicional en aquel momento implicaba para Dewey un reto importante no solamente porque era dificultoso desbancar al modelo reinante, sino

⁵⁹ “Una teoría coherente de la experiencia, ofreciendo una dirección positiva para la selección y organización de los métodos y materiales educativos apropiados, es necesaria para intentar dar nueva dirección a la obra de las escuelas.” (Dewey, 2004 : 76).

porque la propuesta alternativa a ocupar su sitio aún debía trabajar duro para sentar bases sólidas y coherentes, sometiendo a examen crítico a sus principios y métodos. Debía generarse una teoría capaz de encaminar esos cambios necesarios. “El objeto de una teoría inteligente de educación es indagar las causas de los conflictos que existen, y después, en lugar de sumarse a un lado o a otro, indicar un plan de operaciones, procediendo desde un nivel más hondo y más comprensivo que el representado por las prácticas o ideas de las partes contendientes.” (Dewey, 2004 : 63).

Entre la incertidumbre y confusión de la época, era complicado sentar esas bases, pero Dewey afirmaba tener una estructura de referencia fundamental: la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal; o el compromiso de la nueva filosofía de la educación con algún género de filosofía empírica y experimental. (Dewey, 2004 : 71). Ese compromiso se apoya y a la vez promueve la concepción de una filosofía de la educación que reconoce el lugar y función inherentes a la experiencia, la inteligencia constructiva práctica, y la unión del conocimiento con la acción. (Dewey, 1964).

John Dewey afirmaba así la existencia de una relación íntima, fundamental y necesaria entre la experiencia real y la educación. Tal experiencia es parte de un proceso social –“el desarrollo de la experiencia se produce mediante una interacción” (Dewey, 2004 ; 99)- que debe ser alentado y acompañado por los educadores. En oposición a la escuela tradicional donde se transmiten saberes 'pre digeridos', considerados verdaderos, una educación basada en la experiencia promueve el papel activo de los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento, estableciendo relaciones y tomando en consideración sus experiencias vividas. Dewey considera fundamental la conexión entre teoría y praxis y pone de relieve la necesidad de trabajar sobre la base de la realidad. Es preciso considerar que antes de llegar a la escuela los niños ya llevan tiempo interactuando y aprendiendo, principalmente en su entorno familiar. Tras resaltar la relevancia que tiene la conexión de las experiencias, Dewey advierte que “El problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes” (Dewey, 2004 : 73).

A diferencia de muchos animales que no tardan en ser autosuficientes, el hombre, al nacer y durante un tiempo prolongado, depende por completo de otros seres humanos para sobrevivir. A su vez, para que una sociedad o grupo tenga continuidad en el tiempo y no desaparezca, depende de estos nuevos miembros a quienes Dewey llama '-inmaduros'. Por ello, la transmisión de conocimientos, objetivos, aspiraciones, creencias, mediante la comunicación, constituye para Dewey el proceso fundamental para asegurar la existencia de la sociedad.⁶⁰ “La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida.” (Dewey, 1995 : 14).

Aparece una concepción de educación ligada a la comunicación y como una condición para la supervivencia. El autor considera que “hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación. Los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común”. (Dewey, 1995 : 15). Se trata de una concepción de comunicación como elemento clave para la transmisión de esos saberes, de esos hábitos de pensar, sentir y hacer que los viejos trasladan a los más jóvenes.

Siguiendo la línea de planteamientos, John Dewey concibe que “La escuela es, primariamente, una institución social. Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales. La educación es, pues, un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior. La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego.” (Dewey, 1977 : 3). A pesar de que la educación es una instancia fundamental para el progreso, para las reformas sociales y para la transformación democrática -y que el rol de las escuelas es elemental para la organización

⁶⁰ Para John Dewey lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social. (Dewey, 1995 : 20)

y el desarrollo social-⁶¹ Dewey reitera la idea de construir una educación para el presente, y no solamente concebida como una preparación para un tiempo futuro.

En esta concepción de educación basada en la experiencia y considerada un proceso social, el papel del educador pasa de ser un amo o dictador a transformarse, de acuerdo al autor, en el guía u orientador de actividades del grupo. “La mayor madurez de experiencia que debe corresponder al adulto como educador le coloca en situación para evaluar cada experiencia del joven de un modo que no podía hacerlo el que tenga la experiencia menos madura. Es pues, misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia.”⁶² (Dewey, 2004 : 81). Para cumplir esta tarea de guía, Dewey explica la importancia que debe tener para los educadores la observación de las características de los educandos y del contexto, dado que los nuevos saberes y experiencias no se incorporan de modo suelto, sino que encadenados e interpretados de acuerdo a las experiencias que los estudiantes ya poseen.⁶³ Una de las razones es que “el progreso no está en la sucesión de estudios, sino en el desarrollo de nuevas actitudes y nuevos intereses respecto a la experiencia.” (Dewey, 1977 : 4). La educación, es para Dewey, básicamente una *reconstrucción continua de la experiencia*.

Más allá de diversas críticas que suscitó el pensamiento de Dewey, -algunas haciendo referencia a ciertas limitaciones de sus propuestas reformadoras o a los alcances

⁶¹ Aunque Dewey resalta constantemente el enfoque social de la educación, su pensamiento considera tanto la sociedad como el individuo, “En suma, creo que el individuo que ha de ser educado es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si eliminamos del niño el factor social nos quedamos sólo con una abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual nos quedamos sólo con una masa inerte y muerta. La educación, por tanto, debe comenzar con un conocimiento psicológico de las capacidades, intereses y hábitos del niño. Ha de ser controlada en cada punto con referencia a las mismas consideraciones”. (Dewey, 1977 : 2)

⁶² “El maestro no está en la escuela para imponer ciertas ideas o para formar ciertos hábitos en el niño, sino que está allí como un miembro de la comunidad para seleccionar las influencias que han de afectar al niño y para ayudar a responder adecuadamente a esas influencias.” (Dewey, 1977 : 4).

⁶³ Una de las más grandes dificultades en la enseñanza actual de las ciencias es que se presenta el material en forma puramente objetiva, o se le trata como una nueva y peculiar especie de experiencia que el niño puede añadir a la que ya posee. En realidad, la ciencia es de valor porque proporciona la capacidad para interpretar y controlar la experiencia ya adquirida. (Dewey, 1977 : 5).

de su enfoque crítico- , resultan innegables los aportes con los que contribuyó a la apertura de caminos hacia la transformación de la práctica pedagógica. Rescatamos el papel de las escuelas como instituciones democráticas, el nuevo rol del educador y su compromiso con la generación de instancias de aprendizaje más adaptadas a los intereses y experiencias de los educandos, el papel activo de los niños y jóvenes en el proceso de educación y la relevancia de la comunicación como elemento clave en la experiencia educativa y en la vida social.

2.4 LAS CRÍTICAS AL SISTEMA TRADICIONAL

En los párrafos precedentes nos referimos a algunas de las propuestas pedagógicas que florecieron en Europa –y Estados Unidos- entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX en el afán de cambiar el sistema escolar en vigencia. Los puntos más importantes en cuestión planteados por los autores incluyen ideas relativas a la libertad, la creatividad, el respeto hacia los estudiantes y la puesta en consideración de sus intereses, gustos y necesidades. En tanto la crítica fundamental apunta al esquema autoritario, de transmisión de saberes y de repetición y memorización como técnicas de aprendizaje.

“No sigamos acomodados por más tiempo a una escuela que lleva un retraso de cien años por su verborrea, sus manuales, sus manuscritos, el balbuceo de sus lecciones, la recitación de sus resúmenes, la caligrafía de sus modelos. ¡En el siglo del reinado indiscutible de la imprenta, de la imagen fija o animada, de los discos, de la radio, de la máquina de escribir, de la fotografía, de la cámara de cine, del teléfono, del tren, del coche y del avión!” (Freinet, 1996 : 31). De esta afirmación, previa a la difusión masiva de las NTIC, se desprende que el desajuste entre la realidad y la escuela, -más allá de algunas iniciativas y de diversos esfuerzos más bien dispersos- aparece como un problema ‘crónico’.

“Evidentemente una escuela que obliga a niños activos a sentarse ante pupitres para estudiar materias en su mayor parte inútiles, es una escuela mala. Sólo es una buena escuela para quienes creen en *semejante* escuela, para los ciudadanos sin ánimo creador que quieren niños dóciles, no creadores, que encajen en una sociedad cuya norma de éxito es el dinero.” (Neill, 1963 : 19) Dentro de los problemas de este modelo de enseñanza tradicional, Neill señala la cuestión de la creatividad y de la participación activa. Ambas cuestiones constituyen dos puntos de interés en los que profundizaremos a la hora de construir nuestro mapa.

“El niño moldeado, condicionado, disciplinado, reprimido, el niño sin libertad, cuyo nombre es Legión, vive en todos los rincones del mundo. Vive en nuestra población exactamente al otro lado de la calle. Se sienta aburrido en un pupitre en una escuela aburrida; y después se sienta en un escritorio más aburrido aún en una oficina, o en un

banco de una fábrica. Es dócil, inclinado a obedecer a la autoridad, temeroso de la crítica, y casi fanático en su deseo de ser normal, convencional y correcto. Acepta lo que le han enseñado casi sin hacer una pregunta; y transmite todos sus complejos, temores y frustraciones a sus hijos.” (Neill, 1963 : 89). En mayor o menor medida, con más o menos éxito, la labor y reflexiones de estos pedagogos iniciaron el camino de la crítica al sistema de educación tradicional. Sus inquietudes metodológicas parten de una postura crítica ante un modelo autoritario, de transmisión lineal de saberes, que facilita el control de los maestros y favorece la pasividad de los estudiantes, que genera la competencia, y que clasifica al mismo tiempo que margina. De los aportes mencionados, podríamos resaltar el interés de María Montessori por atender las necesidades e intereses de los niños, respetando sus características y tiempos de desarrollo a la hora de diseñar estrategias educativas; la apuesta por la indiscutible conexión que la escuela y la vida deberían tener de acuerdo al planteamiento de Ovide Decroly, los esfuerzos de Célestin Freinet por construir una educación popular basada en el trabajo y facilitando el intercambio y el diálogo entre niños de escuelas diversas, la labor de Ferrer i Guardia por garantizar el avance hacia una educación racional, libre de dogmas autoritarios, prejuicios, y capaz de fomentar una sociedad libre, fraterna y solidaria; la participación igualitaria promovida por un sistema de gobierno democrático participativo creado dentro de la Escuela de Summerhill, y finalmente, la relación entre experiencia y educación que constituye el eje de la reflexión de John Dewey y que considera aspectos como la participación activa de los niños en la educación y el desarrollo de la democracia.

Hacer un recorrido por estas diversas reflexiones y propuestas nos sirve para conocer como se inició la apertura de caminos tendientes a facilitar posteriores cambios; pero también para preguntarnos por qué algunos de los problemas planteados hace ya un siglo continúan vigentes hasta hoy.

2.5 LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN HISTÓRICA

Llegando al final de este segundo capítulo tras haber puesto el énfasis en las principales propuestas transformadoras de distintos autores de la Escuela Nueva, resaltamos la relevancia que aporta a nuestro análisis la perspectiva histórica, la cual continúa abriendo camino a nuestra reflexión acerca del fin u objetivos de la educación, así como a qué intereses, ideas e influencias se vincula. Estos conocimientos también pueden facilitarnos la identificación en la práctica educativa actual de elementos e ideas de varios siglos atrás y reconocer cómo o de qué modo perviven en el presente. “La historia no es homogénea, debemos crear el futuro transformando el presente con la experiencia del pasado”. (Freire, 2009 : 47).

La historia de la educación resulta un anclaje fundamental, un hilo narrativo básico, un peldaño clave para la comprensión de todo el proceso educativo. Como lo dijimos antes, para elaborar esquemas que supongan mejoras, en primer término hay que conocer sobre qué principios o valores nos situamos y analizar o valorar la evolución en este campo. En segundo lugar conocer el devenir de las ideas pedagógicas a través de la historia es clave para no caer en ciclos recurrentes, para no repetir errores del pasado y para analizar de modo más amplio y crítico la realidad que nos rodea. “La filosofía, la historia y la sociología de la educación ofrecen los elementos básicos para que comprendamos mejor nuestra práctica educativa y podamos transformarla. Hacen patente el hecho de que no podemos abstenernos frente a los problemas actuales. Y más aún: ofrecen recursos para que los enfrentemos con rigor, lucidez y firmeza.” (Gadotti, 1998 : 1).

Hemos visto que en determinados pueblos o momentos de la historia los dogmas religiosos fueron determinantes a la hora de orquestar la práctica educativa, relacionados a alcanzar la felicidad eterna o la salvación de las almas y paralelamente organizar la sociedad en derredor de fines que permitieran una armoniosa convivencia. Más adelante el Estado, bajo diversas formas, algunas veces con mayor representación o participación ciudadana, otras tantas como un ente represor, defensor de intereses de clases o castas dominantes, capaces de usar la fuerza o desplegar mecanismos ideológicos para captar

voluntades y legitimar así su poder. En la educación instrumental que pretendía formar soldados para defender o ampliar territorios, los hombres eran considerados súbditos y no ciudadanos. Y a continuación el mercado, que imponiéndose con implacable fuerza determina como uno de sus principales objetivos formar trabajadores preparados para sus requerimientos. Un mercado que opera a nivel transnacional y representa intereses económicos de grupos, corporaciones y personas, y que poco o nada se interesa en el desarrollo humano y social, o en la participación activa de los ciudadanos en la construcción y transformación de su realidad.

La religión⁶⁴, la patria o el mercado. Éste último considerado con mucha fuerza en la actualidad, pero innegable la presencia de los otros condicionantes claves -en diversas medidas de acuerdo a distintos contextos-. Siempre interactuando, entre cercos difuminados, redefiniéndose constantemente con la cultura y las tradiciones, en un extenso y complejo magma.

El panorama es complejo porque la realidad en sí es compleja, en la intersección de esferas tan espesas y profundas, con intereses entrecruzados y con componentes que van de lo concreto a lo abstracto, de lo material y económico a lo ideal y a lo místico, atravesando tradiciones, ideales nacionalistas, búsquedas religiosas, etc.,. Estas reflexiones, avances y retrocesos históricos, ideas y aportes, nos sirven para concretar nuestra guía porque más allá de constituir una alternativa posible para trabajar lo audiovisual en instancias educativas, pretendemos con este trabajo generar una instancia crítica sobre la educación actual y proyectar desde nuestro esquema limitado, ideas reflexiones o principios que aporten nuestro granito de arena al macro proceso de renovación pedagógica iniciado siglos atrás. Establecer algunas coordenadas en medio de este denso juglar es una tarea además de ardua y extenuantes, necesaria. Para poder avanzar será necesario tener en cuenta y llevar a cabo ciertas negociaciones con estas instancias que resultaron y resultan tan determinantes en la organización de la sociedad y de la vida de las personas, y claro está, en el ámbito educativo. Dentro del esquema a laborar destacan el diálogo, la producción creativa y el papel de los educadores como

⁶⁴ De acuerdo a Apple (2002 : 143) la educación ha sido “el terreno de cruzadas morales durante toda su historia, algunas progresistas y otras decididamente conservadoras.”

agentes transformadores, como intelectuales comprometidos con llevar a la pedagogía a su más alta expresión.

Como lo vimos en párrafos anteriores, a lo largo de la historia diversos pensadores, de acuerdo a diferentes enfoques y reflexiones, intentaron mejorar la práctica educativa. Algunos se limitaron a expresar críticas o reflexionar acerca de posibles mejoras mientras que otros elaboraron teorías o esquemas alternativos y los llevaron a la práctica. Recuperar esas contribuciones para una relectura de la realidad constituye una interesante contribución en la construcción de nuestro mapa.

A continuación, en el capítulo que queda para completar esta primera parte, nos centraremos en una perspectiva clave para analizar en los tiempos que corren los procesos de comunicación y educación, y poder plantear alternativas transformadoras: la pedagogía crítica.

CAPÍTULO III: PEDAGOGÍA CRÍTICA

3.1 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA

“Es muy importante preguntarnos si el tren al que se nos ha pedido que nos subamos marcha en la dirección correcta. Demasiado largo es el camino para volver andando.” (Apple, 1989 : 171).

Si desde la pedagogía tradicional se busca modelar ciudadanos útiles y operativos al orden existente, en el lado opuesto, desde la educación liberadora o pedagogía crítica se pretende desencajar al sujeto de moldes y estructuras preconcebidas y fomentar su participación y creatividad. La idea es que los sujetos no solamente sean capaces de repetir comportamientos adecuados y predecibles, sino que puedan también cambiar y mejorar sus condiciones de vida. “Tradicionalmente, la escuela ha resuelto los conflictos o las diferencias aplicando a todas las personas y situaciones las mismas respuestas preestablecidas en virtud de los valores socialmente aceptados. Sin embargo, la pluralidad actual del alumnado, la creciente multiculturalidad y la incertidumbre en aumento exigen el establecimiento de nuevos parámetros educativos.” (Aubert; Duque; Fisas; Valls, 2004 : 25).

Una de las cuestiones fundamentales a la hora de abordar este capítulo que sirve de puente entre el anterior análisis teórico y la construcción del mapa guía, es preguntarnos acerca de por qué resulta tan significativo el desarrollo de la pedagogía crítica en la actualidad. De todo lo escrito en el capítulo precedente es posible derivar respuestas a esta pregunta, ya que tanto el devenir histórico, las críticas y transformaciones, así como el análisis del actual contexto dejan ver lo clave que resulta seguir abriendo camino a procesos de educación-comunicación desde una perspectiva crítica, reflexiva y creativa, y eso lo viene planteando desde hace décadas la pedagogía crítica.

Ha pasado ya un siglo desde que los reformadores de la Escuela Nueva expusieron a través de sus escritos, respaldados en la mayoría de los casos por sus experiencias prácticas, la necesidad de transformación del sistema educativo. Aunque desde aquel tiempo se han realizado interesantes aportes y modificaciones, aún en la

actualidad persisten características básicas del sistema, -estancamiento imposible de concebir sin tener en cuenta los intereses que confluyen en este campo entre el Estado, las instituciones educativas y el mercado-.

“Mientras las experiencias sociales y culturales de los niños han sufrido una transformación dramática a lo largo de los últimos cincuenta años, las escuelas no han sido capaces de cambiar a ese mismo ritmo. Las aulas de hoy en día serían fácilmente reconocibles para los pioneros de la educación pública de mediados del siglo XIX: la forma de estar organizados tanto la enseñanza como el aprendizaje, los tipos de habilidades y de conocimiento valorados en la evaluación, así como gran parte del contenido curricular actual, apenas han cambiado desde entonces.” (Buckingham, 2002 : 65).

Ya entrados en el siglo XXI, muchas escuelas mantienen modos de enseñanza-aprendizaje más cercanos al enfoque tradicional, lineal y vertical que a las propuestas transformadoras, a pesar de la generalizada consideración en cuanto a la necesidad de cambio. Por otra parte, teniendo en cuenta los avances en otras áreas y las repercusiones y cambios que tienen sobre la vida cotidiana, el ámbito laboral, social, cultural, etc., es inevitable cuestionar los avances efectivamente concretados en el campo educativo desde el surgimiento de las primeras ideas transformadoras. La crítica pedagógica en pos de una transformación educativa y social fue iniciada siglos atrás con las aportaciones iniciales de Rousseau, Pestalozzi, y los autores de la Escuela Nueva, cuya obra e importancia hemos visto en el capítulo anterior. Estas inquietudes, ideas y alternativas abrieron espacio al debate y a los progresivos cambios. Las diferentes propuestas teóricas y metodológicas fueron retomadas, profundizadas, ampliadas, discutidas, relevadas por distintos autores en las últimas décadas en medio de contextos que han sufrido significativas transformaciones.

En el campo de la teoría social, la escuela de Frankfurt, surgida en Alemania, con su perfil crítico constituye un referente clave dado que en ese lineamiento se inscribió esta nueva pedagogía -cuya fundación se atribuye a Paulo Freire-, y la cual a través de una perspectiva dialógica y que pugna por la unión entre teoría y praxis, busca acceder a una mejor comprensión y crítica de las relaciones de poder y dominación existentes, con

el afán de liberar a los oprimidos a través de la construcción de una nueva sociedad, más justa e igualitaria. La amplia reflexión social de la escuela de Frankfurt, -cuyo énfasis se vincula a la realidad contextual de su surgimiento y desarrollo, que incluye los totalitarismos, la segunda guerra mundial y el holocausto-, que cuestiona a la razón instrumental, a la lógica capitalista, a la pretensión de neutralidad heredada del positivismo, y que aboga por el desarrollo de procesos de emancipación; resurge con fuerza en la reflexión de la pedagogía crítica, cuya razón de ser radica en la lucha por instaurar una educación liberadora que contribuya a las transformaciones sociales, y que reemplace a un sistema educativo que reproduce las desigualdades ocultándose bajo la coartada de la objetividad.

Más allá del vasto baúl de referentes y experiencias que abrieron camino a la reflexión actual, es preciso reconocer lo dificultoso que resulta acceder al actual entretejido de relaciones entre nuevas tecnologías, comunicación y educación. Las luchas de intereses, el escenario volátil, la poca previsibilidad y la necesidad de construir sociedades más justas nos conducen a la pedagogía crítica, perspectiva propuesta desde hace tiempo, pero que aún no ha ganado el terreno preciso.

A nuestro entender, ante un modelo de educación cuyas premisas se sustentan en la transmisión de conocimientos, -modelo que Paulo Freire llamó de educación bancaria-, y que corresponde por sus características al modelo de comunicación informacional mecanicista; la pedagogía crítica surge como alternativa clave para la transformación de la concepción y práctica de la educación, en pos de alcanzar una sociedad verdaderamente democrática e igualitaria. De este modo, la pedagogía crítica “propone revisar el concepto de educación y superar las concepciones que presentan a las escuelas como meras transmisoras de una realidad social desfavorecedora, en vez de una herramienta de transformación social.” (Aubert; Duque; Fisas; Valls, 2004 : 27).

Para alcanzar esos objetivos y metas es fundamental generar primero un amplio espacio de debate, reflexión y crítica, y para ello, proponen repensar las relaciones entre poder, pedagogía, política y cultura, -entendiendo también ésta última como un terreno de luchas sometido a constantes cambios y reconfiguraciones. (Giroux, 1999)-. En contraposición a la idea del modelo pedagógico positivista -tal como lo interpreta Henry

Giroux, (2003)-, de que el proceso educativo constituye una instancia neutral, apolítica y transparente, la pedagogía crítica entiende que se trata de un proceso enmarcado en un contexto y ligado a la historia y al poder. “La pedagogía, en su sentido más crítico, ilumina la relación entre conocimiento, autoridad y poder”. (Giroux, 1996 : 57). La educación para Michael Apple constituye una relación de poder que es preciso entender en toda su complejidad, y para ello es un punto de partida preguntarse quién tiene el poder y cómo lo usa. Para este autor, otro destacado referente de la Pedagogía Crítica, la escuela “es uno de los ámbitos principales en los que distintos grupos, con visiones políticas, económicas y culturales diferentes, intentan definir cuáles han de ser los medios y fines socialmente legitimados de una sociedad.” (Apple, 2000 : 81).

Desde una visión crítica, la escuela entonces debe ayudar a comprender y desenmascarar los intereses ocultos, y crear nuevas condiciones en lugar de reproducir las condiciones de dominación social existentes como lo hace el modelo pedagógico de transmisión lineal de saberes. Por esta razón, como lo planteó Paulo Freire, es necesario establecer una pedagogía de la pregunta, y una pedagogía en la que a la vez converjan reflexión y praxis, en la que la realidad de los educandos sea el punto de partida del proceso educativo, y en la que la transformación social sea factible a partir del diálogo y la creatividad. Este planteamiento rompe con la idea de que existe un sujeto que detenta el conocimiento y el poder por encima de otro sujeto que sólo puede aspirar a absorber o acumular esos saberes sin reflexión, crítica ni aporte alguno al proceso.

Este modelo pedagógico que se presenta como alternativa coincide con un proceso de comunicación participativa, donde la linealidad y verticalidad son reemplazadas por el diálogo e intercambio entre sujetos con capacidad de reflexividad y praxis, y donde los saberes no se imparten sino que se comparten.

Aunque esta alternativa teórica y metodológica tiene aún mucho camino por recorrer, y como lo hemos mencionado anteriormente, aún no ha ganado el terreno que precisa para concretar amplias transformaciones en las esferas educativas, muchos autores valoran que ya a estas alturas “la pedagogía crítica ha sido clave con sus aportaciones al análisis y superación de las desigualdades sociales y educativas. Por un lado, ha introducido el énfasis en el análisis de las desigualdades dentro de un contexto en

el que los libros sobre la sociedad de la información no las contemplaban. Por otro, las investigaciones y publicaciones de pedagogía crítica son las que primero han planteado el papel relevante de la educación para reproducir o superar esas desigualdades.” (Aubert; Duque; Fisas; Valls, 2004 : 25).

El enfoque de la pedagogía crítica, fundamentalmente con los aportes de Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux y Peter McLaren, constituye unas de las referencias fundamentales para la construcción del mapa-guía que elaboramos en el presente trabajo, dado principalmente el carácter reflexivo, crítico, creativo y transformador que pretendemos imprimirle a dichas coordenadas.

3.2 EL PAPEL REPRODUCTIVO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La crítica al sistema tradicional de educación enfatiza el papel reproductivo que ejercen las instituciones escolares. Éstas, al reproducir las condiciones existentes, reproducen también las desigualdades; contribuyendo a la mantención del statu quo. Para Henry Giroux, “el enfoque estructural-funcionalista se interesa ante todo por el problema de cómo se transmiten las normas y valores sociales en el contexto de las escuelas. Apoyándose en un modelo básicamente sociológico positivista, este enfoque ha puesto de relieve cómo las escuelas socializan a los estudiantes en la aceptación incuestionable de un conjunto de creencias, reglas y disposiciones como algo fundamental para el funcionamiento de la sociedad en general (...) el mérito de este enfoque es triple: 1) aclara el hecho de que las escuelas no existen en un espléndido aislamiento, alejadas de los intereses de la sociedad en general; 2) detalla algunas normas específicas y propiedades estructurales del currículum oculto; y 3) plantea cuestiones acerca del carácter específicamente histórico del significado y del control social de las escuelas.” (Giroux, 1990 : 66).

Mientras los conservadores se han dedicado a defender los principios de la educación tradicional, los críticos se han volcado a demostrar que el conocimiento no es objetivo, que el proceso de transmisión de conocimientos no es neutral, ni está desvinculado de valores e intereses como lo pretendía el positivismo. De hecho, de acuerdo a McLaren (1994), el racionalismo occidental ha estado históricamente infectado de racismo, xenofobia y misoginia. Al actuar la escuela como reproductor de la cultura dominante, se opone, en vez de aportar, a la superación de las desigualdades sociales existentes. “Lejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados.” (Giroux, 1998 : 33).

La negación por parte de los conservadores de que la escuela constituye un espacio político (Giroux, 1998), encubre ese proceso reproductivo, -el cual se halla ligado a intereses específicos-. Y al negar la existencia del problema, cierra las posibilidades de

trabajar en el desarrollo de una crítica transformadora que se inicie en la escuela y alcance a toda la sociedad.

La perspectiva de la escuela tradicional constituye una herencia de la visión moderna del conocimiento con sus supuestos de neutralidad, su epistemología de verdad única y la supremacía de la razón⁶⁵ (Kincheloe, 2001). De la influencia determinante de este pensamiento⁶⁶ en la educación resultó que el sistema escolar se mantuviese reducido a espacio de instrucción.⁶⁷ Especialmente preocupada por la eficaz transmisión de conocimientos, la escuela tradicional constituye el lugar donde se aprende la cultura dominante. (Giroux, 1998), y donde enseñar se reduce a aplicar una técnica (Kincheloe, 2001).

La aparición de la psicología conductista, por su parte, sirvió para nutrir con fuerza un modelo educativo cuyo concepto de aprendizaje se asemeja a un adiestramiento que apunta a la modificación de la conducta. Se otorga especial relevancia a lo observable, medible, cuantificable. Utiliza test estandarizados para medir resultados y determinar la eficacia de los procesos, que tienen como técnica básica la repetición y la memorización (el refuerzo) por parte de los alumnos. También se apoya en premios y castigos para obtener resultados de acuerdo a sus expectativas.

La crítica al papel reproductivo de las instituciones educativas surgió a través del enfoque sostenido por las teorías de la reproducción y cuyos principales autores son Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron y Basil Bernstein. Para Michael Apple: “Young, Bernstein (1977), Bourdieu y Passeron (1967) y otros en Europa,

⁶⁵ “Seducidos por su proclamada neutralidad, científicos y educadores utilizan la epistemología cartesianonewtoniana en su búsqueda de la «tierra prometida» de la verdad impoluta.” (Kincheloe, 2001 : 14)

⁶⁶ “los grandes supuestos subyacentes a la cultura del positivismo proceden de la lógica y el método de investigación asociados a las ciencias naturales. Basado en la lógica de la metodología científica, con su interés en la explicación, la predicción y el control técnico, el principio de racionalidad en las ciencias naturales se consideró enormemente superior a los principios hermenéuticos subyacentes a las especulativas ciencias sociales”. (Giroux, 2003 : 31).

⁶⁷ “Los estudiantes de la epistemología de verdad única de la modernidad son tratados como monigotes, recompensados tan sólo por la retención memorística, a corto plazo, de verdades certificadas.” (Kincheloe, 2001 : 14)

sostuvieron que la organización del conocimiento, la forma en que se lo transmite y la valoración de su adquisición, constituyen factores cruciales en la reproducción cultural de las relaciones de clase en las sociedades industriales.” (Apple, 2000 : 130).

De acuerdo a Louis Althusser (2011), las escuelas, -así como la Iglesia, la familia, los medios de comunicación, etc.- constituyen ‘aparatos ideológicos del Estado’ (AIE), cuya función consiste en reproducir las relaciones de producción. Es decir, asegurar el mantenimiento de las condiciones existentes pero no a través de la fuerza coercitiva, como ocurre con el aparato represivo del Estado (ejército, policía, tribunales) sino mediante la ideología⁶⁸ ⁶⁹. “Todo aparato de Estado, sea represivo o ideológico, “funciona” a la vez mediante la violencia y la ideología, pero con una diferencia muy importante que impide confundir los aparatos ideológicos de Estado con el aparato (represivo) de Estado. Consiste en que el aparato (represivo) de Estado, por su cuenta, funciona *masivamente con la represión* (incluso física), como forma predominante, y sólo secundariamente con la ideología. (No existen aparatos puramente represivos).” (Althusser, 2011 : 26).

Teniendo al marxismo como punto de partida y base de su desarrollo teórico, Louis Althusser se da a la tarea de explicar cómo a través de estos aparatos, la clase dominante se perpetúa en el poder, porque conservar las relaciones de producción equivale a mantener las relaciones capitalistas de explotación existentes. “La reproducción de las relaciones de producción sólo puede ser, por lo tanto, una empresa de clase. Se realiza a través de una lucha de clases que opone la clase dominante a la clase explotada.” (Althusser, 2011 : 64).

⁶⁸ “toda ideología, en su deformación necesariamente imaginaria, no representa las relaciones de producción existentes (y las otras relaciones que de allí derivan) sino ante todo la relación (imaginaria) de los individuos con las relaciones de producción y las relaciones que de ella resultan”. (Althusser, 2011 : 46).

⁶⁹ “las ideologías no “nacen” en los AIE sino que son el producto de las clases sociales tomadas en la lucha de clases: de sus condiciones de existencia, de sus prácticas, de su experiencia de lucha, etcétera.” (Althusser, 2011 : 66).

Si en la etapa pre capitalista la primacía ideológica se hallaba en manos de la Iglesia, Althusser señala que con la irrupción de la burguesía y el capitalismo, el rol dominante entre los aparatos ideológicos de Estado fue asumido por el sistema escolar. El par Iglesia-familia fue así reemplazado por el de Escuela-familia. Disimulada bajo la apariencia de neutralidad⁷⁰ asociada al conocimiento, las escuelas inculcan masivamente durante años a niños y a jóvenes la ideología dominante. De allí su importancia y su rol como aparato ideológico dominante.

Desde la postura del constructivismo estructuralista, el francés Pierre Bourdieu planteó el papel clave del sistema escolar para comprender la sociedad moderna, dado que es allí, de acuerdo a este autor, el lugar donde se fabrican personas, formas de pensar y de actuar y donde se crean las etiquetas legítimas para la diferenciación social. Además, de acuerdo a esta perspectiva teórica de la reproducción cultural, el sistema escolar *reproduce* las estructuras sociales. El complejo análisis incorpora nuevos conceptos como ‘capital cultural’, noción que contribuye a explicar cómo se generan las desigualdades, más allá de las condiciones económicas o materiales existentes. “Los estudiantes más favorecidos aportan hábitos, modos de comportamiento y actitudes de su medio social de origen que les son enormemente útiles en sus tareas escolares. Pero no sólo eso; heredan también saberes y un *savoir faire*, gustos y un «buen gusto» cuya rentabilidad escolar, por indirecta, no es menos real.” (Bourdieu; Passeron, 1967 : 44).

Pierre Bourdieu destaca la importancia de la sociología explicativa para dar luz desde una perspectiva científica y con datos más precisos a la relación existente entre el origen social de los estudiantes y sus resultados académicos. De hecho considera el origen social como el factor que más influencia ejerce en el mundo escolar, en tanto “define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo completamente diferentes y es, entre los factores que intervienen en la configuración de la vida escolar, el único cuya influencia se irradia en todas direcciones y alcanza todos los

⁷⁰ “Naturalmente, los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están recubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante, pues ésta es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología (...)” (Althusser, 2011 : 38).

aspectos de la vida estudiantil, comenzando por el de las condiciones de existencia.” (Bourdieu; Passeron, 1967 : 37).

Los mecanismos de las instituciones escolares legitiman condiciones preexistentes y de este modo terminan por reforzar las desigualdades que de origen separan a unos estudiantes de otros. Sin embargo, en las instituciones escolares, para dar cuenta del éxito o el fracaso del alumnado, la explicación suele reducirse a que determinados estudiantes poseen un “don”.⁷¹ Esta respuesta lo que hace es excluir cualquier posibilidad de analizar de manera rigurosa el modo en que determinados factores históricos, sociales y culturales contribuyen al hecho de que unos niños tengas mayores facilidades que otros para superar las distintas etapas escolares. Ni el azar, ni la voluntad de las clases dominantes sirven para explicar el estado de las cosas, ya que de acuerdo a Bourdieu, para comprender estos hechos se debe considerar la existencia de una serie de complejos mecanismos que operan conjuntamente, que no se pueden entender sino de modo relacional⁷² y que no aceptan reduccionismos o simplificaciones. Bourdieu considera la existencia de lo social de dos maneras, hecha cuerpo y hecha cosa, y desarrolla los conceptos de campo y habitus para comprender de modo relacional el funcionamiento de la sociedad.

El autor hace hincapié también en las luchas simbólicas que se producen entre clases para imponer determinada definición del mundo de acuerdo a sus intereses: “los ‘sistemas simbólicos’ cumplen su función política de instrumentos de imposición o de legitimación de la dominación” (Bourdieu, 2000 : 69).⁷³ Se hace preciso incorporar a esta

⁷¹ “Con frecuencia, los sociólogos de la educación han puesto de manifiesto el papel que desempeña la “ideología del don” en la legitimación de las desigualdades y la resignación ante el fracaso escolar.” (Perrenoud, 2001 : 62).

⁷² “Cada condición está definida, de modo inseparable, por sus propiedades intrínsecas y por las propiedades relacionales que debe a su posición en el sistema de condiciones, que es también un *sistema de diferencias*, de posiciones diferenciales, es decir, por todo lo que la distingue de todo lo que no es y en particular de todo aquello a que se opone: la identidad social se define y se afirma en la diferencia.” (Bourdieu, 1988 : 171).

⁷³ “Los símbolos son los instrumentos por excelencia de la “integración social”: en cuanto instrumentos de conocimiento y de comunicación, hacen posible el *consenso* sobre el sentido del mundo social, que contribuye fundamentalmente a la reproducción del orden social: la integración “lógica” es la condición de la integración “moral.” (Bourdieu, 2000 : 68).

reflexión algunos elementos de la extensa obra de un sociólogo preocupado y comprometido con dilucidar el modo de funcionamiento de la sociedad y particularmente de las instituciones educativas, pero aunque no podemos profundizar en tan amplia teoría, nos interesa destacar en el marco de nuestro trabajo algunos puntos sobresalientes como el análisis del papel reproductivo de las escuelas y su relación con los mecanismos de dominación, las luchas que se producen en los diferentes campos y que enfrentan intereses de distintos grupos y la importancia del poder simbólico y las pugnas por imponer determinado sentido a la realidad.

Desde las teorías de la reproducción –que enfatizan la concepción de sistema y estructura, aunque claramente con distintos matices de acuerdo a diferentes autores-, se denuncian y se explican los mecanismos de un modelo educativo que tiende a la reproducción de las diferencias, de las desigualdades, y que actúa en favor de la clase dominante justificándose en la pretendida existencia de un conocimiento neutral, objetivo, libre de valores e intereses. Muchos investigadores piensan que para desarticular dicha coartada de pretendida neutralidad y objetividad, además de una crítica inteligente, -capaz de develar los mecanismos de dominación y opresión que se hallan presentes en la institución escolar-, se precisaba una perspectiva capaz de ofrecer alternativas válidas para la construcción de una educación verdaderamente democrática. “Los educadores críticos han concentrado su análisis en el lenguaje de la dominación hasta tal punto que este simple hecho socava toda esperanza concreta de desarrollar una estrategia educativa progresiva y con dimensión política.” (Giroux, 1998 : 33).

De manera general algunos de los reclamos más importantes al modelo reproductivo se han centrado en señalar la imposibilidad que tiene de explicar cambios y transformaciones así como en el hecho de relegar la capacidad del sujeto al papel determinante de las estructuras. Además de enunciar estas limitaciones, Ramón Flecha agrega que el modelo de la reproducción no contiene un concepto de autorreflexión, “no incluye el estudio del diálogo intersubjetivo capaz de orientar la acción ni de la reflexividad como una de las principales fuentes del extraordinario dinamismo de las instituciones modernas. Esa ausencia le impide comprender la dimensión transformadora

del conocimiento y de la racionalidad comunicativa.” (Flecha, 1992 : 106). Además, señala la ausencia de un concepto de movimiento social con autonomía de las estructuras y orientado a futuros cambios; la falta de una concepción de individuo e identidad, -ya que el mismo se reduce a una consecuencia de las estructuras-, y la carencia de un análisis crítico del propio modelo, y sus efectos en la sociedad y la educación.

Luego de reconocer el aporte de las teorías analizadas anteriormente, con sus diversos matices y habiendo señalado también algunas de sus limitaciones de acuerdo a diferentes autores; cuando vinculamos sociedad, sujeto, cultura y educación y destejemos toda esa maraña de juegos de intereses, roles, posiciones, y planteamos las desigualdades y problemáticas existentes, de la cual se deduce la necesidad de promover cambios; surge una pregunta clave a la que han respondido de distintos modos diversos estudios sociológicos y que trata acerca de si son factibles las transformaciones sociales a partir del accionar de los sujetos, es decir, si tienen los sujetos la capacidad para producir cambios intencionadamente. Desde la perspectiva de nuestro trabajo dicha cuestión es muy importante por el énfasis que ponemos en el desarrollo de procesos pedagógicos críticos y transformadores. Por ello resultan importantes las diversas reflexiones, propuestas, análisis e interpretaciones en torno a cómo se articula la sociedad, cuál es el papel de los sujetos y sus márgenes de maniobra o sus posibilidades para producir cambios y transformaciones. Hay distintas posturas respecto a ello, pero es importante explorar algunas porque ante la denuncia de un orden social injusto, o de condiciones sociales que precisan ser mejoradas ¿qué márgenes de maniobra tenemos para impulsar procesos de cambio social?

Para comprender el funcionamiento de la sociedad, históricamente se han enfrentado diversos enfoques. Mientras algunos situaban el énfasis en las estructura, otros acentuaban la capacidad de acción de los sujetos. De acuerdo a Habermas, “Ya se parta con Mead de categorías relativas a la interacción social, ya se parta con Durkheim de categorías relativas a las representaciones colectivas, en ambos casos se está concibiendo la sociedad desde la perspectiva de los sujetos agentes que participan en ella, como *mundo de la vida de un grupo social*. Por el contrario, desde la perspectiva de un no-

implicado la sociedad sólo puede ser concebida como un sistema de *acciones* en el que éstas cobran un valor funcional según sea su contribución al mantenimiento de la integridad o «consistencia» (*Bestand*) sistémica.” (Habermas, 2010 : 594).

Siguiendo cierta lógica de las aportaciones teóricas precedentes, aparecen como alternativas en el campo teórico aquellos enfoques considerados parte de la perspectiva dual, que incluye entre sus principales contribuciones la Teoría de la Estructuración de Anthony Giddens y la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas. En estas nuevas teorías, la acción humana, la intersubjetividad, la capacidad de agencia de los sujetos, constituyen nuevos modos de interpretar el funcionamiento de la sociedad teniendo en cuenta el sistema o estructura pero sin dejar de reconocer el papel del sujeto y sus posibilidades de incidir, al punto de generar cambios a partir de su acción.

Jürgen Habermas, el teórico que alcanzó mayor reconocimiento en la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, elaboró la teoría de la acción comunicativa donde aparece tanto la perspectiva interna, propia del sujeto, como la perspectiva externa, que corresponde al sistema: “voy a proponer que entendamos las sociedades *simultáneamente* como sistema y como mundo de la vida. Este concepto dual de sociedad se acredita en una teoría de la evolución social, que distingue entre racionalización del mundo de la vida y aumento de complejidad de los sistemas sociales, con la finalidad de captar debidamente, es decir, de hacer accesible a un análisis empírico la conexión que Durkheim tiene a la vista entre formas de integración social y etapas de diferenciación sistémicas.” (Habermas, 2010 : 595).

En el afán de superar visiones monológicas, individualistas y cerradas, y apostando por la dimensión comunicativa, Habermas destaca desde su reflexión teórica la relevancia central del consenso y el diálogo. El sistema y el mundo de la vida⁷⁴ son sus dos dimensiones claves de análisis. Ambos constituyen niveles interconectados y en permanente intercambio. A pesar de señalar la tendencia hacia el control sistémico,

⁷⁴ “El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus elocuciones o manifestaciones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo.” (Habermas, 2010 : 605).

considera las potencialidades existentes, y desde esta postura emprende una compleja búsqueda que pretende profundizar la comprensión crítica de la sociedad. La concepción de una realidad abierta, en constante dialogo, consenso e intersubjetividad, se opone rotundamente a la visión de la lógica positivista donde todo está supeditado a la suprema razón (Méndez Rubio, 2004).

Como parte de su teoría de la acción comunicativa Habermas elabora un esquema de tipología de acciones en el que distingue acciones instrumentales, estratégicas y comunicativas⁷⁵. Mientras las dos primeras se hallan orientadas al éxito, la acción comunicativa se halla orientada al entendimiento. Así, Habermas habla de acciones comunicativas “cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento. En la acción comunicativa los participantes no se orientan primariamente al propio éxito; antes persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación.” (Habermas, 2010 : 331). En momentos históricos donde reinaban la tensión y los conflictos, el minucioso trabajo de Habermas contribuyó a iluminar el camino hacia una perspectiva donde fuese factible que la acción, el diálogo y el entendimiento entre los sujetos fuera capaz de aportar al progreso de la sociedad. Desde una visión filosófica y sociológica compleja que incorpora diversos aportes, que debate, dialoga y se construye sobre la base de amplias teorías sociales, Habermas elaboró un esquema para la interpretación de la realidad donde el dialogo intersubjetivo y la comunicación son piezas fundamentales tanto para comprender mejor el funcionamiento de las sociedades como para pensar en la factibilidad de alcanzar condiciones de mayor consenso e igualdad a través del diálogo, la negociación y el acuerdo.

Por otra parte y en relación a las cuestiones planteadas, se sitúan las contribuciones de Anthony Giddens, quien desarrolla la teoría de la estructuración, en la

⁷⁵ “El concepto de acción comunicativa subraya en este habérselas con las situaciones especialmente dos aspectos: el *aspecto teleológico* de realización de fines (o de ejecución de un plan de acción) y el *aspecto comunicativo* de interpretación de la situación y de obtención de un acuerdo. En la acción comunicativa los participantes persiguen de común acuerdo (*einvernehmlich*) sus respectivos planes de acción sobre la base de una definición común de la situación.” (Habermas, 2010 : 606).

cual el sujeto, considerado agente, tiene la capacidad de intervenir en el mundo. “Si las sociologías de la comprensión se fundan, por así decir, en un imperialismo del sujeto, el funcionalismo y el estructuralismo proponen un imperialismo del objeto social. Una de mis principales ambiciones cuando formulo la teoría de la estructuración es poner fin a esas dos ambiciones imperiales.” (Giddens, 1998 : 40). Aunque no es menester nuestro desarrollar aquí tan amplia y ecléctica teoría social, no podíamos dejar de mencionar las ideas relativas al sujeto como agente, y a su capacidad de agencia en la vida social.

Giddens se aleja de posturas estáticas que plantean la existencia de una estructura dada, y propone la idea de estructuración, que apela a la concepción de una estructura en constante formación: ‘estructurada y estructurante’. “La constitución de agentes y la de estructuras no son dos conjuntos de fenómenos dados independientemente, no forman un dualismo sino que representan una dualidad.” (Giddens, 1998 : 61). En aras de superar el dualismo sujeto-estructura, Giddens opta por la idea de *dualidad*, y lleva a pensar de modo conjunto y en términos de influencias en lugar de determinismos. “El momento de la producción de la acción es también un momento de reproducción en los contextos donde se escenifica cotidianamente la vida social.” (Giddens, 1998 : 62).⁷⁶

Para esta teoría, cuyo dominio son las prácticas sociales ordenadas en un tiempo y en un espacio, los individuos, considerados agentes, tienen la aptitud de producir una diferencia en el estado de cosas o sucesos preexistente, y en ello reside su poder. Son agentes intencionales,⁷⁷ capaces además de dar razones de su accionar. “Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de «producir una diferencia», o sea, de ejercer alguna clase de poder.” (Giddens, 1998 : 51).

⁷⁶ “Una de las tesis principales de la teoría de la estructuración es que las reglas y los recursos que se aplican a la producción y reproducción de una acción social son, al mismo tiempo, los medios para la reproducción sistémica (la dualidad de estructura).” (Giddens, 1998 : 55).

⁷⁷ “Agentes competentes esperan de otros –y este es el criterio principal de competencia que se aplica en una conducta cotidiana- que, si son actores, sean por lo común capaces de explicar, si se les pide, casi todo lo que hacen.” (Giddens, 1998 : 43).

Considerar desde diversas perspectivas teóricas las posibilidades de transformación y mejora de nuestras sociedades constituye un punto de vital interés para nuestro trabajo. El análisis y lectura de lo social a través de estas ricas interpretaciones contribuyen a enmarcar nuestra reflexión, entender diferentes posturas e ideas en relación a la realidad social, comprender los complejos procesos desde diversos enfoques y, finalmente, conocer mejor en qué terreno, abonado por qué teorías y perspectivas científicas, e impulsada por qué enfoques, se abrirá camino y encontrará relevancia e interés la pedagogía crítica. Porque la visión que concede al sujeto un papel activo, reflexivo, participativo, capaz de motivar transformaciones a partir de su acción, incorporó los aportes de diversas teorías y modelos a lo largo del tiempo. Desde nuestra perspectiva, consideramos la existencia de sujetos que, más allá de sus diversas limitaciones, tienen margen de maniobra para producir transformaciones, para generar procesos de cambio social.

En este punto de nuestro recorrido es el momento preciso de incorporar y desarrollar un enfoque que además de realizar una lectura lúcida de los distintos mecanismos y procesos que operan en la vida social en general y en educación/comunicación en particular, nos permita pensar en la incorporación de ideas y propuestas que apunten a la superación y mejora de las condiciones existentes, un modelo que apuesta a la reflexión y la crítica pero también a la acción transformadora, como dos caras de la misma moneda.

La Teoría de la Acción Dialógica de Paulo Freire constituyó un impulso fundamental para numerosos teóricos de la educación así como también una importante fuente de inspiración para numerosos educadores en el mundo. Teoría y praxis transformadora se unieron en uno de los proyectos pedagógicos más interesantes que han visto la luz.

Poco a poco, diversos desarrollos teóricos, con características propias se fueron inscribiendo dentro de la denominada Pedagogía Crítica. Entre los pioneros se cuenta a Michael Apple, quien contribuyó al debate con sus interesantes análisis políticos del proceso educativo, fundamentalmente en torno a la ideología y el currículo, con obras que aparecieron ya en la década de 1970. A sus aportes se suman los ricos planteamientos

y reflexiones de autores clásicos de esta propuesta pedagógica, como Henry Giroux, que mostró especial interés en el papel de los profesores como intelectuales y en las escuelas como esferas públicas democráticas; y Peter McLaren, que analiza la práctica educativa desde un punto de vista político marxista y siempre con un afán transformador, lo que lo convierte en un comprometido teórico al servicio del cambio. La visión política que proyecta la pedagogía crítica a través de sus ideas y sus principales exponentes teóricos, constituye uno de sus rasgos distintivos fundamentales.

3.3 LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Este párrafo continúa y acentúa la dimensión política analizada en las líneas anteriores en torno al proceso de educación, avanzando un poco más en la perspectiva de los autores de la pedagogía crítica, antes de dar paso -en el siguiente párrafo-, a una entrada más profunda en la propuesta de Paulo Freire. De acuerdo a Michael Apple, uno de los representantes más importantes de este pensamiento, “es muy frecuente que la educación se conciba como una simple transmisión de conocimientos neutrales a los estudiantes. Según este discurso, el papel fundamental de la enseñanza es dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para competir en un mundo como el nuestro, marcado por unos cambios incesantes”. (Apple, 2002 : 19)

Para Paulo Freire, lejos de la idea de neutralidad asociada al conocimiento, heredada del positivismo, y sostenida por el modelo tradicional; la educación constituye una práctica política. Toda la pedagogía crítica hará especial hincapié en esta dimensión política y en cuestiones relativas al poder, la dominación y los diversos intereses en juego vinculados a los procesos pedagógicos. Claro que, a diferencia de teóricos enmarcados en otros modelos y corrientes, siempre lo hará considerando la capacidad de los sujetos para producir cambios y transformaciones a partir de la praxis.

También contra extendidas ideas en relación a la neutralidad del conocimiento y la pretendida igualdad que genera la educación, Giroux advierte que “en el mejor de los casos, la enseñanza pública ofrece una movilidad individual limitada a miembros de la clase trabajadora y de otros grupos oprimidos, pero en sí misma es un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes que pretenden legitimar a grupos que están en el poder.” (Giroux, 1990 : 32).

La pedagogía crítica analiza la acción de los individuos y su capacidad frente a los mecanismos ideológicos de las fuerzas hegemónicas que intentan moldearlos, persuadirlos, conquistar su subjetividad (Kincheloe, 2001). En contraposición a un modelo de control, donde se fomenta la competencia y se desestima la reflexión y la creatividad, esta pedagogía se presenta como alternativa. Para Henry Giroux "una

pedagogía crítica no es sino una intervención importante en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general, con la vista puesta en la creación de una sociedad verdaderamente democrática." (Giroux, 1990 : 36). También McLaren (1994) desde su reflexión teórica insiste en que las escuelas deben servir para profundizar la visión de la democracia, así como las investigaciones críticas tienden a contribuir a que los individuos sean capaces de indagar y reconocer las circunstancias sociales que determinan su vida cotidiana. En el marco de la pedagogía crítica, estos análisis nos permiten explorar cómo a través de la enseñanza en su modo tradicional se legitiman las relaciones de poder que existen en la sociedad. (Freire, 1990; McLaren, 1994; Giroux, 1990, Apple, 2000), mientras que la pretensión de objetividad y neutralidad de este modelo educativo oculta los intereses de las clases dominantes en lugar de invitar a reflexionar acerca de las relaciones existentes entre conocimiento, poder, política y cultura. (Giroux, 1990). "Es la auténtica combinación de relaciones patriarcales y presiones económicas que continúa operando en la enseñanza hasta el día de hoy". (Apple, 1989 : 79).

El conocimiento no es objetivo y las escuelas no pueden reducirse a lugares de instrucción sino constituirse, de acuerdo a Giroux, en espacios políticos y culturales. (Giroux, 1990). Teniendo como objetivo que todas las escuelas sean esferas democráticas desde donde se promuevan la reflexión, la crítica, el diálogo y la transformación, Giroux afirma la necesidad de repensar las relaciones entre pedagogía, política y cultura.⁷⁸ Estas reflexiones nos invitan a indagar el entretejido de relaciones de poder que existe en la sociedad, sacando a la luz las relaciones de dominación existentes, -que de acuerdo al análisis de McLaren (1994) privilegian lo masculino y lo blanco y el centro sobre la periferia-.

La escuela pública democrática se halla amenazada por el mercado y las privatizaciones; así como por las visiones totalizadoras de clase y cultura que, al avanzar,

⁷⁸ "La pedagogía versa, al mismo tiempo, sobre el conocimiento y las prácticas a que podrían dedicarse conjuntamente los profesores, trabajadores culturales y estudiantes, y sobre las visiones y políticas culturales que dichas prácticas legitiman. Precisamente por esto, los trabajadores culturales han de estar atentos a la pedagogía como una práctica política y a las prácticas culturales de la pedagogía." (Giroux, 1996 : 57).

dejan fuera las discusiones en torno a significado y resistencia. (Giroux, 1999). Ante esta realidad se hace necesario reconocer y articular la diversidad de miradas, experiencias y capacidades que tienen los sujetos que toman parte en la práctica educativa. (McLaren, 1994). Apple desarrolla e impulsa un análisis profundo de las diversas relaciones que se entrelazan en la sociedad y que vinculan diversas dimensiones e intereses en juego relativos a educación, política, cultura y economía. La profundidad y las interconexiones, en cuyo análisis tendrían que contemplarse las categorías de sexo, raza y clase social⁷⁹, deberían reemplazar cualquier simplificación y reducción que impida alcanzar la comprensión de la situación existente.⁸⁰

Aunque pueda resultar claro que democracia y ciudadanía constituyen algunos de los conceptos centrales de este amplio debate, lo que no siempre resulta muy claro es qué implican realmente ambos conceptos desde diversas miradas, sobre todo a la hora de llevar a la práctica políticas culturales y educativas, y más aún teniendo en cuenta el avance de las visiones totalizadoras que intentan imponerse sin dar tregua. Si lo que se pretende desde la pedagogía crítica es contribuir al desarrollo de ciudadanos críticos, imaginativos, reflexivos, en el lado opuesto de la acera, se sitúa la idea de ciudadano como consumidor, con todo lo que ello implica. Aunque no profundizaremos en el desarrollo de ideas relativas al consumo creativo o a la recepción activa, -de gran importancia e interés en el desarrollo teórico en el campo de la comunicación-, consideramos que optar por la concepción de ‘sujeto consumidor’ a la hora de articular políticas culturales y educativas desalienta cualquier afán de desarrollo de reflexión y producción creativa y crítica transformadora. Esto es claramente visible cuando, en consonancia con la idea del ciudadano como consumidor, las políticas de

⁷⁹ “Expresiones arraigadas en el habla cotidiana como «subir», «llegar», «casarse bien», «gente bien nacida», «pobre *pero* honrado» están cargadas de connotaciones clasistas. Incluso, denominaciones aparentemente neutras, técnicas y objetivas, consagradas por el uso, tales como «deserción escolar», ocultan una connotación: la de dar por supuesto que el niño que deja la escuela *deserta*, esto es, que lo hace por su propia voluntad, por abulia, por falta de capacidad y perseverancia para estudiar (nótese que la palabra *deserción* tiene una connotación de *traición*) y no expulsado por la inequidad del propio sistema escolar y de la estructura social.” (Kaplún, 1998 : 158).

⁸⁰ Apple resalta la relevancia de ver las luchas económicas pero también enfatiza el interés que conllevan las culturales, raciales y sexuales. (Apple, 1989).

democratización cultural aparecen como equivalentes exclusivamente a medidas tendientes a facilitar el acceso o consumo a determinados productos, principalmente si provienen de la ‘alta cultura’ y llegan al pueblo ‘inculto’. Este pretendido derrame de cultura legítima sobre los ignorantes que se celebra muchas veces como integración, no es más que un ejemplo claro de una infortunada interpretación de los conceptos de cultura y democracia, y que resulta interesante no perder demasiado de vista a la hora de reflexionar en torno a estas concepciones, principalmente teniendo en cuenta que nuestra perspectiva en este trabajo en torno a democracia y cultura está ligada a la concepción de los sujetos como productores creadores y no como receptores consumidores.

Contraria a la idea de una cultura dominante transmitida linealmente, asumir una concepción de cultura como espacio heterogéneo, de contradicciones, rupturas y luchas (Peter McLaren, 1994), les permite a los educadores reconocer la dimensión política que conlleva su praxis y que resulta clave a la hora de concretar su labor de ayudar a las clases oprimidas a reconocer que el conocimiento escolar es una construcción social, y apoyar a los educandos en la reafirmación de sus valores, ideas y experiencias. “Los educadores y educadoras progresistas en todo el mundo tienen que enfrentarse al desafío de unir cultura y política, para hacer que lo pedagógico sea más político uniendo el aprendizaje, en su sentido más amplio, a la misma naturaleza del cambio social. Esto sugiere un rehacer las relaciones entre cultura, pedagogía y política”. (Giroux, 1999 : 57).

Finalmente, es importante destacar que la reflexión en torno a la práctica educativa y la reafirmación de la realidad propia de educadores y educandos, debe ir unida a la producción creativa, porque esta conexión implica que después de reconocer cómo están articuladas las relaciones de poder y dominación, y de comprender la existencia de constantes luchas por la imposición del sentido, ambos sujetos del proceso de educación-comunicación –maestro y alumno, o educador y educando-, se disponen a crear nuevas alternativas para mejorar las condiciones actuales así como superar las contradicciones y desigualdades vigentes. De lo contrario, si la reflexión no va unida a la praxis –como Freire considera crucial-, el proceso estaría incompleto.⁸¹

⁸¹ “Tal educación debe tener el carácter de compromiso. Implica un movimiento desde el *contexto concreto* que proporciona hechos objetivos, al *contexto teórico* donde tales actos son analizados en

3.4 PAULO FREIRE. TRANSFORMACIÓN Y DIÁLOGO.

“El trabajo de Freire constituye una contribución importante para la pedagogía crítica, no sólo por su refinamiento teórico, sino por el éxito de Freire al llevar la teoría a la práctica” (McLaren, 1998 : 22).

La célebre y rica obra de Paulo Freire, uno de los más reconocidos teóricos del siglo XX, es considerada un aporte pionero en la construcción de la Pedagogía Crítica. Sus ideas constituyeron el impulso clave para el desarrollo de esta nueva pedagogía transformadora.

Para Paulo Freire la educación constituye una acción política, encaminada a liberar a los hombres de la opresión del sistema; y un proceso de comunicación, donde los saberes y conocimientos se construyen a partir del diálogo, de la interacción subjetiva. La comunicación constituye una dimensión fundamental y los procesos de aprendizaje se producen a partir de diálogos y acuerdos, y no desde una imposición o mera transmisión.

Sus principales inquietudes teóricas y la evolución de su pensamiento se dejan entrever en los títulos de los libros escritos por este autor. Sus obras, además de ofrecer un aporte invaluable al desarrollo de la pedagogía, reflejan cómo la teoría y la praxis se encuentran en la vida de Freire, comprometido desde sus inicios en la transformación de la realidad de los más desfavorecidos. Es interesante señalar este aspecto dado que en la labor cotidiana de Paulo Freire se halla precisamente su lucha por cambiar la realidad y esta idea motiva sus elaboraciones teóricas.

Influenciado por su entorno, -pobreza, desigualdad, analfabetismo, desempleo-, el pedagogo brasileño enuncia la posibilidad de transformar el mundo a través de la educación, y en ello trabaja durante toda su vida. “Al ser una reflexión crítica de ambos,

profundidad, y vuelve al contexto concreto donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis.” (Freire, 1975 : 38).

profesor y alumno, el proceso de alfabetización debe relacionar *hablar la palabra* con *transformar la realidad*, y con el papel del hombre en esta transformación. (...) Esta percepción le permitirá al alumno reconocer un derecho mucho mayor que el de ser alfabetizado. Al fin podrá comprender que, como hombre, tiene derecho a tener una voz.” (Freire, 1975 : 31). La preocupación fundamental de Freire era alcanzar una educación que ayude a los hombres a liberarse de la estructura que los mantiene oprimidos.⁸² Desde una pedagogía de lucha y posibilidad, Paulo Freire sostiene que las estructuras condicionan a los sujetos pero no los determinan. Conscientes del mundo y de sí mismos, los sujetos pueden actuar para transformar el mundo en vez de solamente adaptarse a él. (Freire, 2001).

De acuerdo a Paulo Freire a través de la mistificación de la realidad, que “consiste en hacer que el mundo parezca distinto de lo que es, impartiendo, por necesidad, una conciencia artificial” (Freire, 1990 : 125), las clases dominantes evitan el pensamiento crítico y reflexivo de las personas. Se crea la ilusión de que la realidad existente tiene el estatus de ‘indiscutible’, lo que cierra la posibilidad de generar críticas que permitan su transformación. Esta ideología que pretende conservar el orden social tal cual se presenta se vale de la concepción de neutralidad asociada al conocimiento, la cual constituye un importante obstáculo en el desarrollo de sujetos críticos y comprometidos con los cambios.⁸³ Así como la liberación constituye un proceso permanente, la domesticación también implica un trabajo ideológico constante por parte de las clases dominantes, y “puesto que no pueden eliminar la capacidad humana de pensar, oscurecen el mundo real

⁸² “El conocimiento del hecho no significa, primero, que el hecho vaya a cambiar la realidad. Eso es lo que dice el idealismo. Segundo: el conocimiento del hecho no significa que yo, el conocedor del hecho, cambie también. Es dramático esto, percibir esta verdad. Puedo perfectamente conocer la estructura de esta casa, todo lo que hay dentro. Este conocimiento no me da la certeza de que la casa vaya a cambiar o de que yo también cambie mi manera de pensar. Yo cambio mi manera de pensar cuando me comprometo en una práctica política transformadora de la realidad. Y cambio en el mismo proceso de cambiar. (Freire, 2009 : 37).

⁸³ “Alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos. Sin embargo, al desnudarla dan un paso para superarla, siempre que se empeñen en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión.” (Freire, 1993 : 29).

por medio de un razonamiento condicionado y engañoso acerca de la gente y el mundo en general.” (Freire, 1990 : 125).

Teniendo como eje su explicación de la educación tradicional como modelo de educación bancaria, Freire propone la educación liberadora como alternativa. “Para una ideología deshumanizadora es crucial evitar a cualquier precio que los hombres tengan la oportunidad de percibirse en tanto seres reflexivos y activos, como creadores y transformadores del mundo. En efecto, a esta ideología le interesa formalizar conciencias domesticadas en términos de receptáculos vacíos.” (Freire, 1990 : 125).

El autor critica ese modelo de educación tradicional que denomina ‘bancaria’ y que considera al alumno un depósito de conocimientos transmitidos por el maestro. En esta concepción, en que la educación se limita a ser un proceso de transmisión de saberes, “el hombre es un ser pasivo, objeto, y no sujeto, del proceso de aprender a leer y escribir. En tanto objeto, su tarea consiste en «estudiar» las así llamadas lecciones de lectura, que de hecho son casi totalmente alienantes y alienadas, pues tienen poco o nada que ver con la realidad sociocultural del educando”. (Freire, 1990 : 65).

En el modelo de educación bancaria, el educando es visto como alguien que debe ser alimentado o nutrido por los conocimientos del educador. Y a la idea de alfabetismo como nutrición le sigue la de analfabeto como desnutrido, que debe ser alimentado, -lo mismo que la vasija a ser llenada-. En este enfoque, que implica un completo desprecio hacia la cultura de los educandos, no se contemplan los saberes, conocimientos e ideas con que el estudiante cuenta. A la luz del sistema es un ‘objeto’ vacío. “Se considera que los analfabetos están «desnutridos», no en el sentido literal en el cual muchos de ellos lo están realmente, sino porque les falta «el alimento del espíritu». Coherentemente con esta concepción del conocimiento como alimento, se concibe el analfabetismo como una «mala hierba» que intoxica y debilita a las personas que no pueden leer ni escribir.” (Freire, 1990 : 65).

En contraposición a este modelo pedagógico, que no tiene en cuenta las características particulares de los educandos, Paulo Freire recalca la importancia de prestar especial atención a su realidad, necesidades, gustos, y vivencias cotidianas. Por ello, a la hora de alfabetizar toma como punto de partida el contexto de los educandos

con sus características sociales, económicas, históricas, culturales e ideológicas. Tener en cuenta la perspectiva de los estudiantes, pero no simplemente para evaluar como absorben los contenidos transmitidos verticalmente, contribuye a la conformación de un modelo de educación participativa. Es importante comprender que al afirmar que se debe ‘partir de los saberes de los educandos’ Freire aclara que eso no significa quedarse girando en torno a esos saberes, sino avanzar y desplazarse a partir de ellos, a fin de superarlos. “Jamás dije, como a veces insinúan o dicen que dije, que debemos girar fascinados en torno al saber de los educandos, como la mariposa alrededor de la luz.” (Freire, 1993 : 67).

Al igual que los teóricos de la reproducción, Freire critica el papel de la escuela como reproductora de las ideologías dominantes. Pero va más allá y, desde su pedagogía de la esperanza, plantea que la educación también puede ser una instancia capaz de liberar a los sujetos de las estructuras que los oprimen. “La solución para su problema no es aplicar técnicas que le permitan volverse “seres dentro de”, sino hombres que se liberen a sí mismos. Porque en realidad ellos no son marginados por la estructura, sino hombres oprimidos dentro de ella”. (Freire, 1975 : 27).

Un aporte muy importante al análisis es comprender como el analfabeto, considerado un hombre enfermo y marginal, en realidad no está *fuera* de la estructura sino *oprimido dentro de ella*. “Alienados, no pueden superar su dependencia mediante la «incorporación» a la misma estructura que es responsable de su dependencia: No existe otro camino posible para la humanización –tanto de ellos como de los demás- que la auténtica transformación de la estructura deshumanizadora.” (Freire, 1990 : 69). Este planteamiento de la pedagogía freireana explica que transformar las estructuras constituye el verdadero camino hacia la liberación de los sujetos que se hallan oprimidos dentro de éstas.

Sin embargo, a esta perspectiva se opone la más extendida de las interpretaciones, para la cual los analfabetos son *marginales*. En este caso la solución al problema radica en hacerlos entrar y acomodarlos dentro del sistema del que están marginados. Esta interpretación deja fuera cualquier esfuerzo y trabajo que proyecte transformar la realidad y cambiar el estado de las cosas para alcanzar la liberación, porque lo único que se

precisa hacer es ayudar a entrar a la estructura a quienes están marginados en sus bordes, a fin de que se acomoden dentro de la misma. Es evidente entonces que, si la estructura como tal no cambia, siempre habrá sujetos al margen.

La transformación a la que Freire se refiere supone, en cambio, transformar las viejas estructuras de opresores y oprimidos a través de la ‘creación’ de *nuevas* condiciones en lugar de acomodar en la vieja estructura a los marginados. En la relación opresores-oprimidos se busca que los oprimidos alcancen libertad y autonomía pero sin para ello convertirse en opresores, por eso es necesario transformar las estructuras y no reacomodarlos en la misma. Reflexión y creatividad constituyen en este punto dos conceptos claves para alentar ese proceso transformador. “Las respuestas a su situación no residen en que aprendan a leer historias alienantes, sino en que construyan una historia que actualice sus vidas.” (Freire, 1990 : 116). La importancia del ‘sentido creativo’ radica en la posibilidad que otorga a los sujetos de crear su propio mundo y no repetir las condiciones existentes en las estructuras de dominación. “Sólo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados son capaces de liberarse. Su reflexión no conduce únicamente a una conciencia vaga y no comprometida, sino al despliegue de una acción profundamente transformadora sobre la realidad determinante. La «conciencia de» y la «acción de» la realidad son, por lo tanto, constituyentes inseparables del acto transformador mediante el cual los hombres se convierten en seres de relación.” (Freire, 1990 : 86).

Resumiendo, a la denuncia de cómo las ideologías dominantes intentan reproducir las condiciones existentes, Freire añade cómo la acción transformadora del hombre puede modificar la realidad y liberar a los sujetos de las estructuras que los oprimen. De este modo, además de hacer una lectura crítica del escenario, aporta una mirada esperanzadora, donde las capacidades reflexiva y práctica de los hombres son capaces de liberarlos. ‘Pedagogía del oprimido’ y ‘Pedagogía de la esperanza’, encierran la crítica a un orden social injusto y el anhelo y la fe de que la transformación es factible.

La educación, desde la perspectiva crítica que plantea Freire, abre camino a la liberación de los sujetos y mediante ello, a la construcción de una sociedad igualitaria y

verdaderamente democrática.⁸⁴ Transformar la realidad en lugar de reproducir las condiciones existentes es factible a partir de una pedagogía crítica, de reflexión y praxis, de preguntas en lugar de respuestas, de diálogo e intercambio. “La educación para la domesticación consiste en un acto de transferencia de «conocimiento», mientras que la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad.” (Freire, 1990 : 116). La educación como domesticación implica la manipulación de un ‘objeto’ pasivo, en contraposición a lo que significa un diálogo entre sujetos activos.

La dimensión dialógica que propone Freire en su elaboración teórica también es visible en el modo en que incorpora a su reflexión pedagógica los pensamientos y planteamientos de diversos actores sociales con los que conversa a lo largo de su vida y que se ven reflejados en sus libros. Dialoga con los sectores populares, con maestros, con obreros, con otros teóricos, con alumnos, e incorpora las distintas voces exponiendo en sus textos las palabras, gestos e ideas de esas personas. Escribe y reescribe, y continúa su lúcida búsqueda. En un ida y vuelta plasma con claridad cómo es factible unir la teoría y la práctica, el saber y el hacer, el pensamiento y la acción. A modo de ejemplo podemos citar que en su libro *Pedagogía de la esperanza* explica que gracias a múltiples misivas de maestras de distintos puntos de la geografía de Estados Unidos fue capaz de reconocer el uso de cierto lenguaje machista en un libro de su autoría, y sobre el cual las docentes lo hicieron reflexionar. Con respecto a dicha reflexión Freire explica que, a pesar de que en ningún momento pensaba excluirlas del texto cuando expresaba frases tales como que *los hombres eran capaces de transformar su realidad*, -el texto dice *los hombres* para referirse a los seres humanos- ellas no se sentían parte del mismo. Este punto de vista, pensado y repensado por el autor, lo lleva a plantearse cómo se reproduce una ideología machista a través del lenguaje. Podemos citar muchos ejemplos más acerca de cómo incorpora Freire los planteamientos de diversas personas, seguramente nos extenderíamos por muchas páginas si nos dedicáramos a ello. Pero lo relevante aquí, más allá de citar

⁸⁴ “La educación no es la plataforma de la transformación, pero la transformación social necesita de la educación”. (Freire, 2009 : 109).

puntualmente sus intercambios con situaciones, hechos y personas, es poner en relieve la importancia que reviste la dimensión dialógica en el pensamiento y la praxis legada por Freire. Desde luego sería sumamente provechoso que esta actitud y disposición de Freire pudiéramos incorporarla a nuestra práctica, en un punto de la historia donde nuevas tecnologías nos permiten disponer y procesar información en tiempo récord, donde es factible interactuar y dialogar desde sitios remotos y donde el intercambio de datos puede realizarse en cuestión de segundos. Poder compartir nuestros análisis e interpretaciones sometidos a discusión y nuevos análisis permite acelerar los pasos para la construcción de esquemas teóricos y de trabajo que integren diversas miradas y que se formen a partir de la interconexión de distintos saberes, ideas y experiencias y donde el diálogo resulte un elemento clave.

En sociedades con tanta diversidad cultural y social, donde conviven diferentes creencias, costumbres, concepciones, modos de ser, estar, pensar, compartir, trabajar, es donde la relación entre sujetos y grupos cobra una dimensión fundamental. La capacidad de diálogo e intercambio contribuye a la convivencia armoniosa y al desarrollo. Más allá de los discursos pro integración tan difundidos en muchas sociedades, la realidad y práctica educativa basadas en concepciones individualistas y competitivas no alientan transformaciones sociales capaces de traducirse en una verdadera integración, sino por el contrario se hallan más en consonancia con la realidad propia de sociedades sectorizadas, de grupos enfrentados, donde lo diferente se ve como una amenaza.

3.5 EL PAPEL CLAVE DEL EDUCADOR TRANSFORMADOR

En el proceso de educación-comunicación, el llamado profesor, educador o maestro, constituye uno de los pilares, no sólo en los términos de la pedagogía tradicional -donde aparece como transmisor de conocimientos legítimos o verdades absolutas-, sino también desde el punto de vista de una pedagogía transformadora, porque el modo en que desempeñe su rol es una pieza clave en el desarrollo de procesos de educación críticos y creativos. Así lo entienden los diversos autores de la pedagogía crítica, claramente en perspectiva opuesta al sistema tradicional; ya que en la educación autoritaria el educador utiliza la directividad para manipular a sus alumnos. (Freire, 2009).

“Ya se trate de una reproducción de la ideología dominante o de un método para alcanzar una acción revolucionaria transformadora, la educación siempre exige la presencia de un educador.” (Freire, 1990 : 118). El éxito de un maestro tradicional radica en transmitir eficazmente saberes prediseñados, mientras que el éxito de un docente de acuerdo al enfoque crítico, consiste en construir conocimiento a partir del diálogo, motivar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, y adaptar los contenidos y metodologías a las características propias de su alumnado a fin de generar un aprendizaje significativo.

Para Freire, el maestro, que facilita los procesos de comunicación, es un verdadero artista que debe contribuir tanto al pensamiento crítico de sus estudiantes como a su imaginación y sus sueños. Para Henry Giroux se trata de intelectuales que cumplen una función social y política y deben contribuir al desarrollo de sujetos críticos capaces de transformar la realidad si es preciso. Para alcanzar tal objetivo será necesario unir reflexión y acción en la práctica docente, dando lugar a una formación más comprometida con el plano teórico, y al mismo tiempo dejando atrás la función de técnicos entrenados para aplicar métodos eficaces en la transmisión de saberes. (Giroux, 1990). Ambos autores coinciden en el lenguaje de la posibilidad y la esperanza de cambio, factible de ser generado desde las esferas escolares. “La esperanza exige estar presente en las prácticas transformadoras, y una de las tareas de la educación progresista es descubrir oportunidades para que la esperanza forme parte de un proyecto pedagógico

y político más amplio.” (Giroux, 1999: 56). Impulsor fundamental de las ideas transformadoras en el campo de la educación, Paulo Freire considera que “una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica, radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta”. (Freire, 2001 : 54).

Dentro de las principales cualidades que debe tener un docente, Freire (2009), señala el respeto a sí mismo y a sus estudiantes, -lo cual incluye respeto a los conocimientos que poseen los alumnos antes de entrar a la escuela⁸⁵-; la capacidad de abrirse y comprender la cultura popular, y la coherencia entre palabra y práctica. Jamás debe considerar objeto al educando, en tanto él es, al igual que el profesor, sujeto en la práctica educativa. Es importante que asuma su liderazgo, pero siempre fomentando el diálogo, nunca con autoritarismo, por el contrario debe ser tolerante y favorecer la convivencia entre diferentes. (Freire, 1994) En relación a este tema Freire se detiene a explicar su preocupación por alcanzar un punto justo en la tensa relación existente entre autoridad y libertad, a fin de evitar caer tanto en el libertinaje como en el autoritarismo. Éste último constituye una muestra de falta de confianza en las capacidades de los educandos. (Freire, 2001).

Un educador democrático debe asegurar que exista diálogo entre el saber popular y el saber científico y trabajar para que los educandos se apropien del significado profundo del objeto de conocimiento. (Freire, 1994).

Otro punto de fundamental importancia es que los profesores sean capaces de reconocer cómo interviene su subjetividad en los procesos educativos, lo cual comprende el motivo y el modo de enseñanza. (Giroux, 1999). “Los profesores de educación coinciden en la importancia de inducir a sus estudiantes a pensar críticamente, pero muy pocos de ellos saben cómo conseguirlo. Parece algo evidente, pero a la vez obviado: los profesores deberían aprender a pensar de forma sofisticada, antes de poder enseñar a hacerlo a sus alumnos” (Kincheloe, 2001 : 37). La pedagogía crítica es importante en tanto contribuye a que los educadores sean capaces de superar una visión ingenua que ve

⁸⁵ “Es preciso que el educador o la educadora sepan que su “aquí” y su “ahora” son casi siempre “allá” para el educando. (...) no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los “saberes de experiencia hechos” con que los educandos llegan a la escuela”. (Freire, 1993 : 55).

uniformes a la sociedad y la cultura, para pasar a comprender que en realidad se trata de escenarios en constantes conflictos y luchas ideológicas. (McLaren, 1994).

El profesorado debe ser consciente de las decisiones que toma en relación al proceso educativo, lo que supone una postura política, un punto de vista, una creencia. “La diferencia entre un profesorado crítico posmoderno y un profesorado que se considere neutral consiste en que el primero admite sus preferencias políticas.” (Kincheloe, 2001 : 59). Para Michael Apple, quien considera a la educación una relación de poder, supone –en línea con la pedagogía freireana- que un educador crítico además de llevar a cabo un análisis crítico de la realidad, debe asumir el compromiso de ser la voz de las personas silenciadas, lo cual implica trabajar para que los sectores subalternos sean escuchados. Esta observación es clave si concebimos que “la cultura escolar se afirma, actúa no sólo confirmando y privilegiando a los estudiantes procedentes de las clases dominantes, sino también descalificando, por medio de la exclusión y el insulto, las historias, experiencias y sueños de grupos subordinados”. (Giroux, 1990 : 33).

La mirada de McLaren, que apunta a la liberación de los oprimidos del mismo modo que lo plantea Freire, desde el lenguaje de la posibilidad y la crítica, reafirma la necesidad de lucha y compromiso para construir una sociedad más justa. Para alcanzar ese objetivo se precisa una transformación, y a su vez esa transformación precisa de educadores críticos capaces de profundizar su visión de la sociedad y la cultura a fin de percibir las relaciones de poder existentes, y tomando postura –ya que la indiferencia favorece el statu quo- emprender su praxis liberadora. En las luchas por transformar la realidad, Henry Giroux (1990) resalta la importancia de la memoria liberadora como una de las dimensiones sustanciales ligadas a la práctica de los intelectuales transformativos, la cual permite el reconocimiento de determinadas condiciones históricas donde se generaron padecimientos y luchas a fin de comprender de modo más profundo el presente y actuar para cambiar las situaciones de injusticia y opresión. Educadores e investigadores sociales no deben perder de vista estas situaciones de opresión y sufrimiento pasadas, para transformar el presente en lo que tenga de injusto y construir un futuro en mejores condiciones.

Para poder avanzar hacia una visión más crítica de la realidad, una observación sustancial a tomar en consideración, siguiendo la línea de nuestro análisis en relación a las aportaciones de la pedagogía crítica, es que para generar docentes y alumnos críticos es necesario superar la perspectiva que considera a los profesores como técnicos que se ajustan a un programa de contenidos y metodologías cerrado que deben cumplimentar, y que desalienta su trabajo intelectual y creativo. “Con la creciente utilización de sistemas curriculares prediseñados como forma curricular básica, no se requiere virtualmente de ninguna interacción entre los docentes. Si casi todo está racionalizado y especificado antes de su ejecución, el contacto entre profesores en lo referente a asuntos curriculares se minimiza.” (Apple, 2000 : 23). La programación de actividades, rutinas de trabajo y evaluación termina domesticando la imaginación pedagógica del profesorado. Freire también considera que los paquetes de estudio nada aportan, y se debe apostar a la formación pedagógica, científica y política de los educadores. Los docentes deben analizar su práctica ya que educadores domesticados no pueden generar educandos críticos. (Freire, 1994).⁸⁶

De acuerdo a Kincheloe (2001), la formación técnica del profesorado raramente se cuestiona acerca de la naturaleza y propósito de la educación, tampoco de las relaciones entre escuela, sociedad, poder y enseñanza. No se alienta la labor reflexiva ni creativa del docente, por el contrario, para que su práctica sea evaluada positivamente debe responder a las exigencias del guión. “Tan sólo los resultados de aprendizaje susceptibles de medición por medio de los test estandarizados, o los comportamientos del profesorado que se presten a la cuantificación, como puede ser el tiempo dedicado al trabajo, cuentan en la evaluación del profesorado. Dimensiones pedagógicas tales como el conocimiento del contenido, o la comprensión del conocimiento producida por la colisión entre la experiencia del alumno con las especificidades de cada materia, son del todo irrelevantes y no cuentan como prueba de la valía profesional del profesor.” (Kincheloe, 2001 : 15).⁸⁷

⁸⁶ “Las reglas de carácter general pasan a reemplazar la experiencia real del cuerpo docente.” (Kincheloe, 2001 : 33).

⁸⁷ “Los objetivos, el proceso, el resultado y los criterios de evaluación, son definidos de la manera más precisa posible por gente ajena a la situación. En la medición de aptitudes, al final del módulo, esto se

Los profesores adoctrinados para seguir el guión que marcan las guías curriculares actúan de acuerdo a Kincheloe (2001) como peones, -que habiendo sufrido la domesticación de su imaginación pedagógica-, sólo se limitan a seguir las órdenes de los expertos, a cumplir las órdenes de sus superiores. Este enfoque conductista genera individualismo y competencia en lugar de diálogo y cooperación entre los educandos, mientras que entre los educadores, meros ejecutores, reina la pasividad que llega al aburrimiento o desinterés, las tendencias conservadoras, descontextualizadas e individualistas, así como la uniformidad y el conformismo. (Kincheloe, 2001). Este modelo de educación uniforme y fragmentado sólo contribuye a mantener las condiciones existentes, lo cual implica legitimación de las relaciones de poder en lugar de la reflexión y la crítica.

Tal como está planteado y se denuncia desde la pedagogía crítica, esta instancia educativa supone un proceso de comunicación lineal, donde el educador, tiene la tarea de transmitir saberes y conocimientos a un educando pasivo cuyas ideas y experiencias no revisten de interés alguno. Hasta aquí, resulta una idea –central por cierto en el modelo de educación bancaria- que venimos reiterando a lo largo de nuestro trabajo, pero es importante destacar en este párrafo donde analizamos la importancia del profesor, maestro o educador, que, identificado como peón al servicio de intereses superiores, - como lo describe Kincheloe (2001)- lejos se halla de constituirse en sujeto activo y creativo en el proceso educativo. Por el contrario, los guía la tendencia hacia la repetición, la estandarización, y la pérdida de autonomía. En este proceso, la introducción de guías curriculares con contenidos y metodologías altamente detalladas llevadas a la práctica minuciosamente y en el afán de obtener resultados exitosos en test estandarizados de gran difusión y reconocimiento, terminan por atrofiar la labor pedagógica activa, crítica y transformadora de los educadores.

Si seguimos la lógica que ve como marionetas a los maestros, Apple señala importante tener en cuenta que a la hora de actuar bajo condicionamientos u órdenes

extiende a la determinación incluso de las palabras exactas que el maestro debe usar". (Apple, 2000 : 20).

externos, los docentes también utilizan para sus propios intereses y fines las circunstancias existentes. Esto quiere decir que no se trata de una simple aceptación ingenua por parte del profesorado, sino que se adapta muchas veces a cuestiones y objetivos de índole personal, y que también intervienen en el proceso luchas y conflictos (Apple, 1989). Para una comprensión crítica debe considerarse la intersección de una serie de relaciones sociales, hechos históricos e intereses diversos que complejizan la realidad, y en este caso dan lugar a que cierto modelo o praxis educativa sea factible. En nuestro siguiente apartado, que trata acerca del currículum o programa de enseñanza escolar, y que viene a completar y ampliar la reflexión de este parágrafo, abordaremos ideas e interpretaciones de Michael Apple que explican algunas de esas intrincadas relaciones.

3.6 UN PROGRAMA ESCOLAR PARA UN MODELO DE EDUCACIÓN

“Básicamente, mi argumento será el siguiente: es imposible comprender cabalmente la suerte cambiante del sistema de conceptos que giran alrededor del de igualdad (de oportunidades, equidad, etc.), a menos que tengamos una visión mucho más clara de las desiguales dinámicas culturales, económicas y políticas de la sociedad, que constituyen el centro de gravedad alrededor del cual funciona la educación.” (Apple, 2000 : 82).

A estas alturas hemos mencionado en varias ocasiones ya la idea de que a través de diversos mecanismos, instituciones, políticas culturales; las ideologías dominantes se reproducen en las sociedades. Ahora abordaremos otro dispositivo clave a la hora de llevar a cabo esta reproducción: el programa escolar o currículo.

En la pedagogía tradicional, en estrecha complementariedad con la labor llevada a cabo por los docentes, el currículo constituye otro de los elementos centrales que contribuye a la continuidad de las relaciones de poder existentes. El currículo se halla ligado al control del significado, la escuela funciona como mecanismo de distribución cultural, y la cultura ayuda a recrear un sistema de poder y legitimar desigualdades. (Apple, 1986).

En esta lógica, los maestros aparecen como transmisores cuya función consiste en reproducir unos contenidos prediseñados, y organizados de tal manera que las materias se hallan aisladas entre sí en compartimentos estanco. “El material especifica todos los objetivos. Incluye todo lo que el maestro “necesita” para enseñar, contiene los pasos pedagógicos que el docente debe dar para alcanzar estos objetivos ya fijados, e incluye también los mecanismos de evaluación a utilizar. Pero eso no es todo; no sólo especifica casi todo lo que el docente debería saber, decir y hacer, sino que también presenta a veces las respuestas apropiadas del alumno a todos estos elementos.” (Apple, 2000 : 18). Un currículo con estas características no contempla la diversidad y especificidad que

distintos grupos de alumnos poseen, ya que lo esencial es que todos acrediten los mismos conocimientos de modo uniforme al finalizar el dictado de las clases, -instancia para la transmisión de esos saberes-. “Las decisiones del profesor acerca de lo que debería enseñarse, de cómo un determinado material podría responder a las necesidades intelectuales y culturales de los estudiantes y de cómo evaluarlo resultan intrascendentes cuando se usan estos materiales, dado que en ellos están delimitadas y contestadas de antemano tales cuestiones”, (Giroux, 1990 : 43).

Al no trabajar activamente en la elaboración de su programa, los maestros ven potenciado su rol gestor y técnico. En las escuelas, tanto el lenguaje técnico como el científico tienen más legitimidad y estatus que el ético. (Apple, 1986). De acuerdo a Paulo Freire, este uso de contenidos prediseñados constituye una práctica autoritaria que desconfía de las posibilidades del trabajo de los educadores ya que, “de un lado, no respeta en nada la capacidad crítica de los profesores, su conocimiento, su práctica; de otro, media docena de especialistas que se juzgan iluminados, se arrojan la capacidad de elaborar o producir el «paquete» que tiene que ser dócilmente seguido por los profesores que, para hacerlo, deben recurrir a las guías.” (Freire, 1994 : 90). Históricamente la reforma que condujo a la implementación de un currículo prediseñado obedeció a la necesidad de un mayor control de los programas de contenidos de tal modo que debían ser diseñados para que la eficacia del proceso educativo no dependiera de los profesores, que eran mayoritariamente mujeres. Michael Apple (1989) considera que para entender los alcances del currículum, -tema que trata insistente y profundamente-, su evolución y función en el ámbito de la enseñanza escolar, es preciso llevar a cabo un análisis teniendo en cuenta las categorías de sexo, raza y clase social, dado que profundizar en tales relaciones permite comprender cómo ha estado marcado históricamente por intereses de mercado y un sistema de dominio patriarcal. De este modo, no sólo se enriquece la perspectiva, sino que resulta crucial para entender el panorama de la enseñanza escolar.

La docencia, debido a una serie de circunstancias económicas, sociales y culturales se convirtió en una actividad predominantemente ejercida por mujeres. “Las supuestas capacidades de las mujeres para la crianza y sus naturales dones de «empatía», junto con sus sueldos relativamente bajos, las convirtieron en candidatas ideales para la

enseñanza en las escuelas”. (Apple 1989 : 71). La educación pasó a constituir una profesión de mujeres pero controlada por hombres y en línea con los intereses del mercado. Controlar al currículo también era controlar el modo de trabajo de las mujeres que ejercían el rol docente. Este control a través de un nuevo programa escolar, llevaba a la intensificación de la enseñanza, -que implicaba sobrecarga de trabajo y destrucción de la sociabilidad-, y a la tecnificación, que se asumían erróneamente como parte del profesionalismo de la práctica docente. Claro que esto no ocurría sin mediar luchas y conflictos permanentemente. Sólo una visión simplista puede considerar que no hubo constantes desafíos a las instituciones patriarcales y a la imposición de la lógica capitalista. (Apple, 1989). “La elección de un contenido y de modos particulares de aproximación a él en las escuelas no sólo está vinculado con las relaciones de dominación existentes, sino también con las luchas para modificar esas relaciones.” (Apple, 1989 : 90). En cuanto a la relación currículo – profesores, y la capacidad de éstos de recrear el currículo, Henry Giroux afirma que más allá de la posición a la que algunos docentes puedan optar en la práctica distanciándose u oponiéndose a lo que marcan los programas, éstos promueven la obediencia más que la crítica, por lo cual el meollo de la cuestión radica en descubrir qué intereses subyacen a los mismos y de qué modo se estructuran en la praxis educativa.

Un programa de contenidos y actividades cerrado, empaquetado, prediseñado en algún lugar alejado del centro educativo donde se implementa, se halla vinculado a concepciones lineales y verticales de conocimiento y poder. Y el poder se halla relacionado a una particular concepción de verdad así como a determinado estilo de vida. Un grupo de expertos, desconectados de la realidad de los sujetos de la educación de miles de escuelas, programan hasta el detalle qué debe realizarse en un período escolar determinado, y cuyo cumplimiento, comprobado mediante resultados medibles, verificará el éxito o no de la labor docente y el nivel del alumnado.⁸⁸ “Cuando el control técnico significa que la forma que toma el currículo es altamente específica, que se la individualiza a tal punto que se requiere poca interacción entre los estudiantes, de modo

⁸⁸ Siendo la preocupación fundamental de la ciencia moderna la medición de los conocimientos, se separa la escuela de la sociedad y se fragmentan los contenidos y los temas. (Kincheloe, 2001).

que cada actividad es necesariamente percibida como un acto individual de habilidad intelectual, que las respuestas a menudo toman la forma de simples actividades físicas, (...) resultando correctas o incorrectas en base a la aplicación de reglas técnicas, y esta clase de forma es la que uno sigue a lo largo de su vida en la escuela primaria, ¿qué impacto tiene en los profesores y estudiantes que interactúan con ella diariamente a nivel de la práctica?.” (Apple, 2000 : 32). Es indudable que este tipo de educación que tiende a la individualización, se opone a la idea de educación como proceso de construcción a partir del diálogo. Todos los elementos del proceso se hallan implicados en esta lógica, incluyendo la metodología que el maestro utiliza al dar su clase, el contenido curricular, la forma de evaluar y las relaciones entre los participantes del proceso.

Este modelo que promueve la competencia y el individualismo en lugar del diálogo y el trabajo cooperativo, tiene un currículo basado en el control y la eficacia (Giroux, 1990). Una muestra de eficacia sería asegurar fructíferos resultados del enlace escuela-industria o escuela-empresa que equivale a una exitosa acomodación de los alumnos a puestos de trabajo de acuerdo a las necesidades empresariales y al mismo tiempo la continuidad de la lógica de acumulación capitalista, sus valores y estilos de vida.⁸⁹ ⁹⁰ En medio de estas perspectivas empresariales que guían una creciente mercantilización educativa, -lo que equivale a considerar la educación como una mercancía-, Apple se pregunta ¿de quién es el conocimiento que se enseña?, y desde allí nos invita a reflexionar acerca de cómo se orquesta el sistema educativo, de cómo se relacionan la distribución cultural y el poder económico y qué papel cumplen los intelectuales en las luchas ideológicas. En sus estudios del currículo afirmaba -hace

⁸⁹ “Si el conocimiento en todos sus aspectos –del tipo lógico, es decir, información, procesos y disposiciones o propensiones- es derribado y transformado en mercancía, entonces puede ser acumulado de la misma manera que el capital económico. La calificación de un buen alumno significa la posesión y acumulación de una gran cantidad de habilidades al servicio de intereses técnicos”. (Apple, 2000 : 31).

⁹⁰ “Es el lenguaje de la producción, la racionalización y la estandarización. Está apagando la voz de la democracia, la participación y la igualdad. Esta voz más democrática aún vive, pero resulta difícil percibirla por sobre la maquinaria de la mecanización de la educación.” (Apple, 2000 : 189).

décadas ya- el creciente reconocimiento de que la escuela servía a intereses de clase en la sociedad industrializada desarrollada. (Apple, 1986 : 44). Actualmente, el discurso neoliberal hace constante hincapié en la importancia de que la formación educativa responda a las demandas de profesionales que hacen las empresas. Bajo esta perspectiva, las escuelas y universidades constituyen proveedores de trabajadores calificados acordes a las necesidades que presenta el mercado en determinado momento. “En la *interrelación* entre conocimiento curricular –el material que enseñamos, la «cultura legitimada»,- y las relaciones sociales de la vida del aula que describen los teóricos de la reproducción, podemos empezar a ver algunas de las relaciones reales que tienen las escuelas con una estructura económica desigual.” (Apple, 1986 : 59). La escuela maximiza el conocimiento técnico, el cual permite estratificar más fácilmente a los individuos a través de los criterios académicos. (Apple, 1986 : 57).

Hemos visto hasta aquí que el estudio del currículo nos permite explorar la reproducción económica y cultural de las relaciones de clase existentes. En esta dirección, Michael Apple exhorta a los investigadores a trabajar para develar cómo la escuela contribuye a legitimar ideologías y formas económicas. De acuerdo a este investigador del campo del currículo, existe una importante necesidad de autocrítica en relación a la elección y organización del currículo escolar, lo cual requiere un importante trabajo de los ‘curriculistas’ como intelectuales comprometidos y como activos participantes en las luchas contra la hegemonía.

Además de analizar el programa escolar, la pedagogía crítica también desarrolla reflexiones en torno a la concepción de **currículum oculto**, entendido como “las normas y los valores que son implícitas, pero eficazmente, enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores” (Apple, 1986 : 113). Este interesante mecanismo que opera de modo subrepticio viene a asegurar la transmisión de los valores y la cultura legítima en las sociedades. Mantener cierto orden social motiva la existencia de este currículum oculto a través del cual los estudiantes interiorizan los valores y normas que les permitirán desenvolverse adecuadamente en la sociedad, tal como se halla estructurada. Para ello se refuerzan,

entre otros valores, el respeto a la autoridad, la docilidad y la conformidad. Lo que implica adiestrar a los jóvenes a obedecer las normas para poder asegurar el orden y evitar los conflictos.

Las estructuras jerárquicas, las relaciones de poder, los sistemas de evaluación que se utilizan, marcan exigencias y reglas de juego que los estudiantes hacen suyas durante su paso por las escuelas, y que sirve para adaptarlos desde temprana edad a las condiciones que rigen la vida social. Ni alumnos ni profesores son conscientes de cómo reproducen un modelo de sociedad a través de sus prácticas, pero algunos autores consideran que revisten de mayor importancia incluso que el currículum oficial. Claro que sus particulares características no impiden la posibilidad de generar cambios en y a partir del currículum oculto. (Giroux, 1990).

Uno de los puntos que preocupa a Henry Giroux es lo antidemocrático que resultan las normas y los valores que subyacen a este currículum, además de la aceptación acrítica de la realidad y la inmutabilidad que son capaces de generar en los educandos. El respeto es importante, pero no enmarcado en una sumisión carente de reflexión crítica, sino en procesos de construcción colectiva, cooperación, solidaridad y responsabilidad social. En el análisis etnográfico de Philip Jackson (2001), el autor destaca que las aulas son espacios donde se halla claramente trazada la división entre el débil y el poderoso, entre el profesor que goza de poder, y el alumno que debe acatar sus decisiones y las normas que rigen la institución. De hecho es el profesor quien autoriza a hablar, quien premia o castiga, y quien desata su ira cuando los estudiantes no cumplen con las normas de la institución. “Con frecuencia cuando un profesor regaña a un alumno no es porque ignore cómo se escribe correctamente una palabra o porque no consigue resolver las complejidades de una larga división. Generalmente suele regañarle por llegar tarde o por hacer mucho ruido, por no prestar atención o por empujar en la fila.” (Jackson, 2001 : 62). Este análisis muestra la gran relevancia que tiene esta serie de aspectos vinculados a la conducta, el orden y la obediencia; y que transmiten, como lo hemos comentado, determinados valores y modos de comportamiento aceptables para la vida en sociedad. Las reglas que rigen en las aulas vienen impuestas desde fuera, y es raro hallar instancias participativas de discusión en torno a las mismas dentro de las

escuelas, tampoco aparecen mecanismos que brinden facilidades para mejorarlas, recrearlas, etc., el punto clave consiste en acatarlas.

Si revisamos las referencias históricas citadas a lo largo del presente trabajo, encontraremos que la preocupación por hacer de las instituciones educativas instancias más democráticas y antiautoritarias fue uno de las razones de existir de la Escuela de Summerhill, interesante proyecto llevado a cabo por Alexander Neill en Inglaterra. Como lo hemos comentado en su correspondiente parágrafo, las nociones de autoridad, democracia y poder merecen una atención especial -en el marco de este proyecto para el cual alcanzar la felicidad constituía el objeto principal de la educación-, ya que apuntan a que el respeto y la responsabilidad de los estudiantes no son determinados a partir de una relación desigual con los profesores, ni son producto de la imposición o de mecanismos de persuasión. En este modelo, niños y adultos tienen los mismos derechos y participan activamente en procesos decisorios. No hay obedientes sumisos a la autoridad de un adulto, sino que hay niños que, habiendo reconocido y comprendido las normas de responsabilidad y respeto, actúan de acuerdo a ellas. A pesar de las diversas críticas que recibió la puesta en práctica del método de Neill en la escuela de Summerhill, es reconocible su reflexión y preocupación vinculada a la creación de escuelas más democráticas y de niños más reflexivos y creativos en su accionar cotidiano. Más allá de constituir Summerhill un internado, un enclave aparte del mundo real, es valorable la búsqueda de Neill de una opción pedagógica capaz de superar el modelo de educación autoritario representado por el sistema tradicional.

Desde una visión enmarcada en una reflexión más amplia, política y crítica de la sociedad, la pedagogía radical desarrollada por Henry Giroux considera clave el papel de la escuela como esfera pública democrática, es decir “donde profesores y estudiantes colaboren en la forja de una nueva visión emancipadora de lo que debe ser la comunidad y la sociedad” (Giroux, 1990 : 38), donde puedan formarse ciudadanos activos y críticos, donde la teoría y la praxis se encuentren y motiven las necesarias transformaciones que superen las condiciones de injusticia y desigualdad. En una escuela democrática, tal como la describe Giroux, el profesor tiene una mayor injerencia en la construcción del currículum y su adecuación a la realidad propia de los estudiantes, la cual debe estar

incorporada como punto de partida del proceso educativo. Para Michael Apple, y dado que las escuelas forman parte de un amplio conjunto de conflictos políticos, culturales y económicos, “la clave consiste en ligar aquellas luchas diarias dentro de las escuelas, con otras acciones por una sociedad más progresista en aquel terreno más amplio”. (Apple, 2000 : 140). Y esa lucha comienza para él en el currículum y la práctica de la enseñanza.

En cuanto al currículum oculto, las evaluaciones que realizan los profesores en las aulas son el mecanismo más claro que revela su existencia. (Giroux, 1990). No es suficiente con formular correctamente una oración de acuerdo a las reglas sintácticas, ni resolver problemas de matemáticas o repetir con seguridad lecciones de historia; también es fundamental acudir al aula al sonido del timbre o la campana, formar fila, hacer silencio en determinados momentos, vestir un uniforme, tener el cabello recogido, y un sinfín de reglas y normas que varían en algunos casos de una institución a otra, y que son evaluadas y calificadas por el cuerpo docente. Todos estos aspectos y lo que su práctica promueve no son motivo de cuestionamiento entre los docentes y alumnos. Lo habitual es que nadie repare ni en éstos ni en cualquier otro suceso cotidiano en las escuelas. “Como los padres, los profesores rara vez reflexionan sobre el significado de los millares de acontecimientos fugaces que se combinan para formar la rutina del aula”. (Jackson 2001 : 44). Un estudio que describe y analiza las prácticas cotidianas en la escuela nos brinda una recopilación de acontecimientos que aportan a una comprensión más clara de lo que acontece en los salones de clase y de cómo se orquesta a dinámicas sociales, políticas y culturales más amplias: a través del método etnográfico Jackson se adentra en lo que ocurre en las aulas a la caza de comprender el proceso educativo desde adentro, desde la mirada de los sujetos participantes, expresando especial interés por los aspectos más inadvertidos de la vida escolar.

Las actividades escolares son rutinarias y cíclicas, los horarios se dividen en secciones para las distintas asignaturas, y se llevan a la práctica una serie de actividades – no muy numerosas- siempre en el marco de determinadas normas que deberán ser respetadas, tales como el silencio, que impide conversar con los compañeros durante la realización de tareas. Esto enfatiza el carácter individual, aislado y la necesidad de concentración requerida para las mismas. (Jackson, 2001). El profesor será siempre el

encargado de asegurar el cumplimiento de las actividades de acuerdo a lo pautado y de evaluar finalmente los resultados alcanzados por los estudiantes. “Aunque la dispensación de sanciones positivas y negativas es el símbolo más aparente de poder del profesor, la importancia real de esta función radica en la red de relaciones y valores sociales que se reproducen con el uso de esa autoridad.” (Giroux, 1990 : 76).

Los programas curriculares diseñados por expertos van acompañados por otro eficaz elemento de control de las metodologías y los contenidos de la práctica docente: los **libros de texto**. El conocimiento legítimo, estandarizado para cada grado en que se divide la enseñanza escolar de acuerdo a la edad de los niños, es determinado por los libros de texto. La necesidad de unificar propuestas y contenidos apropiados y eficaces constituye la razón de existir de estos materiales prediseñados.

La pretendida igualdad a la que se alude en esta forma de concebir y llevar a la práctica la educación de los niños, es que debe asociarse una determinada edad a un determinado contenido y metodología, los cuales estarían comprendidos en el libro de texto. De esta práctica se desprende la idea de que otras características propias de los estudiantes como el barrio al que pertenecen, su historia familiar, sus experiencias personales y comunitarias, sus circunstancias económicas, las características de su entorno (rural o urbano, etc.), no revisten de mayor interés. Lo más importante es compartir la misma edad, por cierto, un dato considerado objetivo.

Apple (1989) plantea reducir la visión más simplista del control económico en el plano cultural, particularmente en lo relativo a la industria de libros, a través de un análisis amplio que propone pensar en términos de enrevesadas relaciones, estructuras burocráticas y economía política de las editoriales. La historia de los medios de comunicación y las tecnologías es una historia social, no es factible comprender su evolución, su función y su sentido sin ligarlo a las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas que existen en las sociedades. Y claro está, que no es lo mismo la sociedad donde predominó la cultura del libro, que la sociedad digital marcada por las nuevas tecnologías. A pesar de las evidentes diferencias, en el presente la cuestión del control a través del currículum y las evaluaciones externas continúa siendo un relevante tema de discusión.

3.7 DESAFÍOS ACTUALES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

“La pedagogía crítica se vuelve peligrosa en el momento histórico actual, ya que hace hincapié en la reflexión crítica, la reducción de la brecha entre el aprendizaje y la vida cotidiana, la comprensión de la conexión entre el poder y el conocimiento complejo, y la extensión de los derechos democráticos y las identidades mediante el uso de los recursos de la historia.” (Giroux, 2013 : 7).

Aunque los primeros pasos de la pedagogía crítica iniciaron su andar hace ya varias décadas, la situación actual sigue constituyendo un importante e incluso creciente desafío para su desarrollo y puesta en práctica. La actual configuración de la sociedad abre nuevos retos y demanda una comprensión más profunda y compleja, pero no por ello debe demorarse dada la velocidad de las transformaciones que ocurren a diario. En consonancia con esta dinámica, para Peter McLaren (1994 : 33) “los intelectuales transformadores son sujetos móviles, sensibles a los cambiantes contextos contemporáneos”. Un interesante movimiento de ida y vuelta entre el análisis y comprensión del pasado y un análisis del presente pueden dar algunas pistas a la reflexión.

A la vista de algunos acontecimientos actuales cabe preguntarse si son las escuelas un espacio para la promoción del diálogo, la integración, la convivencia pacífica y la democracia; o por el contrario profundizan el autoritarismo, la desconfianza, el individualismo, la intolerancia, la competencia y el miedo, tal como lo describe Giroux en sus últimos artículos.

Henry Giroux ve con preocupación el futuro de las sociedades y la democracia al analizar el trato que se ofrece a los niños y donde ciertas minorías como los negros o los musulmanes son vistos como una amenaza, -en el caso de los niños musulmanes como potenciales terroristas-. Las escuelas como esferas de control, centros de castigo, espacios de miedo y desconfianza, reemplazan la idea de escuela como esfera pública democrática donde se motive un ambiente de aprendizaje a través del diálogo, y una educación crítica.

(Giroux, 2015a). Estas prácticas que denuncia el autor, suponen un retroceso en los procesos de cambio hacia ese modelo más crítico que tanto precisa el ámbito escolar, al tiempo que ponen en duda el intento de lograr una exitosa convivencia intercultural e interétnica en sociedades cada vez más diversas.

Analizando puntualmente los sucesos que acontecen en los Estados Unidos de América, Giroux señala la creciente presencia de fuerzas de seguridad en las escuelas. “La seguridad se ha vuelto más importante que proporcionar a los niños una educación crítica y un ambiente de aprendizaje”. (Giroux, 2015a). En esta lógica de orden y disciplina, que indicaría un claro retorno a los modelos tradicionales, se termina castigando exageradamente problemas menores y prácticamente insignificantes como estudiantes que faltan al uniforme reglamentario o rayan los pupitres. Estas acciones se enmarcan de acuerdo al autor en procesos de militarización de las escuelas y en la práctica de disciplina autoritaria que éstos promueven. Los acontecimientos llevan al debate en torno a dos conceptos-valores clave cuyo acoplamiento parece imposible a estas alturas: la libertad y la seguridad. El debate se reaviva tras los atentados de noviembre de 2015 en París y divide opiniones en una sociedad con brechas cada vez más profundas. El sociólogo Zygmunt Bauman considera al respecto que la libertad y la seguridad “son dos valores tremendamente difíciles de conciliar. Si tienes más seguridad tienes que renunciar a cierta libertad, si quieres más libertad tienes que renunciar a seguridad. Ese dilema va a continuar para siempre”. (Bauman, 2016).

El panorama no parece demasiado alentador a la vista de los acontecimientos: Giroux (2015b) describe como el miedo y la desconfianza se apoderan de las sociedades, y de las aulas, los maestros se convierten en guardias de prisión y las escuelas se encargan de ordenar y castigar hasta la mínima falta. Evidentemente esto no acontece como un hecho aislado sino en el marco de una serie de sucesos que implican al conjunto de la sociedad. En ese contexto los mass media contribuyen a esa histeria generalizada que afecta a todos y terminan por pagar con más crudeza determinados grupos o minorías. La violencia ha tomado el espacio público, la cultura visual y los medios de comunicación que, controlados por las corporaciones, más que alentar el diálogo, alimentan el miedo y terminan por instalar la violencia.

En Europa la desconfianza y el temor también atentan contra la integración de determinados colectivos en razón de su nacionalidad, raza o religión, cuestión de importancia creciente debido a los constantes movimientos migratorios que acontecen por diversas motivaciones, incluyendo las guerras que suponen la llegada de numerosos refugiados. A modo de ejemplo, los enfrentamientos armados en Siria y otros países de medio oriente, que provocaron el desplazamiento de miles de personas, fundamentalmente hacia el continente europeo, han despertado en los últimos años cuantiosos debates y discusiones en torno a la integración, el racismo y la xenofobia. Estos hechos vuelven a sacar a la luz los importantes problemas de convivencia en sociedades donde la diversidad no constituye una excepción sino una regla, y por esta razón, el respeto y el diálogo intercultural constituyen un creciente desafío. Desde la práctica pedagógica, aunque no se puedan solucionar estas complejas problemáticas, sí es factible aportar una mirada que motive el diálogo, el respeto a la diversidad, la cooperación en lugar de la competencia y la integración y trabajo conjunto, en lugar del aislamiento y el individualismo. El brasileño Paulo Freire, reconocido por numerosos investigadores como fundador e inspirador de la pedagogía crítica, tuvo entre sus últimas preocupaciones justamente la cuestión de las diferencias, la exclusión y la marginalidad, y así lo dejó escrito en su último texto, marcado por la indignación (Freire, 2001), el cual citamos en el inicio de este trabajo y el que, aunque sucedió hace veinte años, sigue teniendo vigencia.

También Jesús Martín Barbero, quien en sus múltiples abordajes teóricos articula de modo brillante comunicación, sociedad y cultura, muestra gran preocupación por el futuro de la práctica educativa y señala que la escuela, en su visión tradicional, favorece la exclusión más que la inclusión, y por ello cualquier proyecto de reforma educativa debe contemplar que todos los sujetos puedan apropiarse de los nuevos alfabetos y saberes. Para alcanzar este objetivo es preciso proporcionar nuevos espacios de expresión creativa y conversación entre ciudadanos, hacer interactuar culturas diversas (orales, sonoras, audiovisuales etc.) y reconocer la dimensión social de los procesos culturales. En clara contraposición al saber monopolizado, a las divisiones, exclusiones, jerarquizaciones y competencias que el racionalismo cartesiano y el mercado puedan

motivar, el autor hace hincapié en la perspectiva que alienta la construcción de sociedades de saberes compartidos, es decir, de sociedades donde los modos de producir conocimiento sean colaborativos y no se impartan sino que se compartan. (Martín Barbero, 2012). Esta visión rompe con la idea de una estructura jerárquica, de instituciones que monopolizan los saberes y conocimientos, y aspira a democratizar la educación desde su concepción misma.

Considerarnos parte de una sociedad diversa y reconocer los múltiples modos de saber y conocimiento existentes es el primer paso hacia la construcción de esa ‘sociedad de saberes compartidos’, cuyo pleno desarrollo es apremiante y está más que justificado e impulsado por los importantes cambios que hace tiempo experimentan los modos de interactuar, estar juntos o crear lazos entre los sujetos. Así, para Martín Barbero debemos preguntarnos entonces “cómo podría la educación asumir los nuevos retos si no es dejándose interpelar, cuestionar y refundar por procesos en los que lo que habla y desafía a la escuela no son los aparatos de la técnica sino las incertidumbres del alumbramiento de otros modos de estar juntos, de otra socialidad y otra sensibilidad.” (Martín Barbero, 2012 : 120).

Las crisis de identidad de instituciones que cumplían un papel clave como la escuela o la familia, la crisis social, política y económica, los movimientos migratorios, la guerra, el terrorismo, los fundamentalismos religiosos, terminan de sumergir a los sujetos en una profunda y constante incertidumbre. Ya desde hace algún tiempo y tomando en cuenta algunos cambios que se han ido produciendo en las últimas décadas en nuestras sociedades, algunos teóricos coinciden en afirmar que asistimos a una crisis de valores e identidad, una crisis profunda y compleja que cualquier perspectiva pedagógica que se pretenda crítica no puede dejar de tomar en consideración. “Estamos ante un sujeto cuya auto-conciencia es enormemente problemática porque el mapa de referencias de su identidad ya no es uno solo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son múltiples, y por tanto es un sujeto que se identifica desde diferentes ámbitos, con diferentes espacios, oficios, gustos, estilos de vida. Hoy nos encontramos con un sujeto mucho más frágil, más roto, y sin embargo paradójicamente mucho más obligado a asumirse, a hacerse responsable de sí mismo, en un mundo donde las certezas tanto en el

plano del saber como en el plano ético o político son cada vez menos.” (Martín Barbero, 2012 : 113).

Ante la presión de un contexto problemático y cambiante, reformar la educación se ve hace tiempo como una necesidad, el problema radica en si esas reformas que se pretenden impulsar son pensadas para acomodar las instituciones educativas a las necesidades del mercado y a las demandas empresariales, o por el contrario, si servirán para crear espacios de enseñanza aprendizaje significativos, basados en el intercambio, y que promuevan la integración, la cooperación, la responsabilidad social y el compromiso ciudadano. Ésta última es una perspectiva más que apropiada y relevante dadas las características del contexto al que hemos hecho referencia en los últimos párrafos. Más allá del criterio con el que se encara la reforma, lo que no se pone en duda a estas alturas es la imperiosa necesidad de transformaciones dada la reconocida crisis que vive la educación.

Para Martín Barbero (2012), esta crisis de la educación se relaciona directamente con las características de las sociedades actuales, donde los sujetos experimentan nuevas formas de pertenencia y sociabilidad, donde las instituciones modernas han perdido vitalidad y donde el conocimiento y aprendizaje se dan de modo continuo a lo largo de la vida y no son dominio exclusivo de la escuela y la familia. Esa crisis se relaciona también a la dificultad que tiene para vincular las dimensiones de transmisión de la herencia cultural, capacitación y formación de ciudadanos. Es visible la pérdida de terreno y poder detentados por la familia y las escuelas a la hora de educar y proveer modelos de sociabilidad, y la irrupción de una serie de nuevos modos de conformar grupos, estar juntos, crear pertenencias, compartir espacio y tiempo, y aprender. Las nuevas tecnologías han cumplido un papel fundamental a la hora de crear estos nuevos espacios, y por eso es preciso contemplar e integrar estos nuevos escenarios y prácticas como parte constitutiva a la hora de proyectar una educación crítica transformadora y creativa. Y en ello, a nuestro modo de ver, radica otro interesante desafío actual.

Entre las tres dimensiones de la educación a las que hace referencia Martín Barbero (2012) –capacitación, transmisión cultural, formación ciudadana- aparece nuevamente la cuestión de la ciudadanía, a nuestro entender un punto clave, tanto por la

preocupación que genera el hecho de que su sentido se identifique con las prácticas de consumo, como por la urgente necesidad de crear y fortalecer espacios que motiven la responsabilidad social y la ciudadanía global, en contextos donde los valores democráticos y la protección social se hallan en riesgo. (Giroux, 2016). La ciudadanía activa se ejerce a través de la participación y el compromiso de los ciudadanos, y de acuerdo a la visión de la pedagogía crítica, el ámbito escolar puede ser una *esfera pública democrática* (Giroux, 1990), es decir, ese espacio ejemplar desde donde se pone en práctica la participación democrática, el diálogo y la crítica, con el objetivo de alcanzar mejores condiciones en lo relativo a la igualdad y la justicia social.

Puntualmente en el ámbito educativo, Paulo Freire en uno de sus últimos textos dejó claro que para lograr participación se debe democratizar el poder en las escuelas, dando para ello más voz a los estudiantes, descentralizando decisiones, y contando con la participación de los padres, las madres, y de toda la comunidad escolar. (Freire, 1994). Esta situación ideal se contradice con la realidad actual en el sistema educativo de acuerdo a lo que nos describe y analiza Giroux considerando su contexto, donde la desconfianza avanza y ante la duda se impone la disciplina más férrea y el castigo. Es evidente que en relación a esta cuestión uno de los desafíos a trabajar desde la pedagogía crítica sería: una educación más democrática y participativa.

Como lo hemos mencionado antes, el término *participación* puede ser confundido o integrado con el término *consumo*, y por ende los ciudadanos definidos como consumidores. La pedagogía crítica, que aboga por una educación crítica, de sujetos reflexivos y creativos, debe entonces redoblar su trabajo.⁹¹ Giroux critica que los sistemas educativos pregonen la ideología del consumismo como forma de ciudadanía y aduce que “a partir de la década de 1980, las escuelas se han convertido cada vez más en campos de pruebas para desprofesionalizar a los docentes y restarle poder a los estudiantes.” (Giroux, 2013 : 1). Si los sujetos confunden participar con consumir, se ve afectada directamente su capacidad de intervenir de modo crítico y creativo en instancias

⁹¹ “En este nuevo orden mundial, las industrias de la cultura desempeñan cada vez más un papel único y poderoso en la determinación de cómo la gente de todo el planeta vive, encuentra sentido a sus vidas y construye el futuro a menudo en condiciones que ellos no han decidido.” (Giroux, 2001 : 17).

decisorias. Lo que construye la pedagogía crítica trabajando para motivar el compromiso, la acción y la participación, lo embiste la ideología del consumo que fomenta la recepción pasiva, reduciendo la actividad ciudadana al consumo.⁹² “... el neoliberalismo transforma nuestra idea misma de la democracia, convirtiéndola en un simple concepto económico, no en uno político. Uno de sus defectos es la destrucción de lo que se podría llamar ‘democracia fuerte’, sustituyéndola por una versión mucho más ‘débil’ basada en un individualismo posesivo” (Apple, 2002 : 34). En ese esquema, ser y sentirse parte de la sociedad no consiste en indagar, reflexionar y poner en común problemáticas, inquietudes, ideas, o puntos de vista, ni en comprometerse en un diálogo colectivo, sino, básica y simplemente, en poder acceder a determinados productos y servicios. “El reto fundamental que enfrentan los educadores dentro de la actual era neoliberal, militarista y de fundamentalismo religioso es proporcionar las condiciones para que los estudiantes puedan comprender cómo está relacionado el conocimiento con el poder de la autodefinición y la acción social.” (Giroux, 2013 : 7). La pedagogía crítica debe luchar contra la represión de las ideas creativas y desterrar la creencia de que la responsabilidad de la ciudadanía se reduce a las demandas de la cultura del consumo (Giroux, 2015). Pero, evidentemente, este no constituye el único problema a enfrentar. A la desconfianza hacia los padres y docentes, y la pedagogía de la represión, el orden y el castigo, se añaden las problemáticas de género, raza y clase, el individualismo, la competencia, y la grave situación en torno a la financiación de la educación pública, puesta en jaque por un sistema neoliberal dominado por las grandes corporaciones, y que pone en riesgo que minorías con escasos recursos económicos tomen parte en los procesos educativos.

La mercantilización de la educación es tema de amplios debates en un momento de la historia donde el neoliberalismo con la ideología de libre mercado se impone en muchas cuestiones relativas a los objetivos, los contenidos, la metodología de trabajo en

⁹² “En lugar de aprender a convertirse en pensadores independientes, adquieren los hábitos debilitantes de lo que podría llamarse un trastorno por déficit de moral y política que los hace pasivos y obedientes frente a una sociedad basada en las desigualdades masivas del poder, la riqueza y los ingresos.” (Giroux, 2013 : 4).

las aulas o los modos de evaluación. Test estandarizados para medir a alumnado y profesorado encuentran cada vez más resistencia entre quienes consideran que estas evaluaciones externas, pretendidamente objetivas, olvidan las particularidades que presenta la realidad de cada aula, escuela, barrio o ciudad, y además de ello, direccionan todo el proceso educativo en vistas a la realización de tales pruebas, lo cual desperdicia valioso tiempo que podría traducirse en aprendizajes significativos.

Uno de los desafíos fundamentales para la actual pedagogía crítica es reorientar los procesos educativos de tal modo que en lugar de actuar como instrumentos que responden a intereses y demandas del mercado y que reproducen las desigualdades existentes en la sociedad, se constituyan y fortalezcan como esferas democráticas desde donde se contribuya a la formación de ciudadanía activa y comprometida en la mejora de las condiciones de vida en la sociedad. En primer término y para asegurar el acceso de todos los sectores de la sociedad a la educación se debe garantizar su carácter público y gratuito. Pero este requisito básico sólo representa el punto de partida de un proceso transformador amplio que integra una revisión y reorientación de contenidos, metodología de trabajo, objetivos, metas, modos de evaluación y relaciones entre profesores, alumnos y comunidad.

De las observaciones que realiza Giroux en torno a los desafíos y cuestiones a los que se enfrenta actualmente la pedagogía crítica, el carácter político del cual se reviste es un punto clave, tanto para interpretar la realidad, como para posicionarse como alternativa en un campo de puja constante, y de allí impulsar el avance de la sociedad hacia formas de democracia radical. De esa dimensión política, que justamente se esquivo y se niega desde otros modelos pedagógicos, depende la posibilidad de crear una educación transformadora, concebida para superar las brechas y desigualdades existentes. La pedagogía crítica se enfoca desde su surgimiento en la conexión entre poder y conocimiento, preocupación heredada de la Escuela de Frankfurt. Tal como lo afirma Michael Apple (2000) el trabajo educativo debe estar conectado con la comprensión de la realidad social y es imposible perder de vista el nexo entre el saber y el poder.

Para encaminar un proyecto que pueda responder de modo serio a los requerimientos y desafíos de los tiempos que corren se impone la necesidad de apostar

por una opción teórica y metodológica capaz de someter a la reflexión y la crítica constante sus propias ideas y razonamientos. Porque como lo concebía John Dewey “No es excesivo afirmar que una filosofía de la educación que pretende basarse en la idea de la libertad pueda llegar a ser tan dogmática como lo era la educación tradicional frente a la cual reacciona. Pues toda teoría y serie de prácticas son dogmáticas cuando no se basan sobre el examen crítico de sus propios principios básicos.” (Dewey, 2004 : 69).

Entre los principios fundamentales que ha considerado Henry Giroux para la puesta en práctica de una pedagogía crítica que apunte a una democracia radical incluye: en primer término entender a la educación no sólo como productora de conocimientos sino también de sujetos políticos, constituyéndose las escuelas como esferas públicas democráticas, desde donde se promueva y ejerza la ciudadanía crítica. También ver a la ética como una preocupación central, lo que implica la consideración de los derechos humanos fundamentales así como las luchas contra la desigualdad, explotación y sufrimiento de los seres humanos. Asimismo implica considerar la cuestión de la diferencia como una cuestión central y desde la cual indagar acerca de la construcción de identidades, y motivar políticas transformadoras, siempre en la articulación con los conceptos de conocimiento, poder, democracia, ciudadanía y esferas públicas. Utilizar un lenguaje y un discurso que incorporen lo histórico y lo cotidiano, que abran juego al diálogo, las múltiples narrativas, y el intercambio de ideas, permitiendo reexaminar el conocimiento constantemente y evitando las narrativas monolíticas y totalizadoras. Implantar nuevos espacios para la creación de conocimientos, que reivindiquen lo popular, lo histórico y lo cotidiano. Rechazar la pretensión de objetividad ligada al conocimiento y la idea de la razón como verdad indiscutible. Combinar crítica y posibilidad, lo cual implica que a la visión crítica se le agregue una visión esperanzadora, que tenga una visión de historia abierta, que se esfuerce por construir nuevas relaciones y vea factible luchar por un futuro alternativo. Considerar a los docentes como trabajadores culturales e intelectuales públicos y transformadores, que generen entre los educandos procesos de construcción activa en contraposición a la transmisión pasiva, abriendo espacios para repensar de modo crítico su realidad y sus experiencias. Conectar la identidad y experiencias personales a cuestiones más amplias y colectivas, relativas a la

historia, la cultura, el género, la raza o la clase, siempre ligado a nociones de política, solidaridades y luchas. (Giroux, 302 : 2003)

Los problemas existentes son difíciles de desentrañar y resolver, dado el modo en que se entrecruzan intereses y se contraponen esfuerzos de distintos sujetos, instituciones y grupos. Las búsquedas y desafíos de la pedagogía crítica son los desafíos de una sociedad en la búsqueda de cambios que aseguren condiciones más justas e igualitarias para todos sus miembros. Probablemente uno de los obstáculos más significativos resida en que mientras sólo unos pocos integrantes de la sociedad luchan por lograr esas transformaciones, otros tantos –de mayor poder- se oponen, y luchan por la mantención del status quo, y una gran mayoría se mantiene distraída, desinteresada o ajena a la comprensión de lo que acontece.

PARTE II: UN MAPA-GUÍA

CAPÍTULO IV: LA CONSTRUCCION DEL MAPA

4.1 EL PUNTO DE PARTIDA

Guiados por el objetivo de pensar el modo en que la construcción audiovisual creativa podría contribuir al desarrollo de una pedagogía crítica, comenzamos a desandar nuestro camino. Desde el planteamiento inicial propusimos un abordaje desde la comunicación y la educación, tejiendo conexiones, puntos de encuentro para alcanzar reflexiones conjuntas, que es lo que persigue este trabajo. Ya hace tiempo, pensar ambos procesos de la mano dio surgimiento a la educomunicación, una interesante perspectiva que nos ha valido para avanzar en este recorrido.

También desde el principio consideramos fundamental la *construcción audiovisual creativa* y la *pedagogía crítica*. Por un lado, la *construcción audiovisual creativa* implica en este trabajo el reconocimiento de la importancia que revisten la información, los procesos y los medios de comunicación, y la alfabetización mediática, incluyendo el hincapié en la caracterización de la sociedad actual en la que se inscriben los nuevos medios. Por otro lado, la *pedagogía crítica* que nos lleva a repensar el proceso educativo en la realidad actual desde las perspectivas transformadoras que promueve como enfoque alternativo.

Las características de la actual sociedad reclaman cambios en el modelo pedagógico y la implementación de manera generalizada y eficaz –decimos eficaz considerando que los resultados que se buscan o esperan apuntan a transformaciones sociales que supongan mejoras colectivas- de instancias de alfabetización mediática. Porque si bien es verdad que se han producido cambios e introducido nuevas tecnologías en las escuelas, los resultados aún no se acercan a lo que podríamos esperar a estas alturas.

Cada vez surgen más programas y aplicaciones para trabajar en clase, cada vez hay más elementos al alcance para que profesores y alumnos utilicen en las aulas, pero más que disponer del material, una de las claves está en el paso previo de reflexión que guía esos procesos. Porque, como lo hemos visto, nuestras prácticas, metodologías, usos y consumos contribuyen a proyectar determinados modelos de sociedad y de cultura. De

ese modo se pueden favorecer tanto la reproducción y la dependencia como los proyectos emancipadores.

Dado que los niños y jóvenes comprenden los nuevos lenguajes con mucha más facilidad que sus predecesores, los esfuerzos del trabajo en instancias educomunicativas, deberán centrarse más que en un adiestramiento técnico en el uso crítico y creativo de medios y tecnologías al alcance, reconociendo su importancia como medios de expresión y participación. Consideramos que trabajar en la construcción audiovisual es una interesante y entretenida manera de generar reflexión crítica, acercamiento a la realidad del entorno, y un modo de promover el hacer creativo de niños, jóvenes y adultos tanto dentro como fuera de la escuela.

En cuanto a la *pedagogía crítica*, -la cual puede ser abordada tanto desde la educación como desde la comunicación, y es capaz de promover reflexiones y trabajos en distintos entornos-, intentamos indagar en sus principios e ideas claves y en el interés que tiene su desarrollo en el actual contexto así como en el marco de la evolución de la práctica educativa a través del tiempo. Hablar de pedagogía crítica implica una opción teórica pero fundamentalmente práctica, con afán transformador. De acuerdo a Giroux “enseñar en pro de la transformación social significa educar a los alumnos para que corran riesgos y luchen, dentro de las relaciones imperantes, para que puedan ser capaces de modificar el terreno sobre el cual se vive la existencia.” (Giroux, 2003 : 155).

Para comprender mejor la realidad educativa actual, donde es menester el desarrollo de una pedagogía crítica transformadora, recurrimos tanto al análisis del contexto social actual como a la evolución histórica de la educación. La reflexión en torno a la práctica educativa suma los aportes de los autores más destacados de la pedagogía crítica en su desarrollo más actual, pero también a los autores e ideas que impulsaron a través de sus teorías y praxis procesos transformadores en distintos momentos y contextos como respuestas y propuestas ante la necesidad de renovación educativa.

Llegados a este punto del trabajo, y conociendo la importancia que tienen la educación y la comunicación en este momento de la historia, reconociendo el desfase existente entre la realidad social y la realidad escolar, y habiendo iluminado nuestra

reflexión con los aportes de distintas perspectivas teóricas, y de la evolución histórica, es tiempo de indagar más específicamente en el modo en que podemos contribuir a generar una mayor comprensión, mirada crítica, compromiso y participación de los sujetos a través de la construcción audiovisual creativa.

Consideramos que los diversos aportes de la primera parte nos brindan herramientas sólidas para construir el mapa de coordenadas básicas a la hora de trabajar en la elaboración de material audiovisual de modo crítico y creativo. El contexto actual nos presenta un doble desafío, por un lado, los niños y adolescentes están inmersos en nuevos modos de socialidad y de aprendizaje, nuevos entornos en los que se desplazan con facilidad y que suelen tener poca similitud con la realidad que viven dentro de las escuelas. La respuesta para superar este desfase no consistiría, a nuestro modo de ver, en solamente llenar de tecnologías las aulas, sino en comprender esos procesos para generar diversas alternativas educativas que despierten el interés, el gusto y el aprendizaje crítico de los educandos. “Formas alternativas de pedagogía, como las elaboradas por Paulo Freire, no sólo enfatizan las dimensiones interpretativas del conocer, sino que también ponen de relieve la idea de que cualquier noción progresista del aprendizaje debe estar acompañada por relaciones pedagógicas marcadas por el diálogo, el cuestionamiento y la comunicación.” (Giroux, 2003 : 54)

Si por un lado hay que responder al desfase de modo inteligente y no tejiendo pequeños parches, por otro lado, el avance incesante de los nuevos medios y los cambios que producen, precisan un acompañamiento pedagógico que favorezca la actitud y el uso crítico de los mismos. El potencial es enorme y los medios están más al alcance que nunca, pero así como es factible usarlos en favor de la ciudadanía, también es posible por ejemplo, que sean utilizados en favor del mercado, de grandes corporaciones –tal como sucede-. Por ello es importante contribuir a la criticidad de los sujetos ante la avalancha de información y medios, y al uso y apropiación creativa de los recursos a su alcance para sumar su participación activa, su voz y su perspectiva.

En los últimos años la gente cada vez más ha ido volcando su vida real en entornos virtuales, llenando diversas páginas de internet, -principalmente redes sociales-, con datos, fotos, videos y comentarios como si de un mundo paralelo se tratase.

Conforme al avance global e inexorable de estas nuevas maneras de compartir ideas, gustos y experiencias, las empresas se han ido incorporando al juego, invirtiendo dinero tanto en avisos publicitarios en estos nuevos sitios, -que sería lo menos novedoso-, como en la figura de personal especializado que trabaja en el manejo de redes sociales, interactuando en el mismo nivel de los usuarios; se trata de los denominados ‘community manager’ que representan los intereses de las empresas en abierto diálogo con los usuarios de comunidades virtuales a fin de generar cercanía, empatía y confianza. A modo de ejemplo, en Facebook, una de las redes sociales más extendidas del mundo, se han ido sumando cada vez más perfiles de empresas y grupos diversos etc., y simplemente al activar la opción me gusta comenzamos a ver todo lo que publican, -que en el caso de empresas suele incluir llamativos descuentos, ofertas, nuevos productos, etc.- De este modo, la página de noticias a la que accedemos intercala información y publicaciones de nuestros amigos con la de empresas, grupos, compañías, artistas, etc. Es normal que a la foto de una tarde de domingo en el parque que publicó algún familiar le suceda en la sección de noticias una oferta de vuelos o un nuevo modelo de coche. Nos parece interesante citar aquí este ejemplo porque muestra la dinámica de cómo las empresas y los grupos se incorporan, buscan y abren hueco en los nuevos sitios, y terminan por convivir en un mismo espacio que genera cada vez más y más información.

Pero además, y como cuestión clave, estos nuevos medios acumulan muchísimos datos de los incontables usuarios que pululan la galaxia internet, como nunca antes en la historia fue factible. Esto permite a las empresas trabajar sus campañas y dirigir sus productos a públicos mucho más específicos que lo que permiten los medios tradicionales. Con respecto a la coexistencia de los nuevos medios digitales y los medios tradicionales, a pesar de los diversos pronósticos llevados a cabo tiempo atrás, cuando apenas comenzaban a asomar éstos últimos, sus diferencias no han implicado exclusión y por el contrario, actualmente conviven de modo complementario. Ante este panorama laberíntico y en constante evolución, la alfabetización mediática continúa siendo una instancia necesaria y clave para fortalecer la ciudadanía crítica. “Se reconoce, eso sí, que ciertos aspectos de lo que ha venido a llamarse la alfabetización digital, pueden aprenderse de manera informal con el uso de Internet. Aunque es fundamental, se insiste

en la necesidad de que la educación institucional incorpore este tipo de aprendizajes en el aula de una manera explícita y sistemática, atendiendo tanto a la recepción crítica como a la producción de contenidos.” (Igelmo Zaldívar, 2012 : 191).

Hemos hecho referencia al avance de las empresas en los entornos virtuales, pero también es importante mencionar que agrupaciones sociales, sin fines de lucro, así como sujetos que comparten gustos y aficiones, también tienen como punto de encuentro e intercambio estos espacios virtuales. Además, diversas alternativas que apuntan a compartir saberes y conocimientos ganan espacio en la red y agrupan interesados y usuarios de todo el mundo. Cada vez hay más cursos gratuitos o comunidades de aprendizaje que tratan diversidad de temáticas que incluye el conocimiento de ciencias, idiomas, saberes técnicos, entre otros. Este fluir de información marca nuevas formas de relacionamiento y aprendizaje. De acuerdo a Martín Barbero (2012) ahora aprendemos de manera continua durante toda la vida y los saberes se hallan desanclados de las instituciones tradicionales.⁹³ “Los miles de ancianos que estudian en la universidad a distancia hoy en Europa son la prueba más clara del desanclaje que viven los saberes tanto en su contenido como en sus formas.” (Martín Barbero, 2012 : 110). Todo ello forma parte del escenario convulso y cambiante que rodea los procesos educacionales en los que asentamos nuestra reflexión y consiguiente propuesta.

⁹³ “Toda una revolución, sin duda, para unas instituciones educativas que durante siglos se han perpetuado en base al argumento de que el aprendizaje era consecuencia de la enseñanza física por parte de quien demostraba, cargando títulos a las espaldas, que era poseedor del conocimiento.” (Igelmo Zaldívar, 2012 : 190).

4.2 RELEVANCIA DE LA CULTURA DIGITAL Y AUDIOVISUAL

“Poner en práctica una educación progresista varía históricamente de contexto a contexto” (Freire, 2009 : 48).

Al inicio de nuestro recorrido teórico hemos caracterizado a la sociedad actual, destacando la importancia que revisten la información y la comunicación, los nuevos medios y las nuevas tecnologías. De allí parte la insistencia en la necesidad de una educación mediática como parte de la formación escolar, y también como parte de iniciativas en proyectos de educación no formal. Dado que nuestro propósito es trabajar en relación a la construcción audiovisual creativa, es preciso antes de bosquejar los principales elementos de nuestro mapa, reconocer la importancia que la cultura de la imagen y la cultura audiovisual tienen en el presente, lo cual reforzará el interés por desarrollar sujetos como activos creadores audiovisuales.

Hemos mencionado que la sociedad de saberes transmitidos a través de la palabra escrita, centrada en el libro y su linealidad fue reemplazada por una sociedad de saberes mosaico, una cultura audiovisual y digital, de la inmediatez, el collage, la hipertextualidad y la interactividad. Ese es el nuevo contexto a partir del cual hay que forjar esa sociedad de saberes compartidos –en vez de impartidos- a la que se refiere Martín Barbero (2012). “La información y la comunicación son dos de las tecnoutopías legitimadoras de la sociedad contemporánea. Para ambas, Internet ha resultado ser la piedra filosofal que los alquimistas de la Edad Media buscaban con tanto ahínco y afán. Y sobre ellas, se da como una constante el uso masivo de imágenes, desde los frescos de las pinturas rupestres hasta la inmaterialidad de las imágenes virtuales”. (Aguaded; Correa; Tirado, 2002 : 3).

No pocos investigadores y pensadores han destacado la importancia de la imagen y la cultura audiovisual en nuestra sociedad⁹⁴, pero más allá de coincidir en la relevancia

⁹⁴ “(...) ya entrados en el siglo XX, las nuevas tecnologías de la comunicación supondrán una intensificación del sentido auditivo junto con una extensión aún mayor del sentido visual –de ahí el

de la cultura de la imagen en las actuales sociedades, sus perspectivas, enfoques y pronósticos llegan a ser en algunos casos visiblemente antagónicos.

Desde una concepción calificada con razón por muchos críticos como apocalíptica, el italiano Giovanni Sartori (1998) ha destacado la preeminencia de una cultura de la imagen a partir de su análisis de la penetración del medio televisivo en la sociedad, resaltando las negativas consecuencias⁹⁵ que supone el avance de la tele-realidad, a fin de alertar a los sujetos, para de este modo evitar que queden a merced de los aparatos tecnológicos. En la sociedad que describe y analiza Sartori en su obra *Homo Videns*, se resalta el protagonismo que tiene la imagen sobre la palabra escrita.⁹⁶ “el vídeo está transformando al *homo sapiens*, producto de la cultura escrita, en un *homo videns* para el cual la palabra está destronada por la imagen. Todo acaba siendo visualizado” (Sartori, 1998 : 11). Esta afirmación del autor es parte de una reflexión que desarrolla a finales del siglo XX, y la cual reconoce ya la fuerte entrada en escena de los medios digitales y la realidad virtual, pero que considera a la televisión como el medio que instaura la ruptura clave a la que se refiere con insistencia, “es la televisión la que modifica primero, y fundamentalmente, la naturaleza misma de la comunicación, pues la traslada del contexto de la palabra (impresa o radiotransmitida) al contexto de la imagen” (Sartori, 1998 : 35).

Cuando Giovanni Sartori habla de retroceso se refiere, a resumidas cuentas, a que “el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el lenguaje perceptivo (concreto) que

adjetivo *audiovisual* para caracterizar las nuevas formas de comunicación contemporáneas. Del cine a la publicidad, de la televisión a Internet... la palabra y el sonido entran en un marco de relevancia cuyo efecto está gobernado por la primacía creciente del poder de la imagen.” (Méndez Rubio, 2015 : 53)

⁹⁵ Los principales efectos negativos que desarrolla Giovanni Sartori (1998) son: que desalienta la lectura, inculca la violencia, genera atrofia cultural y genera empobrecimiento de la capacidad de entender ante la primacía del ver.

⁹⁶ “Lo que preocupa a Sartori, como a otros intelectuales, no es el uso que las sociedades occidentales hacen de la televisión, sino la propia existencia de la televisión, por cuanto instaura y convierte en hegemónica una cultura audiovisual opuesta a la cultura escrita. Y es que, a su modo de ver, el verdadero *homo sapiens* es «el llamado hombre de Gutenberg»” (Ferrés, 2000 : 74).

es infinitamente más pobre: más pobre no sólo en cuanto a palabras (al número de palabras), sino sobre todo en cuanto a la riqueza de significado, es decir, de capacidad connotativa” (Sartori, 1998 : 48)

Aunque reconoce la inevitabilidad de la expansión de las nuevas tecnologías⁹⁷, se resiste a aceptarlo pasiva y despreocupadamente, y aunque en su visión predomina claramente el punto de vista apocalíptico⁹⁸, deja abierta algunas posibilidades a una integración positiva, –sumamente difícil pero que no se puede descartar-, entre el homo sapiens y el homo videns, entre la palabra y la imagen.

Gubern también hace hincapié en el papel protagónico que fue adquiriendo la televisión en la sociedad y en la vida diaria de las personas. “Los antropólogos de la vida cotidiana han observado con razón que el televisor ha pasado a sustituir, en la estructura del espacio hogareño, el lugar y la función de la antigua chimenea. Antaño la familia se congregaba en torno a ella y focalizaba su mirada en las llamas. Y a su vera la abuela contaba cuentos a sus nietos, que eran plenamente interactivos, porque los niños podían preguntarle qué hizo después la bruja o donde se escondió la princesa. La aparición de la radio no modificó este modelo de distribución espacial, porque la radio no implicaba al sentido de la vista”. (Gubern, 2000 : 21). La televisión cobra así centralidad en el seno de los hogares e implanta definitivamente la cultura audiovisual, la cual se desarrolla cada vez con más espectacularidad y rapidez. Dada las variantes y elementos que entran en escena “(...) antes hablábamos de cine y ahora hay que hablar genéricamente, ante la mescolanza de productos y canales de difusión, de *audiovisual*, como la provincia central y hegemónica de la cultura de masas contemporánea.” (Gubern, 2000 : 34).

⁹⁷ “Sé perfectamente que en un periodo de tiempo no demasiado largo una mayoría de la población de los países opulentos tendrá en casa, además de la televisión, un mini-ordenador conectado a Internet. Este desarrollo es inevitable y, en último extremo, útil; pero es útil siempre que no desemboquemos en la vida inútil, en un modo de vivir que consista sólo en matar el tiempo. Así pues, no pretendo detener lo inevitable. Sin embargo, espero poder asustar lo suficiente a los padres sobre lo que podría sucederle a su vídeo-niño, para que así lleguen a ser padres más responsables. Espero que la escuela abandone la mala pedagogía y la degradación en la que ha caído.” (Sartori, 1998 : 12)

⁹⁸ “Más allá de la actitud fóbica ante la televisión, lo que resulta determinante en el diagnóstico de Sartori es el discurso reduccionista que lo lleva a convertir a la imagen en responsable de lo que considera un desastre cultural.” (Ferrés, 2000 : 74).

Si bien inicialmente la incorporación de la televisión a la vida cotidiana de los sujetos se dio –tal como lo describe Gubern-, en la centralidad del salón y en reemplazo de la chimenea, implicando una recepción compartida y negociada entre los miembros de la familia, la tendencia fue cambiando con el correr del tiempo y la práctica se fue tornando más individual y solitaria. “En la década de 1950, la familia compraba un solo aparato de televisión, que se instalaba en el comedor para un visionado compartido. Era la época en que se hacía necesario negociar lo que se veía entre todos. En la actualidad estamos lejos de la imagen de la familia frente a la televisión, reunida en la sala principal para ver juntos el mismo programa. Ese modelo ha cambiado: hay más receptores en las casas y las prácticas sociales son diferentes. Los programas de televisión ya no se negocian, no se comentan y cada espectador elige lo propio, en su propia habitación.” (Morduchowicz, 2008 : 52). Dado que la producción y el consumo son procesos que interactúan y se influyen de modo recíproco, la producción mediática ha tendido en los últimos tiempos a la diversificación de oferta de contenidos de acuerdo a los gustos de diferentes públicos. Cada vez hay productos más diferenciados que apuntan a las particularidades de cada nicho. Tal como puede observarse en el modo de consumo, que pasó a tornarse más individual, también es factible ver cómo las producciones audiovisuales pasaron a ser pensadas y elaboradas para públicos cada vez más específicos. Evidentemente la difusión masiva y cada vez más accesible de aparatos receptores de televisión y la incorporación de nuevos medios al ecosistema contribuyeron de modo crucial a la modificación en dichos hábitos de consumo.

En su obra ‘La generación app’ (2014), Howard Gardner y Katie Davis hacen referencia a distintas posturas respecto a los nuevos medios digitales que hace tiempo ingresaron a formar parte del escenario cotidiano. Estos investigadores explican que autores como Danah Boyd, Cathy Davidson, Henry Jenkins, Clay Shirky o David Weinbergen tienen un punto de vista positivo en relación a éstos, destacando que abren posibilidades a una participación democrática sin precedentes, al acceso a la información y al conocimiento, al dominio de diversas habilidades, a la expresión creativa y a la facilidad de comunicación y relacionamiento. Pero también pasan lectura de posturas menos optimistas, aquellas como las de Nicholas Carr, que señala la superficialidad del

pensamiento que provocan, Mark Bauerlein, que denuncia el atontamiento que producen, Sherry Turkle, que alude al aislamiento al que incitan, Jaron Lanier, quien teme la pérdida del espíritu artístico, o finalmente, Cass Sunstein, quien considera favorecen el acercamiento solamente entre quienes son parecidos o similares, en desdén de la experiencia de encuentro con lo diferente.

Lo cierto es que lo audiovisual continúa teniendo centralidad en la escena y los nuevos medios ganan espacio en la vida de niños, jóvenes y adultos. “Las pantallas forman parte de la vida de los adolescentes en todo el mundo. En México, el PC, el teléfono celular, la agenda electrónica y los videojuegos están incorporados en los hábitos del 50 % al 80 % de los jóvenes.” (Morduchowicz, 2008 : 49). Esta expansión, de acuerdo a algunos estudios, y al contrario de lo que suele pensarse, al parecer no supone el abandono de otras prácticas como la lectura.⁹⁹

Un modelo de escuela tradicional con tizas y pizarrones, y un maestro al frente de alumnos dispuestos en hileras, ya no debería constituir más que una estampa de otra época, ¿cómo pretender que allí presten atención y desarrollen algún tipo de aprendizaje significativo niños que amanecen entre pantallas de televisores, ordenadores, teléfonos móviles y/o tablets? ¿Cómo contener y captar la atención de grupos de niños y adolescentes bombardeados por estímulos audiovisuales en sus casas y en las calles? ¿Cómo despertar su interés desde una pedagogía tan distante a su realidad cotidiana?

Claro que, como dijimos antes, este problema no se resuelve simplemente introduciendo tecnologías audiovisuales y digitales en las aulas, sobre todo si lo que queremos es desarrollar sujetos activos y críticos, lo cual resulta imprescindible ante los diversos intereses que confluyen y determinan el accionar de los medios; y ante, por ejemplo, la presencia constante e ingeniosa de la publicidad que busca motivar el

⁹⁹ “Muchos adolescentes que no leen libros (que no sean para la escuela) leyeron obras que vieron previamente en el cine o la televisión. Tal es el caso de *Romeo y Julieta* y *El Señor de los Anillos*. (...) Algo similar sucede entre el ordenador y los libros. Los mayores usuarios de PC (cuatro a siete días por semana y dos horas cada vez) leen la misma cantidad de libros que quienes utilizan el ordenador una vez por semana” (Morduchowicz, 2008 : 65).

consumo. Sin embargo es imprescindible pensar la educación teniendo en cuenta el contexto del que forman parte los educandos.

Aunque la educación mediática no está destinada simplemente a un fin proteccionista, tal como se planteaba en los inicios bajo la idea de un consumidor indefenso y completamente expuesto, sí es verdad que el afán mercantilista es uno de los motores que mueve los medios y el uso de la imagen, y es preciso fomentar el uso y consumo crítico de los medios. El uso persuasivo de la imagen tiene siglos de historia, conocida es la función de propaganda religiosa durante la Reforma y Contrarreforma de la Iglesia en el cristianismo, o el uso persuasivo de los medios de comunicación durante la dictadura de Hitler, que buscaban lograr la adhesión del pueblo a sus ideas, o cuanto menos contenerlo de posibles sublevaciones; “en las sociedades democráticas no se puede confiar en la fuerza bruta para mantener la población a raya, así que, para controlar la opinión pública, hay que optar principalmente por la propaganda. En esta tarea de control de la opinión, la clase instruida resulta indispensable, y la escuela desarrolla una función crucial.” (Chomsky, 2001 : 31). Desde la escuela es factible tanto alentar sujetos críticos y promover cambios, como favorecer el orden de las cosas existente, -el status quo-, como lo vimos al analizar la realidad desde el punto de vista de la reproducción.

Tal como la entendemos, la alfabetización audiovisual en las escuelas tiene por objeto trabajar en torno a la retórica de la imagen, a la comprensión y el manejo de nuevos aparatos tecnológicos y nuevos lenguajes mediáticos de un modo tal que puedan contribuir a la liberación o emancipación de los sujetos, es decir, para que puedan enfrentar con una perspectiva crítica el consumo mediático y con una perspectiva creativa y con posibilidades transformadoras, el uso de los medios a su alcance. La educación mediática a la que hacemos referencia serviría para aumentar *el margen de maniobra* de los sujetos, tal como lo entiende Dominique Wolton, quien asegura que “El término fundamental es *margen de maniobra*. La cultura y la comunicación pueden estar tanto del lado de los valores como de los intereses, de la realización como de la emancipación, de la lucha política como de la economía de mercado.” (Wolton, 2003 : 30).

Se hace, por tanto, una necesidad trabajar en esta área, en la intersección educomunicativa, atendiendo las características y posibilidades del contexto. Los

profesionales de la educomunicación valoran con creces la importancia de este trabajo. Josep Arbiol, educador valenciano, quien se halla al frente de un festival de cine que promueve la creación audiovisual de los niños considera que “El sistema educativo no contempla la Educación Audiovisual, o demasiado tímidamente, y desde las instituciones no se promueve la alfabetización en este ámbito. En un mundo dominado y manipulado por la imagen y donde ésta es omnipresente hemos de dar la oportunidad a los más pequeños de nuestras sociedades a que puedan comprender libre y críticamente su hábitat. Y ello pasa por la enseñanza del audiovisual.”¹⁰⁰

Por esta centralidad y expansión de la cultura audiovisual, consideramos pertinente pensar en los modos más precisos para aportar a la reflexión, y a la praxis orientada al cambio, desde esa intersección entre la educación y la comunicación. Eso es lo que desarrollaremos en nuestro esquema, el cual pretende dibujar algunas coordenadas básicas para comprender el terreno y proyectar nuestras acciones. Pero antes, haremos una breve escala en el interés que desprende el poder contar historias y experiencias a través del lenguaje audiovisual.

¹⁰⁰ Josep Arbiol en Revista Aularia (2015) Temas para debate. Los niños hacen cine. *Aularia*, 4(2) Julio. pp.: 79-90.

4.3 LOS RELATOS AUDIOVISUALES

“No hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura: internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí, como la vida.” (Barthes, 1970 : 7).

Tras ver la importancia de la cultura de las imágenes, de lo audiovisual y lo digital, nos interesa destacar en medio de este tupido panorama, que los nuevos medios facilitan la circulación de una multiplicidad de voces que de otro modo tendrían restringida la difusión; y posibilitan establecer de manera mucho más veloz procesos de comunicación, diálogo e intercambio a nivel global. También desde el inicio de este trabajo planteamos lo interesante y provechoso que resulta que los sujetos puedan contar sus historias, plantear cuestiones de su gusto e interés, publicar y dialogar en torno a sus ideas, sueños, necesidades, desde su realidad y perspectiva, desde su modo de ver y dar sentido al mundo. Las tecnologías pueden resultar novedosas, pero no así el hecho de que los seres humanos cuenten historias, relaten acontecimientos. En esa combinación entre la emergencia de nuevos lenguajes y la necesidad del ser humano de expresarse y dar sentido al mundo, surge nuestro interés por rescatar e impulsar la creación de nuevos relatos entre personas que no son profesionales de los medios, pero que poseen capacidad creativa e historias que compartir.

“¿Por qué contamos historias a través de los mitos, relatos, narraciones...? Lo que intentamos, tanto con las explicaciones imaginadas e imaginarias como con las explicaciones racionales, es conferir sentido a nuestra vida, proporcionar explicaciones convincentes de todos aquellos fenómenos inexplicables que, día a día, nos sorprenden; y para tal fin, nos hemos servido de las historias que narran, básicamente, cómo son las “cosas” y los individuos del “mundo”, y como unas y otros hemos llegado a ser lo que

somos”. (Peña Timón, 2001 : 27). La existencia de relatos acompaña la vida del hombre desde los albores de su existencia. Modos de representar hechos, de comprender y dar sentido a la naturaleza, al mundo y a la propia existencia; orales, escritos, en prosa o en verso, en imágenes; testimonios de pensamientos, valores, ideas y sueños. Tal como lo describe Barthes, como inherente al ser humano, no hay pueblos ni grupos sin relatos, “el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad.” (Barthes, 1970 : 7). Hay una extensa variedad de relatos y cualquier afán clasificatorio tropieza con la diversidad de formas, convirtiendo dicha intención en una ardua tarea. Desde la antigüedad clásica se habla de una estructura de los relatos compuesta por la introducción, el nudo o desarrollo y el desenlace. Más recientemente, con el desarrollo de la semiología, ha crecido el interés en el análisis de las formas narrativas. Así, el semiólogo francés Roland Barthes (1970) consideraba que para clasificar la infinidad de relatos existentes, se hacía precisa una teoría. En la actualidad, en un mundo con tendencia a la fragmentación y los desanclajes, los relatos quizá podrían contribuir a organizar y comprender la experiencia de los sujetos.

Las nuevas tecnologías permiten por estos días nuevas formas de narrar. Hemos comentado acerca de la existencia de una extensa variedad en la tipología de relatos, y existen además muchas perspectivas para su análisis, pero en este trabajo nos interesan particularmente los relatos audiovisuales, caracterizados por su complejidad al presentar entre sus peculiaridades, la “capacidad de asumir en la manifestación discursiva varias sustancias expresivas, varios códigos, varias formas expresivas, etc., sin menoscabo de alguna de ellas” (Peña Timón, 2001 : 71). Si bien por un lado resulta relevante en los procesos educativos de construcción audiovisual que los estudiantes conozcan características básicas en cuanto a los géneros y formatos audiovisuales, también es importante darles la posibilidad de experimentar al momento de llevar a cabo sus creaciones.

Cuando crean contenidos audiovisuales, cuando construyen sus relatos, los participantes precisan tener en consideración los múltiples códigos que forman parte de sus obras. Así, al elaborar sus producciones, pueden ser capaces de percibir cómo se

estructuran los diversos elementos para contar una historia a través de la imagen y el sonido, entender el significado de planos, ángulos, ruidos, silencios, música, palabras, saltos temporales, movimientos de cámara etc. Y a través de su praxis, comprender que dichas producciones constituyen una representación de la realidad y no la realidad misma. “Toda *representación es realidad representada*, puesto que es imitación de la propia realidad.” (Peña Timón, 2001 : 49). Siguiendo en esta línea, Peña afirma además que cualquier texto narrativo audiovisual es ficción, es decir, “es un relato ficticio en tanto que su resultado siempre se encuentra condicionado por la cierta e innegable mediación (intromisión) de un *autor (implícito)* en la construcción del texto, independientemente del grado de intrusismo y manipulación que practique” (Peña Timón, 2001 : 54). A pesar de considerar a toda narración audiovisual como ficción, el autor distingue entre aquellas que hacen referencia a acontecimientos del mundo social o natural, de aquellas otras que tienen un referente artificial, en tanto relatan mundos posibles distintos a las experiencias de los sujetos. Así entonces hay: “*ficción que se acerca a “lo real” –narrativa o narración natural-*, ficción que se acerca a lo “no real” –*narrativa o narración artificial-* o ficción propiamente dicha” (Peña Timón, 2001 : 59).

En la realización de talleres de construcción audiovisual creativa, tras conocer las dimensiones y cuestiones fundamentales ligadas a la producción audiovisual es importante brindar a los participantes la capacidad para experimentar, por ello a menos que existan razones precisas y relevantes que determinen la pertinencia de desarrollar un determinado género o formato, los participantes deberían poder escoger aquel que se adapte mejor a sus necesidades, gustos e ideas. En principio, elegir si su representación tendrá un referente “real” o “imaginario”, ya sea la producción de noticias, de un documental, de un cortometraje o una película de ficción, etc. Sea cual sea la elección, el guía puede desarrollar los diversos conceptos antes mencionados.

Las instancias de construcción audiovisual permiten reconocer desde la reflexión, pero también desde la experiencia práctica, las diversas cuestiones ligadas a los medios y su modo de construir la realidad, desplegando así su rol alfabetizador. Ante los mass media en el sentido tradicional, los nuevos medios digitales y los nuevos lenguajes, se precisan sujetos que puedan comprender, analizar e interpretar de manera crítica las

producciones, los mensajes; pero también se precisan sujetos que se puedan expresar de modo creativo utilizando estos nuevos lenguajes.

Como hemos comentado, la expresión de sus experiencias, el relato de hechos y acontecimientos de su interés, ligados a su contexto, es una de las posibilidades que brinda a los sujetos la construcción audiovisual creativa, favorecida e impulsada desde instancias educomunicativas. Si hay algo que las tecnologías han permitido, es la posibilidad de almacenar datos de manera impensable tiempo atrás, ello favorece que circulen y puedan perdurar cuantiosas creaciones. La producción amateur motivada por el gusto, el aprendizaje y el hecho de compartir una visión del mundo y de las cosas, permite el rescate de material único, de relatos populares, historias cotidianas, anécdotas de la vida ordinaria, personajes peculiares de los barrios y los pueblos, cuentos de los abuelos, fábulas y leyendas. Es un modo de expresión y a la vez constituye un interesante reencuentro del ser humano con su historia más cercana, con su entorno, con su gente, con su identidad y con su modo de concebir la existencia y las cosas. Este punto da cuentas de que el trabajo con los nuevos medios y tecnologías, además de permitir la proyección y difusión de historias, puede servir asimismo para motivar el encuentro cara a cara, la creación colectiva, y los espacios de comunicación no solamente a la distancia sino en el contexto local, favoreciendo de este modo el diálogo entre las personas que comparten vecindarios, calles, aficiones, creencias, ideas; entre sujetos que comparten un universo de sentido.

Los sujetos siempre tienen historias para contar, relatos acerca de sus vivencias, hechos extraordinarios y cotidianos que han ido conformando su identidad, que han ido puliendo su perspectiva, y que por tanto, permiten comprender mejor quienes son. Hay relatos de historias y anécdotas personales, otros colectivos, familiares, de comunidades, de grupos, de regiones, de países, de determinados períodos o épocas. Aunque dedicaremos el capítulo final a comentar algunas experiencias prácticas en torno a la construcción audiovisual creativa, no queremos cerrar este párrafo sin hacer mención al interesante ejemplo de la historia de un hombre que fue llevada al cine. Así dicho, no parece nada novedoso dado que hay muchas historias de personas narradas cinematográficamente, sin embargo el proyecto dentro del cual nace y su modo de

realización tienen singularidades destacables. Desde el proyecto “*Cine sin autor*”¹⁰¹, de Madrid, un sujeto anónimo tuvo la oportunidad de contar su historia en un film. Fue casual, ya que en el marco de un proyecto que busca construir cine de modo colectivo en el afán de promover la diversidad en la expresión de voces; se encuentran con un hombre de 79 años a quien ante la pregunta ‘¿Y tú qué película harías?’, respondió sin dudar ‘*haría exactamente mi vida*’.

Gerardo Tudurí, uno de los creadores del proyecto Cine sin Autor cuenta que “Un día de mayo entraba en nuestras vidas un hombre cualquiera, “un hombre inimaginable” que deambulaba como un sueño de sí mismo por la estación de Legazpi de Madrid. Estábamos cansados. Habíamos hecho varias entrevistas a pie de calle. El fue la última ¿Y tú qué película harías?...”¹⁰² Este sencillo hecho derivó en una experiencia de extraordinaria riqueza, tal como la comentan quienes compartieron la producción de la película “Más allá de la verdad”.¹⁰³ El italiano Gioacchino Di Blassi se implicó en el proyecto de tal modo y con tal interés que sorprendió a todos, participando activamente en cada decisión, toma, montaje, para crear o re-crear su propia historia. “Nadie en los años de nuestra corta historia había tomado con tanta autoridad y con tanta intensidad nuestro ofrecimiento. (...) aparecía cada vez con una idea más, con una corrección, con otra escena, con un álbum de fotos que había construido el día anterior para situarnos con precisión, con un teléfono que había rastreado para involucrar a gente de su pasado, con un amigo que recuperaba después de 20 o 30 años”¹⁰⁴. Al parecer, este hombre mayor tenía cuantiosas historias que compartir, que revivir, la vida cotidiana, los viajes, la guerra. La realización del film le permitió no solamente contar su historia a través del audiovisual sino también recordar y reencontrarse con su pasado y su presente, con gente de su entorno, con personas que pasaron por su vida pero con las que no tenía contacto hacía décadas. Volver a establecer diálogos y conexiones y desde allí reinterpretar su pasado. Todo ello se desató a partir de una simple pregunta y de ese gusto

¹⁰¹ <http://www.cinesinautor.es>

¹⁰² Gerardo Tudurí en <http://cinesinautor.blogspot.com.es/2013/09/el-hombre-inimaginable-mas-alla-de-la.html>

¹⁰³ tráiler en: <https://vimeo.com/67134664>

¹⁰⁴ Idem 102

o necesidad por contar historias, por narrar acontecimientos, propio e inherente a los seres humanos.

4.4 LA CONSTRUCCIÓN DEL MAPA

El mapa guía que presentamos a continuación es elaborado teniendo en cuenta los aportes teóricos y metodológicos que hemos ido incorporando a lo largo de nuestro trabajo. De ninguna manera pretende constituir una receta o remedio para lograr un exitoso desarrollo de una instancia de aprendizaje. De lo que aquí se trata es de facilitar algunas coordinadas claves a tener en cuenta a la hora de desarrollar y analizar procesos de construcción audiovisual desde una perspectiva crítica y creativa. Los diversos planteamientos teóricos y la perspectiva histórica que han hecho parte de nuestro recorrido nos permiten desarrollar esta propuesta, que tampoco pretende ser cerrada o definitiva sino por el contrario abierta al diálogo permanente, al intercambio y la reconstrucción. Claro resulta a estas alturas que es impensable, dadas las características de los actuales contextos, pretender algo estático capaz de ajustarse a la realidad, cuando la realidad está en constante movimiento y transformación. De esta misma observación puede derivarse la importancia de la lectura y relectura, de la interpretación, los comentarios y la praxis que sea capaz de generar este esquema en diversas instancias, contextos y sujetos, ya que es allí donde verdaderamente podría tomar forma. El objetivo es sumar una lectura y una propuesta alternativa, que contribuya a la tarea de ajustar la práctica educativa a la velocidad de los cambios y transformaciones sociales, no para que reproduzcan su lógica sino para que tomen parte y postura en el relato de nuestros días, posibilitando a los sujetos la creación de nuevas condiciones y no viviendo en una realidad desfasada y acrítica.

En nuestra perspectiva, las escuelas no solamente deben evitar domesticar a los sujetos, sino que deben ayudarlos a crear las circunstancias y habilidades propicias para desarrollarse en lo social, cultural, laboral y emocional, en aras de mejoras tanto personales como colectivas, y siempre como parte de un proceso constante de reflexión crítica y creativa. Trabajar en los diversos aspectos que plantea nuestro mapa tiene por objetivo contribuir a los procesos de alfabetización mediática, promoviendo la participación y compromiso ciudadanos, y al mismo tiempo contribuir en la expansión del enfoque pedagógico crítico. Es tan necesario trabajar en la alfabetización mediática

como en la transformación educativa y aunque este proyecto no constituye un plan de reforma, sí plantea una reflexión de la realidad educativa y considera entre los puntos principales de la cartografía, algunos elementos claves desde donde dar pasos en dirección hacia una pedagogía crítica y transformadora.

A estas alturas vemos con algo más de claridad los principales ejes en torno a los cuales es preciso reflexionar y trabajar desde una perspectiva educomunicacional. Por eso a continuación desarrollamos los elementos claves que constituyen nuestras coordenadas, es decir, que nos ayudan a trazar ese mapa capaz de servirnos de apoyo para desandar complejos procesos educomunicacionales en un contexto tan cambiante. Este ejercicio nos ayuda a pensar y de esa forma dilucidar nuestro modo de concebir el proceso, y la relevancia y sentido que otorgamos a los diversos elementos/instancias en juego.

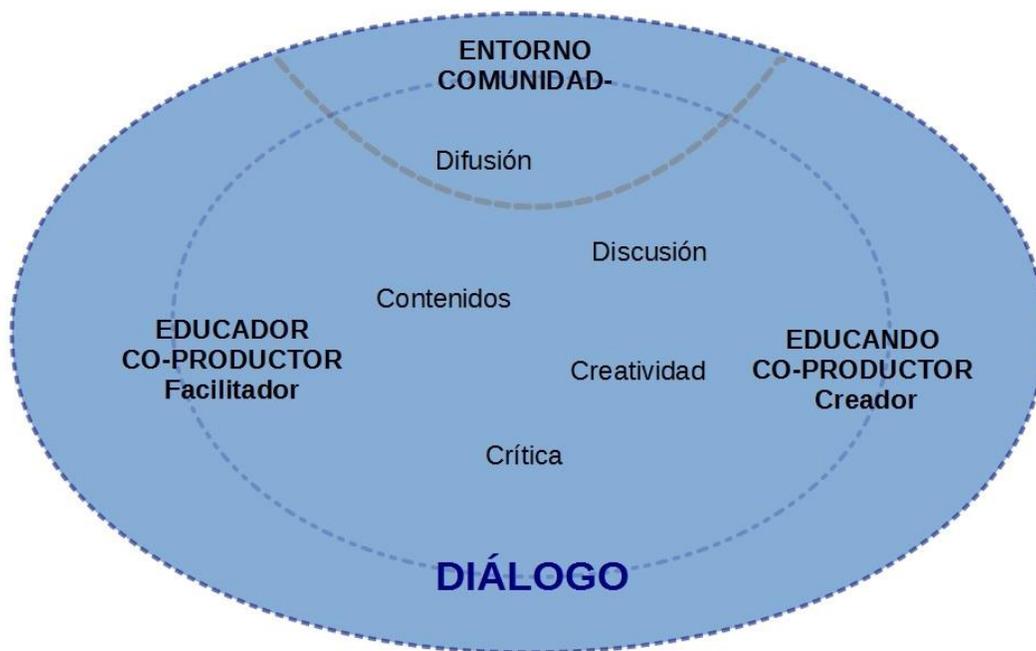
Dibujar este esquema es dar forma a esa interrelación de cuestiones esenciales acerca de las cuales hemos ido trabajando a lo largo de los capítulos anteriores. Tiene un doble objetivo: constituye una forma de entender e interpretar el proceso educomunicativo; y pretende aportar elementos que orienten la praxis de la construcción audiovisual creativa entendida desde una perspectiva pedagógica crítica.

En nuestro mapa diferenciamos: por un lado al educador, al educando y a la comunidad/entorno. El *educador* y el *educando* son básicamente los *co-productores/creadores* del proceso, -en el caso del educador resaltamos el rol de facilitador e intelectual transformador, y en el caso del educando hacemos especial hincapié en su papel de productor creador cultural-. Finalmente, la *comunidad/entorno* (físico/real y mediático), que deben ser siempre tenidos en cuenta en tanto hacen parte constitutiva del proceso. Por otro lado, como elementos/instancias claves del proceso situamos a: la dimensión crítica, la dimensión creativa, los contenidos desarrollados, la evaluación participativa que tiene la forma de discusión, y la socialización/difusión de las producciones realizadas.

Si bien al hacer una lectura acerca de estos elementos cada quien puede otorgar mayor o menor énfasis a unos o a otros, agregar nuevos y relacionarlos de muy diversos modos a la hora de interpretar o planificar su praxis; desde aquí proponemos este esquema que constituye a grandes rasgos nuestra interpretación y concepción del proceso

educativo y a la vez una posible referencia para planificar y desarrollar estas instancias. Como hemos comentado, se trata de una lectura, de una forma de organizar y entender esos puntos claves, que en este caso, como lo veremos, pone el énfasis en el *diálogo*, la interacción e intercambio. Si bien todos los elementos o instancias son relevantes, el diálogo ocupa un lugar central y transversal. El proceso, tal como lo entendemos, solamente tiene lugar y se concreta con éxito cuando se producen diálogos fluidos en diferentes niveles.

Dentro del esquema, el cual veremos a continuación, consideramos de modo diferencial a los sujetos: educador, educando y comunidad; y por otra parte los principales elementos que son parte del proceso, los cuales son: el hacer creativo, la perspectiva crítica, la elección/desarrollo temático o producción de los contenidos, la socialización, difusión, circulación de las creaciones, y la evaluación/discusión. La creatividad y la crítica constituyen perspectivas que atraviesan a los demás elementos del proceso en tanto su presencia no apela a un momento preciso, sino a un enfoque que abarca los distintos momentos, y que tiene su punto de partida en una reflexión inicial que apunta a la transformación de la mirada sobre de lo cotidiano. Para comprender mejor estas ideas, las desarrollaremos más en detalle en párrafos posteriores, mientras tanto continuaremos aclarando de modo más general la presencia y relación de los distintos elementos del esquema que hemos bosquejado y que aparece a continuación.



Esquema del proceso educomunicativo de construcción audiovisual creativa

Tal como se puede apreciar, hemos querido destacar lo dialógico del proceso, centrandó nuestra atención en las interrelaciones entre los sujetos que participan en la construcción audiovisual creativa. Todos los elementos forman parte de un diálogo con lo cual es menester trabajar en facilitar los procesos comunicacionales, y esa es una de las principales tareas del educador transformador, abrir el debate facilitando los espacios de diálogo en sus múltiples posibilidades. La otra, no menos relevante, es motivar la perspectiva crítica de los educandos a partir de la reflexión conjunta en torno a la praxis creativa. Paulo Freire (1975, 1993, 2005, 2009) ha planteado hace ya varias décadas una visión dialógica del proceso educomunicativo así como el encuentro de la teoría y la praxis en aras de la transformación social, tal como lo desarrollamos en el tercer capítulo. Es esta perspectiva una de las orientaciones claves que guía el desarrollo de nuestro trabajo.

Aunque no profundizaremos en otros desarrollos teóricos, es preciso citar trabajos que avanzaron en esta línea tales como los del psicólogo ruso Lev Vygotsky, quien ya a

comienzos de siglo XX había destacado la importancia de la dimensión socio-cultural y la intersubjetividad en el aprendizaje. Ello representa un importante antecedente para cualquier propuesta pedagógica que pretenda focalizar su atención en la intersubjetividad, en el diálogo, y conceda relevancia y centralidad al contexto socio cultural donde se desarrollan los procesos educativos. Otra interesante referencia al abordar la cuestión del diálogo y la intersubjetividad lo constituye la concepción de *acción comunicativa* orientada al entendimiento que fue elaborada por Jürgen Habermas (2010). Más recientemente y tomando en cuenta las diversas aportaciones precedentes, el *aprendizaje dialógico* (Aubert; Flecha A.; García; Flecha, R.; Racionero, 2009) se presenta también como una alternativa que, nutrida de algunas de las ideas claves de Freire, Vygotsky, Bajtín, Habermas, G. Mead y otros autores, se desarrolla focalizando su atención en una perspectiva dialógica, y teniendo a la interacción y al diálogo como principios del aprendizaje en el marco de la denominada sociedad de la información. “La concepción comunicativa del aprendizaje dialógico recoge algunas contribuciones de otras concepciones anteriores (como, por ejemplo, la constructivista¹⁰⁵) pero las engloba bajo la idea central de la interacción”. (Aubert; Flecha A.; García; Flecha, R.; Racionero, 2009 : 78).¹⁰⁶ Esta propuesta teórica se elabora desde una concepción comunicativa de la educación y tomando en consideración el giro dialógico que han experimentando las sociedades.

Desde nuestro esquema entendemos la práctica educativa como una práctica comunicacional, y comprendemos que el diálogo constituye el elemento central. Un

¹⁰⁵ “En líneas generales, la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar ha realizado importantes contribuciones al desarrollo de la conceptualización del aprendizaje, como la importancia de considerar las particularidades del sujeto que aprende, su papel activo en el aprendizaje y la diversidad de nuestro alumnado. En la actualidad, estas contribuciones, dado el giro lingüístico de nuestras sociedades, pasan a englobarse en una concepción comunicativo-dialógica que trasciende el plano del sujeto para incorporar la intersubjetividad en el aprendizaje como factor clave para la transformación del contexto y la realización de máximos aprendizajes” (Aubert; Flecha A.; García; Flecha, R.; Racionero 2009 : 75).

¹⁰⁶ El aprendizaje dialógico se basa en siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. (Aubert; Flecha A.; García; Flecha, R.; Racionero, 2009)

proceso educomunicacional es un proceso donde se construyen conocimientos de modo compartido, a partir del diálogo, el debate, el consenso. Esto facilita el intercambio en lugar de la transmisión lineal, la participación en lugar del adoctrinamiento. Los sujetos precisan pedagogías que alienten tanto su capacidad reflexiva y crítica como su praxis creativa y transformadora. La instancia educomunicativa debe ser un espacio que facilite el debate e intercambio de ideas y experiencias, y se consolide como instancia ejemplar desde donde se proyecte la práctica de una democracia participativa.¹⁰⁷

Cuando en el segundo capítulo llevamos a cabo un recorrido histórico por la práctica educativa en diversas culturas, hicimos una parada en Grecia, que nos sirvió para conocer cómo en determinada etapa de su desarrollo se impulsaron las instancias de diálogo y participación ciudadana, de discusión en torno a asuntos de interés común en espacios como el ágora. Resulta siempre interesante recuperar esa concepción de un espacio público y abierto de reunión, asamblea y debate, de toma de decisiones a partir del diálogo y de la discusión entre los ciudadanos. Las plazas públicas (ágora) en las ciudades (polis) de la antigua Grecia acogían, además de actividad comercial, cultural y religiosa, la práctica política de sus ciudadanos a través de asambleas. Si tomamos en cuenta estos remotos antecedentes de democracia y participación política y nos desplazamos hacia la realidad actual, encontramos que se han multiplicado los posibles espacios de discusión, incluyendo de modo significativo en los últimos años, el escenario virtual y mediático. De acuerdo a las condiciones existentes, es importante ver cuáles son los diversos espacios con que se cuenta actualmente para el diálogo, la discusión y el encuentro entre la ciudadanía, sean éstos físicos o virtuales; y si fuese posible, crear nuevos o bien dinamizar los existentes con el objeto de promover mayor participación de las personas en torno a temas de interés común. Desde la práctica educativa, considerada también como diálogo, se deben facilitar los encuentros y debates, la discusión, el compromiso, la reflexión y la crítica. La idea de ágora continúa siendo muy relevante

¹⁰⁷ “todo aprendizaje significativo sólo se logra a través de una perspectiva dialógica. Sólo mediante una relación dialógica, la praxis educativa puede conformar un pensamiento abierto al cambio, capaz de volver a la práctica para guiar nuevas experiencias de conocimiento.” (Sierra, 2000 : 229).

puesto que la práctica democrática debe ampliarse más allá de la elección de representantes. Desde nuestro esquema buscamos comprender y favorecer los espacios de diálogo e intercambio, que constituyen lugares de expresión y debate, de reflexión y de participación. Los procesos de construcción audiovisual creativa, como cualquier otro proceso educomunicativo enfocado de este modo, conforma una oportunidad de diálogo, participación, encuentro y aprendizaje.

Hemos situado a la comunidad como sujeto del proceso tanto por la importancia que reviste que la comunidad tome parte en el proceso educativo, que *entre a la escuela* -, como que la escuela –o cualquier otra instancia educativa- salga al encuentro de la comunidad, del entorno. No es factible concebir una instancia educativa aislada del contexto del que forma parte, por eso es preciso buscar las conexiones, los lugares de encuentro, los espacios de intercambio, porque un proceso educomunicacional crece y se potencia a partir de los diálogos, no del aislamiento.

Los sujetos que intervienen dentro del esquema que proponemos, son parte de procesos de comunicación horizontal. Dialogan entre sí, debaten, discuten e intercambian ideas. Es a partir de ese diálogo entre educadores, educandos y comunidad/entorno desde donde se desarrollan los distintos contenidos/temas. Como parte de su significativa tarea el educador deberá facilitar el desarrollo de la perspectiva crítica y creativa entre los participantes. Hablamos de procesos de comunicación horizontal, entre iguales, porque nos parece fundamental para establecer un diálogo capaz de traducirse en una co-producción, es decir en la creación conjunta de una producción audiovisual que contenga ideas, saberes y perspectivas elaboradas de modo participativo. Además porque el educador actúa como facilitador del diálogo, y propone pero no impone durante el proceso. En este punto nos resulta útil considerar la concepción de autoridad y poder de la Escuela de Summerhill, más precisamente en el sentido de que el educador no deberá imponer sus ideas sólo por ‘ser el educador’, es decir por ser quien detenta el poder en una relación desigual. Por el contrario, se buscará llegar al consenso y a acuerdos a través del diálogo entre los participantes. Se trata de un modo de poner en práctica la libertad, la

responsabilidad, el compromiso y la participación activa. Todas las voces, todas las ideas dialogan para crear/construir colectivamente.

Además de educador y educando situamos dentro del proceso a la comunidad que con ellos interactúa, y que también forma parte de ese diálogo. Pero al hablar de comunidad/entorno en el marco de nuestro esquema debemos entender que:

- Por un lado corresponde a la comunidad real de la que es parte la escuela o taller y sus participantes;
- Por otro lado incluye un entorno más amplio al que podríamos denominar el entorno mediático, dado que es el entorno al que educador y educando tienen acceso a través de los medios (tradicionales o digitales) y que los conectan a otras personas, ideas, relatos, experiencias. Aunque no supongan un contacto físico real directo, ello también forma parte de su cotidianeidad y contribuye en la formación de sus ideas y representaciones.

En el primer caso incluye la comunicación interpersonal directa, cara a cara, el entorno real físico más cercano en el que los participantes interactúan a diario, tales como su calle o su barrio; mientras que en el segundo caso se refiere a las experiencias a través de los medios de comunicación tanto los nuevos, digitales, como los tradicionales. “El individuo de hoy se va construyendo socialmente a partir de una socialización física, las experiencias del aquí y el ahora (donde la familia y el grupo de amigos pueden ser los representantes) y una socialización vicaria, donde los discursos/relatos de los mass media son una fuente relevante.” (Aranda Juárez, 2002 : 112).¹⁰⁸

Considerar el entorno mediático se enmarca en lo planteado en distintos pasajes de la primera parte, principalmente en el capítulo uno, en cuanto a la creciente

¹⁰⁸ “La sociedad ya no se constituye a partir de la distancia puramente geométrica de los seres y las cosas, ya no está ligada a las nociones de proximidad, sino que relaciona a los individuos con una multiplicidad de fragmentos del mundo.” (Aranda Juárez, 2002 : 112).

importancia de los medios masivos tradicionales y digitales y las múltiples transformaciones sociales aparejadas. Teniendo en cuenta que el sistema escolar perdió la centralidad que poseía durante la modernidad, etapa en que se constituyó como un espacio clave, actualmente contamos con cuantiosas fuentes de acceso a información, saberes y conocimiento. Tal como fue planteado por Manuel Castell (2004), se ha desarrollado una capacidad exponencial para procesar información y generar conocimiento y en ello justamente ha radicado el salto respecto a períodos anteriores de la historia donde también eran centrales la información y la comunicación.

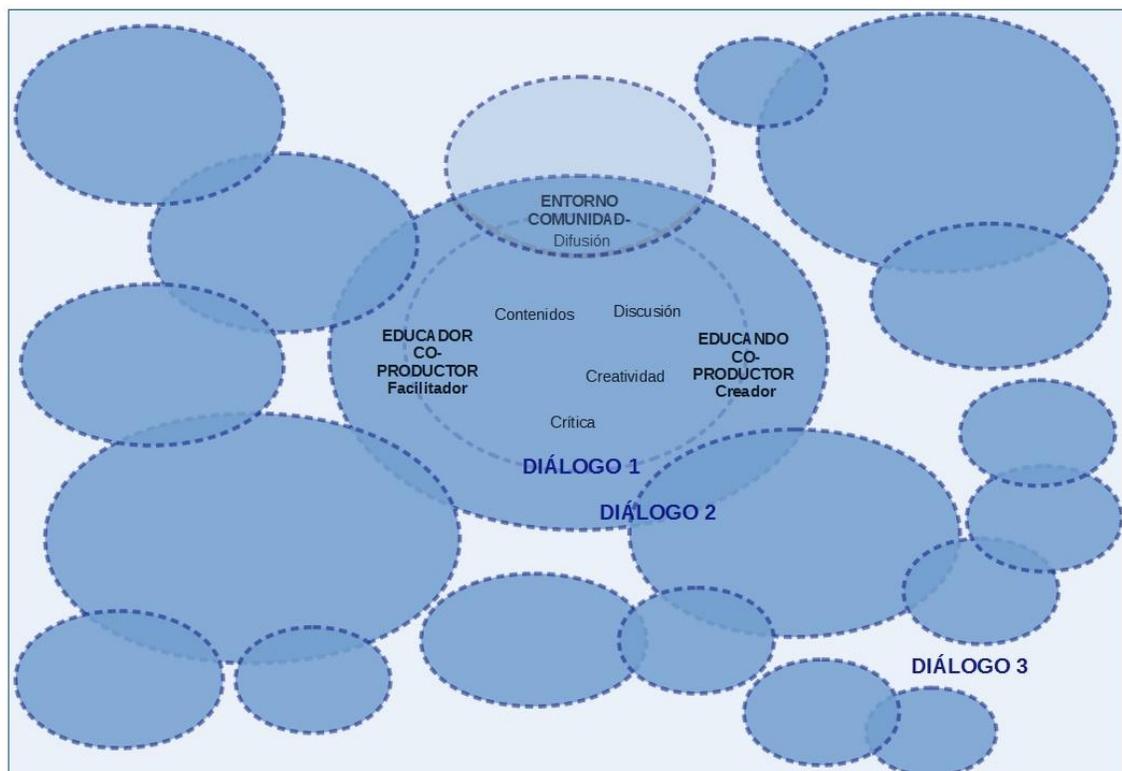
En nuestro esquema, integramos en el entorno esos saberes y experiencias que configuran y re-configuran constantemente los modos de ver, conocer e interpretar la realidad por parte de los sujetos. Se trata de un punto de partida para cualquier experiencia educativa, dado que somos seres situados en un contexto y con una historia personal amplia construida a lo largo de los años, previamente a nuestro ingreso a un salón de clases. De este modo, deben ser tenidos en cuenta a la hora de abordar los procesos educomunicativos. De acuerdo John Dewey, exponente de la educación progresista, los saberes no se construyen aislados sino que se encadenan a las experiencias de los educandos. En estas instancias de construcción audiovisual creativa, tanto como en cualquier otro proceso educativo, niños y jóvenes acuden con un amplio acervo de conocimientos, ideas, perspectivas adquiridas a lo largo de la vida y que son un punto de partida ineludible. Esa comunidad de pertenencia, ese entorno real y mediático, los múltiples saberes adquiridos y las experiencias vividas otorgan las bases a partir de las cuales construir el conocimiento.

El proceso de construcción audiovisual se completa con la socialización y difusión de las producciones, que constituye otro lugar clave, ya que además de crear, hay que asegurar la circulación de las producciones realizadas, tanto en el entorno real, a través de un visionado colectivo en la comunidad, otras instituciones educativas, talleres u organizaciones, y también utilizando las tecnologías y espacios mediáticos disponibles. La difusión constituye un punto de conexión, diálogo e intersección con nuevos procesos educomunicativos. Es significativo porque representa la continuidad de las obras realizadas y también el punto de partida de nuevos diálogos que abrirán nuevos procesos

de producción de sentido, y tal vez de nuevas reflexiones y construcciones audiovisuales. Para identificar dicha instancia hemos dibujado dentro del esquema la línea gris, que demarca el área de intersección, donde los trabajos de producción concluidos pasan a la etapa de difusión y circulación.

Una cuestión importante que plantea este rústico esquema es que el proceso educativo es pensado en una interacción constante con su entorno. Dadas las características de las sociedades actuales, la experiencia real y la experiencia mediática, son ambas parte constitutivas de esos intercambios, que en muchos casos se traducen en nuevos saberes y aprendizajes. Del inicio al final implica un diálogo entre las diversas instancias, evitando la escisión del aprendizaje y de los educandos con el entorno. Se trata de un proceso colectivo de construcción de conocimiento y de transformación.

Para comprender mejor las relaciones dialógicas existentes ampliamos nuestro esquema e introducimos tres niveles de diálogo.



El primer nivel de diálogo, que comprende el esquema inicial y abarca los diálogos que hacen parte de ese proceso educomunicativo y que vincula tanto a los

sujetos como a los principales elementos/instancias que señalamos e incorporamos en nuestro primer gráfico. Un segundo nivel, que abarca el diálogo entre diversas instancias educacionales, -y que en la dinámica se dará en este caso principalmente a partir de la circulación e intercambio de las creaciones audiovisuales, pero que no se limita a ello-, y finalmente un nivel macro, que constituye el tercer nivel y que representa ese universo en el que acontecen todos los intercambios posibles. Es importante aclarar que no se pueden marcar líneas divisorias sino más que con la finalidad de reconocer y diferenciar teóricamente esos distintos niveles

Lo escrito acerca de la sociedad en el primer capítulo, nos ayuda a comprender los rasgos más trascendentales que caracterizan ese espacio más amplio donde todas las interacciones acontecen. Sus características son producto de siglos de transformaciones, que conjugan cambios sociales, económicos, políticos, culturales y avances tecnológicos. Ante las características de una sociedad red (Castells, 2006), una sociedad interconectada, se impone la necesidad de participar activamente de los procesos, de buscar espacios y modos de integrarse, de ser parte de, en lugar de excluirse de los procesos comunicacionales que tienen lugar. “La comunicación mundo” (1996) de Armand Mattelart también nos ayuda a comprender el devenir y los alcances de esos intercambios a escala global. Allí se puede ver cómo se desarrolló históricamente y se fue constituyendo lo que en actualidad conforma un complejo sistema de intercambios.¹⁰⁹

En un contexto amplio de comunicación, facilitar los procesos de diálogo, -que es lo que se pretende asumir principalmente desde su rol el educador co-productor-, es también propiciar las transformaciones sociales, dado que comprender esa lógica de intercambios y participar de modo crítico y reflexivo, aumenta las posibilidades de generar cambios, ya que no se trata de estructuras cerradas y acabadas sino por el contrario en constante transformación. Reconocer la centralidad de los procesos comunicacionales, y entender su compleja configuración permite ejercer un

¹⁰⁹ “todas estas escalas de la realidad, lo internacional, lo local, lo regional y lo nacional, sólo tienen sentido si se les articula entre ellas mismas, si se ponen de relieve las interacciones”. (Mattelart, 1996 : 339).

posicionamiento, abriendo nuevos canales, y proyectando una praxis transformadora que parta de una visión crítica de la realidad.

Si se ha concedido una creciente importancia a la alfabetización mediática es porque se reconoce el papel clave de los medios de comunicación, -así como de la información y el conocimiento-, y de cómo la sociedad se ha transformado significativamente a partir de un enlace de factores. Por tanto, esta alfabetización es una manera de dar respuesta a la necesidad de los sujetos de abrirse paso exitosamente en esta nueva realidad. Al decir exitosamente nos referimos a un modo reflexivo y estratégico, desde el cual es factible reconocer los rasgos, trampas, y dificultades existentes, pero también las posibilidades de la nueva configuración. Significa, también, poder aportar los atributos de identidad, de lo local, de lo situado, en esos intercambios mucho más amplios.

Hasta aquí hemos destacado características esenciales y puesto el énfasis en el *diálogo*, nuestro elemento central. Dibujado el esquema y enunciados sus elementos y relaciones de modo general, nos ocuparemos a continuación de comentar con mayor detalle y precisión todos los demás elementos que hacen parte del esquema. Conocer su importancia y significado nos permitirá tener una visión y comprensión mucho más completa y detallada del esquema que hemos trazado.

4.4.1 EL EDUCADOR COMO FACILITADOR E INTELECTUAL TRANSFORMADOR

Destacamos en el educador los roles de co-productor/co-creador, facilitador e intelectual transformador. En primer término, co-produce el material audiovisual junto a los educandos y con la participación de la comunidad. En segundo lugar, facilita los procesos de diálogo en diversos niveles, -educandos entre sí, con la comunidad y en relación a un entorno más amplio-. Y, finalmente, y tomando como punto de partida lo anterior, su labor intelectual irá orientada a la transformación social, lo que aquí equivale a decir, que promueve la participación crítica y la reflexión para producir cambios. Crear las condiciones más óptimas para el diálogo intersubjetivo, favorecer el encuentro de la instancia educacional con la vida, con la realidad, con el entorno; permitir y alentar la expresión de las emociones de los educandos; favorecer el desarrollo de la perspectiva crítica y de los procesos creativos constituyen algunas de las principales tareas del educador o guía.

La concepción de educador como co-productor y facilitador va unida directamente a la característica de horizontalidad del proceso de comunicación, el cual supone la existencia de un diálogo intersubjetivo entre iguales. Esto equivale a decir que el educador no se podrá considerar poseedor de saberes y conocimientos indiscutibles que se imponen a un alumnado ignorante o inculto; sino por el contrario, su labor consistirá en facilitar y promover los diálogos e intercambios, siendo su objetivo fundamental facilitar los procesos de comunicación. La formación y experiencia de los educadores serán sus principales herramientas para guiar la reflexión crítica y la acción creativa de los educandos. Del mismo modo y como lo iremos viendo en este apartado, se estima su trabajo en la apertura de diálogos con la comunidad, de modo que el intercambio no sólo alcance a educadores y educandos que comparten esa particular instancia educacional, sino que se proyecte y genere intercambios con un entorno más amplio.

Entre los conceptos e ideas fundamentales que trabaja Henry Giroux, además de señalar a las escuelas como esferas públicas democráticas, desarrolla la relevancia clave del educador como intelectual transformador. “Actuar como un intelectual transformador

implica ayudar a los alumnos a adquirir un conocimiento crítico de las estructuras sociales básicas, como la economía, el Estado, el lugar de trabajo y la cultura de masas, de modo que dichas instituciones puedan quedar expuestas a la transformación potencial.” (Giroux, 2003 : 155). De acuerdo a este autor los docentes deben trabajar desde su rol, vinculando la autorreflexión y la comprensión al compromiso de cambio social. Esta concepción de educador a quien se le identifica por su trabajo intelectual supone un rol activo, creativo y comprometido.

Tal como lo concebimos, el trabajo del educador es un trabajo permanente que presenta múltiples desafíos y requiere compromiso y esfuerzo constantes. Al afrontar un proceso educomunicativo en concreto, el profesor inicia su labor antes de que comience su clase o taller. El trabajo inicial implica un accionar reflexivo, a través del cual, elabora su plan de trabajo teniendo en cuenta las características y peculiaridades de los sujetos educandos, y posteriormente valorando los progresos y avances que van experimentando individual y colectivamente, y planteando y replanteando sus estrategias respecto al desarrollo del proceso educomunicativo.¹¹⁰ En contraposición a lo que supondría la aplicación de un programa escolar estandarizado, los educadores realizan una planificación activa y creativa, sujeta a constantes cambios de acuerdo a la evolución del grupo. Tal como lo describe Martín Barbero, se trata de potenciar “la figura y el oficio del **educador**, que de mero retransmisor de saberes se convierte en formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias, memoria viva de la institución que hace relevo y posibilita el diálogo entre generaciones”. (Martín Barbero, 1996 : 12).

En el inicio se deben analizar las características y peculiaridades del nuevo grupo en cuestión para planificar el trabajo, el cual de ningún modo puede ser rígido, sino por el contrario flexible, sujeto a modificaciones y mejoras constantes.¹¹¹ Esta tarea de pensar y

¹¹⁰ “Cuando la educación se basa en la experiencia y se considera a la experiencia educativa como un proceso social, la situación cambia radicalmente. El maestro pierde la posición de amo o dictador exterior y adopta la de guía de las actividades del grupo.” (Dewey, 2004 : 99).

¹¹¹ “Cada uno tiene que ubicarse en la realidad del propio medio en que trabaja, en su momento histórico, en las características del sector popular en el que se halla inserto. Y conocer el grado de percepción social de sus destinatarios a través de la convivencia con ellos, del compromiso

repensar las mejores posibilidades para llevar adelante un proceso de estas características constituye un trabajo intelectual, y un desafío constante para los profesionales de la educación. Para ello, contar previamente con múltiples herramientas en forma de saberes, conocimientos y experiencias será de gran importancia y utilidad. No es factible aplicar un currículum estático a procesos tan diversos, dinámicos, complejos y cambiantes. Claro que este principio fundamental no debe entenderse como una completa desorganización y falta de planificación. De hecho deben trazarse objetivos y seguirse un plan de acción, pero siempre con la condición de la flexibilidad. Las interacciones humanas no son predecibles, por lo cual, por ejemplo, las estrategias que se utilicen con éxito en un determinado taller, pueden fracasar en otro y de situaciones particulares e imprevistas pueden irrumpir interesantes y enriquecedores diálogos y aprendizajes. En caso de que un determinado debate o tema despierte un gran interés debería ampliarse, en el caso opuesto de que ciertas cuestiones resulten irrelevantes o desmotivadoras debería plantearse su modificación.

Los profesores como *facilitadores* de procesos comunicacionales deben trabajar en la promoción del diálogo entre los sujetos participantes, así como entre los participantes y la comunidad a la que pertenecen, -el diálogo con la comunidad permitirá un mayor acercamiento y conexión con los saberes populares-. También es importante la apertura de espacios de diálogo e intercambio con otros grupos, escuelas y comunidades. Por esta razón, una de las principales tareas como intelectuales consiste en abrir y facilitar los procesos de diálogo en sus diferentes niveles, establecer puentes, conexiones, vínculos, a fin promover los debates e intercambios. Al hablar de co-producción hacemos referencia a un proceso colaborativo, donde el diálogo entre los participantes es por tanto clave. En un primer nivel el educador debe velar por garantizar la existencia de un diálogo fluido entre los sujetos del proceso, luego debe trabajar en la apertura de canales

compartido, del diálogo y de la permanente prealimentación de sus mensajes.” (Kaplún, 1998 : 142). Aunque en este párrafo Kaplún se refiere más específicamente al trabajo de los comunicadores que laboran en los medios, nos parece interesante la función mediadora, facilitadora que enuncia, y que extrapolamos para aplicar en este caso a los educadores -sea en instancias de educación formal o no formal-.

y redes que permitan el intercambio con otros procesos educomunicativos que servirán para enriquecer aún más el trabajo, la perspectiva crítica y la reflexión; y en tercer término, se tomará en cuenta una perspectiva mucho más amplia que orientará la labor de acuerdo al entorno más general, que corresponde al tercer nivel de diálogo. En este último se dimensionarán los aspectos claves de la organización social, política, económica y cultural que constituyen el marco general del proceso. Así, este enfoque permite visualizar cómo se halla enmarcado el proceso educomunicativo, tener una visión en perspectiva, y comprender esa totalidad de la cual se forma parte. Se trata de un enfoque siempre *en relación*.

La formación y experiencia de los profesores les permitirá guiar todos estos procesos críticos y reflexivos, facilitar la apertura de diálogos y generar espacios de construcción creativa. Su rol además de ser clave presenta importantes exigencias. Sus tareas implican compromiso, capacidad crítica y analítica, amplio conocimiento y empatía. “Si pretendemos formar conciencia crítica en nuestros destinatarios, lo primero es tenerla nosotros. Si aspiramos a problematizarlos, debemos empezar por problematizarnos y cuestionarnos a nosotros mismos.” (Kaplún, 1998 : 159). Esa es también una de las primeras faenas que tienen los facilitadores o guías de este tipo de procesos educomunicacionales.

El papel cardinal del educador, su labor decisiva fue concebida desde hace siglos, aunque con diversos matices, tal como lo desarrollamos en el segundo capítulo. Entre los hindúes destacaba la figura del maestro como *gurú*, respetado y venerado, que ejercía el rol de un segundo padre y guiaba el proceso *espiritual liberador* de la educación. También en China orientaba un proceso espiritual y en la época de Confucio era poseedor de una serie de caracteres ejemplares tales como la fortaleza, la generosidad, la integridad o la honestidad. Así, las virtudes de los maestros y su labor esencial era considerada desde antiguas culturas. Ya con la educación tradicional se erige como un transmisor de contenidos, definido –como lo describe Giroux (1990) por su rol técnico. Es quien impone el saber –el cual tiene un carácter indiscutible-, y quien detenta el poder en el aula pero a la vez está supeditado y encarcelado a unas normas y programas rígidos. Si bien, su papel fundamental parece bastante extendido en el tiempo y la geografía nos

preocupa qué tipo de procesos educomunicativos guía el profesor, educador o maestro. Por ello es que nos hemos situado en algunas concepciones básicas de la pedagogía crítica a través de sus principales exponentes para interpretar el proceso y más precisamente el rol de los educadores. Es desde la pedagogía crítica desde donde se impone con fuerza el rol de intelectual transformador que ejerce el educador. Favorecer la conciencia crítica que alienta posibles procesos de transformación social constituye una de las tareas de profesores o educadores socialmente comprometidos. Siguiendo a Freire consideramos el papel de los profesores de unir la palabra y la praxis, de ejercer su liderazgo siempre desde el diálogo y nunca desde el autoritarismo, y de promover la apertura hacia la cultura popular. Por su parte, Giroux (1990, 1999), entre otras cuestiones hace hincapié en la relevancia de la memoria histórica y en que los profesores deben reconocer cómo interviene su subjetividad en los procesos educativos. En esa misma línea Kincheloe (2001) plantea la importancia de que los educadores sean conscientes de sus creencias y posturas políticas y de que adquieran un pensamiento sofisticado para poder enseñarlo a sus alumnos.

Tiempo antes de que Freire, Apple, Kincheloe o Giroux desplegaran sus ideas pedagógicas, en un poblado de Francia, un educador progresista ponía en práctica interesantes ideas para transformar los procesos educomunicacionales, renovando la experiencia en las aulas y fomentando el diálogo con la comunidad y otras instancias educativas. Nos referimos a Célestine Freinet, a quien dedicamos un parágrafo en el segundo capítulo, y cuya obra resulta interesante retomarla en este punto. Tras haber concedido al diálogo un lugar fundamental en nuestro mapa para interpretar y comprender el proceso educomunicativo, la labor docente de Freinet ejemplifica el rol de facilitador y puente que ejerció en su salón de clases. Se preocupó por despertar el interés de sus educandos y a través de la imprenta y el diario escolar creó un espacio de trabajo cooperativo, instauró una conexión con el contexto, con la comunidad de la que forma parte la escuela, y facilitó también el diálogo con las experiencias de otras instituciones educativas a través de la correspondencia escolar. Freinet utilizó sus recursos, sus conocimientos y su creatividad para transformar de modo significativo la experiencia de sus alumnos. Facilitó el diálogo y la comunicación en su salón y con el entorno, fue uno

de los maestros que impulsó el cambio hacia un nuevo sistema de educación, desde sus posibilidades y con las herramientas que tenía al alcance en la época que le tocó vivir, fundamentalmente por su actitud y visión de lo que significaba el proceso educativo. “Freinet ha pasado a la historia de la educación pero en la era digital es un olvidado, ni siquiera los alumnos de Educación suelen llegar a comprender la vigencia de este extraordinario educador-comunicador. Hoy, más que nunca, debemos reivindicar las enseñanzas de Freinet, su extraordinaria intuición y su capacidad de anticipación.” (García Matilla, 2010 : 156). Tal como lo expresa García Matilla, Freinet es un maestro que no sólo debe ser recordado; también una revisión de su vida y obra deben servir para repensar en los tiempos que corren la labor de los educadores, orientada a facilitar esos procesos educomunicativos que se inician en los salones de clase pero cuyo alcance y riqueza es imposible de determinar. Al igual que en Kaplún, Freire, y otros importantes pedagogos de la historia, destacamos en Freinet su labor e interés por la creación de puentes, lazos y conexiones capaces de promover esos diálogos en distintos niveles.

Hemos insistido párrafos atrás en que la formación del educador es importante en tanto orientador de un grupo, y dicha formación también se lleva a cabo, enriquece y consolida en el intercambio y diálogo con otros educadores y procesos similares. Intercambiar ideas, vivencias, éxitos y dificultades contribuye a la mejora de los procesos. Siempre resulta interesante para los educadores productores conocer como se trabaja en otras aulas o talleres, no simplemente para copiar procedimientos pero sí para ver otras alternativas posibles y, en caso de que resulten apropiadas, adaptarlas a la situación y características de su grupo. Es factible que otras personas hayan encontrado y experimentado diversidad de modos creativos, dinámicos y atractivos para trabajar en sus talleres. Esos saberes producto de la praxis poseen una gran riqueza que al compartir se multiplican.

4.4.2 LOS EDUCANDOS COMO PRODUCTORES CREADORES CULTURALES

“Hablar la palabra no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho de expresión-de-uno-mismo y de expresión-del-mundo, creando y re-creando, decidiendo, eligiendo y finalmente participando en el proceso histórico de la sociedad”. (Freire, 1975 : 30).

Para comenzar este párrafo nos parece interesante recuperar un fragmento de texto escrito por Jesús Martín Barbero a comienzos de la década del 80', donde se aprecia con fuerza y nitidez la importancia que los sujetos otorgan a la posibilidad de expresar su voz. “Cuando las directivas de Radio Sutatenza hicieron su primera encuesta entre los campesinos había en ella una pregunta obvia: qué programa es el que oyen más a diario? A la que la respuesta mayoritaria fue: el rezo del rosario. Las directivas desconcertadas no podían explicarse que entre tantos programas educativos y prácticos, de información agrícola, de entretenimiento, etc. fuera el rezo del rosario el que gozara de mayor audiencia. Y convencidos de que la respuesta se debía a fallas de la encuesta o de los entrevistadores decidieron rehacerla y lanzarla de nuevo a los campesinos. A la segunda encuesta la respuesta fue la misma: el programa preferido por los campesinos era el rezo del rosario. Uno de los encuestadores se puso entonces a preguntarles directamente a los campesinos el por qué de esa preferencia, y la respuesta fue: “porque es el único programa en que podemos contestar a los de Bogotá, en el rezo del rosario ellos dicen una parte del avemaría y nosotros la otra, es el único programa en que no hablan ellos solos”.” (Martín Barbero, 1982).

Cuando situamos en el esquema a los productores creadores culturales, consideramos esencialmente su relevancia en virtud de que representa la posibilidad de que los sujetos hablen, discutan, trabajen en torno a cuestiones de su interés y su gusto; prevaleciendo su enfoque, su mirada e interpretación de hechos, situaciones o cosas. Así, un proceso de alfabetización mediática no quedará, -en el mejor de los casos-, en un análisis de producciones de terceros, sino que ‘dará la palabra’ a los participantes para

que puedan contar sus propias historias, compartir y dialogar en relación a éstas, crear y recrear sentido. De acuerdo a Henry Giroux “La pedagogía como práctica cultural crítica necesita abrir nuevos espacios institucionales en los que los estudiantes puedan experimentar y definir qué significa ser productores culturales, capaces de leer textos diferentes y producirlos, de emprender y abandonar discursos teóricos, pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos.” (Castells; Flecha; Freire; Giroux; Macedo; Willis; 1994 : 122).

Ante la constante arremetida de medios y estrategias que intentan imponer determinado sentido a la realidad y a los acontecimientos, recuperar el papel del productor creador implica impulsar la idea de participación activa y de capacidad creadora que poseen todos los sujetos y que contribuyen a potenciar procesos de desarrollo cultural y democrático de la ciudadanía. “En este nuevo orden mundial, las industrias de la cultura desempeñan cada vez más un papel único y poderoso en la determinación de cómo la gente de todo el planeta vive, encuentra sentido a sus vidas y construye el futuro a menudo en condiciones que ellos no han decidido.” (Giroux, 2001 : 17). Nuestra apuesta apunta a que niños, jóvenes y adultos revaloricen su enfoque, su mirada, y comprendan que existen múltiples interpretaciones, modos de concebir y dar sentido a la realidad, en lugar de una visión única. Es esencial que otorguen importancia a sus concepciones e ideas, y las discutan. En esta instancia focalizamos la atención y el interés en recuperar la voz de los sujetos, dado que, como lo expresa Mario Kaplún, “en todo proceso de comunicación educativa adquiere importancia decisiva ese momento en que los participantes quiebran su dilatada «cultura del silencio» y comienzan a recuperar la palabra.” (Kaplún, 1998 : 142).

Contribuir mediante experiencias educomunicativas a dar la voz a distintos sectores de la sociedad facilita la apertura de espacios de expresión y diálogo con las culturas populares. En el caso particular de Latinoamérica el interés por dar la palabra a sectores populares o subalternos motivó numerosos trabajos, investigaciones y movimientos. “desde las experiencias pioneras de Paulo Freire, proyectados después a multitud de grupos en todos los países del continente, la comunicación ha estado ligada más a la liberación del habla, de la actividad y la creatividad popular que a la potencia o

el tipo de medios utilizados.” (Martín Barbero, 1982 : 14). Esas diversas prácticas creativas populares¹¹² que llevan la impronta de la resistencia ante los discursos dominantes que las niegan “nos plantean bien rudamente hacia donde deben apuntar las propuestas de una comunicación que se quiere realmente participativa, esto es que más que llevarle comunicación a las masas busque liberar su palabra.” (Martín Barbero, 1982 : 15).

Tal como vimos en páginas del primer capítulo, los estudios de comunicación fueron desplazando su interés desde la idea de una manipulación total por parte de los mass media, hacia el uso que la gente hace con los medios y hacia la perspectiva de la negociación, de la creatividad, y de la producción simbólica desde el contexto y la experiencia cotidiana de los sujetos. A través de espacios de producción creativa queremos tender puentes y dialogar, recuperar la experiencia de los sujetos y su mirada, en ese entrecruce de ideas, saberes, creencias, gustos e intereses, donde se da sentido al mundo, se interpreta la realidad, y desde donde se construyen también las identidades.

Dar lugar a la expresión de los sujetos no debe implicar quedar anclados en ese punto, es decir, que la perspectiva de los participantes es además de su modo de ver e interpretar el mundo, un punto de partida sobre el cual trabajar y a partir del cual impulsar a través de la reflexión y el diálogo, una visión más amplia, la cual será favorecida por el trabajo del educador. Existen múltiples ideas y saberes, y el proceso educocomunicativo no se puede limitar a recuperar esos enfoques sino que además debe someterlos al diálogo, al cuestionamiento y la crítica.

Si volvemos a la imagen del esquema que presentamos en páginas anteriores, tal como lo situamos allí, todo el proceso acontece como parte de un diálogo, y los educandos, considerados productores creadores, son parte de ese diálogo que se establece tanto con los educadores como con la comunidad/entorno. A partir de ese diálogo será posible recuperar la perspectiva de la comunidad. En ésta, podemos encontrar

¹¹² “Más que una alternativa en sí misma lo que esas prácticas populares nos muestran es el empobrecimiento radical de la comunicación cotidiana o festiva que trae con sí la mercantilización de la existencia social.” (Martín Barbero, 1982 : 15).

interesantes modos de producción de sentido, ya que tal como lo expresaba el educador Mario Kaplún “Si examinamos la cultura del pueblo, comprobaremos que hay en ella muchas expresiones vivas de resistencia, de cuestionamiento, de combatividad.” (Kaplún, 1998 : 145). Ya que, como hemos comentado, frente a los medios masivos los sujetos no se limitan a la reproducción del sentido dominante, sino que crean y recrean nuevos sentidos, convirtiéndose en sujetos activos, en productores creadores.

A menudo se habla de apropiación crítica o de recepción activa, resaltando la actividad o creatividad que implican tales procesos. Como mencionamos antes, este pensamiento ha significado un salto importante en los estudios de comunicación, fundamentalmente desde que Stuart Hall desde los *cultural studies* abriese la puerta a la comprensión de esos procesos de negociación que llevan a cabo las audiencias al interactuar con los mass media. Tomando en consideración esta perspectiva, y aunque la concepción de recepción activa lleva implícita la idea de actividad y creación nosotros preferimos en este punto hablar de *productores culturales* en vez de receptores activos para acentuar así la discusión en un sujeto que asume primordialmente el rol creador. Al trabajar en educación o alfabetización mediática a través del uso de la construcción audiovisual pretendemos que en lugar de pensar en una instancia de recepción que incluya la idea de actividad y creatividad, focalizar nuestro trabajo en una concepción de productor creador que incluya la idea de una recepción crítica. Se trata fundamentalmente de una opción conceptual que tiene por objetivo enfatizar en la praxis el rol creador. Así, para Gutiérrez Martín: “La alfabetización para el siglo XXI cumplirá mejor sus objetivos si tanto la formación del profesorado como el aprendizaje de los alumnos se construyen en torno a la creación de documentos, a la elaboración y difusión de los propios mensajes. La alfabetización multimedia contribuirá a formar ciudadanos libres si se superan los límites de la recepción para pasar a la creación; si se educa la recepción crítica desde la propia creación de documentos multimedia.” (Aparici; 2010 : 181).

En los últimos años, el abaratamiento de costes de las tecnologías y los nuevos espacios de interacción en la red, constituyen un importante factor que ha abierto nuevas posibilidades para la expresión y el diálogo entre los sujetos. Esto supone una interesante

ventaja en el sentido de que niños, jóvenes y adultos pueden elaborar sus propias producciones utilizando diferentes técnicas, formatos y herramientas con relativa facilidad, además de poder intercambiarlos y debatir en torno a ellos.¹¹³ La accesibilidad ligada a estos nuevos medios favorece que muchas personas asuman roles activos convirtiéndose en productores creadores. Además, estos productores tienen la posibilidad de hacer circular sus creaciones, las que ‘potencialmente’ pueden alcanzar a un amplio público. Así, existen muchas personas que, varias décadas atrás difícilmente hubiesen podido difundir sus producciones, pero que actualmente acumulan cuantioso público y seguidores en sus blogs o canales de vídeos. De acuerdo a James Lull, “cuando las tecnologías de la comunicación se hacen asequibles y fáciles de usar se quiebra la distinción tradicional entre los profesionales de la comunicación y los no profesionales.” (Lull, 2008 : 22).

La tarea de producción audiovisual implica conocer y manejar lenguajes, técnicas, códigos y herramientas. No pretendemos una praxis mecánica o instrumental sino por el contrario reflexiva y crítica. Una praxis-reflexión que promueva la elaboración de producciones propias y a la vez contribuya a comprender cómo operan los medios y cómo construyen realidades. “la creación de mensajes proporciona a los alumnos la oportunidad de entender intuitivamente que el contenido de los medios de comunicación también se fabrica (no es algo que se origine sin más ni más), dándole ocasión además para expresarse ellos mismos de forma creativa, descubrir su talento y habilidades, y desarrollar su capacidad crítica cuando escuchen, vean o evalúen el trabajo de otros.”. (Tyner; Lloyd-Kolkin, 1995 : 16).

Los productores creadores culturales centran su actividad en la creación, y si esa creación se realiza desde el diálogo y en el marco de un proceso crítico-reflexivo podrá dar lugar a transformaciones. Es importante enfatizar que impulsamos la realización de procesos de trabajo colectivo, de proyectos comunes que emergen del debate y del

¹¹³ “La gama completa de formas simbólicas y de herramientas tecnológicas –no sólo Internet sino el panorama completo de recursos culturales contemporáneos– nos provee de oportunidades sin precedentes para la expresión humana y para contactar con gente nueva y con nuevas ideas. Los placeres de la expresión humana refrescan el espíritu humano y enriquecen enormemente la experiencia de estar en el mundo.” (Lull, 2008 : 25).

intercambio, porque sostenemos que una plena comprensión y transformación del mundo pueden acontecer sólo a partir de procesos de diálogo y comunicación. Se trata de tomar la palabra y los medios de expresión, para hacerla propia y dotarla de nuevo sentido, evitando la simple repetición. “Sólo en la medida en que ese hombre alcance a comprender, a sentir y a conocer su mundo particular, a través de una experiencia práctica de transformación colectiva del mismo, su pensamiento y su expresión ganarán un significado más allá de aquel mundo que lo dominaba” (Freire, 1975 : 9).

Así como en relación a la alfabetización en el sentido convencional del término Freire insistió en la importancia de la reflexión crítica al realizar procesos de lecto-escritura, también en instancias de creación audiovisual es menester trabajar desde esta perspectiva, la cual dará profundidad a los procesos de creación. “... si aprender a leer y a escribir constituye un acto de conocimiento, los alumnos deben asumir desde el principio su papel de sujetos creadores. No es cuestión de memorizar o repetir tales o cuales sílabas, palabras u oraciones, sino de reflexionar críticamente sobre el propio proceso de leer o escribir y sobre el profundo significado del habla.” (Freire, 1975 : 29). La perspectiva crítica con que se pueda dotar a los procesos será clave para evitar la repetición y favorecer la creatividad, la autonomía y el cambio.

Al hablar de productores creadores culturales reconocemos el papel creador de los sujetos y también el hecho de que existen múltiples modos de interpretar la realidad, los que también fueron creados. La realidad construida por tanto no es única e inalterable sino que se trata de una interpretación posible, un modo de entender, construir y dar sentido al mundo. “Lo importante es percibir que existen múltiples interpretaciones “culturales” de la realidad y plurales medios para llegar a ella (...) Tanto la realidad (es decir, el conjunto de relaciones en las que nos movemos) como los medios que nos permiten comprenderla y transformarla, son humanos, forman parte del mundo del *nomos*, de lo que, para bien o para mal, hemos creado.” (Herrera Flores, 2005 : 246). Todo proceso educocomunicativo debería ayudar a los sujetos a que comprendan esta multiplicidad de modos de dar sentido a la realidad e incentivar al mismo tiempo y como parte de esa reflexión, la capacidad y praxis creadora. Si la reflexión puede contribuir a visualizar una realidad como injusta, la praxis creativa puede presentar alternativas para

cambiarla. “El significado que, colectivamente y en constante interacción con otras formas culturales de acceso a la realidad, atribuimos a las cosas, a las sociedades, a los ordenamientos jurídicos e institucionales, está siempre abierto a interpretaciones y a cambios.” (Herrera Flores, 2005 : 250). La producción creativa es expresión y es posibilidad de transformación.

La producción cultural de los sujetos lleva implícita su visión del mundo. Por tanto, además de releer su realidad cotidiana y reflexionar en torno a ella, mediante la creación y expresión de los sujetos es posible también recuperar la experiencia y los saberes de grupos, comunidades y pueblos. Al integrarse en diversos diálogos se comparten, intercambian y debaten una serie de saberes y experiencias. Esta recuperación de prácticas cotidianas, saberes, interpretaciones y creencias enriquece al conjunto más amplio, además de promover que los sujetos piensen y redimensionen su realidad cotidiana. ¿Por qué es importante recuperar la experiencia de los sujetos? Se trata de rescatar y fomentar la gran diversidad y riqueza cultural, las identidades locales frente a avance de lo global y frente a ciertos hábitos y modelos de consumo hegemónicos en constante expansión. Ante la arremetida constante de las lógicas mercantiles es preciso alentar la producción cultural independiente, autónoma, que nace de la necesidad de expresión de los seres humanos no como meros consumidores o receptores sino como seres sociales y culturales cuya diversidad y complejidad se expresa en multiplicidad de formas.

Si volvemos a la interpretación que favorece nuestro esquema, podemos decir que los procesos alfabetizadores audiovisuales y mediáticos contribuyen a que las creaciones se realicen bajo esa perspectiva más amplia de diálogos e intercambios, es decir que los productores creadores llevan a cabo su praxis creadora desde su propia realidad, concepciones y enfoque pero sin perder de vista los procesos más amplios y complejos dentro de los cuales su práctica se halla inserta y forma parte. Así, esta interpretación/praxis permite agudizar el enfoque crítico.

Además de favorecer la visión de los educandos como productores creadores culturales, consideramos que el educador o guía también es un productor creador, ello implica que participa activamente en el proceso creativo, el cual se realiza a partir de un

diálogo entre educador, educando y comunidad. Esta lógica resalta la horizontalidad de la comunicación, la cual se basa en el diálogo, el debate, la búsqueda del entendimiento mutuo y el consenso. Aspira a consolidar y fomentar relaciones basadas en el intercambio y la participación democrática y la construcción compartida de conocimiento, al tiempo que se aleja de modelos donde el docente es poseedor de saberes indiscutibles, que deben ser transferidos y acatados por los educandos.

Tras haber superado etapas que concebían a los espectadores como sujetos pasivos, fácilmente manipulables ante la omnipotencia de los mass media; y a los educando como dóciles, ignorantes, ‘vacíos’, a quien el maestro venía a llenar de conocimientos; se impone actualmente el fortalecer esos roles activos y creativos, considerando los nuevos escenarios y convergencias, las posibilidades tecnológicas, el acortamiento de las distancias, y los nuevos medios que permiten la apertura de nuevos canales de expresión y diálogo. Se trata de potenciar el espíritu creativo y a la vez crítico en niños y jóvenes cuya tendencia es aprender con mucha más facilidad los nuevos lenguajes que sus predecesores. Es preciso capitalizar las ventajas para hacer frente a las desventajas en medio de sociedades en las que se presentan nuevas oportunidades y espacios de expresión, reflexión y diálogo pero en la que los conflictos y desigualdades también crecen y se expanden.

Las construcciones audiovisuales que los sujetos producen en el marco de procesos educomunicativos materializan su perspectiva, lo cual, además de servir a su propia reflexión, constituye el punto de partida de nuevos diálogos, desde un lenguaje cada vez más usado y expandido. Estas producciones constituyen el inicio de nuevas conversaciones, encuentros, intercambios y aprendizajes. Además, el proceso de producción tiende a estimular la imaginación y la creatividad, el trabajo colectivo y colaborativo. Tales competencias y habilidades resultan elementales en una sociedad en constante mutación. Ante las dificultades y la falta de certezas se hace preciso preparar a los sujetos para que, guiados por la visión crítica y dialógica, y acorde a las nuevas necesidades, puedan re-inventar el mundo.

4.4.3 LA PERSPECTIVA CRÍTICA

Otro elemento que está implícito en nuestro enfoque pero que decidimos hacer explícito situándolo en el mapa dada su relevancia, es la crítica. Para que pueda cumplir el propósito de alfabetización mediática y se inscriba en un modelo tendiente a la transformación social, el proceso de construcción audiovisual debe trabajar desde y para un enfoque crítico y reflexivo. Cumplir con este propósito implica, entre otras cosas, el compromiso y trabajo fundamental del guía, quien tanto desde la planificación como desde la improvisación, debe crear condiciones propicias para el diálogo, el debate y la reflexividad.

Tal como la concebimos, la instancia educomunicacional de construcción audiovisual no tiene por objetivo brindar meramente una formación técnica para que los educandos sepan utilizar una cámara de vídeo o editar imágenes y sonidos. Aunque la producción constituye una de las bases de la actividad y para ello se deben aprender conocimientos de tipo técnico, de ninguna manera se limita a ello. Los participantes deben generar sus producciones a partir del diálogo y de las diversas aportaciones de los integrantes del grupo, reflexionar en torno a sus técnicas, contenidos y procedimientos y ser capaces de someterlos a examen crítico. Pero además deben reflexionar en torno al ecosistema comunicativo, y en cómo los medios de comunicación construyen realidades. Por eso es ineludible trabajar la perspectiva crítica desde el inicio del taller. Pero ¿qué implica exactamente dicha perspectiva crítica?

Responder a esta pregunta es esencial para orquestar nuestra práctica, por ello en los párrafos que siguen intentaremos recoger algunos de los aspectos más significativos que hacen del proceso educomunicacional que trabajamos, un proceso crítico.

La instancia educomunicativa crítica es una instancia cuestionadora. No forma a los estudiantes para que acepten como natural o verdadero un orden dado, sino que por el contrario, motiva en los educandos las búsquedas, las preguntas, en palabras de Freinet, la decisiva idea “de que todo lo que se les enseña puede ser reconsiderado, que los más importantes pensamientos pueden y deben ser pasados por la criba de su propia experiencia, que el conocimiento se conquista y la ciencia se hace.” (Freinet, 1977 : 124).

Un proceso educomunicativo crítico considera a los sujetos participantes del mismo como agentes reflexivos, motivados a re-leer críticamente la realidad pero también a re-escribir y re-crear esa realidad. Supone una apropiación creativa de los recursos y de los medios de producción cultural y un diálogo fluido entre sujetos y entre procesos. Se debe considerar al educando como sujeto del proceso con todo lo que ello implica. Capaz de pensar, razonar, reflexionar, crear. Un sujeto autónomo que dirige sus búsquedas, que es un productor activo y no un receptor pasivo, un sujeto que toma la palabra y dialoga, que cuestiona, pregunta y debate.

Para Célestine Freinet la producción de un diario escolar permitía a sus alumnos desarrollar la capacidad crítica en torno a lo impreso. “Con el texto libre y el diario entrenamos a nuestros niños en la crítica de lo impreso. (...) A través de la experiencia aprenden a juzgar las obras que se les someten, y en seguida están en condiciones de descubrir lo falso y contradictorio que se esconde bajo los imponentes títulos de los periódicos.” (Freinet, 1977 : 123). Es interesante el razonamiento de este educador y pedagogo al vincular el desarrollo de la capacidad crítica de sus estudiantes a través del trabajo con la imprenta, con la participación democrática. “El día que los ciudadanos sepan que su diario puede mentir, o al menos presentar como definitivas soluciones que no son más que un aspecto parcial de los problemas planteados por la vida, cuando estén en condiciones de discutir con serenidad, pero también con osadía, cuando tengan esta formación de experimentadores y de creadores que nos empeñamos en darles, algo habrá cambiado en nuestra democracia.” (Freinet, 1977 : 124). En su afán de construir una escuela del pueblo el pedagogo francés enuncia las ventajas de trabajar en un proyecto de construcción colectiva, destacando las capacidades y recursos que brinda la experimentación y la creación, en este caso a través de la elaboración de un diario en el aula. Bajo esta misma orientación podemos considerar la producción audiovisual creativa como un proyecto destinado a fomentar la capacidad crítica de los sujetos y motivar una mayor y más comprometida participación. En estos casos, la praxis puede ayudar a descubrir cómo funcionan los medios, cómo construyen realidades, cómo intentan manipular con la finalidad de influir en su audiencia, cómo pueden utilizar diversas técnicas y recursos en la elaboración de mensajes, los cuales no constituyen un fiel reflejo

de la realidad sino que son una interpretación y que portan una visión y unos valores e intereses determinados.

Continuando en el afán de dar respuesta a la pregunta acerca de qué implica un enfoque crítico, es preciso señalar que a nuestro entender se trata también de aquel que toma en consideración el contexto de los educandos, que se cimienta en el diálogo y apuesta por la transformación. Esta perspectiva supone una instancia educomunicacional que se construye teniendo en cuenta el contexto socio-cultural, los saberes, valores e ideas de los educandos. Se trata de establecer diálogos constantes con la comunidad y el entorno social más amplio. Si el aula, la clase o el taller se desarrollan ajenos a esa realidad se dificulta o se hace imposible construir conocimiento verdaderamente crítico. Si volvemos a situar la mirada de manera general en nuestro esquema de lo que se trata en este punto es de favorecer un constante diálogo entre esos diferentes niveles a los que hacemos mención.

Cuanto más se interactúe con el entorno, más significativo resultará el aprendizaje para los educandos e irrecusablemente mayores serán las posibilidades de contribuir a generar procesos de cambio social. Sin desestimar la complejidad del escenario y de cómo se estructuran procesos sociales con variables múltiples, este enfoque considera la capacidad que poseen los sujetos para aunar voluntades, movilizarse y, en mayor o menor escala, generar cambios. Un conocimiento crítico parte de una postura reflexiva y de un diálogo fluido, se trata de una constante ida y vuelta de la praxis a la reflexión y de la reflexión a la praxis. Trabajar desde la teoría y la praxis, desde el pensar y el hacer, desde la reflexión y la acción constituye una de las prioridades de este enfoque. Así, un razonamiento que nos ayuda definir prioridades e intereses de trabajo, es que desde la perspectiva crítica, se busca un alumno que combine la praxis con la reflexión.

Si bien, como hemos comentado antes, es preciso y útil tomar como punto de partida los saberes de los educandos, en un proceso educomunicativo que está fundado en una alternativa pedagógica crítica resulta esencial profundizar y ampliar la mirada de los sujetos. Avanzar a partir de esos saberes previos, como bien lo ha expresado Paulo Freire (1993) no quedarse girando alrededor de esos saberes sino apostar a la superación, la mejora, el progreso.

Otro punto crucial es que para poder contribuir a la formación de sujetos críticos, los educadores o guías también deben ser críticos. Un educador que sólo ejerce de transmisor de unos contenidos prefabricados no puede de acuerdo a Freire (1994) contribuir a la criticidad de los educandos. “¿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».” (Freire, 1994 : 91). Este pedagogo resalta la importancia de que los profesores analicen sus prácticas, en tanto es la forma más óptima de combinar la teoría con la praxis, y en ello debe focalizarse la formación docente.

Ampliar la mirada permite la comprensión de ese entorno más extenso e implica visualizar como se articulan intereses diversos, cómo pugnan y negocian diferentes lógicas, valores y concepciones. Cuando desde la Escuela de Frankfurt se desarrolló una teoría crítica de inspiración marxista, una de sus reflexiones sobre la sociedad, la cultura y los sujetos giró en torno a la denominada ‘cosificación’, la cual considera a la racionalidad mercantil como dominante en las relaciones humanas en el marco de la sociedad capitalista. La preocupación se extiende al alcance de dicha lógica a la producción cultural y simbólica de los seres humanos y su consecuente alienación. Recuperar este planteamiento de la teoría crítica nos permite pensar en qué modos de intercambio y diálogo pretendemos favorecer desde nuestro trabajo. Contra las formas de individualismo, aislamiento, y las pretensiones de manipulación apostamos por un sujeto activo, creativo y autónomo, cuyos diálogos apuntan al entendimiento, al consenso y al cambio. De este modo, la perspectiva crítica, si se concibe articulada a lo que desde la pedagogía freireana se denomina praxis liberadora, constituye un enfoque movilizador y comprometido, que alienta el desarrollo de sujetos emancipados de cualquier estructura que los limite y constriña.

En esa lógica de diálogo e intercambio que reflejamos en nuestro esquema, el enfoque crítico contribuye a reconstruir el sentido desde una perspectiva amplia, que permite comprender que dichos diálogos no acontecen como parte de un todo armónico,

sino que existen luchas y conflictos constantes, que existen diferentes posiciones, e intereses diversos que se entrecruzan, confrontan y forman parte de un ‘todo’ extenso e intrincado. Desde esta visión es factible la superación de posturas que niegan las pugnas existentes o las reducen y simplifican desmotivando de ese modo que un conflicto avance hacia una transformación. Esta búsqueda aspira a que el lenguaje de la crítica sea también el lenguaje de la posibilidad (Giroux, 2003).

A través de la producción audiovisual los sujetos construyen sentido, elaboran un discurso que constituye su visión del mundo. El enfoque crítico les ayuda a entender de modo relacional cuál es la posición que ocupan en ese gran ecosistema comunicativo. Porque una de las cuestiones que es necesario tener en claro es que en ese universo ni participan todas las voces ni lo hacen en igualdad de condiciones. No hay, -ni habrá- garantía alguna de que todos se hallen representados y participen de un diálogo igualitario y constructivo, que apunte al entendimiento. Por eso nuestra opción y apuesta más clara pasa por contribuir a través de procesos educomunicativos a ampliar la mirada de los sujetos, favorecer su expresión, motivar su participación y tender puentes de diálogo. Para que a pesar de las dificultades e incertidumbres, los sujetos puedan comprometerse, expresarse y participar.

Otra posibilidad interesante que brinda el enfoque crítico es que, comprendiendo esos diferentes niveles de intercambio y reconociendo la existencia de luchas, conflictos y de sentidos dominantes, los sujetos pueden ser capaces de ver y analizar cuánto de esa totalidad y de esos sentidos hegemónicos se hallan impregnando sus relaciones, intercambios, prácticas y producciones. Esa reflexión podría ser un paso más hacia la emancipación en tanto el reconocimiento de este juego de relaciones, poder y sentido puede contribuir a una praxis más consciente y comprometida. La crítica es un elemento clave, inseparable y complementario del diálogo.

Esta ampliación y profundización de la mirada y la construcción de puentes de diálogo a la que hacemos referencia, también permiten conectar las experiencias personales de los sujetos con las experiencias colectivas (Giroux, 2003). Pero para empezar, es necesario comprometer la participación de diferentes actores sociales. En los procesos educomunicacionales, además de educadores y educandos, es importante incluir

a los padres, las madres y a la comunidad. Generar espacios e instancias de diálogo y de encuentro entre estos sujetos con inquietudes e ideas diversas es una forma de democratizar el proceso tendiendo puentes para facilitar las instancias de diálogo, la integración de ideas y experiencias y la construcción de saberes de modo compartido. A Paulo Freire (1994) le preocupaba especialmente esta idea de participación, por eso cuando estuvo a cargo de la Secretaría de Educación de San Pablo –responsabilidad que asumió a finales de la década del 80-, una de las ciudades más populosas de Latinoamérica y del mundo, puso en marcha diversas medidas tendientes a suprimir jerarquías burocráticas a fin de fomentar una mayor participación popular en las escuelas. Creía preciso reconocer el derecho de voz de alumnos y profesores, e integrar asimismo a padres y madres, y hacer partícipe a toda la comunidad en la conducción de la escuela. Para Freire la escuela debía ser pública y popular y para eso era necesario democratizar el poder. La acción de este brillante pedagogo realizada décadas atrás invita a día de hoy a reflexionar sobre cómo está organizado el poder en las instituciones educativas, y cómo se podría democratizar de tal modo que se asegure y fortalezca el diálogo y la participación de la comunidad en los procesos educativos.

Hasta aquí hemos desarrollado algunos de los principales razonamientos que explican nuestro modo de entender la perspectiva crítica. Seguramente la praxis irá concretando nuevos enunciados y desafíos, nuevas ideas y reflexiones, enriqueciendo constantemente una teoría siempre en construcción. En este momento de la historia donde desde diferentes ámbitos, orientaciones y perspectivas, se reconoce el papel fundamental de la comunicación en la sociedad, se hace necesario formar sujetos que se integren de modo crítico a los múltiples, diversos y complejos diálogos que tienen lugar; y las instancias educomunicacionales planificadas, tal como puede ser un taller de construcción audiovisual creativa, son un interesante ámbito para contribuir a la formación de sujetos autónomos y creativos, capaces de pensar y reflexionar, de analizar y decidir, y de impulsar los cambios que consideren necesarios.

4.4.4 LA CREATIVIDAD

“La creatividad es la clave de la educación en su sentido más amplio, y la solución de los problemas más graves de la humanidad.”
(Guilford, 1983).

Uno de los objetivos de este proyecto consiste en construir una propuesta alternativa teórica y práctica a los planteamientos que pretenden relegar a los ciudadanos al papel de simples espectadores o consumidores. Aunque sabemos desde hace mucho tiempo que el proceso de recepción no es pasivo, sino activo y creativo, buscamos espacios que favorezcan en las comunidades el rol de los ciudadanos como productores, creadores, constructores de la realidad social. Desde nuestro proyecto abordamos particularmente los procesos educativos, que constituyen a nuestro entender uno de los puntos claves desde donde contribuir, -arduo trabajo y compromiso de por medio- a “destrabar” e “impulsar” la praxis creadora. Por ello este párrafo viene a complementar lo desarrollado anteriormente al trabajar la idea del educando como productor creador cultural.

La creatividad constituye otro de los puntos claves de este mapa. No se trata de un concepto que incorporamos de modo suelto o aislado, sino que se halla ligado a las posibilidades de desarrollo de una nueva pedagogía, y es parte fundamental en el proceso de construcción audiovisual, del que nos ocupamos más específicamente. Al carácter reflexivo y crítico debe añadirse el carácter creativo. Se trata de una relación necesaria, íntima y complementaria, con lo cual supone un elemento básico de nuestro esquema. Pero ¿qué se entiende por creatividad? Y mejor aún ¿qué entendemos nosotros por creatividad en este trabajo?

Hay múltiples definiciones e ideas en torno a la creatividad. “El término creatividad parece que hace honor a su significado, ya que el propio concepto ha ido evolucionando desde la concepción de genio, a la de potencialidad y hasta la de valor social, (...)” (Fuentes; Torbay; 2004 : 1). Hace tiempo que despertó un singular interés

en los ámbitos artístico, científico y empresarial, dada la reconocida importancia otorgada fundamentalmente a atributos que están estrechamente vinculados con este concepto, como la originalidad, la innovación, el cambio, la resolución de conflictos, etc.. En el caso de las empresas esos atributos sirven especialmente a la hora de crear nuevos productos y enfrentar conflictos internos. En el ámbito científico se considera la relevancia de la creatividad para resolver problemas, llevar a cabo descubrimientos y abrir nuevos caminos posibles al avance científico. Finalmente, el ámbito artístico es otro de los campos donde la creatividad es considerada un valor esencial y un elemento clave. Arte, ciencia y mercado son entonces algunos de los terrenos donde se valora especialmente la creatividad, sin embargo su importancia y utilidad no se limita a ellos, muy por el contrario, es un elemento fundamental en cualquier ámbito. La educación debe prestar especial atención a su desarrollo y potenciación por todo aquello que es capaz de generar y favorecer en las sociedades.

Un abanico de definiciones intenta dar cuenta de qué es la creatividad o qué abarca, pero aún se trata de un campo con bastante tarea pendiente. Algunas de las múltiples definiciones que han ido surgiendo pueden llegar a resultar algo simples, mientras que otras se enmarcan en teorías o marcos mucho más amplios y complejos. Hay asimismo concepciones más concretas y otras bastante más abstractas, unas más orientadas a la reflexión y otras destinadas a la praxis; tal como lo veremos en los párrafos siguientes.

“Thurstone, afirma que «la creatividad es un proceso para formar ideas o hipótesis, verificarlas y comunicar los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo». Este autor continúa una línea similar a Torrance, es decir, aplicar la creatividad a la investigación y a la solución de problemas.” (Menchen; Dadamia; Martínez; 1984 : 20). Por otra parte, para Gunther Wollschläger, pedagogo que dirigió desde 1970 un proyecto de desarrollo de la creatividad en el instituto piloto conocido como escuela juvenil de arte de Wuppertal, “Creatividad es la capacidad de alumbrar nuevas relaciones, de transformar las normas dadas de tal manera que sirvan para la solución general de los problemas dados en una realidad social.” (Wollschläger, 1976 : 12). En los supuestos que guían dicha experiencia educativa dirigida por Wollschläger se

amplían los alcances del papel de la creatividad, su funcionalidad y su importancia a lo largo de la vida, pero poniendo el acento principalmente en lo artístico y lo lúdico como punto de partida.

Aunque diversos autores hayan formulado conceptos de creatividad y se hayan ocupado de investigar en relación a este tema, el interés más extendido por desarrollar investigaciones en este campo tiene apenas algo más de sesenta años y mucha tarea pendiente. Guilford (1983) señala la escasez de estudios y trabajos acerca de la creatividad durante la primera mitad del siglo XX, mientras que a partir de 1950 se dio un notable giro en el interés teórico y la actividad científica en dicha materia. Por entonces, las investigaciones se relacionaban principalmente con las características de las personas creativas, el coeficiente intelectual y la vinculación entre la producción creadora y la edad. En el marco de su teoría general de la inteligencia conocida como *Estructura del intelecto*, J. P. Guilford identifica y analiza las aptitudes más relevantes relacionadas con el pensamiento creativo. Así, unas son las aptitudes que engloba la categoría *producción divergente* (PD), que se vinculan con la generación de ideas¹¹⁴ y otras las que abarca la categoría de *transformación*, donde resulta clave la flexibilidad y que hace referencia a “la revisión de lo que uno experimenta o conoce, produciendo como consecuencia formas y pautas nuevas.” (Guilford, 1983 : 16). En ambas categorías, la información y los medios a disposición de las personas constituyen un recurso fundamental. La producción divergente ligada a la idea de variedad será tomada como punto de partida de numerosas investigaciones.

De acuerdo a Howard Gardner, reconocido por la elaboración de la teoría de las inteligencias múltiples, “nada es, o no es, creativo *en o por sí mismo*. La creatividad es intrínsecamente una valoración comunitaria o cultural.” (Gardner, 2000 : 54). Gardner considera que la creatividad es un fenómeno o concepto que no puede ser investigado en su totalidad sólo por una disciplina. Se trata de un área muy compleja y difícil en la que es complicado el avance. Para este autor no hay sujetos creativos en abstracto, sino sujetos creativos en determinados campos o disciplinas concretamente. “El individuo

¹¹⁴ “Algunas aptitudes PD se caracterizan como tipos de fluidez, algunas como tipos de flexibilidad, y otras como aptitudes para la elaboración.” (Guilford, 1983 : 15)

creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto.” (Gardner, 2000 : 53).

Por su parte, a la hora de analizar y conceptualizar la creatividad, David Bohm enfatiza la idea de transformación, sus significativos alcances, y el papel que juega la predisposición de los sujetos. “Los seres humanos no podrán producir ninguna transformación verdaderamente creativa, ya sea en la naturaleza o en la sociedad, a menos que se encuentren en un estado mental creativo, sensible a las diferencias que siempre existen entre el hecho observado y cualquier idea preconcebida, por noble, hermosa y magnificante que parezca.” (Bohm, 2002 : 53). En el marco de una reflexión en torno al orden y el desorden en la naturaleza y la sociedad, Bohm destaca la importancia de la creatividad a fin de evitar la reiteración de un orden. “Considero que la creatividad no sólo es esencial para la ciencia, sino para la vida en general. Si te quedas atascado en un orden repetitivo y mecánico, acabas degenerándote. Ése es uno de los principales problemas con el que ha tropezado toda civilización: llega a cierto grado de repetición. Entonces la energía creativa poco a poco se va desvaneciendo y ésa es la razón del final de una civilización. Muchas civilizaciones han desaparecido no sólo debido a una presión externa, sino porque han degenerado internamente.” (Bohm, 2002 : 167). Frente a lo que considera una visión atómica de sociedad, donde cada persona es un átomo que no participa del todo, Bohm se decanta por la idea de una sociedad donde cada parte hace a la totalidad pero que a su vez posee una independencia relativa que le otorga libertad, donde es clave la participación, y la posibilidad de pensar juntos. “Creo que me gustaría ver que la humanidad se considerara una sola familia, con libertad para cada una de sus partes, pero con participación mutua para poder llegar a una totalidad coherente, que sería creativa.” (Bohm, 2002 : 170).

Para alcanzar la creatividad y la transformación David Bohm recalca la necesaria predisposición y actitud de los sujetos. Ese estado mental creativo tan difícil de lograr “es en primer lugar el de la persona cuyo interés en lo que está haciendo es total e incondicional, al igual que un niño. Con este espíritu, siempre estará abierto a aprender lo

que es nuevo, a percibir nuevas diferencias y nuevas similitudes que le conducirán a nuevos órdenes de estructuras, en lugar de tender siempre a imponer órdenes y estructuras repetidas en el campo de lo visto.” (Bohm, 2002 : 51).

Transformación, resolución de conflictos, generación de algo nuevo, sea un producto, enfoque o idea, son algunos puntos claves que señalan los autores mencionados en los párrafos precedentes. También al adentrarse en algunas investigaciones acerca de la creatividad, se hallan diversos autores que optan por profundizar en su carácter práctico y en cómo es factible su desarrollo a través de diversas técnicas. En esta línea, uno de los investigadores que ha alcanzado relevante notoriedad, fundamentalmente en el campo de las ciencias empresariales, al explorar las posibilidades de la creatividad en dicho ámbito, fue Edward De Bono. Sus líneas de pensamiento pretenden ayudar a sus lectores a romper con el pensamiento lógico tradicional como único modelo de pensamiento posible, para dar lugar de modo complementario, al pensamiento lateral, que busca desarrollar la creatividad, los enfoques diversos, la producción de nuevas ideas y de nuevas respuestas a los problemas existentes. De Bono (1986) considera que si bien hay personas con mayor tendencia a desarrollar un pensamiento lateral, no se trata de una cualidad innata y todos pueden cultivarlo a través del uso y la práctica de determinadas técnicas. El autor resalta este punto dada la creencia arraigada en la sociedad de que la creatividad es un talento con el que se nace, con el que cuentan sólo algunas pocas personas, o que es incapaz de desarrollarse.

“La base del pensamiento lateral consiste en considerar cualquier enfoque a un problema como útil, pero no como el único posible ni necesariamente el mejor.” (De Bono, 1986 : 63). De Bono destaca la importancia del pensamiento lateral en la producción de nuevas ideas, dado que busca romper con las estructuras mentales y modelos de pensamientos a fin de contrastar con su rigidez y ofrecer otras alternativas. Es importante no perder de vista que la propuesta de este autor no trata de un pensamiento crítico, sino solamente de la generación de ideas alternativas, ya que no se someten a juicio, ni a valoración, ni a examen. La preocupación principal es ofrecer cuantiosos enfoques alternativos, distintos; de obtener numerosas respuestas diferentes, a

problemas y enfoques establecidos. La evaluación de esas ideas o enfoques nuevos sería un paso posterior. “En el pensamiento lateral se prescinde de valorar la corrección de las ideas en el proceso de su elaboración; no se valoran ni su utilidad práctica ni su solidez lógica. Sólo después de obtenerse un número considerable de ideas laterales se procede a formalizar un juicio crítico.” (De Bono, 1986 : 118) Tal es la consideración de pensamiento práctico que tiene De Bono que ofrece una serie de ejercicios para facilitar su desarrollo.

De lo hasta aquí comentado se puede observar que existe una variedad de enfoques vinculados a la investigación en creatividad, y parece bastante claro también el creciente interés y relevancia otorgados a este concepto y su puesta en práctica, algunas concepciones fundamentales y los ámbitos donde mayor importancia ha suscitado. A continuación veremos particularmente cómo se desarrolla dentro del ámbito educativo.

La creatividad en la educación

Diversos estudios indican que los niños pequeños, principalmente aquellos cuya edad oscila entre los tres y cinco años, son sumamente creativos. Por otra parte, también se sostiene que las presiones externas a los sujetos son claves a la hora de desalentar, frenar o anular el desarrollo de la creatividad. De acuerdo a David Bohm “En general, lo que aprendemos de nuestros padres, profesores, amigos y de la sociedad cuando somos niños es a tener un estado mental conformista, imitativo y mecánico que no signifique un peligro contra sus concepciones.” (Bohm, 2002 : 50). Una escuela que da preeminencia y premia al pensamiento lógico matemático a la vez que desmotiva o incluso reprende a los alumnos inquietos, intrépidos, que aportan respuestas alternativas y no convencionales, es una escuela que apuesta a la repetición en lugar del cambio, que desfavorece la producción creativa de los educandos, y en consecuencia termina por alimentar en el largo plazo a una sociedad vacía de nuevas ideas, de nuevas concepciones y miradas, y por tanto, de transformaciones. “En la mayoría de las aulas de las escuelas primarias se considera que el buen alumno es aquel que repite lo que se le dice y hace dibujos como

los que ve en el libro. El jovencito creativo, por el contrario, desea inventar sus propias historias. Dibuja lo que realmente ve de la manera en que *él* lo ve, y no necesariamente del modo en que se supone que debe verlo.” (Lagemann, 1983 : 25). Un currículum y un maestro inflexibles constriñen al pensamiento y hacer creativo y ocasionan que los alumnos dependan de las órdenes del maestro. Los niños y jóvenes se acostumbran a acatar órdenes y a repetir a modo de eco lo que se les transmite. De ese modo, en lugar de ser críticos y creativos, se vuelven dóciles y dependientes. En el lado opuesto se halla la educación creativa, la cual “está dirigida a plasmar una persona dotada de iniciativa, plena de recursos y de confianza, lista para enfrentar problemas personales, interpersonales o de cualquier otra índole. Como ese ser está lleno de confianza, también demuestra tolerancia donde debe haberla. Un mundo de gente tolerante estará integrado por una población pacífica y dispuesta a la colaboración.” (Guilford, 1983 : 22).

No será factible enfrentar el futuro con recursos y confianza, si los niños y jóvenes son educados en un modelo de respuestas cerradas, o donde las faltas y errores son castigados y despreciados. El universo de los niños está plagado de dudas, de curiosidad, de preguntas más que de respuestas, de inquietudes y de ilusiones. Lamentablemente “las constantes preguntas, experimentos y actos exploratorios del niño pueden llegar a exasperar a quienes lo rodean.” (Lagemann, 1983 : 25). Pero si esta actitud y predisposición de los más jovencitos es desalentada o anulada, su capacidad de aprendizaje y creación, se verán directamente afectadas. Tal como escribe David Bohm, hay que tener la actitud de un niño para enfrentarse a lo nuevo¹¹⁵, para aprender de los errores y experimentar libremente. “Algo que evita que demos prioridad a la percepción de lo que es nuevo y diferente es que tenemos miedo de cometer errores. Desde la más tierna infancia se nos ha enseñado a mantener la imagen del “yo” o del “ego” como algo que en esencia es perfecto. Cada equivocación parece revelar que uno es una especie de ser inferior, y que por consiguiente no será del todo aceptado por los demás. Esto es muy triste pues, tal como hemos visto, todo aprendizaje implica probar algo y ver qué sucede. Si uno no prueba algo hasta asegurarse de que no cometerá un error, nunca podrá

¹¹⁵ Para David Bohm, “la percepción real, capaz de ver algo nuevo, requiere que estemos atentos, alerta, conscientes y que seamos sensibles.” (Bohm, 2002 : 35).

aprender nada nuevo. Éste es más o menos el estado en que se encuentra la mayor parte de las personas.” (Bohm, 2002 : 35). El modelo de comunicación lineal y autoritario en los procesos educativos, sostiene esa relación desigual que motiva en la práctica la repetición y la reprensión.

Pensar en una educación creativa o una educación que motive la creatividad implica pensar en un práctica alternativa y opuesta a la que plantea la educación tradicional, dado que la transmisión lineal de saberes, la repetición y la memorización distan de lo que implica un pensar/hacer creativo. Educar para el cambio implica romper con los modelos tradicionales, con los moldes, pautas, normas y prohibiciones rígidas y con valores inflexibles. Implica una mentalidad sustentada en un pensamiento divergente y una actitud positiva frente al cambio. Un profesor creativo es aquel que respeta la personalidad de sus alumnos y los acepta, que está abierto a nuevas experiencias que sus alumnos le proporcionen, -aceptando críticas y portando un espíritu aventurero-, posee una tabla de valores propios basado en su experiencia, lectura, estudios y enfocado a la realidad que se le presenta, mantiene una actitud atenta y comprensiva ante las preguntas de los alumnos, ya que éstas pueden ser muy útiles para reconocer los intereses e interpretaciones de los educandos durante el proceso educativo. (Menchen, Dadamia, Martínez, 1984).

En el ámbito de la educación escolar, apostar seriamente por el desarrollo de la creatividad constituye una cuenta pendiente, más aún cuando siguen en auge los exámenes estandarizados, los programas curriculares centralizados, la falta de protagonismo de maestros y alumnos para planificar temas y llevar a cabo actividades y la descontextualización de los contenidos que se trabajan en las aulas. “La Escuela, ante la posibilidad de dar a los niños y a los jóvenes todo el cúmulo de conocimientos que hoy se necesitan y todas las respuestas junto con todas las capacitaciones que la vida les va a demandar, se ha de proponer como objetivo primario «desarrollar en ellos aquellas capacidades y motivaciones que les permitan seguir aprendiendo durante toda su vida». No les va a bastar una simple adaptación a un momento determinado; deberán aprender a responder creativa y constructivamente, día a día, a nuevas experiencias y a nuevas

situaciones para las cuales no podemos hoy darles las fórmulas.” (Menchen, Dadamia, Martínez, 1984 : 60)

Para alentar procesos creativos en el marco de la educación escolar algunos autores hacen hincapié en la importancia de brindar libertad a los estudiantes, ya que en un ambiente de diálogo, apertura y ausencia de límites estrictos, es factible el desarrollo de la creatividad y de un aprendizaje significativo. El testimonio de una maestra de primaria recogido por Carl Rogers (1978) muestra cómo a través de la puesta en marcha de un plan de educación con mayor libertad, es factible conseguir interesantes resultados en cuanto a interés e implicancia de los estudiantes en el proceso educativo. “En arte los niños podían experimentar con diferentes materiales: papel, pintura, crayones, tiza, arcilla, etc., como también con libros e ideas. Descubrieron por sí mismos nuevas técnicas y nuevos usos de los materiales trabajando y experimentando con ellos. No había dos “productos” similares, aunque al principio influían mucho los descubrimientos de los demás. Con el tiempo los niños adquirían más confianza y flexibilidad en la experimentación. Los resultados fueron mucho más alentadores que los obtenidos con lecciones dirigidas.” (Rogers, 1978 : 25).

También han surgido interesantes planteamientos en relación al hacer creativo y la educación desde propuestas que vinculan arte, cultura y educación. Tal es el caso del trabajo de Christopher Small que brinda una interesante reflexión en torno a la música, la sociedad y la cultura, cuestionando acerca de quiénes son los productores y reivindicando la capacidad expresiva y la experiencia creativa de los sujetos. Desde un análisis de la música en diferentes culturas, Small (1989) abre el debate acerca de la naturaleza del conocimiento y el modo de producir aprendizaje, y propone dedicar esfuerzos en un nuevo enfoque que permita trocar los procesos de escolarización que tienden a la pasividad y la repetición, por otros que motiven la creación¹¹⁶, la participación, la diversidad y la transformación. Desde una visión crítica con el modelo educativo, el autor considera la conformación de comunidades educativas, donde los niños en lugar de

¹¹⁶ “El verdadero poder del arte no reside en escuchar ni en contemplar la obra terminada, sino en el acto mismo de la creación.” (Small, 1989 : 219).

consumidores, sean agentes activos, creadores, donde puedan trabajar en lo que les gusta e interesa y no estén constreñidos por rígidos programas de estudio. Una educación que rompa con el aislamiento respecto a la sociedad y que motive la participación de todos los sujetos en la cultura. El autor hace hincapié también en la importancia de la experiencia de los sujetos en la educación, en tanto considera que a los niños en los establecimientos educativos “Se les enseña mucho sobre el mundo, pero su experiencia de él, aparte del mundo hermético del aula y del patio de juegos, está gravemente deteriorada”. (Small, 1989 : 15). Incorporar la reflexión de Small es importante porque permite pensar en relación a quienes se reconoce en el rol de creadores, de productores, y a quienes se relega al papel de consumidores. Y es que justamente en este punto, en esta coordenada, lo que pretendemos es destacar el rol de creadores y la experiencia creativa de los sujetos como una parte fundamental del proceso educomunicacional.

De lo visto hasta aquí podemos resaltar la importancia de: considerar los errores como parte del proceso de aprendizaje en lugar de censurarlos y abominarlos; otorgar una mayor libertad y margen de maniobra a los educadores y educandos en el proceso educativo, favorecer las preguntas más que las respuestas y otorgar interés a la multiplicidad de enfoques y posibilidades que señalen los estudiantes ante distintas preguntas o problemas; alentar la curiosidad y la imaginación y desdeñar la reiteración y las respuestas cerradas.

Si pretendemos que la educación sea liberadora, que sea capaz de producir cambios, la creatividad es el elemento crucial que permitirá abrir caminos alternativos a los existentes. Por ello cualquier proyecto que carezca de imaginación y creatividad estará condenado al fracaso, a repetir las formas y normas del pasado.

El desarrollo del pensamiento creativo permite la apertura del punto de vista de los sujetos y la participación ciudadana activa a través de la aportación de soluciones e ideas a las problemáticas cotidianas. Dicha apertura evita que los sujetos solamente reproduzcan la realidad existente y que, por el contrario, la problematicen, sometan a análisis, discutan y critiquen, para a continuación ofrecer instancias alternativas. Así, desarrollar la creatividad de cara al contexto que nos rodea, desde la práctica de un

diálogo con el entorno y enmarcado en procesos reflexivos puede incrementar las posibilidades de transformar la práctica educativa y la realidad que nos rodea. Para poder llevar a cabo estas transformaciones será importante partir de una visión crítica, sin embargo, tanto para ver de modo nuevo la realidad existente como para desarrollar enfoques y propuestas alternativas, recurrir a la creatividad constituirá un requerimiento ineludible.

La creatividad en los procesos de construcción audiovisual

Al inicio del parágrafo planteamos resolver qué se entendía por creatividad pero además qué entendíamos nosotros por creatividad para incorporarlo en este trabajo y en este mapa. Consideramos que el interés que reviste en educación, a estas alturas, resulta bastante claro. A los aportes de los autores citados y algunas breves reflexiones en torno a los mismos, se debe sumar para la comprensión de su relevancia, una visión general de los diversos contenidos y análisis realizados a lo largo de nuestro trabajo; probablemente sólo así será factible reconocer el valor clave y transversal que crítica y creatividad poseen en los procesos educomunicacionales que venimos investigando.

En este punto es importante centrarnos más específicamente en la creatividad en los procesos de construcción audiovisual, que es el área que escogimos puntualmente para desarrollar nuestra propuesta, -aunque bien podría extrapolarse a cualquier otra actividad educomunicativa que abogue por el desarrollo de una perspectiva renovada y más acorde a los tiempos que corren-. Quizá sea pertinente realizar la observación de que en talleres o asignaturas artísticas pueda resultar en general más sencillo introducir criterios para motivar o desarrollar el hacer creativo de los educandos. Aunque nos ocuparemos ahora concretamente del área de producción audiovisual, es vital no perder de vista que los procesos creativos son esenciales a todas las áreas de aprendizaje.

Las instancias de construcción audiovisual creativa pueden llevarse a cabo tanto en el seno de la educación formal, -como parte integrante de alguna asignatura escolar-, o bien fuera, en instancias de educación no formal como puede ser un taller para miembros

de una asociación o de una comunidad de vecinos. Sea cual fuere el marco de realización de los mismos, al iniciar su desarrollo puede ocurrir que los participantes lleguen con una serie de ideas, inquietudes y o proyectos muy concretos, lo cual deberá ser considerado como el punto de partida del trabajo de los guías. Es importante alentar la expresión y participación activa desde el punto cero, es decir, desde las primeras aproximaciones, ideas, concepciones, y temas que se desarrollen. Desde el comienzo se deben dejar fluir esas ideas e inquietudes que tienen los participantes, para lo cual es preciso motivar el diálogo. El objetivo del educador, que hará el papel de guía, deberá ser propiciar que en un clima de respeto e intercambio, los sujetos encuentren lugar para jugar libremente con sus ideas, plantear cuestiones de su gusto e interés, discutir acerca de temas, formas y miradas, elaborar de modo colaborativo sus construcciones audiovisuales y debatir luego en torno a éstas.

Aunque será parte de la formación de los participantes conocer los planos, los ángulos, los movimientos de la cámara, las técnicas de edición y montaje, o los distintos formatos, nunca deberá limitarse a ello. De hecho se trata de conocimientos y herramientas que sirven para poder adoptar una visión más crítica de los medios y para poder expresarse utilizando las tecnologías que se hallan al alcance. Además, dicho conocimiento adquirido puede contribuir a pensar en usos y formatos alternativos y esas actividades de creación y recreación, de descubrimiento y experimentación son justamente las que debe alentar el guía.¹¹⁷

De los talleres o instancias podrían resultar producciones que tengan alguna cuota de novedad en su desarrollo, tratamiento o técnica, sin embargo, resulta aún más relevante en estos procesos de construcción audiovisual, que la creatividad se refleje en la

¹¹⁷ “Es un principio ya universalmente admitido por la ciencia pedagógica el de que no es recibiendo lecciones cómo el educando llega a la apropiación del conocimiento. (...) la educación no puede reducirse a una pura transmisión/recepción de informaciones. El proceso de enseñanza aprendizaje tiene, sin duda, un componente de contenidos que es menester transmitir, enseñar; pero necesita ineludiblemente ser —y en gran medida— descubrimiento personal, recreación, reinención.” (Kaplún, 1998 : 213).

posibilidad de generar en los participantes una nueva mirada sobre la realidad que los rodea. Por tanto, el punto de partida de tales procesos creativos debe trabajar el distanciamiento de preconceptos y prejuicios, de volver la mirada hacia lo cotidiano y ordinario siendo capaces de percibirlo con un enfoque nuevo, de re-descubrir el entorno, las relaciones y las dinámicas. Resulta mucho más sencillo enseñar a niño o a un joven a manejar una cámara de vídeo que motivar un proceso de redescubrimiento de la realidad, y facilitar el desarrollo de una visión crítica y creativa del mundo. Como vimos en el esquema bosquejado acerca del proceso educocomunicativo y tal como lo comentamos, el diálogo es un elemento transversal. Aquí no podemos dejar de considerar las posibilidades creativas que supone el diálogo en sus diferentes niveles. Por eso consideramos la creación a partir del diálogo intersubjetivo.

La creatividad puede, e incluso debe, atravesar todas las etapas del proceso de construcción audiovisual. Lo importante es que los educandos comprendan que la realidad puede tener múltiples interpretaciones y que puede reconfigurarse, que no existe un orden definitivo e inalterable y que los cambios son factibles; y allí la creatividad jugará un papel fundamental. Ante el enfoque de una educación tradicional o de una pedagogía conductista, la opción alternativa es el desarrollo de espacios abiertos al diálogo entre sujetos críticos y creativos. Sujetos que no acepten como natural un orden dado, una organización social, un modo de concebir la realidad, sino que lo cuestionen abiertamente, que sean capaces de introducir nuevas miradas y de crear alternativas posibles.

Tal como lo plantean algunos autores que investigan acerca de la creatividad, ésta puede servirnos para hallar soluciones o respuestas a problemas o cuestiones que aún no las tienen. Sin embargo, también puede servirnos para replantearnos, enfocar de modo renovado y brindar alternativas a respuestas o soluciones dadas, pero que no tienen por qué ser definitivas.

A pesar, como hemos visto, de que algunos autores se han ocupado de desarrollar una serie de técnicas o procedimientos para desarrollar el pensamiento lateral, divergente o creativo, no entra en nuestra línea de trabajo brindar pautas de ese tipo para motivar la creatividad, ya que ello podría contradecir incluso nuestra línea de trabajo. De todos

modos tampoco nos ocuparemos de una valoración de aquéllos. Todos los recursos que puedan utilizarse para contribuir en los procesos de construcción audiovisual creativa deberán ser evaluados y considerados por los educadores o guías de acuerdo a las características puntuales de los contextos en que trabajen. No consideramos el uso de fórmulas porque cada proceso creativo es único y son los educadores los que nuevamente tienen un papel clave al corresponderles la tarea de utilizar los elementos a su alcance para encaminar su trabajo. Nuevamente aquí, y apelando a la idea de los profesores como intelectuales, serán ellos los que deberán *crear y recrear* las opciones más óptimas para su grupo de educandos. Y esto, indudablemente, constituye también un interesante proceso creativo. Las características de los participantes, sus particularidades como grupo, su homogeneidad o heterogeneidad en cuanto a gustos, intereses, necesidades, comunidades de procedencia, etc., serán algunos de los factores que los guías deberán tomar en cuenta para planificar su trabajo.

Así también, todas las tecnologías a disposición deben ser utilizadas creativamente, tal como lo afirma Howard Gardner en su libro que analiza a la denominada *generación app*, “en lo que respecta a la imaginación y la creatividad, las tecnologías digitales ofrecen un enorme potencial para la innovación, ya sea individual o en grupo, siempre que las aplicaciones que existen se entiendan como algo sobre lo que seguir construyendo (nos capacitan) en lugar de algo que nos limita o que restringe los medios de que disponemos y los objetivos que nos planteamos (nos hacen dependientes).” (Gardner, 2014 : 156). No es preciso contar con un estudio profesional o con las últimas tecnologías. De hecho, en la actualidad solamente contar con teléfonos móviles permite grabar imágenes, sonidos e incluso editarlos. Esto resulta interesante porque se trata de que los participantes vean las facilidades de ser productores activos y creativos de material audiovisual, esencialmente porque se trata de la expresión de su punto de vista, de su enfoque y mirada acerca de la realidad.

Aunque es valorable trabajar en la elaboración de producciones que resulten relativamente atractivas, de modo que puedan llegar a ser interesantes de visionar para otras personas, -recordemos que otro punto del mapa tiene que ver con la difusión y circulación de estas construcciones audiovisuales-; más relevante que superar cierta

rusticidad en el aspecto técnico, es dar un paso decisivo en el desarrollo de ese enfoque crítico y creativo, que despierte el interés de asumir el desafío de poner en cuestión creencias y concepciones, orden de relaciones y valoraciones, y trabajar en la transformación de aquello considerado factible de experimentar mejoras. Este punto no debería sin embargo estar en contradicción con el esfuerzo que se debe desplegar en la utilización de variados recursos, dado que es importante que los educandos desarrollen conocimientos y habilidades diversas.¹¹⁸

Otro punto que hemos visto al abordar el tema de la creatividad es que las evaluaciones tradicionales y los test de mediciones estándar atentan contra el desarrollo creativo de niños y jóvenes en su paso por la escuela. Los alumnos que repiten conceptos, ideas, respuestas o fórmulas se aseguran una calificación alta. Por lo tanto la tendencia es a la repetición así como a evitar el error; y desde esa lógica no es posible crear y transformar. Por lo tanto, y aunque nos dedicaremos a este tema con mayor profundidad en otro apartado, es fundamental evitar que los alumnos interpreten el proceso de construcción audiovisual como una imitación precisa de modelos, temáticas o técnicas, o que consideren que la evaluación medirá positivamente sus realizaciones cuanto más se acerquen a la perfección de acuerdo a los cánones de la industria audiovisual actual. Aunque será parte de la experiencia conocer las técnicas y producciones existentes, -dado que sólo se puede criticar y mejorar lo que se conoce-, la tendencia debe superar cualquier posible encasillamiento.

Probablemente muchos de los participantes del taller deseen generar pequeñas reproducciones del cine hollywoodense o de otras producciones que conocen, y la habilidad del guía estará en utilizar esos gustos, intereses y tendencias para generar procesos reflexivos y creativos a lo largo del taller. Ello podría bien servir a la discusión

¹¹⁸ Esta afirmación está basada en la idea de que si originalmente no todos los sujetos poseen las mismas herramientas y conocimientos, sí que todos deben tener la posibilidad de ampliar sus saberes y habilidades a través de procesos educativos. Si personas de determinada situación socio-económica tienen acceso y formación en relación por ejemplo, a ciertas tecnologías y saberes técnicos, también desde los procesos educomunicacionales se debe asegurar el acceso y formación en dichos recursos a quienes no tienen acceso o no están familiarizados con éstos.

de cuán interiorizados resultan determinados modelos y de proponer algunas alternativas en cuanto a temáticas, enfoques o tratamientos. Por otra parte, dicha situación también podría servir para ver los modos en que se negocia y se adaptan esos contenidos, esos temas, de acuerdo a la realidad de los participantes. Los procesos de apropiación tal como se plantean desde los estudios culturales, implican un proceso de negociación de los sujetos, y esa negociación incluye la incorporación de su punto de vista, de su visión de la realidad. Por ello, en ese sentido, también es factible hablar de la existencia de un proceso creativo llevado a cabo a través de la adaptación de acuerdo a las características propias de los sujetos. Existiría en tal caso una re-creación de elementos, ideas, valoraciones de acuerdo a la particularidad de los participantes. Una posterior puesta en común y debate podría enriquecer la instancia y aportar interesantes reflexiones. El coordinador o guía puede realizar aportaciones de formas diversas en estos casos. A modo de ejemplo, si determinado grupo optara por realizar un video de ficción en el que apareciera un superhéroe, el guía podría proponer o invitar a pensar en qué proezas sería interesante que realizara tal superhéroe a fin de solucionar cuestiones o problemáticas propias del barrio o comunidad al que pertenecen los participantes, o bien, preguntar al grupo acerca de quién podría asumir el papel de superhéroe por el interesante rol que cumple en dicha comunidad. Estos son unos ejemplos muy simples pero que podrían contribuir en determinados casos. Es importante tener en cuenta que el guía solamente debe realizar sugerencias y que el procedimiento y las decisiones deberían quedar a criterio de los participantes y a partir de la puesta en común y el diálogo. Como se ve, cualquiera de estas acciones también requiere la creatividad del guía, quien irá adaptando sus metodologías y estrategias de acuerdo a cómo responda el grupo ante cada actividad. Para ello se deberá prestar atención principalmente a la motivación e implicación de los participantes.

Es muy importante que las creaciones se articulen en actividades que motiven la reflexión y que promuevan el diálogo entre los participantes, y de ser factible, con la comunidad. Desde este trabajo no haremos sugerencias en relación a una posible planificación de actividades o de tiempo estimado para cada una de ellas, porque cada grupo de acuerdo a sus peculiaridades tendrá un inicio y una evolución distinta, y

solamente el coordinador o guía tendrá la capacidad de determinar qué es lo más adecuado y pertinente para ellos. Sin embargo, al programar su itinerario de trabajo, los educadores o guías no deben perder de vista la relevancia de establecer comunicación con el entorno, así como de desarrollar instancias de diálogo, de difusión e intercambio, las cuales en muchas ocasiones siquiera se contemplan por escasez de tiempo.

En razón de sus características, las actividades centradas en lo audiovisual permiten jugar con ideas, enfoques y técnicas. Siempre deben alentarse tales procesos de juego libre, a través de los cuales los participantes pueden pensar y experimentar sin condicionamientos, y sin esperar que una calificación o juicio destruya sus nuevas ideas y amilane su capacidad creativa. Si tal como comentamos, la creatividad también se relaciona con un cambio en la mirada, éste cambio puede contribuir a desnaturalizar ideas y promover nuevos planteamientos y enfoques capaces de materializarse en producciones audiovisuales.

¿Qué temas, acontecimientos o hechos resultan de interés? Una mirada creativa que redescubre el mundo es capaz de poner en discusión cuestiones de importancia que hasta el momento pasaron desapercibidas o fueron desestimadas. Así como los noticieros a través de su agenda exponen los temas que se consideran de interés y discusión general, también es factible que a través de estas producciones se abran en las escuelas y comunidades debates en torno a cuestiones de interés y relevancia para los miembros de dichas comunidades.

Enunciar todas estas cuestiones resulta mucho menos complicado que llevarlas a cabo. Lo que mencionamos son solamente algunas de las potencialidades del trabajo de construcción audiovisual en relación a la creatividad. Aunque los resultados no caminen todos en la dirección esperada, vale la pena hacer el esfuerzo por lograr mejoras teniendo como marco de referencia lo anteriormente expuesto. Es preciso intentar que el proceso reflexivo creativo comience en el inicio mismo del proceso de producción, al momento de realizar la búsqueda de temas y de ideas, de direccionar la mirada sobre lo cotidiano. Sin embargo, puede que el proceso reflexivo o crítico recién encuentre su punto álgido sobre el final, a la hora de realizar una exposición y diálogo conjunto en torno a las

producciones realizadas. En cualquier caso, será interesante observar ese proceso, puesto que cada grupo, cada instancia o situación posee determinadas particularidades y no todas pueden obedecer a la misma lógica ni obtener los mismos resultados. Por eso hablamos en este mapa de ofrecer algunas coordenadas que puedan orientar el trabajo y no de fórmulas o soluciones.

Dado que inscribimos nuestro esquema en el marco de una reflexión en torno a la educación y la alfabetización mediática y que el enfoque que prima a lo largo de las páginas de este trabajo apuesta por el desarrollo de una pedagogía transformadora, la creatividad asume aquí una perspectiva en consonancia con esa línea. Creemos que los procesos creativos deben ser entendidos como parte de tales procesos de transformación y cambio. Los sujetos deben comprender críticamente el escenario en que se hallan inmersos pero además deben asumir el rol creador, a fin de poder ofrecer alternativas a lo existente. Crítica y creatividad se presentan como dos caras de la misma moneda en la apuesta por el cambio. Ambas son necesarias y complementarias.

Es importante aclarar que no existe un proceso creativo cuyo fruto sea una producción completamente novedosa. Siempre existen ideas y conocimientos previos, múltiples tramas y relaciones. Es importante reconocer las bases de nuestros pensamientos e ideas, ya que ese puede ser el punto de partida para, a través de un proceso reflexivo, introducir nuestra cuota de innovación.

Hemos reconocido la existencia de un modelo escolar dominante basado en la repetición y la estandarización, ahora es importante dar lugar al desarrollo de la praxis creadora de los niños y jóvenes para que recuperen la fe en sus propias capacidades y en su modo de ver el mundo, -el cual no constituye nunca un error o distorsión sino una interpretación posible-. La confianza de los sujetos en ellos mismos es un componente decisivo de cara al futuro a juzgar por el modo en que evoluciona la sociedad, y los cambios y desafíos constantes a los que se enfrentan las personas cada día. Ya no hay modelos sólidos, ya no hay un marco de interpretación reinante que pueda cobijar al ser humano ofreciéndole certezas. Ante las condiciones adversas que presenta la realidad, los sujetos deben ser capaces de crear nuevas soluciones, de plantear alternativas, de generar nuevas ideas. Y tal como lo solicitan numerosas voces, incluyendo teóricos, padres y

alumnos mismos, la educación escolar debe preocuparse más por proveer las herramientas y los saberes que sirvan para afrontar ese futuro incierto. El desarrollo de la capacidad creativa es sin duda una de esas herramientas que permitirá abrirse paso a los ciudadanos del mañana y que, en consonancia con la perspectiva crítica, serán claves para establecer qué tipo de sociedades albergarán a los seres humanos en el futuro.

4.4.5 LOS CONTENIDOS Y TEMAS

“Hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.”

(Morin; 2011 : 15)

Profesores y estudiantes, guías y talleristas, educadores y educandos, o co-productores como aquí optamos por llamarlos, ambos son los sujetos cardinales del primer nivel de diálogo al que hacemos mención en nuestro esquema. Se trata de una interacción, un proceso educomunicativo durante el cual se elabora un producto cultural, en este caso preciso, un material audiovisual *co-producido*. Crear de manera conjunta implica superar las individualidades para realizar una labor colaborativa, un trabajo colectivo. Para ello se precisa de diálogo y consenso. Cada quien aportará de su particularidad para enriquecer al conjunto. Se trata de un trabajo coordinado, basado en acuerdos alcanzados tras instancias de discusión, intercambios y debates. Cual si fuera una danza en la cual diversas personas bailan al compás de una misma melodía, donde al comienzo cada cual se desplaza un tanto a su modo, pero donde poco a poco van ajustando sus pasos hasta alcanzar cierta armonía. Cada quien desde su singularidad aporta a formar ese todo armónico. El resultado es más que una suma de partes, en tanto se trata de una construcción colectiva, del producto de diálogos, negociaciones y acuerdos. De este modo entendemos y proyectamos el desarrollo de esta instancia.

En este párrafo no nos ocuparemos de detallar técnicas o procedimientos para el desarrollo del proceso educomunicacional, pero sí queremos aportar algunos elementos, algunas coordenadas básicas que resultan relevantes a la hora de la planificación y la realización del mismo. Cuanto antes el guía pueda tomar contacto con la realidad de los participantes, sus expectativas, intereses y gustos, mejor podrá orquestar su planificación. Dependiendo de si se trata de un grupo ya establecido, cuyos miembros se conocen entre sí, o bien si se trata de un grupo que se forma a propósito de dicha actividad, podrá llevar

a cabo distintas dinámicas iniciales con la finalidad de abrir el diálogo entre los participantes para que se conozcan y/o intercambien ideas en torno a la instancia de producción creativa que van a comenzar. Como bien se comenta en otro párrafo que hace alusión a su rol, será el educador o facilitador quien defina las estrategias más apropiadas para orientar al grupo, partiendo del diálogo con los participantes, tanto como de sus conocimientos y sus experiencias previas como docente o guía. “El plan, en otras palabras, es una empresa cooperativa, no una dictadura. La sugestión del maestro no es un molde para un resultado como si fuera de hierro fundido, sino que es un punto de partida que se ha de desarrollar en un plan mediante las contribuciones de la experiencia de todos los ocupados en el proceso de aprender.” (Dewey, 2004 : 109).

Enlazar los objetivos de la actividad con las experiencias, gustos e intereses de los participantes contribuirá a mantener su motivación y a construir aprendizajes significativos. “Nosotros violentamos la naturaleza del niño y dificultamos los mejores resultados éticos al introducir al niño demasiado rápidamente en una cantidad de estudios especiales, de lecturas, escrituras, geografía, etc., sin relación con su vida social. El verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades del niño”. (Dewey, 1977 : 4). Más aún en los procesos educomunicacionales de construcción audiovisual, donde de modo general se presentan condiciones favorables para desarrollar la creatividad y las temáticas diversas, existen mayores posibilidades para conectar con la realidad de los sujetos participantes y desde allí plantear los aprendizajes.

Así como Paulo Freire consideraba la importancia de que la alfabetización -en el sentido convencional del término-, se realizara en relación a la realidad de los educandos, también en este aprendizaje en torno al lenguaje audiovisual es preciso tener en cuenta la realidad propia de los participantes, sus saberes y sus experiencias, conectar con su universo simbólico para construir conocimiento desde esa relación. “Marshall McLuhan nos brinda un interesante ejemplo. Señala que si un niño de cinco años va a vivir a un país extranjero y se le permite jugar libremente con sus nuevos compañeros, a pesar de desconocer el nuevo idioma, lo aprenderá en unos pocos meses y además hablará con un acento correcto. Este aprendizaje tiene para él un significado importante y por lo tanto

será extremadamente rápido. Pero si alguien trata de *enseñarle* el nuevo idioma, basándose en elementos que tienen un significado para el *maestro*, el aprendizaje será mucho más lento o incluso se detendrá”. (Rogers, 1978 : 14).

Es importante que los participantes escojan de manera conjunta los temas y los géneros que desean trabajar. Más allá de que el trabajo de producción audiovisual sugiere roles y tareas determinadas para cada integrante del grupo, toda la elaboración debe partir de un debate entre los miembros del equipo. Si consideramos al diálogo nuestro elemento transversal, es desde el intercambio de ideas y propuestas desde donde debe partir y desarrollarse el trabajo. Vale reiterar que si bien cada quien asumirá responsabilidades a nivel individual, se trata fundamentalmente de un trabajo colectivo y es allí donde debe ponerse el acento.

“Los niños llegan a los talleres con una enorme influencia de los medios y su primer deseo es reproducir personajes e historias copiándolos de lo que ven todos los días. El primer cuidado es evitar esta influencia e ir limpiando el camino para una expresión más auténtica. También hay que cuidar que los adultos no influyamos en las historias en tal grado que sea nuestra película con la apariencia de estar hecha por los niños. Luego hay que cuidar que todo el proceso de producción enfatice a la historia original y no la distorsione.”.¹¹⁹ En la instancia de construcción audiovisual creativa el guía no elige los contenidos o temas en torno a los que van a trabajar los educandos, pero sí contribuye a la reflexión tanto como a orientar el desarrollo del taller teniendo en cuenta algunos criterios fundamentales.

Hemos dicho que la metodología será elegida por el guía de acuerdo a su experiencia y las características del grupo. En cuanto a los formatos, es importante brindar libertad de elección a fin de favorecer las posibilidades creativas de los participantes. Tanto elaborar producciones de ficción como producciones en base a contenidos más realistas como los documentales, ofrecen ambas interesantes posibilidades pedagógicas. Para motivar la praxis creativa el guía no debe encasillar o limitar la labor de los participantes sino permitirles jugar libremente en relación a los

¹¹⁹ Agustín Girón Rivas Aularia, R. et al. (2015). Temas para debate. Los niños hacen cine. *Aularia*, 4(2) Julio. pp.: 79-90

contenidos, géneros y formatos. Aunque es importante que comprendan los principales rasgos que caracterizan estas diversas opciones, también es interesante que puedan experimentar con ello, lo cual incluso podría derivar en interesantes debates.

De manera general, es posible enunciar que existen algunos temas cuyo interés e importancia son reconocidos a escala mundial y que suponen ejes alrededor de los cuales se orquestan planes y programas culturales y educativos. Algunos de éstos son la interculturalidad, la ecología o la educación para la paz. Es interesante desde los procesos educomunicativos poder desarrollar y tomar parte en algunas de esas problemáticas amplias, a fin de generar una reflexión que integre las perspectivas locales en otras más globales. A esa interrelación hace referencia también el esquema que diseñamos para interpretar estos procesos educomunicativos, a fin de que los diálogos puedan considerarse en sus diferentes niveles así como en sus múltiples intersecciones.

Cada contexto tiene sus propias problemáticas y desafíos, y mediante la construcción audiovisual se pretende dar voz a esas experiencias, saberes, perspectivas e ideas diversas que deseen expresar los participantes, y reflexionar acerca de las mismas. A nuestro entender, desarrollar estrategias de diálogo implica tanto el intercambio entre los sujetos que participan en el taller como la posibilidad de establecer conexiones entre las experiencias e ideas de los educandos con problemáticas más amplias. Y es allí donde el educador, facilitador o guía cumple un importante rol. Su objetivo no consiste en dirigir las conversaciones de modo que concluyan en un determinado punto sino en motivar y profundizar los diálogos y la reflexión.

Desde el inicio de este trabajo nos hemos ido posicionando en un enfoque crítico y dialógico, recuperando concepciones de autores que desde la teoría y la praxis apostaron por este modo de construir conocimiento, y de transformar la sociedad. Hemos también ido reconstruyendo y alineándonos en una definición de educador como intelectual transformador de acuerdo a las pautas de la pedagogía crítica. Aunque no es tarea de este trabajo ahondar en la formación de los profesores, es preciso mencionar que resulta muy importante tanto su capacidad crítica como su experiencia. Poder plantear y replantear constantemente estrategias para adecuarlas a su grupo de trabajo constituye una labor que requiere sensibilidad, compromiso y conocimiento.

Para poder guiar a los educandos y poder establecer esas conexiones entre lo local y lo global, lo particular y lo más general, el educador debe tener los conocimientos necesarios. Aunque no es preciso que sea un erudito si es importante el interés y compromiso docente en la ampliación constante de su propia perspectiva. “La educación debe ser capaz de proporcionar elementos para alcanzar una mayor independencia de juicio, de deliberación y de diálogo constructivo. Debe ser capaz de ayudar a transformar las relaciones de las personas con las nuevas sensibilidades (intercultural, medioambiental, solidaria, igualitaria...) que van impregnando la sociedad actual.” (Imbernón, 2002 : 8).

Cualquier proceso educomunicativo que se enmarque dentro de una perspectiva crítica y pretenda favorecer transformaciones de la sociedad, debe conocer y trabajar en torno a las cuestiones que plantean mayores problemáticas y desafíos, que demandan atención, participación y compromiso ciudadano. Es evidente que esas cuestiones varían de acuerdo a las cambiantes circunstancias que se van presentando. Así como hablamos de conectar la praxis educativa con la realidad de los educandos, también es relevante conectar la realidad de los educandos con esa perspectiva más amplia que les permite reflexionar sobre esa realidad más particular y local con un enfoque y una proyección más extensa. En los párrafos que siguen abordaremos brevemente algunos de los temas que consideramos deberían ser tenidos en cuenta en la reflexión que motivan los educadores.

La cuestión de la *ciudadanía* es una idea clave en relación a la cual discutir y reflexionar. Pero además de ser tema de conversación y debate, cuando planteamos la instancia de construcción audiovisual creativa, tanto sus objetivos, como la metodología de trabajo, la concepción de diálogo entre los sujetos participantes y el modelo comunicacional en juego, apuntan a incentivar la participación activa de los sujetos, impulsando de ese modo la idea de una praxis democrática participativa. Consideramos que para que un proceso educomunicativo puede fomentar una democracia participativa debe estar basado en el diálogo y en el reconocimiento y ejercicio de derechos y libertades de sus participantes. Con esto queremos expresar que más allá de lo que se pueda debatir en un salón de clases o un taller acerca de las cuestiones relativas a la

ciudadanía y la democracia, la experiencia de los educandos en dicha instancia debe reflejar esa apuesta y objetivos. Como lo explica Paulo Freire en el desarrollo de una concepción de educación para la liberación “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no contra ellas. Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo.” (Freire, 1980 : 92).

Algunos de los desafíos más importantes a los que la ciudadanía se enfrenta actualmente se relacionan a la consolidación de la paz, el reconocimiento y respeto a la diversidad, la protección y defensa medioambiental, y una distribución más equitativa de las riquezas. La discusión y el diálogo en torno a estos temas parte de la premisa de que no existe un orden dado e inalterable, sino que se trata de una construcción histórica hegemónica en determinado momento, y que los sujetos pueden transformar. La visión crítica, la cual enunciamos en nuestro esquema, es la que contribuye en la generación de esa reflexión previa a cualquier praxis transformadora. Es preciso retomar también en este punto la reflexión en torno a la sociedad realizada al inicio del primer capítulo de este trabajo, tanto en lo referente a las peculiaridades del actual contexto, caracterizado por conflictos, tensiones y luchas, como en lo relativo a los análisis teóricos en torno a las concepciones de sociedad reinantes, donde la información, el saber y el conocimiento resultan elementos claves, y donde crecen los intercambios a nivel global. Una sociedad en red, interconectada, mediatizada, donde los nuevos medios conviven con los tradicionales, y donde se desarrollan nuevos lenguajes y prácticas. Ambos aportes nos ayudan a situar los procesos educomunicacionales, para una mayor comprensión y proyección de los mismos desde la lógica de la crítica y el diálogo.

La consideración de las diversas problemáticas del contexto global ha motivado en los últimos años el énfasis en una educación para el desarrollo sostenible, como una alternativa para hacer frente a dichos problemas. Así, desde la Organización de las Naciones Unidas se ha impulsado el proyecto Década de la Educación para el Desarrollo

Sostenible (2005-2014) con el objetivo de “convertir a los ciudadanos y ciudadanas en impulsores y sujetos activos de unos cambios que hagan posible la supervivencia de la especie y la plena universalización de los Derechos Humanos”. (Gil Pérez; Vilches; Oliva 2005 : 92). A través de diversas actividades y propuestas se busca ampliar el conocimiento y la reflexión de los sujetos a fin de que contribuyan a una praxis comprometida con el desarrollo sostenible.

La educación sostenible constituye una forma de dar respuesta a los diversos problemas ecológicos, sociales, y culturales existentes. En cuanto a lo ecológico, continúa en la línea de una educación ambiental pensada para el cuidado y la preservación de los recursos naturales, promoviendo la vida en armonía del ser humano con la naturaleza. En lo cultural principalmente prestando atención a la diversidad a fin de favorecer la tolerancia y la pacífica convivencia en sociedades caracterizadas por su creciente multiculturalidad.¹²⁰ Finalmente en relación a lo social y económico prima el desafío ante la desigualdad, la pobreza y la exclusión social, que exigen revisar los modelos existentes y brindar alternativas que aseguren mayor equidad en el acceso a los recursos. Así, la reflexión incluye cuestiones relativas a la democracia, la participación cívica, la diversidad, la identidad y la paz. (Novo; Murga, 2010).

Hemos incluido esta referencia breve al desarrollo sustentable, la cual todo educador o guía debería ampliar de modo constante, dada la relevancia de asumir una participación comprometida con los diversos problemas que acontecen a escala global y tienen su consecuencia y correlato en lo local;¹²¹ tal como lo pretendemos desde nuestro esquema que proyecta una visión en clave dialógica entre un contexto particular y otro mucho más amplio. Por eso resulta interesante que desde los procesos

¹²⁰ “Ser diverso no solamente en ser diferente. Es aceptarlo, defenderlo y promoverlo, pero, del mismo modo, también es tolerarlo en otros y otras, aceptar que puede haber coexistencia y, más importante aún, convivencia en términos de respeto mutuo y mediante procesos de comunicación.” (Imbernón; 2002 : 71)

¹²¹ “Es importante tener en cuenta que las expectativas relativas a la educación, que implican un contenido ético, social y político, deben ser planteadas evitando una polarización entre la identidad local y la ciudadanía planetaria. Más bien deben fundamentarse en una percepción compleja, considerando estas visiones como complementarias. Tal reestructuración supondría, entonces, un ethos de inclusividad, que no eliminase ninguna de las visiones sino que las fundiese en un modelo “glocal”.” (Novo; Murga, 2010 : 183).

educomunicacionales se instalen estas discusiones, reflexiones y debates, que se integren en diálogos en diferentes niveles y con una proyección extendida; a fin de fomentar desde cada contexto local, cambios a nivel global. Desde que Paulo Freire la impulsara ya hace varias atrás, la reflexión y la praxis transformadora constituyen los objetivos a los que aspira la pedagogía crítica. Se trata, por tanto, de una educación comprometida con los problemas de contexto, con una visión crítica y un afán transformador.

4.4.6 DIFUSIÓN. INTERCAMBIO Y SOCIALIZACIÓN DE LAS PRODUCCIONES

Una vez concluidos los procesos de producción y postproducción, llega el momento de la difusión. Esta instancia no sólo es importante en relación a las producciones profesionales sino también a las que se llevan a cabo como parte de procesos educomunicativos dado el interés pedagógico que revisten. Dada dicha relevancia, debe tenerse en cuenta en la planificación inicial para asegurar que haya tiempo suficiente para su desarrollo. Siguiendo la línea de nuestro esquema, que tiene como elemento transversal al diálogo, la difusión permitirá conectar de modo general a los productores con la comunidad/entorno, así como de modo más específico con otras organizaciones, grupos o instituciones que trabajen en instancias similares a fin de intercambiar experiencias, ideas y saberes. Para ello se considerará tanto el visionado presencial con posterior debate en la comunidad como la difusión mediática, principalmente a través del uso de internet, -que brinda ventajas en cuanto a costes y facilidades-.

En cuanto al visionado presencial, se pretende que reúna a los productores creadores con la comunidad escolar y vecinal para ver la obra y luego dialogar en torno a la misma acerca de sus impresiones, ideas, sugerencias, críticas. Se trata de una reflexión conjunta que tiene como punto de partida la producción audiovisual. En cuanto a la difusión mediática, tanto los realizadores como el guía buscarán juntos opciones de espacios de difusión para los trabajos realizados. Además de los medios de comunicación se considerará otros espacios para la difusión como concursos, festivales, encuentros. Estas instancias además de constituir espacios para dar a conocer las obras, constituyen un ámbito para el intercambio y encuentro de realizadores entre sí y con nuevas audiencias.

Teniendo en cuenta sus interesantes posibilidades pedagógicas, la planificación de las estrategias de difusión debería formar parte de la actividad. Es importante tener presente este punto porque como acontece al final de la etapa de producción, es fácil

excluirlo por falta de disponibilidad de tiempo, perdiendo de esta manera espacios y momentos de diálogo y aprendizaje que aportan nuevos elementos a la discusión y que posibilitan profundizar y ampliar la reflexión de modo significativo.

Una de las ventajas de concretar esta instancia es que los productores creadores logran ver su voz proyectada. Tal como se hizo referencia en el tercer capítulo, el maestro y pedagogo francés, Célestine Freinet, representante del movimiento de la denominada Escuela Nueva, fue uno de los impulsores del uso de tecnologías en las aulas, pero no a modo instrumental para acompañar un modelo educativo tradicional, sino para transformar la dinámica de su clase, buscando una participación más activa del alumnado así como un mayor contacto con el entorno y un intercambio más fluido con otras instituciones escolares. “Mediante el diario escolar, la escuela estará ligada a otras escuelas parecidas a la vuestra, situadas en los diversos rincones de Francia y el mundo.” (Freinet, 1977 : 86). De este modo logró tanto una mayor conexión de la escuela con la comunidad y con otras instituciones, así como un clima de motivación e interés en el aprendizaje, tal como lo explica Mario Kaplún: “Freinet genera ese estímulo introduciendo en el aula un medio de comunicación: el periódico escolar. Hoy, a partir del actual desarrollo tecnológico, el medio podría ser otro. Lo sustancial no reside en el medio elegido sino en la función que éste cumple: la de abrir a los educandos canales de comunicación a través de los cuales socializar los productos de su aprendizaje. Esto es, crear la CAJA DE RESONANCIA que transforme al educando en comunicador y le permita descubrir y celebrar, al comunicarla, la proyección social de su propia palabra.” (Kaplún, 1998 : 212).

Freinet revolucionó su salón de clases al introducir la imprenta que tenía por objetivo la producción de un periódico escolar. Este medio permitía la libre expresión de ideas de los educandos en un clima de cooperación colectiva y facilitaba la comunicación e intercambio con la comunidad y con otras escuelas, dado que su práctica abarcaba el intercambio vía correo postal con niños de otros establecimientos educativos de Francia. “Mediante el intercambio de textos impresos os serán conocidos los ambientes familiares, industriales, comerciales, agrícolas, folklóricos, artísticos, y este conocimiento será una beneficiosa ampliación de vuestro horizonte escolar. En consecuencia intercambiaréis

cartas, fotos, paquetes y productos de cada lugar. Agudizaréis vuestra curiosidad común y sentaréis las bases de una escuela totalmente diferente de la que estáis acostumbrados” (Freinet, 1977 : 87). Si siempre ha sido un reclamo la escisión de la escuela con la realidad, también esta instancia de construcción audiovisual permite una comunicación más abierta y fluida con el entorno. Los niños y jóvenes salen al encuentro de lo que pasa más allá de las paredes de los salones de clases de las escuelas y lo hacen parte de su actividad escolar, reflexión y aprendizaje.

El intercambio con otras experiencias similares, -ya sea desde las escuelas o como parte de otros proyectos u organizaciones- abre canales de comunicación y diálogo que además de enriquecer el proceso generan mayor interés entre los productores. “El simple hecho de imaginar una audiencia global para las comunicaciones creativas de uno se ha convertido en parte del placer de la expresión humana contemporánea.” (Lull, 2008 : 22). No es lo mismo trabajar en una construcción audiovisual que solamente verán profesores y compañeros de clase, que pensar en una proyección más amplia de la producción, la cual pondrá a circular la voz, las temáticas, el enfoque y las ideas de los realizadores. Ello supone una motivación extra durante la producción y un nuevo enfoque para la etapa de la evaluación/discusión. La correspondencia y los intercambios son señalados por Freinet como algunas de las ventajas que supone el uso de la imprenta en la escuela. “Este impreso que es como una expansión de nosotros mismos va a emprender el vuelo y tendremos ecos de él que aumentarán el entusiasmo del trabajo creador. Una clase que trabaje el texto libre puede cansarse de hacerlo si no hay diario ni intercambio (...) Pero nunca se abandona la imprenta cuando permite hacer un diario escolar e intercambios escolares.” (Freinet, 1977 : 34).

El alcance e interés de esta metodología de trabajo de ningún modo se limita a las escuelas, siendo su riqueza perfectamente aprovechada por cualquier proceso comunicacional. Así, en los casos de proyectos que se realicen independientemente de las instituciones escolares, como por ejemplo un taller comunitario o una iniciativa dentro de una organización, también sirve para generar diálogos e intercambios entre los participantes y con sus comunidades, abriendo canales y oportunidades para la expresión, el aprendizaje, el encuentro y la comunicación.

En el esquema que hemos elaborado damos cuenta de los diferentes niveles de diálogo y nos interesa que los productores, además de comprender el sentido y alcance de los procesos en esos diferentes niveles, puedan participar y generar nuevos diálogos e intercambios. Esto facilita y potencia la circulación de las concepciones, perspectivas, ideas y cuestiones de interés de los productores creadores, pero también la toma de conciencia de ese entramado de relaciones e intercambios en el seno del cual circulan sus producciones y se establecen los diálogos. La dimensión crítica que pueda generarse a lo largo del proceso de construcción creativa, así como previa y posteriormente, sirve para reconocer esos diferentes niveles a los que hacemos referencia y con ello comprender mejor el sentido y los alcances de la participación. Desde el inicio y hasta el final con la instancia de difusión, el proceso de producción audiovisual debe facilitar la comunicación, la participación activa y los intercambios –en los diferentes niveles-. El guía o facilitador tiene la responsabilidad de propiciar tanto el diálogo como la reflexión crítica, para lo cual buscará las estrategias más adecuadas dependiendo de las peculiaridades del grupo y del modo en que se desarrolla el taller.

Si bien los intercambios son considerados a lo largo de todo el proceso, en este párrafo focalizamos la atención en el momento en que, una vez se cuenta con el producto terminado, se procede a su difusión, socialización e intercambio. Hay diversas opciones para ello, una de las cuales son los festivales. Así como la industria audiovisual y los realizadores profesionales o amateurs tienen en los festivales una oportunidad para promocionar sus producciones, también existen y se expanden desde hace algunos años los festivales, eventos o jornadas que posibilitan dar a conocer creaciones audiovisuales realizadas en el marco de experiencias educativas, tanto dentro de las escuelas como en instancias de educación no formal. Esta alternativa se fortalece poco a poco como un espacio de encuentro donde los participantes pueden compartir sus diversas experiencias. El reconocimiento de la relevancia de la alfabetización audiovisual y mediática ha alimentado el surgimiento de propuestas, actividades y proyectos de diferente envergadura y características en torno a la cultura audiovisual. En el siguiente capítulo podremos ver ejemplos de algunas de estas iniciativas.

También puede realizarse de modo más directo entre escuelas o talleres la experiencia de intercambio de los materiales audiovisuales elaborados. Del mismo modo que Célestine Freinet, establecía correspondencia con otras escuelas, también es factible el intercambio de materiales audiovisuales con otras instituciones, lo cual se ve actualmente favorecido por el avance de las nuevas tecnologías, principalmente internet, que permite una comunicación más rápida y con un coste mucho menor. Si diferentes escuelas u organizaciones intercambian materiales y experiencias, pueden enriquecer sus prácticas, conocer otras realidades, mejorar sus estrategias, rever el uso de sus recursos, reflexionar y aprender a partir del diálogo, Si cada experiencia educativa se halla conectada a su realidad local, a su comunidad y a la vez dialoga con otras experiencias de contextos diversos, todo el proceso educomunicativo se enriquece. Al poner en común ideas, opiniones, puntos de vista, valores; los sujetos participan y su participación es clave en el ejercicio de la ciudadanía. Sólo será factible una verdadera transformación social si ésta parte del encuentro, la participación y la discusión entre los sujetos que integran la sociedad.

4.4.7 LA EVALUACIÓN DISCUSIÓN

“Así acuda a los más modernos y sofisticados recursos tecnológicos, nuestro sistema educativo permanece cautivo de un modelo hegemónico monologante. ¿Qué lugar ocupa la expresión del educando, por ejemplo, en esos tristes exámenes de múltiple opción donde la única «actividad expresiva» que le es asignada al estudiante es la de marcar cruces y llenar casilleros?”
(Kaplún, 1998 : 214).

“Resulta habitual, cuando se hace referencia a la teoría del currículo o a la teoría de la enseñanza, diferenciar tres grandes fases o ámbitos de actuación y teorización: diseño, desarrollo y evaluación.” (Salinas, 2002 : 33). El campo de la evaluación en educación se presenta como un vasto terreno de discusión y de reflexión, de indiscutible importancia. Prácticamente, de uno u otro modo todos los procesos educomunicativos planificados son sometidos a algún tipo de evaluación. Suelen haber varias instancias o niveles de evaluación, las cuales comprenden las realizadas a los alumnos, a los profesores e incluso a las escuelas. Ello evidencia la necesidad y afán de controlar los procedimientos y los resultados obtenidos.¹²² Para muchos resulta más fácil defender su pertinencia y la relevancia de su necesaria rigurosidad si se piensa en los exámenes que debe superar un estudiante para obtener, por ejemplo, la titulación de médico. Sin embargo, los procesos evaluativos y clasificatorios son una constante ya desde los primeros pasos en la escuela durante la infancia, y en muchos países, previo al inicio de las carreras universitarias, se selecciona a quién podrá tener acceso a qué carreras de acuerdo a las calificaciones obtenidas en exámenes de selectividad. Las evaluaciones seleccionan, clasifican, establecen jerarquías. Y ello resulta más trascendente aún si

¹²² “no hay forma más eficaz de controlar a los profesores y profesoras, a los estudiantes y a lo que acontece en las aulas y escuelas -poniendo incluso en duda la capacidad y el profesionalismo de los trabajadores de la educación-, que imponer sistemas externos de evaluación con consecuencias vitales para el futuro de las escuelas y de los propios niños, niñas y adolescentes.” (Murillo; Hidalgo, 2016: 5)

pensamos en la influencia que éstas tienen en el futuro de las personas, dado que "en general, las jerarquías escolares siguen a los individuos más allá de su etapa escolar. En primer lugar porque ellos las han interiorizado; y además, porque están certificadas por diplomas o, indirectamente, por la naturaleza y duración de los estudios post-obligatorios e, incluso, por la profesión ejercida." (Perrenoud, 2001 : 91).¹²³ Estas son algunas de las razones por las que, en los diferentes niveles, la práctica de evaluar constituye un campo de debate entre quienes defienden posturas distintas y opuestas respecto a la forma en que se realiza o debería realizarse y las derivaciones que acarrea. Aunque muchos defienden criterios de objetividad e imparcialidad, otros tantos trabajan en la construcción de una postura crítica sosteniendo que "la evaluación educativa es una actividad de marcado carácter político. Qué evalúes, cómo, cuándo, para qué, para quién... determina, y está determinada, por la sociedad que queremos, por nuestra utopía." (Murillo; Hidalgo; 2015 : 1).

"Desde la postura parsoniana, la diferenciación que acontece en la escuela y las futuras desigualdades sociales producto de ésta se aceptan como justas, ya que "las jerarquías de excelencia" que produce están construidas sobre las características estructurales del salón de clase, las cuales aseguran: a) igualdad formal de oportunidades; b) imparcialidad; y c) el mérito como criterio diferenciador y distributivo (meritocracia)." (Pérez Expósito; González Aguilar, 2011 : 140). Sin embargo este razonamiento no tiene en cuenta debidamente cómo variantes sociales y culturales afectan los procesos educacionales, negando o subestimando cuánto condicionan en la praxis esas desigualdades previas con las que los estudiantes llegan al salón de clases, al aula o al taller. Teniendo en cuenta que el sistema escolar legitima unos determinados saberes y formas de ser y estar; si el punto de partida, si los recursos o capitales con que cada sujeto cuenta al iniciar un proceso son diferentes y desiguales, entonces las oportunidades no son las mismas para todos. Para comprender mejor este punto es preciso volver al capítulo tres, donde comentamos como Pierre Bourdieu (1967, 1988) desarrolla su crítica

¹²³ "incluso en los dominios en principio ajenos a la cultura enseñada en la escuela, las jerarquías escolares contaminan de forma insidiosa los juicios de valor, sugieren que las personas más o menos instruidas tienen entretenimientos más "creativos", una alimentación "más racional", un gusto "más refinado", "mejor información", trátase de política, medicina, ahorro, etc." (Perrenoud, 2001 : 92)

a un sistema educativo que tiende a legitimar las desigualdades de origen y de ese modo a perpetuarlas. Este autor se refiere a la importancia que tiene el origen social de los estudiantes en tanto les dota o no de elementos que les permiten desempeñarse con mayor éxito en la vida escolar, -ya sean saberes, hábitos, actitudes, comportamientos, gustos o ‘buen gusto’ y ‘saber hacer’-. En una postura opuesta, están quienes defienden la supuesta neutralidad, imparcialidad e igualdad de oportunidades de estos procesos; razonamiento clave para obtener una aceptación generalizada. Sin embargo, aunque de tanto en tanto algún estudiante logre cambiar y mejorar sus condiciones de vida, -lo que se podría denominar movilidad social o bien ‘ascender en la escala social’- a través de sus logros académicos, lo cierto es que, como explica también Giroux (1990) el sistema público escolar tiende a reproducir las ideologías dominantes y a mantener a quienes ya están en el poder. Con esta reflexión y postura no pretendemos desestimar las posibilidades que la evaluación posee en un sentido más amplio del término o con distintos enfoques.

Con respecto al devenir de la evaluación escolar, Perrenoud (2001) comenta que no existe una historia general, pero considera que ésta se desarrolló vinculada a los cambios en el sistema de enseñanza, entre los que señala principalmente la fragmentación del curriculum que supone la división en distintos grados, el sometimiento del alumno a programas y controles escolares, la integración de las escuelas y niveles en un sistema único de enseñanza, la demanda de certificación para la incorporación al mercado del trabajo o para la movilidad del alumnado, el desarrollo de la docimología y psicometría y la búsqueda de un mayor rendimiento de la práctica educativa.

Con el correr del tiempo diferentes posturas críticas pusieron en tela de juicio la práctica de evaluar en cuanto a sus objetivos, alcances y metodologías. En la actualidad, existen diferentes alternativas a la hora de evaluar, algunas construidas desde un enfoque crítico que alientan tipos de evaluación que no están fundamentadas en la medición desde criterios ‘objetivos’, en la selección o clasificación, sino en la formación, el desarrollo y la transformación; que tienen en cuenta los saberes previos, el contexto socio cultural de los educandos, que fomentan la capacidad de aprendizaje más allá del aula y a lo largo de

toda la vida, y que promueven la autoevaluación, la autonomía, la creatividad y la reflexividad de los estudiantes.

Cotidianamente sometemos a juicio o valoración situaciones o acontecimientos y actuamos o tomamos decisiones en base a ello. Evaluar un proceso en el sentido de pensar, valorar, o reflexionar en torno al mismo para hallar nuevas respuestas, soluciones, ideas y alternativas, puede contribuir a la transformación, el cambio, al progreso y la mejora. Puntualmente en procesos educativos, la forma en que se planifica y lleva a cabo la evaluación nos permite visualizar cuáles son los objetivos de la educación y qué modelo de sociedad proyecta.¹²⁴ Si implican una visión crítica de la educación y de la sociedad, en vez de la repetición o consagración de las desigualdades, serán capaces de motivar procesos transformadores. La clave está en plantear evaluaciones críticas, de carácter formativo y procesual que alienten el progreso de todos los estudiantes, en lugar de aquellas de carácter selectivo y excluyente.¹²⁵

En la actualidad una de las polémicas que gira en torno a los modos de evaluación cuestiona si ésta promueve sujetos pasivos que tienden a la repetición o si bien genera sujetos activos, autónomos y creativos. Detrás de un modelo pedagógico positivista existe un modelo de comunicación lineal, unidireccional, que se centra en la transmisión de la información, mientras que tras un modelo pedagógico crítico se halla un modelo de comunicación horizontal, basado en el diálogo y el intercambio entre sujetos iguales. Desde la pedagogía crítica Henry Giroux sostiene que para los estudiantes “poco hay en el modelo pedagógico positivista que los aliente a generar sus propios significados, a aprovechar su capital cultural o a participar en la evaluación de sus experiencias en el

¹²⁴ “No es de sorprender, que el discurso dominante sobre calidad de la educación, también erigido como ‘categoría de evaluación’ en la ciencia, se haya emplazado en esta contemporaneidad al servicio del sistema productivo, especialmente, si consideramos la transición de época que vivimos desde el capitalismo industrial al capitalismo cognitivo.” (Oliva; Gascón, 2016 : 312).

¹²⁵ De acuerdo a John Dewey “Los exámenes sólo pueden aceptarse en cuanto comprueban la aptitud del niño para la vida social y revelan el lugar en que puede prestar mejores servicios y en que puede recibir mejor ayuda.” (Dewey, 1977 : 4).

aula. En la pedagogía positivista los principios de orden, control y certeza parecen intrínsecamente opuestos a ese proceder”. (Giroux, 2003: 55).

Resulta interesante observar cómo la concepción de evaluación que subyace al proceso educativo en las escuelas afecta a todo su desarrollo, estableciendo el sentido, las prioridades y las búsquedas que emprenden los alumnos. Así, “muchos de los significados que se generan en el aula entre profesores y estudiantes y entre los mismos estudiantes (y, por supuesto, entre el estudiante, la escuela y las familias) surgen, en gran medida, como consecuencia de ese clima o cultura evaluativa que preside el acontecer en el aula.” (Salinas, 2002 : 34). Por ello la forma de evaluar influenciará poderosamente la praxis de los educandos. En muchos casos en vez de promover la actividad de los estudiantes, las preguntas, la curiosidad, la imaginación, el pensar y el hacer creativo; las evaluaciones direccionan el accionar de los educandos hacia ese terreno firme de las respuestas dadas. Si el objetivo final de la instancia educativa apunta a aprobar un examen y más aún con respuestas cerradas, la mayoría evitará el riesgo de experimentar o indagar de manera alternativa, y se centrará en incorporar aquellas ideas, saberes y conocimientos legítimos que otorgan respuesta a las preguntas de la evaluación sin posibilidad ni margen de error. En un párrafo atrás nos referimos a la relevancia de la creatividad, y justamente el hecho de que los estudiantes aprendan de memoria y o solamente con miras a un examen, sirve más para inhibir que para desarrollar el pensar y hacer creativo, no invita al diálogo, al cuestionamiento y el debate con y en torno al objeto de estudio, porque el eje del proceso que direcciona la mirada y los intereses de los estudiantes lo constituye dicho examen.

Desde sus extensos trabajos sobre el programa escolar o currículum, Michael Apple despliega también su crítica a la instancia de evaluación escolar en el seno de sistemas escolares que tienden a la estandarización, a la devaluación del trabajo docente y a crecientes procesos de mercantilización.¹²⁶ Una de las críticas que alega es que “los

¹²⁶ “Los debates acerca de cómo los maestros están perdiendo sus habilidades a medida que una porción cada vez mayor del currículum, la pedagogía y la evaluación se está estandarizando y está siendo prediseñado, acerca de la proletarianización de la enseñanza a medida que las condiciones, el control y la autonomía del trabajo empeoran, y acerca de las tensiones ideológicas que resultan de estos procesos, se han vuelto todos cada vez más visibles.” (Apple, 2000 : 187).

objetivos, el proceso, el resultado y los criterios de evaluación, son definidos de la manera más precisa posible por gente ajena a la situación. En la medición de aptitudes, al final del módulo, esto se extiende a la determinación incluso de las palabras exactas que el maestro debe usar” (Apple, 2000 : 20). Un sistema de estas características, donde el educador actúa como un peón que solamente acata órdenes, implica una tendencia opuesta a la idea de docente como un sujeto activo y reflexivo, como un intelectual transformador (Giroux, 1990; 2003); y éstas últimas son justamente las opciones que consideramos para un educador crítico. Por eso, cualquier evaluación debe partir de esa concepción de educador y de una concepción de educando también como sujeto activo y creativo considerando, como lo afirma Giroux, que “la idea fundamental de una pedagogía crítica debería girar en torno de la generación de un conocimiento que ofreciera posibilidades concretas de dar poder a la gente”. (Giroux, 2003 : 162).

Otra cuestión que no podemos dejar de mencionar en este apartado al referirnos a los modos de evaluación es si promueven un aprendizaje colaborativo o individualista y competitivo. La experiencia del examen supone frecuentemente en las aulas una medición de conocimientos que valora, selecciona y diferencia, y dicha lógica suele consagrar a unos en detrimento de otros, es decir, determinar quiénes son los mejores y quiénes los peores. De hecho “*si todo el mundo es excelente no lo es nadie*. La excelencia sólo se produce si no está al alcance de todos. Toda norma de excelencia, ya sea escogida de forma libre o impuesta, funciona como punto de referencia en el seno de un grupo o de una sociedad. Pero los profesionales en ejercicio se aproximan a la excelencia de modo desigual. Por eso la norma induce a un *orden*, una *clasificación* (...) Hablaremos pues, de una *jerarquía de excelencia*, de *niveles de excelencia*.” (Perrenoud, 2001 : 35). En contraposición a un enfoque que prime la selección y clasificación, en nuestra perspectiva, y dado que el diálogo constituye el concepto o idea clave que atraviesa nuestro mapa, las interacciones y la colaboración de los educandos entre sí y con el educador o guía constituyen la base del proceso comunicativo. Nos alineamos en la premisa que defiende Martín Barbero (2012): ‘todo lo que sabemos lo sabemos entre todos’, concediendo importancia capital a la construcción colectiva de los saberes. Por ello consideramos fomentar la realización de trabajos grupales donde cada participante

colabore, donde haya espacio para el debate, el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias y donde lo que se produce sea resultado de esos diálogos e interacciones. En línea con la idea de trabajo y de evaluación conjunta, Giroux destaca que desde la perspectiva crítica “en lugar de hacer hincapié en los enfoques individualistas y competitivos del aprendizaje, se alienta a los alumnos a trabajar juntos en proyectos, tanto en términos de su producción como de su evaluación.” (Giroux, 2003 : 164).

Aunque los test estandarizados –los cuales favorecen la memorización- siguen siendo una herramienta muy utilizada para evaluar, también avanzan otras tendencias que promueven un aprendizaje más reflexivo, creativo y significativo. En el caso del sistema educativo de Finlandia, “hace énfasis en el desarrollo de la curiosidad, la creatividad y la experimentación”, y defiende la idea de que “no es una cuestión de transmitir información, sino que es más importante aprender a pensar” (Cardoner, 2016 : 81). Brindar autonomía, capacidad para aprender más allá de un salón de clases, creatividad para afrontar situaciones diversas y complejas y capacidad reflexiva, son algunas de las funciones claves que debe cumplir la escuela en un contexto tan cambiante y tan incierto como lo define Edgar Morin. “El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que se creían capaces de predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo, que fueron todos inesperados, el carácter de ahora en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos los que tienen a su cargo la educación estén a la vanguardia de la incertidumbre de nuestros tiempos.” (Morin, 2011 : 23). Ante este panorama no es factible pretender repetir fórmulas o memorizar conceptos, sino desarrollar capacidades que permitan sortear nuevos retos.

Siguiendo la línea de nuestro trabajo apoyamos la realización de una evaluación crítica, participativa y reflexiva, preocupada por el desarrollo de procesos de aprendizaje en lugar de resultados obtenidos a través de mediciones estandarizadas. Aunque en muchos sistemas educativos los exámenes de preguntas y respuestas cerradas que arrojan un determinado puntaje, clasifican y definen el nivel de los alumnos, esta no es la única opción posible. El trabajo del maestro resulta más arduo, relevante e interesante cuando

acompaña de cerca y evalúa el proceso de aprendizaje de cada alumno, con sus particularidades, intentando destacar sus puntos más fuertes y de apoyarlo en los más débiles; de motivar su curiosidad, su imaginación y su pensamiento crítico. De alentar la autoevaluación y motivar la autonomía. Siempre que entendamos “la autoevaluación no como la comprobación de si nuestra respuesta es un acierto o un error, sino como la capacidad de elaborar criterios y juicios razonados sobre nosotros mismos o sobre nuestras realizaciones, resulta que la autoevaluación es un objetivo posible, y además valioso, de enseñanza y aprendizaje.” (Salinas, 2002 : 52).

Nos hemos referido a la instancia de evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje de manera más general, pero aún no hemos comentado puntualmente acerca de la misma en procesos de construcción audiovisual. El esquema del proceso educativo que hemos bosquejado y el breve desarrollo en torno a algunas cuestiones claves a la hora de evaluar enmarcan nuestra propuesta.

La evaluación que consideramos en este tipo de procesos consiste básicamente en una discusión acerca de las distintas etapas del mismo. Nuevamente se apela al diálogo entre los participantes y una reflexión conjunta en torno al aprendizaje obtenido en dicha instancia, considerando aspectos como la organización y desempeño grupal, la creatividad, la resolución de problemas, los objetivos alcanzados o el proyecto inicial frente a la producción final. “Plantear una evaluación a partir de principios democráticos se traduce en compartir con los estudiantes todas las decisiones que afectan a la planificación y desarrollo del proceso evaluativo con estrategias tales como la asamblea, el debate o los grupos de discusión.” (Murillo; Hidalgo; 2015 : 3).

Dado que hemos situado a la comunidad como sujeto del proceso educativo, también, por ende, pretendemos que participe en la instancia de discusión. Para ello, se prevé la realización de un visionado colectivo, y a su culminación un debate con vecinos de la comunidad. El objetivo es recuperar diversas impresiones, ideas e interpretaciones acerca de la misma así como opiniones y sugerencias a los realizadores.

Finalmente, y tras ese visionado colectivo en la comunidad -o bien de una instancia similar dependiendo de las características del proceso y de dónde, cómo y quiénes lo realizan-, consideramos la apertura de otro espacio de diálogo de carácter evaluador entre los productores creadores (que incluye al guía), con el objetivo de debatir en torno a los comentarios sobre la percepción e ideas del público, centrando la atención en las diferencias entre las concepciones y propuestas de los realizadores y las ideas de la audiencia. Esta actividad puede ser una interesante oportunidad para comprender algunas ideas acerca de los procesos de comunicación mediática, las dinámicas de la recepción o las diversas formas de interpretación. Resultará una importante contribución a la misma la orientación que el guía sea capaz de darle al debate así como la capacidad para promover la reflexión entre los participantes.

Como lo dijimos en párrafos anteriores, el educador debe tener en cuenta las características específicas de su grupo. Conocer a los sujetos, sus conocimientos e ideas previas, su perspectiva, motivaciones e intereses son un punto de partida del proceso educ comunicativo y también de cualquier tipo de evaluación que pretenda realizarse. En primer lugar consideraremos la evaluación en el sentido de las observaciones y reflexiones que pueda realizar el guía acerca de la experiencia comunicativa y que se lleva a cabo en el transcurso de la misma, en la que se implicará a los educandos y que básicamente tendrá la función de orientar o de reorientar, en caso necesario, las estrategias y el desarrollo de la planificación inicial. Esto quiere decir que, de acuerdo al interés, los avances y la implicancia de los participantes, se desarrollará la actividad del modo previsto o bien se buscarán posibles alternativas.

A la hora de enfocar cualquier instancia de aprendizaje, tomar en consideración los saberes e ideas previas de los educandos es un paso que no debería saltarse. Algunos investigadores, como David Ausubel señalan su radical importancia “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”. (Ausubel 1983 : 6). Es importante aclarar que los saberes tanto como las experiencias previas deben considerarse un punto de partida y nunca ejercer como una limitación, es decir, que tomar en consideración esas

características del alumnado debe ser usado estratégicamente para que los sujetos progresen y evolucionen en la ampliación de sus conocimientos y perspectivas, y nunca debe ser una condición previa para reproducir o fortalecer desigualdades de origen. Que los educadores o guías conozcan a los educandos permite que puedan contribuir del mejor modo posible en la construcción del aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes. En cualquier campo y tema que vaya a desarrollarse aparece como trascendente conocer las ideas previas, saberes y experiencias que respecto a ello tengan los estudiantes. En nuestro caso preciso, donde se trabaja la construcción audiovisual creativa, el hincapié se hará en diversos puntos, que además de contemplar el acceso a medios, usos y preferencias, deberá contemplar un amplio abanico de características y peculiaridades del grupo con que se trabaje. El objetivo, como se dijo, es desplegar desde el inicio las estrategias más adecuadas para abrir espacios de intercambio y favorecer el diálogo entre los participantes, y de ese modo el aprendizaje.

En cuanto a la evaluación, tal como la concebimos en nuestro esquema, supone una discusión, por ello desde el comienzo del proceso se apela al diálogo, porque a partir del diálogo se van a establecer ciertas coordenadas que van a constituir el punto de partida del proceso; y posteriormente, en el final de la actividad, en base a todo aquello que se conversa, debate y establece durante el inicio, se pueden determinar de modo conjunto los aprendizajes y progresos obtenidos. Esto incluye que al empezar la asignatura o taller los educandos comenten sus ideas, expectativas y propuestas, para confrontarlas luego en la fase final. Es muy difícil poder establecer cuánto ha podido transformar a un sujeto una determinada experiencia, un aprendizaje, pero es relevante que los mismos sujetos del aprendizaje puedan evaluar sus progresos y experiencias. Es interesante que el educador pueda desde el inicio, en los diferentes tramos del proceso y en el momento de la evaluación final, incorporar a la discusión conceptos e ideas claves relativas a la alfabetización mediática, para discutir y aprender en torno a ellos. Así es posible abordar cuestiones relativas, por ejemplo, a la construcción de la realidad que hacen los medios, los procesos de producción mediática, o el consumo, la recepción y la apropiación por parte de las audiencias.

Los procesos de construcción audiovisual creativa, comprometidos con los nuevos procesos de alfabetización mediática, apuntan a volver más crítica la mirada, más creativa la praxis, y a través de ello favorecer el compromiso, la participación y el cambio. Como parte constitutiva de esos procesos educomunicacionales, la instancia de evaluación/discusión sirve no solamente para comprender los progresos realizados hasta ese punto, es decir, como resultado de las actividades llevadas a cabo, sino que constituye en sí misma una instancia de aprendizaje en tanto consiste en una nueva oportunidad para el diálogo, la proyección, y la construcción de conocimiento.

**CAPÍTULO V: LA CONSTRUCCIÓN AUDIOVISUAL CREATIVA.
ALGUNOS EJEMPLOS PRÁCTICOS**

Luego de haber bosquejado nuestro esquema y descripto sus principales elementos, dedicaremos este capítulo a comentar algunas experiencias educomunicacionales de construcción audiovisual creativa. A través de estos diversos trabajos buscamos ejemplificar y comentar algunas cuestiones claves de nuestro desarrollo teórico. Aunque es importante aclarar que los casos escogidos no pretenden considerarse representativos sino solamente ilustrativos en relación a lo desarrollado en algunos puntos del capítulo anterior, las referencias concretas permiten ampliar nuestra visión y reflexión a través de la conexión de la teoría con la praxis.¹²⁷

De acuerdo a las características de nuestro mapa decidimos abordar este capítulo desde tres aspectos: la de la educación formal, la de la educación no formal y los espacios de socialización / difusión. Aunque enunciamos varias experiencias profundizamos solamente en tres, -una en relación a cada párrafo-. En el primero focalizamos la atención en la experiencia de un Colegio Rural Asociado de Zaragoza, en el segundo abordamos la Muestra Internacional de Cinema Educativo (MICE) de Valencia y en el tercero centramos nuestra atención en la experiencia del colectivo Cine en Movimiento de Argentina que trabaja la producción de contenidos audiovisuales como herramienta y estrategia de expresión e inclusión social. Destacamos el interés de estos tres proyectos por trabajar en la creación de espacios de expresión, reflexión y producción creativa, y por ilustrar de distinto modo esas áreas de intersección a las que hacemos referencia en nuestro esquema. Así, puede verse a modo de ejemplo la apertura de espacios de diálogos con la comunidad, con otras experiencias educomunicativas o entre distintos sectores sociales. Consideramos significativo incluir al menos brevemente estos casos porque permiten ver en la praxis y concretar en la experiencia, las ideas, enfoques y puntos clave que desarrollamos teóricamente a lo largo de este trabajo.

¹²⁷ Para conocer distintos ejemplos de experiencias educativas de producción audiovisual sugerimos consultar el libro "Pequeños Directores: niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión" de Sánchez Carrero (2008).

5.1 LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL EN LAS ESCUELAS

La alfabetización mediática, audiovisual y digital es cada vez más reconocida como una necesidad en la educación de niños y jóvenes, pero su práctica no se ha extendido aún de manera generalizada. El desarrollo de la capacidad crítica y la producción creativa aparecen como dos aspectos centrales de esta nueva alfabetización. A pesar de que deberían ir combinados, en la práctica sucede que el análisis crítico de contenidos mediáticos no siempre va unido a la creación de contenidos; lo mismo sucede al revés, es decir, que muchas veces la producción de contenidos descuida la dimensión crítica.¹²⁸

En el presente capítulo podríamos incorporar numerosos ejemplos de trabajos relacionados a la alfabetización audiovisual y mediática, desde diversas interpretaciones y perspectivas, tanto dentro como fuera de las escuelas. Desde hace varias décadas han ido surgiendo múltiples proyectos e iniciativas en educación formal y no formal que apuestan por potenciar las lecturas críticas y la producción creativa de niños y jóvenes en distintas partes del mundo. Aunque cada vez aparecen más propuestas, continúan emergiendo de modo fragmentado.

En el caso de los establecimientos educativos de España, de acuerdo al estudio realizado en el año 2015 por el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona: “donde se desarrolla más el estudio del audiovisual es en asignaturas de especialidad de los cursos superiores (...)” (Pérez Tornero; Pi, 2015 : 33). Este estudio hace hincapié también en lo que enuncian las leyes y decretos de educación por un lado y la interpretación de los docentes respecto a la situación, por el otro. Así, por ejemplo “La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (Lomce, 2013), establece algunas asignaturas, obligatorias y específicas, en las que el estudio del audiovisual forma

¹²⁸ Por eso, a pesar de que la elaboración de material audiovisual permite un mayor conocimiento de los medios y de este modo favorece una lectura más amplia y reflexiva, cuando construimos nuestro esquema incorporamos la noción de crítica como un elemento transversal que debería acompañar todo el proceso, desde la planificación hasta la discusión final.

parte de los objetivos pedagógicos de algunos cursos.” (Pérez Tornero; Pi, 2015 : 33) No obstante, “la alfabetización audiovisual no es percibida como una práctica común en los centros educativos. Para tres cuartas partes del profesorado encuestado, la alfabetización audiovisual —o cinematográfica— es una práctica sólo ocasional o esporádica. (...) El 83 % de los encuestados coinciden en que la alfabetización audiovisual no está incluida en el currículo obligatorio” (Pérez Tornero; Pi, 2015 : 28). A ello cabe agregar que el 93 % de los encuestados en este estudio lo considera un componente transversal.

Otro dato clave que esta investigación confirma es que “la mayor parte del uso de contenidos audiovisuales está relacionada con la ilustración de las clases y, por tanto, con el enriquecimiento de la función expositiva del profesorado.” Este punto nos resulta muy relevante dado que constituye la opción opuesta a lo que pretendemos promover desde nuestro esquema, ya que optamos por trabajar con los nuevos medios al alcance para la promoción de la transformación educativa y no para la sujeción de un modelo en crisis desde hace décadas.

Analizando la situación que revelan las encuestas realizadas al profesorado y las peculiaridades del actual contexto, el estudio considera que “es de esperar que la integración de la alfabetización audiovisual en el currículo —tanto referido a la alfabetización audiovisual como a la necesidad de usar materiales audiovisuales—, vaya apareciendo paulatinamente en la percepción de los profesores, a medida que algunas de las materias previstas logren desplegarse y que adquiera notoriedad la creciente importancia de la imagen en la cultura actual.” (Pérez Tornero; Pi, 2015 : 37). De hecho, desde hace tiempo crece el reconocimiento a la relevancia que adquieren los nuevos procesos alfabetizadores de acuerdo a las características del contexto, y por ello docentes —y en algunos casos también padres- de distintos puntos de la geografía y de diferentes niveles han ido poniendo en marcha diversos proyectos para cubrir tales requerimientos.

Actividades como la construcción audiovisual creativa en las aulas son consideradas experiencias de innovación educativa, introducen cambios en los modos de enseñanza aprendizaje y tienen como objetivo lograr mejoras significativas en estos procesos. Un contexto cambiante presenta nuevas necesidades, problemáticas e intereses a los que se pretende dar respuesta desde diversas iniciativas. La innovación educativa

constituye un desafío para los educadores, educandos, y toda la comunidad. Como todo cambio, requiere tiempo, dedicación y esfuerzo, supone la incorporación de nuevas herramientas y estrategias de trabajo, de metodologías novedosas, y de nuevas concepciones y enfoques acerca de la práctica educativa.

A lo largo de nuestro trabajo, hemos visto aspectos relacionados a la evolución de la práctica educativa, algunas características del actual contexto y la relevancia de los procesos educomunicacionales desde una perspectiva crítica. Ese entrecruce y esa reflexión constituyen el lugar desde donde proponemos pensar la innovación, los cambios, el progreso. Un proyecto innovador busca una mejora, y para alcanzar esa mejora consideramos se precisa un conocimiento amplio de las condiciones existentes, sin olvidar la perspectiva histórica, a fin de direccionar las búsquedas y proyectos teniendo en cuenta los múltiples aspectos y elementos que se hallan en juego. En el afán de transformar y mejorar los procesos educomunicacionales, construir este mapa, sustentado en diferentes aportes y teorías elaboradas a lo largo del tiempo, justamente pretende brindar algunas coordenadas básicas que contribuyan a la reflexión en torno a esos procesos con un enfoque pedagógico crítico. En este caso centramos nuestra atención en la construcción audiovisual creativa, la cual, aunque lleva tiempo trabajándose como parte de distintos proyectos, es considerada una actividad innovadora en el ámbito escolar, en tanto integra el uso de nuevas tecnologías y plantea perspectivas y métodos de trabajo que no se utilizan de modo habitual en los establecimientos de educación formal.

Las sinergias de la realidad actual hacen que la elaboración de piezas audiovisuales despierte interés, impulsando el surgimiento de proyectos donde se trabaje con nuevas tecnologías. Con respecto al ámbito escolar diferenciamos por un lado aquellos trabajos que realizan los docentes con sus alumnos dentro de los establecimientos educativos por iniciativa propia y sin intervención externa, es decir que son los educadores quienes organizan y llevan a cabo toda la actividad; y por otra parte, aquellos realizados con la intervención de profesionales, organizaciones o colectivos que, preocupados y motivados por cuestiones ligadas a la educación, la cultura, los medios y las nuevas tecnologías, han ido creando proyectos para trabajar con docentes y alumnos

de establecimientos educativos en sus distintos niveles. En este caso, profesionales del sector audiovisual suelen participar en actividades en los centros escolares junto a maestros y profesores; allí aportan sus conocimientos y experiencias en relación al lenguaje audiovisual. De los ejemplos que hemos podido conocer más en profundidad se aprecia un importante interés y motivación entre quienes dedican su tiempo a organizar estas actividades, tanto los profesionales del sector audiovisual con inquietudes pedagógicas como los docentes de centros educativos con afán de innovar y experimentar en sus salones de clases.

En los trabajos que analizamos se observa también la motivación, gusto e interés que genera en los participantes las actividades de creación audiovisual. Además de la implicación de los niños y adolescentes, se destacan como ventajas el desarrollo de la capacidad de trabajo en grupo, el establecimiento o afianzamiento de relaciones interpersonales y el desarrollo de la capacidad crítica.

A continuación mencionaremos algunos centros escolares donde se trabaja la creación de contenidos audiovisuales en las aulas, profundizando en la experiencia del proyecto llevado a cabo en Zaragoza y luego, de modo complementario, abordaremos un proyecto que, desde una organización externa a las escuelas, diseña y elabora talleres para desarrollar en los establecimientos educativos. El objetivo es conocer a modo de ejemplo cómo se trabaja la construcción audiovisual creativa en la educación formal. Se trata de ilustrar algunas cuestiones y aspectos básicos en los que hemos hecho hincapié en nuestro desarrollo teórico. Tal como dijimos anteriormente, no pretenden ser una representación del estado de cosas sino simplemente un modo de visualizar algunas alternativas de trabajo posible. Para ello describimos brevemente de qué tratan y resaltamos algunos de los aspectos o consideraciones que resultan más relevantes para este trabajo.

El estudio acerca del uso del audiovisual en las aulas realizado por la UAB (Pérez Tornero; Pi, 2015), sugería que la incorporación de la alfabetización audiovisual al currículum se iría concretando paulatinamente entre otras cosas por la necesidad que perciba el profesorado ante un contexto donde cada vez se extiende más la cultura de la imagen. Así es que la inquietud de los profesores ante la realidad de un contexto donde prevalecen las imágenes y las nuevas tecnologías es un impulso clave para que florezcan

propuestas de trabajo innovador en las escuelas, tal como ocurre en algunos ejemplos que citamos a continuación.

Hoy día es factible hallar numerosas muestras de colegios que trabajan la creación de contenidos audiovisuales en sus aulas, prueba de ello es que en la última edición - 2017- de la Muestra Internacional de Cinema Educativo de Valencia se presentaron 200 vídeos realizados en la Comunidad Valenciana en entornos educativos. A pesar de que surgen cada vez más experiencias de este tipo, ocurre de modo disperso y fragmentado. En Valencia, hay cada vez más colegios e institutos que desarrollan proyectos relacionados a la alfabetización audiovisual y mediática, aunque con características diversas, y no necesariamente incluyendo la realización de piezas audiovisuales. Algunos de estos centros educativos son la Escola Gavina en Picanya, el Colegio Pare Catalá, y el colegio San Juan de Ribera de Burjassot.

En el caso de la Escola Gavina, en Picanya, Valencia, trabaja la realización cinematográfica y audiovisual, combinando la teoría con la práctica mediante el rodaje de un cortometraje. Estas actividades forman parte de uno de los proyectos innovadores que realiza este centro educativo y que lleva por nombre “escola d’activitats culturals a la naturalesa”, un programa de formación y convivencia en un entorno natural que se realiza en dos ediciones anuales (verano e invierno) y está destinado a los alumnos del nivel secundario. Como propuesta innovadora apuesta a nuevos modos de entender los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto de la sociedad de la información. Además de aprender acerca del lenguaje audiovisual, busca que los alumnos sean protagonistas de su aprendizaje, experimenten, desarrollen su capacidad expresiva y creativa, su capacidad de toma decisiones, de trabajo en equipo, respeto a otras perspectivas y gestión del fracaso. Por otra parte, también es importante señalar que contemplan como parte de la actividad, la difusión en diversos festivales de las producciones realizadas.¹²⁹

El colegio Pare Catalá, por iniciativa de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) desarrolla un proyecto de educación mediática que busca brindar

¹²⁹ <http://escolagavina.cat.mialias.net/400colps/index.php?s=18+eacn>
<http://www.aulamedia.org/11/eacn.html>.

herramientas a los niños y niñas para que puedan desenvolverse en el entorno digital y audiovisual en que están creciendo, conocer más acerca de los diversos medios y desarrollar la perspectiva crítica en torno a los usos y consumos mediáticos. Citamos este caso porque tiene la particularidad de que la iniciativa surge de la inquietud de padres de alumnos que, dada su vinculación profesional con los medios audiovisuales, consideran relevante trabajar en esta temática. Es interesante cómo estas nuevas alfabetizaciones pueden ser promovidas no solamente por los docentes sino por otros actores que forman parte de la comunidad educativa, en este caso los padres, que asumen un rol activo y comprometido en la educación de sus hijos.

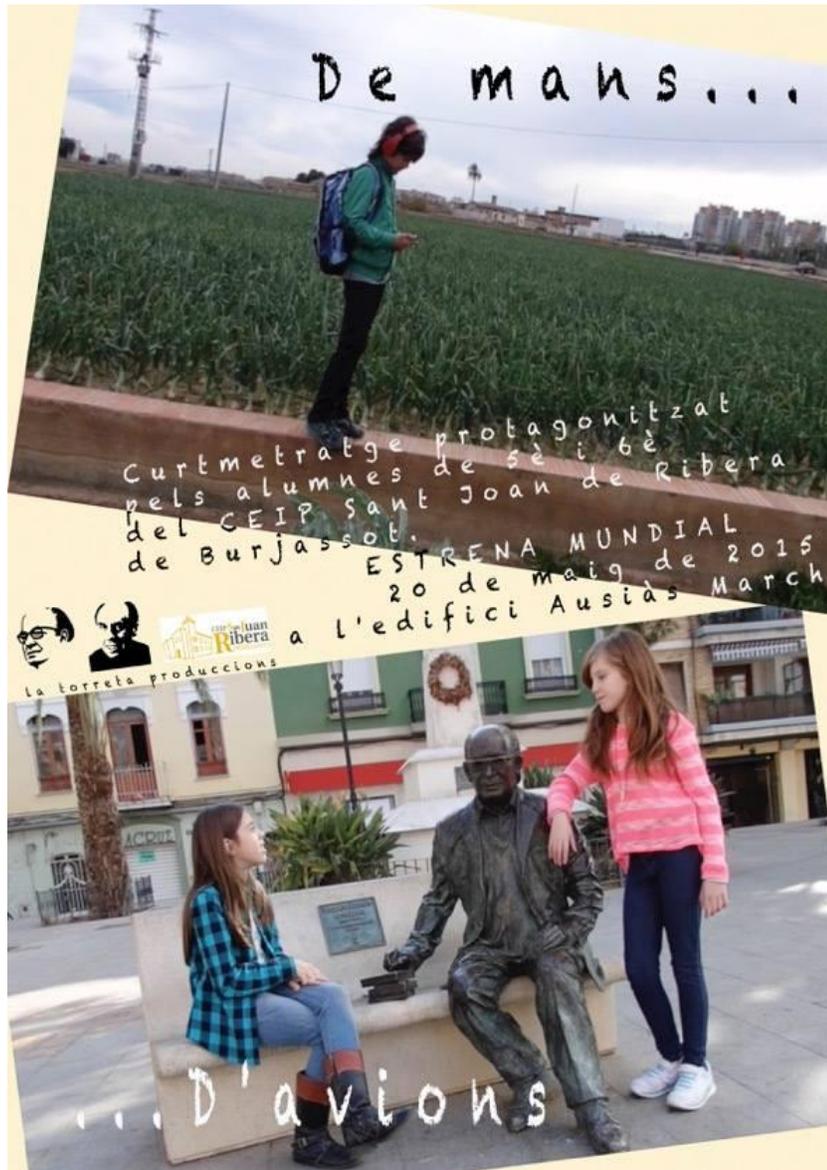
Otro ejemplo, que en este caso muestra el compromiso e interés del profesorado en desarrollar experiencias educativas innovadoras, es el Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) San Juan de Ribera de Burjassot, Valencia. Esta institución lleva varios años trabajando en la creación de contenidos audiovisuales. Los principales objetivos que tiene esta actividad consisten en desarrollar la participación y la creatividad de los alumnos, acercarlos al mundo del cine y trabajar distintos aspectos de determinadas áreas del currículo de primaria.

En este caso su uso se considera fundamentalmente un recurso o herramienta que permite a los educadores trabajar en distintas áreas y temáticas. “No se recoge como un área a trabajar, pero sí que forma ya parte de la metodología y recursos que utilizamos para conseguir los objetivos planteados en distintas áreas. La vinculamos más a las áreas lingüísticas pero también hemos trabajado la Educación Física, la Plástica, o el área de Valores.”, explica Josep Anton, docente del colegio que lleva varios años realizando proyectos de creación audiovisual con sus alumnos.

En 2015, con la producción del cortometraje “De Mans”¹³⁰, realizado por alumnos del 5to. grado B, ganaron el primer premio de la categoría A del Festival de Cinema Jove de Valencia. Este audiovisual de 12 minutos de duración enlaza las manos y gestos de los niños que lo protagonizan con los versos del poeta catalán Miquel Martí i Pol. Tanto el cortometraje “De Mans” (“Dame la mano”) como “De avions” (“De aviones”) forman parte de un proyecto realizado entre 2014 y 2015 con alumnos de 5to y 6to grado de la

¹³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=ZGuhsNaQWLo>

institución, y cuyo objetivo consistía en conocer más acerca de la poesía de los autores Miquel Martí i Pol y Vicente Andrés Estellés. Los cortos están grabados en el municipio de Burjassot, tanto dentro de la escuela como en las calles, plazas y parques, que son escenarios de la vida cotidiana de los realizadores. La elaboración del corto permite abordar la poesía articulando creativamente los versos, con la música y los escenarios y vivencias cotidianas de los niños, recreando nuevos sentidos desde ese entrecruce de palabras, gestos, música, sonidos.



Otro aspecto que es preciso destacar es que la socialización del vídeo realizado por los niños constituyó una de las actividades del proyecto. Los cortometrajes producidos fueron proyectados en un evento en la escuela. Josep Anton explica que “Se hizo una presentación de los dos cortometrajes, fuera del horario escolar, con el alumnado del colegio y los padres y se invitó a autoridades del pueblo, a las familias de los poetas y a los músicos que nos habían cedido su música”.

Además de promover entre los niños el conocimiento de la poesía de un modo creativo, actualizando y dando vida a cada verso, esta iniciativa contribuye a difundir en la comunidad la obra de los autores. El corto “De mans” está dedicado e inspirado en el poema de Miquel Martí i Pol que lleva el mismo nombre, mientras que “De avions” rescata los versos de un poema que pertenece a Vicent Andrés Estellés, nacido en el mismo municipio de Burjassot. Además de abordar la poesía, este colegio ha trabajado temáticas relacionadas a la integración, los derechos de los niños y la vida en la escuela.

Tras ver brevemente cómo trabajan estos colegios de Valencia, profundizaremos a continuación en el análisis a través del proyecto realizado en un establecimiento educativo de Zaragoza. Se trata del Colegio Rural Agrupado La Sabina, de Villafranca de Ebro, y constituye un proyecto de innovación que orquesta su propuesta en torno a la realización de un cortometraje.

El proyecto, denominado “Estamos Rodando” tenía como principales objetivos “utilizar los medios audiovisuales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas, fomentar valores positivos y promover la educación inclusiva.” (Rodríguez; Sardino, 2017). De los cinco pueblos que forman parte de este colegio rural agrupado, dos de éstos participaron de esta experiencia: Nuez de Ebro y Monegrillo, distantes entre sí a 30 km. A ello cabe añadir que las edades de los participantes oscilan entre los 6 y 12 años, por lo cual es destacable el hecho de trabajar con niños de pueblos y edades diferentes. “Se trata de un proyecto que abarca diferentes asignaturas: lengua castellana, matemáticas, ciencias Sociales (anteriormente Conocimiento del Medio) y Educación Artística (Plástica)”, explican Mar Rodríguez Segovia e Israel Sardino Trasobares, los docentes de educación primaria que coordinaron y llevaron a cabo esta iniciativa.

Para desarrollar su cortometraje crearon una productora ficticia, “Amiguicos producciones”, recreando así sus roles, funciones y actividades. De forma lúdica y creativa abrieron un espacio para la realización y el aprendizaje. Al comenzar, a fin de adentrarse en el conocimiento del lenguaje audiovisual los niños visionaron producciones profesionales pero también creaciones realizadas por otros alumnos de la misma escuela. “En cuanto a los cortometrajes de ficción, se proyectan los trabajos realizados en años anteriores en el centro, no solo porque reflejan valores como la solidaridad o la justicia, sino porque son el resultado del trabajo de niños como ellos.” (Rodríguez; Sardino, 2017).

En cuanto a la elección temática, no fue decidida por los alumnos en consenso sino por los profesores, que consideraron conveniente desarrollar el cortometraje en torno a un tema en concreto, en este caso, el acoso escolar o “bullying”. De acuerdo a los mismos docentes “el tema del cortometraje fue elegido por los maestros ya que se trataba de un problema que existía en el centro y que era necesario abordar (el bullying)”.¹³¹ Otra instancia en la que no participaron los niños, en este caso debido a limitaciones de equipamiento técnico fue la etapa de edición, que estuvo a cargo de los profesores.¹³² De hecho una de las principales dificultades que señalaron los profesores en la realización de este cortometraje fue la falta de medios técnicos, mientras que el aspecto más positivo que destacaron fue la implicación de los alumnos y sus familias en el proyecto.

¹³¹ “El hilo conductor (el acoso escolar) fue decidido por los maestros por el problema que este tema suponía en la vida cotidiana del centro. Los alumnos colaboran en el guión tomando decisiones respecto a lo que hacían los personajes (diálogos, posturas, movimientos...) También se hizo un casting, pero dada la sensibilidad con la que tuvimos que tratar el tema (había un caso de bullying en ese momento en una de las aulas) los maestros asignamos los personajes de acosador y acosado de manera que no hubiese ningún parecido con la realidad, aunque nos hubiese gustado que hubiesen sido los propios alumnos los que hubiesen elegido a los protagonistas.” explican Israel Sardino y Mar Rodríguez respecto a su experiencia.

¹³² “La edición del corto y la elección de la música (sin derechos de autor) también la realizamos los maestros dado que en el centro no disponíamos de un ordenador lo suficientemente potente como para poder montar el corto.”, comentan los profesores.

“El cortometraje lleva por título *Ballying*¹³³ debido a un juego de palabras entre *ball* (‘pelota’, en inglés) y *bullying*, y quiere reflejar el punto de vista de un acosador y de un acosado. El nexos de unión entre las dos historias que vamos a rodar en los dos pueblos es una pelota”. (Rodríguez; Sardino, 2017). De la constitución de la productora y realización de este cortometraje participaron un total de 22 alumnos del Colegio Rural Asociado La Sabina, 12 niños de primero y segundo grado de primaria de la localidad de Nuez de Ebro (de edades entre 6 y 8 años), y otros 10 niños de segundo a sexto grado de Primaria (de edades entre 6 y 12 años) de la localidad de Monegrillo. Dado que ambas localidades distan entre sí a 30 km. realizaban las actividades simultáneamente y cuando debían resolver cuestiones de modo conjunto recurrían a internet y las nuevas tecnologías ya que concretaban las charlas a través de video llamadas.



Videollamada a través de Skype entre los alumnos de Nuez de Ebro y Monegrillo

¹³³ <https://www.youtube.com/watch?v=30AYv9DJzOM>

El proyecto “Estamos rodando” no sólo acercó a los niños a conocer más sobre el lenguaje audiovisual y desarrollar diversas competencias, sino que contribuyó a la utilización de herramientas tecnológicas disponibles de modo creativo, a unir a los alumnos en una actividad común, a compartir a través de distintos medios su experiencia de aprendizaje, a movilizar a sus comunidades y a generar mensajes que motivan la reflexión en torno a la convivencia y los valores humanos. Los docentes que guiaron la actividad comentan que “Los alumnos se mostraron especialmente motivados con el proyecto audiovisual. Colaboraron en todo lo que se propuso y siempre preguntaban cuando íbamos a seguir trabajando en ello. Además las familias también se implicaron muchísimo y participaron siempre que se les pidió ayuda.”

Cuando en el capítulo anterior desarrollamos nuestro esquema acentuamos la relevancia del diálogo, y esta experiencia realizada en un entorno rural, constituye un interesante ejemplo de cómo generar redes y conexiones tanto en las comunidades de origen como en un entorno más amplio. La idea de formar una productora y de planificar desde el comienzo la proyección de la producción audiovisual que iban a elaborar, les permitieron abrir interesantes canales de diálogo y comunicación. “Durante todo el proyecto y desde el momento en el que sabemos cuál va a ser nuestro nombre y logo, comenzamos a dar a conocer nuestra productora. En primer lugar, creamos un blog WordPress¹³⁴ donde vamos contando paso a paso cada fase del proceso. También abrimos una cuenta en Twitter que nos permite no solo dar a conocer nuestro trabajo, sino entablar contacto con compañeros de toda España interesados en la innovación, conocer otros proyectos y ofrecer contenidos que puedan ser interesantes para la comunidad educativa relacionados con los medios audiovisuales y las TIC.” (Rodríguez; Sardino, 2017). En este sentido la iniciativa refleja la apertura de canales para el diálogo en el segundo nivel que señalamos en el esquema, es decir, vinculado a otros procesos educomunicacionales. Aparece explícita la intención de intercambiar experiencias y saberes relacionados con el proyecto que se realiza, lo cual enriquece y potencia las posibilidades de éxito y de continuidad de las iniciativas.

¹³⁴ <https://amiguicosproducciones.wordpress.com/>

Por otra parte, a pesar de no ser los niños los que escogen el tema, sino los profesores, resulta significativo que intenten proyectar su voz y reflexión en torno a una cuestión de debate y discusión relacionada con la realidad escolar actual. Abordan la temática desde su contexto, otorgándole su propio enfoque y matiz; y al hacerlo, los pequeños realizadores y actores reflexionan acerca de la cuestión y generan al mismo tiempo la reflexión entre quienes integran sus comunidades. “Lo que parte como un proyecto para unir dos pueblos, trabajar diversas competencias y educar en valores a través de medios audiovisuales, termina convirtiéndose en una herramienta para visibilizar el poco tratado problema del acoso escolar en Educación Primaria. Policía Nacional y Guardia Civil han incorporado *Ballying* como material didáctico en charlas sobre acoso escolar; numerosas AMPA, orientadores, asociaciones contra el acoso escolar, trabajadores sociales y servicios sociales de menores lo han dado a conocer.” (Rodríguez; Sardino, 2017) Aquí tenemos un ejemplo de cómo es factible desde la expresión de la propia voz participar de esos debates y discusiones más amplias, sumando un punto de vista que, materializado en un vídeo continúa abriendo nuevos espacios de diálogo y de reflexión. Los profesores que llevaron a cabo el proyecto comentan acerca del éxito que alcanzó su difusión haciendo referencia a las más de 10 mil visualizaciones del cortometraje en youtube, las miles de visitas al blog, los premios obtenidos en diversos festivales e incluso el uso del material como recurso educativo en Perú. Para ellos, “Toda esta repercusión ha servido para que los alumnos comprueben que con una idea, muy pocos medios, mucha ilusión y una buena utilización de las redes sociales, el mensaje puede llegar muy lejos.” (Rodríguez; Sardino, 2017)

Además de la repercusión más amplia, que les permitió darse a conocer en otros contextos, es preciso dimensionar el valor que tiene en sus lugares de origen. A pesar de que, como comentamos en otros pasajes de nuestro trabajo, la institución escolar ya no constituye un espacio hegemónico para la socialización de los sujetos como ocurría en la modernidad, continúa siendo relevante y permite, como en este caso, movilizar a muchas personas en sus respectivas comunidades: niños, docentes, madres, padres, vecinos. En algunos contextos como el rural, constituye un punto de encuentro y de acercamiento, cuyo mayor aprovechamiento depende de las iniciativas y propuestas que se generen en

torno a estos establecimientos educativos. Los proyectos cobran una mayor relevancia cuando permiten conectar a la comunidad con la escuela, y a las escuelas entre sí. Como hemos visto en otros fragmentos de este texto, hace décadas ya Paulo Freire, preocupado por la participación activa de la gente en las escuelas, trabajaba por democratizarla. Antes, desde su experiencia con el diario escolar, Célestine Freinet, vinculaba a sus alumnos con el entorno y con otros centros escolares.

El cortometraje *Ballying* fue presentado en Nuez de Ebro y Monegrillo en el marco de galas de estreno organizadas por las familias de los alumnos y realizadas en salas cedidas por los respectivos ayuntamientos. En las dos localidades se invitó a los habitantes: “Ambos estrenos son un éxito de público, como muestran las dos salas abarrotadas de gente, pero también suponen un acercamiento de los padres a un proyecto educativo no como meros espectadores, como suele ser lo habitual, sino como participantes.” (Rodríguez; Sardino, 2017). De hecho los padres fueron los organizadores del evento.

De todo lo comentado acerca de esta iniciativa, la cual puede motivar a otros educadores y brindar una alternativa o algunas pistas acerca de cómo es factible trabajar la creación audiovisual en las aulas, es destacable su afán por proyectar y enriquecer su experiencia a través de la difusión, socialización y diálogo, concretado mediante la realización de un evento de estreno que involucra a las familias y comunidades, así como a través de la utilización de los medios digitales a su alcance para difundir su trabajo en la red. Como cuestión a mejorar, resaltamos la importancia de que la etapa de edición sea realizada por los niños, a fin no solamente de que completen ellos mismos su obra sino que además puedan comprender mejor acerca de este proceso. De acuerdo a los docentes que realizaron este trabajo, el equipamiento adecuado podría resolver esta cuestión, permitiendo que los niños tomen parte activa en esta etapa. Esto nos lleva a reflexionar acerca de lo que enuncia el informe del Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB, “El porcentaje de profesores que tiene una percepción negativa sobre el equipamiento de sus escuelas es minoritario: solo un 2 % lo considera muy deficiente y un 15 % lo considera deficiente. Esta valoración sobre la infraestructura debe, de cualquier forma, entenderse como una percepción correspondiente al bajo nivel de

utilización que los profesores dan a los audiovisuales. Si el uso fuera más intenso que el que es, hay que suponer que las infraestructuras actuales no serían suficientes.” (Pérez Tornero; Pi, 2015 : 21). Este parece ser el caso del Colegio Rural Asociado La Sabina donde un uso más intenso y específico revela la necesidad de mayor equipamiento técnico para satisfacer las necesidades de las actividades innovadoras desarrolladas por iniciativa del profesorado.

Por otra parte, es preciso agregar que si bien este trabajo de construcción audiovisual creativa no se detiene en un análisis crítico de los medios, la instancia sirve sin embargo, para generar reflexión en torno a cuestiones de la realidad de estos niños creadores, desarrollar conocimientos y habilidades en torno al lenguaje audiovisual, favorecer las relaciones interpersonales, crear espacios de encuentro entre los alumnos, los docentes y con la comunidad, y promover y facilitar la expresión a través de estos nuevos lenguajes.



Rodaje del cortometraje Ballying

Hemos mencionado que diferenciamos aquellas propuestas y actividades que organizan y desarrollan íntegramente los propios docentes de los establecimientos educativos, de aquellas en las que intervienen grupos o asociaciones externas que diseñan y ejecutan proyectos de trabajo en las aulas. Por eso, tras ver las iniciativas de creación audiovisual llevadas a cabo por profesores, veremos brevemente un ejemplo de proyecto orquestado desde fuera de las escuelas pero destinado a escolares y que conecta a estudiantes de diversos niveles con realizadores profesionales, combinando además el análisis crítico con la práctica creativa.

Cine en Curso constituye uno de los proyectos que desarrolla desde 2005 la Asociación Cultural “A Bao A Qu”, la cual trabaja vinculando creación, cultura y educación. Se inició en Cataluña a partir del trabajo en siete centros educativos y se extendió luego a otras comunidades de España como Madrid o Galicia y a otros países como Argentina, Brasil y Chile. “Cine en curso es un programa de pedagogía del cine con dos objetivos prioritarios: formar espectadores sensibles, activos y autónomos, con interés y capacidad de disfrutar de manifestaciones culturales y cinematográficas diversas, y desarrollar las potencias de la creación cinematográfica en la escuela e instituto.”¹³⁵

Estos talleres buscan unir el conocimiento y la praxis, por ello combinan el visionado de películas con la producción audiovisual. En este proyecto se trabaja el cine como una experiencia artística tanto desde el lugar de espectadores como de creadores. “Cine en curso aborda el cometido de hacer transmisión del cine como arte apoyándose en dos aspectos clave: la entrada en los centros educativos de profesionales del cine (realizadores, directores de fotografía, guionistas, montadores) y una metodología de trabajo basada en la vinculación entre práctica y visionado.” (Aidelman; Colell, 2012 : 234).

A diferencia de otras experiencias que utilizan para el visionado en sus talleres fundamentalmente las producciones de otros niños o jóvenes creadores no profesionales, este proyecto usa solamente obras de importantes cineastas, dado que uno de sus

¹³⁵ <http://www.abaoaqu.org/es/projecte/cinema-en-curs>

objetivos consiste en dar a conocer el arte cinematográfico de todos los tiempos y culturas, con la premisa de que “del mismo modo que cuando filmamos pretendemos lo mejor de lo que somos capaces, cuando elegimos los films que miraremos y comentaremos con los alumnos, sólo lo hacemos entre grandes cineastas de todos los tiempos.” (Aidelman; Colell, 2012 : 234). A ello añaden la experiencia de ir a las salas de cine, porque “también se considera fundamental el descubrimiento del disfrute de ver cine en las mejores condiciones, las de las salas de proyección.” (Aidelman; Colell, 2012 : 235).

El proyecto está conformado por talleres que docentes y profesionales del cine realizan en escuelas, y por el laboratorio de investigación aplicada que constituye un espacio de análisis de los talleres que permite diseñar y ajustar futuras propuestas de trabajo. Desarrollar los talleres con el mismo programa de actividades les permite realizar posteriormente un análisis de modo comparativo. El énfasis en la concepción de cine como arte y el arte como capaz de transformar¹³⁶, la idea de que la experiencia del espectador puede enriquecerse, ampliarse y que el disfrute se aprende, son algunos de las ideas que guían esta propuesta.

Aunque otros proyectos que se comentan en este capítulo también profundizan en el conocimiento del lenguaje audiovisual, en este caso particular aparece con más énfasis e interés la idea de impregnar a los niños de arte cinematográfico a través del visionado y análisis de films o fragmentos de films de grandes autores, dado que esto constituye uno de sus objetivos fundamentales. Es evidente que cualquier taller o actividad que pretenda crear piezas audiovisuales debe conocer las características específicas del lenguaje, pero aún así, mientras en algunos casos el acento parece puesto más en que diversos sectores sociales y colectivos puedan expresar su voz y contar sus propias historias con herramientas a su alcance, en este caso se aprecia un mayor énfasis y valoración en la transmisión y divulgación del arte y del lenguaje cinematográfico con la finalidad de enriquecer la experiencia cultural y estética de los participantes.

¹³⁶ “La creación artística y el deleite de las obras de los grandes creadores transforma la mirada sobre la realidad y, por lo tanto, acrecienta nuestra capacidad de habitarla, comprenderla, experimentarla, disfrutarla, expresarla.” (Aidelman; Colell, 2012 : 233).

De esta propuesta resulta interesante la vinculación entre valores cinematográficos y pedagógicos. “son precisamente las particularidades y las exigencias de la creación cinematográfica las que hacen que sea extremadamente rica pedagógicamente” (Aidelman; Colell, 2012 : 240). La producción de un cortometraje, el cual se lleva a cabo en los últimos meses de taller, contribuye a la creatividad, la capacidad de diálogo y trabajo en equipo,¹³⁷ el desarrollo de sensibilidades, de relaciones interpersonales, la asunción de responsabilidades, una transformación y o ampliación de la perspectiva, y un mayor conocimiento de los participantes sobre sí mismos y sobre su entorno.

La elaboración de un guión colectivo favorece el desarrollo de capacidades de diálogo, la interacción entre los miembros del equipo y la generación de materiales elaborados desde el consenso. Por otra parte, a través del sitio web de Cine en Curso los docentes de las escuelas que desarrollan los talleres pueden ver los trabajos que hacen los distintos establecimientos que participan del proyecto, lo cual amplía las posibilidades de relacionamiento y aprendizaje. Los talleres que se realizan en los centros educativos durante un curso escolar y al que asisten cineastas para trabajar junto a los docentes genera interesantes conexiones entre ellos y el alumnado.

El visionado de películas de autor que no forman parte de la oferta comercial a la que niños y jóvenes pueden acceder con facilidad, la experiencia de visitar filmotecas y cines, y la creación de su propio cortometraje que implica muchas veces rodar fuera de la escuela y del horario escolar hacen de esta iniciativa una experiencia educativa innovadora. Trabajar el arte y la cultura en los salones de clase, interpelando las sensibilidades y las emociones de los niños y los jóvenes, y buscando ampliar y transformar su mirada constituyen otra alternativa a formas tradicionales de encarar los procesos educativos. Es una de las opciones que se suma a los proyectos que en este caso, se planifican desde fuera y se desarrollan en centros escolares.

¹³⁷ “En la escuela tenemos que lograr que la película sea verdaderamente de todos, que sea la obra de un "autor-grupo". El guión se crea colectivamente entre todos los alumnos del grupo y en el rodaje todos los cargos son rotativos. También todos los alumnos realizan el montaje, que se organiza por secuencias y pequeños grupos.” (Aidelman; Colell, 2012 : 238)

De lo visto hasta aquí en relación a la construcción audiovisual en las escuelas resaltan como puntos favorables la motivación e interés que genera en el alumnado, la posibilidad de profundizar, dialogar y reflexionar en torno a diversos temas, la oportunidad de expresar su voz, de contar sus historias y desde su perspectiva, el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la reflexividad, la expresión de las emociones, el encuentro con la comunidad, el desarrollo de capacidades de trabajo colaborativo y cooperativo, la asunción de responsabilidades y las discusiones y debates grupales. Caracterizadas como propuestas innovadoras, estas iniciativas pueden movilizar los salones de clase y generar nuevos modos de enseñar y aprender, o mejor, de construir conocimientos de manera colectiva.

5.2 ESPACIOS DE DIFUSIÓN, DIÁLOGO Y ENCUENTRO

Socializar una experiencia educomunicacional y los resultados en que la misma se materializa –en este caso en forma de producciones audiovisuales–, constituye una nueva instancia de aprendizaje que posibilita profundizar y ampliar sus alcances. El proceso se enriquece con el intercambio, el encuentro y el diálogo con otras experiencias, permitiendo conocer nuevos enfoques y perspectivas.

En el caso de los educadores o guías, dialogar en torno a sus vivencias, sus metodologías, abordajes, recursos, dificultades, logros, problemas y desafíos, permite buscar e intercambiar de modo conjunto, soluciones y mejoras en los procesos. El hecho de compartir ideas, estrategias o métodos facilita que otros educadores puedan experimentar nuevos enfoques, dinámicas o herramientas.

Existen diversas posibilidades cuando hablamos de diálogo y encuentro. Podemos escindir, por un lado, el diálogo con la comunidad y el entorno de un modo más general, y por otro lado, aquel que busca el intercambio con otras experiencias educomunicativas similares. En cuanto al primer caso, se concreta por ejemplo, cuando una producción realizada por niños o jóvenes de una institución educativa o una organización es proyectada en una biblioteca, en la misma escuela o en un cine de barrio, y tiene como audiencia a los vecinos de la comunidad. La presentación y dialogo de los autores del material audiovisual con su público enriquece esta instancia. En cuanto al segundo caso, se trata de la conexión, el encuentro y el intercambio en torno a experiencias educomunicativas similares que puede llevarse a cabo a través de diversos medios o espacios como festivales, jornadas, intercambios escolares, páginas web etc. Lo relevante aquí es relacionarse y compartir ideas y saberes en torno a experiencias análogas, en este caso, de construcción audiovisual creativa. Los mismos medios o espacios pueden servir en uno u otro caso, es decir, tanto para vincular experiencias y creadores, como para una difusión/socialización más amplia; para que dialogue tanto la gente que comparte una experiencia similar de realización audiovisual, como para aquella que no, constituyendo en uno y otro caso instancias de comunicación y aprendizaje. Ambas son relevantes y desde nuestra perspectiva deberían ser tenidas en consideración desde el inicio de la

actividad, a fin de evitar que su concreción se vea amenazada por la falta de tiempo y planificación.

La construcción audiovisual creativa permite reflexionar tanto en torno a los medios, es decir, acerca del modo en que construyen la realidad y producen sentido, como también en torno a temas o cuestiones concretas de la realidad. Es decir, que podemos aprender acerca de cómo funcionan los medios y a la vez debatir en relación a un tema en particular, y construir nuestro propio mensaje en torno a éste. Entender y trabajar de este modo los nuevos procesos alfabetizadores implica un compromiso de reflexión y participación.

Para quienes realizan una experiencia educomunicacional de creación audiovisual, -tanto para el orientador como los demás participantes-, hay diferentes modos de conocer y dialogar con otras iniciativas análogas. Las *muestras* o *festivales* son uno de esos espacios. A continuación veremos a modo de ejemplo una muestra de cine educativo que se realiza en Valencia.

La Mostra Internacional de Cinema Educatiu –Muestra Internacional de Cinema Educativo-, o MICE como más se conoce, se ha constituido en un espacio de difusión y encuentro entre quienes trabajan la creación audiovisual en las aulas. Desde esta iniciativa, cuya primera edición se llevó a cabo en enero de 2013, se defiende la importancia de educar de acuerdo a las características de un contexto donde las tecnologías audiovisuales han pasado a formar parte de la cotidianeidad. “Teniendo en cuenta que estamos en el siglo XXI, que es el siglo de la imagen, seguir trabajando como se trabajaba en el siglo de las luces, hace dos siglos, está un poco desfasado. Mi idea era hacer algo divertido que motivara la escritura de imágenes, es decir, aprender a escribir imágenes, aprender a trabajar el lenguaje audiovisual”, afirma Josep Arbiol, director y creador de este festival.

Aunque se han producido avances y poco a poco más educadores y centros educativos elaboran y desarrollan propuestas innovadoras, incluyendo la creación de contenidos audiovisuales, aún constituye un desafío y una tarea pendiente. Desde la muestra se afirma que “Apostando por la MICE, queremos aportar nuestro grano de arena

a la apertura educativa. Conocer cómo se trabaja en diferentes partes del mundo, cómo se plantea esta educación es una manera de enfrentarnos al reto de un nuevo modo de encarar una enseñanza cada día más democrática y al alcance de todos.”¹³⁸

Este proyecto, que manifiesta entre sus finalidades la de fomentar la comunicación audiovisual y el intercambio de ideas, evidencia el interés por el conocimiento de experiencias similares, con el fin de un enriquecimiento mutuo a partir de la apertura de nuevas posibilidades, vínculos y aprendizajes. Tal como se pretende desde el proyecto, constituye una forma de establecer diálogo entre experiencias educocomunicacionales, lo que correspondería al segundo nivel al que hacemos referencia en el esquema bosquejado en el anterior capítulo. “La MICE ha propiciado empezar a crear una red de profesorado. La creación de una red de trabajo, una red de experiencias, era fundamental porque ante problemas o cosas que no sabes, trabajando en una red se resuelven”, explica Josep Arbiol desde su experiencia como director del MICE pero también como docente que desarrolló proyectos de producción audiovisual con sus alumnos. El espacio de encuentro que genera esta muestra es el punto de partida de nuevas relaciones, diálogos e intercambios entre profesorado que trabaja la creación de contenidos. Ante los desafíos que presenta para los docentes trabajar con nuevas estrategias, lenguajes y tecnologías, la red supone un sostén y un impulso, y a la vez una plataforma donde proyectar y compartir los resultados de sus trabajos. Arbiol señala que es fundamental que todos esos interesantes trabajos que se producen, no se queden solamente dentro de las aulas, y a esa necesidad viene a dar respuesta la creación del festival.

Así, la asociación “Jordi el Mussol” que organiza la muestra, busca promover la cultura audiovisual y el intercambio, el encuentro de profesores y otros agentes de la comunicación y la educación, el impulso al uso de nuevas tecnologías y la promoción del intercambio cultural. La muestra se realiza en diferentes puntos de la provincia de Valencia, e incluso ha llegado a Madrid. Si bien el público destinatario que se enuncia es amplio, hace hincapié en los niños, niñas y profesores. Durante el festival se exhiben los cortometrajes realizados por los escolares, los cuales son vistos también por otros niños y

¹³⁸ <http://www.micevalencia.com/pagina-ejemplo/>

niñas, además de los padres, las madres, los profesores y el público asistente. Es importante resaltar que la atención se focaliza en los niños, quienes son los protagonistas de la muestra, ya que uno de sus objetivos fundamentales consiste en mostrar y promocionar los materiales audiovisuales hechos por los infantes. “aludiendo a la participación, algunos profesores también hacían referencia a la emoción de los alumnos al viajar a Valencia para formar parte de la Mice y visionar su propio trabajo, e incluso la satisfacción de que el trabajo sea reconocido por niños de otros colegios.” (Arteseros; Arbiol 2016 : 455). De acuerdo al relevamiento mediante encuestas realizado a profesores de grupos de alumnos que participaron en el MICE (Arteseros; Arbiol, 2016) los educadores señalan como valores relativos a la experiencia: la creatividad, la expresividad, el diálogo, la reflexión, la interculturalidad, la comunicación y la motivación.

Un testimonio que se reitera entre educadores que trabajan la creación audiovisual es el gusto que genera entre los creadores ver su producción proyectada en una pantalla, exhibida ante un público. “La proyección de las películas de los niños en la gran pantalla es la experiencia que más les gusta e impresiona. Se trata de una experiencia mágica para los pequeños” relata Arbiol.

Otro punto que resulta interesante de esta muestra es el afán por establecer diálogo con otras culturas a fin de enriquecer la experiencia. Para ello, además de la exhibición de audiovisuales internacionales, presentan en cada edición a un país como invitado especial –hasta el momento han sido invitados especiales Corea del Sur, Estados Unidos, Japón e India-, y en torno al mismo realizan diferentes actividades además de presentar sus producciones. Esta iniciativa favorece el conocimiento e intercambio con otras culturas, de este modo es posible ampliar la perspectiva de los participantes y mediante ello favorecer una mejor convivencia, respeto y tolerancia. “Cuando los niños son invitados durante los pases del festival en las localidades de la geografía valenciana que ejercen como sedes, se sitúan delante de la gran pantalla donde pueden ver argumentos e historias de otros niños de sus mismas edades y de otras partes del mundo.

Los pases de los festivales se convierten en una oportunidad para aprender, reflexionar y apreciar los trabajos de otros niños de otras culturas.” (Arteseros; Arbiol 2016 : 450).

El Festival constituye ese espacio de encuentro, de relacionamiento, de aprendizaje, pero también puede ser considerado un estimulante para la realización audiovisual en las escuelas. “La MICE o eventos similares motivan el trabajo audiovisual en las aulas y crean redes que facilitan el contacto y el trabajo”, afirma Arbiol. Contar con un espacio donde proyectar, difundir, socializar un trabajo constituye una motivación extra a la hora de crear. “Se trata de que los alumnos aprendan cine pasando directamente a la acción; convirtiendo al propio festival desde el centro educativo en un pretexto para que los alumnos elaboren sus cortometrajes y se den cuenta de la diversas funciones que pueden desempeñar en la realización de un producto audiovisual.” (Arteseros; Arbiol 2016 : 453).

Otro denominador común con los ejemplos que comentamos en este capítulo, es que este proyecto nace de la iniciativa, inquietud e interés de un docente que busca innovar en su salón de clases, y que en este caso va más allá, ya que tras el contacto con otras experiencias, -que Arbiol conoce durante sus viajes- decide constituir un espacio desde donde impulsar la creación audiovisual en las escuelas, transformando a los pequeños en protagonistas, generando un espacio de encuentro entre educadores, y promoviendo la innovación en los salones de clases.



La programación de la MICE integra en su oferta diversos talleres entre los que se cuentan los de animación con plastilina, doblaje, croma, trucos cinematográficos, recorrido por los orígenes de los efectos especiales, así como visionado de películas y foros sobre integración e igualdad.



En cada edición de la MICE se premian los trabajos de los escolares en diferentes categorías: infantil, primaria, secundaria y bachillerato. En un acto de gala los niños reciben su reconocimiento, ya sea premio o mención especial, entre los aplausos del público.

5.3 RESCATANDO VOCES Y EXPERIENCIAS DIVERSAS

Los procesos de construcción audiovisual creativa no sólo ofrecen posibilidades en el marco de la educación formal, sino que también representan interesantes oportunidades de expresión, reflexión y aprendizaje como parte de instancias de educación no formal a través del trabajo orquestado desde diversas agrupaciones y organizaciones sociales. Así, con el objetivo de dar voz, permitir la expresión y visibilizar a diferentes colectivos, se diseñan y realizan talleres de creación audiovisual. Organizaciones de distintas partes del mundo llevan a cabo iniciativas en barrios y sectores populares o subalternos, donde los participantes aprenden acerca del lenguaje audiovisual y producen contenidos desde su realidad y sus vivencias.

Trabajar en estos sectores permite fortalecer el tejido social, los vínculos y relaciones entre los sujetos que integran las comunidades, favoreciendo la participación, la comunicación y el encuentro. El diálogo entre personas que pertenecen a un mismo barrio o que integran un colectivo determinado les permite compartir experiencias, debatir en torno a sus problemas, buscar soluciones de modo conjunto y plantear estrategias para la mejora de sus condiciones de vida. De lo que se trata, es de unir la reflexión y la acción, y a ello contribuye la construcción audiovisual creativa que abre camino a un pensamiento más crítico, que facilita el hacer creativo y que permite a los sujetos expresar su propia mirada.

En este párrafo abordaremos cómo desde la educación no formal es factible que sectores populares, que colectivos que, o bien no tienen visibilidad en los medios dominantes o bien son representados de manera estigmatizada, puedan construir sus propios relatos, expresar su voz y perspectiva, proyectar un enfoque alternativo y reflexionar acerca su realidad. Para ello, siguiendo la línea de nuestro trabajo y de lo comentado en estos párrafos precedentes, ilustraremos algunos de los aspectos fundamentales de la construcción audiovisual creativa en procesos de educación no formal. Aunque existen numerosos trabajos, centraremos nuestra atención en una iniciativa que lleva una década y media trabajando la producción de contenidos audiovisuales a fin de facilitar la expresión y la inclusión social.

En Buenos Aires, Argentina, en el año 2002 se creó la organización **Cine en Movimiento** con el objetivo de “acercar las herramientas del lenguaje audiovisual a niños y jóvenes, para que estos puedan emitir su propio mensaje y de esta manera se conviertan en sujetos políticos productores de cultura”¹³⁹. Durante todos estos años se realizaron numerosas experiencias materializadas en vídeos con el objeto de promover el derecho a la comunicación, facilitar la integración, motivar la creatividad, la reflexión, la participación y la mirada crítica en los sectores populares.

Es relevante que el trabajo se desarrolle a partir de la vinculación con distintas organizaciones sociales, escuelas, iglesias o sindicatos que conforman el tejido social de los barrios. Como es factible ver en distintas iniciativas similares, las organizaciones facilitan el acercamiento a la comunidad y el posterior afianzamiento de las relaciones y conexiones establecidas. “Utilizamos el lenguaje audiovisual como una herramienta para la construcción de sentidos de vida, reconstrucción de identidades y memorias. Los talleres suelen durar entre 4 meses y un año. En los espacios donde el taller se pudo afianzar y continuar en el tiempo, se han montado pequeños centros de producción locales, donde esas organizaciones empiezan a producir”, explica Ramiro García, Coordinador General de la Asociación Civil Cine en Movimiento.

La iniciativa de Cine en Movimiento surgió a partir de la realización en un centro de día del barrio de Liniers, Buenos Aires, de un taller breve donde chicos cuentan en un vídeo un día de sus vidas. A pesar de llevarse a cabo esta actividad con pocos recursos, utilizando una cámara hogareña VHS, los organizadores del taller se dieron cuenta de que la producción audiovisual constituía una herramienta muy poderosa para trabajar con los niños, facilitando tanto su expresión como la reflexión en relación a sus historias, su realidad y vivencias. De la actividad resultó el corto llamado ‘Los de andar con pies descalzos’,¹⁴⁰ el cual se proyectó en un festival en el que participaron los niños creadores, muchos de los cuales asistieron por primera vez a un cine. Además, recibieron un reconocimiento por su trabajo, lo cual constituyó un valor añadido a dicha experiencia.

¹³⁹ <http://www.cineenmovimiento.org/proyecto.html>

¹⁴⁰ https://www.youtube.com/watch?v=A1bPISw-H_I

“Desde el Espacio Cine en Movimiento venimos trabajando desde hace ya un tiempo con diferentes grupos ubicados en organizaciones sociales del conurbano bonaerense y en algunas provincias del interior del país en talleres que permiten la construcción de una mirada crítica de los medios masivos de comunicación y en la posibilidad de que estos mismos grupos sean hacedores de su propio mensaje a partir del manejo del lenguaje audiovisual.”¹⁴¹ De este modo, además de desarrollar conocimientos sobre el lenguaje audiovisual, la oportunidad que brindan estos talleres reside en crear oportunidades para la reflexión/acción, para la expresión, la inclusión y para el cambio.

En el caso de las experiencias de Cine en Movimiento, los temas de los vídeos son escogidos por los mismos participantes de los talleres. Muchos jóvenes cuentan en estas producciones sus historias y vivencias cotidianas, sus problemas, miedos, luchas. Así, el espacio de los talleres sirve como lugar de encuentro, reflexión y expresión. Carlos Rotela, psicólogo social integrante del equipo de Cine en Movimiento, señala que una de las ventajas de la ficción es que les permite a los jóvenes hablar de temas de su interés, o a los que se hallan íntimamente vinculados, a través de los personajes que crean. Contar historias personales a través de personajes de ficción resulta menos invasivo y doloroso.

142

Al igual que se puede apreciar en ejemplos de talleres de construcción audiovisual creativa realizadas en establecimientos escolares, -como el colegio rural de Zaragoza-; en el marco del proyecto Cine en Movimiento, quienes tienen a su cargo la realización de los talleres, también destacan la efectividad de utilizar como material disparador los vídeos realizados por otros jóvenes en instancias similares.

A lo largo de nuestro trabajo hemos puesto el acento en el diálogo, en cómo las instancias educomunicacionales crean espacios de encuentro y debate. Entre todas sus posibilidades, considerar la proyección de los materiales resulta una oportunidad clave para potenciar la experiencia educativa, reflexiva y participativa. En la iniciativa de Cine en Movimiento se contempla tanto la participación en festivales y concursos, los cuales

¹⁴¹ García, Alejo. “Creando zonas liberadas” artículo publicado en el diario Página 12 de Argentina el día 14 de abril de 2010. <https://www.pagina12.com.ar/diario/laventana/26-143838-2010-04-14.html>).

¹⁴² <https://www.youtube.com/watch?v=6AHzCDGtVuU>

permiten la expresión de las voces de niños y jóvenes de distintos barrios y en distinta situación social; como la proyección de los materiales audiovisuales creados, en salas de sus propias comunidades, instancia que les permite reunirse y comentar su experiencia con vecinos, compañeros, amigos, y familiares.

En este tipo de proyectos que ponen el acento en la experiencia de trabajo y acción social, el proceso educomunicativo es orientado y pensado más enfáticamente que en otros casos, en sus posibilidades de promover la expresión, la inclusión, la participación y el cambio social. Estos proyectos brindan herramientas para facilitar la expresión de sujetos de diversos sectores de la sociedad, motivando de este modo la inclusión de sus voces y perspectivas en diversas instancias de diálogo. Permite a los participantes contar historias desde su realidad y enfoque, reflexionar en torno a ello, y reunirse para dialogar, compartir y crear. Los impulsores de Cine en Movimiento creen necesario “profundizar las acciones de promoción de espacios de comunicación populares que desde el territorio brinden una mirada alternativa a la de los medios dominantes y fortalezcan, a la vez, el entramado comunitario.”¹⁴³

Contar otras historias, y desde otra perspectiva implica que la gente de zonas o barrios que muchas veces son estigmatizados y cuya presencia en los medios reitera la construcción de una imagen ligada a determinados estereotipos de violencia, delincuencia, etc., pueda narrar en primera persona sus vivencias, desafíos, ilusiones, luchas cotidianas, sueños. Niños sin hogar, hombres privados de libertad de una unidad penitenciaria, adultos mayores de centros de jubilados, colectivos de personas en riesgo de exclusión social, jóvenes de barrios periféricos, o ex combatientes de la guerra de Malvinas, fueron algunos de los participantes de estos talleres que buscan con cada nuevo grupo de trabajo democratizar la experiencia colectiva de hacer cine, pensar lo comunitario, y promover la inclusión social. “Niñas, jóvenes y mujeres de sectores populares construyen una mirada distinta sobre lo que pueden ver en los medios y además

¹⁴³ García, Alejo; Benavente, Sol; García, Ramiro. “Una mirada situada y soberana”. Artículo publicado en el Diario Página 12 de Argentina el 16 de junio de 2014.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/laventana/26-248333-2014-06-16.html>

son creadores de sus propios mensajes, en este caso a partir de la realización de cortometrajes que luego son expuestos en festivales de cine y video, universidades, centros culturales, escuelas, sindicatos, canales de aire y de cable, etc. Esto ha permitido que los y las jóvenes, a partir de ver noticieros y de leer notas periodísticas, puedan trabajar sobre el proceso de estigmatización del que son víctimas por vivir en barrios pobres del conurbano asignándoles el lugar de “pibes chorros” y que puedan dar “su mirada” sobre su situación actual a partir de la realización de sus cortometrajes. Esto los convierte en guionistas, actores y realizadores de sus propias historias.”¹⁴⁴ Estos procesos educomunicativos permiten generar reflexión entre quienes participan, y abrir al mismo tiempo su perspectiva a la comunidad para generar así nuevos diálogos y reflexiones.

Quienes coordinan Cine en Movimiento reconocen la importancia de intercambiar experiencias, conocimientos e ideas con otras personas que trabajan proyectos similares, principalmente en Latinoamérica, a fin de tender puentes y generar espacios de encuentro, trabajo y reflexión. Uno de los espacios en que participaron es el Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario Ojo al Sancocho¹⁴⁵, que se realiza en Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia, y en el cual se desarrollan proyecciones, talleres y foros. En cuanto a su experiencia comentan que “los talleres estuvieron orientados a promover una idea común entre los organizadores del festival, las organizaciones y realizadores invitados: el cine no es privativo de una élite artística que domina la técnica, sino que debe ser la expresión viva de los pueblos. (...) La trama comunitaria y la resistencia popular no sólo se palpó en los talleres o en las proyecciones, sino también en los vínculos creados, los lugares conocidos, las comidas compartidas, las palabras aprendidas.”¹⁴⁶ Nuevamente, como vimos en los ejemplos

¹⁴⁴ García, Alejo. “Creando zonas liberadas” artículo publicado en el diario Página 12 el 14 de abril de 2010. <https://www.pagina12.com.ar/diario/laventana/26-143838-2010-04-14.html>.

¹⁴⁵ www.ojoalsancocho.org

¹⁴⁶ Benavente, Sol y García, Ramiro. “Cine Comunitario y organización popular”. Artículo publicado en el Diario Página 12 el 24 de octubre de 2012 <https://www.pagina12.com.ar/diario/laventana/26-206247-2012-10-24.html>.

anteriores, se repite el interés, la inquietud y el compromiso de los organizadores como factores determinantes para la creación del proyecto. En quince años de trabajo han promovido la realización de cientos de cortos, pero lo más interesante no reside solamente en la cantidad de piezas elaboradas,¹⁴⁷ sino en los participantes de los talleres, los temas abordados y las metodologías de trabajo que integran reflexión y praxis creativa. Los talleres han favorecido el aprendizaje del lenguaje audiovisual guiados por el objetivo de facilitar la expresión creativa de los participantes y de contribuir en la formación de su perspectiva crítica. Los educadores o guías son facilitadores del proceso que actúan como intelectuales transformadores impulsando el cambio social, y los participantes desempeñan el rol de productores culturales. Desde el seno de las comunidades, desde sus casas, calles, desde su realidad y vivencias, crean y recrean historias que quedan materializadas en los vídeos, y que son el inicio de nuevos diálogos y reflexiones.



Grabación del corto ‘Verte Volver’, realizado como parte de un taller de seis meses de duración en la Unidad Penitenciaria núm. 47 de San Martín, Buenos Aires. Argentina.

¹⁴⁷ Los vídeos realizados pueden ser visualizados en el canal de youtube de Cine en Movimiento https://www.youtube.com/channel/UC7cKAP_u3bNVnCPmFSG4LA

Los numerosos vídeos realizados, su enfoque social y su compromiso como impulsor de cambio hacen de Cine en Movimiento un interesante ejemplo para realizadores y educadores que trabajan con sectores populares o subalternos.

Para cerrar este párrafo citaremos otros ejemplos de trabajos realizados en España. Uno de ellos es el proyecto “**Cine sin autor**” que surge en el año 2012 en Madrid, España. Tiene como idea fundamental la creación audiovisual de modo colectivo a través de procesos democráticos participativos. “El proceso de creación -hasta el momento cinematográfico- es **horizontal**, de modo que las decisiones sobre preproducción, guión, rodaje, montaje, postproducción y distribución de la obra terminada se toman **asambleariamente**, en una progresiva **colectivización** de obra y proceso productivo.”¹⁴⁸.

Al igual que acontece con Cine en Movimiento, este proyecto busca democratizar la producción audiovisual de modo que no solamente los profesionales del sector sean creadores de contenidos audiovisuales. Son justamente cineastas, escritores y otros profesionales con formación o inquietudes vinculadas al cine quienes trabajan en este proyecto que pretende defender un modelo alternativo de hacer cine, de producir contenidos audiovisuales. Para ello inician proyectos colaborativos con diferentes colectivos a fin de que personas que no pertenecen al ámbito de la industria audiovisual, se conviertan en productores creadores audiovisuales. Daniel Goldman, integrante del equipo promotor del proyecto explica que “En la mayor parte de la producción cinematográfica, el cine está básicamente monopolizado por gente que se puede permitir hacerlo a nivel financiero, entonces la idea original de esto es abrir una puerta a la creación cinematográfica de gente que normalmente no ha tenido esa posibilidad”.¹⁴⁹

La necesidad de expresarse, de contar historias, de crear relatos, ha acompañado al hombre desde los albores de la historia, solamente que en las últimas décadas se han creado nuevas formas de narrar. Gerardo Tudurí, cineasta fundador del Colectivo Cine sin

¹⁴⁸ <http://www.cinesinautor.es/blank-y626c>

¹⁴⁹ http://www.elcultural.com/videos/video/1192/DINAMIZADORES/Cine_Sin_Autor_la_colectivizacion_de_l_audiovisual Publicado el 18/07/2014

Autor, considera que el tiempo tecnológico y social permite en la actualidad que la gente pueda volcar su imaginario en películas. Una de las facilidades que brindan las nuevas tecnologías es que con pocos recursos es factible crear piezas audiovisuales, y el proyecto Cine sin Autor busca sacar partido de esta oportunidad que brinda el actual contexto.

Resultan interesantes en este proyecto las concepciones alternativas acerca de los modos de producción cinematográfica, principalmente en lo que respecta a la autoría colectiva, dado que remiten a procesos de comunicación horizontal, basados en el diálogo y el consenso. Además promueven la creatividad y la expresión de perspectivas sociales diversas dado que las personas cuentan sus propias historias y desde su enfoque. “Es muy diferente que alguien hable por ejemplo de una clase social sin pertenecer a ella o que esa misma clase social cuente cómo es”¹⁵⁰. Algunas ideas centrales enunciadas desde el proyecto se vinculan a la autoría colectiva, la expresión del imaginario ciudadano, la democracia radical en la producción cultural y el cine como servicio social. Entre sus producciones se cuentan la webserie “Mátame si puedes”, realizada en el barrio de Matadero Madrid, y la película “¿Y ahora qué?”, realizada en 2015 por 15 mujeres en el centro de Igualdad María de Maetzu de Madrid durante el taller “¿Hacemos una peli?”. En relación a este film creado, sus autoras consideran: “Esta es una película que parte de la voluntad de adueñarnos de nuestras propias vidas. Un mosaico de situaciones, emociones, encuentros y rupturas con una sociedad que nos impone la manera en la que debemos vivir.”¹⁵¹ De este modo la producción se constituye tanto en un medio de expresión como un espacio de diálogo y de reflexión para las participantes.

También en el marco de este proyecto se realizó la película “The hope of immigrants” que busca favorecer la acogida e integración de los inmigrantes, “Es el resultado de una experiencia llevada a cabo a lo largo de 7 días, en el mes de agosto de 2016, en la Casa Valdese di Vittoria (Ragusa, Sicilia). Allí conviven personas mayores, personas migrantes y refugiados.”¹⁵²

¹⁵⁰ Idem anterior

¹⁵¹ <http://www.cinesinautor.es/blank-1>
<https://vimeo.com/164580335>

¹⁵² <http://www.cinesinautor.es/copia-de-ciak>

Forjándose como espacio de encuentro y creación colectiva, Cine sin Autor constituye otra mirada alternativa en la forma de hacer cine, de favorecer la creación audiovisual de distintos sectores y colectivos sociales.

En Valencia, el Festival Internacional de Cine y Derechos Humanos, tiene entre su programación y actividades un espacio dedicado a la creación y difusión de cortos realizados en centros escolares, centros penitenciarios y centros para personas en riesgo de exclusión social. Esta iniciativa de alfabetización audiovisual pretende “realizar una reflexión crítica sobre el bombardeo de imágenes a las que nos vemos sometidos, acercar a su público potencial a distintas sensibilidades relacionadas con la defensa de los DDHH y favorecer acciones de integración. Fomentar el espíritu crítico. Contribuir a la formación del gusto audiovisual. Promover la reflexión y la creatividad en la recepción y en la creación de textos audiovisuales.”¹⁵³ En la sección “Un minuto un derecho”, se difunden y concursan los trabajos realizados en tales centros. Situamos en este párrafo a este festival y su sección *Un minuto, un derecho* por constituir un espacio en el que alcanzan difusión grupos o colectivos sociales cuyas voces y perspectivas no circulan a menudo. Nuevamente y como lo comentamos en casos anteriores, es relevante que sean ellos mismos los creadores audiovisuales, porque construyen sus mensajes a partir de su mirada, y allí yace su riqueza. No es lo mismo ver un documental acerca de una prisión realizada por alguien ajeno a esa realidad, que una producción realizada por las personas que viven en los centros penitenciarios. Visión crítica, reflexión y expresión creativa constituyen los ejes de este trabajo.

También en Valencia, en el marco de estrategias de impulso a prácticas innovadoras en el ámbito sociocultural realizadas por la Universidad de Valencia – “Emergents”-, han surgido proyectos como “La Mola es nuestra y la queremos verde”¹⁵⁴, un documental social participativo que, además de enseñar acerca de la realización documental, propuso abrir un espacio de lucha para la preservación del paraje La Mola, amenazado por la construcción de un gran complejo comercial; y el Festival Totó, que en

¹⁵³ <http://festivalinternacionalcineyderechoshumanos.com/es/alfabetizacion-audiovisual/>

¹⁵⁴ <http://www.emergents.info/2015/es/proyectos-seleccionados/la-mola-es-nostra-i-la-volem-verda/>

su primera edición de 2016, desarrolló con niños del barrio Nazareth un taller de creación audiovisual y posterior muestra, teniendo como principales objetivos dar visibilidad al barrio y favorecer las relaciones y la integración entre las personas y colectivos que allí residen.

Podríamos citar muchas otras experiencias, pero nuestro objetivo es sólo ilustrativo, no pretende ser un muestrario de casos. Lo importante es reconocer que desde diversas y numerosas propuestas de la educación formal y no formal nacen y se proyectan alternativas pedagógicas críticas e innovadoras para repensar la sociedad, los medios, las nuevas tecnologías y la propia práctica educativa.

5.4 ANEXO DEL CAPÍTULO V

A fin de complementar e ilustrar los ejemplos precedentes, anexamos en este último apartado imágenes de los talleres y actividades, notas de prensa y capturas de pantalla de algunos de los vídeos realizados.

5.4.1 AMIGUICOS PRODUCCIONES



Niños del Colegio Rural Asociado La Sabina trabajando en la productora ficticia. **A la izquierda** una niña de Nuez de Ebro lee un acta de la productora. **A la derecha**, posan frente al Ayuntamiento de Nuez de Ebro, donde simulan la petición de permiso de rodaje.



Photocall en cada uno de los estrenos de Ballying. A la izquierda, el grupo de niños del municipio de Nuez de Ebro y a la derecha el grupo de niños del municipio de Monegrillo.



Izquierda. Cartel de presentación del cortometraje Ballying.

Derecha arriba: sesión de videollamada entre los centros educativos participantes del proyecto. **Derecha abajo:** momento en que integrantes de ambos centros reciben por su trabajo Ballying el premio al mejor Cortometraje Europeo Valores Educativos y Ciudadanos en los IV Encuentros Escolares del XX Festival de Cine de Zaragoza.



CRA La Sabina en los IV Encuentros Escolares del XX Festival de Cine de Zaragoza.



Estreno de Ballying en la localidad de Monegrillo. En ambos municipios los eventos de estreno del cortometraje realizado por los escolares tuvieron una gran afluencia de público.



Escenas del cortometraje Ballying realizado en Nuez de Ebro y en Monegrillo, Zaragoza. <https://www.youtube.com/watch?v=30AYv9DJzOM>

Gala de presentación de 'Amiguicos'

Chicos y chicas de primaria del CRA La Sabina crean su propia productora escolar de cortometrajes

Lucía Serrano | Actualizada 19/05/2015 a las 23:12

Etiquetas Nuez de Ebro Educación Cine



El equipo directivo y el cuadro de actores de la productora Amiguicos Producciones posan durante la premier de 'Ballying', en el salón del Ayuntamiento de Nuez de Ebro.

Más información

La innovación educativa y las TIC, motor de Edutopía 2015

Tienen entre 6 y 12 años y ya han creado su propia productora escolar de cortometrajes educativos. Se llama **Amiguicos Producciones** (www.amiguicosproducciones.wordpress.com) y la dirigen chicos y chicas del CRA La Sabina de Villafranca de Ebro (Zaragoza), bajo la atenta mirada de los maestros Israel Sardino, desde Monegrillo, y Mar Rodríguez, desde Nuez de Ebro. **La idea de este proyecto escolar denominado 'Estamos rodando' surgió a raíz de los éxitos cosechados por anteriores cortometrajes** en diversos certámenes con sección educativa, como el Festival de Cine de Zaragoza o el **Cinema Jove valenciano**, comentan Israel y Mar. Y, como una productora no es nada sin una película, **Amiguicos Producciones se embarcó en el rodaje de un corto sobre el acoso escolar titulado 'Ballying'**. Los escolares se encargaron de pedir los permisos de rodaje a sus respectivos ayuntamientos, crearon el 'storyboard', colaboraron en el guión y, por supuesto, formaron parte de este reparto de excelentes actores. La película se estrenó los días 29 y 30 de abril en sendas galas celebradas en **Nuez de Ebro y Monegrillo**: alfombra roja, 'photocall', premios y firma de autógrafos... Fue un rotundo éxito, tanto que **Amiguicos Producciones tiene previsto presentar 'Ballying' a diversos festivales de cine**; aunque «nuestro principal propósito: hacer visible el acoso escolar o 'bullying' en Primaria, ya se ha cumplido, dada la gran repercusión y aceptación que ha tenido el corto en los pocos días que lleva publicado en Internet», declaran, realmente satisfechos, sus directivos.

Publicado en Diario Heraldo de Aragón el 19 de mayo de 2015.

http://www.heraldo.es/noticias/suplementos/2015/05/19/gala_presentacion_amiguicos_361662_314.html

5.4.2 MUESTRA DE CINE EDUCATIVO DE VALENCIA (MICE)



Cada edición de la Muestra Internacional de Cine Educativo de Valencia, ofrece diversos talleres para niños como parte de su programación.



Marquesinas y autobuses que publicitaron la edición 2017 de la muestra. Durante 30 días circularon en Valencia autobuses con la publicidad de la MICE.

Valencia, epicentro del cine hecho por niños

Ochenta filmes de 20 países participan en la I Mostra de Cinema Educatiu Cinema Jove y el nuevo certamen son las únicas citas de proyección estatal



JUAN MANUEL JÁTIVA

Valencia · 17 ENE 2013 · 19:06 CET



Un fotograma de *Senyor pirotècnic*, película dirigida por Josep Arbiol

La cantidad llama la atención. Ochenta películas, la mayoría hechas por niños y procedentes de 30 países distintos, además de la asistencia de delegaciones de varios continentes, son datos que avalan la proyección y el esfuerzo de los organizadores el Mice, la primera Mostra Internacional de Cinema Educatiu que este viernes se inaugura en Valencia. De

características diferentes al otro certamen escolar que alberga Cinema Jove, el Mice convierte a Valencia en el epicentro estatal del audiovisual vinculado a la desaparacer.

Pero llama más la atención la calidad de las relaciones humanas y del esfuerzo que permiten sacar adelante en estos días el nuevo festival con un apoyo institucional limitado, que económicamente no supera las cuatro cifras, muchas aportaciones personales a través del *crowdfunding*, la ayuda de las familias y pequeñas contribuciones empresariales. Con especial mención a la asociación Jordi El Mussol, cuyo presidente es Josep Arbiol, impulsor y director del certamen, y su secretaria de organización, Ainhoa Berastegui, que es también programadora del mismo.

"Queremos poner alegría en estos tiempos de crisis y ayudar a superarla con trabajo, dedicación y creatividad, y que este espíritu se transmita a los niños", confesaba este jueves en la presentación de Mice el propio Arbiol, maestro y artista curtido en el trabajo cinematográfico con niños y niñas en edad escolar hasta el punto de contar en su palmarés con treinta premios nacionales e internacionales, la mayoría de ellos logrados durante su etapa como enseñante en Benetússer. Entre los más recientes están los obtenidos en España y Corea por el corto *Senyor pirotècnic, pot començar la ...*, en el que participaron más de 200 alumnos y alumnas del colegio Teodor Llorente de Valencia y que desarrolla un relato lúdico y pedagógico en torno a los recortes.

"Nos sorprendió cómo el festival había crecido desde una infraestructura tan modesta", explicaba complacido el invitado Jin Joo, fundador del proyecto Cinemasports en San Francisco California y en cuyo ambiente costaba creer que en un país azotado por la crisis como España surgieran iniciativas de este tipo. Hace falta gente con un cierto grado de locura para sacar las cosas adelante en tiempos difíciles, vino a decir.



Jesús Alcolea, Nuria Cidoncha, Josep Arbiol y Jin Joo en la presentación de Mice.

Además de Jin Joo asisten al festival Kim Sang-Hwa, director del Busan International Children Film Festival de Corea; Helen Ward directora de Kids for Kids UK y miembro de la Filmoteca Británica y Dorée de Krujik directora del NFFS de Holanda, además otras dieciséis delegaciones. El festival nace ya como miembro del proyecto de la Unión Europea European Children's Festival Association de la Unión Europea y "cuando acabe el festival",

aseguran desde Jordi El Mussol, "seremos miembros de la CIFEJ, unorganismo dependiente de la Unesco".

"Nos interesa especialmente la vertiente formativa del audiovisual", ha destacado Núria Cidoncha, directora de la Filmoteca Valenciana, ahora integrada en Culturarts y promotora de iniciativas como Menuda Filmo. "El cine nos ayuda a pensar", ha manifestado Jesús Alcolea, decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València, que ha llamado la atención sobre el *mussol* (búho) y la relación de las rapaces nocturnas con la sabiduría que representa la diosa Palas-Atenea.

PROGRAMA MICE BENETÜSSER
CENTRE CULTURAL EL MOLÍ

DIMECRES, WEDNESDAY 22
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

DJOUIS, THURSDAY 23
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

20:00 hours: Vesprejada
Projecció d'EDUCACIÓ amb la presència de Factor i actriu principal
OTTAL Screening. With main actor and actress

DIVENDRES, FRIDAY 24
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

20:00 hours: Projecció: Indulgències
Screening: Indulgències

PROGRAMA MICE SUECA
CM BERNAT I BALDOVI

DILLUNS, MONDAY 20
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

DIMARTS, TUESDAY 21
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

19:00 - 21:00 hours: Sula Redera, Gènere i Educació, Índia.
Inequality, Gender and Education.
Projecció documental: Gender Equity, The Home Girl
Documentary Screening: Gender Equity, The Home Girl

CPFE MIGUEL BURGUELA
12:00 hours: Projeccions MICE Inclusiva
MICE Inclusive screenings

DIVENDRES, FRIDAY 24
20:00 hours: Projecció de vídeo de la pel·lícula Presente Antonio Llorens
Amb la presència de l'actriu Fina. Director
Screening the video of the film.
With the director's assistance: "Screening with the director"

PROGRAMA MICE L'ELIANA
AUDITORI DE L'ELIANA

DIMECRES, WEDNESDAY 22
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

DJOUIS, THURSDAY 23
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

DIVENDRES, FRIDAY 24
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

DIUMENGE, SUNDAY 26
11:00 hours: CERIMONIA DE CLOENDA

PROGRAMA MICE BENIFAIÓ
CENTRE CULTURAL ENRIC VALOR

DILLUNS, MONDAY 20
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

18:00 - 20:00 hours: Placament Qualificació del públic
20:00 hours: Projecció OTTAL amb la presència de Factor i actriu principal
OTTAL Screening. With main actor and actress

DIMARTS, TUESDAY 21
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

PROGRAMA MICE BONREPÒS I MIRABELL
AUDITORI DE L'AJUNTAMENT

DJOUIS, THURSDAY 23
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

20:00 - 22:00 hours: Lligamentatge del CPD al Minister de Broadcasting de l'Índia.
Fusion Film from CPD, Minister of Broadcasting, India.
Pagés i pagès: Pàgels, Cati, Cati de Pagés.
Mónica Wolk, directora del SouthAsian Children's Cinema Forum,
en punt de vista del cinema infantil al sud d'Àsia.

DIVENDRES, FRIDAY 24
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

PROGRAMA MICE PEDREGUER
ESPAI CULTURAL

DILLUNS, MONDAY 20
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

DIMARTS, TUESDAY 21
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

20:00 - 21:30 hours: Lligamentatge del CPD al Minister de Broadcasting de l'Índia.
Fusion Film from CPD, Minister of Broadcasting, India.
Pagés i pagès: Pàgels, Cati, Cati de Pagés.
Mónica Wolk, directora del SouthAsian Children's Cinema Forum,
en punt de vista del cinema infantil al sud d'Àsia.

DIMECRES, WEDNESDAY 22
10:00 - 11:20 hours: Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 - 13:00 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

DIUMENGE, SUNDAY 26
19:00 hours: Projeccions MICE competitiva, Secció Ficció
MICE competitive screenings, Fiction section

PROGRAMA MICE SAGUNT
CENTRE CIVIC, EL PORT DE SAGUNT

DILLUNS, MONDAY 20
18:00 hours: Projeccions MICE competitiva, Secció Ficció
MICE competitive screenings, Fiction section

DIMECRES, WEDNESDAY 22
12:30 hours: CPFE SANT CRISTÓFOL
Projeccions MICE Inclusiva
MICE Inclusive screenings

AUDITORI MARIO MONREAL
Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

16:00 - 18:00 hours: Visita Guiada a Sagunt
Sagunt Guided tour
19:00 - 22:00 hours: Homenatge a Maria Rosaria Ottaggio
Homage to Maria Rosaria Ottaggio
Lligamentatge "Wolka, Theme de l'esperança" A. Wolda
Fusion Film "Wolka, The man of hope" A. Wolda

DJOUIS, THURSDAY 23
9:30 hours: CASA DE LA CULTURA, EL PORT DE SAGUNT
Projeccions Escolars Educació Infantil i Educació Primària
School Screenings Infant and Primary Education
11:30 hours: Projeccions Educatives Secundària i Batxillerat
High School Screenings

Legend:
● Benetüsser
● Sueca
● L'Eliana
● Benifaíó
● Bourragós i Miranbell
● Pedreguer
● Sagunt
● Estivella (MICE d'estiu)

MICE. Programa de la edició 2017



MICE 2017. Un grupo de niños durante la jornada inaugural de la edición de la muestra que tuvo en 2017 a la India como país invitado especial. De acuerdo a su creador, Josep Arbiol, los niños son los protagonistas del festival.

5.4.3 CINE EN MOVIMIENTO



Taller realizado en convenio con el PAMI (Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados) en el centro de Jubilados y Pensionados La Primavera Varelese de Florencio Varela, Buenos Aires.



A la izquierda. Grabación parte del proyecto Ser Joven Hoy, Buenos Aires, Argentina.
A la derecha. Informe sobre Cine en Movimiento en el noticiero Visión Siete de la TV Pública Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=v2XCi0Uqepc>



Arriba izquierda. Durante el rodaje del cortometraje “Sabemos Todo” realizado como parte de un taller con la Asociación de Mujeres Argentinas por los Derechos Humanos (AMADH). Se han realizado tres talleres con esta organización, el primero en el año 2007. Ramiro García, coordinador de Cine en Movimiento cuenta que “AMADH es uno de los espacios donde Cine en Movimiento armó un pequeño centro de producción con cámaras y computadoras”.

Arriba derecha. Rodaje del corto “De ahí soy yo” realizado por chicos del centro nocturno de Villa Itatí. Buenos Aires.

Abajo. Grabación durante el proyecto ‘Ser Joven Hoy’ realizado por 15 jóvenes de cuatro organizaciones diferentes del conurbano bonaerense que se reunían cada quince días con el fin de pensar estrategias sobre cómo contar su barrio y contarse a ellos mismos. Link para acceder a siete vídeos realizados durante el proyecto:

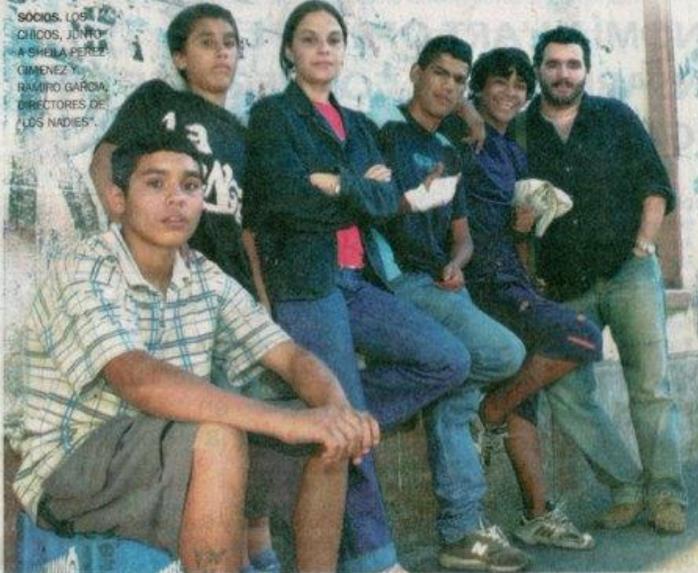
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLtBE5HuyLYiA96AUFvEwfGVjsBR7bTH38>

HAEDO FILMAN UN DOCUMENTAL GUIADOS POR EL GRUPO DE CINEASTAS "LOS NADIES"

Los pibes del Sarmiento llevan su mundo al cine

Con una cámara, un grupo de 12 adolescentes está filmando sus días en las estaciones y los vagones. La mayoría nunca había ido a un cine.

SOCIOS. LOS CHICOS, JUNTO A SHEILA PÉREZ GIMÉNEZ Y RAMIRO GARCÍA, DIRECTORES DE "LOS NADIES".



Patricio Downes
pdownes@clarin.com

Nadie mejor que los mismos pibes de la calle para contar su historia. Un grupo que vive en estaciones y trenes del ex Ferrocarril Sarmiento tomó la cámara para grabar en un documental su mundo de chicos abandonados con el guión que ya la vida les dibujó en la piel y en el alma.

La idea fue de "Los Nadies", un equipo de cineastas dirigido por Ramiro García y Sheila Pérez Giménez. Ellos los conocieron haciendo otro corto de neños y adolescentes callejeros, premiado por la Ciudad de Buenos Aires. Para esta nueva película, que aún no tiene nombre, consiguieron un subsidio del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA).

"No hay guión, salimos a filmar y mostramos a las personas que nos ayudan", contó Roberto Ruarte, quien a los 19 años sobresale como el más veterano de la docena de súbitos cineastas. En el tren, esa casa larga e imagi-

na, con comedor en el "refugio de día" del santuario porteño de San Cayetano, merendero en Morón o Liniers, living en Ramos Mejía, y dormitorio en Haedo o donde los agarre la noche, ya grabaron más de 26 horas.

Héroes amigos

El dueño de un Laverap, el peluquero que les corta el pelo gratis, el farmacéutico y el médico que les dan remedios, verduleros, almaceneros y otros "amigos de la calle" son parte de la historia. Sheila, que vive en Ituzaingó, y Ramiro, permanecen a un costado de la entrevista, respetando a los protagonistas, como si continuara la filmación. Duchos en cámaras "espías", "Los Nadies" filmaron "El Tren Blanco", una producción independiente sobre la vida de los cartoneros que recientemente llegó al prestigioso Festival de Cine de Berlín.

"La peli (que durará 50 minutos) aún no tiene música, pero a nosotros nos gustaría algo de cumbia sabanera", dijo Daniel González (17), uno de los puntales del grupo, junto a su hermano Emiliano (16). Lucas Arévalo

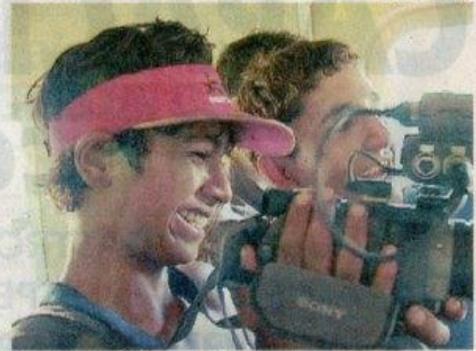
(13) completa el cuarteto que "dio" la entrevista bajo los árboles de la estación de Haedo. Lucas es actor, cámara y productor de la película, pero sueña con ser delantero de Vélez, su club.

El fútbol, la "ranchada" donde comparten comidas e ilusiones, y el tren son protagonistas centrales de su vida. Tanto que esas cuestiones forman parte de la columna central del documental.

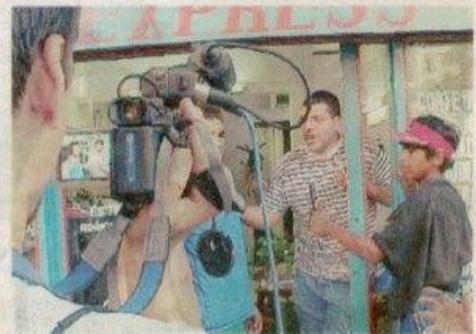
Roberto Ruarte ya tuvo su debut en el cine, con un papel en "El Polaquito", pero la mayoría sólo conoce el cine por la tele, a excepción de "Matrix", que vieron en pantalla grande la vez que rasguñaron algunas monedas.

A Ramiro García no les fue difícil convencerlo de hacer cine, porque su hermano Alejo los conocía a través de su trabajo social en Liniers. "Me emocioné con el laburo; quiero dejar un mensaje para que la gente sepa que no somos malos", contó Emiliano. Sobre el tren y en las estaciones transcurren casi todos sus días, en horarios que otros de su edad dedican a jugar, ver tele, pasear y dormir en camas confortables. La suya, es otra historia. □

LEANDRO MONACHESI



DIVERSION. EMILIANO Y DIEGO, DURANTE LA GRABACION DE ALGUNAS IMAGENES.



TESTIMONIOS. MICROFONO EN MANO, EN UNA PELUQUERIA DE LINIERS.

Ilusiones en los andenes

"Mi sueño es enamorarme y formar una familia. Mientras, me gustaría que tuviéramos algo como un Plan Trabajar, para poder progresar; también un techo para los chicos de la calle donde ir a bañarnos, comer algo y dormir", dicen Emiliano González y Roberto Ruarte, habitantes de los vagones de Ha-

edo y parte del equipo que filmó el documental. Confiesan que la experiencia les dejó enseñanzas. "Primero temblábamos ante el microfono, pero nos acostumbramos y hasta cuidamos el vocabulario. Que la gente se dé cuenta de que podemos ser alguien en el futuro", contó Daniel González.



EN EQUIPO. PARA DIEGO, JORGE Y DANIEL FUE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO.

CINE EN MOVIMIENTO. Publicado en Diario Clarín de Argentina el miércoles 18 de febrero de 2004. La nota cuenta la experiencia que viven jóvenes que graban un documental acerca de su vida que transcurre en las estaciones del ex ferrocarril Sarmiento de Buenos Aires.

CINE EL DOCUMENTAL "LOS NADIES"

Chicos de la calle piden la palabra

Los cineastas

Ramiro García y
Sheila Pérez

Giménez y el

trabajador social

Alejo García hablan

del film, que tiene

una característica

especial: los pibes

calzan la cámara al

hombro y cuentan

sus vidas.

POR OSCAR RANZANI

Relatos de vida cotidiana apretados en un vagón de la estación Haedo. Los que hablan son chicos que tienen entre 10 y 20 años de edad y cuentan cómo es eso de vivir en la calle. Dialogan entre ellos, se conocen más a través del ojo de una cámara. Porque viven juntos pero algunos desconocen cómo llegaron sus compañeros a esos vagones abandonados, del otro lado de la vía. Del lado que la sociedad los colocó. Sus historias están atravesadas por malas experiencias con la policía que les dejaron rastros de "sargento" en sus cuerpos o por sus primeros acercamientos a las drogas. Pero también por la necesidad de ser considerados como lo que son: seres humanos. ¿Cómo es la vida de los chicos en si-



Los nadies se ve los jueves en el C. C. de la Cooperación.

tuación de calle? Este es el primer interrogante que propone responder *Los nadies*, un documental de los jóvenes cineastas Ramiro García y Sheila Pérez Giménez, (directores de *El tren blanco*, sobre la vida de un grupo de cartoneros) que se puede ver todos los jueves de septiembre a las 21 en el Centro Cultural de la Cooperación (Corrientes 1543).

El film resultó ganador del Concurso "Películas Documentales" organizado por el Instituto de Cine y Artes Audiovisuales (Incaa). Los realizadores, el trabajador social Alejo García y un grupo de jóvenes con iniciativa social se embarcaron en este proyecto que tiene una característica peculiar: los protagonistas de la historia no solo hablan mirando a cámara sino que se la calzan al hombro y filman sus propias vidas. "Hicimos con ellos una capacitación muy básica basada en algunos encuadres y cómo aprender a grabar y a cortar", explica Ramiro García.

—¿Por qué decidieron que los chicos también filmaran?

Ramiro García: —Esa era la base de nuestro proyecto. Darles la cámara significaba que ellos mismos demostrasen cambiar la imagen que tienen de pibes que afanan o cosas así y que pudiesen contar su historia, filmarla y usar los micrófonos. Además, el rodaje también servía para que se conocieran las historias entre los propios compañeros. Porque, a veces, no saben cómo ese amigo llegó a la calle. La idea con las cámaras era que fueran charlas entre ellos, con preguntas nuestras y de ellos también.

Sheila Pérez Giménez: —Para nosotros darles las cámaras era un poco romper el lenguaje y ver qué pasaba con eso también. Es acer-

carles el cine no solo como espectadores sino como una forma de participación.

—¿La película apunta a sensibilizar a la gente que los margina?

Alejo García: —Como trabajador social pienso que es muy importante el aporte que se hace a esta construcción de un imaginario colectivo diferente a este lugar del pibe chorro que hoy bajan los medios. Se intenta bajar la edad de imputa-

"Para nosotros darles las cámaras era un poco romper el lenguaje.

Acercarles el cine como una forma de participación" (Pérez Giménez).

bilidad de los chicos y establecer que todos los chicos de los barrios son delincuentes.

—¿Cómo llegaron a concretar el proyecto?

S.P.G.: —Nosotros le propusimos a Alejo hacer un taller dentro del Centro de Día que coordinaba. Hicimos un corto de quince minutos que se presentó en el Festival "Hacelo Corto" del gobierno de la Ciudad y obtuvo una mención. A partir de ahí surgió la idea de hacer este documental.

—¿En qué aspectos estos chicos eran representativos de la historia que pretendían contar?

R.G.: —Queríamos mostrar un poco el recorrido que tiene un pibe cuando llega a la calle. En el documental empezamos con los más grandes contando las cosas que les pasan y después con los más chicos porque la idea era mostrar por qué llegan a la calle.



CINE EN MOVIMIENTO. Publicado en Diario Página 12 de Argentina el lunes 19 de septiembre de 2005. Chicos en situación de calle toman las cámaras y cuentan sus vidas en el documental "Los Nadies". <https://www.youtube.com/watch?v=109rfLV7fFQ>

Memoria

» Martín Piqué

mpique@tempoargentino.com

Son un grupo de ex combatientes de la Guerra de Malvinas, pero durante un año y medio se convirtieron en un equipo de filmación, familiarizados con el lenguaje y las cuestiones técnicas del cine, y rodaron su propia película, un cortometraje documental bautizado *Podría ser hoy*.

Los 15 minutos que dura el film son el resultado del taller de cine que dicta el PAMI en la delegación de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela, como parte de las actividades comunitarias que ofrece la obra social, y configuran un hecho inédito: la filmación de una historia vinculada al conflicto de 1982 y a la posguerra, por parte de los propios protagonistas. La iniciativa fue reconocida por el Festival Latinoamericano de Imágenes Sociales organizado por el INCAA, la Secretaría de Cultura y la provincia de La Rioja. "Somos la historia viviente de Malvinas. Nuestra idea fue dejar material, cosas que se puedan ver en el futuro, para combatir el olvido", dice a *Tiempo Argentino* Emilio Javier Alsina, 53 años, que estuvo en la guerra como mecánico de la aviación naval.

El rodaje fue la conclusión de un taller dictado por profesionales del cine, egresados de las distintas escuelas que enseñan a ser director, guionista o productor audiovisual, y también de profesionales vinculados a lo social. Todos ellos conforman el espacio político-cultural Cine en Movimiento, que promueve la democratización del acceso a las técnicas del lenguaje audiovisual con el objetivo de crear procesos de organización y representación de las comunidades excluidas. En el taller compartieron con los ex combatientes de Malvinas, pertenecientes al Círculo de Veteranos de Guerra de Quilmes, profesores y alumnos terminaron conmovidos por la crudeza de las historias que fueron conociendo. Había una necesidad de hacer catarsis: el proceso de redactar un guión y luego filmarlo permitió exorcizar viejas heridas a través de la creatividad colectiva.

Ahora queremos filmar las horas posteriores al hundimiento del crucero General Belgrano.

Carlos Sánchez, 51 años, director del corto, fue conscripto clase 1963. Combatió en Monte Longdon con la compañía B del Regimiento de Infantería Mecanizada 7, de La Plata. Le tocó ser apuntador de



Rodaje - Los ex combatientes contaron para la filmación con el apoyo del espacio político-cultural Cine en Movimiento.

Un corto para curar las heridas

ametralladora. "En el cortometraje hacemos referencia a Juan Ledesma, un compañero del regimiento 7. Cuando hirieron a su compañero de trincheras, le agarró una crisis de nervios. Eso le dejó secuelas, un Parkinson generalizado", cuenta. En la realización de la película, Sánchez estuvo acompañado por sus amigos veteranos, que a esta altura son sus hermanos. Compartió horas de trabajo, peleas y pasión con el ex mecánico Alsina; José Valdez (conscripto clase 1963 de la Compañía de

Ingenieros de Campo de Mayo); Jorge Alberto Perrone (jubilado de la Armada, tripulante del destructor Seguí durante la guerra); y Jenaro Miranda, alias "Quique" (conscripto clase 1962 en el destacamento naval de Puerto Argentino). Quique es empleado del PAMI en la Unidad de Gestión Local (UGL) de esos partidos del sur del Conurbano.

La mención al instituto social de jubilados no es fortuita, ni caprichosa. El PAMI es la obra social de los veteranos de guerra. Por

A través de un taller de cine que dicta el PAMI en Quilmes, un grupo de veteranos de la Guerra de Malvinas narró en un film las secuelas que les dejó el conflicto. Así, dicen, combaten contra el olvido.

ley nacional, tras años de lucha y manifestaciones en la calle, los ex combatientes cobran una retribución mensual equivalente a tres pensiones mínimas. El anterior jefe de la delegación de Quilmes, Fabián García, hoy concejal por el Frente para la Victoria, aceptó la propuesta de los militantes de Cine en Movimiento y, junto a su equipo de trabajadoras sociales, organizó talleres de cine como actividad de recreación y capacitación para los beneficiarios: las clases de guión,

En Saladillo MUESTRA

El corto, impulsado por la Unidad de Gestión Local 37 del PAMI, fue exhibido en la 1ª Muestra Regional de Cortometrajes "Hacelo Corto", el 15 de marzo pasado, en Saladillo.

manejo de cámara y composición audiovisual alcanzaron tanto a veteranos de guerra como a afiliados de la tercera edad. Los profesores fueron los cineastas Sheila Pérez Giménez y Nahuel García, y el psicólogo social Martín Elisser.

"Queríamos meter tres historias dentro de un corto, pero vino Nahuel y nos explicó que teníamos que sacar cosas, que si no iba a terminar siendo un largometraje", dice Sánchez. El entusiasmo de los ex combatientes se refleja en la lista de proyectos que se proponen filmar en los próximos dos años, para darle continuidad al taller: "Queremos contar la historia del cabo (Roberto) Baruzzo. Y también las 36 horas posteriores al hundimiento del crucero General Belgrano. Porque los naufragos estuvieron dos o tres días en el mar, con temperaturas bajo cero", revela Valdez, con visible entusiasmo.

Los planes para el futuro se explican, también, por la buena aceptación del corto ya terminado: la avant-premiere de *Podría ser hoy* se realizó el 17 de diciembre en un centro cultural de Berazategui. "Cuando terminó la película hubo un silencio y después, un aplauso largo. Verlos a ellos abrazarse fue conmovedor", relata con una sonrisa la trabajadora social Mónica Baggio. A su alrededor, en silencio, la observan cinco pares de ojos. Los mismos que hace 32 años vieron la muerte ahí cerquita, en primer plano. Ahora sonríen y hacen planes. «



Escenas - Los veteranos, detrás y delante de cámaras. Carlos Sánchez, José Valdez, Jorge Perrone, Emilio Alsina y Jenaro Miranda hicieron catarsis con creatividad.

CINE EN MOVIMIENTO. Publicado en Tiempo Argentino el 15 de abril de 2014. La presente nota además de contar acerca de la realización del cortometraje “Podría ser hoy” llevada a cabo por ex combatientes de la guerra de Malvinas, hace referencia a la vida, las experiencias, emociones, problemas y vínculos de estos hombres que, a 34 años del conflicto armado, siguen sufriendo las secuelas de la guerra. <https://www.youtube.com/watch?v=p7a3f8s9MkY>

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

En el inicio nos propusimos elaborar un mapa para brindar algunas coordenadas acerca de cómo abordar el proceso de construcción audiovisual creativa desde una perspectiva pedagógica crítica. Hemos logrado identificar los puntos que, a nuestro criterio, son claves para desarrollar procesos educomunicativos de estas características. También nos planteamos aportar nuestro granito de arena a esa extensa reflexión en torno a la educación y creemos que abordar la construcción audiovisual creativa y hacerlo del modo sugerido constituye una alternativa alineada en una perspectiva crítica y transformadora. El contexto exige cambios pero no todas las transformaciones que se proyectan suponen el progreso colectivo, ni la construcción de una sociedad verdaderamente democrática, sustentada en la participación y el diálogo y en la búsqueda de mejores condiciones para todos los sujetos que la integran.

Avances fragmentados y propuestas aisladas van construyendo un panorama cargado de incertidumbre pero con atisbos de esperanza. No podemos acabar con lo incierto y cubrirnos de certezas, pero si es factible bosquejar algunos senderos para abrirnos paso. A eso justamente intentamos contribuir mediante algunas de las ideas y propuestas que dibujamos en nuestro mapa. Tal vez algunos de esos trazos puedan ayudar a descubrir o re-descubrir algunas pistas para desandar los nuevos tiempos, intentando no caer en los errores del pasado y guiados por el afán de hallar mejores posibilidades para el presente y el futuro.

En este punto surgen incontables nuevas preguntas, tantas como a lo largo del proceso, y eso nos resulta sumamente satisfactorio porque parte de nuestros objetivos apuntaban a generar una reflexión amplia en torno a la educomunicación, a la construcción audiovisual y los procesos de alfabetización mediática. Pero además de preguntas tenemos algunas respuestas, o mejor digámoslo de otro modo, tenemos algunas coordenadas que iluminan nuestro andar. Esto nos otorga más seguridad porque reconocemos mejor el terreno en que nos encontramos, tenemos algunas pistas y así resulta un tanto más fácil avanzar. Es evidente que el terreno continúa siendo muy sinuoso y que los constantes y cada vez más vertiginosos cambios a que nos estamos

acostumbrando complejizan el panorama, pero con algo de luz, al menos podremos dar algunos pasos.

No ha sido tarea fácil pensar y destejer un poco el ovillo de una realidad tan enmarañada, pero han sido fundamentales los distintos aportes provenientes de la teoría y la praxis de quienes se han dado a la tarea de comprender y hacer, de reflexionar y experimentar en este vasto campo. Y a estas alturas, creemos que ha valido la pena el recorrido. Seguramente podríamos exprimir mucho más la riqueza de estas diversas contribuciones teóricas y prácticas, en efecto, esperamos continuar haciéndolo más allá de esta tesis, o de lo que significa tener que cerrar de algún modo un tema tan amplio e interesante como el que hemos venido trabajando hasta aquí.

Algunas cosas parecen claras a estas alturas –de la historia y de este trabajo-, que la educación continúa precisando cambios, que los medios –nuevos y tradicionales- ocupan un lugar central en la escena, que la alfabetización audiovisual y mediática –que une reflexión crítica y producción creativa-, constituye una necesidad ineludible, y que es menester repensar estos procesos desde perspectivas amplias y relacionales. Abordar estos desafíos desde un enfoque educacional es el primer paso para profundizar en la reflexión y para proveer a continuación posibles alternativas críticas. Se trata de avanzar desde ese entrecruce, de modo crítico y creativo, hacia una interpretación del estado de las cosas y en aras de la construcción de nuevas propuestas.

Un escenario de tensiones y conflictos sociales, políticos y económicos, de desigualdades y fundamentalismos, de fragmentación y creciente incertidumbre exige repensar la educación, en tanto puede constituirse en un ámbito estratégico desde el cual, si bien por su sola intervención no es factible que cambie el mundo, si es posible que contribuya a tender puentes, abrir debates, generar reflexión y motivar la participación de una ciudadanía más comprometida y crítica con su presente y futuro.

Recuperar algunos capítulos de la historia de la educación nos ayudó a comprender mejor la realidad actual y a la vez pensar en el devenir de procesos que, aunque se hallen enmarcados en contextos diferentes, responden en varios aspectos a lógicas similares. Algunos fragmentos de la evolución histórica nos han permitido descubrir objetivos, motivaciones y características de la práctica educativa. Así,

diferentes sociedades en distintos tramos de la historia orquestaron la educación de sus miembros conforme a una serie de principios e ideas y en relación a las particularidades del contexto. La educación estuvo vinculada y focalizada en la vida cívica, moral y religiosa o en la preparación militar en contextos como la antigua Esparta, donde se buscaba ante todo formar soldados para las guerras. Así, como bien advierte Freire (2009), afirmando el carácter político de la educación, ésta puede ser tanto democrática como elitista o autoritaria.

La revisión histórica nos llevó a considerar el carácter político de la práctica educativa, a pensar cómo cada grupo la orquestó en torno a sus intereses y cómo se forjaron proyectos de sociedades y estados, usando a la educación como instrumento. A través de la historia, tanto la educación como la comunicación han sido vistas y pensadas como instancias estratégicas. Esta reflexión nos llevó a preguntarnos en torno a qué gira hoy día la práctica educativa y para qué prepara a los sujetos, quiénes participan del proceso educativo y cómo se desarrolla, cuál es la concepción que guía la praxis y el modelo de comunicación que proyecta, y para avanzar en ese sentido incorporamos los aportes de la pedagogía crítica y la educomunicación.

Desde la pedagogía crítica se ahonda en el cuestionamiento a los programas escolares, al rol del educador, a la funcionalidad de los exámenes y a la neutralidad del conocimiento; se destaca el carácter político de la práctica educativa y la necesidad de desarrollar propuestas alternativas. Se reconoce la cultura como espacio de contradicciones y de luchas, se concibe a las escuelas como esferas públicas democráticas, y a los profesores como intelectuales transformadores (Giroux, 1990, 2003), y se insiste en la importancia de favorecer el pensamiento crítico para avanzar de ese modo hacia una visión más crítica de la realidad. Su apuesta por el cambio busca asegurar condiciones más igualitarias y construir sociedades verdaderamente democráticas.

La información, el saber y el conocimiento constituyen recursos decisivos, las identidades se construyen desde nuevos procesos, cambiaron y se diversificaron los ámbitos y experiencias de aprendizaje, los modos de relacionarnos, comprender y dar sentido al mundo. En este contexto responder a los requerimientos en materia de

educación y comunicación no puede consistir simplemente en incorporar recursos tecnológicos a un viejo modelo educativo. La transformación implica un nuevo modo de entender y de concebir la práctica educativa donde la interrelación, el diálogo y la participación, reemplazan a la transmisión lineal de conocimientos, y donde construir saberes de modo compartido substituye a la idea de impartir saberes o instruir. Las peculiaridades del contexto demandan pensar y analizar relacionamente la comunicación y la educación y desarrollar e implementar asimismo políticas de comunicación/educación interconectadas.

La comparación y correspondencia entre el modelo de comunicación lineal y la escuela tradicional nos permitió avanzar en el análisis de procesos educativos basados en la linealidad y unidireccionalidad, donde se desarrolla una práctica autoritaria, instrumental, basada en una transmisión eficaz y donde los alumnos son vistos como objetos y no sujetos del proceso,—recipientes a ser llenados de acuerdo a la concepción bancaria que propone Freire (1975)-. Al papel pasivo del alumnado se suma el del docente como personal técnico, y la falta de integración de la comunidad en los procesos. El conductismo también aportó al desarrollo de un modelo que buscaba básicamente moldear la conducta de los alumnos a través de premios, castigos y repetición, y promoviendo una actitud pasiva entre los educandos. Por el contrario, pensar desde la educomunicación, desde la pedagogía crítica ha abierto nuevos caminos a la reflexión que han permitido descubrir las diversas lógicas y articulaciones entre el poder y el conocimiento, la naturaleza social y política de los procesos, los intereses en juego y las peculiaridades de las relaciones intersubjetivas que se proyectan. En contraposición a un modelo de comunicación lineal, se presenta como alternativa un modelo basado en el diálogo y la participación, donde los educandos son sujetos activos del proceso, donde los conocimientos se construyen y se comparten, y donde las características de cada grupo y sujeto son tomadas en consideración.

Tenemos por un lado el avance de los medios y las nuevas tecnologías y una serie de cambios sociales que marcan nuevos modos de comunicación, de relacionamiento y aprendizaje; y por otro lado un sistema educativo ávido de una transformación para poder responder a los requerimientos de los nuevos sujetos de la educación.

Desafortunadamente las prácticas innovadoras -que se realizan de modo fragmentado y disperso- no logran reconducir estos problemas crónicos.

Pensamos la construcción audiovisual creativa en educación formal y no formal desde este terreno de desafíos, enmarcada en la sociedad de la información y de los nuevos medios, la crisis crónica del sistema educativo y la necesidad de abordar nuevos procesos alfabetizadores. Desde el inicio consideramos trabajar la construcción audiovisual creativa desde una perspectiva crítica y eso nos llevó a sumirnos en este complejo análisis.

La alfabetización mediática centra su atención en dos aspectos básicos que podríamos resumir a grandes rasgos en la recepción crítica y activa y la producción creativa. Sin perder de vista en ningún momento la importancia radical de la dimensión crítica, la cual incorporamos y contemplamos en nuestro esquema, hemos puesto el acento en la producción creativa, entendiendo que desde esa instancia es posible trabajar la perspectiva crítica y reflexiva de los sujetos. De hecho el acto creativo, tal como lo entendemos implica una acción reflexiva y transformadora, desde el hecho mismo de asumir nuevos modos de mirar y comprender la realidad, hasta el compromiso y trabajo por transformarla.

En los inicios de la educación en medios predominaba el objetivo proteccionista, mientras que con el correr del tiempo, en vez de verse como una amenaza, comenzó a verse a los medios como una posibilidad. A día de hoy, son múltiples las iniciativas y proyectos que intentan sacar provecho de las oportunidades que, principalmente los nuevos medios, brindan a la educación, a las luchas sociales, a la participación ciudadana.

Tal como la entendemos y dibujamos en nuestro esquema, la construcción audiovisual en procesos educocomunicativos formales y no formales contribuye a la alfabetización audiovisual y mediática, fundamentalmente en su dimensión más activa y creativa; así como a la transformación, mediante praxis innovadoras, del modo de concebir y llevar a la práctica la educación escolar.

Dentro del esquema que hemos elaborado la figura del educador resulta clave. Su labor a la hora de promover la participación de los jóvenes, de fomentar el diálogo entre los participantes, y de generar intercambio y encuentro con las comunidades, resulta

compleja pero a la vez esencial. Es importante reconocer e impulsar la formación y la labor de los docentes, -en tanto intelectuales transformadores-, ya que son una pieza fundamental del proceso y deben superar cualquier visión ingenua de la sociedad y la educación, para comprender la relevancia de su papel y su misión. Los educadores no van a interpretar el mundo para sus educandos pero sí van a contribuir a que sus interpretaciones se sustenten en perspectivas más amplias. No van a tomar decisiones por ellos pero les van a brindar elementos que los ayuden a tener un enfoque más extenso y crítico. La labor de los profesores, educadores o guías también será fundamental para motivar procesos de comunicación horizontal que puedan favorecer las instancias de diálogo. A la vez estos diálogos fluidos podrán incentivar tanto procesos de reflexión crítica como de creación colectiva.

Proyectamos un esquema basado en el diálogo, en una comunicación orientada al entendimiento y esa es a nuestro juicio la base del trabajo pedagógico y la transformación educativa. Bien debería saberse a estas alturas que no se trata de imponer pretendidas verdades ni certezas que se derrumban en una realidad tan compleja y tan cambiante. La apuesta apunta al diálogo y a la construcción de saberes de manera colectiva, de manera compartida. El diálogo e intercambio no son sólo parte del final del proceso, de hecho la concepción y planificación inicial deben nutrirse de otros conocimientos y experiencias, enriquecerse de los saberes y prácticas de quienes trabajaron en proyectos similares. Llevar a cabo este diálogo constituye un trabajo al que es preciso dedicarle tiempo pero que brinda beneficios muy valiosos.

Hay mucha información y abrirse paso en el enredo no siempre es labor sencilla. Pero también hay que reconocer el incremento en la existencia de medios que facilitan la comunicación, que permiten el debate e intercambio superando la barrera de la distancia. Más allá de ciertas peculiaridades y limitaciones de los nuevos modos de comunicación – en ello no repararemos aquí- , lo cierto es que de este modo, educadores de distintas partes de la geografía mundial pueden conectarse y comentar sobre sus trabajos, proyectos, dificultades, retos y soluciones; enseñar y aprender, construir nuevos saberes y compartirlos.

Reunirse, discutir e intercambiar experiencias no constituye una novedad, pero sí debería constituir una constante. No es posible concebir procesos educativos aislados, ni entre las asignaturas del programa escolar, ni entre los docentes, ni entre la escuela y la sociedad. No se pueden plantear avances en casilleros escindidos. Pero también hay que saber diferenciar que estar conectados –en el sentido que utilizamos a menudo en el universo de las nuevas tecnologías- no significa que dialoguemos, que busquemos llegar a un entendimiento y un acuerdo, de hecho dialogar supone mucho más esfuerzo que establecer contacto. Buscamos promover la importancia de la comunicación y el intercambio en los diferentes niveles para generar saberes. El intercambio de ideas, de experiencias, de objetivos, logros, dificultades, resoluciones, enriquece y alimenta las posibilidades de éxito de los procesos educomunicacionales.

Remarcamos los espacios de intersección porque definen un modo de concebir los procesos, porque son una instancia clave, y si les concedemos la debida atención, pueden impulsar de modo significativo nuestro avance en territorio desconocido. Es un momento importante para pensar pero también para llevar a la praxis nuevos enfoques e ideas, e intercambiarlos, dialogar en torno a ellos, alimentar una comunicación fluida que aliente un progresivo y más generalizado avance. Los medios son tema de estudio, desafío y herramienta. Constituyen algo en que pensar, algo desde donde pensar, y también actuar.

La construcción audiovisual creativa permite reflexionar en torno a cualquier tema que se elija trabajar, permite aprender a utilizar medios y herramientas tecnológicas, favorece la creatividad, el aprendizaje colaborativo y la expresión de la voz de los sujetos; alimenta el diálogo, el cual, contribuye a la ampliación de la perspectiva y a la construcción de saberes compartidos.

Para responder al requerimiento de la alfabetización mediática de desarrollar una visión crítica de los medios, es importante que la realización de una pieza audiovisual, además de reflexionar sobre un tema a elección, vaya acompañado de una reflexión en torno al proceso mismo de construcción audiovisual, lo cual implica reflexionar acerca de la naturaleza de los medios, el modo en que construyen realidades y conforman un ecosistema comunicativo.

Aunque no ocupe la centralidad que sí tuvo en otras épocas, la escuela puede contribuir a formar sujetos más críticos y creativos, capaces de crear nuevas condiciones, abrir nuevas oportunidades, y no simplemente reproducir las existentes. Se hace preciso aprender a manejar los nuevos lenguajes que traen aparejadas las nuevas tecnologías, pero también se trata, tal como lo entendía Paulo Freire en relación a la alfabetización -en el sentido convencional del término-, de reflexionar sobre el propio proceso de leer o escribir y sobre el profundo significado del habla (Freire 1975).

Dadas todas las oportunidades que representa, y la relevancia que adquiere en el actual contexto, consideramos que los establecimientos educativos deberían contemplar la incorporación de la alfabetización mediática y audiovisual en los programas escolares, integrando el análisis crítico con la praxis creativa. Desde nuestra propuesta sugerimos integrar la reflexión crítica dentro del proceso de construcción creativa. Para favorecer la participación, el compromiso, alentar el uso de los medios, desarrollar la creatividad, el trabajo colaborativo, y motivar a los educandos.

Hemos entendido los procesos educomunicacionales en una perspectiva dialógica, por esa razón esperamos que este trabajo y esta conclusión se sitúen continuamente en el lugar de la intersección que dibujamos en nuestro mapa, dialogando con otras propuestas e ideas a fin de enriquecer los procesos de conocimiento, la construcción de saberes de modo compartido que se crean y recrean constantemente. Una conclusión cuyo sentido se multiplicará en los entrecruzamientos, en los diálogos. Por eso el final de este arduo tramo, -cuya reseña y epílogo dejamos en estos último párrafos-, con suerte será el comienzo de otros recorridos.

Es factible avanzar en una reflexión-acción compartida y por eso consideramos tan importante alimentar procesos de diálogo y comunicación. Diálogos que nutran el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes procesos educomunicativos, tanto en relación al proceso en sí, como en relación a temas y discusiones más amplias, ya sea para intervenir con nuevas perspectivas y voces en esas cuestiones que forman parte de las agendas mediáticas, o bien para poner en escena y dar visibilidad a otras tantas cuestiones que no son tema de conversación ni de debate.

Los nuevos medios y tecnologías abren juego a que los educadores desarrollen propuestas innovadoras, desde donde les es factible desplegar su creatividad y participar activamente, impulsando de ese modo, procesos de transformación educativa. Los docentes como facilitadores deben brindar las herramientas necesarias para que sus alumnos se expresen, utilicen los medios a su alcance y, desde una perspectiva crítica, puedan desplegar su lucha por alcanzar mejores condiciones.

La creatividad es fundamental, tanto para transformar la mirada acerca de lo ordinario y cotidiano; como para pensar, imaginar, proyectar y trabajar en nuevas y mejores condiciones. No apostamos por diálogos que nos unan e igualen en el sentido de suprimir las diferencias, sino diálogos que constituyan debates, intercambios, auténticos espacios de discusión que afiancen una práctica verdaderamente democrática. Pero para eso se necesitan las voces de todos, las ideas e intereses de sujetos de distintos sectores, grupos, colectivos, y la educación tiene la tarea tanto de brindar herramientas a los sujetos, como de abrir en el seno mismo de las escuelas, espacios de diálogo, luchas, negociaciones.

Ante el intento de enmascarar diferencias y silenciar voces la respuesta consiste en tratar de dialogar desde las diferencias. Sólo será factible construir una sociedad realmente democrática y con sólidos anclajes, si los acuerdos o pactos sociales que la funden, sean resultado de procesos de diálogo verdadero, diálogo que apueste por el entendimiento y la búsqueda del consenso. Y aunque, dadas las condiciones socio-históricas que habitamos, eso constituya a día de hoy más bien una utopía, vale la pena creer y luchar por ello, ya que es la única manera que tenemos de acercarnos, paso a paso, a un proyecto alternativo que asegure condiciones más dignas a todos los sujetos que integran nuestras sociedades.

Mantenemos aún la esperanza aunque desafortunadamente y a pesar de los múltiples cambios acaecidos, las novedades no han concretado las transformaciones necesarias como para evitar que otras personas como Galdino Jesús dos Santos, -el indio pataxó vilmente asesinado- mueran víctimas de sociedades enfermas de racismo, intolerancia, desigualdades. Sociedades que continúan oprimiendo a muchos hombres y mujeres por su clase social, su raza, su religión, o su género. A veinte años de ese último

escrito de Paulo Freire, sobran los motivos para que la indignación y el desconcierto se actualicen a diario. Por esa razón apostamos por trabajar desde la intersección en la alfabetización audiovisual y mediática y en la transformación educativa, siempre de un modo crítico y reflexivo, buscando esos intersticios que nos permitan construir propuestas alternativas, porque aún tenemos la esperanza de que un buen día, las sociedades ya no opriman seres humanos y no tengamos motivos para indignarnos.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADED, J.; CORREA, R.; TIRADO, R. (2002) “El fundamentalismo de la imagen en la sociedad del espectáculo”. *Anuario Ininco* 14, pp. 1-14
http://www.uhu.es/ramon.correa/nn_tt_edusocial/documentos/docs/fundament_imagen.pdf

AIDELMAN, N.; COLELL, L. (2012) “Cine en curso. La transmisión del cine como creación y la creación como experiencia”. *Toma Uno*, 1, pp. 231-242.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/8583/9448>
Consultado en abril de 2017

ALTHUSSER, Louis. (2011) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires. Nueva Visión.

APARICI, Roberto. (coord.) (2010) *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona. Gedisa.

APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (2008) *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid. Ediciones de la Torre.

APPLE, Michael. (2002) *Educación 'como Dios manda'. mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona. Paidós.

APPLE, Michael. (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid, España. Ediciones Akal.

APPLE, Michael. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Paidós.

APPLE, Michael. (1996) *Política cultural y educación*. Madrid. Ediciones Morata.

APPLE, Michael. (2000) *Teoría crítica y educación*. Madrid, Miño y Dávila.

ARANDA JUÁREZ, Daniel. (2002) “Educación mediática y aprendizaje significativo. Una relación beneficiosa”. *Comunicar*, 18, pp. 111-116.

ARTESEROS VALENZUELA, J.; ARBIOL CARMEN, J. (2016) “La aportación cultural de los festivales de cine: Mostra Internacional de Cinema Educatiu (MICE) como caso de estudio”. *Miguel Hernández Communication Journal*, 7 pp. 443- 462.
<http://rev.innovacionumh.es/index.php?journal=mhcj&page=article&op=view&path%5B%5D=160>

AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004) *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona. Graó.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2009) *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona. Hipatia.

AUSUBEL, D., NOVAK, J., y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

AVILÉS FARRÉ, Juan. (2013) *Francisco Ferrer y Guardia: pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid. Marcial Pons.

BARTHES, Roland. *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires. Tiempo Contemporáneo, 1970.

BAUMAN, Zygmunt. (9 de enero de 2016) “Las redes sociales son una trampa.”. *Diario El País*. España. Recuperado de:
http://cultura.elpais.com/cultura/2015/12/30/babelia/1451504427_675885.html

BAUMAN, Zygmunt. (2007) *Tiempos líquidos*. Barcelona. Tusquets Editores. 2007.

BELL, Daniel. (1976) *El advenimiento de la sociedad de la información*. Madrid. Alianza Editorial.

BOHM, David. (2002) *Sobre la creatividad*. Barcelona. Kairos.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, J.C. (1967) *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona. Editorial Labor.

BOURDIEU, Pierre. (2000) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires. Eudeba.

BOURDIEU, Pierre. (1988) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.

BUCKINGHAM, David. (2002) *Creecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid. Ediciones Morata.

BUCKINGHAM, David. (2005) *Educación en medios*. Barcelona. Paidós.

CAPITÁN DÍAZ, Alfonso. (1984) *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid, Editorial Dykinson.

CARDONER, C. (2016). “Una noción de evaluación: La evaluación formativa en el marco de las concepciones de Finlandia y la ciudad de Buenos Aires”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9 (1), pp. 75-90.
<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4014/4278>
Consultado en enero de 2017.

CASTELLS, Manuel. (2004) "Informationalism, networks, and the network society: a theoretical blueprint". In: CASTELLS, M. *The network society: a cross cultural perspective*. Northampton, MA: Edward Elgar. Pp. 3-45

CASTELLS, Manuel. (2006) *La sociedad red: una visión global*. Madrid, Alianza Editorial.

CASTELLS, Manuel. (2005) "Prólogo" En: TUBELA, I., VILASECA, J. (coords.) *Sociedad del conocimiento: como cambia el mundo ante nuestros ojos*, Barcelona, UOC.

CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE, P., GIROUX, H., MACEDO, D., & WILLIS, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

CHOMSKY, Noam. (2001) *La (des)educación*. Barcelona : Crítica.

COLL, César y MONEREO, Carles (2008) *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid : Morata.

DE BONO, Edward. (1986) *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.

DEWEY, John. *Democracia y educación*. Ediciones Morata. Madrid. 1995

DEWEY, John. (2004) *Experiencia y educación*. Madrid : Biblioteca Nueva, D.L.

DEWEY, John. (1964) *La ciencia de la educación*. Buenos Aires. Losada.

DEWEY, John. *Mi credo pedagógico*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. 1977.

DRUCKER, Peter F. (1993) *La sociedad poscapitalista*. Barcelona. Ediciones Apóstrofe.

DURKHEIM, Émile. (2003) *Educación y sociología*. Barcelona. Península.

FERRER GUARDIA, Francisco. (1976) *La escuela moderna*. Madrid. Júcar.

FERRÉS, Joan. (2000) *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.

FREINET, Célestin. (1977) *El diario escolar*. Barcelona. Editorial Laia.

FREINET, Célestin (1996) *La escuela moderna francesa; Una pedagogía moderna de sentido común: los dichos de Mateo. Las invariantes pedagógicas*. Madrid. Morata.

FREIRE, Paulo. (1975) *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Tierra Nueva.

FREIRE, Paulo. (1994) “Educación y participación comunitaria”. En: CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE, P., GIROUX, H., MACEDO, D., & WILLIS, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

FREIRE, Paulo. (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Ediciones Paidós.

FREIRE, Paulo. (2009) *Pedagogía del compromiso: América Latina y educación popular*. Barcelona, Hipatia Editorial.

FREIRE, Paulo. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Madrid. Siglo XXI Editores.

FREIRE, Paulo. (2001) *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Morata.

FREIRE, Paulo. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI editores.

FUENTES, C.R. y TORBAY, A. (2004). “Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1) <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Fuentes.pdf>. Consultado en noviembre de 2016

GADOTTI, Moacir. (1998) *Historia de las ideas pedagógicas*. México, Siglo XXI Editores.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Editorial Gedisa.

GARCÍA MATILLA, Agustín. (2010) “Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI”. En: Aparici, R. (coord.) *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona Gedisa. Pp. 151-170

GARCÍA MATILLA, Agustín (2003) *Una Televisión para la educación: una utopía posible*. Barcelona. Gedisa.

GARDNER, Howard. (2000) *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Paidós.

GARDNER, Howard y DAVIS, Katie. *La Generación app : cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona, Paidós. 2014.

GIDDENS, Anthony. (1998) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

GIL PÉREZ, D.; VILCHES, A.; y OLIVA, J. (2005) “Década de la educación para el desarrollo sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global”. Revista *Eureka* sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 2 (1) pp. 91-100. http://venus.uca.es/eureka/revista/Volumen2/Numero_2_1/Medidas_Sostenibilidad.pdf
Consultado en febrero de 2017

GIROUX, Henry. (2013) “Cuando las escuelas se vuelven zonas libres de imaginación: Un manifiesto pedagógico crítico”. 13 de Agosto de 2013. <http://www.henryagiroux.com/TranslatedPublications/Cuando%20las%20escuelas.pdf>
(Consultado en enero de 2016)

GIROUX, Henry A. (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Editorial Grao.

GIROUX, Henry A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Ediciones Paidós.

GIROUX, Henry A. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

GIROUX, Henry (1999) “Pedagogía crítica como proyecto de profesión ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio”. En: IMBERNÓN, F. (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. GRAÓ. pp. 53-62.

GIROUX, Henry A. (1996) *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona. Paidós Educador.

GIROUX, Henry (2015a) “Schools as Fearmongering Factories: The Case of Ahmed Mohamed”. Truthout Op-Ed. Friday, September 17, 2015. <http://www.truth-out.org/opinion/item/32848-schools-as-fearmongering-factories-the-case-of-ahmed-m>

GIROUX, Henry. (2015b) “The Curse of Totalitarianism and the Challenge of Critical Pedagogy”. Truthout. 2 de octubre de 2015. <http://www.truth-out.org/news/item/33061-the-curse-of-totalitarianism-and-the-challenge-of-critical-pedagogy>

GIROUX, Henry. (2016) “Terrorism, violence, and the culture of madness”. Heathwood Institute and Press. 18 de enero de 2016. <http://www.heathwoodpress.com/henry-giroux-terrorism-violence-and-the-culture-of-madness/>

GIROUX, Henry A. y FLECHA, Ramón. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. El Roure Editorial.

GIROUX, Henry A. y MCLAREN, Peter. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Miño y Dávila Editores.

GUBERN, Román. (2000) *El Eros electrónico*. Madrid. Taurus.

GUILFORD, J. P. (1983) *Creatividad y educación*. Barcelona. Paidós.

GUTIÉRREZ ZULOAGA, Isabel. (2002) “Modelos educativos paradigmáticos en la Historia de la Educación”. *Arbor CLXXIII*, 681, pp. 3-17
<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1105/1112>

GUTIÉRREZ ZULUAGA, Isabel. (1972) *Historia de la Educación*. Madrid. Narcea.

HABERMAS, Jürgen. (2010) *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.

HALL, Stuart. (2011) *La cultura y el poder. Conversaciones sobre los cultural studies*. Buenos Aires; Madrid. Amorrortu Editores.

HERRERA FLORES, Joaquín. (2005) *El Proceso cultural : materiales para la creatividad humana*. Sevilla. Aconcagua.

HUERGO, Jorge. (2010) Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En: Aparici, R. (coord.) *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona Gedisa.

IGELMO ZALDÍVAR, J. (2012) “De la pedagogía crítica a la crítica de la pedagogía. Las instituciones educativas modernas en el contexto de la web 2.0.” En *Educación expandida*. Sevilla, pp. 185-203 Zemos98
http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

IMBERNÓN, F. (coord.) (2002) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona : Graó.

IMBERNÓN, F. (coord.) (1999) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. GRAÓ.

JACKSON, Philip W. (2001) *La vida en las aulas*. Madrid. Ediciones Morata.

KAPLÚN, Mario. (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid. Ediciones de la Torre.

KINCHELOE, Joe. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona. Octaedro.

LAGEMANN, J. K. (1983) “Procedimientos que desalientan al niño creativo.” En GUILFORD, J. P. (et al.) *Creatividad y Educación*. Barcelona. Paidós, pp.24-36.

LÉVY, Pierre. (2007) *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona, Anthropos Editorial.

LULL, James. (2008) “Los placeres activos de expresar y comunicar”. *Comunicar*, 30, pp. 21-26.

LUZURIAGA, Lorenzo. (1980) *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires. Losada.

MARROU, Henri-Iréné. (1985) *Historia de la educación en la antigüedad*. Torrejón de Ardoz, Akal.

MARTÍN BARBERO, Jesús. (2012) “Ciudad educativa. De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos”. En *Educación Expandida*. Sevilla. Zemos98, pp. 103-124. http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

MARTÍN BARBERO, Jesús. (2002) “Jóvenes, comunicación e identidad”. *Pensar Iberoamérica*. OEI. <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

MARTÍN BARBERO, Jesús. (1987) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona, Gustavo Gili.

MARTÍN BARBERO, Jesús. (1996) “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”. *Nómadas*, (Col.) 5. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf>

MARTÍN BARBERO, Jesús (1982) “Retos a la investigación de comunicación en América Latina”. *Comunicación y Cultura*, 9, UAM, México, pp. 99-114. http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/barbero_martin_retos_a_la_investigacion_en_la_comunicacion_en_a.l..pdf

MASTERMAN, Len. (1993) *La Enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid : Ediciones de la Torre.

MATTELART, Armand. (1996) *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. México. Siglo XXI.

MATTELART, Armand. (2007) *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona : Paidós.

MCLAREN, Peter. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires. Ideas.

MENCHEN BELLÓN, F.; DADAMIA ISABELA, O.; MARTÍNEZ ÁLVAREZ, J. (1984) *La creatividad en la educación*. Madrid. Editorial Escuela Española.

MÉNDEZ RUBIO, Antonio. (2004) *Perspectivas sobre comunicación y sociedad*. Valencia. Universitat de Valencia.

MÉNDEZ RUBIO, Antonio. (2015) *Comunicación, cultura y crisis social*. Temuco, Chile. Universidad de la Frontera.

MONTESORI, María. (1928) *Ideas generales sobre mi método*. Madrid. Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

MORDUCHOWICZ, R. (coord.) (2008) *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de socialidad*. Barcelona. Gedisa.

MORIN, Edgar. (2011) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona : Paidós.

MORENO, J. M.; POBLADOR, A.; DEL RÍO, D. (1971) *Historia de la Educación : edades antigua, media y moderna : acción pedagógica contemporánea*. Madrid. Paraninfo.

MURILLO, F. J.; HIDALGO, N. (2015) “Dime Cómo Evalúas y Te Diré Qué Sociedad Construyes”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Universidad Autónoma de Madrid, 8, (1), pp. 5-9. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/editorial.pdf>

NEILL, A.S. (1963) *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica. México.

NOVO, M.; MURGA, M. A. (2010) “Educación ambiental y ciudadanía planetaria”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. Núm. extraordinario. pp. 179-186.
http://venus.uca.es/eureka/revista/Volumen2/Numero_2_1/Medidas_Sostenibilidad.pdf
Consultado en febrero de 2017

OLIVA, M. A. y GASCÓN, F. (2016) “Estandarización y racionalidad política neoliberal: Bases curriculares de Chile”. *Cadernos Cedes* 36, (100) pp. 301-318.
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00301.pdf>

PEÑA TIMÓN, Vicente. (2001) *Narración audiovisual. Investigaciones*. Madrid. Ediciones del Laberinto.

PÉREZ TORNERO, J. (2008) “La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática”. *Comunicar*, 31 pp. 15-25.

<http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=31&articulo=31-2008-03>

PÉREZ TORNERO, J. y PI, M. (dir.) (2015). *Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas*. Aulaplaneta.

PERNIL ALARCÓN, P. y VERGARA CIORDIA, J. (2002) *Historia de la educación: edad antigua, media y moderna*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

PERRENOUD, Philippe. (2001) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Ediciones Morata.

PISCITELLI, Alejandro. (2009) *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires. Santillana.

PRIETO CASTILLO, Daniel. (2006) "Educar en tiempos de deriva del aprendizaje". prietocastillo.com/comunicación. Consultado en octubre de 2016.

REDONDO GARCÍA, Emilio (dir.) (2001) *Introducción a la historia de la educación*. Barcelona. Ariel.

RODRÍGUEZ SEGOVIA, Mar; SARDINO TRASOBARES, Israel. (2017) “¡Cámara y acción!” Cuadernos de Pedagogía, 476, Editorial Wolters Kluwer.

ROGERS, Carl R. (1978) *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*. Buenos Aires. Paidós.

SALINAS, Dino. (2002) *¡Mañana examen! : La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona. Graó.

SÁNCHEZ CARRERO, J. (2008). *Pequeños Directores: niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión*. Sevilla: Aconcagua.

SARTORI, Giovanni. (1998) *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid Taurus.

SIERRA, Francisco. (2000) *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*. Sevilla, MAD.

SIERRA CABALLERO, Francisco. (2006) *Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Gedisa.

SMALL, Christopher (1989) *Música, sociedad, educación : un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas*. Madrid, Alianza.

TAYIE, S.; PATHAK-SHELAT, M.; HIRSJARVI, I. (2012). “La interacción de los jóvenes con los medios en Egipto, India, Finlandia, Argentina y Kenia”. *Comunicar*, 39, pp. 53-63.

TYNER, K. y LLOYD-KOLKIN D. (1995) *Aprender con los medios de comunicación : (curso de iniciación)*. Madrid. Ediciones de la Torre.

UNESCO (2003) *Towards Knowledge Societies. An Interview with Abdul Waheed Khan*. http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=11958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
Consultado el 10 de mayo de 2016

WILSON, C., GRIZZLE, A., TUAZON, R., AKYEMPONG, K., y CHEUNG, C. K. (2011) *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

WOLF, Mauro. (1987) *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona. Paidós.

WOLLSCHLÄGER, Gunther. (1976) *Creatividad, sociedad y educación*. Barcelona. Promoción Cultural.

WOLTON, Dominique. (2003) *La otra mundialización*. Barcelona. Gedisa.