

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
Departamento de Periodismo II



**LA CREACIÓN DE UN CORTOMETRAJE: UN
PROCESO DE MEDIACIÓN EN LA PROMOCIÓN
DE LA SALUD DEL ADOLESCENTE.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

José Antonio Gabelas Barroso

Bajo la dirección de los doctores

Carmen Marta Lazo
Agustín García Matilla
Luis Miguel Martínez Fernández

Madrid, 2010

ISBN: 978-84-693-7997-4

© José Antonio Gabelas Barroso, 2010

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
Facultad de Ciencias de la Información
Dpto. Periodismo II



**LA CREACIÓN DE UN CORTOMETRAJE: UN PROCESO DE
MEDIACIÓN EN LA PROMOCIÓN DE LA SALUD DEL
ADOLESCENTE**

TESIS DOCTORAL

Doctorando: JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO

Directores: Carmen Marta Lazo
Agustín García Matilla
Luis Miguel Martínez Fernández

Madrid 2010

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1. Marco preliminar de la investigación | 6 |
| 1.1. Antecedentes de la investigación. | 6 |
| 1.2. Contexto de la investigación: programa -Cine y Salud en Aragón. | 10 |
| 1.2.1 El programa -Cine y Salud . | 10 |
| 1.3. Justificación de la investigación. | 19 |
| 1.4. Objetivos e hipótesis de la investigación. | 21 |
| 1.4.1 Hipótesis. | 22 |
| 1.5. Diseño y metodología de la investigación. | 24 |
| 1.6. Herramientas de la investigación. | 25 |
| 1.6.1. Cuestionario. | 25 |
| 1.6.2. Entrevistas en profundidad. | 26 |
| 1.7. Planificación y cronograma. | 28 |
| 2. La adolescencia, un constructo socio-cultural | 35 |
| 2.1. Acotaciones históricas y culturales. | 35 |
| 2.2. Marco psicopedagógico y parámetros sociales de la adolescencia. | 39 |
| 2.3. Marco de aproximación interpretativo. | 45 |
| 2.3.1. Perspectiva psicoanalítica. | 45 |
| 2.3.2. Perspectivas psicosocial y pedagógica. | 47 |
| 2.4. Rasgos particulares de los adolescentes. | 49 |
| 2.5. La adolescencia, un constructo sociocultural. | 60 |

**3. Entornos educativos para la promoción de la salud
del adolescente** **71**

| | | |
|-----|---|-----|
| 3.1 | La salud, un concepto vivo y dinámico. | 71 |
| 3.2 | Entornos educativos saludables. | 77 |
| 3.3 | Documento referencial -Habilidades para la vida . | 85 |
| 3.4 | El -conflicto como oportunidad para el crecimiento saludable. | 98 |
| 3.5 | La autoestima, componente nuclear para la salud. | 105 |
| 3.6 | El potencial cerebral del adolescente. | 109 |

4. El cine como medio de aprendizaje de valores para adolescentes **116**

| | | |
|------|---|-----|
| 4.1. | Cine y conocimiento: la recepción crítica. | 116 |
| 4.2. | Contexto cultural y entornos juveniles. | 129 |
| 4.3. | Audiencias y mediaciones en el entorno juvenil. | 144 |
| 4.4. | Cine y promoción de la salud en el adolescente. | 179 |
| 4.5. | Cine y otras pantallas. | 187 |

5. Resultado análisis cuantitativo y cualitativo **196**

| | | |
|--------|--|-----|
| 5.1 | Análisis cuantitativo: encuestas. | 196 |
| 5.1.1. | Datos de aplicación del programa -Cine y Salud . | 196 |
| 5.1.2. | Relación de temáticas y utilidad de los recursos integrados en el programa. | 200 |
| 5.1.3. | Grado de satisfacción del profesorado. | 202 |
| 5.1.4. | Grado de participación del alumnado. | 203 |
| 5.2 | Análisis cualitativo: entrevistas en profundidad. | 205 |
| 5.2.1 | Perfil de los entrevistados. | 205 |
| 5.2.2 | Ámbito de las -Habilidades para la vida desde los tres agentes: adolescentes, profesores | 208 |

| | | |
|--|---|------------|
| 5.3 | Interpretación de resultados. | 288 |
| 6. Un modelo para la promoción de la salud del adolescente en materia de comunicación | | 314 |
| 6.1. | Filosofía de la propuesta. | 314 |
| 6.2. | La producción audiovisual y multimedia, objetivo prioritario en los actuales parámetros internacionales de educación en medios. | 318 |
| 6.3. | La producción de un cortometraje en su doble dimensión: lúdica y social. | 327 |
| 6.3.1. | La dimensión lúdica. | 327 |
| 6.3.2. | La dimensión social. | 334 |
| 6.4. | El juego como escuela de salud. | 338 |
| 6.5. | La alfabetización audiovisual y multimedia en el doble ámbito de la educación y la salud. | 343 |
| 6.6. | Dimensiones de la competencia audiovisual y multimedia. | 347 |
| 6.7. | La producción de un cortometraje, horizonte de la educomunicación. | 369 |
| 6.7.1. | Experiencia piloto de la propuesta. | 369 |
| 6.7.2. | Conclusiones. | 375 |
| 6.8. | El festival de cortometrajes como modelo de teoría para la comunicación audiovisual y multimedia. | 379 |
| 6.8.1. | El festival como proyecto lúdico, social y creativo. | 379 |
| 6.8.2. | El festival local, una realidad; el festival global un reto. | 382 |
| 7. Conclusiones | | 385 |
| 7.1 | Ámbito de las habilidades sociales. | 385 |
| 7.2 | Ámbito de las habilidades cognitivas. | 387 |

| | |
|--|------------|
| 7.3 Ámbito de las habilidades emocionales. | 389 |
| 8. Anexos | 394 |
| 9. Referencias bibliográficas | 409 |
| 10. Revistas y web | 422 |
| 11. Referencias web | 426 |

1. MARCO PRELIMINAR

1.1. Antecedentes de la investigación.

En 1956, la Organización Mundial de la Salud (O.M.S, 1956) define el concepto de salud como: -El estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad . El concepto de salud se entiende desde una posición holística, que abarca todas las dimensiones de la persona (cognitiva, emocional y emocional); en sus tres entornos (individual, social y ambiental), tal y como establece. Autonomía para disponer de la capacidad suficiente de vivir con y a pesar las limitaciones y posibilidades; solidaria, porque considera la salud un bien individual y social; y alegre porque salud y bienestar sólo son posibles desde la afirmación de las potencialidades y una posición positiva ante la vida.

La -Educación para la Salud constituye uno de los temas transversales recogidos por la legislación educativa española que deben abordarse en el currículum de la Educación para la Salud. Aurrecochea¹ señala que la constitución española en su artículo 43 ordena a los poderes públicos a -fomentar la educación sanitaria , detallando en su articulado, mandatos y recomendaciones que garanticen la promoción de la salud². La palabra transversalidad proviene del latín -transverso , que significa

¹ Aurrecochea Domínguez, B. (2006): *La educación para la salud en el ámbito escolar desde la perspectiva del sistema sanitario*, en http://www.aepap.org/asturiana/curso2006/Educacion_Salud.pdf (27 marzo 2007).

² Véase Constitución Española de 1978. Artículos número 43: -Se reconoce el derecho a la protección de la salud ; 45: -Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo ; 48: Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural -; 51: Los poderes públicos garantizarán la defensa de los consumidores y usuarios, protegiendo, mediante procedimientos eficaces, la seguridad, la salud y los legítimos intereses económicos de los mismos .

que se aparta o desvía de la acción principal. -Educación para la Salud (EPS) se considera una transversal. Entre los -Materiales para la Reforma , que el MEC envió en mayo de 1992, en las conocidas -cajas rojas , había siete libros azules dedicados a temas transversales como -Educación moral y cívica, Educación del consumidor, Educación ambiental, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación sexual y Educación vial, finalmente Educación para la igualdad de oportunidades en ambos sexos . Los temas transversales no corresponden a un área determinada sino que implican varias áreas, con sus diferentes módulos temáticos en una progresión de aprendizaje. Los llamados temas o ejes transversales tienen una importancia social relevante y se abordan fundamentalmente desde el punto de vista de la mejora de las actitudes, potenciando los procedimientos y quedando los contenidos conceptuales en un tercer plano. En la práctica, se traduce en responsabilizar progresivamente al alumnado de su propia salud de forma que, al salir del centro educativo e incorporarse a su comunidad adopte un estilo de vida saludable y que repercuta positivamente en el nivel de salud de su entorno.

El cine puede convertirse en un medio educativo idóneo permitiendo que el alumnado pueda analizar, valorar y criticar los contenidos y los recursos formales que aparecen en una película mediante un visionado pautado. Este itinerario de exploración y análisis se explota pedagógicamente con el acompañamiento de una pertinente guía didáctica. Una película bien seleccionada es una buena herramienta de trabajo que, por una parte motiva al alumnado y por otra facilita al profesorado la integración curricular, desde la educación de unas competencias para potenciar la salud.

Una triple perspectiva: el abordaje del cine como ámbito educativo: como objeto de estudio; como herramienta didáctica; y como medio expresivo y de comunicación del propio sujeto estudiante. La primera opción admite que el cine es materia y contenido curricular, así se presenta y aparece sobre todo en el segundo ciclo de secundaria. En una segunda línea de flotación, consideramos el cine como recurso didáctico, lo que implica que integramos el cine con su variedad de soportes y formatos para apoyar los

contenidos, procedimientos y actitudes del currículum. En tercer lugar, el cine entendido como medio expresivo, como canal y soporte para que el alumno narre sus propias historias, sus vivencias.

La utilización didáctica del cine como recurso de educación para la salud - que contempla esencialmente la segunda y tercera perspectiva (el cine como recurso, el cine como medio de expresión) - permite abordar los problemas de salud en la adolescencia centrando su interés en el componente actitudinal, la clarificación de valores y las habilidades personales. Son varias décadas las que contemplan el cine como recurso didáctico en la educación en valores, resolución de conflictos y temas transversales. En España diversas instituciones públicas y no gubernamentales han comenzado a ofrecer recursos didácticos para abordar mediante el cine determinadas temáticas o problemas de importancia social en el medio educativo. Finalmente, la tercera perspectiva se asume desde la producción de cortos y spots que facilita el programa Cine y Salud en los propios centros.

La propuesta de una alfabetización audiovisual y multimedia para toda la ciudadanía en general y los jóvenes en particular encuentra su concreción en el marco de la UNESCO, la 29 Conferencia General de la UNESCO³ al adoptar la Resolución 61 aprobó para su programa 1998-1999 la creación de un espacio mediático para jóvenes. En esta misma línea se celebra, organizado por la

UNESCO, el Seminario de Sevilla de 2002 con el apoyo del AITED⁴, que entiende una educación en medios que atienda los intereses de los menores, así como sus derechos a ser informados y disponer de los cauces y plataformas de expresión y comunicación necesarios.

La UNESCO dirige prioritariamente esta acción a los jóvenes entre 12 y 18 años, en función del desarrollo y necesidades de los jóvenes, como son la adquisición de conocimientos, la construcción de la identidad y el desarrollo de la conciencia ciudadana. En el ámbito de la consolidación y promoción de la esfera pública para todos

³ Pérez Rodríguez, A, (2007): -Declaraciones para la proyección internacional de la educación en medios , en *Revista Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, nº 28, Grupo Comunicar, Huelva, pp 122.

los actores de la sociedad civil: padres y madres, profesores, ONGs, grupos de jóvenes, consumidores, asociaciones de espectadores y oyentes, con la finalidad de:

Posteriormente, se produce el Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación -Luces en el laberinto audiovisual⁵ en octubre del 2003 en Huelva. Este encuentro afirma la importancia del factor humano como clave para el cambio y la transformación. La educación en medios necesita un nuevo humanismo que promueva la creatividad, los mejores valores democráticos, el ejercicio del pensamiento crítico, el respeto y la creación de espacios propios para las minorías, así como la consideración de nuevos contextos de relación, convivencia, comunicación. En esta misma línea se posiciona la Carta Europea para la alfabetización en medios (2006)⁶, que declara: -El compromiso para crear una comisión para concienciar a la ciudadanía sobre la importancia de la alfabetización en medios poniendo especial énfasis en los medios de comunicación, información y expresión, incidiendo en el papel relevante que deben tener los niños y los jóvenes, no sólo como objetos de consumo, sino como agentes de expresión y creación audiovisual .

Estos documentos se sitúan en el marco del programa de trabajo de la Unión Europea *Education and Training 2010*, dentro del grupo de trabajo sobre -Competencias clave para una aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo . En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa marcó un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea: los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento; para ello, los estados miembros deben establecer un marco europeo que defina las nuevas destrezas básicas que los europeos deben dominar en el marco de un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este marco debe incluir las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la cultura tecnológica, las lenguas extranjeras, el espíritu emprendedor y las habilidades sociales.

⁴ Asociación Internacional de Televisión Educativa y del Descubrimiento, que agrupa a las cadenas educativo-culturales y generalistas más importantes del mundo.

⁵ Este Congreso fue organizado por el Grupo Comunicar y la Universidad de Huelva.

⁶ Firmada por representantes de ocho países en 2006, auspiciada por el British Film Institute (Gran Bretaña). <http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter&id=6> (6 abril 2007).

1.2 Contexto de la investigación: Programa “Cine y Salud”

1.2.1 El programa “Cine y Salud”⁷

Diseñado por el Gobierno de Aragón desde la Dirección General de Salud Pública, en colaboración con la Dirección General de Política Educativa, el programa -Cine y salud convoca a los educadores, agentes socio-sanitarios y jóvenes. Se aproxima al ámbito de la promoción de la salud en la adolescencia, utilizando el cine como recurso. Se ofrece el visionado de una película o cortometraje, facilitando al profesorado un material didáctico, útil y de sencilla aplicación para trabajar la salud desde el aula. Este material se compone de una colección de cuadernos monográficos (alimentación, relaciones sexuales, resolución de conflictos, creatividad, afectividad, desarrollo sostenible, entre otros), una selección de películas actuales, cercanas a la estética, gustos y temáticas de los jóvenes, una guía para el profesor y un cuaderno de fichas para poder trabajar el previo al visionado y las actividades posteriores al mismo, con el grupo de alumnos.

Los programas educativos de la Dirección General de Salud Pública siguen los criterios de la Red Latinoamericana y de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud⁸. Ambas pretenden potenciar el papel protagonista del profesorado en cuestiones relativas a la educación para la salud. Por este motivo, en parte, nuestro trabajo de campo se centra en las respuestas que el profesorado ha aportado a este programa.

El Programa se desarrolla desde el año 2001, por lo que este curso escolar 2008-2009 corresponde a su séptima edición. Tiene como finalidad tratar desde el lenguaje cinematográfico los aspectos relacionados con la promoción de la salud en la adolescencia. Su finalidad es: potenciar la integración de la educación para la salud en

⁷ Este programa cuenta con la web <http://www.cineysalud.com/>, en la que pueden consultarse todas las actividades programadas.

⁸ El Proyecto de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud (REEPS o, en inglés, European Network of Health Promoting Schools-ENHPS) está apoyado desde 1992, por la Comisión Europea (CE), el Consejo de Europa y la Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Tiene como objetivo establecer en la región europea de la OMS un grupo de escuelas modelo que permitan demostrar el impacto de la política y la práctica de las Escuelas Promotoras de Salud en el más amplio de los sectores educativo y sanitario. En la actualidad están integrados en dicha red más de 40 países de la región europea de la OMS.

la Educación Secundaria (12-16 años); abordar, mediante películas adecuadas y previamente seleccionadas, los problemas de salud más relevantes en la adolescencia; y facilitar al profesorado un material didáctico útil y de sencilla aplicación.

1.2.1.1. Los objetivos con el alumnado son los siguientes:

- q Adoptar una actitud participativa en la actividad, que no sea pasiva ni consumidora de imágenes sintiéndose afectado por los aspectos sobre salud planteados
- q Incrementar el nivel de responsabilidad personal ante su salud, para que adopte actitudes y comportamientos adecuados para mejorarla.
- q Adquirir informaciones que contribuyan a modificar conductas no saludables y reforzar las saludables.
- q Fomentar valores, actitudes y hábitos para mejorar el nivel de salud de la población escolar y de la propia comunidad.

1.2.1.2. Bases metodológicas

El programa aborda los problemas de salud en la adolescencia desde una triple dimensión: con uno mismo, con las personas de su entorno y con el medio natural circundante. Estos tres ejes o dimensiones están relacionados, porque el individuo está vinculado con otros y con el medio, en el que forman un todo. Los chicos y chicas de educación secundaria, viven con intensidad estas dimensiones que repercuten en su desarrollo, su autoestima, sus relaciones y por supuesto, su salud. El programa se dirige preferentemente a adolescentes entre 14 y 16 años, aunque también puede ser utilizable en otros colectivos de la comunidad educativa, a lo largo del presente curso escolar 2008-2009 se está ampliando su implementación a los alumnos y alumnas de 5º y 6º de primaria. La intervención educativa está orientada desde las tres dimensiones comentadas (personal, relacional y ambiental) y en torno a ellas se estructuran los temas que se desarrollan en cada curso, seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios:

- q Carácter atractivo, y a su vez prioritario, por su actualidad y demanda social.
- q Conteniendo principalmente componentes actitudinales.
- q Fáciles para el profesorado en su ejecución.
- q Relacionados con las áreas curriculares y/o los temas transversales educativos, previstos en Secundaria.
- q Que existan materiales cinematográficos en los que se aborde o, al menos, se plantee el tema y tengan una duración adecuada para el trabajo en aula.

En los cinco primeros cursos de implantación, el programa se ha centrado en los tres factores de EPS (dimensión personal, social y ambiental), con sus consiguientes temas en cada uno de ellos:

- q Dimensión personal:
 - Alimentación.
 - Creatividad.
 - Autoestima.
- q Dimensión social:
 - Relaciones y emociones.
 - Educación sexual.
 - Consumo de tabaco, alcohol y otras drogas.
 - Convivencia y racismos.
 - Resolución de conflictos.
- q Dimensión ambiental:
 - Desarrollo sostenible.
 - Entornos saludables.

Este programa se plantea como una propuesta abierta y flexible que pueda adecuarse a las distintas necesidades y problemas de salud, asumiendo los temas de más interés en cada momento en la edad adolescente. Lejos de ser una

intervención puntual, ofrece al profesorado un plan de trabajo continuado, progresivo y viable, proponiendo el desarrollo de un tema por trimestre que se trabaja apoyado en material didáctico de sencilla aplicación.

Las vinculaciones educativas que tienen los medios de comunicación en general, y el cine en particular, con la enseñanza, se pueden contemplar, tal y como indica Fernández del Moral (2000)⁹, en tres perspectivas: mediante:

- § El uso de las tecnologías de comunicación audiovisual y multimedia en la enseñanza de modo longitudinal, desde los primeros cursos de educación infantil hasta los últimos de bachillerato.
- § Mediante el estudio de los efectos o posibles influencias que los medios de comunicación tienen en los niños y jóvenes. Como sabemos no existe unanimidad por parte de los investigadores, las teorías de la recepción atienden a la importancia del contexto de recepción y las mediaciones entre audiencias y consumos.
- § En tercer lugar, el uso de los propios medios de comunicación como instrumentos pedagógicos utilizados por los profesionales de la enseñanza.

1.2.1.3. Este programa incluye tres áreas de actividad:

1. Utilización del cine en el aula
2. Realización del alumnado de cortometrajes y spots sobre temas de salud
3. Formación e intercambio de experiencias

1.2.1.3.1. Utilización del cine en el aula

A los centros y profesores que deciden participar en el programa se les facilita una serie de material didáctico para desarrollar el trabajo en el aula. Este material incluye:

⁹ Fernández del Moral, J. (2000): -Los niños y los medios de comunicación , en *La imagen del niño en los medios de comunicación*. Huerga Fierro, Madrid.

- *Once Cuadernos Monográficos.* El primero sobre Orientaciones y Propuestas Didácticas para facilitar la aplicación del programa y proporcionar al profesorado nociones generales sobre salud, educación para la salud y cine. El resto de los monográficos abordan cada tema de salud: su protagonismo en el cine, así como centros de interés, videografía y bibliografía.
- *Videoteca para el centro educativo.* El profesorado dispone de una película relacionada con cada tema, con títulos que cada curso se renuevan en referencia a los distintos factores de -educación para la salud :
 - *American Cuisine* (1998) de Jean-Yves Pitoun: Alimentación.
 - *Familia* (1996) de Fernando León de Aranoa: Relaciones y emociones.
 - *Belle Époque* (1992) de Fernando Trueba: Educación sexual.
 - *Billy Elliot* (2000) de Stephen Daldry: Creatividad.
 - *Más pena que Gloria* (2001), de Víctor García León: Tabaco, alcohol y otras drogas.
 - *Oriente es Oriente* (1999) de Damien O'Donnell: Convivencia y racismos.
 - *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda: Resolución de conflictos.
 - *Amélie* (2001) de Jean-Pierre Jeunet: Autoestima.
 - *Un lugar en el mundo* (1992) de Adolfo Aristarain: Desarrollo sostenible.
 - *Planta 4^a* (2003) de Antonio Mercero: Relaciones y emociones.
 - *Una casa de locos* (2002) de Cédric Klapisch: Entornos saludables.
 - *Charlie y la Fábrica de Chocolate* (2005) de Tim Burton. Autoestima
 - *Crash* (2004) de Paul Haggis. Resolución de conflictos.
 - *Juno* (2007) de Jasón Reitman. Convivencia.
 - *Super Size Me* (2004) Morgan Spurlock. Hábitos alimentarios.

- *Pequeña Miss Sunshine (2006)* Valerie Faris, Jonathan Dayton. Autoestima.
 - *Un Puente hacia Terabhitia (2007)* Gabor Csopo . Convivencia.
 - *La edad de hielo (2002)* Chris Wedge, Carlos Saldanha. Convivencia.
 - *Próximo Oriente (2006)* Fernando Colomo. Interculturalidad.
 - *Las mujeres de verdad tienen curvas (2003)* Patricio Cardoso. Autoestima.
 - *Quiero ser como Beckham (2002)* Gurinder Chadha. Autoestima.
-
- *Guía didáctica para el profesorado:* Facilita el trabajo en el aula sobre la película. Plantea un análisis del film (argumento, ficha técnica, personajes, tema...), actividades para realizar antes, durante y después del visionado de la película y un cuestionario de evaluación.
 - *Cuaderno para el alumnado.* Contiene la ficha técnica y artística de la película, el argumento y unas breves pinceladas de la biofilmografía del director, que ayuda a contextualizar la producción filmica. También dispone de una batería de actividades que son un recurso inmediato y útil para su aplicación en el aula.

Las actividades de *Cine y Salud* se pueden realizar desde las siguientes dinámicas de mediación:

- *Sesión de tutoría con el alumnado:* Dentro del *Plan de Acción Tutorial* de los centros educativos, uno de los objetivos planteados es el desarrollo del espíritu crítico y de la responsabilidad personal del alumnado. Evidentemente los temas relacionados con la salud encajan en el cometido propuesto, incluso coinciden en su afán por subrayar una pedagogía de la responsabilidad. Aunque sabemos que –hasta la fecha– esa hora de tutoría semanal que se dispone, queda destinada a las urgencias y emergencias que con facilidad genera la dinámica del propio centro o del propio grupo, y aunque también es cierto, que son muchos los materiales y propuestas que se agolpan en la mesa del tutor, la

evaluación del programa nos dice, que disponer de una película actual que les llegue, de una guía para su trabajo, y de un cuadernillo de actividades, suscita un enorme interés en los tutores y una buena acogida en el grupo de alumnos.

- *Sesión de clase en un área determinada:* Los temas transversales están presentes en las enseñanzas mínimas de las distintas áreas curriculares. Cualquier profesor o profesora puede utilizar e integrar las actividades de *Cine y Salud* que resulten adecuadas a su propia área o asignatura. Además de la opción transversal, las películas se pueden integrar en áreas curriculares como ciencias sociales, ética, lengua y literatura, educación plástica y visual, y por supuesto, las optativas como Imagen y Expresión, Procesos de Comunicación en Secundaria, o Comunicación Audiovisual en Bachillerato.

1.2.3.1.2. Festival de Cortometrajes Cine y Salud

Estimula a los centros educativos a editar cortometrajes realizados por el alumnado con el apoyo de sus profesores y/o tutores. Mejora la comprensión del lenguaje audiovisual, refleja valores y actitudes sanos de la realidad cotidiana, favorece la creatividad, participación y trabajo en equipo, y promueve la corresponsabilidad en los mensajes. Contemplan dos modalidades: cortometrajes y spots.

Los trabajos finalistas se editan y usan como recurso didáctico para trabajar en educación secundaria, acompañado de un material didáctico para el profesorado y el alumnado. Se facilitan recursos de apoyo para su realización, tanto en el apartado técnico (escritura del guión, rodaje, postproducción, espacios y colaboradores), como bibliográfico.

1.2.3.1.3. Actividades de formación e intercambio de experiencias

A través de la red de formación del profesorado se realizan cursos sobre *-Cine y Salud* dirigidos al profesorado del programa y a otros educadores sensibles a la incorporación de la *Educación para la Salud* por medio del cine, tanto en las áreas curriculares como en otros espacios de formación y encuentro. Se desarrollan en los Centros de Profesores de las capitales y comarcas aragonesas. Sus objetivos son motivar y dinamizar la participación en el Programa y facilitar su aplicación práctica.

Coinciendo con el Día Mundial de la Salud (7 de abril), anualmente se realizan las Jornadas *-Cine y Salud* , que tienen como objetivos intercambiar experiencias de educación para la salud a través del cine, y ser un foro de nuevas ideas y enfoques. Además, se publican las nuevas experiencias realizadas por el profesorado con otras películas elegidas por ellos mismos, que sirven de ayuda y referencia a los que se acercan, por vez primera, al trabajo de promoción de la salud y el cine. También existe una página web que sirve de soporte del Programa, en cuanto a difusión de materiales y actividades.

El contexto de la investigación se enmarca dentro del Programa *-Cine y Salud* , que se implementa en Aragón desde hace siete años. Su dilatada trayectoria posibilita la participación de 43.800 alumnos de 156 centros de secundaria, y 1700 profesores, habiendo aumentado este último curso 2007-2008 en 10.000 alumnos. Hoy es uno de los referentes en proceso de construcción audiovisual por parte del alumnado de secundaria en toda España. La investigación consiste en la fundamentación teórica de la importancia de dotar a los adolescentes de proyectos de esta índole en los que se descubran a sí mismos, a su entorno y a la sociedad mediante el abordaje de producción de cortometrajes, donde llevan a cabo todo el proceso de creación. Con el fin de comprobar los beneficios del desarrollo de esta actividad, como trabajo de campo realizamos un análisis cualitativo, consistente en entrevistas en profundidad a los participantes directos en este programa (alumnos, profesores y agentes promotores). De ahí, podemos

concluir que el crecimiento anual en número de centros y alumnos implicados no es baladí, sino que se deriva de muchos incentivos en el aprendizaje de los alumnos y también de sus profesores, que actúan como guías o facilitadores en el proceso de producción, invitando y facilitando a los adolescentes que construyan sus propios historias, desde la creación del guión, el rodaje y la posproducción.

A lo largo de cada uno de los cursos, en estos siete últimos años, al comienzo de las actividades académicas se reparte un material que comprende un paquete de películas apropiadas a la edad e intereses de los jóvenes, una guía didáctica para el profesor y una ficha para cada alumno. El centro que lo solicita recibe este material, los profesores participan en un curso de formación en el primer trimestre. Al comienzo de curso se abre la convocatoria de unas jornadas de encuentro e intercambio de experiencias en comunicación audiovisual, y se lanza el Festival de spots, informativos y cortometrajes. Los centros pueden participar en este Festival, considerando que son los alumnos lo que crean un cortometraje. En el tercer trimestre, se articula el festival. Un jurado establece los premiados valorando la creatividad, el grado de participación, la temática –que tiene que estar relacionada con la salud-, y la calidad artística y técnica del producto. En una de las salas comerciales de Zaragoza se abre el festival, entregando los premios a los cortometrajes ganadores. Todas las producciones seleccionadas se editan en un DVD que se reparte al año siguiente a todos los centros que participan en el programa.

Los adolescentes son en la actualidad un público objetivo de las audiencias de los medios fácil, sometidos a una serie de estereotipos con mucha frecuencia negativos, asociados solamente a la violencia, delincuencia y consumo de drogas. Al mismo tiempo, son el sector poblacional de máxima preocupación para padres y madres, educadores y agentes sociales.

Los doce años empiezan a marcar una desvinculación de la familia, así como el sentido de pertenencia que tradicionalmente había alimentado la infancia. La familia, será sustituida en gran parte por dos entornos de enorme influencia: el mediático y el grupo de pares. A la vez que se produce este despegue, el adolescente entra en una compleja y

larga crisis de identidad, en una serie de conflictos que asaltan su existencia. Entra en una abierta exploración y búsqueda de sí mismo, en la que los contenidos éticos y estéticos de las diferentes pantallas (televisión, Internet, videoconsolas, cine, dispositivos móviles y publicidad) tendrán una gran influencia en su modo de pensar, sentir y relacionarse.

A pesar de la aparente autosuficiencia que muestran, y de sus poses de superioridad e independencia, los jóvenes de estas edades necesitan más que nunca la presencia del adulto, del educador, del mediador que facilite su aventura exploratoria, su búsqueda de sí mismos, su crecimiento en la autoestima.

En pleno siglo veintiuno, los jóvenes se encuentran afectados por diversos y complejos trastornos de conducta y aprendizaje (trastornos disociales, fobias, ansiedades, depresiones, obsesiones, complejos, déficit de atención,...), la educación y la salud deben unir sus esfuerzos para un proyecto común al servicio de las futuras generaciones. En este proyecto, el universo de las pantallas tiene mucho que ofrecer. Esta investigación pretende describir este proceso de ayuda en el que demostraremos que cuando los adolescentes tienen la oportunidad de contar audiovisualmente sus propias historias se convierten –no en objetos de consumo-, sino en sujetos creativos, estamos educando en la promoción de la salud, y estamos garantizando una sociedad en la que las generaciones del hoy para el mañana, participen y construyan otros modelos de convivencia.

1. 3. Justificación de la investigación

El Gobierno de Aragón desde la Dirección General de Salud Pública y el Departamento de Educación promueve la creación de cortometrajes. Desde el curso 2000-2001, el Gobierno de Aragón ampara y promueve un programa de desarrollo de las competencias en comunicación audiovisual, liderado por el programa -Cine y Salud .

En la actualidad, los medios de comunicación han experimentado un notable nivel de desarrollo, de modo que el lenguaje audiovisual pasa a ser un elemento imprescindible en los diferentes foros formativos y de desarrollo comunitario. El cine puede convertirse

de esta forma en un medio educativo idóneo permitiendo que el alumnado pueda analizar, valorar y criticar los elementos que aparecen en una película mediante el acompañamiento didáctico del profesorado. Una película bien seleccionada es una buena herramienta de trabajo que, por una parte motiva al alumnado y por otra facilita al profesorado la integración curricular de los objetivos de educación para la salud. La utilización didáctica del cine como recurso de educación para la salud permite abordar los problemas de salud en la adolescencia centrándose en el componente actitudinal, la clarificación de valores y las habilidades personales.

Desde hace algunos años se comienza a usar el cine como apoyo didáctico en la educación en valores, resolución de conflictos y temas transversales. En España diversas instituciones públicas y no gubernamentales han comenzado a ofrecer recursos didácticos para abordar mediante el cine determinadas temáticas o problemas de importancia social en el medio educativo.

Los ojos de los niños y jóvenes no están en sus padres, ni en sus maestros, tampoco en sus educadores: están clavados en las pantallas. Mientras tanto, la escuela mira a otro lado. Alguien dijo que quien no educa con la tele, el cine, las consolas, la prensa, la radio, Internet, está deseducando. Se ha abierto el siglo XXI pero las ventanas de las aulas permanecen cerradas. Urge integrar los medios de comunicación y sus pantallas en el currículo escolar, los consumos de los jóvenes son la asignatura pendiente.

El Programa -Cine y Salud: por una mirada auténtica se desarrolla desde el año 2001 por iniciativa de la Comisión Mixta Salud-Educación del Gobierno de Aragón. Tiene por objeto tratar desde el lenguaje cinematográfico los aspectos relacionados con la promoción de la salud en la adolescencia. La Dirección General de Política Educativa y la Dirección General de Salud Pública son las instituciones que coordinan su desarrollo. Su finalidad es: potenciar la integración de la educación para la salud en la Educación Secundaria (12-16 años); abordar, mediante películas adecuadas y previamente seleccionadas, los problemas de salud más relevantes en la adolescencia; y facilitar al profesorado un material didáctico útil y de sencilla aplicación.

Durante el curso 2004-2005 han participado en el programa 846 profesores y 20.216 alumnos pertenecientes a 144 centros de Educación Secundaria, lo que supone un 74 % de los centros. Merece la pena destacar que la participación ha aumentado progresivamente desde el curso de inicio del programa. Durante los cuatro años del programa han recibido formación 871 profesores de Educación Secundaria. Se han producido 38 cortometrajes elaborados por los propios los jóvenes abordando diferentes temas de salud. Se han editado tres libros que recogen 40 nuevas experiencias del profesorado utilizando el cine como recurso de salud. El porcentaje de participación sigue creciendo exponencialmente, en el curso pasado 2006-2007, han sido 155 centros de secundaria y bachiller los que han participado en el programa, con una implicación directa de 43785 alumnos y 1636 profesores.

De acuerdo con evaluaciones del profesorado de los tres últimos cursos, un 98% del profesorado ha integrado el programa en el currículum. Un 74,4 % a través del *Plan de Acción Tutorial* y un 31,3% a través de una o varias áreas. Las dificultades más frecuentes del profesorado han sido las relacionadas con la organización del trabajo en el centro (falta de tiempo: 45,7%, dificultades técnicas de aplicación: 3,9%, programas sobrecargados: 16,4%) y las relacionadas con la adecuación de las películas. En este marco de actuación se desarrolla la investigación que expondremos.

1.4. Objetivos e hipótesis de la investigación

Esta investigación nace, evoluciona y concluye en el ámbito de la comunicación audiovisual. Aunque se trata de un estudio multidisciplinar, el programa objeto de análisis, así como las entrevistas realizadas, objeto del estudio cualitativo, se centran en la experiencia que los jóvenes han tenido al crear un cortometraje. Nuestra investigación parte de los siguientes objetivos:

1. Observar como es el proceso de realización de un cortometraje entre adolescentes de 14 a 18 años

2. Analizar de qué manera la experiencia de producir un cortometraje facilita la promoción de la salud en estas edades
3. Contrastar el proceso de aprendizaje mediante la percepción que tenían de los distintos indicadores de promoción de la salud, antes de realizar el cortometraje y una vez concluido el mismo
4. Determinar de qué modo la pedagogía de la imagen es una herramienta que facilita el crecimiento integral en los tres entornos (personal, social y ambiental)
5. Analizar cómo el programa Cine y Salud permite el desarrollo del pensamiento crítico
6. Comprobar de qué manera la realización de un cortometraje potencia las habilidades sociales y el trabajo en equipo de los adolescentes
7. Definir cuáles son los indicadores más significativos en la realización de un cortometraje para la promoción de la salud en los adolescentes
8. Valorar la importancia del educador como facilitador y guía en el aprendizaje del proceso de producción de un corto.

1.4.1. Hipótesis en tres ámbitos¹⁰:

Las hipótesis que se pretenden validar con las consiguientes preguntas de investigación, atendiendo a los objetivos propuestos, son las que se detallan seguidamente:

Ámbito de las habilidades sociales

Ø **¿La realización de un cortometraje favorece la comunicación entre los miembros que forman el equipo de producción?**

Los participantes ((jóvenes, profesores y agentes), que intervienen en el proceso de producción de un cortometraje de ficción en el marco formativo de Secundaria, Ciclos Formativos y Bachiller, amplían su grado de competencia comunicativa.

¹⁰ En este apartado, tomamos como referencia marco el documento *Habilidades para la vida* (1993), OMS, Ginebra.

- ∅ **¿La realización de un cortometraje facilita la negociación entre los miembros del equipo para alcanzar un consenso mínimo que garantice el trabajo común?**

Los miembros que forman parte del equipo de realización del documento audiovisual alcanzan un consenso suficiente que garantiza el trabajo en común.

- ∅ **¿Podemos decir que la producción de un cortometraje permite y favorece la cooperación?**

El grado de iniciativa que muestran los componentes del grupo de producción permite y materializa el proyecto en cada una de sus fases (idea, guión, rodaje, edición, sonorización, posproducción).

Ámbito de las habilidades cognitivas

- ∅ **¿La producción de un corto propicia la resolución de conflictos y la toma de decisiones?**

El proceso de producción de un documento audiovisual de ficción facilita el aprendizaje procedimental en la resolución de conflictos y la guía en la toma de decisiones.

- ∅ **¿La experiencia de realizar un cortometraje ayuda a reconocer que las acciones que uno toma tienen consecuencias en uno mismo, en los demás, y en su entorno?**

La experiencia de realizar un cortometraje potencia el conocimiento de parámetros relativos a la autoevaluación de las opciones consideradas en cada una de las fases del proceso de producción.

- ∅ **¿Escribir un guión, estar detrás de la cámara, editar y sonorizar un cortometraje educa en el pensamiento crítico?**

El desarrollo de cada una de las etapas de realización de un cortometraje incardinadas en el alcance de la competencia comunicativa necesaria para llegar a ser creativo, educa en la adquisición de pensamiento crítico.

Ámbito de las habilidades emocionales

Ø ¿La realización de un cortometraje facilita la expresión de sentimientos y emociones en el grupo?

La realización de un cortometraje facilita la expresión de sentimientos y emociones individuales y en el grupo.

Ø ¿La vivencia del trabajo en equipo en la producción de un corto aumenta la autoestima?

La vivencia del trabajo en equipo en la producción de un corto favorece la autoestima.

Ø ¿Las decisiones que hay que tomar en la elaboración de un cortometraje favorecen el control emocional?

Las decisiones adoptadas en la elaboración de un cortometraje potencian el control emocional.

1.5. Diseño y metodología de la investigación

En el presente estudio aplicamos como variable independiente los diferentes sujetos participantes (docente, discente y agente). Como variable dependiente la repercusión del programa en los tres ámbitos de habilidades (sociales, cognitivas y emocionales).

Considerando la dimensión temporal, esta investigación se clasifica dentro de la modalidad transeccional o transversal, ya que se centra en recoger datos, describir variables, y analizar su incidencia e interrelaciones en un momento puntual (curso académico 2004-2005) dentro del programa -Cine y Salud . A su vez, pertenece a las

denominadas causales o correlacionales, al tener como objetivo la descripción de relaciones entre dos variables en un tiempo determinado, aspecto que se refleja en cada una de las hipótesis.

En cuanto a la metodología, utilizamos la combinación de dos tipos de técnica: el cuestionario como método de cuantificación de resultados, y las entrevistas en profundidad, con el fin de realizar un análisis cualitativo centrado en el proceso. Queda, por tanto, decidido el ámbito metodológico, que adopta el método de la triangulación, basado en la retroalimentación que se produce entre las metodologías cuantitativas y cualitativas.

En una primera fase de nuestro estudio, utilizamos el cuestionario para recabar información relativa a la utilidad del material suministrado, el grado de satisfacción del profesorado, el nivel de participación del alumnado, y las sugerencias para mejorar el programa por parte de los docentes.

Para demostrar las hipótesis establecidas relacionadas con el modo de afectación del programa en el desarrollo de las habilidades indicadas, completamos la investigación mediante entrevistas en profundidad. Sin la utilización de un método abierto, dinámico y flexible, hubiese sido muy difícil recabar información del proceso.

1.6. Herramientas de investigación

1.6.1. Cuestionario

El cuestionario se estructuró en los siguientes bloques:

- 0. Bloque introductorio: cobertura por temas.** Centrado en recabar información relativa a las películas más trabajadas en los diferentes centros a lo largo del curso. Asimismo, nos interesamos por los motivos por los que algunos filmes no habían sido utilizados.

- 1. Utilidad del material suministrado.** En el que damos respuestas a cuestiones referentes a las razones por las que el programa les parece útil y las quejas relativas a la selección de películas.
- 2. Grado de satisfacción del profesorado.** Manifiestan los motivos por los que se encuentran satisfechos e insatisfechos con el programa.
- 3. Nivel de participación del alumnado y valoración por parte del profesorado.**
- 4. Observaciones y sugerencias del profesorado para mejorar el programa.**

1.6.2. Entrevistas en profundidad

Como inicio de la entrevista se aludía al recuerdo del momento en el que se desarrolló el programa -Cine y Salud , con algunas impresiones previas de lo que habían aprehendido. Tras esta primera toma de contacto con cada uno de los entrevistados, les explicamos los bloques en los que iba a consistir la dinámica de la conversación.

El guión se estructuraba de modo diferente en función del perfil de los sujetos entrevistados:

- **Alumnos.**

- 1. Motivaciones e intereses.** Entre otras cuestiones se les preguntaba si la experiencia había respondido a sus expectativas, cuáles eran los aspectos más gratificantes, o si les había resultado difícil la toma de decisiones.
- 2. Habilidades afectivo-sociales.** Las preguntas que realizábamos en este bloque giraban en torno a los siguientes contenidos: ¿qué has sentido cuando hacías el guión, el rodaje y la edición?, ¿te ha costado negociar con los compañeros las diferentes decisiones? o ¿cómo valorías el nivel de cooperación de todo el grupo?
- 3. Percepción personal de la salud y sus aspectos.** Dentro de este apartado les planteábamos: ¿qué es lo primero que piensas cuando te hablan u oyen hablar de

salud?, ¿crees que hacer un corto tiene que ver con la salud?, ¿cómo afecta a tu imagen y a tu relación con los otros el hecho de hacer un corto?

4. **La importancia del entorno.** Con preguntas como: ¿condiciona en la elaboración del corto tu entorno familiar, escolar, y de amigos?, ¿crees que cuando se hace un corto influye la información y opiniones que se tienen de lo que comentan los medios de comunicación?, ¿la moda, las tendencias, la publicidad, las marcas, las series televisivas... tienen algo que ver con la historia que contáis en el corto?

- **Pofesores**

1. **Objetivos y expectativas.** Las cuestiones planteadas en este apartado versaron en torno a cómo había respondido la experiencia a los objetivos planteados, y la valoración que hacían de los resultados y del proceso.
2. **Percepción personal de la salud y sus aspectos.** Con interrogantes como: ¿cuándo te hablan y oyes hablar de salud qué es lo primero que piensas?, ¿y si te dijeran que definieras la salud en una palabra o en una frase qué es lo dirías?
3. **Valores de promoción de la salud.** En este epígrafe planteábamos a los docentes cuestiones como: ¿crees que se puede educar en la promoción de la salud de los adolescentes mediante la realización de un corto?, ¿cómo te has sentido acompañando a los chicos en la elaboración del guión, grabación, edición, visionado y los comentarios posteriores?
4. **Educación en medios.** Con el siguiente planteamiento en cuanto a preguntas: ¿en qué se diferencia y qué aporta esta experiencia respecto a una clase normal?, ¿crees que el programa facilita una alfabetización audiovisual, en qué sentido y en qué aspectos?

- **Agentes**

1. **Marco del programa y expectativas.** Aludiendo a los siguientes aspectos: ¿qué acogida habéis encontrado en los centros?, ¿existen otros programas similares en otras comunidades o países?, ¿qué valoración hay al respecto?

2. **Percepción personal de la salud y sus aspectos.** Formulando cuestiones como: ¿cuándo te hablan y oyes hablar de salud qué es lo primero que piensas?, ¿y si te dijeran que definieras la salud en una palabra o en una frase qué es lo dirías?
3. **Pedagogía de la imagen y promoción de la salud de los adolescentes.** Planteando aspectos en las siguientes dimensiones: ¿por qué habéis integrado el visionado de películas para este programa de cine y salud?, ¿cómo afecta a los adolescentes esta experiencia?
4. **Convocatoria y proyección del programa.** En este apartado integrábamos cuestiones como: ¿habéis pensado en aplicar este programa a otros colectivos?, ¿qué función han desempeñado los profesores, el propio centro, los padres y los compañeros en este programa?

1.7. Planificación y cronograma

1.7.1. Fase de inicio: 2001-2002

- Descripción del programa: El qué.

El Programa *-Cine y Salud: por una mirada auténtica*” Tiene por objeto tratar desde el lenguaje cinematográfico los aspectos relacionados con la promoción de la salud en la adolescencia. La Dirección General de Política Educativa y la Dirección General de Salud Pública son las instituciones que coordinan su desarrollo. Su finalidad es: Potenciar la integración de la educación para la salud en la Educación Secundaria (12-16 años); Abordar, mediante películas adecuadas y previamente seleccionadas, los problemas de salud más relevantes en la adolescencia; y facilitar al profesorado un material didáctico útil y de sencilla aplicación. Este programa no se detiene en el visionado crítico de estas películas, se proponen diferentes foros donde los jóvenes puedan construir sus historias y producir sus cortos o *spots*. Como podemos observar, este programa se integra en lo que entendemos por alfabetización audiovisual y multimedia, en una doble dimensión. Como educación con medios, pues el cine se convierte en herramienta de promoción de la salud; y educación para

los medios, pues desde el análisis de películas se pasa a la propia producción.

- Agentes que lo ponen en marcha. Quién. Marco institucional. Dónde.

El Programa -Cine y Salud: por una mirada auténtica se desarrolla desde el año 2001 por iniciativa de la Comisión Mixta Salud-Educación del Gobierno de Aragón. La Dirección General de Política Educativa y la Dirección General de Salud Pública son las dos instituciones que coordinan su desarrollo.

- Datos: técnicos (presupuesto, recursos, participantes...) Cómo.

El programa aborda los problemas de salud en la adolescencia desde una triple dimensión: con uno mismo, con las personas del entorno y con el medio natural circundante. Estos tres ejes o dimensiones están relacionados, porque el individuo está vinculado con otros y con el medio, forman un todo. Los adolescentes de educación secundaria, viven con intensidad estas dimensiones que repercuten en su desarrollo, su autoestima, sus relaciones y por supuesto, su salud. El programa se dirige preferentemente a adolescentes entre 14 y 16 años, aunque también puede resultar útil para cualquier colectivo de la comunidad educativa. La intervención educativa está orientada desde las tres dimensiones comentadas (personal, relacional y ambiental) y en torno a ellas se estructuran los temas que se desarrollan cada curso seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios:

- Carácter atractivo, y a su vez prioritario, por su actualidad y demanda social.
- Conteniendo principalmente componentes actitudinales.
- Fáciles en su ejecución, al profesorado.
- Relacionados con las áreas curriculares y/o los temas transversales educativos, previstos en Secundaria.
- Que existan materiales cinematográficos en los que se aborde o, al menos, se plantea el tema y tengan una duración adecuada para el trabajo en aula.

En los cuatro primeros cursos de implantación, el programa ha abordado los siguientes temas:

§ Dimensión personal:

- *Alimentación.*
- *Creatividad.*
- *Autoestima.*

§ Relacional y social:

- *Relaciones y emociones.*
- *Educación sexual.*
- *Consumo de tabaco, alcohol y otras drogas.*
- *Convivencia y racismos.*
- *Resolución de conflictos.*

§ Dimensión ambiental:

- *Desarrollo sostenible.*
- *Entornos saludables.*

El Programa se plantea como una propuesta abierta y flexible que pueda adecuarse a las distintas necesidades y problemas de salud, asumiendo los temas de más interés en cada momento en la edad adolescente. Lejos de ser una intervención puntual, ofrece al profesorado un plan de trabajo continuado y

factible proponiendo el desarrollo de un tema por trimestre que se trabaja apoyado en material didáctico de sencilla aplicación.

- Motivos. Por qué.

Como indican Gállego y Gurpegui (2006)¹¹ La Educación para la Salud constituye uno de los temas transversales recogidos por la legislación educativa española que deben abordarse en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria. Los temas transversales no corresponden a un área determinada sino que implican a más de una y tienen una importancia social relevante y se abordan fundamentalmente desde el punto de vista de la mejora de las actitudes quedando los contenidos conceptuales en un segundo plano. En la práctica se traduce en responsabilizar progresivamente al alumnado de su propia salud de forma que, al salir del centro educativo e incorporarse a su comunidad adopte un estilo de vida saludable y que repercuta positivamente en el nivel de salud de su entorno. Y continúan afirmando, -en la actualidad, los medios de comunicación han experimentado tal nivel de desarrollo que el lenguaje audiovisual pasa a ser un elemento imprescindible en los centros educativos. El cine puede convertirse de esta forma en un medio educativo idóneo permitiendo que el alumnado pueda analizar, valorar y criticar los elementos que aparecen en una película mediante el acompañamiento didáctico del profesorado. Una película bien seleccionada es una buena herramienta de trabajo que, por una parte motiva al alumnado y por otra facilita al profesorado la integración curricular de los objetivos de educación para la salud. La utilización didáctica del cine como recurso de educación para la salud permite abordar los problemas de salud en la adolescencia centrando su interés en el componente actitudinal, la

¹¹ Gállego, J y Gurpegui. C. (2006): en -Programa Cine y Salud , en *Revista Comunicar*, nº 27, Grupo Comunicar, Huelva, pp. 187-191.

clarificación de valores y las habilidades personales. Desde hace algunos años se comienza a usar el cine como apoyo didáctico en la educación en valores, resolución de conflictos y temas transversales. En España diversas instituciones públicas y no gubernamentales han comenzado a ofrecer recursos didácticos para abordar mediante el cine determinadas temáticas o problemas de importancia social en el medio educativo.

Los objetivos con el alumnado son los siguientes:

- Adoptar una actitud participativa en la actividad, que no sea pasiva ni consumidora de imágenes sintiéndose afectado por los aspectos sobre salud planteados.
 - Incrementar el nivel de responsabilidad personal ante su salud, para que adopte actitudes y comportamientos adecuados para mejorarla.
 - Adquirir informaciones que contribuyan a modificar conductas no saludables y reforzar las saludables.
 - Fomentar valores, actitudes y hábitos para mejorar el nivel de salud de la población escolar y de la propia comunidad.
-
- Público destinatario: Para quién.

Es un programa dirigido a los alumnos de Secundaria, de 12 a 18 años. Para el próximo curso 2007-2008 se abrirá también a los alumnos de 10 a 12 años, abarcando el 5º y 6º de Primaria.

1.7.2. Fase de intervalo muestral: 2004-2005

- Análisis cuantitativo.

Se elige este intervalo porque es el meridiano en el desarrollo del programa, desde su nacimiento hasta la fecha. Porque forma parte del desarrollo progresivo del mismo. Porque integra el tercer año del festival de cortometrajes, describiendo con suficiente solidez la historia de este festival. Porque es el año en que se introduce la producción de *spots* en el festival.

- La muestra en sí: La unidad muestral son los profesores en el contexto de los centros, como entidades que asumen en su integridad las bases del programa.
- Estructura de cuestionario:
 1. Recursos utilizados (películas) propuestos desde el programa
 2. Motivos, recursos utilizados (películas) externos al programa
 - Falta de tiempo.
 - Programa curricular sobrecargado.
 - Dificultades técnicas.
 - Implicación del alumnado y profesorado.
 - Falta de formación.
 - Otros.
 3. Cumplimiento de objetivos para el aprendizaje.
 - Utilidad didáctica de la producción.
 - Integración curricular (etapas, cursos y áreas).
 4. Grado de satisfacción del alumnado.
 - Valoración de la experiencia.
 - Aprendizaje de educación para la salud.
 - Trabajo en equipo.
 5. Grado de satisfacción del profesorado.
 - Trabajo con el alumnado.
 - Implicación del centro.
 - Resultados.

6. Proceso de producción de cortometrajes.
 - Formación docente necesaria.
 - Valoración del curso de formación.
 - Sugerencias en la exhibición de los cortos.

1.7.3. Fase del desarrollo del programa en la actualidad. 2006-07

Análisis cualitativo: entrevistas en profundidad.

- o Alumnos.
- o Profesores.
- o Agentes.

Esta fase del programa desarrolla la dimensión del empoderamiento, de modo que los centros educativos se convierten en centros también de promoción de la salud. Los centros educativos como plataformas de participación y desarrollo comunitario. Los indicadores que establecen el desarrollo de las entrevistas en profundidad están extraídos de los principales documentos que aporta la Organización Mundial de la Salud, y en concreto el documento base de

-Habilidades para la Vida

2. LA ADOLESCENCIA: UN CONSTRUCTO SOCIOCULTURAL

Después de haber expuesto el marco preliminar de esta memoria, abordaremos el primero de los capítulos que conforman el cuerpo teórico: la adolescencia, un constructo cultural. La descripción fenomenológica de lo que entendemos por adolescencia, fundamentará una de las bases teóricas de nuestro estudio.

2.1 Acotaciones históricas y culturales

La Organización Mundial de la Salud, OMS define la adolescencia –como la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases: la adolescencia temprana 10 a 14 años y la adolescencia tardía 15 a 19 años¹² El término adolescencia queda definido como –edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo (DRAE, 2007: 231) Esta definición alude a una de las dimensiones más básicas para entender el concepto, la biología. Se trata, pues, del conjunto de etapas que de un modo evolutivo y con intensidad producen determinados cambios.

Atendiendo al significado etimológico, adolescencia procede del término adolecer, –caer enfermo o padecer alguna enfermedad habitual. //Tener o padecer algún defecto.// Causar dolencia o enfermedad . (DRAE, 2007: 231). Cuestas (2006) abunda en esta idea, –la dimensión de lo patológico ligado al dolor aparece como algo que resalta. Dimensión ésta que afecta igualmente siendo sujeto y objeto del adolecer¹³. El dolor ha sido importante en numerosas culturas, formando parte de muchos rituales de iniciación e inclusión a la comunidad. Con la modernidad, ha quedado restringido al ámbito médico. Para el adolescente, el dolor y la enfermedad resultan lejanos, pues su

¹² Organización Panamericana de la Salud (1995): *Salud del Adolescente*, OPS-OMS, Washington. pp. 123.

¹³ Cuestas, F,(2006):Cómo es abordada la adolescencia.

En http://psicologia.academia.cl/como_es_abordada_la_adolescencia.doc. (28 diciembre 2006).

cuerpo en pleno crecimiento rebosa salud, a pesar de que adolecen del suficiente equilibrio para ser conscientes de ello. Las denominadas teorías del concepto del riesgo y

la Terror Management Theory (TMT) o Teoría del Manejo del Terror (Cuesta y otros, 2008) recalcan este aspecto al incidir en la defensa del propio yo, buscando una descripción de los mecanismos emocionales y cognitivos que afectan a los sujetos. Se ha comprobado como una de las dificultades más frecuentes en las campañas de sanidad para prevenir conductas de riesgo, es la escasa recepción del mismo que tienen los propios jóvenes. La teoría del manejo del terror plantea un mecanismo de tipo -simbólico , basado en el contexto cultural. En el sector poblacional que nos ocupa, los adolescentes, este mecanismo adquiere protagonismo en el contexto grupal, donde el sentido de pertenencia al grupo y sus presiones son fundamentales para reducir la percepción del riesgo.

El concepto de adolescente apenas tiene un siglo y medio de existencia. La segunda mitad del siglo XIX experimenta una serie de convulsos y profundos cambios económicos, sociales y culturales, derivados de la revolución industrial, que provocarán la revisión de este concepto. Estamos ante un término, que aparecerá durante este contexto histórico. Entendida como una etapa entre la niñez y la edad adulta, comienza en un proceso de transformación con la pubertad, para caracterizarse por una serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales.

A lo largo de la Edad Media, hasta bien entrado el siglo XVIII, un individuo dejaba de ser niño hacia los siete años, cuando se constataba que ya podía entender la lengua hablada y comunicarse con los demás, así como obedecer las órdenes que se le dictaban. Alrededor de los siete años, el niño se convertía en adulto, una miniatura de adulto que se distinguía del otro –más alto y fuerte- por la capacidad de reproducción. En la Inglaterra del siglo XVIII, se sabe que se ejecutaba de modo regular a niños de ocho años acusados de sencillos robos (Torrent, 2007: 321).

Con la generalización de la lectura y escritura, acompañada de la expansión económica y política de la burguesía, se exigirá que el niño reciba un adiestramiento más largo, y una socialización que supere los siete y ocho años. Se alarga la infancia.

La historia nos presenta multitud de visiones sobre este concepto, que se enreda en la encrucijada de teorías y disciplinas. En el estudio antes referenciado¹⁴, la autora subraya algunos indicadores históricos significativos para entender la evolución del concepto. El siglo XVIII, es concebido por Caron (1996), como el momento en el cual la adolescencia -ha salido de la era del anonimato . Pensadores como Rousseau con su -Emilio¹⁵ especulan sobre la adolescencia como etapa que propicia el desprendimiento de la bondad innata en el niño.

La revolución industrial exige que la célula familiar en su totalidad se convierta en mano de obra, muchos de ellos fueron niños y mujeres. Los anales describen las consecuencias demográficas (grandes tasas de mortalidad infantil, precarias condiciones higiénicas, intensas y continuas epidemias...). Aunque se fijarán algunas leyes que intentarán regular la situación, será en 1841¹⁶ cuando aparecerá en Francia una ley de protección a la mujer y a los niños trabajadores, estableciendo edades mínimas con la duración y condiciones del trabajo, aunque la aplicación de estas leyes no se llevará a cabo hasta que se constituye la educación obligatoria, 1880.

Será el siglo XIX cuando las ciencias jurídicas tomen en consideración esta etapa como objeto de estudio, como consecuencia del interés social que despierta la integración laboral de los niños y adolescentes. Durante la segunda mitad del siglo XIX, Europa alumbrará una serie de instituciones que alberguen y cuiden a los niños y adolescentes, muy asociados a la criminalidad. Asilos, casas de corrección buscan la protección del menor, empujados por un sistema jurídico que intenta vigilar y prevenir delitos. Este movimiento -jurídico-protector producirá numerosos estudios y categorizaciones sobre la infancia y la adolescencia.

A finales del siglo XIX, inicio del siglo XX, como indica Cuestas (2006: 89), médicos y psicólogos ofrecerán programas especiales de formación para niños y adolescentes incapaces de adaptarse a la exigencia escolar. -El modelo de protección de la infancia,

¹⁴ Cuestas, F. op. cit., pp. 45.

¹⁵ En *El Emilio* (1762), Rousseau realiza un análisis de la educación, incidiendo en los mecanismos de socialización, que ocasionan la pérdida de su bondad innata. Se opone al enciclopedismo dominante, en el que reina la razón y la intelectualidad, a pesar de ser uno de los pensadores de la Ilustración. Su obra critica a los ilustrados y propone un Emilio alejado de la sociedad y cercano al entorno natural.

¹⁶ Villerme, M. (1851): *Les douanes et la contrabande*. París, Guillaumin, pp. 266.

recortaba las libertades civiles y la vida privada de los menores, trataba a los adolescentes como si fueran naturalmente dependientes, considerando que requerían constante y omnipotente vigilancia”.

Algunos autores apuntan detalladas descripciones de lo que se entiende por población juvenil.

-Esta concepción no existió hasta la segunda mitad del siglo XX. Hasta entonces, el post-infante masculino no fue mucho más que el próximo recluta para alimentar las guerras..., y la femenina, el objeto de un intercambio para los sistemas patriarcales de parentesco, con especial cuidado por el tesoro de la virginidad. No es sorprendente que en el largo tramo histórico de la sociedad burguesa denominado -victorianismo se llegara a ver la adolescencia como una enfermedad. Sólo con el despegue económico de las naciones occidentales tras la Segunda Guerra Mundial en los cincuenta, y con el desarrollo del modelo de consumo y la cultura pop en los sesenta, lo juvenil empieza a aparecer como categoría disociada y activa, un concepto sociológico capaz de crear sentido e influir decisivamente en el espíritu del tiempo (Montesinos, 2007: 8).

Desde la década de los cuarenta hasta los sesenta se empieza a observar un cambio en la orientación, detectando el fracaso¹⁷ de las políticas educativas que recluyen y separan a los adolescentes de su entorno natural. Se aconseja prescindir de todas las instituciones que tenían encerrados y desplazados a los niños y adolescentes. Se comienzan a recoger los resultados educativos de la integración, como alternativa al aislamiento, dejando el internamiento como el último recurso para atender los casos más extremos.

Describe Emanuelli que la acepción de juventud como registro social se materializa en la modernidad y en la emergencia de espacios de socialización que se masificaron en esa época. La década de los cincuenta, marcados por la llegada del estado del bienestar trajó consigo el fenómeno juvenil, con un estatus cultural y político propio. Posteriormente, su propagación en Occidente está acompañada de unas formas de

¹⁷ Goffman, E. (1987): *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu, Buenos Aires. Así como los estudios de Spitz, R; Bowlby, J. (1951): *Cuidados maternos y salud mental*, Ginebra, OMS.

producción y posición laboral, lo que deriva en la necesidad de una capacitación en las escuelas y talleres para hacer el mercado más productivo. Lo juvenil iría construyendo sus territorios de expresión en las diferentes manifestaciones de diversión, en las que la música, especialmente la música rock tendrían un papel importante. Como describe la esta autora: -Después de los sesenta, los movimientos contestatarios y pacifistas como los *“hippies”* cobraron mayor relevancia y se reprodujeron en otros países. Los jóvenes, desde una perspectiva económica, y debido a su temprana emancipación, se convirtieron en potenciales consumidores, mercados vírgenes a los que había que conquistar. Desde un lugar de protagonismo social, político y económico, los jóvenes entraron en la escena mundial¹⁸.

Actualmente se tiende a preservar o favorecer la inserción en la comunidad, sin embargo, las condiciones sociales, culturales y económicas tampoco permiten educar al adolescente en la autonomía y la conducta asertiva. Sigue existiendo una fuerte posición social, muy alimentada por las representaciones mediáticas, que impulsan una visión estereotipada del adolescente reclamando su protección.

Consideramos que este constructo se debe a la convergencia de dos fenómenos que caracterizan la adolescencia posindustrial occidental: el primero, la prolongación del proceso escolar; el segundo, la democratización del consumo. Montesinos (2007:21), indica que -sólo la convergencia de ambos factores explica el surgimiento de la cultura juvenil .

2.2. Marco psicopedagógico y parámetros sociales de la adolescencia.

La adolescencia es una etapa que procede de la infancia y se dirige a la vida adulta. Por tanto, se puede considerar como un proceso, no como una etapa estanco. Los cambios (cambios fisiológicos y psicológicos), que se producen son rápidos, intensos y acelerados, aparece una nueva personalidad, con otra identidad social. En este sentido, nos parece útil hablar de la adolescencia como una etapa diferenciada y singular.

¹⁸ Enmanuelli, P.: *Posmodernidad y globalización en los medios masivos de comunicación*, <http://www.communit.com/la/tendencias/lact/tendencias-22.html>. (23 enero 2006).

No obstante, aunque los cambios fisiológicos que se producen con la pubertad sean importantes, no podemos reducir la adolescencia a la visión biológica, pues también se caracteriza por otros cambios y modificaciones cognitivas y sociales que afectan a su personalidad. Esta reflexión nos empuja a considerar la perspectiva teórica que pretendamos asumir.

Si enmarcamos al adolescente en el estatus que le corresponde como persona en faceta de desarrollo, estableceremos una interrelación entre los aspectos que evolucionan y maduran en su interior y lo que éste recibe de los estímulos externos. La maduración como desarrollo interior significa gestar conceptos propios en función de sus propias capacidades, motivaciones y expectativas, pero decimos que se establece una interrelación en la medida que el sujeto negocia de un modo consciente –también inconsciente- y lúcido los estímulos externos con sus referentes internos.

Este esquema se enmarca dentro del concepto de socialización, porque acaba siendo un proceso resultante de la aceptación de unas pautas del comportamiento arraigado en la sociedad en que se desenvuelve, y de su capacidad de adaptarse a ellas. Los sociólogos hacen una diferenciación entre la objetividad referida a la influencia que este ambiente social ejerce sobre el adolescente para crearle un modelo a seguir, y la objetividad, referida a la respuesta que estos estímulos ambientales provocan en el sujeto en su proceso de madurez.

También hacen una diferenciación entre socialización primaria y secundaria. El niño se sitúa dentro de una socialización primaria porque es el período de aprendizaje primero, y por el que un individuo se enfrenta en su adaptación social. Corresponde al periodo de la niñez. Es una etapa de aprendizaje rápido condicionado por el desarrollo psico-evolutivo personal del niño, en el que es esencial el universo de afectos que alimenta su crecimiento, siendo un claro y básico referente su célula parental.

Consideramos de suma importancia la función que juega el adulto en su relación con los estímulos que recibe el niño. Es el adulto el que establece las reglas del juego y el que ofrece un modelo a seguir. La socialización en esta etapa habrá finalizado cuando el niño asuma en el ámbito de su conciencia los conceptos generalizados de su entorno.

Cualquier estimulación positiva desde fuera la aceptará sin cuestionarla como sí hace, de modo sistemático, el adolescente.

A esta etapa de socialización se le denomina -secundaria y en ella juegan otros valores que marcan este período de modo muy particular. El individuo ahora cuestiona, analiza y distribuye los conceptos adquiridos en una escala de valores personales. Es la interpretación interna de todo aquello que hizo doctrina en su etapa de socialización primaria. El adolescente descubre que todo aquello que le contaron no es del todo verdad o no se ajusta a su necesidad de verdad, que no hay un solo modelo sino otros muchos conviviendo en ajustes o contradicciones. Constata que para crecer tienen que hacerlo a pesar -muchas veces- y en contra de la opinión o posición de sus padres. Comprueba que su cuerpo se agranda y cambia. Descubre un incierto futuro que le invita a rechazar el pasado y a no aceptar muchos aspectos del presente, especialmente, a sí mismo.

La carga afectiva, tan necesaria en la socialización primaria, debe ser reconsiderada como parte de la intervención pedagógica porque ahora el individuo ha entrado en una etapa propicia para el aprendizaje de nuevos conceptos, en los que la objetividad juega un papel muy importante aunque vayan a ser cuestionados por él en aras de su propia madurez.

Durkheim afirma desarrollo el planteamiento de que los hechos sociales no se crean sino que se reciben por educación¹⁹, como son exteriores al individuo, éste es un producto de su sociedad a la que no podría integrarse de no ser por pautas de comportamientos comunes impuestas de forma coercitiva. Esta dimensión normativa, tiene una intensa presencia en el grupo de pares, con un potente ámbito de indicadores y señales que jalonan el itinerario de crecimiento.

Existen factores que determinan una socialización concreta y están en relación siempre con la etapa de edad, con las características de cada sociedad y con el ambiente social en el que desenvuelve un adolescente. Todos estos factores son agentes intermediarios entre el concepto de sociedad global y el adolescente. Así como el grupo familiar

¹⁹Durkheim, É. (1991): *Educación y Sociología*. México, Colofón.

constituye su primer vínculo de socialización, en esta nueva etapa son múltiples los grupos de relación que le motivan y constituyen su aprendizaje sociable.

La teoría creada por Bronfenbrenner (1979) denominada -modelo ecológico sistémico²⁰, sostiene que el sujeto se ubica en un -medio ambiente , en el que el sujeto se adapta e integra en un conjunto de subsistemas cuyo centro o núcleo nace de los rasgos y características personales, biológicas, genéticas y psicológicas del adolescente (mediación individual), a los que se añade los diferentes contextos con los que se relaciona este sujeto, representados por círculos concéntricos, más o menos distantes en función de la proximidad o posible influencia en su propio desarrollo. A los más cercanos los denomina -microsistemas , donde se encuentran la familia, la escuela o el grupo de iguales; entre los más alejados o -macrosistemas se encuentran la cultura, creencias y valores, pertenecientes a la coordenada histórica y el marco cultural que socializa el marco espacio-temporal en el que se ubica el sujeto.

A medida que las sociedades se devienen más complejas (roles perdidos, facilidad para consumir drogas, múltiples modelos de convivencia, crisis de valores, violencia social, inseguridad ciudadana, sistemas de observación y control, conflictos generacionales, brechas culturales, ...), el proceso de socialización para el grupo de adolescentes se vuelve también más complejo ; en definitiva, nos encontramos con que el adolescente necesita que le homogenicen y diferencien los distintos contextos culturales y subculturales en los que va a desenvolverse, siempre y cuando esta orientación no se convierta en control sobre el potencial de los adolescentes, ni tampoco en excusa para encorsetarlos en grupos o estereotipos estáticos.

Así como el grupo familiar es su primer escenario hacia un mundo de sociabilidad interrelacionada, más tarde el entorno escolar, el grupo de amigos y el tipo de aprendizaje educativo que tenga a su alcance van a ser definitivos en el resultado. Es en esta etapa cuando la educación adquiere su mayor importancia y cuando el trato con el alumno requiere de una atención personalizada al margen de la relación conjunta en un aula, porque es el educador quien de forma más efectiva puede encauzar en este período

²⁰ Bronfenbrenner, U, (1979): *The ecology of human development*, Cambridge. Harvard University Press. Traducción al castellano en 1987: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós,

una interrelación productiva no solo para el rendimiento académico, también para su socialización.

Ahora bien, para que el entorno escolar ofrezca al adolescente un marco pertinente de socialización es preciso la figura del educador que se convierte en mediador, que es un referente, puesto que ofrece seguridad y autoridad. Entendemos que el concepto de autoridad, hoy tan frágil, es la suma de dos factores síncronos en su naturaleza e importancia: el respeto y la cercanía. Un adolescente no respetado, tampoco respetará. Un adolescente respetado, que siente la cercanía del adulto y/o educador, reconocerá su autoridad.

El adolescente del siglo XXI es educado por varios agentes, no sólo la familia y la escuela. Tiene que asimilar contradictorios modelos de conducta, entre lo que ve y le dicen sus padres; lo que vivencia en la escuela; aquello que le llega de los diferentes medios de comunicación y pantallas (televisión, cine, videoconsolas, Internet, dispositivos móviles), y todo lo que experimenta en el permanente laboratorio social que forma su grupo de pares. Este -conjunto de frentes , constituye una -cultura mosaico (en términos de Moles, que alude a un conjunto más o menos inconexo de fragmentos o piezas), que se mueve a velocidades de vértigo en flujos de interacción frecuentemente caóticos. El orden, la continuidad, y esencialmente el sentido, a este palimpsesto de modelos, lo puede aportar la educación, entendida en este caso como proceso de socialización, como espacio de interrelación entre el adolescente y su contexto de afectos (familia, escuela, medios, amigos).

A través de la socialización, el adolescente se reconoce como individuo válido o no, estimado o subestimado en la medida que se adapta a un modelo que le sirve para sentirse útil en su relación con los demás, cuando percibe que puede recibir casi en la misma medida que ofrece. Esos logros de intercomunicación social junto a los referentes que constituyen su imaginario personal de grupo, sin duda le crearán una percepción de autoestima y seguridad necesaria para poder sentirse sano en el pleno y holístico sentido del término.

El vínculo grupal proporciona al adolescente seguridad, reconocimiento social, un marco afectivo y efectivo de acción, un territorio vital, presencial y virtual, para desenvolverse e identificarse, fuera o en la tangente de las acotaciones adultas. En su búsqueda de identidad está dispuesto a aceptar la homogeneización del propio grupo en el que busca seguridad, confianza y estima. Aparece la autoridad del grupo, sus componentes acatan de modo ritual y jerárquico (están los mayores que siempre marcan el territorio y las reglas), las normas y ritos (modo de vestir, lenguaje, costumbres, gestos...). Se ha producido la transición de la dependencia familiar a la grupal.

Este contexto de socialización, subraya la importancia del grupo de iguales, dado que es un medio y escenario pertinente para²¹:

- Definir la propia identidad, intereses y habilidades.
- Construir su propia reputación y prestigio.
- Desarrollar un equilibrio entre individualidad y conformidad.
- Dar y recibir un apoyo instrumental y emocional.
- Construir y mantener la amistad, participar y entretenerte.

La socialización entre pares es un entorno de estimulación hacia la construcción de un criterio propio, cuando descubre la propia identidad cuestionándose la identidad de los demás, lo que supone la creación de su propia imagen, así como la de sus metas y objetivos a partir de las imágenes de los otros. Todo ello no es más que el aprendizaje desde la propia libertad analítica y esa conducción que el adulto debería estimular en los adolescentes. El adulto como puente mediador que facilite la adaptación constructiva del joven con su entorno, que facilite los espacios y recursos de empoderamiento, donde el adolescente gestione los conflictos de un modo positivo y colectivo; pero no con el fin de hacer del adolescente el modelo que se demanda en un programa social o cultural preestablecido.

La sociabilidad en la llamada -dinámica de grupos contribuye a consolidar la etapa de la adolescencia, ayuda a resolver un cambio pendiente en esta etapa; la de pasar de ser

²¹ Extraído de *Prevención de drogas, ¿qué hacer en el aula? Manual del educador* (2002) Programa municipal de prevención de drogodependencias en el ámbito escolar. Ayuntamiento de Zaragoza, pp. 4-8.

dependientes de un grupo jerárquico a ser independientes en grupos de elección. El reconocimiento del -Yo se consolida a través del reconocimiento del resto del grupo, es la etapa para reemplazar los objetos por las ideas, de aprender a programar y a reformar, de autoanalizarse y analizar al otro, de desarrollar de forma más fructífera la creatividad en cualquiera de las formas que se pongan a su alcance. Es un periodo donde el individuo vive un privilegio de posición entre la no responsabilidad social y las mieles de afianzarse en ideas propias. El grupo de pares del adolescente es ahora su mentor, en gran medida le proporciona la capacidad de cambio personal que la familia no podría ofrecerle para encontrar su identidad propia, le permite su apertura hacia su propio futuro como adulto.

En esta etapa, el tipo de grupo al que el adolescente se una, sus actividades y sus ideas lo condicionarán de modo muy significativo. Su autoestima y su equilibrio en salud va a depender en gran medida de la influencia del grupo en cuanto a los contenidos sociales que comparte (ideas, afectividades, creatividades, comunicación, conductas sociales, ritos y formas físicas).

2.3. Marco de aproximación interpretativo

Sin el ánimo de ser exhaustivos, con la intención de pincelar un marco interpretativo que facilite la comprensión del fenómeno de la adolescencia en un contexto interdisciplinar, esbozaremos en nuestra hermenéutica tres perspectivas.

2.3.1. Perspectiva psicoanalítica.

Los estudios psicoanalíticos, y en concreto freudianos (Freud, 1975) contemplan la adolescencia como un desarrollo, básicamente fisiológico que acompaña a la pubertad, que brota especialmente de los impulsos sexuales, focalizados en la genitalidad. La fuerza de las pulsiones propicia una mayor vulnerabilidad en la personalidad del adolescente. De modo que la concepción psicoanalítica incide en las diferentes variables psicopatológicas de esta etapa, marcadas por la inseguridad y la ansiedad.

Paulan indica que -hay una pérdida de especificidad, con una sociedad que explota ante todo la omnipotencia infantil ²², indica que en la actualidad

-Hay una sobreabundancia de ofertas de objetos, de respuestas, de promesas de un goce inmediato, efímero, que debe ser siempre alimentado, renovado, multiplicado, en el cual abundan los síntomas propios de la época, en la que escasean los interrogantes, aunque coexistan los contrasentidos. Lo que tal vez no es discutible es que se observan en el desarrollo períodos de incremento de las emociones: sexuales, agresivas, autoagresivas, etc. Queda sólo un reducido espacio o ningún espacio para la escucha analítica, ya que ésta propone un método excesivamente calmo y pasivo para las necesidades pulsionales del adolescente, que lo sobrepasan. (Leiva , 2003: 341-356).

En efecto, como subraya Verdú (2003: 261), -la preocupación por atender la ilusión de ser único se ha convertido en la ineludible pauta del nuevo capitalismo de ficción ²³, añadiendo más adelante -las pantallas del mundo parpadean hoy sin pasado ni porvenir, pasmadas ante el relámpago interrumpido y todo ello dentro de un tiempo en el que pasado, presente y futuro se han fundido en un flash (...) Los sucesos (...) pasan sobre nosotros y definen este época en la que el proceso ha sido reemplazado por el impacto ²⁴.

La oferta de estímulos, cada vez más intensos y continuos, es permanente. El proceso de cambio que vive el adolescente cabalga paralelo a la constante novedad que ofrece la moda, el diseño, los medios de comunicación, la publicidad. Una aceleración que resulta difícil de asumir y encajar en el propio cambio fisiológico, emocional, cognitivo y social del ser adolescente.

Para Erikson, la adolescencia «no constituye una dolencia, sino una crisis normativa, es decir: una fase normal de incrementado conflicto, caracterizada por una aparente fluctuación de la energía del ego y asimismo por un elevado potencial de

²²Paulan, L: (2002) en *El transitar del adolescente entre la omnipotencia y el narcisismo*. http://fepal.org/files/pualuan_gomberoff_adolescente_omnipotencia_narcisismo.doc. (27 diciembre 2006).

²³ Verdú, V .(2003): *El estilo del mundo, La vida en el capitalismo de ficción*. Ediciones Anagrama. Colección Argumentos. Barcelona. pp. 195.

²⁴ Verdú. Op. Cit. pp. 261

crecimiento»²⁵. Este autor reclama una revisión de la identidad por parte del propio adolescente. Cuestionando aspectos como su identidad futura, sus satisfacciones, sus necesidades, sus inquietudes; en definitiva, su sentido a la vida. La misión más importante del adolescente, según este autor, es construir una identidad coherente y evitar la confusión de roles. La pérdida o dispersión de la identidad deriva de diferentes ámbitos (incompetencia en el estudio o trabajo, falta de concentración en sus tareas, aislamiento social, pérdida de la credibilidad por parte del grupo, conductas agresivas o marginales...).

2.3.2. Perspectiva psicosocial y pedagógica.

La visión psicosocial de la adolescencia atiende a la influencia de los factores externos. En su ámbito sociológico, el adolescente se encuentra en una situación de tránsito. Experimenta el abandono del niño que fue, y siente la impotencia del adulto que todavía no es. Esta «tierra de nadie» le produce inquietud y angustia. Inseguridad que le dificulta integrarse y formar parte, con su propia identidad, del grupo de pares. Las expectativas sociales sobre su función son ambiguas, indefinidas.

-Los adolescentes de las sociedades industriales occidentales no cuentan con ritos de paso que les sirvan de guía para integrarse en la vida adulta. Esta falta de expectativas y guías claras por parte de los adultos puede resultar problemática para el joven a la hora de adaptarse a las nuevas exigencias y responsabilidades²⁶. Los padres han dejado de ser el referente que fueron cuando eran niños. Viven intensamente los deseos de independencia, pero experimentan la necesidad de pertenecer a un grupo en el que se integren, identifiquen y reconozcan determinados valores. En estas edades se encuentran fluctuando entre dos corrientes, la que han sido (valores de los padres), y la que son (valores del grupo de iguales). Este dualismo les provoca inseguridad y tensión. De este modo, nos encontramos con un adolescente que vive una tensión interna, debido a su propia vulnerabilidad y proceso de cambio, y una tensión externa, provocada por lo que abandona (niñez y familia), y todavía busca (grupo de iguales).

Las dos concepciones anteriores subrayan los componentes afectivos y sociales. Piaget (1981) señala la importancia del cambio cognitivo y su relación con la

²⁵ Erikson, E. (1959). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé.

afectividad, entre los once y doce años... tiene lugar una transformación fundamental en el pensamiento del niño (...), el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal²⁷. De este modo, las nuevas capacidades intelectuales, que se desarrollan durante el período de las -operaciones formales , el cuarto y último período que se presenta cuando llega el niño a la edad de la adolescencia y continúa a lo largo de toda la vida adulta, es donde se abre la posibilidad de elaborar teorías basadas en una reflexión no sólo sobre lo concreto real sino sobre lo abstracto posible, y capacitan al adolescente para planificar su programa de vida y presentar alternativas a la sociedad.

Aparecieron las críticas y las reflexiones sobre la religión, las ideologías políticas o los sistemas de autoridad vividos en la familia y la escuela. Con la adquisición de las operaciones formales el adolescente puede formular hipótesis, tiene en cuenta el mundo de lo posible. Este recién estrenado poder del pensamiento hace que el adolescente tienda con frecuencia hacia un nuevo egocentrismo intelectual; es decir, que confíe excesivamente en el poder de las ideas. Para el adolescente, pensar en cambiar algo es ya cambiarlo, teorizar es aplicar ya esas ideas a la sociedad. La dificultad de las transformaciones sociales la encontrará cuando se integre realmente en la sociedad adulta y cuando los avances en su desarrollo le permitan buscar una coordinación mejor entre teorías y hechos.

Vygotski (1995) destaca en esta etapa la creación de conceptos. A diferencia de Piaget, en que la dirección que marca la tendencia cognitiva se produce desde lo individual a lo social, el autor ruso invierte la dirección, de lo socializado a lo individual. Utilizando el concepto de -zona de desarrollo próximo²⁸, el niño y adolescente necesitan la presencia de un adulto, atento a sus demandas y necesidades que le permitan el correcto avance cognitivo. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en la interacción social. El resultado de esta interacción, que es aprendizaje, queda calificada por el autor soviético como -zona de desarrollo próximo .

Las interacciones sociales se convierten en más complejas conforme el niño se acerca a la adolescencia. Se aleja de la órbita familiar, pasando el tiempo con sus compañeros y

²⁶ Paulan L, op, cit.

²⁷ Piaget, J,1981: *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Seix Barral, pp. 95.

²⁸ Vygotsky , L. (reedición 1995: *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, Paidós.

amigos. Se integra en un grupo, del que forma parte, con el que desarrolla relaciones de competencia y de roles entre pares. Este componente social, esencial para el aprendizaje también lo describe Kaplún (1998) cuando expone su modelo de pedagogía de la comunicación insistiendo en que –nadie se educa solo²⁹, aunque él incorpora otro matiz muy freiriano, cuando afirma que –nadie educa a nadie, lo que significa que cada educando no es objeto, sino sujeto y artífice de su propia formación, principal autor de su crecimiento. El modelo pedagógico de Paulo Freire llamado –educación liberadora o transformadora, muy extendido por América Latina quedó caracterizado en esta frase del autor –La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo³⁰. El –nadie se educa sólo nos devuelve al enfoque de Vygotski, los adolescentes se educan y crecen entre sí, mediatizados por el entorno (social y cultural).

El enfoque de este autor considera a la persona como consecuencia de un proceso histórico y social, donde el lenguaje tiene un protagonismo sustancial. Vygotsky entiende que el conocimiento es proceso en el que sujeto y medio interaccionan. A diferencia de Piaget, el medio de Vygotski no es sólo biológico, sino básicamente social y cultural. En la medida que sea la interacción social, mayor será el conocimiento, y por consiguiente, más consistentes las diferentes funciones mentales del sujeto.

2.4. Rasgos particulares de los adolescentes.

¿Hay algo realmente nuevo en la juventud?³¹ , se pregunta Barbero (2000) Este autor y otros³², plantean como hasta la irrupción de la televisión de modo generalizado, segunda mitad del siglo veinte, se producía un filtro y un control de la información que llegaba a los niños y jóvenes. El mundo de los adultos había creado unos espacios en los que las imágenes que llegaban a los niños habían sido previamente filtradas por los

²⁹ Kaplún, M. 1998: Una pedagogía de la comunicación. Madrid, De la Torre,

³⁰ Cita tomada de la obra de Kaplún, pp 49.

³¹ Barbero, J.M. *Jóvenes, comunidad e identidad* Publicado en Pensar Iberoamericana. Revista de Cultura. Año 0. Organización de Estado Iberocamericano para la Educación, Ciencia y Cultura.2000. <http://www.cesc.cl/pdf/centrodedocumentacion/jovenesculturasjuveniles/j%C3%93venes%20educacion%20e%20identidad-%20jesus%20martin%20barbero.pdf> (21 enero 2007).

³² Postman, N. (1988): *La desaparición de la infancia*. Barcelona. Círculo de lectores.

adultos, bien mediante los libros para niños escritos por adultos, o mediante las propias conversaciones intergeneracionales.

Con la llegada de la televisión la separación entre estos dos mundos (adulto/niño) se diluye. El niño ya puede asistir a un entierro, una guerra, un prostíbulo o accidente, con pleno acceso, sin filtros ni censuras. Mientras el libro escondía sus formas de control entre sus complejas y bellas historias, la pequeña pantalla explicita la hipocresía, el engaño, el chantaje y la violencia. La televisión no es el artífice de este cambio, como expone Barbero (2000) –es en ese debilitamiento social de los controles introducido por la crisis de la familia patriarcal donde se inserta el des-ordenamiento cultural que refuerza la televisión. Pues ella rompe el orden de las secuencias que en forma de edades/etapa organizaban el escalonado proceso de aprendizaje ligado a la lectura y jerarquías en que éste se apoya... La televisión desplaza las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, juego y trabajo ³³.

Por tanto, una nueva organización social, alimentada por los consumos multipantallas, se produce en la juventud actual. Ni la familia, ni la escuela, ni el libro legitiman hoy la cultura del adolescente. Un incierto e inquietante futuro, conduce a la vivencia de un presente en el que el –ahora/aquí explota y apura la experiencia. Desde este –sin sentido, alejado del pasado, y vacío de futuro, la juventud siente, piensa y vive su presente: lo único que tiene. La iconosfera audiovisual y multimedia subraya y refuerza este presentismo, que siempre es gratificante y eficaz en su compensación sensorial, con una sucesión de impactos audiovisuales (emocionales) que estimulan desde la inmediatez. La inmersión en las redes de navegación y exploración virtual en la Red, conforman un potente aprendizaje, en el que el maridaje cognitivo y expresivo generan nuevas comunidades virtuales. Los jóvenes encuentran en el quehacer digital nuevas formas de percibir, nuevos modos de contar y describir sus modos de ser; abren caminos y puentes que conforman su identidad. Internet es el epicentro donde bulle la conversación pública juvenil.

Barbero ha subrayado el fenómeno del –descentramiento . El cine, marcaba un ritual desde el momento en que el ciudadano cruzaba el umbral de su casa, hasta que

³³ Barbero, op. cita, pp 4.

penetraba en el espacio del cinematógrafo, donde se apagaban las luces de la sala de exhibición. De la individualidad del espectador en casa, a un público conformado por el pautado de -estar juntos . El sentido de multitud, que existe en la proximidad física, existe en el mismo espectáculo audiovisual, referencia la experiencia que en los siglos anteriores tuvo el público de los anfiteatros griegos, donde su estructura oval o redonda con gradas escalonadas alrededor, que no sólo permitían una correcta acústica y un buen visionado, sino también un -estar juntos , y en el cual se celebraban varios espectáculos, se convocabía a la multitud, y se permitía el roce del contacto físico con el otro. Las miradas se juntaban en el espectáculo visto y se cruzaban en la sincronía del tiempo. El espectáculo entendido como punto central donde se concentran las miradas de la multitud, hoy queda disperso en miles de pantallas (televisión, cine, Internet, videoconsolas, móviles...), sin necesidad de coincidir en el espacio y el tiempo físico. Con el paso de la sociedad de masas a la sociedad en red, interactiva y virtual, los públicos se segmentan, el receptor se aísla físicamente, aunque entra en una tupida red de relaciones virtuales.

Pues bien, este descentramiento, se multiplica en los diferentes ámbitos de la vida y la sociedad. La ciudad es una enorme alegoría de la ruptura de territorio, entendido como lugar habitable en el que conviven un grupo de personas. Las plazas, las avenidas, los bulevares, han dejado de ser lugares de encuentro para convertirse en lugares de paso. El flujo de los circuitos de información que transitan por las redes tecnológicas es una metáfora de la transformación urbanística de las grandes ciudades. La conversión que ha sufrido la fisonomía del territorio urbano deriva en un espacio para el no conocimiento del prójimo, donde el anonimato describe el sentimiento del ciudadano.

Como señala Barbero (2000), -ante el desconcierto que vemos emerger una generación formada por sujetos dotados de una plasticidad neuronal, y elasticidad que, aunque se asemeja a una falta de forma, más bien apertura a muy diversas formas ³⁴. Multiplicidad de formas que se presentan en las diferentes pantallas y abundantes flujos de información y comunicación.

³⁴ Barbero, op cit, pp 6

Puede que la programación televisiva sea una buena metáfora para describir esta cultura popular, también juvenil. El -bucle televisivo materializado en la programación, resulta ser una amalgama de géneros, formatos y discursos, cementados en la programación que se exhibe en una parrilla continua (cada cadena tiene su programación seguida y diaria), con programas discontinuos (interrumpidos no sólo por la publicidad, sino también por las constantes autoreferencias a la propia cadena, a modo de promocionales de espacios específicos o líneas globales del canal).

Nuevo ecosistema que abre nuevas sensibilidades, formas de expresión, escritura e interacción, que merece no sólo la atención de los educadores e investigadores, también de la sociología y la psicología. Los roles del educador, del libro, de la escuela, de la orientación psicopedagógica, del asesoramiento tutorial, de los planteamientos y enfoques de animación sociocultural, de los lanzamientos de proyectos en los espacios no formales de educación. Y, sobre todo, de la articulación de programas en los que converjan los ámbitos formales (escuela y universidad) y no formales (familia, ocio, asociaciones juveniles y de consumidores) que no se centren en lo que diferencia y separa la cultura impresa de la cultura audiovisual y multimedia, sino que aproveche las comunes potencialidades.

La imprenta ejerció su protagonismo hasta finales del siglo XIX, una tecnología que nace y se desarrolla en los procesos de pensamiento y de comunicación caracterizados por la abstracción y la racionalidad. Unas décadas después apareció la fotografía, que aporta la iconicidad y la concreción plástica y gráfica, luego llegaría el cinematógrafo, primero mudo en blanco y negro, luego con la incorporación del sonido y del color. La televisión e Internet surgirán con la imagen en movimiento. Como indica Ferrés (2008:141), la imagen es hiperfuncional, útil para motivar un proceso de aprendizaje, o transmitir una información. La palabra es la herramienta que permite no sólo analizar el consumo audiovisual, también expresarlo, ponderar su influencia, establecer unos códigos sociales que permitan no sólo su comentario y gestión del consumo, también la creación de escenarios de relación y convivencia.

La escuela tiene un reto irrenunciable en el uso crítico y creativo de los medios audiovisuales y multimedia: ser una escuela que cuestiona su modelo de educación, y

por ende de comunicación, en el que se admite una lectura y práctica lineal de la cultura, y también -descentralizada, no sujeta a la pizarra y al libro; tampoco al maestro y su saber; ni tan siquiera al programa y su currículo. El texto lineal, que también es necesario, se hace complementario del intertexto y del hipertexto. Del primero porque son muchos los documentos contenidos en el saber popular de los alumnos, así como en sus consumos. Una película se mezcla con una web de Internet, y una canción de radio fórmula, y el cómic de la tienda de la esquina, con el SMS del amigo y el programa de la tele, que a su vez, es una referencia para su conversación con el compañero, y una influencia en el momento de decidir la compra en una superficie comercial de su ciudad. Así como el intertexto asocia y entrelaza los significados del consumo cultural de los jóvenes, dotándolo de significado, y no podemos olvidarlo, también de sentido; el hipertexto permite la navegación y exploración por diferentes y simultáneos recorridos. La enciclopedia virtual, descentralizada y abierta, propone en el magma de la información, cientos de destinos y respuestas a las preguntas que se buscan.

La intertextualidad que experimenta cualquier ciudadano en general y los jóvenes en particular, cuando establecen el consumo de un documento audiovisual o multimedia, supone un reto para el educador, y una oportunidad para el aprendizaje. Lo que el receptor activo y crítico realiza, -reconstruyendo la representación mediada por los medios en sus diferentes soportes, lenguajes y formatos, para apropiarse del significado, sugiere lo que debería hacer el investigador de los medios, con el profesional de los medios y el propio educador para contactar con los jóvenes desde un enfoque y planteamiento comunicativo constructivo.

Aparici (1993) habla de -documento integrado, que aunque lo aplica al proceso de diseño de un documento didáctico que incorpora varios medios, consideramos pertinentes algunas de las cuestiones que se plantea: ¿Cuál es el medio que se elige como «organizador» del proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuál es la combinación de medios más apropiada en una situación dada? ¿Qué proporción de cada uno de ellos se va a utilizar en la realización del documento? ¿Qué mensaje didáctico se pone en cada medio? ¿Qué tareas comunicativas se desarrollan con cada medio?

En la medida en que respondiéramos afirmativamente a estas preguntas, podemos decir que estamos elaborando un documento que incorpore diferentes soportes, canales, medios, formatos y lenguajes, desde la educación en materia de comunicación. -Si cada medio es una subestructura que forma parte de una estructura total mucho más amplia, el tratamiento de cada parte no se obtiene de dividir la totalidad en el número de medios interviniéntes, sino de lo que cada uno pueda ofrecer como elemento significativo para la articulación de su discurso en el que van a coexistir zonas comunes de información y zonas originales, así como otras que, finalmente, pueden requerir usar, al mismo tiempo, dos medios , por ejemplo: una fotografía, una animación, un diagrama y una situación simulada de análisis de esas imágenes. Cada medio tiene una capacidad informativa y una forma de comunicar dada por las características del propio canal.

(Aparici, 1993:376)

El ecosistema que forman las redes de comunicación mediática y multimedia abren una brecha social, entre los conectados y el resto. Los primeros están en las escuelas, calles, barrios y familias de holgada posición económica. Los segundos carecen de luz y agua, también de acceso a la información. No tienen espacio en la -conversación pública que emerge cada segundo en la Red. Pero entre los conectados, también existe una brecha cultural. Los que saben buscar la información porque están alfabetizados en las redes electrónicas, disponen de habilidades y destrezas para crear su propio espacio de expresión y presencia en la red. Los que están inmersos en la tecnología de la información y de la comunicación, con criterios, desde un porqué y un para qué. El conocimiento técnico no garantiza la alfabetización, se precisa un planteamiento, una reflexión, una destreza y una finalidad en el uso de los medios.

Esta brecha cultural obliga a cuestionarse el concepto de -generación *net* , también denominada *-on-off*”, que venden las grandes campañas de marketing, en las que las multinacionales conceden un intangible, o valor añadido a cada móvil, cada videoconsola, cada portátil, sólo porque los jóvenes están capacitados de un modo natural y ventajoso en todas y cada una de estas innovaciones. Las nuevas tecnologías vienen acompañadas de valores como juventud, progreso, novedad, dinamismo. Pero los jóvenes son un segmento muy diversificado en sus habilidades, destrezas, situación económica, social y cultural que no admite esta uniformización.

El adolescente vive dentro del conflicto. En la tendencia contradictoria entre el interior, que les pide salir, explorar, descubrir su identidad, probar, acariciar los riesgos; y el exterior, que establece límites, normas y obligaciones. En una molesta y complicada crisis de identidad, ejercitan la lucha diaria consigo mismos, con los demás y con el entorno, buscando descubrir y apropiarse de su personalidad. Ciertamente, la presencia de un adolescente en casa o en la escuela es muchas veces complicada, pero no se puede olvidar que ellos están creciendo, y lo hacen en la vorágine del conflicto, y que ese crecimiento tampoco les resulta ni cómodo, ni fácil.

El conflicto crece con la paradoja del aislamiento y alejamiento de la familia, y la aproximación y búsqueda de compañía en el grupo. Será este encuentro con el -exterior lo que les enseñará las normas y pautas sociales, con frecuencia diferentes a las que les ha enseñado la familia y la escuela. De modo, que al joven le interesa, sobre todo, ser -alguien en el grupo , por el afán de integración y pertenencia. Lo contrario le supone quedarse al margen, algo que ningún adolescente desea.

Este -territorio-bisagra que conforma la transición del niño al adulto, en la que el joven, ya no es niño, pero tampoco es adulto, dibuja un paisaje que bien podemos describir apoyándonos en los últimos estudios realizados por la FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción)³⁵ y referidos por Elena Rodríguez, en lo que estos investigadores aluden a los cinco referentes más significativos en la juventud:

1. La normalidad como aspiración.
2. Demuestra que eres joven.
3. Integración, igual a consumo.
4. Dos tiempos, dos modos de ser.
5. Responder a una expectativa. ³⁶

³⁵ Rodríguez, E , Megías, (2001): Estructura y funcionalidad de las formas de diversión nocturna: límites y conflictos . Madrid. FAD.

³⁶ Ponencia, *Los hijos raros. Claves para que entiendan los padres*. 2004 Jornadas organizadas por la FAD, en Madrid.

- -Ser normal” es considerado como -ser y hacer lo que todos .Reproducir sin esfuerzo lo que se espera de ellos. Les molesta ser etiquetados. Los adultos los vemos distintos, innovadores o peligrosos. El -rarillo es lo último que quieren ser ante el grupo, a nadie le interesa ser el que todos miran como algo extraño, que es lo mismo que afirmar que estás fuera del grupo. -Ser normal (entre ellos) es ser igual a los demás jóvenes, responder a las expectativas que los compañeros tienen, seguir los pautados y convenciones del grupo. Este ambiente de normalidad que tiende a imitar para sentirse uno más entre los pares, también comprende sus prácticas de consumo. La ropa, la música, los lugares de ocio, son -una marca que los reconocen, integran y legitiman en el grupo. Explica Verdú (2003) -si en el capitalismo de producción lo importante fueron las mercancías y en el capitalismo de consumo lo importante fue lo que una voz dijera sobre ellas, en el capitalismo de ficción es el propio artículo que habla. Coca-cola habla de jovialidad, Nike de malditismo, *Body Shop* de conciencia ecológica... ³⁷. Continua este autor, -el nuevo capitalismo de ficción no es por tanto como los anteriores capitalismos, un sistema sin corazón, sino por el contrario la afectividad es aquello que más le importa. El último anuncio norteamericano de Nescafé no habla en Estados Unidos de un surtido de cinco sabores sino de cinco emociones. La intensidad en la que el adolescente vive sus relaciones en el grupo de pares depende de sus vínculos emocionales, de la trama afectiva que entrelaza el grupo. El consumo del producto no satisface el propio consumo, sino la sensación bienestar en el grupo, de reconocimiento -es uno de los nuestros , de identificación -siente lo mismo que nosotros . (Verdú, 2003:130).

- -Deben demostrar que son jóvenes . Hacer esta demostración forma parte de la normalidad, lo que significa que será igual entre los iguales, pero diferente frente a los adultos. La normalidad del joven acaba en la diferencia generacional: un joven vivirá la semejanza entre sus iguales (jóvenes), con la misma intensidad y contundencia con que experimentará la diferencia con los adultos. Marcando su territorio (espacio de ocio), su vestimenta, sus hábitos, músicas, tecnología (espacio del consumo) lenguaje, relaciones, convivencia (espacio de socialización). Ocio, consumo y socialización convergen en el consumo multipantallas (videoconsola, ordenadores, Internet, televisión, dispositivos móviles). La convergencia de las vivencias del grupo, con su sentido de pertenencia,

³⁷ Verdú, V, (2003): op. cit., pp. 127.

con la convocatoria que procura el consumo de las pantallas, conduce al joven a una doble presión: la ambiental, producida por los medios de comunicación, y la grupal. Una doble presión que limita y acota las pautas y normas aprendidas en la familia y en la escuela.

- -Integración, igual a consumo . La sociología coincide en que existen grandes diferencias entre la juventud de antes y la de ahora, siendo el ámbito del tiempo libre, el principal escenario relacional, de crecimiento y de cambio. Esta vivencia del tiempo libre ha experimentado una convulsa transformación, debido entre otros factores, a la enorme penetración social de la televisión y la irrupción de la fenomenología de las pantallas. Varios estudios confirman que el consumo y la interacción que los jóvenes desarrollan alrededor de las pantallas (televisión, videojuegos, Internet, cine, móviles) son un factor socializador de primer orden³⁸. Se concluye que el uso de estos medios de comunicación se convierte en una praxis relacional, que proyecta un significativo ámbito de socialización y conocimiento. Los rincones de ver, de navegar, chatear y jugar, son el escenario para intercambiar un truco, advertir el último efecto de un juego, ahorrar esfuerzo y tiempo en bajarse una película o canción. En cualquier caso quien realmente decide, en gran medida, la influencia positiva o negativa del medio y/o pantalla es el propio usuario y su relación con el entorno.

Podemos decir que los adolescentes, con sus prácticas alrededor de las tecnologías de la información y comunicación colaboran en la construcción de una cultura digital, que se

³⁸ Se pueden consultar varios estudios dispares en la geografía (España y Argentina) pero coincidentes en muchas de sus conclusiones. Uno de ellos el realizado por un equipo de investigadores de la UOC (Universitat Oberta de Catalunya), Adriana Gil, Joel Feliu, Isabel Rivero y Eva Patricia Gil, de la ¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital. . Y, el segundo, -Qué televisión quieren los niños . Investigación comparativa internacional de Tatiana Merlo Flores de la Universidad Católica de Argentina, expuesto en Luces y laberinto audiovisual. Primer Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación celebrado en Huelva en octubre de 2003. Asimismo se puede consultar el estudio de Imma Tubella, Rectora de la UOC, que ha dirigido una investigación en la que se pretende comprender los patrones de transformación actuales relacionados con los medios de comunicación en Catalunya, dentro del contexto de rápida expansión de las TIC y la creciente complejidad tecnológica y social. Analiza Internet y los medios de comunicación "tradicionales" en lo referente al uso, función y prácticas de comunicación, teniendo en cuenta el impacto de las tendencias actuales de digitalización y la convergencia en los procesos de consumo, creación, producción, edición y distribución de contenido. Este estudio se desarrolla dentro del Proyecto Internet Cataluña. Se puede consultar en <http://www.uoc.edu/in3/pic/esp/comunicacion.html>. (9 diciembre 2007).

caracteriza por la virtualidad en todas sus dimensiones y ámbitos, principalmente en el tiempo de ocio.

Los jóvenes, contrarios a las normas de los adultos, se encuentran envueltos en una espiral de crisis que pivota en tres ejes: escuela, entorno y familia. La escuela no puede ni debe ser el -colchón que recoge todos los problemas que la sociedad tiene; con la familia, se observa que muchos padres ya han claudicado en gran parte de sus responsabilidades básicas; y el entorno es un poderoso ambientador que somete a una constante e intensa presión y que condiciona las actitudes y el comportamiento de los jóvenes.

-La condición que tiene un sujeto para optar por un comportamiento ético (Camps, 2004:235); es decir educación para la autonomía, que podríamos denominar comportamiento maduro. No obstante, los adultos siguen considerando a los jóvenes y niños seres pre-sociales incapaces de decidir lo que quieren o no quieren hacer. Se les considera o una amenaza (asociados al botellón, indisciplina, delincuencia, droga) o una víctima (no pueden salir solos a determinadas horas porque es peligroso, no deben conectarse a Internet porque entran en páginas indebidas, no deben salir con algunas compañías porque les pueden perjudicar). Ciertamente, la influencia que tiene el entorno ambiental y mediático es muy potente, de lo que se deduce la importancia que tiene educar en los medios para la comunicación, en la recepción crítica y autónoma de los mensajes que constantemente -están en ese ambiente.

- -Dos tiempos, dos modos de ser . El primero, entre semana de lunes a jueves; el segundo, de viernes tarde a domingo. Inicialmente, esta separación es normal, trabajo/ocio, así está organizado el tiempo social. Pero para los jóvenes, el tiempo de ocio es la base de sus vivencias, relaciones, deseos y comunicación compartida. El tiempo de la semana es el de la continuidad, la responsabilidad, cumplir con la familia, el colegio, etc. El tiempo del fin de semana es el festivo, sin obligaciones, sin compromisos; es un tiempo para vivir con plenitud, intensidad, único, extraordinario, irrepetible. Se trata de apurar al máximo el presente. Dualismo temporal que separa dos tiempos y que establece, con frecuencia, dos modos de ser en el mismo joven. Adolescentes formales, cumplidores, educados de lunes a jueves, adolescentes que a lo largo del fin de semana transgreden las normas y desbordan los límites.

--Responden a una expectativa . El menor hace lo que se espera de él. Si se le dice que es un vago, un mentiroso, el se preguntará -¿por qué voy a ser diferente a lo que esperan de mí? . Si la sociedad adulta piensa, opina y expresa que los adolescentes son irresponsables, provocativos; que sólo viven para divertirse, su comportamiento responderá a estas expectativas.

El estudio "Jóvenes españoles 2005"³⁹-realizado a jóvenes de 15 a 24 años, publicado por la Fundación Santa María, ante la cuestión de cómo definirían a los jóvenes de su edad, indica los siguientes rasgos: "consumistas" (60%), "rebeldes" (54%), "pensando sólo en el presente" (38%), "independientes" (34%), "egoístas" (31%), "con poco sentido del deber" (27%). Para encontrar algún valor positivo en esta descripción como "leales en la amistad", "solidarios", "tolerantes", "trabajadores", "maduros", "sacrificados" hay que desplazarse hasta los últimos lugares de la lista con porcentajes irrisorios. "En otras palabras -apunta el sociólogo Javier Elzo, responsable de una parte de este estudio-, que los jóvenes se atribuyen en notorio mayor grado los rasgos negativos que los positivos. La conclusión se impone: los jóvenes del año 2005 tienen una baja autoestima que, además, es notoriamente más acentuada que la de los jóvenes del año 1994 -fecha del anterior informe-. Estamos ante uno de los datos más preocupantes del estudio".

Si preguntamos por los modelos a los que les gustaría parecerse, encontramos respuestas en el sondeo de opinión que realizó el Instituto de la Juventud (INJUVE, 2007)⁴⁰.Cuatro de cada diez jóvenes (41%) declaran no tener personas en su entorno cercano o social a quien imitar o parecerse. Un porcentaje parecido declara no tener modelos vitales a los que parecerse. Y un 15% no tiene opinión formada en ese sentido. Quienes declaran tener referentes de vida (58%) miran hacia la familia, concretamente a la figura del padre. Los siguientes modelos de importancia para estos jóvenes, señala el informe del INJUVE, son los deportistas (16%) y los actores y cantantes (11%). Los

³⁹ <http://www.revistafusion.com/2006/junio/temac153.htm>. Autor Fusión.
(30 de diciembre 2006).

⁴⁰ Informe Anual Jóvenes, (2007). Las que se encuentran, gozan de unos altos niveles de... Fuente: 1985 y 1990: CIS, Estudio nº 1.461 y 1870; 2005: INJUVE.

amigos (3%), los personajes de la cultura (3%), los políticos (2%) o las grandes fortunas (2%) no parecen tener demasiada aceptación entre los modelos a seguir.

2.5. Adolescencia, una construcción cultural.

Ferguson (2007) recoge la siguiente cita -A medida que pasa el tiempo, es mayor el número de los que descubren que este modelo de desarrollo está agotado porque es injusto. Que de una economía de mercado, nos han llevado a una sociedad de mercado en la que pretenden tratarnos como a recursos humanos buenos para ser explotados. No hay más que escucharlos, entrar en sus blogs, sentir su rebeldía en la forma de vestir, en la necesidad de reunirse para compartir, *‘echar unas risas’*, compartir música. Todo ello a pesar de la miserable confusión en la que una sociedad que anhela sumisos temerosos, los descalifica de pasotas, vagos, hedonistas, consumistas y amigos del botellón⁴¹.

La entrada en un proceso de sana convivencia supone reflexionar sobre el concepto negativo que se tiene de los jóvenes, y que recoge una serie de tópicos. Ferguson subraya el concepto de identidad adolescente asociado -con términos como etnia, género, orientación sexual, nacionalidad, incluso clase, considerada como naturaleza permanente, relacionado con la esencia de las cosas, la identidad formó parte de esos -valores universales . Llegando a considerarse -eterna, natural y normal⁴². La adolescencia, otro concepto creado por los adultos (instituciones, tutores, padres, educadores, maestros, investigadores, psicólogos), es más un término variable, en constante cambio. La fijación del concepto -adolescente obliga a preguntarnos qué intereses hay detrás de este constructo.

Para Martín Serrano (2005), estos cambios afectan a tres instituciones: la familia, la educación y el sistema laboral. -Porque van cambiando las funciones y los objetivos que se les asignan a las familias, en su condición de instituciones socializadoras⁴³.

⁴¹ Ferguson, R.(2007): Los medios bajo sospecha. Ideología y poder en los medios de comunicación. Barcelona, Gedisa, pp 282.

⁴² Ferguson, op. cit., pp 39.

⁴³ FAD, (2005): -Invención y transformación del concepto de adolescencia . En Actas Congreso Ser adolescente. Madrid, FAD, pp 77.

Antes, la responsabilidad estaba repartida entre la escuela y la familia, hoy se carga de responsabilidad a la familia. De una familia numerosa, donde vivían varias generaciones juntas (nietos, hijos, padres y abuelos), hemos pasado a la denominada familia nuclear (padres e hijos). La responsabilidad de los padres se ve afectada por la falta de tiempo, al tener que trabajar los dos para mantener un ritmo de vida y consumo. De modo que la función socializadora y modeladora de valores y pautas de conducta, es ocupada por la influencia del entorno más próximo al adolescente, formado por el grupo de pares y la iconosfera audiovisual y multimedia.

Antes, las tres instancias tenían una misma visión y misión, siendo más sencillo educar. Aunque la institución educativa continua siendo el máximo referente, es más complicado educar, la presión del entorno es muy intensa, y escaso el tiempo para estar cerca de los hijos. A lo expuesto tenemos que añadir la crisis de la familia, pero no se ha encontrado sustituto. Martín Serrano (2005)⁴⁴ subraya dos -arritmias que caracterizan el escenario juvenil:

- Adelanto de la adolescencia, acercándose a la infancia, con comportamientos y experiencias que antes se vivían a partir de los dieciocho años. Iniciación afectiva y sexual, así como la iniciativa del gasto.
- Desplazamiento hacia los últimos años de la juventud, e incluso después. La inserción en la vida adulta se alarga. Juventud emplazada: se emplaza su primer empleo, su primer hogar, su primera pareja estable.

El mantenimiento de esta hipótesis nos conduce a entender que no hay adolescentes problemáticos, sino sociedad problemática; tampoco fracaso escolar de adolescentes, sino fracaso del sistema educativo; ni tan siquiera, adolescentes conflictivos, sino relaciones conflictivas con los adolescentes. Esta afirmación nos obliga a integrar en nuestro análisis crítico también a los padres, educadores, agentes sociales, políticos. La adolescencia será lo que sumen en conjunto de intervenciones con los jóvenes, así como el entramado de interrelaciones que entre todos –con ellos- desarrollemos.

⁴⁴ Serrano, op cit, pp 79.

Antes de que Elzo (2000) hablara de -los gritos de los adolescentes⁴⁵, este autor realizó una investigación sobre -el silencio de los adolescentes , afirmando que este silencio no es mayor el que ahora tienen, del que tenían antes. Y subraya -de hecho en las familias había una espontaneidad que no se daba hace treinta o cuarenta años .Hablaremos de las representaciones que ha creado la sociedad adulta y los medios sobre los adolescentes, pero avanzamos que esta prolongación de la adolescencia es uno de los motivos que afecta a la visión negativa que se tiene de la misma. Imagen negativa que es percibida por los propios adolescentes.

Se fijó la mayoría de edad, en los 18 años, marcando un hito en el concepto de adolescencia como producto cultural. A los 16 años se producen dos hechos de enorme trascendencia social y cultural: terminan los estudios obligatorios, y se permite legalmente la incorporación al campo laboral. No obstante, sabemos que la mayoría de los adolescentes no comienza a trabajar a los 16 años, y son muchos los que prosiguen sus estudios o formación, y otros que queriendo trabajar no encuentran una inserción laboral porque la mayoría de las empresas prefieren contratar a los mayores de 18 años.

La adolescencia, como cualquier etapa de la vida, es producto de un contexto. Sus formas de estar y comportarse, de convivir y relacionarse, de afrontar la vida y la relación con los adultos. Funes (2005:36)⁴⁶ habla de muchas y complejas interacciones:

- De tiempos concretos y breves ráfagas que acontecen en lo cotidiano.
- Habitán en territorios y entornos diversos que agrupan también diversamente a los adolescentes.
- Interaccionan entre ellos y con los adultos.

Elzo⁴⁷ describe tres rasgos que caracterizan a los adolescentes:

⁴⁵ Elzo, J, (2000): *El silencio de los adolescentes*. Madrid, Ediciones Temas de Hoy. El autor vuela sus investigaciones sobre los silencios y los gritos adolescentes en Jóvenes Españoles 2005, en el estudio para la Fundación Santa María. (2006).

⁴⁶ Funes, J, (2005): *Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes. O de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema*. Actas del Congreso Ser adolescente, FAD. Madrid. pp 36.

⁴⁷ Elzo, J,(2005) , op cit. pp 84.

-Singularidad en la que se manifiestan deudores de un contexto, de un lugar y momento histórico, en el que se hacen jóvenes. Lo que origina un perfil diferenciador de la juventud.

-Diversidad , la adolescencia no es uniforme, homogénea, existe una variada tipología de jóvenes que no responde a los estereotipos presentados en los medios.

-Socialización , las tradicionales instancias socializadoras (familia, escuela e iglesia), por motivos varios han quedado relevadas por el grupo de pares que es quien marca las normas y pautas de convivencia, relación y crecimiento.

La vivencia en estos contextos diferenciadores, dentro de una agitada secuencia de ambientes, relaciones, encuentros y desencuentros, siempre diversos y cambiantes, son una descripción necesaria para conocerlos. La mirada de los adultos está conformando un concepto de adolescente, de modo que en cierto modo podemos decir con Funes que -la adolescencia es lo que ven los adultos ⁴⁸ .Este autor subraya varias miradas que queríamos destacar:

- “*La mirada del desconocimiento*” de lo que son y hacen los adolescentes . Cuando se asocia adolescencia con determinadas conductas molestas para el orden. Son personas que se obsesionan por determinados aspectos de la adolescencia, obviando o ignorando otros muchos. El desconocimiento de los jóvenes condiciona notablemente la percepción que los adultos tienen de ellos, rechazando sus gustos y hábitos. Los adultos desconocen en gran medida los gustos y preferencias de los consumos de los jóvenes, en la música, en el cine, en Internet. Este desconocimiento se convierte con facilidad en desconfianza y rechazo. Entendemos que un adulto cercano al joven necesita conocer lo que el joven ve, escucha, usa y consume. Y entendemos que el desconocimiento no es una excusa para el rechazo porque evita el acercamiento, y por consiguiente, la mediación educativa.
- “*La mirada desconcertada* . Los ven como algo tan distinto a lo que ellos tuvieron y fueron, que la perplejidad les desborda. No sólo se

⁴⁸ Funes, J,(2005), op. cit. pp38.

trata de salto generacional, sino de verdadero asombro por lo que los jóvenes hacen, piensan, sienten y expresan.

- *“La mirada desde el conflicto”*. Educadores, padres y madres, que identifican las situaciones que generan conflicto en el trato con los adolescentes, con adolescentes conflictivos. No señalan la culpa, ni el problema, sino asignan culpables.
- *“La mirada angustiada”*, viendo peligros y víctimas por todos los rincones. Cualquier espacio o situación es motivo para preocuparse y sentirse amenazado.

Este conjunto de miradas suscita una triple tipología entre padres y madres. La primera la componen aquellos padres despreocupados por sus hijos, que por motivos varios, conforman la -generación de la llave (casi siempre están solos en casa) o también llamada -generación horizontal (sólo ven a sus hijos dormidos). Son padres que en los pocos momentos que conviven con los jóvenes, no están con ganas de discutir, y que por tanto, crecen con escasos límites y referencias en la familia, sin pautados, sin obligaciones. La segunda tipología está formada por los padres ocupados, preocupados y agobiados por sus hijos. Son todos aquellos que están con ellos, crecen con ellos, intervienen en su educación. Crían y educan. Pero viven con el agobio del día a día, con el -muchas veces no saber qué hacer , sintiendo como una pesada losa la diferencia intergeneracional, la presión del grupo de amigos, y la presión del ambiente. Por último, los padres ocupados y preocupados, pero no alarmados. Los que viven el conflicto del crecimiento de sus hijos, y el suyo propio, con tensión e ilusión; los que buscan espacios de diálogo con ellos, los que se sienten interpelados por sus comportamientos, reacciones bruscas, ásperos silencios. Por tanto, así como hablamos de diferentes adolescentes, indicamos la diversidad de padres, como también lo es la educación que se proporciona desde la familia. Las manifestaciones juveniles son muchas y variadas, múltiples en sus formas, actitudes, comportamientos. Funes continua afirmando que

-las formas de ejercer la condición adolescente dependen de cómo se conforman unos contextos vitales, cuyas variables son relativamente posibles aislar ⁴⁹ Estos contextos sociales están significados por la procedencia social, su elección escolar, los espacios y

⁴⁹ Funes, J, (2005) op. cit pp. 39.

compañeros de ocio que transitan, y por supuesto, la situación familiar y sus modelos de educación y comunicación.

El ser adolescente se hace y se construye en un conjunto de prácticas. Desde un enfoque etnográfico, observando sus estéticas (modos de vestir, peinarse), ademanes (manera de andar, moverse, mirar, gesticular), comunicarse (palabras, giros, frases que utilizan), gustos y preferencias (música, cine, tecnología, deporte, moda). En este conjunto de hábitos y prácticas tiene una relevancia importancia el entorno tecnológico. Buckingham (2003) sostiene -que las relaciones entre los jóvenes, los medios de comunicación y la educación están experimentando un cambio muy relevante. La proliferación de tecnologías de la información y la comunicación, la comercialización y globalización de los mercados de comunicación, la fragmentación de las audiencias y el aumento de la interactividad están transformando nuestras relaciones diarias con los medios⁵⁰.

¿Quiénes son los adolescentes?⁵¹, es una pregunta que no sólo reformula la opinión y la definición que se puede tener de ellos, también incluye el importante papel que desempeñan los medios de comunicación en su construcción social y cultural. Con frecuencia, el discurso de la juventud manifiesta dos caras. Como una amenaza porque se les considera antisociales, delincuentes y contestatarios; porque son los que -montan bronca los fines de semana, ensucian las calles con las -litronas y provocan todo tipo de accidentes. O como seres amenazados e indefensos, vulnerables y frágiles, necesitados de protección.

La relación que se propone entre los adolescentes y las pantallas es -un intenso claroscuro, víctimas o virtuosos de la seducción tecnológica. Víctimas en sus -rincones de ver y/o jugar⁵² que cada día se multiplican (su casa, la casa de los amigos, los

⁵⁰Buckingham, D, (2003): La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia01/index.html> (31 diciembre 2006).

⁵¹ Gabelas, J.A, (2005): -Televisión y adolescentes, una mítica y controvertida relación , en revista Comunicar-Actas Congreso Hispanoluso de comunicación y educación: -La televisión que queremos... N° 25, pp. 137-146.

⁵² Gabelas, J.A ,(2007): Crecer entre pantallas. En Seminario Pantallas Sanas. TIC, salud y vida cotidiana. Gobierno de Aragón, pp. 64.

ciber...), donde se recluyen o aíslan sumergidos en horas y horas de consumo audiovisual. Niños inermes e indefensos, muy vulnerables ante la perversas influencias de la televisión primero, luego los videojuegos, finalmente, Internet. Para evitar estos peligros se anuncian medidas de control y protección. Nos encontramos ante una posición que arranca desde un determinismo tecnológico, que considera que el sujeto que percibe y recibe el mensaje mediático es un ser frágil, pasivo y aislado. -Frágil porque no tiene defensas, ni estrategias de gestión con el mensaje recibido. -Pasivo porque es incompetente, incapaz de responder e interactuar con el medio. -Aislado porque el espectador o usuario de los medios y sus pantallas mira, pulsa, interactúa, juega o navega sólo y asépticamente, sin entornos, ni contextos.

También se presenta a los jóvenes como virtuosos de la tecnología. Se trata de la generación electrónica. Niños y jóvenes dotados naturalmente de competencias (-nacen tocando botones , -crecen entre la cacharrería electrónica) para desenvolverse con absoluta comodidad y libertad por todos los laberintos electrónicos y digitales. Por tanto, cualquier interacción con lo electrónico supone para el niño una riqueza, un libre acceso, un privilegio para estar -entre los triunfadores y conectados. Si antes los medios eran un peligro, ahora es lo contrario: los medios seducen y la tecnología fascina. Entendemos que el mercado es un elemento importante que sostiene este discurso. La tecnología se posiciona en el mercado en la medida en que el cambio de ordenador, dispositivo móvil, cámaras digitales, y otros muchos terminales y periféricos se convierten en necesarios para estar conectado.

Este doble postulado obedece a un mismo discurso paternalista. Si los adolescentes son frágiles y vulnerables, hay que protegerlos. Si nacen capacitados para triunfar en el seno tecnológico, hay que mantenerlos a -la última en sus consumos, último móvil, último portátil. El padre -Moral y el padre -Mercado tasan la capacidad de los jóvenes como seres -preadultos que necesitan protección o regalo. Estamos ante una construcción en la que la infancia y juventud son excluidos, (Buckingham, 2002) pues se les considera como -los que no son , como los que no han -llegado a adultos, porque no han madurado, porque no han conseguido el nivel adquisitivo pertinente. Desde el control y la protección, se les impide ser personas a estos niños y jóvenes -presociales .

Se contempla a los medios (grandes medios masivos y nuevas tecnologías) como un auténtico peligro. Por eso, proliferan códigos autorreguladores, como los V-Chip y bloqueadores de software. Se anuncia, por consiguiente, y en términos de Buckingham, la muerte de la infancia (añadamos, en gran medida, adolescencia), tildando a los medios como principales culpables (especialmente a la televisión). Se niega el papel activo del espectador (sea niño, joven o adulto), sin tener en cuenta que cualquier consumo audiovisual es una negociación entre sujeto y pantalla, individuo y producto mediático; interacción con otros sujetos, bien en conversaciones, juegos o recreaciones, lo que origina un proceso cognitivo y socializador.

Esta postura advierte una lectura incompleta y sesgada. Se trata de una posición conductista, en la que se contemplan los medios como -agujas hipodérmicas , (me pinchan, luego duele) lo que produce efectos: se reduce la lectura, y la comunicación, aumenta la violencia, disminuye la atención. Según esta teoría, estos efectos se producen porque se consumen determinados productos audiovisuales durante muchas horas. Por consiguiente, se contempla a los menores como cintas vírgenes, sobre las que se graban los mensajes de modo automático, sin que exista ningún otro estímulo que provoque en ellos una reacción, salvo el que les llega desde la pantalla. Esta posición se encuentra amparada bajo la teoría de los efectos, que en los años cincuenta y sesenta tuvo un gran auge en la escuela conductista, avalada por numerosos experimentos norteamericanos, pero que hoy está superada por las teorías cognitivas y sociolingüísticas, así como las -Teorías de los Estudios Culturales y de los Medios . En cuanto al segundo postulado, está comprobado que la influencia que un estímulo audiovisual puede realmente producir en el sujeto depende de un conjunto de factores y variables, de una compleja interacción y la correspondiente negociación entre sujeto-pantalla-s-sujetos-entre-sí.

La alfabetización mediática entiende que el espectador es un ser social que tiene un contexto de recepción individual (con sus experiencias, conocimientos, alfabetización audiovisual y estrategias de negociación, expectativas y deseos) y social (cómo y con quién visiona, juega, disfruta, dialoga, navega y proyecta, evalúa y autoevalúa) Significa que el sujeto es un usuario que consume desde un contexto mediático que dispone a su vez de un contexto de producción, distribución y exhibición que

condiciona cada uno de los estímulos audiovisuales que se lanzan, proyectan, y por consiguiente, se reciben.

El gran argumento que convoca a los jóvenes y la industria del entretenimiento explota con ingenio es la -popularidad . En Estados Unidos, se están popularizando celebraciones que superan las celebraciones de comuniones que hacemos en España. Describe (Quart 2004), refiriéndose a las fiestas de cumpleaños, -...en estas fiestas, 50.000 dólares no son más que una gota en el océano, apenas duran cinco horas ... Incluso gente que tiene poco dinero ahorra para esas ceremonias ⁵³. Estas fiestas se ambientan con póster que vinculan a los niños con estrellas del pop o del rock, colocando el rostro del niño de turno, que sustituye al del famoso. Los niños que celebran su cumpleaños se convierten por un día en únicos. Como ocurre con algunos programas de telerrealidad en los que los invitados -sienten la gloria de la fama cinco minutos.

Indica Quart que las grandes marcas lo han entendido muy bien. Adolescentes y preadolescentes crecen en un mundo en el que *Nike* es más que una zapatilla y *Disney* más que una película. Son ciudades llenas de sueños, también guetos donde se habla, se viste, se come para formar parte de un colectivo; -hay que dejarse ver para poder estar y ser del grupo. Lo otro es la exclusión, porque como dice un publicista -los niños se dan cuenta si alguno de sus compañeros de clase llevan las -zapatillas equivocadas La idea central de los adolescentes es la popularidad. Se encuentra inmersos en una racha ganadora buscando con ansiedad el caer bien, el gustar. -Demasiado viejos para ser niños, demasiado jóvenes para ser adolescentes ⁵⁴. Demasiado viejos para aceptar una dependencia total de los padres, demasiado jóvenes para obtener un permiso de trabajo, los preadolescentes pueden crear una marca de más de cien millones de dólares ⁵⁵.

Si acudimos al medio de comunicación de mayor penetración social nos preguntamos. ¿Cómo presenta la televisión a los jóvenes?, ¿cuál es la imagen que la televisión ofrece

⁵³ Quart, A , (2004): Marcados. La explotación comercial de los adolescentes. Barcelona, Debate pp. 87-90

⁵⁴ Quart,(2004): op cit. pp 92

⁵⁵ Quart,(2004): op cit. pp 97

de los jóvenes?, ¿qué representaciones son las más frecuentes?, ¿qué realidad juvenil existe en los medios?

En noviembre del 2004, se organizó desde el proyecto educativo El Periódico del Estudiante, en Aragón⁵⁶, una serie de debates en torno a -medios y jóvenes , entre los adolescentes (12-16 años). Se trata de percibir cuál era la opinión que los jóvenes tenían de los medios, en relación a la imagen que de ellos ofrecían a la sociedad. Los debates se organizaron con la siguiente estructura. Una primera parte en el aula. El equipo educativo del Periódico del Estudiante elaboró unos materiales para facilitar el diálogo entre los tutores y los alumnos, de modo que se motivara un foro de discusión en el aula. En una segunda parte, algunos varios jóvenes, representantes de estos colegios e institutos, hicieron de portavoces en una mesa redonda con los directivos de algunos medios locales aragoneses (televisión, radio y prensa).

Como conclusiones podemos indicar las siguientes:

- El análisis que los jóvenes hicieron sobre la programación que los medios les ofrecen, es considerada insuficiente y poco adaptada a sus necesidades, intereses y expectativas.
- De este mismo modo, también opinan que los llamados programas -juveniles son demasiado infantiles y creen que utilizan un lenguaje ridículo que no se acerca al que hoy utilizan los propios adolescentes.
- Reclaman por parte de los medios que sean una fuente de entretenimiento, y un punto de información.

El pronunciamiento de los jóvenes fue claro: los medios, y sobre todo, la televisión, ofrece repetidamente una imagen negativa de los adolescentes. -Es una imagen sucia, relacionada con drogas, alcohol, velocidad, vandalismo. Los jóvenes según los medios de comunicación son vagos y violentos, sólo se dedican a beber litrona, drogarse y organizar juergas . Ni en los informativos, ni tampoco en las series existen aquellos

⁵⁶ Este proyecto se inició en Zaragoza el curso escolar 1997-98 con quince centros de Secundaria, en la actualidad abarca sesenta y seis centros de Secundaria de Aragón. Se trata de un proyecto educativo con la Prensa que implica a la redacción de El estudiante, a los profesores y a los alumnos. Se puede consultar en <http://www.periodicodeestudiante.net/>

otros jóvenes que salen estudian, trabajan y se esfuerza, o que se dedican a labores asistenciales o sociales, o que practican deportes o actividades artísticas. También aparece la representación publicitaria, en la que los jóvenes aparecen identificados con el -cuerpo diez , perfectos, sin defectos. Triunfadores y seductores. Algunos de los participantes indicaron que este tipo de representaciones sesgadas, incompletas y falsas pueden producir depresiones, ataques de ansiedad, de rechazo social, dificultades de integración en el grupo o problemas de anorexia, y en definitiva, de aceptación de uno mismo.

Los medios de comunicación en general y la televisión en particular, ofrecen una doble visión de la juventud. La cara negativa y sucia de los informativos. Cuando los jóvenes ocupan una portada o una noticia, lo es para describir un gesto o una acción que erosiona la convivencia y el bienestar ciudadano (-litronas , grabaciones de palizas con móviles, manifestaciones violentas y ruidosas...). La cara amable y positiva en la publicidad. Agencias de viajes y promociones de tecnología utilizan la presencia juvenil para presentarnos la imagen del triunfador, del famoso, de la estética perfecta. Una doble imagen, simple y estereotipada que no identifica a la juventud, que es una segmento social plural, diverso y variado.

Esta experiencia corrobora la importancia que tiene en la educación en medios para la comunicación, contar realmente con los jóvenes, como objetos y sujetos de la información y del entretenimiento. Tanto en el tratamiento de la información, que responda a un perfil complejo y plural, a unas expectativas también variadas, desde un desarrollo de la información que también es entretenimiento, con unos contenidos que respondan a las necesidades e intereses de los propios jóvenes. Pero también una información que trabaje y contraste unas fuentes que proceden directamente de los propios jóvenes (testimonios directos, opinión de las asociaciones y redes juveniles). Como sujetos de la información para que ellos ocupen un protagonismo en la conversación pública impresa, audiovisual y multimedia. Portavoces directos de su opinión que se exhibe en la televisión, la prensa, la radio e Internet.

3. ENTORNOS EDUCATIVOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA SALUD DEL ADOLESCENTE

En el capítulo anterior hemos definido lo que entendemos por adolescencia, a lo largo del presente capítulo que forma el cuerpo teórico de nuestro estudio, abordaremos los diferentes entornos que componen la acción educativa con los jóvenes, dentro de un marco de promoción de la salud del adolescente. Este marco está subrayado por la OMS en su documento -Habilidades para la vida , que se despliega en tres dimensiones integradas: cognitiva, emotiva y social.

3.1. La salud, un concepto vivo y dinámico.

El concepto de salud no es sencillo de definir, dada la multiplicidad de elementos que lo determinan y condicionan. Como señala Pardo (1997) -Los clásicos hablaban latín, y la sola palabra *“salus”* ya les daba idea de su significado. Nosotros debemos retroceder a la etimología para alcanzar lo que era evidente para ellos. *“Salus y salvatio”*, muy iguales en latín (considérese que la U y la V, cuyos sonidos y grafía ahora distinguimos, eran una sola letra para los clásicos), significan -estar en condiciones de poder superar un obstáculo ⁵⁷. La superación de una dificultad, limitación, de un conflicto supone tener una posición vital enérgica, positiva. Por consiguiente, desde los orígenes del término, percibimos esta connotación positiva.

Sin embargo, un sentido negativo ha envuelto durante años la definición de salud, estar sano se ha entendido como no padecer ninguna enfermedad. Aparecerán nuevas propuestas para definir la salud en el marco de un desarrollo social y comunitario, donde se mejoren las condiciones de vida de la ciudadanía. Será en 1956, cuando la Organización Mundial de la Salud (O.M.S, 1956) defina salud como: -El estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad . Posteriormente por salud se entenderá -una forma de vivir autónoma, solidaria y

⁵⁷ Pardo, A, (2002): -Qué es la salud , en Revista de Medicina de la Universidad de Navarra, nº 41 (2): pp 4-9. En <http://www.unav.es/cdb/dhbapsalud.html#titre2>. (1 enero 2007).

alegre⁵⁸. Autónoma porque se dispone de la capacidad suficiente de vivir con y a pesar de las limitaciones y posibilidades; solidaria, porque considera la salud un bien individual y social; y alegre porque salud y bienestar sólo son posibles desde la afirmación de las potencialidades y una posición positiva ante la vida.

El concepto de salud ha variado y se ha definido desde diferentes perspectivas y corrientes a lo largo de los años. Se ha pasado de una concepción simplista y dualista, en la que se contrapone salud-enfermedad, a un concepto más filosófico; ahora la persona puede estar enferma y, sin embargo, considerarse saludable. Ello es debido a que no se toma únicamente el organismo físico como baremo de salud-enfermedad, hay un concepto integral del ser humano que le confiere más facetas, más aspectos, más dimensiones, lo que nos conduce a valorar la salud de una forma holística. Como afirma Lazzarini (2006)⁵⁹, a lo largo del siglo pasado, diferentes disciplinas, lideradas por el pensamiento sistémico, proponen una visión del mundo desde la totalidad. Esta nueva posición, llamada holística o ecológica, no se centra en los componentes básicos, contempla el universo como un conjunto de relaciones y conexiones entre los seres humanos, la sociedad y la naturaleza. La salud, en esta visión integral, no se reduce a un único aspecto dominante, sino que se concibe como resultado de las relaciones y dependencias recíprocas de varios fenómenos: físicos, biológicos, psicológicos, sociales y culturales. El ser humano no es concebido como entidad separada del medio en el que vive, es una parte interdependiente de una totalidad.

No se trata de una interrelación caótica. Morin (2005), indica la necesidad de realizar una doble operación para el análisis de los fines para hacer inteligible la complejidad del proceso salud-enfermedad, lo que requiere por una parte procesos operacionales que permitan jerarquizar, distinguir, seleccionar y ordenar los elementos constitutivos, y que por otra parte faciliten religar, asociar dichos componentes, de manera tal de poder -distinguir sin desarticular y asociar sin reducir⁶⁰. Se acepta la interrelación ineludible

⁵⁸ Actas del Congreso de médicos y biólogos catalanes 1976. Organizado por Unidad de Atención Crohn-colitis (UACC). Barcelona.

⁵⁹ Lazzarini, B, (2006): *Salud y calidad de vida*. Càtedra UNESCO de Sostenibilitat. Universitat Politècnica de Catalunya. en http://portalsostenibilidad.upc.edu/detall_01.php?numapartat=6&id=76. (8 enero 2007).

⁶⁰ Morin, E,(2005) : *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, pp, 34.

de equilibrio entre el cuerpo físico, la mente o la parte psíquica y el ambiente social en el que el individuo se desenvuelve.

La calidad de vida se refiere a todas estas facetas del ser humano en un equilibrio de interrelación, a cuanta mayor calidad de vida, más saludable es la persona. Pero la calidad de vida aquí referida no es en relación con el aspecto material, sino con la capacidad de adaptación a las propias necesidades. No existe en realidad nadie sano si entendemos por salud ausencia de enfermedad física, porque ningún ser vivo, (no sólo las personas) permanece inalterablemente sin sufrir problemas de salud periódicamente. Tampoco está sana de modo permanente una persona en el aspecto emocional porque con frecuencia hay períodos de tiempo en su vida que esta parte se altera, pues el ambiente social de una persona no es siempre el que ella necesita para sentirse bien. El organismo físico y el ser humano en toda su integridad viven estados cílicos que son parte de la misma naturaleza de todos los seres vivos.

Por lo tanto, el concepto de enfermedad y el de salud transcinden el concepto únicamente físico, que ni es un factor desencadenante ni tampoco un único síntoma. Ahora se tienen en cuenta los elementos mencionados como parte de una unidad: el factor emocional, físico, mental y el ambiente social. Y cada uno de estos factores cuando lesionan los intereses de la persona afectan a los otros. La persona sana será la que adquiera con los años la madurez emocional y mental correspondiente a su edad y a su estilo de vida, ello va a determinar el cuidado de su cuerpo físico y la elección de su ambiente social. Si se toma uno de esos elementos y se alteran los demás, estos acaban sufriendo una modificación.

El concepto de enfermedad versus salud está al margen de que un individuo se contagie una gripe, o tenga una leucemia, porque hay dos causas que desembocan en salud y enfermedad; una procedente del mismo individuo y otra de su entorno. Una persona puede ser equilibradamente sana en todas esas facetas del ser de forma integral. Pero un agente externo, en cualquier momento y situación, puede derribarle ese equilibrio, ya sea de forma temporal o definitiva, y sin embargo se considerará a la persona saludable si encara su situación de una forma u otra. Este es uno de los motivos por los cuales

algunas personas no responden igual ante los mismos tratamientos e iguales enfermedades.

Sabemos cómo se comporta el sistema inmunológico pero no conocemos lo más importante; el porqué disminuye los mecanismos de defensa naturales. Sólo obtenemos conclusiones por los historiales que se repiten una y otra vez. Cuando la persona se encuentra en un estado anímico deficiente, su sistema inmunológico baja, cuando hay trastornos hormonales aunque carezcan de importancia, o cuando hay una situación de estrés producida por el ambiente social, también se reducen sus defensas.

No hay un patrón para toda la población acerca de un único concepto de salud. Podemos generalizar, pero en realidad un indigente que viva en un infecto suburbio y esté mal alimentado puede estar más sano que cualquier otro ciudadano, si nos atenemos a lo explicado anteriormente. Si esa persona se adapta a su medio y se siente dichoso con lo poco que tiene y no tiene aspiraciones, ni proyectos que no puede conseguir porque simplemente están fuera de su alcance y lo acepta, es una persona equilibradamente sana dentro de su grupo y en su entorno. Por lo tanto, la salud precisa una importante capacidad de adaptación al medio y las circunstancias en su triple dimensión personal (física, mental y social).

Los hábitos para adquirir todas aquellas actitudes personales que conducen a un estado de salud integral se adquieren, no son innatas, y sólo el adulto es el responsable de su conducción hacia una salud integral. Pero no es en la adolescencia donde empezamos a educar a los seres humanos en ese aspecto si no desde el primer momento de su nacimiento: el afecto que les damos y que los recién nacidos al principio sólo aprecian por el contacto de la piel y el tono de la voz de la madre, conforma su aprendizaje de autoestima y motiva su dimensión psicológica de forma saludable, (se sienten amados aunque aún no sepan lo que eso significa). Los hábitos de limpieza le enseñan al niño que el cuerpo es importante y necesita cuidados; un ambiente familiar acogedor le hace sentirse partícipe de una salud ambiental incipiente. Estamos, pues, ofreciéndoles los primeros pasos hacia una educación para la salud.

Indica Gállego (2006) que -a lo largo de los años ha variado el enfoque ideológico y metodológico, de un concepto de salud entendido como no-enfermedad, que se ha desplazado a otro que incluye el bienestar físico, psíquico y social. Así pues, la educación para la salud (EPS), que tiene como objeto mejorar la salud de las personas, puede considerarse desde dos perspectivas: preventiva y de promoción de hábitos saludables . Esta declaración marca la diferencia entre prevención y promoción de la salud, con un protagonismo educativo, la educación para la salud tradicional hace énfasis en los aspectos preventivos de las enfermedades, especialmente biomédicos e individuales. Tiene un enfoque más prescriptivo de lo que hay que hacer o de lo que no se debe hacer. La educación para la salud orientada a la promoción de la salud tiene un enfoque capacitante, se trata de mejorar las habilidades para la vida y el análisis crítico de los problemas de salud. Su finalidad no es inculcar los conocimientos y hábitos precisos sino de vivir experiencias positivas y desarrollar capacidades cognitivas, emocionales y sociales para afrontar los problemas de salud del presente y del futuro.

Cuando llega la pubertad, el cuerpo del niño sufre cambios que se van afianzando en la adolescencia, en realidad son cambios hormonales pero como tales afectan especialmente a su parte psíquica y no sólo a su cuerpo. Aparece la disconformidad como respuesta a una afirmación personal y todo en él se desequilibra de forma natural. Es entonces cuando los adultos tienen una responsabilidad diferente; sensibilizarle desde la educación, en diferentes grados, y en los distintos aspectos y ámbitos, a saber vivir consigo mismo y con los demás en equilibrio e intercambio de prestaciones de toda índole. Una formación escolar adecuada y motivadora le enseñará a respetar el medio ambiente, a desear un rol social equilibrado, a tener información y (saber buscarla) sobre su propia cultura y otras. Con ello llegará no solo la comprensión y la madurez intelectual, también el respeto por todas las facetas de la vida social.

Una familia equilibrada en afectos y comunicación desarrollará su autoestima y sus valores en una escala de madurez que será el punto de partida para su vida adulta. Demostrar el cariño y el interés por sus problemas es enseñarle al adolescente a que es valioso como persona y es aprender a que él también valore el respeto a los demás. Unos hábitos determinados como son el deporte, el respeto por la naturaleza y la información sobre una alimentación correcta y unas medidas preventivas de salud física

son disciplinas de vida que comparten en responsabilidad el sistema de enseñanza y la familia.

Si un adolescente, a pesar de estar en crisis existencial, inevitablemente, tiene todas esas opciones a su alcance, sin duda dispone de los elementos básicos para madurar equilibradamente en la ascensión hacia el mundo de los adultos con hábitos de vida sanos. El entorno social es un cúmulo de contradicciones y de opciones múltiples, de modo que las motivaciones internas que se puedan despertar en ellos pueden guiar sus pasos hacia un camino insano o saludable en todos los aspectos.

El adolescente se encuentra a medio camino de ningún lugar y de todos, se construye paso a paso con la presencia y la compañía de sus compañeros, en gran parte, y de los adultos. Aprenden las herramientas de trabajo, que son las habilidades para la vida, localizan los lugares donde pueden encontrar información y estimular la participación poniendo metas, marcando tiempos. Respetando su autonomía, en su observación es cuando se percibe el cambio. Ahí está el adulto, como presencia y referencia, como ánimo, acompañándole en las diferentes opciones para su decisión.

Él aún no sabe lo que quiere conseguir pero sí lo sabe el adulto educador. El propio joven va explorando sus metas. La presencia del educador, compañero de camino, le ayuda a aprender a cómo resolver sus propios conflictos de adaptación al medio. Le ofrece recursos para su autogestión, porque la inteligencia para educar a un adolescente es que sienta al adulto cerca pero no encima. Una autoprotección, lejos de beneficiar, hace de los adolescentes futuros adultos, débiles y carentes de iniciativas, sin asertividad.

Los conflictos interiores y del entorno, lejos de parecer negativos son las herramientas que el ser humano necesita para descubrir sus potencialidades. Por lo tanto al adolescente no hay que negarle la realidad, sino enseñarle a reconocerla y enfrentarse a ella, mostrarle mecanismos de autoanálisis y conclusiones personales. Son ellos los que escriben su propio libro, el adulto sólo debe enseñarle a abrir las páginas en blanco.

El respeto que el joven tiene a los demás dependerá en gran medida del que tenga de sí mismo. Si el se ve con dignidad, verá a los demás con dignidad. Estamos hablando de autoestima, en la que destacamos los siguientes factores:

- Primero, amor demostrado a la medida de cada etapa de su edad, y su dinámica evolutiva. Este amor tendrá diferentes manifestaciones, tratamientos e intensidades, según sea el momento evolutivo.
- Despues, ejemplo de conductas y siempre estímulos continuos de búsquedas. Sin olvidar que guiar no es hacer de lazillo y que lo que se pretende es hacer adultos independientes y con un sentido común propio.
- A continuación, establecemos relaciones entre el microcosmo con el macrocosmo, el primero individual y personal, el segundo ambiental, social y cultural. Si el adolescente recibe motivación y aprende a desarrollar sus capacidades de respuesta aprende a respetarse a sí mismo y al entorno.

3.2. Entornos educativos saludables

Gurpegui (2002: 21-24) propone la promoción de la salud desde la educación para la salud en los centros educativos. Indica que –la promoción de la salud es el proceso que permite y facilita a las personas aumentar el control sobre su salud para así mejorarla . Por tanto, requiere una estrategia mediadora entre población y entorno, población y educación, población y conjunto de agentes sociosanitarios. Una estrategia mediadora que funcione en una red coordinada de colaboraciones (educadores, padres y madres, agentes sanitarios, orientadores y tutores). Una estrategia mediadora que asuma una opción personal de cada individuo y una responsabilidad social que proyecte un desarrollo comunitario.

La educación para la salud se contempla desde la amplia, abierta y positiva perspectiva de la promoción de la salud. -La educación para la salud es cualquier combinación de experiencias educativas diseñadas para predisponer, capacitar y reforzar adopciones

voluntarias de comportamientos individuales o colectivos que conducen a la salud (Green 1992)⁶¹. Una propuesta de educación para la salud contiene tres direcciones: el ámbito de la promoción de la salud, el de la prevención de los posibles problemas de salud y el del propio tratamiento de estos problemas. Estamos contemplando un proceso y conjunto de aprendizajes que abarcan aspectos que ofrecen una información, que desarrollan determinadas actitudes positivas, y que promocionan hábitos y comportamientos saludables para el propio individuo, para su entorno social, y para su entorno ambiental.

Para realizar con garantía un proceso educativo, se deben delimitar los diferentes grados que marcan el propio proceso cognitivo. Con estos indicadores se diseña y planifica la estrategia de intervención educativa. Pongamos por caso, un adolescente lleva un estilo de vida muy sedentario y una alimentación desequilibrada, con exceso de azúcares y grasas:

Figura 1

1. Nivel de conocimiento:

El adolescente ha oído y leído que si no hace ejercicio físico y sigue comiendo alimentos ricos en grasas y azúcares, no sólo sufre problemas de obesidad, sino también es propenso a otras enfermedades.

2. Percepción y comprensión.

El adolescente comprende y sabe exactamente lo que le pasa y las consecuencias que puede tener sus incorrectos hábitos.

3. Valoración.

El adolescente valora dicho problema y sus consecuencias. Su valoración tiene una implicación afectiva.:—me siento preocupado

4. Conducta

El adolescente identifica sus sentimientos, reflexiona sobre sus valores y decide actuar, cambiando sus hábitos alimenticios y sedentarios.

Adaptado de Montserrat Antolín y citado por Gurpegui. pp 23

⁶¹ Green, J.C, Ignico, A., (1995): -The effects of a ten week physical fitness program on the fitness profiles, self concept and body-esteem in children . Journal of the International Council for Health Physical Education Recreation Sport and Dance, London.

Para desarrollar estrategias de promoción y educación para la salud en el aula, la finalidad es conseguir una educación integral del niño y del joven. La iniciativa de las Escuelas Promotoras de Salud (OPS) considera el centro escolar como uno de los principales ámbitos de educación para la salud, afirmando que “analizar la situación de salud en el centro es un paso previo para cualquier intervención de educación y promoción de la salud. Es imprescindible partir de una concepción global de salud y reconocer la competencia de todos los miembros de la comunidad educativa a la hora de definir los problemas y las prioridades . Ferrari (1991: 13) insiste en la relación entre promoción de la salud en la infancia y adolescencia, con la capacidad que tiene el adulto para el acompañamiento. Desde esta tutela se genera un entorno saludable de relaciones.

La Organización Panamericana de la Salud, OPS (1996)⁶² ha definido que una escuela que promueva la salud busca lograr las siguientes condiciones:

- Proveer un ambiente saludable que favorezca el aprendizaje a través de las instalaciones, equipamiento, áreas de recreo y comedor sanos y seguros.
- Promover la responsabilidad individual, familiar y comunitaria.
- Apoyar el desarrollo de estilos de vida saludables y presentar una gama realista y atractiva de selecciones para jóvenes y docentes.
- Ayudar a todos los jóvenes a lograr su potencial físico, psicológico y social y promover su autoestima.
- Definir los objetivos claros para la promoción de la salud y la seguridad de toda la comunidad escolar.
- Fomentar relaciones positivas y constructivas entre alumnos, entre alumnos y maestros, con los padres y entre la escuela y la comunidad.
- Explorar la disponibilidad de recursos comunitarios para apoyar acciones de promoción de la salud.
- Implementar un diseño curricular sobre educación para la salud con métodos pedagógicos críticos, reflexivos, y facilitar la participación activa de los alumnos.
- Equipar a los alumnos con el conocimiento y las habilidades necesarias para tomar decisiones saludables acerca de la salud personal y la seguridad física y ambiental.

⁶² *Escuelas promotoras de salud: modelo y guía para la acción basados en la experiencia latinoamericana y caribeña.* Organización Panamericana de Salud, 1.996.

La educación para la salud ha sido una práctica en la historia. El concepto de salud, como ya hemos indicado, ha evolucionado con el paso del tiempo y las culturas. Cada práctica ha derivado en un modelo de educación para la salud, de los que merece destacar el carácter integrador que alienta nuestra investigación. Los medios de comunicación de masas están obligados a informar, y entretenir, pero también, y más en el ámbito que nos ocupa, a formar/educar. Desde una visión holística, entendemos que estos medios influyen en la modificación no sólo de los conocimientos, sino también de las actitudes y hábitos de los ciudadanos. Los especialistas coinciden en señalar que los cambios permanentes de actitudes y hábitos de salud, no obedecen sólo al mensaje transmitido por un medio, sino a la presión del grupo y la interrelación con otros medios⁶³.

Los proyectos de educación necesitan equipos de profesionales de la salud (médicos, farmacéuticos, pediatras, fisioterapeutas...), profesionales de la educación, agentes sociales y comunicadores para realizar un trabajo coordinado y progresivo de intervención y promoción de la salud. Estos equipos diseñan y se cuestionan constantemente el tipo de comunicación que utilizan. Si hemos hablado de enfoque integral en la intervención, de dimensión holística del concepto de salud, también tenemos que sostener una comunicación total, verbal y no verbal, además de bidireccional. Una comunicación interna en el equipo que fluya de modo continuo y efectivo, una comunicación que recoja las expectativas y necesidades de los adolescentes. Una comunicación que se integre en la red de estímulos externos que el grupo juvenil experimenta.

De este modo, explicita Marta (2003: 9) que –reflejar ese paso de un sujeto que tan sólo se concibe como destinatario de información, a alguien que participa activamente en el proceso de comunicación, en un plano multidimensional, realizando múltiples intercambios de mensajes y, por tanto, recreaciones constantes de los significados .

Una comunicación pertinente facilita actitudes positivas para la salud y favorece un proceso de aprendizaje y crecimiento integral del individuo. Los espectadores, y en

⁶³ Martos, J y Gamella, C, (2002): Educación para la salud y los medios de comunicación. Artículo en Libro interactivo, *-Educación para la comunicación. Televisión y Multimedia* .UOC, Barcelona.

concreto el televidente⁶⁴ no es un espectador pasivo, se interroga, asocia lo que ve y escucha con otros contenidos y recuerdos, conversa sobre sus consumos, siempre en relación con su situación individual y cultural, y su ámbito de interrelaciones sociales.

Un enfoque que dota de sentido al concepto de mediación con la sociedad civil en general, y con los jóvenes en particular, es el del *empowerment*. Se trata de un neologismo, que no tiene presencia en el Diccionario de la Real Academia Española, que se traduce como apoderamiento, fortalecimiento, potenciación, disposición de un poder para decidir y actuar asumiendo los resultados con responsabilidad, Gonzalo Musitu (2007) aporta que es Rappaport a finales de los ochenta, en el marco de la psicología comunitaria, el que desarrolla la teoría del *empowerment* como válida para explicar esta disciplina, considera que la mayoría de los problemas sociales son una consecuencia de la distribución asimétrica de los recursos disponibles en el planeta, recursos que pueden ser materiales, sociales, económicos o psicológicos. Un análisis de la conducta individual y colectiva amplía su mirada a los diferentes sistemas sociales, en espacio micro (familia, grupo, escuela, barrio) y macro (cultura e ideología dominante).

El término se asentó a mediados de los años setenta del pasado siglo en la literatura anglosajona, generalmente vinculado a movimientos sociales y políticos que denuncian una opresión y reclaman la equidad, aunque también se ha utilizado en el mundo empresarial. Literalmente puede ser traducido como -empoderar , es decir, dar poder, dotar de poder. El *empowerment* se traduce generalmente, no como -empoderar , como potenciación o fortalecimiento .⁶⁵ Una situación de empoderamiento se produciría cuando un grupo de jóvenes, de una urbanización a las afueras de una ciudad, pongamos por caso, están descontentos porque les van a cerrar el local en el que organizan sus fiestas el fin de semana. Se agrupan y deciden ponerse en contacto con la junta de vecinos y proponen hacerse cargo de un campamento para los más pequeños, a cambio de que les mantengan el local abierto con un mínimo de condiciones. Pues bien, estamos ante un ejemplo de empoderamiento, de toma de poder, de afirmación de decisiones, de potenciación de sus habilidades sociales, de puesta en marcha de sus

⁶⁴ March, J.L, (1994): La generación TV. Granada. E.A.S.P, pp 78.

⁶⁵ Musitu, op. cit. pp 19.

dotes organizativas, de modo que aprovechen los recursos disponibles para un proyecto común, y por tanto, de cambio del entorno más próximo a ellos. Este grupo de jóvenes era consciente de que para conseguir su objetivo (mantener el local abierto para sus fiestas y celebraciones de fin de semana), debían hacer una propuesta – contraprestación- (organizar el campamento para los más pequeños de la urbanización). De este modo, se ganaban la confianza de la Junta de vecinos (que se veía beneficiada directamente de la propuesta, pues muchos de ellos tenían hijos pequeños que irían a ese campamento).

Blanchard (2000) expone las tres claves para conseguir el *empowerment*: compartir la información con todo el mundo; potenciar la autonomía a través de los límites, y dejar que los equipos sustituyan la jerarquía. La primera garantiza la transparencia en el fluido de la información en el conjunto de los interesados; la segunda, facilita desde la confianza en cada miembro del grupo y en el mismo grupo, la superación de los conflictos, necesarios para crecer, mejorar y conseguir los objetivos; la tercera apuesta por la fuerza de lo colectivo, cuando existe un proyecto común. Postman (1999: 118) señala –la energía de los jóvenes es contraria al aprendizaje, es decir, constituye un obstáculo que la escuela debe superar . En efecto, la energía positiva se halla en estado potencial en el interior de cada joven, dentro de cada aula, pero el sistema educativo explora y conecta pocas veces con este potencial, que de este modo se convierte en obstáculo.

Desde diferentes esferas (individual y comunitaria), se ha producido un proceso de potenciación. -Lo importante en sí no es tener control y dominio sobre el entorno, sobre el ambiente o sobre los recursos, sino en saber cómo acceder a éstos, en cómo utilizarlos con el fin de tener capacidad para influir y controlar nuestras vidas presentes y futuras ⁶⁶.

Cuando expliquemos y describamos el proceso de producción de un cortometraje, veremos cómo los adolescentes también activan su capacidad de -empoderamiento , asumiendo sus decisiones, organizando su trabajo, concretando sus objetivos y desarrollando un proceso que culmina en la expresión del grupo. Desde la organización

⁶⁶ Musitu, op. cit; pp 20.

y gestión de los recursos hábiles, el individuo, dentro de un microsistema (el grupo de la clase) opera en el macrosistema (cultural y valores), produciendo sus propias construcciones.

La introducción de la educación para la salud en la escuela admite diferentes estrategias y modalidades. En parte el factor que define el estilo metodológico a emplear lo deciden los contenidos. Observamos cinco modalidades:

1. Una educación focalizada en una acción puntual. Puede ser una campaña acerca de un determinado hábito saludable, una mesa redonda, una charla, excusión, visita o festival. Su objetivo es proporcionar información y facilitar una sensibilización. La ventaja de este tipo de acción es que en la medida que llega a los jóvenes produce un impacto, sensibiliza. El inconveniente es su interrupción, su falta de continuidad, lo que cuestiona el poso y sedimento de la acción.
2. Una educación sectorizada. El centro ofrece una asignatura (optativa) relacionada con educación para la salud. Los alumnos y alumnas disponen de dos horas semanales para desarrollar sus contenidos. Esta acción permite la continuidad, está insertada en el currículum con las ventajas e inconvenientes que tiene su escolarización. Es decir, garantiza un seguimiento y progresión de contenidos (con carácter conceptual, actitudinal y transversal), pero es -otra asignatura formal , que se añade al academicismo de todas las demás asignaturas que conforman el currículum.
3. Una educación transversal en el currículo. Desde el área de Educación para la Salud del Servicio Aragonés de Salud, se proponen tres aspectos a trabajar en el currículum escolar, relacionados con otras tres dimensiones: -Yo ; -yo y los demás ; -yo y el entorno . Estas tres dimensiones están claramente explicitadas en el programa -Cine y Salud . Esta educación transversal significa que los contenidos de aprendizaje en torno a la educación para la salud se imparten en las diferentes asignaturas de Secundaria y Bachillerato. La transversalidad tiene el acierto y las ventajas de poderse trabajar en distintas áreas y asignaturas, lo

que concede flexibilidad, facilita la inserción de la actualidad en el temario, dota de amenidad y proporciona múltiples metodologías interactivas en el aula. Pero tiene el inconveniente de que si no está definido en el proyecto educativo del centro y no existe una clara motivación por el profesor, sus contenidos quedan diluidos en el vasto temario de cada asignatura o, sencillamente, son ignorados.

4. Una educación interdisciplinar, que consiste en desarrollar aspectos de salud en diferentes asignaturas y cursos, básicamente de primaria. En esta, etapa el maestro que es tutor, imparte varias asignaturas y dispone de un horario más flexible. Esta nueva estructura temario-alumnos-profesor/tutor garantiza la continuidad y establece una rica sinapsis de aprendizajes entre las diferentes materias en relación con la educación para la salud.

5. Una educación en competencias. En el preámbulo 68 de la LOE se dice:
-Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes ⁶⁷.

Las competencias básicas se sustentan en la realización personal, la inclusión social, y la construcción de una ciudadanía activa y participativa. La educación en competencias abarca las medidas curriculares (establecidas en el programa escolar), las medidas no curriculares formales (como son las tutorías, actividades extraescolares, etc), las medidas no curriculares (contenidas en los diferentes agentes: familiares, barrio, amigos, medios de comunicación y consumos multipantallas).

Entendemos que las cinco opciones son válidas, necesarias y que tienen que tener una estructura organizativa y funcional interrelacionada. Si la educación para la salud es una educación que pretende el crecimiento holístico e integral del adolescente, las estrategias también tienen que estar integradas. Los propios sujetos (niños y jóvenes), los educadores (profesores, padres y madres), los agentes y otros mediadores que

⁶⁷Preámbulo Ley Orgánica de Educación. LOE.

pueden intervenir, operan en un contexto amable y flexible que es el propio centro, con un conjunto de acciones que pueden incorporar las cinco modalidades descritas.

3.3. Documento referencial “Habilidades para la vida”

En 1986, se celebró la Conferencia de Ottawa en Canadá en la que se afirma -la promoción de la salud es el proceso de capacitar a las personas para que aumenten el control sobre su salud, y para que la mejoren. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social, un individuo o un grupo debe ser capaz de identificar y llevar a cabo unas aspiraciones, satisfacer unas necesidades y cambiar el entorno o adaptarse a él . La salud se contempla, como un recurso para la vida cotidiana, no como el objetivo de la vida. La salud es un concepto positivo que enfatiza recursos sociales y personales, junto con capacidades físicas. Por tanto, la promoción de la salud no es simplemente responsabilidad del sector sanitario, sino que va más allá de los estilos de vida saludables para llegar al bienestar.

Esta conferencia destaca algunos aspectos notablemente significativos, como la visión positiva de la salud, la importancia de los diferentes entornos y contextos de salud (individual, social, ambiental), la importancia de la salud dentro de un macrocontexto que podemos denominar desarrollo comunitario, y la visión holística e integral de la salud. Este marco de trabajo en la promoción de la salud de los adolescentes, es el que la Organización Mundial de la Salud (OMS), desde inicios de la década de los noventa, lleva denominando como -Habilidades para la vida . La División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud, con sede en Ginebra comenzó a difundir materiales informativos, de sensibilización y educativos, diseñados explícitamente para las escuelas. Estos materiales contemplaban la salud mental como una empresa integral, para adquirir, en consecuencia, un estilo de vida saludable, mediante el desarrollo de competencias psicosociales básicas, privilegiando el ámbito escolar.

La OMS tiene varios motivos para poner en marcha esta iniciativa⁶⁸:

- Primero, la conciencia de un desafío ante el presente que todavía no cubre unas necesidades que urgen atender.
- Segundo, apostar por un enfoque distinto, que incluya la enseñanza de competencias y habilidades psicosociales.
- Tercero, la complejidad del momento (pensemos en los inicios de los noventa, ahora, en los albores del siglo XXI, la complejidad no es menor).
- Cuarto, las limitaciones que observa en la educación, tanto familiar como escolar, para satisfacer estas demandas y expectativas.
- Y, por último, la problemática de la desigualdad, mayormente en América Latina, con enormes consecuencias como el paro, el SIDA, la violencia.

La propuesta de la OMS es un grupo de diez habilidades psicosociales o -Habilidades para la Vida , que son fundamentalmente destrezas que posibilitan en las personas una mejor relación consigo mismas, con los demás y con su entorno. En el pasado, estas habilidades se adquirían en el básico proceso de socialización dentro del entorno familiar. A partir de la segunda mitad del siglo pasado, la estructura familiar, sus hábitos y procesos de socialización sufren un importante cambio. La incorporación de las tecnologías y los medios de comunicación de masas, -llena el hogar de otra información, valores y patrones de conducta. Añadamos a esta irrupción los cambios en las relaciones familiares, debido a la incorporación de la mujer al mercado laboral y la reducción de hijos por familia. Por tanto, dos nuevos agentes de socialización, ocupan el referente familiar: las pantallas (en su versión televisiva, cine, videoconsolas, ordenador, dispositivos móviles e Internet), y el grupo de iguales. También la escuela se verá afectada por estos nuevos factores de socialización y aprendizaje.

Las habilidades para la vida tienen un desarrollo creciente. En los años sesenta, el énfasis se hace en la información y lo técnico. Se centraban en habilidades sociales y los conflictos que éstas generaban, pero estos conflictos se analizaban teóricamente, sin

⁶⁸ Guía Sares, (2006). Gobierno de Aragón. Zaragoza. Conferencia pronunciada por Amanda Bravo en el marco de las -Jornadas sobre Habilidades para la Vida . Una estrategia educativa para la promoción de la salud, celebrada en la Dirección General de Salud Pública de Zaragoza, el día 22 de noviembre de 2004.

entrar en un marco de concreciones y actuación. En los ochenta se diseñan programas de salud pública, de prevención (consumo de sustancias, embarazo de adolescentes....), desde programas asertivos (que desarrollan las habilidades personales para expresar las ideas y sentimientos respetando las posiciones de los demás), de educación emocional (control de impulsos). Muchos se focalizan en habilidades concretas, faltando la dimensión integral, que podemos llamar psicosocial.

En los años noventa, se produce un importante cambio de enfoque: de la prevención a la promoción de la salud. Una postura afirmativa ante la vida, que aleja de cualquier conducta nociva para la integridad de la persona. Será cuando surja desde la OMS el nuevo impulso de -Habilidades para la Vida .

Bravo, Martínez y Mantilla (2003) subrayan las habilidades para la vida como un enfoque que desarrolla destrezas para permitir a los adolescentes la adquisición de las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y afrontar con asertividad los retos de la vida diaria, desde las habilidades sociales, cognitivas y emocionales.

Entendemos que esta visión de la salud es esencial para el trabajo y la convivencia con los adolescentes. Existe una urgente necesidad de integrar en la educación aspectos no académicos que respondan no sólo a una dimensión cognitiva, que aprendan a ser, a convivir, a hacer y a aprender. Es cierto que todos estos programas se extienden más en América Latina, lo que obliga a los europeos, a estar muy atentos a lo que ocurre al otro lado del Atlántico. Cuando hemos tratado el *empowerment*, hemos subrayado la dimensión comunitaria del trabajo. En efecto, no sólo abarca a los estudiantes, toda la comunidad educativa queda integrada⁶⁹. Las -Habilidades para la Vida (HpV) funcionan cuando las políticas, los entornos saludables, los agentes sociales, sanitarios, culturales y educativos, están articulados.

El enfoque holístico que adopta las -HpV , también asumen un planteamiento intergeneracional. Goux (2002: 424), desarrolla el concepto de transición, preguntándose -¿qué queda para unir la historia de una vida individual, con diferentes

⁶⁹ Finlandia, que es el país con más rendimiento escolar, lleva años aplicando estos programas www.ib.unesco.org.

etapas y su proceso educativo, a la historia de la humanidad? La respuesta alude a esta idea clave de transición. Entendida como permanente, innovadora. Que hace de puente entre una etapa y otra, entre una generación y la siguiente. Que facilita espacios de intercambio, con diferentes ideas, culturas, territorios, edades. Se habla mucho de crisis para definir la transición del niño al joven, del joven al adulto, del adulto al jubilado. Al contrario, la idea de transición, sugiere el cambio, pero fluido y enriquecedor, sin rupturas .

Goux propone imaginar una historia que no se modele según los diferentes estadios de vida. -La historia moderna, y todavía más la posmoderna, parece caracterizarse por un fenómeno de rejuvenecimiento que excluye los caminos fijados de la madurez y la vejez. Su punto álgido, en términos de etapas de la vida, parecería estar situado muy temprano, en el punto de crisis que marca la transición de la juventud a la madurez, o tal vez incluso de la adolescencia a la juventud ⁷⁰ Hoy, esta transición, sin ritos, ni procesos sociales establecidos de integración en el mundo adulto, se convierte en un tiempo interminable, y en muchos casos traumático: sin trabajo estable, sin casa estable, sin pareja o modelo de convivencia estable.

En el contexto de los países de América Latina y el Caribe, pongamos por caso, Barbados, Chile, Colombia y Costa Rica, se viene trabajando desde hace varios años en la educación en -HpV como un factor de primer orden en los programas de salud escolar y las actividades de educación para la salud de las Escuelas Promotoras de Salud.

El desarrollo de las habilidades personales es uno de los objetivos más importantes de la educación para la salud, formando parte de una de las cinco áreas de acción prioritarias definidas en la carta de Ottawa⁷¹. Este enfoque desarrolla destrezas para permitir que las personas adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentarse de forma efectiva a los retos de la vida diaria. -Las habilidades para la vida son capacidades para adoptar un comportamiento positivo que permita abordar los

⁷⁰ VV. AA Nuevas utopías del siglo XXI, op. cit. pp 428

⁷¹ *Principios de la carta*. En

<http://www.famg.org.ar/web/modules/subidos/listos/moderator/Carta%20de%20Ottawa.pdf>
(9 de enero 2007).

desafíos de la vida diaria y mantener un estado de bienestar mental mediante un comportamiento positivo y adaptable en la interacción con las demás personas y con el entorno social y cultural OMS (1993)⁷².

Son habilidades personales, interpersonales que permiten a las personas dirigir sus vidas, dotándolas de un sentido, desarrollando la capacidad para vivir en su entorno y conseguir su mejora. Son habilidades relacionadas con las competencias sociales, con capacidad para asumir el fracaso (tolerancia a la frustración) y el éxito. Habilidades que implican la saludable y positiva gestión con el entorno, desde la capacidad de adaptación, hasta el posicionamiento crítico y creativo.

Poseer -habilidades para la vida significa disponer de competencias psicosociales, capacidad para decidir y tomar opciones, no sólo deseo de hacerlo, también la posibilidad real de llevarlo a cabo. Por ejemplo, un adolescente que tiene problemas con el alcohol todos los fines de semana se afronta desde un modelo de vida sana, de una persona que no bebe o que bebe con moderación y controlando en todo momento lo que toma, con una actitud de confianza en sí mismo y en la posibilidad de abandonar el hábito, desde una posición asertiva, con una conciencia crítica sobre la presión que provoca el entorno de iguales, que invita a seguir bebiendo, y el entorno mediático que vende -desinhibición, fiesta y alegría .

La necesidad de educar a los niños, niñas y jóvenes de un modo más integral gana cada día aceptación. La UNESCO ha propuesto que todas las formas de educación se orienten en cuatro grandes pilares de aprendizaje: -aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir ⁷³, Delors (2000: 10) subraya que la Comisión -ha pensado ante todo en los niños y los adolescentes, en aquellos que el día de mañana tomarán el relevo de las generaciones adultas, demasiado inclinadas a concentrarse en sus propios problemas. La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero también en la familia, en la

⁷² Organización Mundial de la Salud. OMS, (1993): *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Programme on Mental Health. Ginebra.

⁷³ Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y Educación. (1998): La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo Humano. Tercer Mundo Editores. Bogotá.

comunidad de base, en la nación. Hay que recordar constantemente este deber elemental para que inclusive las decisiones políticas, económicas y financieras lo tengan más en cuenta .

El denominado Informe Delors de la UNESCO, anteriormente citado, establece la educación en cuatro competencias:

- 1) Aprender a conocer: que significa tener un control de los instrumentos del conocimiento, para vivir dignamente y prestar mi colaboración a la construcción de una sociedad siempre mejor. Realiza un recorrido por los múltiples y variados métodos y sistemas de aprendizaje del conocimiento. Insiste en que para conocer hay que querer conocer, por tanto motivación y gusto por el conocimiento. Subraya la importancia del placer de descubrir, explorar, comprender, en definitiva, conocer.
- 2) Aprender a hacer: aprendemos para hacer cosas y nos preparamos para ser útiles en una sociedad en construcción. Los estudios y la formación deben de estar dotados de un sentido y orientación profesional. El pragmatismo es una cualidad imprescindible en el aprendizaje de cualquier disciplina. Las personas se forman para hacer un trabajo, aunque muchas veces no puedan ejercerlo. En lugar de conseguir una cualificación personal (habilidades), cada vez es más necesario adquirir competencias personales, como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, consensuar y pactar pautas de actuación, lanzar proyectos comunes. Pragmatismo, creatividad, habilidades sociales son cualidades que describen este -saber hacer .
- 3) Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes El Informe asegura que este es uno de los retos más importantes del siglo XXI. Estos siglos de historia nos han demostrado demasiado claramente la capacidad de destrucción y muerte que tiene la humanidad. El planeta también se resiente de la agresiva acción humana. Ante tal situación, debemos aprender a descubrir progresivamente al otro; debemos ver que tenemos diferencias con los otros, pero sobre todo tenemos interdependencias, dependemos los unos de los otros. El otro, -quien está fuera no se descubre desde nosotros mismos. En la medida

que reconozcamos y comprendamos nuestra identidad, estaremos abiertos al respeto y la comprensión del otro, de lo -diferente a nosotros . La sociedad que nos envuelve es cada vez más multicultural, lo que despliega muchos interrogantes y muchos retos, poniendo en examen la capacidad que tiene la naturaleza humana, y la fenomenología de cada civilización para aceptar proyectos comunes, a pesar de las diferencias culturales entre sus ciudadanos. Este informe propone que se favorezcan los trabajos en común, que se preste atención al individualismo, a cada una de las personas, y que se acepte la diferencia y la diversidad como elemento que garantiza la creación común.

4) Aprender a ser: es la máxima aspiración del individuo, en convivencia con una sociedad de consumo. La educación integral de la persona en su triple dimensión: cognitiva, afectiva y social; en sus tres entornos: personal, relacional y ambiental, es una paradigma inexcusable de toda educación. No se trata de oponer el tener al ser, pero lo primero siempre estará al servicio del crecimiento de lo segundo.

Estos cuatro pilares garantizan una educación para la salud, una educación que contempla al joven como sujeto autónomo que aprende a ser y crecer como persona en la medida que se integra en su entorno social y relacional, en la medida en que es una pieza que facilita la construcción de una sociedad más habitable en un proyecto de desarrollo comunitario. Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser son los cuatro centros de interés que materializan una promoción de la salud que se articula en la armónica conexión: cuerpo, emoción y mente. Apunta Baier (2008:26), -el recuerdo intelectual es abstracto. Nace como pensamiento en el cerebro, toma la forma de palabras o imágenes, y a menudo nos aleja del cuerpo. Las emociones son corporales, y aparecen como sensaciones físicas antes de que podamos expresarlas .

Las recomendaciones de los expertos en educación coinciden con las expectativas de los actuales jóvenes de Latinoamérica. Una investigación realizada con una muestra de 450 jóvenes de cinco países Latinoamericanos (Argentina, Chile, Colombia, Perú y Venezuela), entre 14 y 29 años de edad, encontró que ellos y ellas quieren -una educación menos académica y más humana, que contribuya de una manera más

eficiente a su formación integral como personas; a conocer las propias emociones y manejarlas, así como entender las de los demás y a fijarse propósitos significativos ⁷⁴.

La OMS ha propuesto un grupo de 10 habilidades que ayudan a las personas, a comportarse de manera saludable de acuerdo con la motivación individual, el campo de acción y el contexto social y cultural en que se vive (OMS, 1993)⁷⁵:

- § Conocimiento de sí mismo/a, para adquirir el sentido de confianza de que uno puede desenvolverse de la forma esperada en una situación específica.
- § Comunicación efectiva: capacidad de expresarse de forma apropiada según la cultura y situaciones específicas. Implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a alcanzar los objetivos personales. Se relaciona con la capacidad de pedir consejo o ayuda en un momento de necesidad.
- § Toma de decisiones: facilita manejar constructivamente las decisiones en cuanto a la propia vida y la de los demás. Tiene consecuencias favorables para la salud y el bienestar, si se toman decisiones adecuadas sobre los estilos de vida, evaluando opciones y las consecuencias que estas podrían tener.
- § Manejo de sentimientos y emociones: ayuda a conocer los sentimientos y emociones propios y de los demás para ser conscientes de cómo influyen en el comportamiento social, y responder de un modo apropiado.
- § Pensamiento creativo: consiste en la utilización de los procesos básicos del pensamiento para desarrollar o inventar nuevas ideas relacionadas con conceptos basados en la iniciativa y la razón. Contribuye a la toma de decisiones y la solución de problemas mediante la exploración de las alternativas disponibles y sus diferentes consecuencias. Ayuda a responder de manera adaptativa y flexible a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana.
- § Empatía: capacidad para ponerse en el lugar del otro, para intentar saber lo que quiere expresar, lo que siente y poder comprenderle mejor, reconsiderando nuestra actitud hacia los demás.

⁷⁴ Bello,A, (2000): Somos jóvenes. Citado en Leonardo Mantilla Castellanos. *"Habilidades para la Vida. Una propuesta educativa para convivir mejor*. Bogotá, pp 10.

⁷⁵ Organización Mundial de la Salud. División de Salud Mental,(1993): *Like Skills Education in Schools*. Ginebra. Suiza.

- § Relaciones interpersonales, para relacionarse positivamente con las personas y tener la habilidad necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas, para contribuir al bienestar mental y social. Fomentar buenas relaciones con los miembros de la familia y ser capaces de concluir una relación no constructiva.
- § Solución de problemas y conflictos: permite enfrentar constructivamente los problemas en la vida. Esta habilidad también se orienta a la educación para resolver pequeños y grandes problemas cotidianos de manera constructiva, creativa y pacífica, para promover una cultura de la paz.
- § Pensamiento crítico: es la habilidad de analizar objetivamente información y experiencias. El pensamiento crítico contribuye a la salud y al desarrollo personal y social. Ayuda a reconocer y evaluar los factores que influyen en las actitudes y comportamientos propios y ajenos. La persona crítica aprende a hacer una lectura personal y objetiva de la publicidad y la enorme avalancha de información transmitida a través de los medios de comunicación.
- § Manejo de las tensiones: facilita reconocer las fuentes de estrés y sus efectos para desarrollar una mayor capacidad de respuesta y control; mediante la realización de acciones que reduzcan las fuentes de estrés haciendo cambios en el entorno físico o en los estilos de vida, de tal manera que las tensiones creadas por el estrés inevitable no generen problemas de salud.

Figura 2. Habilidades personales. OMS 1993

| | |
|------------------------------|--------------------------------|
| § Conocimiento de sí mismo/a | § Empatía |
| § Comunicación asertiva | § Relaciones interpersonales |
| § Toma de decisiones | § Solución de problemas |
| § Pensamiento creativo | y conflictos |
| § Manejo de emociones | § Pensamiento crítico |
| Y sentimientos | § Manejo de tensiones o estrés |

Fuente: OMS, 1993. (Elaboración propia)

Existen muchas maneras de clasificar las habilidades personales, según las teorías de partida o el ámbito disciplinario. Encontramos tres categorías⁷⁶:

- 1) Habilidades sociales e interpersonales (incluyendo comunicación, asertividad, habilidades de rechazo, agresividad y empatía),
- 2) Habilidades cognitivas (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación, conocimiento de sí mismo, solución de problemas).
- 3) Habilidades para manejar emociones (incluyendo el estrés y control interno).

| Habilidades sociales | Habilidades cognitivas | Habilidades emocionales |
|---------------------------------------|--|--|
| § Habilidades de comunicación. | § Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas. | § Control del estrés. |
| § Habilidades de negociación/rechazo. | § Comprensión de las consecuencias de las acciones. | § Control de sentimientos. |
| § Habilidades asertivas. | § Determinación de soluciones alternativas para los problemas. | § Habilidades para aumentar el locus de control interno. |
| § Habilidades de cooperación. | | |
| § Empatía y toma de perspectivas. | § Habilidades de pensamiento crítico. § Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación. § Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales. § Autoevaluación y clarificación de valores. | |

Figura 3. Clasificación de las habilidades para la vida. Fuente: OMS, 1993.

⁷⁶ Gállego, J, (2006): Habilidades personales, habilidades sociales. Dirección General de Salud Pública. Gobierno de Aragón. Zaragoza.

Los programas de educación para la salud integran el desarrollo de habilidades con una serie de conocimientos, actitudes y valores para ser utilizadas en contextos de problemas específicos: sexualidad, uso de drogas, nutrición y salud, o conflictos interpersonales. Los contenidos que abarcan estos programas discurren entre las percepciones y creencias en torno a la salud, resolución de conflictos (en su amplia tipología y su espectro multicausal), estereotipos en los medios de comunicación, acceso y gestión de la información, crecimiento integral, desestructuraciones en los microsistemas sociales (familia, escuela, barrio), consumos, y un largo etcétera.

Por ejemplo, los contenidos relacionados con las habilidades personales en las intervenciones de lo consumo de drogas pueden ser:

- Influencias sociales en el uso del alcohol, tabaco y otras drogas.
- Situaciones potenciales para recibir una oferta de drogas.
- Percepciones y creencias personales sobre el alcohol y el tabaco.
- Efectos de las diferentes sustancias; recursos comunitarios.

-HPV se relaciona estrechamente con el ámbito psicosocial, que cumple una función de la promoción de la salud en su sentido más amplio e integral, especialmente en casos y problemas que tengan relación con el comportamiento, y cuando éste depende de la incapacidad del individuo para enfrentarse de forma efectiva con el estrés, las situaciones y conflictos que nos depara la vida. La educación en estas habilidades contiene un enfoque holístico que pretende fortalecer la capacidad de los jóvenes para enfrentarse al día a día, ofrece la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos. Los jóvenes necesitan disponer de información sobre sus consumos, y el alcance de sus consecuencias. También necesitan aprender a utilizar las habilidades en situaciones de riesgo: si le

ofrecen droga, con asertividad deciden no tomarlo. También influye en los valores y actitudes que tienen su contexto en un triple entorno: ellos mismos, los demás y el propio entorno que le envuelve y rodea.

Figura 4. Adaptado de Habilidades para la Vida. Leonardo Mantilla.⁷⁷

| HABILIDADES PARA LA VIDA Y LA ENSEÑANZA DE VALORES | |
|---|---|
| HABILIDAD PSICOSOCIALES | VALORES |
| CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO | AUTONOMÍA |
| EMPATÍA | SOLIDARIDAD |
| COMUNICACIÓN EFECTIVA | HONESTIDAD, INTEGRIDAD, RESPONSABILIDAD, RESPETO POR EL OTRO, CONVIVENCIA SOCIAL |
| RELACIONES INTERPERSONALES | SOLIDARIDAD, CONVIVENCIA SOCIAL, AUTONOMÍA, RESPETO POR EL OTRO, EQUIDAD, PARTICIPACIÓN |
| TOMA DE DECISIONES | RESPONSABILIDAD, AUTONOMÍA, CONVIVENCIA SOCIAL, EQUIDAD, PARTICIPACIÓN |
| SOLUCIÓN DE PROBLEMAS | CONVIVENCIA SOCIAL, RESPETO POR EL OTRO |
| PENSAMIENTO CREATIVO | AUTENTICIDAD, AUTONOMÍA |
| PENSAMIENTO CRÍTICO | RESPETO POR EL OTRO, JUSTICIA, EQUIDAD, INTEGRIDAD, AUTONOMÍA, PARTICIPACIÓN, RESPONSABILIDAD, CONVIVENCIA SOCIAL |
| MANEJO DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES | RESPETO POR EL OTRO, AUTONOMÍA, EQUIDAD |
| MANEJO DE TENSIONES Y EL ESTRÉS | AUTONOMÍA, RESPONSABILIDAD |

A través de la investigación, también se ha encontrado que estas habilidades particulares son mediadoras de conducta en la adolescencia. Los resultados de la evaluación de programas muestran que el desarrollo de las -HpV puede retrasar

⁷⁷ Mantilla Castellanos, L. (2000): *Habilidades para vivir: Una propuesta pedagógica para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Fe y Alegría: Santa Fe de Bogotá.

el inicio del uso de drogas, prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el ajuste social positivo. Los programas efectivos ayudan a los jóvenes a desarrollar estas habilidades por medio de métodos de enseñanza interactivos que incluyen actuaciones, discusiones abiertas, ensayo de habilidades y actividades en grupos pequeños. El contenido informativo se incorpora en el programa con base en las tareas personales, sociales y de salud de la adolescencia dentro de una cultura específica. El -Programa Cine y Salud que justifica nuestra investigación, expondrá en sus diferentes estadios: análisis de películas, guías didácticas para el trabajo de sus contenidos, así como la producción de un cortometraje y la celebración anual del festival de cortometrajes.

La promoción de la salud para adolescentes significa desarrollar y fortalecer habilidades y capacidades que los conduzcan a practicar estilos de vida saludables, para su sano desarrollo, por ello es importante que tengan un entorno afectivo, seguro, con la presencia del -adulto-mediador que facilite su proceso de autorrealización y crecimiento. Los escenarios que garantizarán este desarrollo son la familia, el centro educativo, su comunidad social. La participación de los adolescentes en la organización de estos entornos es una condición indispensable para la promoción saludable de todos los miembros de la comunidad.

Por consiguiente, las -HpV serán aquellas aptitudes necesarias que permiten comportamiento asertivo, adecuado y positivo; que faciliten afrontar el conflicto del crecimiento integral, así como los retos y desafíos de la vida diaria. Las entendemos como un conjunto de destrezas psicosociales cuyo desarrollo incrementa las posibilidades de las personas en la construcción de sí mismos, en la colaboración con los demás y un entorno habitable para futuras generaciones.

El empoderamiento, según Beltrán, (2008:14) -se ve tanto como un proceso, como un resultado. Como resultado implica cambios políticos y sociales a largo plazo. Los programas suelen ser a más corto plazo por lo que se hace difícil la valoración de los resultados. Es importante valorar también los procesos como la construcción de capacidades y desarrollo de competencias, actitudes y conciencia crítica (...). Así, aún sin perder de vista el carácter de finalidad, es útil la consideración procesual del empoderamiento y, el reconocimiento de los pasos que se van dando. Releer nuestras acciones formativas, creativas, organizativas, informativas, en clave de construcción de la capacidad comunitaria y del empoderamiento puede ayudar a dar sentido a lo que hacemos, a reorientar y poner en contexto nuestra intervención . Por consiguiente, el proceso forma parte esencial de cualquier proyecto de promoción de la salud, y de modo muy relevante en el programa que nos ocupa, -Cine y Salud .

3.4. El conflicto como oportunidad para el crecimiento saludable.

En una primera acepción, el DRAE define conflicto como -lucha, enfrentamiento, oposición entre personas o cosas ⁷⁸. Otras definiciones son -apuro, situación agitada o difícil, cuestión que se debate o materia de discusión. Desde el punto de vista psicológico, lo define como -existencia de tendencias contradictorias en el individuo, que generan angustia e incluso trastornos neuróticos . Antes de acotar el concepto, observamos algunos rasgos que caracterizan el término, condicionando su interpretación. Primero, dispone de una vastísima terminología en un amplio espectro de aplicaciones. Segundo, apreciamos que casi siempre está acompañado de una connotación negativa

⁷⁸ Diccionario de la lengua española, (2007): Madrid, pp 539

(impide, provoca, molesta, es inoportuno, produce violencia, genera tensiones, incomoda...). Tercero, su ámbito de uso y aplicación más genérico se encuentra en el marco estructural e internacional⁷⁹, asociado a guerras y enfrentamientos (bélicos, culturales, religiosos, políticos, económicos...).

Centrados en el tema que nos ocupa, la relación del conflicto con los adolescentes, el término también se asocia a lo negativo, peligroso y molesto. Entendemos necesario recuperar la naturaleza del conflicto como proceso de oposición, que a veces puede contener intereses encontrados de varias personas, o grupos, o instituciones, incluso en uno mismo. Este proceso de oposiciones también se produce cuando varios valores, posiciones o perspectivas se oponen. De modo que el conflicto nos incluya a nosotros mismos, a nuestras creencias o seguridades, a nuestros propios cambios y los de los que nos rodean –también a nuestros seres queridos-, incluso a los cambios del entorno próximo. Estas tres inclusiones, las propias, las ajenas y las del entorno no son comportamientos separados, sino nudos de red que entrelazan una malla que conecta ese conjunto de oposiciones.

Sin olvidar el componente esencial que indica un proceso y centrados en el universo adolescente, recogemos la –existencia de tendencias contradictorias que nos indica el diccionario, para dimensionar de nuevo el concepto y situarlo en nuestro punto de mira. El adolescente siente y experimenta con fuerza, y frecuentemente con impotencia, un conjunto de cambios y transformaciones. Primero y, sobre todo, en sí mismo, simultáneamente en los que le rodean y en su entorno. A pesar de las múltiples connotaciones negativas que arrastra el concepto, tanto genéricamente, como aplicado a la adolescencia, quisieramos exponer una posición positiva, entendiendo el conflicto como un proceso que facilita el crecimiento individual y social del joven.

⁷⁹Como prueba de lo expuesto advertimos que introduciendo conflictos internacionales en el

Para entender el conflicto como oportunidad para crecer, explorar, conocer y reconocerse, se precisan algunas consideraciones. Primero, el análisis de la construcción social, cultural y mediática de los jóvenes, que genera una sospecha inicial porque la imagen que los medios de comunicación ofrecen de los jóvenes, es homogénea y negativa, de modo general asociada a la droga, la violencia y la delincuencia. Segundo, el olvido que con relativa frecuencia nos impide entender que crecer no es fácil, ni cómodo, ni para nosotros –adultos-, ni para los jóvenes. La percepción que ellos tienen de sí mismos no es muy positiva, se aceptan con dificultad, tienen una baja autoestima, experimentan continuos rechazos de sus compañeros.

La autoestima significa saber que uno mismo es valioso y digno de ser amado. –Valioso porque es capaz de resolver algunas situaciones con éxito y por lo tanto puede estar a la altura de los demás, y –digno de ser amado porque se trata de una persona y por lo tanto tiene derecho a ser amada de manera incondicional, es decir, sabe que está rodeada de personas a las que realmente les importa. Es un auto-concepto que desempeña un importante papel en la vida de las personas. Tener un autoconcepto y una autoestima positivos es muy relevante para la vida personal, profesional y social. Favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en la imagen que se tiene de sí mismo y, por consiguiente, en su propio rendimiento y proyección, condiciona las expectativas y la motivación y contribuye a la salud y equilibrio psíquicos.

Google aparecieron 1.520.000 entradas el 5 enero 2008.

El adolescente experimenta la autoestima especialmente desde cuatro aspectos básicos⁸⁰:

- a) Vinculación: dejó los estrechos lazos que tenía que con la familia, con su padre y madre, auténticos referentes, para iniciar un camino de exploración de nuevas vinculaciones, especialmente con el grupo de iguales.
- b) Singularidad: atributo que le satisface en la medida en que es considerado y reconocido por los demás por sus propias cualidades. Este reconocimiento le aporta respeto y aprobación.
- c) Poder: como conjunto de medios y recursos para modificar sus circunstancias, lo que le afecta y rodea.
- d) Modelos y pautas: verdaderos puntos de orientación y referencia para su modo de pensar, sentir y comportarse. Referencias para establecer sus valores y creencias.

El asentamiento de estos cuatro aspectos generará en el adolescente su autoestima, el concepto de sí mismo, y su valía como persona vinculada, única, con capacidad para decidir desde unos modelos y criterios claros y asertivos.

La fenomenología del conflicto, se convierte más compleja, si cabe, cuando se encuentra con la fenomenología de las pantallas en el consumo que ejercen los menores. Como indican Gabelas y Marta (2008: 56) -El fenómeno de la mirada se torna cada vez más complejo debido a la variedad de pantallas que pueblan el entorno infantil y juvenil (...) generando asimismo un amplio espectro de conflictos. Cualquier representación en los medios, sea cual sea su formato, soporte o género, provoca diferentes reacciones según las miradas que atrapen la imagen. La relación entre mirada y representación, ya ubicados en el entorno

⁸⁰ Gloria Marsellach Umbert: La autoestima en niños y adolescente. En <http://www.ciudadfutura.com/psico/articulos> (18 marzo 2007)

familiar, es el resultado de una serie de variables que integra al espectador que mira, al espectáculo que es mirado, al contexto de recepción –que contiene el quién mira, el cómo mira y cómo interacciona lo que mira--

La relación del espectador con la pantalla es definida por González Requena (1988: 55) como –la interacción que surge de la puesta en relación de un espectador y de una exhibición que se le ofrece . Esta relación pasa por tres componentes: la mirada, el cuerpo y la distancia. La mirada en la distancia respecto al cuerpo (imagen que se exhibe). El autor subraya la distancia como aquello que permite la implicación, el gusto por lo narrado. La seducción entre mirada e imagen, sujeto y objeto, obtiene en la distancia el disfrute no sólo de la narración, también de la obtención del sentido, cuando la reflexión se produce. El análisis y la lectura de pantallas se hacen complejos y eclécticos. Añadamos que el televisor está colocado en los lugares más íntimos de la casa, ocupando un espacio que hasta hace pocos años era privado y doméstico. Como explicita González Requena, la distancia que hay entre mirada y cuerpo ha sido abolida en sentido literal o físico (no hay dos metros entre televisor y espectador) y simbólico (los reality show ponen delante de nuestros ojos la intimidad de muchos otros).

Esta fenomenología de la mirada conduce hacia la fenomenología del conflicto, no sólo en la medida en que la representación siempre es un conflicto que se debiera resolver con mirada inteligente, sino porque la propia mirada también lo es, como lo son las relaciones intrafamiliares que provoca el espectáculo visto, o las relaciones interfamiliares. O sea, una serie que expone un determinado modelo familiar como, por ejemplo, –Los Serrano , provoca un conjunto de identificaciones y proyecciones en sus diferentes roles (hijos, padre separado, compañera sentimental, hermanos...), que deriva en un pautado abierto de conductas en sus telespectadores.

Consideramos que el término -conflicto⁸¹ debe despojarse de connotaciones necesariamente negativas, más cuando hablamos de comunicación en la familia. Entendemos el conflicto como oportunidad para crecer, tanto los hijos, como los padres y madres. Esta premisa discrepa de determinadas posiciones que consideran a los menores como -difíciles o conflictivos/problemáticos , preferimos hablar de -situaciones conflictivas , en las que todos y cada uno de sus agentes forman parte como causa, pero también como solución.

En esta misma línea apunta Gabelas (2005), -siempre que se habla de educación, y por tanto de mediaciones, entendemos que el proceso es fundamental, como justificador de la mediación y como sentido de la misma. Crecer es un proceso lento, complejo, trabajoso, nada fácil. Los padres y madres viven con frecuencia y con angustia, la falta de resultados en su quehacer educativo. Cuando los hijos asoman a la adolescencia, esta sensación se acrecienta, entrando muchos padres y madres en un túnel, en el que sienten más la oscuridad de su interior, que la luz del otro extremo. Una vez más, la esencia y el sentido del proceso pueden devolver la esperanza. Todo lo que los padres y madres han hecho por sus hijos, todos aquellos momentos en que han sido modelos y referentes, quedan en la experiencia del hijo como norte para vivir con sentido su propio crecimiento, nunca exento de conflicto. Ese conjunto de presencias que los hijos han vivido con y de sus padres y madres, dotarán de contenido los años de crisis y conflicto, convirtiendo la transición del niño al adulto en un viaje con horizonte final .

El adolescente siente y experimenta con fuerza, y frecuentemente con impotencia, un conjunto de cambios y transformaciones. Primero y, sobre todo, en sí mismo, simultáneamente en los que le rodean y en su entorno. Pero los

⁸¹ Gabelas Barroso, J.A.,(2005): Televisión y adolescentes: una controvertida y polémica relación, en *Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación* 25, Huelva, noviembre, pp 137-146.

padres, también viven contradicciones, entre los valores que intentan educar, y los valores que sus hijos viven y aprenden en la calle, con sus amigos, y de las pantallas. Con frecuencia esta contradicción se convierte en impotencia, y en rabia. Les asalta la sensación de que todo lo que hacen no merece la pena, y que tanto esfuerzo no sirve para nada. Vuelven al túnel, pesando más la oscuridad del presente, que la luz del pasado y del futuro. De nuevo, urge recuperar el sentido del proceso y del conflicto en sus mediaciones. Proceso por el que todo lo hecho por sus hijos queda, y conflicto porque los hijos, como los adultos, evolucionan y están en constante adaptación al medio y al entorno.

Para entender el conflicto en relación con el multiconsumo de pantallas como oportunidad para crecer, explorar, conocer y reconocerse, se precisan algunas consideraciones. Primero, el análisis de la construcción social, cultural y mediática de los jóvenes, representación que condiciona de modo general la recepción de los adultos, y de los propios jóvenes en particular. Una recepción asociada al estado de la sospecha: jóvenes etiquetados como violentos, vagos y egoístas. Segundo, el olvido que con relativa frecuencia nos impide entender que crecer no es fácil, ni cómodo, ni para nosotros –adultos-, ni para los niños y, menos para los jóvenes. La percepción que ellos tienen de sí mismos no es muy positiva, se aceptan con dificultad, tienen una baja autoestima, experimentan continuos rechazos de sus compañeros.

La percepción positiva de sí mismo, dotada de la suficiente autoestima, no es un ejercicio saludable que practiquen los medios de comunicación social, en los estereotipos y representaciones juveniles con que salpican sus representaciones mediáticas. La imagen sucia que ofrecen los informativos, y la eterna juventud, triunfadora y bella, que ofrecen la publicidad ayuda poco a la construcción de una imagen del propio joven sana y asertiva. Muchos problemas de auto imagen que preocupan y mucho a los niños y jóvenes guardan relación con estas

-instantáneas, que imponen los medios, de cuerpo diez y éxito fácil. De esta manera, como apunta Mosquera (2007: 60), -los medios de comunicación -a través de la publicidad- recurren a la estrategia de la ilusión de la que habla Eco (1986), con el fin de construir una identidad juvenil en apariencia uniforme-.

3. 5. La autoestima, componente nuclear para la salud.

En los adolescentes aumenta de modo notable la necesidad de autoestima. Estamos ante uno de los períodos más críticos para su formación, se están construyendo como personas, buscando con denuedo su identidad, afirmando su nombre. Se sienten diferentes al resto, pero al mismo tiempo un sentido gremial les une al grupo de pares. Necesitan conocer sus posibilidades, sentirse reconocidos y aceptados por los demás. Un adolescente con autoestima aprende más eficazmente, desarrolla relaciones mucho más gratas, está más capacitado para aprovechar las oportunidades que se le presenten, para trabajar con éxito, para superar las dificultades. Un pertinente grado de autoestima capacita la asunción de responsabilidades, permite el abordaje de nuevos y permanentes retos de crecimiento, sintiéndose orgulloso de sus logros, expresando sus sentimientos y emociones, tolerando la espera y la frustración.

La adolescencia es un período vital, en el que transitan multitud de cambios en el ámbito individual, el entorno educativo, familiar y social. Estamos ante un período de máximo crecimiento⁸², conflictos y transformaciones. Durante la pubertad se adquiere el 50% del peso definitivo, el 25 % de la talla adulta y un 20% de la masa esquelética. El desarrollo emocional e intelectual es rápido.

⁸²Fundación española de estudios sociales y sanitarios. En <http://www.consumer.es/web/es/alimentacion/2006/07/19/154005.php>. (6 enero 2007)

La rapidez con que se producen los cambios y la propia vulnerabilidad del adolescente, propia de una personalidad que se está conformando, remiten a la autoestima como un referente básico para afrontar y controlar el crecimiento. Dantart (2003: 38) describe diferentes déficits de autoestima. -Cuando las personas son extremadamente críticas o muy perfeccionistas, evaluando constantemente cada acción, cada detalle. Ante un entorno permanentemente en cambio no hay soluciones completas para cada momento, lo que produce un gran desasosiego e inquietud . No poder hacer las cosas como se quiere de una manera continua y constante provoca gran ansiedad. Su enorme capacidad de autocrítica y su elevada susceptibilidad a la crítica, describen un perfil muy vulnerable. Buscan la aprobación de los demás, solicitando atención constante. Este autor explica algunas variables presentes en la autoestima:

- -El autoconcepto: Existe una gran distancia entre el autoconcepto real y el ideal, lo que un cuadro de baja autoestima.
- Los pensamientos negativos. Con frecuencia, la imagen de nosotros mismos, de los que nos rodean, de nuestro entorno, futuro inmediato, están marcados por lo negativo, un cúmulo de percepciones y sentimientos que exageran los defectos, las limitaciones, que agrandan las dificultades.
- Estilo atribucional. Las personas con déficit de autoestima sólo estiman sus actos de un modo parcial, atribuyendo las carencias a sus defectos, y los logros a causas externas.
- El autocontrol: El control está muy relacionado con nuestra inteligencia emocional, con la capacidad de conocer nuestras emociones, establecer estrategias, organizar la acción. El autocontrol permite superar la dificultad, siendo capaz de esperar el tiempo suficiente y necesario .

-Autoestima y -conflicto forman un binomio muy familiar en el crecimiento del adolescente. Si lo primero está desarrollado, lo segundo es una oportunidad para el crecimiento individual y social. La educación para el conflicto es una tarea ineludible, que implica tres dimensiones de actuación: personal, social y ambiental. Mendoza (2003)⁸³ toma la cita de Pinel (1992) en la que expone que -el conflicto posibilita el intercambio entre personas, intercambio de ideas, de sistemas de valores, de puntos de vista. El conflicto es un desafío, un reto en la búsqueda de una solución constructiva. Supone una oportunidad de mejora ⁸⁴. Entre la adolescencia y el conflicto, se abren múltiples puentes de mediación, construidos sobre los cimientos de la autoestima que es la única que puede dimensionar constructivamente la naturaleza del conflicto.

Para un análisis ponderado de la fenomenología del conflicto en el universo adolescente, es conveniente considerar los elementos que conforman el conflicto, nos serviremos de la estructura que ofrece Jares (2001)⁸⁵, con cuatro elementos que se interrelacionan mutuamente: las causas que lo provocan; los protagonistas que intervienen; el enfoque o proceso para afrontar el conflicto y sus intervinientes; finalmente, el contexto en el que se produce. Ante cualquier situación conflictiva que envuelve al adolescente, una conducta de riesgo ante determinados consumos, incomunicación familiar, comportamiento agresivo sistemático, absentismo escolar, trastorno alimentario, etc, podemos identificar cada uno de estos elementos y establecer una estrategia resolutiva del conflicto, que puede ir desde la negociación, pasando por la cooperación, hasta la mediación. Mendoza sostiene que -educar para el conflicto puede sorprendernos ya que normalmente se nos educa para ocultar, o más bien, para evadir los

⁸³ Citado por Mendoza J.M., (2003): Resolución de conflictos. Cuadernos Monográficos. Cine y Salud, por una mirada auténtica. Gobierno de Aragón. Zaragoza.

⁸⁴ Pinel, J, (1992): Claves para la resolución de conflictos. UNED. Madrid.

⁸⁵ Jares,X,R, (2001): Educación y conflicto. Guía de Educación para la convivencia. Editorial Popular, Madrid.

conflictos. Nosotros y nosotras partimos de que los conflictos se solucionan cuando se afrontan ⁸⁶.

La resolución de un conflicto no es una tarea sólo intelectual, sino integral, de toda la persona o personas, y de todos los factores que intervienen. Un adolescente cambia física, psicológica, moralmente, a grandes velocidades. Estas transformaciones le originan conflictos a él, a las personas con las que convive y al entorno que le rodea, lo que denominamos situaciones conflictivas. Este apunte no es gratuito, distingamos entre situaciones conflictivas y adolescentes conflictivos. Lo primero es lo usual, lo segundo es muy puntual, extraordinario y siempre precisa un análisis detallado.

Si decimos que el adolescente cambia, también afirmamos que los conflictos evolucionan. La creación de una estrategia de resolución implica a las personas que forman parte del mismo, con sus creencias y valores, experiencias y prejuicios, necesidades y expectativas. Un adolescente con problemas de tabaquismo, requiere un análisis de su comportamiento, de su historia personal, de su contexto familiar, situación anímica, temperamento y carácter, de su personalidad, de los motivos que le inducen y le indujeron a iniciar el consumo. Los conflictos no comienzan y acaban, evolucionan. Conflictos no afrontados en su momento crecen después. Afrontar el conflicto a tiempo significa no perder una oportunidad para crecer.

Las estrategias de resolución de conflictos permiten diferentes tipos de mediación, entre las que destacamos dos:

- Una primera que es competitiva, incluida en la denominada de los dos -bandos o sectores, grupos o partes de un individuo, hay uno que pierde y otro que gana, uno beneficiado y otro

⁸⁶ Mendoza. op. cit. pp 42.

perjudicado, el primero suma y el segundo resta. Se trata de un mecanismo de dominio entre el dominador (el que gana) y el dominado (el que pierde). No existe beneficio mutuo.

- También hay otra forma que podemos denominar colaborativa. Ambos ganan. El objetivo es que los dos alcancen resultados beneficiosos, que todos progresen y mejoren. No hay uno que suma y otro que resta, los dos suman. Se busca lo positivo de cada uno para que todos se sientan partícipes del buen resultado. Entre las dos partes se soluciona el conflicto, su resolución implica crecimiento común.

3.6. El potencial cerebral del adolescente

Con frecuencia, el conflicto se produce en la denominada -diferencia intergeneracional entre padres e hijos, maestros y alumnos. Entendemos que este término es un eufemismo para justificar posturas que mantienen mucha distancia con el universo adolescente; bien por rechazo, por miedo, o por comodidad. Se experimenta que el trabajo diario, o la convivencia en casa con un adolescente es compleja. Pero también es cierto, que siendo sensibles a su crecimiento, el adulto también cambia, evoluciona, se enriquece. El concepto de -otredad se ha utilizado en ámbitos que describen lo multiétnico y multicultural⁸⁷. Sanpedro y Llera (2003)⁸⁸, subrayan que desde una correcta interpretación, gestión y comunicación, se analiza el fenómeno de la interculturalidad. Autores como Shohat y Stam (2002), insisten en el

⁸⁷ El colectivo Amani ha trabajado de un modo sistemático la educación intercultural en espacios de formación formal y no formal.

⁸⁸ Sanpedro , V y Llera, M,(eds), (2003): Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar. Bellaterra. Barcelona.

-eurocentrismo⁸⁹ como mito de Occidente que ha impedido -ver y escuchar otras culturas diferentes, -el eurocentrismo divide el mundo entre Occidente y lo demás, y organiza el lenguaje cotidiano en jerarquías binarias que siempre favorecen a Europa⁹⁰.

La -otredad que funciona en ámbitos locales, internacionales y globales, también forma parte de la visión que la sociedad adulta tiene respecto a los adolescentes. El ser humano es, en gran medida, como es visto por los demás. Sabemos que los jóvenes son muy sensibles a la opinión de sus compañeros, también a las del resto de la sociedad. La identidad de los -otros siempre es compleja, lo es más cuando el concepto otredad equivale a adolescencia, corresponde en gran parte, tal y como hemos explicitado en el capítulo dedicado a -los jóvenes, como constructo cultural .

El conflicto forma parte de los avatares culturales de la sociedad y de cada individuo. Si nos circunscribimos a la relación que los adolescentes tienen con la escuela, también nos encontramos un conflicto. Mientras la escuela está ubicada en el libro de texto y los contenidos curriculares, los adolescentes ocupan su tiempo y espacios de ocio conviviendo con las diferentes pantallas. La actividad escolar desempeña su función en lo impreso y racional; los consumos audiovisuales se producen en un tiempo libre y emotivo. La pequeña y gran pantalla (televisión y cine), y el resto (Internet, videoconsolas, dispositivos móviles) exhiben constantemente productos audiovisuales que nutren el tiempo de los alumnos en un constante espectáculo audiovisual y multimedia (no podemos olvidar que lo que ellos ven en las pantallas tradicionales, se precede y prolonga en Internet y las consolas). Este espectáculo audiovisual es esencialmente emotivo. Implica al espectador, le motiva, lo acciona

⁸⁹ Shohat E, y Stam, R, (2002): *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Paidós. Barcelona.

⁹⁰ Shohat E, y Stam R op. cit. pp 20

sensorialmente, en tanto que la escuela provoca la experiencia intelectual. Lo que no quiere decir que lo emotivo y lo racional tengan que estar enfrentados.

El conflicto que se produce entre lo racional (en la escuela) y lo emotivo (en el espectáculo audiovisual y multimedia) sigue estando muy presente. La integración del impacto emocional, como ampliamente ha desarrollado Ferrés (2000)⁹¹, que entiende este conflicto como resultado de la separación maniquea entre imagen y texto; emoción y razón. Este autor invita al aprovechamiento de la seducción que permite el relato audiovisual. En la identificación de estos estímulos sensoriales y emotivos que gratifican, y desde la reflexión, se dota de sentido al relato. No se trata de negar el placer (que provocan las imágenes). -El principio de realidad no comporta la renuncia al placer. Comporta, en todo caso, la renuncia a un deseo inmediato en beneficio de un deseo postergado, la renuncia a un placer inferior para conseguir uno superior ⁹².

De modo que el estímulo audiovisual, cuando es narrativo satisface diferentes gratificaciones Ferrés (2008:80):

- -Sensoriales: porque el estímulo es concreto, dinámico; a diferencia del textual que es abstracto.
- Narrativas: todos los pueblos y relatos necesitaron sus narraciones. El relato audiovisual permite en sus planos, ritmos, montajes, sonidos, angulaciones, colores, narrar de un modo atractivo y seductor.
- Emotivas: El espectador se implica en la identificación y proyección de los personajes, de sus estereotipos, de sus situaciones. Estos mecanismos son una catarsis para el espectador, en cuanto que purga y purifica a través del itinerario de la intriga, del suspense y del final feliz, sus

⁹¹ Ferrés, J, (2000): Educar en la cultura del espectáculo. Paidós. Barcelona.

⁹² Ferrés, op. cit. pp 137

angustias y desvelos. El final feliz, o el triunfo del orden y la armonía supone la liberación, y el control del caos.

- Estéticas: En el ejercicio de visionar se contemplan composición, coloridos, puestas en escena, bandas sonoras que producen un disfrute del gusto .

Por consiguiente, no se trata de negar el gusto, sino de educar el gusto. Desde el sistema perceptivo, se reciben estímulos, que se dirigen al sistema emotivo, que provocan impactos emocionales agradables y gratificantes. Ferrés expone la metáfora del puente. Si un pilar se encuentra en la razón, y el otro en la emoción, el educador –que es mediador- se convierte en el arco del puente. El que permite que razón y emoción converjan y doten de sentido y significado el consumo audiovisual.

González Requena (1988: 55) define la relación del espectador como –la interacción que surge de la puesta en relación de un espectador y de una exhibición que se le ofrece . Esta relación pasa por tres componentes: La mirada, el cuerpo y la distancia. El autor subraya la distancia como aquello que permite la implicación, el gusto por lo narrado. La mirada en la distancia respecto al cuerpo (imagen que se exhibe). La seducción entre mirada e imagen, sujeto y objeto, obtiene en la distancia el disfrute no sólo de la narración, también de la obtención del sentido, cuando la reflexión se produce. No obstante, esto no es fácil. El espectáculo televisivo ha devorado y engullido los diferentes medios expresivos y sus manifestaciones artísticas (cine, radio, cómic, pintura, teatro...). El análisis y la lectura televisiva se hacen complejos y eclécticos. Añadamos que la pequeña pantalla está colocada en los lugares más íntimos de la casa, ocupando un espacio que hasta hace pocos años era privado y doméstico. Como explica González Requena, la distancia que hay entre mirada y cuerpo ha sido abolida en sentido literal o físico (no hay dos metros entre

televisor y espectador) y simbólico (los *reality show* ponen delante de nuestros ojos la intimidad de muchos otros).

Es evidente que los cambios tecnológicos están produciendo una importante transformación de los medios audiovisuales tradicionales, particularmente de la televisión, y están generando nuevos medios y servicios electrónicos audiovisuales, informáticos y telemáticos. Como indica Cebrián (2005:9), -está naciendo un nuevo paradigma de la comunicación, un nuevo modelo que tiene como eje las comunicaciones digitales interactivas en las que se modifica el modelo de los medios tradicionales y alumbría un modelo totalmente nuevo . La televisión está experimentando significativos cambios que afectan a los modelos de comunicación, en los que se pasa de las comunicaciones lineales (básicamente unidireccionales) a las interactivas, en las que emisor y receptor alternan sus funciones. También se producen cambios culturales, con el paso de una cultura escrita e impresa a otra audiovisual y multimedia. Señala Cebrián -sólo en las generaciones recientes, nacidas después de la integración social de la televisión y de los computadores, se aprecia un cambio claro hacia la asimilación como parte de su personalidad de la cultura audiovisual, la cultura de impactos sensoriales y de lógicas narrativas icónicas, más que racionales .⁹³ En efecto, aunque son varias las décadas de cultura audiovisual, el cambio de mentalidad en los agentes institucionales y educativos, es todavía insuficiente.

La irrupción de la convergencia entre las telecomunicaciones, el audiovisual y la informática debe estar muy atenta a la llamada -brecha digital . El 65% por ciento de la población mundial no ha hecho nunca una llamada telefónica, una tercera parte de la humanidad no tiene acceso a la electricidad, y en 2001 Internet sólo llegaba a 500 millones de usuarios en el mundo⁹⁴.

⁹³ Cebrián. op. cit. pp 11.

⁹⁴ Matilla, A., (2000): Una televisión para la educación. Gedisa. Barcelona. pp 206.

- Así como la televisión analógica convencional obliga al consumo de determinados contenidos dentro de unos programas que están integrados en una programación -para todos , y siempre siguiendo una linealidad, la televisión digital permite acceder a varios recursos (no sólo de visionado) simultáneos.
- Los medios audiovisuales tradicionales, también la televisión analógica, establece una cadena de producción, distribución y exhibición del producto. La nueva cadena digital revalorará los contenidos, expuestos a un tratamiento que operan las plataformas de producción multisorte.
- Asimismo, esta nueva cadena de producción, incluye sistemas de distribución multicanal como la Televisión Digital Terrestre (TDT), modalidades asociadas a Internet, satélite, cable. Se trata de un conjunto de sistemas que componen un paquete global de servicios, cuyo último destinatario es el usuario .

Desde esta descripción Matilla se pregunta por los nuevos retos de la televisión digital y el papel activo y participativo que puede desempeñar la ciudadanía ante esta revolución, ya presente. En concreto se cuestiona si -la interactividad se reducirá a la rentabilidad que genere transacciones comerciales. Dentro de un concepto amplio de televisión como servicio público y, más específicamente, de televisión para la educación, nos interesaría investigar en las variadas potencialidades que nos permitan pensar nuevamente en los conceptos de interactividad, convergencia y personalización. La idea principal seguirá siendo cómo pensar esa televisión para la educación desde un replanteamiento global del servicio público ⁹⁵.

Los jóvenes, nacidos con Internet, están familiarizados con estos entornos tecnológicos, en los que la virtualidad es un componente esencial en sus

⁹⁵ Matilla. op. cit. pp. 217.

relaciones, comunicaciones y convivencia. Pero no podemos entender por jóvenes sólo a los -conectados , expone Trejo (2006:25), que en la -Declaración de Principios de la Cumbre de Ginebra, menos del 3% de los africanos tienen acceso a algún servicio de telecomunicación. En los países más pobres del mundo Internet llega a menos del 1% de la población. Sólo el 1% de los habitantes del planeta disfruta de enlaces de alta velocidad para Internet. Los 400.000 habitantes de Luxemburgo comparten más ancho de banda de Internet que los 760 millones que hay en África . La educación para la promoción de la salud de los jóvenes y adolescentes exige estar dentro de la Red. El crecimiento saludable del adolescente es un conjunto de relaciones que precisa de una estratégica ubicación, cuyas coordenadas se establecen en el triple entorno: individual, social y ambiental.

4. EL CINE COMO MEDIO DE APRENDIZAJE DE VALORES PARA ADOLESCENTES

En los capítulos anteriores hemos expuesto lo que entendemos por adolescentes, como constructo cultural. Hemos analizado el entorno educativo que propicia la promoción de la salud del adolescente. En el presente capítulo nos centraremos en el cine como medio para promocionar los valores saludables del adolescente. Este capítulo nos servirá de marco para abordar el objeto de nuestro estudio: la producción de cortometrajes como medio de promoción de la salud del adolescente. Los tres capítulos están sólidamente ensamblados, de modo que forman el cuerpo teórico que sostiene y fundamenta nuestro trabajo empírico.

4.1. Cine y conocimiento: la recepción crítica

Desde que el cine fuera llamado -Séptimo Arte⁹⁶ de Ricciotto Canudo, la síntesis total del arte del cine queda expuesta en cómo el universo del celuloide acaricia el espacio y el tiempo de la representación en la arquitectura, la escultura, la pintura, la danza, la música y el cine. Éste último será la culminación, una mezcla sintética de las demás artes. Canudo, citado por Aristarco (1968:115), -había comprendido que el cine podía y debía ser un maravilloso instrumento de un lirismo nuevo, sólo en potencia por entonces. El previó inmediatamente sus evoluciones posibles e indefinidas -con el cinematógrafo, el espacio y el tiempo físico es transformado en ficción. Los recursos expresivos del encuadre y la elipsis serán dos de sus mejores artífices.

⁹⁶ En 1911 publicó en París un artículo titulado “*La Naissance d'un sixième art. Essai sur le cinématographe*”, considerado como el primer texto en el que se define al cine como arte -el séptimo arte-, en el que se resumen las demás artes Canudo es considerado uno de los primeros teóricos del cine.

La elipsis se ha convertido en objeto de grandes obsesiones y preocupaciones filmicas por parte de conocidos directores como Griffith o Lubitsch⁹⁷. De este modo, podemos decir que lo que es la actualidad para la prensa impresa, es la elipsis para el cine: inmediatez y sentido.

Estamos inmersos en una sociedad que vive el presente con intensidad. Los jóvenes entienden perfectamente el lenguaje del -aquí y ahora , sin esperas, ni demoras. El cine es narración, con diferentes formatos y estructuras, pero el cine necesita historias. Dotar de sentido el entorno social que se vive y experimenta es algo que nos permite el cinematógrafo. Los adolescentes perciben en su centro vital la vorágine de su crecimiento, las sensaciones y estímulos de la iconosfera audiovisual y multimedia, pero también necesitan narraciones (lineales o no; secuenciadas y multidireccionales o simultáneas), pero en cualquier caso narraciones que doten de sentido el inmediato y gratificante presente, repleto de sensaciones fragmentadas y efímeras.

Todavía hoy, las estrellas del celuloide, que a diferencia de antes, se pasean por numerosos y variados soportes, géneros y formatos, son un reclamo para los adolescentes. El mundo del espectáculo ya no está sólo en la gran pantalla, las pantallas se multiplican. En sus modelos y representaciones el espectador vive y siente la experiencia que antes de la proyección sólo pertenecía a unas hojas escritas en el papel, patrimonio del guión. Como indica Cocinano -en la era digital, la imagen ha pasado a ser productora de realidades, lo que, de alguna manera, reemplaza en el hombre espectador al referente externo. Los

⁹⁷ En los ámbitos cinematográficos se extendió la expresión *Lubitsch touch* , «toque Lubitsch», para designar un estilo en el que se combina con habilidad la insinuación y la sugerencias, como queda mostrado en las célebres puertas entreabiertas de *El abanico de lady Windermere*, 1925, que retratan de modo soberbio y directo los conflictos internos de sus personajes. O bien las fluidas transiciones de la comedia a la tragedia en la mordaz y ácida sátira del nazismo en *Ser y no ser*, 1943.

acontecimientos que se suceden en el espacio exterior han sido espectacularizados por los medios, con lo que la propia vida cotidiana, atravesada por códigos mediáticos, también se ha espectacularizado. De esta forma, se produce un marcado divorcio entre el espectáculo y la calle: "privado del contacto con el mundo exterior -dice Umberto Eco- el espectador se repliega en sí mismo", en sus "escaparates catódicos" -según la expresión de Paul Virilio- y se aísla del mundo que lo rodea.⁹⁸ La sesión de cine tradicional comienza cuando se apagan las luces. La seducción se produce con poca luz y en las distancias cortas; el conocimiento llega después; con el espectáculo ocurre lo mismo: aumentando la distancia y reconociendo la emoción que nos suscita la imagen, ejercitaremos la recepción crítica.

Señala Palencia que -para abordar el análisis textual, es necesario un alejamiento, respecto a la forma normal en que percibimos un film. La actitud analítica, sin embargo, parece desmerecer la fascinación que ejercen las imágenes y su sonido, pues de objeto de placer pasa a ser objeto de estudio. No obstante, es posible conseguir una distancia óptima en la que una investigación no excluya una investigación apasionada. El análisis es como un recorrido que incluye en primera instancia el reconocimiento y la comprensión. Reconocimiento entendido como la capacidad de identificar lo que sucede en la pantalla. En cambio, la comprensión, significa la capacidad de insertar lo que sucede en la pantalla con elementos concretos identificados, el mundo representado y por qué ha sido representado así.⁹⁹ Un análisis no desmerece la intensidad emocional que siente un espectador ante un determinado personaje o suceso de la narración audiovisual. El reconocimiento de esa emoción, la comprensión de la intencionalidad que existe

⁹⁸ Cocimano G, (2003): "Inercias de la sociedad voyeur. El sujeto-spectador en la era actual", en *Revista Textos de la CiberSociedad*, núm. 7. <http://www.cibersociedad.net/> (13 diciembre 2008)

por parte del director y que ha querido comunicar con su película, es uno de los estadios que nos permite disfrutar como espectadores del placer del conocimiento.

Nos encontramos envueltos y sumergidos en un océano de imágenes denominada –cultura líquida⁹⁹, que se extiende y despliega de un modo orgánico por nuestro entorno, difícilmente aprensible, pero que expone su textura que percibe la piel de nuestros sentidos. El imaginario colectivo de los albores de este siglo se ha formado desde una percepción del mundo que está codificada en y por un discurso trazado por los medios de comunicación y entretenimiento masivos (televisión, cine, radio) y de consumo individual (Internet, teléfonos móviles, videoconsola, prensa). Exponen Solà y Selva (1996: 47) –la comunicación del pensamiento contemporáneo sobre las cosas y los hechos, sobre los modos y las formas, tiene en la opacidad su elemento constitutivo preferencial. Una opacidad, que facilita mayoritariamente la percepción de que lo que se nos narra como suceso, como algo natural, que aparece y desaparece con nuestra mirada · Nos encontramos ante uno de los grandes mitos de los medios de comunicación de masas en general, y de la imagen en particular, la transparencia. La historia de los medios de comunicación de masas ha estado jalonada por varios estadios: primero era la voz de aquellos –Nodos en los que se nos describía la imagen, y se nos decía lo que teníamos que ver y lo que teníamos que pensar. Luego llegaron los informativos con presentador y /o presentadora, que se convertían en mediadores entre el hecho (la noticia) y el espectador. En los últimos años, no hay voz, tampoco mediadores, se ofrece la sensación de que el espectador está en el lugar de los hechos, que su mirada es la mirada de la cámara.

⁹⁹ Palencia R, (2001): Hacia una recepción crítica cinematográfica. *Comunica* Número 2. en <http://www.aijic.com/comunica/comunica2/PALENCIA.HTM> (30 marzo 2007)

¹⁰⁰ Barman, Z,(2007): *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre.* Ensayo Tusquets. Barcelona.

La recepción crítica comienza cuando se desmonta este mito, su proceso se inicia cuando se desentraña el discurso para encontrar su sentido narrativo y su significado. Entrar en una película implica tender un puente de reflexión y análisis entre el espectáculo (ficción narrativa) y espectador. En esta transición se precisa la necesidad del mediador-educador que facilita la convergencia entre los intereses del receptor y los valores contenidos en el espectáculo cinematográfico que se visiona.

El cine cuenta historias de una manera, y con un discurso que no alcanza el lenguaje escrito, pero que se encuentra muy cerca de las geniales intuiciones, como sugiere Cabrera (1999)¹⁰¹. de pensadores como Schopenhauer, Nietzsche o Kierkegaard. Filósofos que cuestionaron los límites de una racionalidad sólo lógica, asomándose al otro lado, al conocimiento que aporta la dimensión afectiva. El cine es una experiencia placentera y abierta.

¿Existe algo tan ambiguo, y al mismo tiempo necesario como el lenguaje? Desde que la escritura apareciera en arcilla, pasara luego al papiro, más tarde al pergamino y eclosionara con la imprenta, la fijación de la comunicación escrita contiene una platina que siempre desvirtúa el objeto o sujeto nombrado. Luego llegaría el telégrafo, la radio y el cine, que también es lenguaje. El lenguaje es ideología y la mirada del espectador no es inocente. Considerando estas premisas intentamos penetrar en la opacidad de cine desnudando su aparente transparencia. Con frecuencia se dice que el cine, la televisión, son ventanas abiertas al mundo. La confusión entre cámara y mirada es muy tentadora, de hecho ya hubo una corriente cinematográfica llamada –cine-ojo lideraba por

¹⁰¹ Cabrera, J, (1999): Cine: 100 años de filosofía. Gedisa, Barcelona.

Vertov.¹⁰² El hombre con la cámara, de 1929 es un retrato de San Petersburgo compuesto por cientos de pinceladas filmicas sobre la vida cotidiana en dicha ciudad. Podría decirse que se trata de un retrato impresionista en el que sólo la totalidad de los breves trazos permiten percibir San Petersburgo en su integridad. Con la complicidad de su hermano, el operador Mijail Kaufman, Dziga Vertov, fiel a sus teorías, no permite ni por un momento que se pueda suponer que alguno de esos retazos pueda imaginarse inventado. Por ello, en el vertiginoso montaje —que plasma la fascinación de Vertov por el constructivismo y el futurismo— introduce constantemente imágenes del operador que con su cámara está filmando la realidad que le rodea. Se trata de una presencia, una huella que plasma el referente de la realidad, como en aquellos momentos célebres de la pintura como la escena de -Las Meninas de Velázquez, o el desfile de autorretratos en Durero, Picasso, Van Gogh, Bacon o Da Vinci, ejemplos representativos.

La objetividad es la piedra angular que pretende la información. El que se asoma a una ventana ve lo que al otro lado existe u ocurre. Sólo el propio marco de la ventana, la posición del observador y su propia mirada condicionan lo que ven. Los medios son grandes pantallas de proyección y ocultación. Con el encuadre se selecciona una realidad, se subraya o enfatiza un aspecto de la misma. Y al mismo tiempo se prescinde de otras muchas realidades, de otros muchos aspectos. El -fuera de campo también establece unos límites significativos sobre lo que forma parte de la representación, cuando una mirada o una dirección conduce la mirada del espectador vinculando la acción dentro de cuadro con el -fuera de campo . Se oculta o silencia lo que mediante la imposición de la *agenda setting*. El encuadre se sirve de un entramado retórico

¹⁰² Vertov D. Nació en Bailiostock en 1896 y murió en Moscú en 1954. Funda en 1921 el grupo de los kinoks. Un año después lanza el manifiesto del kino-glaz (cine-ojos). Citado en Sadoul, G. (1991) duodécima edición en español -Historia del cine mundial Siglo XXI. Madrid.

y técnico con la imagen, música, texto y el montaje. Se construye una representación que se presenta como la realidad. -Así es como ha ocurrido, así se lo hemos contado¹⁰³, era uno de los eslóganes de una conocida cadena generalista. Indica Masterman (1993)¹⁰⁴ que la prensa estructura el mundo en relatos de negocios, ocio, arte, deporte y política. No con la finalidad de facilitar la información o hacerla más comprensible, sino para segmentar las audiencias y hacer más vendible el producto mediático.

Las audiencias son un público-objetivo, objeto y sujeto de ventas. Los medios no son ventanas abiertas a la realidad, ni tampoco reflejos de lo que ocurre. Las imágenes son representaciones de la realidad elaboradas desde una ideología, en la que los propietarios de los medios tienen bastante presencia. ¿Qué información disponemos del monopolio que se produce en los grandes grupos mediáticos? Los medios de comunicación producen las noticias que transmiten, no son sólo transmisores, también son emisores. La concentración de medios de comunicación y su incidencia en la sociedad en general y en el pluralismo informativo en particular es un tema central de debate. Llorens (2003:3-5), establece diferentes tipos de concentraciones según los fenómenos que la condicionan:

1. Concentración empresarial: La concentración como integración empresarial, correspondería al proceso o resultado de una estrategia de crecimiento externo por parte de una empresa, es decir, lo que se hace a través de fusiones, compras o la creación de una empresa conjunta.

¹⁰³ Expresión con la que el presentador de la 2^a edición del Telediario de la 1^a de TVE Sáenz de Buruaga, despedía el Informativo.

¹⁰⁴ Masterman, L. (1993): La enseñanza de los medios de comunicación. De la Torre., Madrid.

2. La concentración de propiedad. Mientras que la primera acepción de concentración se refiere a un proceso dinámico (la unión entre empresas), la concentración de propiedad se mantiene estática en el transcurso del tiempo y en diferentes espacios. Las empresas pueden cambiar de nombre, naturaleza, diversificarse más o menos, pero los propietarios pueden seguir siendo los mismos.

3. La concentración de mercado. La concentración de mercado, la tercera acepción de concentración, centra el análisis en el mercado y no en la propiedad. Se trata de estudiar la posición más o menos dominante que ocupan determinadas empresas en un mercado. En este caso, no es necesaria una integración empresarial previa. La concentración de mercado puede darse directamente como consecuencia del crecimiento interno de la empresa o por la desaparición de un competidor

4. La concentración de audiencia: Es un concepto relativamente nuevo que ha ganado importancia y aceptación en las legislaciones anticoncentración. La concentración de audiencia es evaluar el grado de alcance de un medio en un mercado geográfico determinado. La elección entre las distintas definiciones de audiencia es muy importante. No es lo mismo definir audiencia a partir del *share* que sobre el público total potencial. En Estados Unidos y Reino Unido ya existe un intenso debate sobre este tipo de concentración y la necesidad de regular la situación.

5. La concentración económico-política: La concentración entendida como aumento de poder político y económico es una acepción más global que deriva de las anteriores. Todo poder económico tiene repercusiones sociopolíticas de poder, unas influencias que son especialmente importantes en el sector de los medios de comunicación por la capacidad que tienen de reforzar o reducir determinados valores colectivos.

Para un investigador en los medios y un educador en la alfabetización audiovisual y multimedia es necesario centrar el análisis en el estudio de las audiencias, para conocer quiénes son los propietarios de los medios, cuáles sus intenciones, y qué recursos expresivos utilizan para conformar las diferentes representaciones de la realidad que recibimos en las múltiples pantallas, a través de los medios que componen sus grupos multimedia o *holdings* empresariales.

En el cine encontramos un variado referente de géneros, estilos, formas, corrientes artísticas y culturales con varios siglos de existencia. El arte pictórico aporta el encuadre, la composición, los claroscuros, las sombras y un armónico y contrastado combinado de valores plásticos. Bazin (1990: 211), afirmará que –para utilizar la pintura, el cine la traiciona y lo hace en todos los niveles. La unidad dramática y lógica del film establece cronologías y lazos ficticios entre obras a veces muy separadas en el tiempo y en el espíritu. El autor va más allá de la fidelidad al –espíritu de la obra, apuntando que –aunque el cineasta respetara escrupulosamente los datos de la historia del arte, fundamentaría aún su trabajo en una operación estética contra natura. Analiza una obra que es sintética por esencia; destruye la unidad o realiza una síntesis nueva que no es la querida por el pintor. Es evidente que este comentario en aras de la creatividad cinematográfica se puede aplicar a la novela, la fotografía, el teatro, etc. Bazín continúa su discurso aludiendo a los diferentes registros expresivos que definen

el cine. Como el montaje reconstruye una unidad temporal, la pantalla y su encuadre reconstruye el espacio pictórico. Llegando al marco, punto de encuentro entre la naturaleza artística y la propia experiencia activa del espectador que es quien establece sus límites exteriores y le concede la mirada en profundidad que penetra y se pierde por el interior del cuadro en un nuevo espacio sugerido. El teatro le aporta la puesta en escena, el movimiento dentro de cuadro, la fuerza de la palabra y de la luz, la expresividad del cuerpo. La radio, el vodevil, el cómic son manifestaciones artísticas y culturales que el cine adapta en su nueva formulación narrativa audiovisual. La imagen cinematográfica, indica Gubern (1987:95) que –es la imagen cinematográfica narra mostrando y fundiendo las artes plásticas y la narrativa. Un lenguaje que ha madurado en algo más de un siglo de existencia y que ahora –seguimos con este autor- naufraga en un mar de nadie, entre la modernidad caótica y el vacío de los efectos especiales .

-Al sustituir la ventanilla de un carroaje por una pantalla en la que se veían imágenes proyectadas, el cine creó nuevas posibilidades para la simulación , Manovich, (2005:203). En efecto, el cine se basa en una trampa para el ojo del espectador. Una novela de ficción nos traslada a un universo imaginario, varios fragmentos construidos en un estudio nos transportan a escenarios inverosímiles. El espacio físico se ha convertido en un espacio imaginario para el espectador. Como indica Manovich, (2005:15) -la imagen digital en movimiento deja de ser un subconjunto de la cultura audiovisual, para pasar a formar parte de una cultura audiovisual-espacial . Entendemos que la composición digital integra un espacio virtual, lo que supone la clausura de unos límites hasta ahora establecidos, entre el mundo físico (real) y el mundo virtual (imaginario). O dicho de otro modo, -El espacio y el tiempo son formas suyas, son instrumentos mágicos del alma, y cuando ésta se apague, se apagarán con

ella el espacio, el tiempo y la muerte, como al cesar la luz caduca el simulacro de los espejos que ya la tarde fue apagando ¹⁰⁵.

Desde la segunda mitad de la década de los noventa, empieza a proliferar un cine español que se desliga de los fantasmas de la posguerra. Un cine, que en gran medida, hunde sus raíces expresivas en la búsqueda de nuevas fuentes temáticas y en la narración como sentido de su oficio relator. Sin duda alguna es una apuesta enriquecedora frente al no desdeñable número de películas cuyo único objetivo es la artificiosidad en las técnicas y los vistosos efectos, o la explotación escénica de la última estrella. Como espectadores críticos disponemos de competencias para resolver una alfabetización no sólo funcional, también significativa y creativa. En el análisis de los discursos cinematográficos estamos deconstruyendo y proponiendo nuevos significados. No se trata sólo de la recepción crítica. La estación que proponemos es la comunicación. La creación de espacios comunes, de zonas de intersección que intercambian necesidades, intereses y expectativas. Esto ocurre cuando el emisor y receptor son la misma persona, cuando como ciudadanos no sólo somos espectadores, sino también creadores de nuestras propias historias.

Cloutier (1975)¹⁰⁶ indica que se puede considerar la comunicación como uno de los grandes sistemas de la biosfera que envuelven al conjunto de individuos, y en el cual interactúan. En su teoría del EME-REC (*Emetteur-Recepteur*), se superan las convenciones de los esquemas clásicos de comunicación en los que se ofrece una cadena de transmisión unidireccional de información y de respuesta entre emisor y receptor. Cloutier da por hecho que los nuevos medios permiten que cualquier usuario sea a la vez emisor y receptor de mensajes.

¹⁰⁵ Borges, J.I , (1923):La recoleta. Fervor,Buenos Aires.

¹⁰⁶ Cloutier, J, (1975): *L'ère démocratique ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*. Montreal, Les Presses de L'Université de Montreal.

Hablaríamos por tanto de un EMIREC -si castellanizamos el término: emisor-receptor-, que, en unos casos, se convierte en EMIREC-emisor y, en otros, en EMIREC-receptor, según produzca o reciba, respectivamente, un mensaje o conjunto de mensajes.

Matilla (2002)¹⁰⁷ señala que el concepto de comunicación popular es heredero del pedagogo Paulo Freire. Las líneas teóricas abiertas por Freire son recogidas por maestros como Mario Kaplún¹⁰⁸. Señala Matilla -tanto Freire como Kaplún defienden la necesidad de concienciar a los ciudadanos o lo que es lo mismo, de promover una conciencia crítica que identifique el acceso al conocimiento con la posibilidad de poner en práctica procesos de transformación social. El desarrollo de la educomunicación sería por tanto un instrumento clave para conseguir la formación crítica de individuos capaces de contribuir al cambio de la sociedad.¹⁰⁹.

El 11 de septiembre del 2001 se produce el atentado que ha marcado un hito en la historia de los informativos: eran las 8,45 horas de la mañana del martes, 11 de septiembre de 2001, cuando un avión Boeing 767 de las líneas aéreas *American Airlines* chocó contra la Torre Norte del *World Trade Center* de Nueva York . Comenta Matilla: -en estos momentos en los que ese discurso del pensamiento único se centra en la obsesión por la seguridad y la justificación de -las guerras justas es preciso afirmar que la educación para la comunicación debe reforzar un sentimiento mucho más profundo de democracia y de una educación para la paz, la tolerancia y la solidaridad. En el contexto europeo vivimos una crisis en democracias tan asentadas como la francesa, la italiana, la

¹⁰⁷ Matilla, A.(2002): Educar para la comunicación como antídoto al pensamiento único. Artículo. Revista Pueblos, nº 3. Madrid.

¹⁰⁸ Una de sus últimas obras fue Una pedagogía de la comunicación (1998). Ediciones de la Torre. Madrid.

¹⁰⁹ Matilla. op. cit. pp 19.

austriaca o la holandesa, por poner sólo algunos ejemplos de naciones en las que la ascensión de la extrema derecha o de la derecha más insolidaria e intolerante ha resultado espectacular en los últimos años.¹¹⁰ Por tanto, una educación que pretende romper la espiral del silencio, que busca una reflexión crítica para una acción que cambie la sociedad, que transforme el entorno más próximo, es una educación que considera esencial el desarrollo de la alfabetización audiovisual y multimedia, en la que los ciudadanos, los niños y los jóvenes, concienciados con su situación de conflicto y/o crecimiento, analicen la realidad y se organicen en plataformas sociales que mejoren la propia sociedad para un bienestar común. Mediante esta comunicación legítima, a través del diálogo, el individuo se transforma en sujeto constructor de su propia historia. El diálogo es entendido como una entidad racional y afectiva de comunicación horizontal, y en la que se crea y re-crea la dimensión humana de hombres y mujeres.

Quien ha trabajado directamente con los adolescentes sabe que cuando el adulto se convierte en una presencia cercana, ellos se vuelcan con una energía creativa indescriptible. Es entonces cuando el educador se convierte en mediador, en puente entre ellos y la sociedad. Los medios de comunicación social en general y el cine en particular, ofrecen una plataforma narrativa para que sean los propios jóvenes, no sólo el objetivo de los medios, también los autores y protagonistas de sus propias historias.

¹¹⁰ Matilla. op. cit. pp 20.

4.2. Contexto cultural y entornos juveniles.

La sociedad actual se caracteriza, según Lipotesky (1986), por la irrupción de los medios masivos de comunicación, los grandes desarrollos tecnológicos en el campo de la información y de la comunicación, la crisis de la modernidad – como crítica a la racionalidad y distanciamiento de los credos y tradiciones-, en la revisión radical de las antiguos credos y tradiciones- el fracaso de las utopías sociales, el auge de la privatización y la explosión del consumo, el individualismo y la diversidad. Por tanto, estamos asistiendo a una nueva era dominada por la realidad –virtual, obsesionada por la información y la expresión. En esta descripción aparecen algunos de los vectores más significativos para interpretar la cultura del siglo XXI (irrupción tecnológica, posmodernidad, virtualidad).

Eagleton (2003) entiende por –posmoderno , atendiendo a sus rasgos generales, –el movimiento de pensamiento contemporáneo que rechaza las tonalidades, los valores universales, las narrativas históricas grandiosas, los fundamentos de la existencia humana y la posibilidad de acceder a un conocimiento objetivo. El postmodernismo es escéptico respecto de la verdad, la unidad y el progreso; tiende al relativismo cultural; y celebra el pluralismo, la discontinuidad y la heterogeneidad.¹¹¹Una descripción de la fenomenología de la juventud incorpora los elementos apuntados, se asienta en una –neonarrativa comunicacional centrada en la cultura del consumo, que sustenta la interacción entre consumo –audiovisual/multimedia y ámbito juvenil. Si integramos esta descripción en el análisis de la interacción entre los textos mediáticos y el ámbito juvenil, –se es en el consumo . El ahorro es extraño. Verdú (2003:280)

¹¹¹ Eagleton, T,(2005): Despues de la teoría. Barcelona, Ediciones Debate, citado en Ferguson, R (2007): *Los medios bajo sospecha*. Barcelona Ediciones Gedisa., pp. 83.

afirma que -se ha pasado del capitalismo de producción, trabajo para producir, produzco para vivir, al capitalismo de ficción, vivo para consumir . La cultura del -antes exigía esfuerzo, sacrificio, demora. El consumo es gratificación inmediata, cómoda y fácil.

Consumo que incita al individualismo, al disfrute propio, que prescinde de las grandes narrativas e ideologías, porque el consumismo ya es una ideología. Cada acto de consumo se convierte en un acto de fe en el mismo producto, ajeno a cualquier referencia y trascendencia. Cada casa es una unidad de consumo. Consumo de bienes materiales, como símbolos del rango social apetecible. Consumo de amor que, por consumible y estandarizado, también exhibe una caricatura de los sentimientos..

Postman (1994:92) atribuye a la invención del telégrafo uno de los principales cambios en la historia de la información. Antes de que apareciera este artefacto, la información sólo podía desplazarse a la velocidad del tren, aproximadamente cincuenta y seis kilómetros por hora. Es evidente que estamos hablando de una información de ámbito e interés local. Como indica el autor, -el telégrafo eliminó el espacio como molestia inevitable (...) originó la idea de la información liberada de su contexto (...) convirtió la información en una mercancía . Esta obra, escrita a principios de los noventa, vaticina el panorama que hoy tenemos con el asentamiento de la Red. El espacio ha dejado de ser un límite, la información transita con absoluta ubicuidad de extremo a extremo del planeta, una información siempre accesible -no olvidemos que sólo para los conectados¹¹²-. El segundo rasgo que indica Postman, es una información

¹¹² Sólo el 1% de los habitantes del planeta están conectados a Internet. Por ejemplo, los 400.000 habitantes de Luxemburgo comparten más bando de Internet que los 760 millones de África. La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI). La primera fase tuvo lugar en Ginebra acogida por el Gobierno de Suiza, del 10 al 12 de diciembre de 2003 y la segunda en Túnez acogida por el Gobierno de Túnez, del 16 al 18 de noviembre de 2005.

descontextualizada, desgajada de un ámbito concreto y local, que ha perdido los vínculos con la situación social que la produjo, el marco de la ciudadanía a la que afectó en su origen, ha quedado relegado. Aunque en estos cinco últimos años existe un suscitado interés por la información local, la globalización y la mundialización de las empresas de la información, han desligado esta información de su contexto propio. Por último, la cita habla de la conversión de la información en mercancía. En efecto, ha dejado de interesar el contenido informativo, se prioriza –quién llega antes y cuánta cantidad se produce. Cualquier empresa periodística o grupo mediático persigue el primer titular, la primera portada, con frecuencia a cualquier precio. Lo importante es llegar el primero, vender la exclusiva.

De este modo, la información se ha convertido en mercancía que se vende y se compra, las agencias de noticias se han convertido en espléndidos supermercados de la información. El potencial que supuso el telégrafo para convertir la información en mercancía, se vio reforzado por la aparición a mediados del siglo XIX de la prensa barata y la inmediata irrupción de la fotografía. Unos años después se inventa el celuloide, y a finales del siglo XIX la fotografía constituyó el capricho y la novedad de la burguesía del momento. A continuación se empezaría a utilizar en la imprenta para la ilustración de textos, revistas y prensa.

De modo que ya tenemos la información que se produce en grandes cantidades, que se traslada a gran velocidad, con el atractivo de la imagen, convertida en un objeto de rápido consumo. El espacio ha dejado de ser un problema para convertirse en un escenario permanente de consumo, también informativo.

La oposición entre un espacio externo, comenta Callejo (2002), destinado al trabajo y esfuerzo, y un espacio interno, para el consumo, –encuentra su

referente en el paso de los modos de producción capitalista ¹¹³. El nuevo sistema social establece una división del trabajo que individualiza las prácticas de consumo y descanso, como se individualiza y mercantiliza la cultura, así como ocurrió anteriormente con la información. Cuando Verdú (2003:45) habla del salto del capitalismo de producción al capitalismo de ficción, describe la sociedad que hoy nos ocupa, en un presente continuo de consumo. El universo juvenil, muy sensible a las nuevas tendencias del mercado, se encuentra inmerso en sus -convivencias de consumo . De modo que resulta difícil imaginarse un ocio sin consumo, siempre garantizado por una gratificación inmediata.

El hueco dejado por las grandes ideologías supone una pérdida del centro, de los puntos fijos y cardinales de referencia. Se impone el relativismo expresado en el coloquial -depende . Si admitimos cierta -identidad juvenil , aceptamos también la heterogeneidad de los tipos y grupos de identidad, en todo caso también admitiremos que el concepto de identidad está sometido al cambio y la evolución. Las esencias de la naturalidad, la normalidad o la verdad de los jóvenes, están hoy sometidas a lo mutable y su proceso. Los medios como la televisión e Internet permiten el acceso a una multiplicidad de formas que propician el abordaje del fenómeno de la identidad desde una visión poliédrica y compleja.

El -nosotros también va cambiando, como indica Ferguson (2007:205) -crece y se desarrolla en relación con una variada dinámica de factores sociales, económicos, étnicos, nacionales y religiosos , añadiendo a continuación, -si la identidad fuera algo preestablecido y esencial, yo podría sencillamente mediar la mía en comparación con el ideal. Pero si la identidad es contingente y

¹¹³ Callejo, J. (2002): -Los perceptores de la TV para la educación, la comunicación y la cultura. Libro interactivo. *Educación para la comunicación. Televisión y multimedia*. Master TV educativa. Madrid.

cambiante, una de las maneras que tengo de reconocerme es por lo que me diferencia del otro o de cualquier otra persona o grupo, o por lo que me asemeja a ellos . Para un investigador de los medios no es una banalidad plantearse de qué identidad estamos hablando, más cuando nos referimos a la identidad juvenil. Para lo cual puede sernos útil una metodología de observación y análisis que nos permita hacer un seguimiento de la evolución que sufren las identidades, así como los motivos y las consecuencias que esto propicia. Teniendo en cuenta que la identidad también es una construcción que obedece, una vez más, a una representación que en muchos casos se encuentra castrada por el estereotipo. Jóvenes equivalente a violencia y botellón (en clave informativa) o jóvenes entendidos como progreso, libertad y cuerpo diez (en clave publicitaria, como ejemplo en campañas de móviles, portátiles, ropa deportiva refrescos).

Otro rasgo que describe el consumo actual en la interacción con los jóvenes, es el presentismo, un hiperpresente que se reduce al tiránico –aquí y ahora . El pasado no es un referente, y el futuro es incierto. Un presente sin compromisos. El pánico al aburrimiento es el piloto rojo que enciende el programa de actividades de cualquier agenda adolescente. Una de las maneras más gratificantes de disfrutar de este presente, se encuentra asociado al consumo. Muchos programas educativos están inicialmente abocados al fracaso desde su planteamiento. Los programas de intervención sociocultural con los menores no pueden plantearse a largo plazo, desde unos objetivos que imponen un largo proceso. Es preciso acortar las distancias. Plantear actividades, programas, proyectos que impliquen el corto o medio plazo, que contengan una evaluación casi inmediata, que garanticen una gratificación consiguiente al esfuerzo e interés invertido.

El contacto con la realidad que viven los adolescentes roza de modo habitual la sensibilidad y el cuerpo. Rituales para vestirse, tatuarse, maquillarse, son signos de identificación generacional y tribal, y al mismo tiempo, rechazo de los parámetros éticos y estéticos adultos. El *zapping* es una actividad que refleja una percepción rápida, nerviosa, fragmentada, con grandes dosis de gratificación sensorial y emotiva; como lo es la navegación por Internet, o la práctica de un videojuego. De una atención lineal, continua, persistente, forjada en la lectura, la abstracción y el libro, se ha pasado a una atención dispersa, intensa, multioperativa y flotante, motivada por las nuevas narrativas audiovisuales y multimedia. Asistimos a una nueva sensibilidad, con carencias y potencialidades. Con escaso tiempo para la reflexión y la estructuración de un discurso continuado, pero con unas nuevas dimensiones para el aprendizaje, en el que la cultura de lo simultáneo ofrece el desarrollo de habilidades y destrezas en la imaginación, el desarrollo del concepto espacial, las relaciones sociales y la gestión de proyectos.

Como apunta Morduchowich (2004:34) las identidades de los jóvenes se trazan en la intersección del texto escrito, la imagen electrónica, y la cultura popular . Anotando posteriormente, -pertener a la misma cultura significa compartir una misma interpretación del mundo y un mismo universo conceptual y lingüístico . Este -capital cultural , en expresión de esta autora, está formado por un paquete de contenidos, siempre dinámico, que evoluciona y crece en la interrelación de sus portadores. Las nuevas tecnologías permiten el acceso y distribución de un intercambio de informaciones, relaciones, sensaciones, inquietudes, expectativas y proyectos que crean un espacio común de encuentro y expresión entre los jóvenes.

Ya hemos indicado, e incide Jameson (2003)¹¹⁴, que existe un parámetro cultural, en el que el individuo es el principal protagonista. Algunos de sus rasgos son la superficialidad, que Verdú (2005:19) denomina -superficialidad del saber, el saber de la superficie , muy próxima a la estética y la brillante textura de la imagen. Subraya Verdú, que la cultura pierda profundidad no supone que pierda conocimiento, capacidad de instrucción y sentido crítico (...) El ejercicio de su condición consumidora le ha adiestrado en la importancia de la relación calidad/precio (...) La cultura no es sagrada sino popular, no mira desde lo alto sino que se encuentra al lado y al servicio del bienestar cercano. ¹¹⁵Postman, muestra su posición integrada ante la irrupción del consumo como rasgo que caracteriza al ciudadano de este milenio. Afirma, la información se expande en todas las direcciones, ocupando extensas superficies a la manera de una sinapsis. La cultura pierde profundidad en beneficio de la trama vasta y compleja. ¹¹⁶

También ha irrumpido un nuevo tipo de emotividad, que provoca la iconosfera audiovisual y multimedia que envuelve esta sociedad, y que procura de modo intenso y continuo un hedonismo individual. El ciudadano consumidor en y el adolescente en particular, asume e interioriza el eslogan -mantenerse joven y hermoso a cualquier precio. Para ello se puso en marcha la industria del culto al cuerpo, con los gimnasios y las pasarelas, los productos milagro para adelgazar, las cremas embellecedoras, y el interminable comercio alrededor de los productos *light*.

¹¹⁴ Jameson, F, (1992): El posmodernismo o la lógica del capitalismo avanzado. Paidós. Buenos Aires. Citado por Paulina B. Emanuelli en Posmodernidad y globalización en los medios masivos de comunicación <http://www.commint.com/la/tendencias/lact/tendencias-22.html>. (24 enero 2006).

¹¹⁵ Postman, N: op. cit. pp 22.

¹¹⁶ Postman, N: op. cit. pp 25.

Al individualismo, la superficialidad y la emotividad, tenemos que añadir otro factor que salpica el consumo del tiempo del adolescente: la diversión. El anfiteatro analógico y virtual que hoy ubica al ciudadano tiene una estrecha relación con las producciones mediáticas, y en es especial con la televisión. Postman (1991:91) advierte: -la televisión ofrece a los espectadores una gran variedad de temas, requiere un mínimo de habilidad para comprenderla, y está dirigida sobre todo a la gratificación emocional Entendemos que si el autor partiera del supuesto de que el espectador es y/o puede ser inteligente, también viendo televisión, si es capaz de analizar su consumo e interpretar sus mensajes, su afirmación no sería tan tajante. No obstante, estamos de acuerdo con él cuando sostiene que -la televisión está transformando --facilitando , admitiríamos- nuestra cultura en un vasto anfiteatro al servicio del negocio del espectáculo¹¹⁷. Antes de que llegara la traducción a España¹¹⁸ -eran mediados de los ochenta-, aunque Internet ya había aparecido en los años setenta en el entorno militar estadounidense, y fueron los años ochenta los del desarrollo de la Red, serán los noventa los de su máxima eclosión, y la industria de las videoconsolas, teléfonos móviles y videojuegos estaba en sus inicios. Hoy, el festival del entretenimiento es inmensamente mayor. Algunos datos que expone Verdú (2003:23) ilustran que en España se han construido en los últimos años más de sesenta parques de ocio. Grandes superficies como Turne Entertainment, Warner BROS o MGM, como los almacenes Wal-Mart han dotado sus centros del *intertailing*, contracción entre *intertainment* (entretenimiento) y *rateiling* (venta al por menor). Afirma este autor: -ninguna actividad deberá quedar excluida del *show business* porque, en el capitalismo de ficción, las marcas mercantiles se transforman en motivo de experiencia y los ciudadanos aspiran a no aburrirse nunca y no morir en consecuencia

¹¹⁷ Postman, N: op. cit. pp 85.

¹¹⁸ Edición orginal *Amusing Ourselves to Death*, (1985). New York.

jamás¹¹⁹. Una de las expresiones más recurridas entre los jóvenes, que caracterizan en muchas ocasiones su estado de ánimo es -me aburro. La adolescencia se ha infantilizado, en su búsqueda apasionada de entretenimiento, en una sociedad que invita constantemente a la diversión. Lo que ya se ha denominado como -el complejo de Peter Pan, ese miedo a crecer, atenaza en parte la sociedad del nuevo milenio. Se está muy bien en el

-País de Nunca Jamás.¹²⁰

Señala Buckingham (2003), -las relaciones entre los jóvenes, los medios de comunicación y la educación están experimentando un cambio muy relevante. La proliferación de tecnologías de la comunicación, la comercialización y globalización de los mercados de comunicación, la fragmentación de las audiencias y el aumento de la interactividad están transformando esta realidad.

¹²¹ El acceso inmediato y fácil a los entornos tecnológicos, permite que los jóvenes dispongan de una plataforma de producción, apuntando el autor que -parece que los jóvenes comienzan a implicarse en nuevas formas de aprendizaje que implícitamente cuestionan el conocimiento teórico o crítico que los educadores en medios han intentado promover siempre. Parece que los profesores en medios intentan desarrollar conceptos del conocimiento y del aprendizaje más lúdicos y quizás posmodernos que van más allá de las limitaciones del academicismo tradicional y racional.

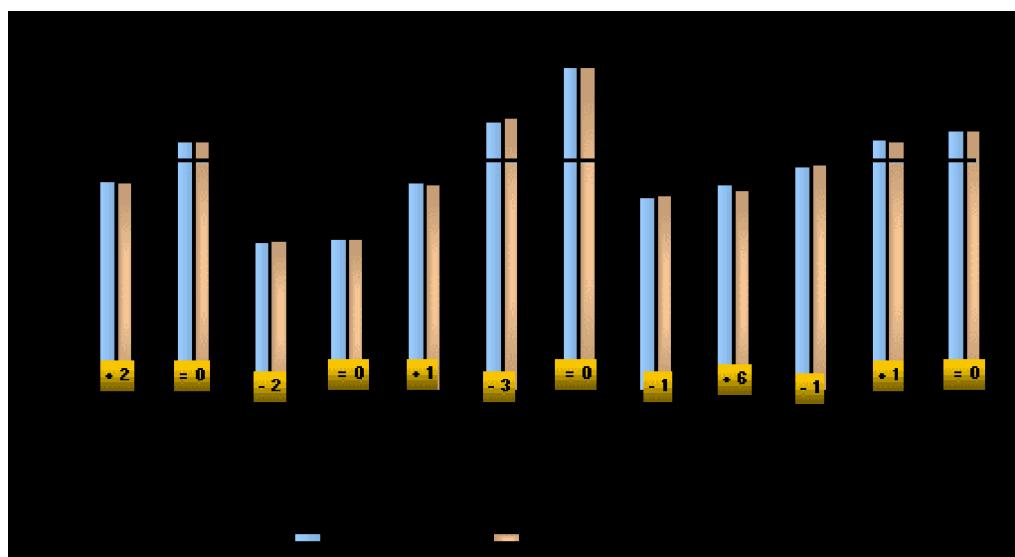
¹¹⁹ Verdú, V: op. cit. pp 55.

¹²⁰ El complejo o síndrome de Peter Pan, denominado así por el psicólogo norteamericano Dan Kiley en 1983, es un comportamiento de la existencia humana. Una resistencia al paso del tiempo, una negación al crecer y la maduración.

¹²¹ Buckingham, D, (2003): *La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico*, en <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia01/index.html>. (23 de marzo 2007).

Los gustos y preferencias audiovisuales de los jóvenes son la ficción, la música y los deportes, a los que hay que añadir los llamados nuevos formatos de telerrealidad o *-info show*. En el apartado de ficción, actualmente las series disponen de un importante predicamento en las audiencias juveniles.¹²² En los tres últimos años, el consumo de televisión se ha mantenido muy estable, alcanzando las cifras más altas de la década. Durante 2006, se repite la cifra de 2005 de 217 minutos de media de exposición a la TV por persona y día (3 horas y 37 minutos diarios). Sin embargo, según un estudio de Corporación Multimedia, 2006 ha sido el tercer año consecutivo de pérdida de consumo infantil.

Consumo de televisión por grupos sociodemográficos. Años 2005-2006



De los datos recogidos se observa un descenso de audiencia entre los públicos más jóvenes. Mientras que el sector adolescente se mantiene con el mismo

¹²² Véase gráfico -Consumo de televisión por grupos sociodemográficos. Años 2005-2006. Febrero 2007

resultado que el año anterior, pero la migración hacia las demás pantallas (Internet, consolas de videojuegos y móviles) es un hecho evidente.

Montero (2006:66) se pregunta por qué gustan los seriados a los jóvenes, indicando que desde la teoría de los gustos y gratificaciones podemos explicitar dos dimensiones: el propio contenido del programa, que impulsa una selección del visionado, una organización de los tiempos en la rutina, con un valor funcional; y una exposición al medio y al género televisivo que es un referente para la conversación y por ende, un anclaje socializador, con un valor ritual. Que las pantallas en general, y la televisión en particular son agentes socializadores de primer orden no es ninguna novedad, lo necesario es que los educadores se pregunten cómo ocurre este proceso socializador. En la observación del conjunto de mediaciones entre jóvenes y pantallas, jóvenes entre sí, pantallas y otros soportes o formatos o medios, se detectan que existen unos intereses, necesidades y expectativas muy concretas en el -público juvenil . Estos intereses responden en gran medida al grupo al que pertenecen, y que están casi siempre en relación muy estrecha con la experiencia que ellos están viviendo.

En este análisis no podemos ignorar que los medios ofrecen una constante referencia a los propios jóvenes, aunque sea desde unos corsés muy ajustados. No obstante, estas imágenes conformadas por los medios en sus respectivos grupos multimedia se prodigan y enlazan saltando de un medio a otro, de un soporte a un formato diferente. Los canales de televisión insertan autopromociones de sus programas, las emisoras ofrecen tertulias en las que sus voces son las firmas de los columnistas de los principales rotativos, que a su vez, aluden a los protagonistas de las series juveniles más en boga como -Física y Química , El Internado , -Camera Café o -CSI (en sus diferentes versiones), que son algunos de los programas favoritos de la actual audiencia

juvenil.¹²³ Por tanto, como apunta Táramo (2006:87) –es cierto que los receptores se inspiran en los personajes de la ficción y los toman como modelo. Pero también los receptores son *imitados* por los autores, que tratan de reproducirlo en los personajes que crean, invirtiendo la relación de antelación entre modelo y realidad que se supone que condicionan a los públicos de los medios.

En el complejo ámbito de interpretaciones que articula la relación entre receptor (receptores) y programas, así como en la red de mediaciones que se producen, Livingstone (1992) propone una integración de la psicología social, las teorías de la recepción, los contenidos y sus efectos. Establece una serie de indicadores que obtuvo de un estudio de recepción con los seguidores de algunos de los seriales británicos más populares como: *-Why People Watch Soap Operas: An Analysis of the Explanations of British Viewers*¹²⁴, cuyas respuestas recogen en las siguientes categorías:

- -Papel en la vida diaria: referido a la regularidad del visionado, hábito, tema de conversación.
- Entretenimiento: serial como divertido, relajante.
- Realismo: posibilita reconocer hechos, situaciones y problemas cotidianos.
- Experiencia emocional: a través de los personajes se viven emociones como el atractivo sexual, la excitación, el suspense, el rechazo
- Relación con los personajes: los espectadores sienten que reconocen a los personajes, que les recuerdan a alguien, sienten como ellos...

¹²³ Véase T.N. Sofres. Ola Marzo 2007.

¹²⁴ Livingstone, S, (1992): *-The resourceful reader: Interpreting television characters and narratives* en *Communication Yearbook*,15. Montero pp 24.

- Resolución de problemas: los espectadores aprenden cómo viven otras personas, sus problemas, como los afrontan
- Escapismo: para escapar de los problemas diarios

En las categorías expuestas, aparece el *-realismo* como un eje transversal que sostiene y concede sentido al consumo juvenil. Cuando los jóvenes comentan una serie o describen a sus personajes favoritos, o se recrean en las situaciones más divertidas, no están confundiendo la *-representación* con su propia realidad, no podemos afirmar de modo rotundo que existe una confusión entre realidad y ficción. Tanto en los programas televisivos como en los videojuegos (todavía más) los adolescentes conceden una gran importancia al *realismo*, como marchamo de calidad, de hecho las revistas especializadas en videojuegos disponen de una categoría, con unos indicadores concretos, que evalúan la calidad del videojuego en el *realismo* de los ambientes, de las acciones y de los personajes.

Sabemos que el concepto de *-realismo* es un término altamente complejo, sometido a muchas interpretaciones en la historia del arte y de las narrativas, también sabemos que su interpretación está condicionada al propio sujeto receptor y sus múltiples contextos (individual, familiar, escolar, ambiental, socio-cultural), a su situación de recepción, al programa en cuestión, al género en el que se circunscriba, al nivel de alfabetización audiovisual y multimedia que disponga el receptor, al medio, soporte y formato que lo exhiba. Sin embargo, lo que nos interesa destacar es que *-estos registros realistas provocan en los jóvenes un diálogo y unas apuestas sobre si la serie cumple o no los requisitos necesarios para tener calidad, para convencerles y, por tanto, fidelizarlos*. Este diálogo también es una negociación entre el placer de disfrutar

de sus identificaciones (realismo emocional) y el placer de discutir sobre la verosimilitud de sus personajes y sus acciones (realismo narrativo). ¹²⁵

Desde la perspectiva cuantitativa y considerando como protagonista de la misma la medición de la audiencia (Huertas, 1998), -el interés por el joven ha ido creciendo de manera sorprendente a lo largo de los últimos años. ¹²⁶Este tipo de estudio indica la relevancia comercial que se le concede al -target juvenil. La diferenciación entre audiencia infantil y juvenil no es sencilla, desde el campo de la investigación y de los propios ámbitos de la programación se utilizan las dos audiencias (infantil y juvenil) de un modo homogéneo, debido a la dificultad que implica el análisis de los comportamientos de uso y consumo juveniles. Con el -apagón analógico en nuestro país, se constata¹²⁷ que los jóvenes cada vez consumen menos horas de televisión, desplazándose su interés a las videoconsolas, y en especial, a Internet. Horas de navegación por la Red les permiten descargarse cualquier contenido de vídeo, o música. Consideremos el éxito arrasador de -You Tube . -El Koala y -Los Happiness , con sus -Opá y -Amo a Laura , que obtuvieron una proyección inesperada con su estilo promocional en los denominados publicidad o marketing viral. La sencillez, cercanía, aparente falta de profesionalidad e improvisación, son algunos de los elementos que conforman el producto multimedia alojado en la Red, que arrastra a una importante audiencia juvenil. Entre aquellos jóvenes que disponen de banda ancha, sus hábitos de consumo se destinan a navegar por Internet, viendo los contenidos televisivos en la web, si añadimos a estos hábitos otros usos como el Messenger, el tiempo que antes se destinaba a ver la televisión ha

¹²⁵ Montero, op. cit; pp 91

¹²⁶ Huertas, A, (1998): *Cómo se miden las audiencias en televisión*. Barcelona: CIMS. Citado por Amparo Huertas y María Elisa França en su artículo *El espectador adolescente. Una aproximación a cómo contribuye la televisión en la construcción del yo* <http://www.ehu.es/zer11web/huertas.htm> (18 marzo 2007).

quedado reducido. Como indica Ferreras, los programadores televisivos de España están demasiado obcecados con las audiencias del día a día buscando éxito a toda costa, modelo que muy bien podrían exportar a la TDT, cuando ésta consiga una penetración lo suficientemente interesante como para que los anunciantes empiecen a verla como un trozo del pastel jugoso.¹²⁸.

La investigación de Huertas y Franca señala que los estudios cualitativos que focalizan su interés en la influencia de la televisión como proceso de construcción del yo son todavía reducidos. Será a partir de finales de los 90 del siglo XX cuando parece emerger cierta preocupación en torno a este asunto, coincidiendo con un mayor interés general por saber cómo se constituye el yo y de qué manera transcurre el proceso de integración social del individuo, que en bastantes casos pretenden encontrar medidas para mejorar el sistema educativo

El entorno audiovisual y multimedia contiene un potencial socializador entre los jóvenes que refuerza los vínculos que despliegan en el tejido interrelacional que conforma su grupo de pares, grupo de pertenencia. Los contenidos audiovisuales, en sus diferentes formatos y soportes, propician una ininterrumpida -conversación juvenil, que se proyecta y redimensiona en la Red. El Messenger, los foros, las diferentes redes sociales como *Tuenti*, *Badoo*, *Facebook*, *MySpace*, los juegos *on-line*, las comunidades virtuales, son espacios comunes de encuentro donde se vuelcan los hallazgos tecnológicos, desde la descarga de una película, hasta la información sobre determinado programa o la nueva extensión de un videojuego. Víctor Pimentel, editor del popular *blog* sobre teconología GenBeta, cree que -la sociedad española valora muchísimo su

¹²⁷Ferreras,I,(2007):Peligran las audiencias juveniles. En <http://www.satelliteinfos.com/edito/edito.asp/num/64> (25 marzo 2007).

¹²⁸ Huertas A. y França M. E. *El espectador adolescente. Una aproximación a cómo contribuye la televisión en la construcción del yo*, op. cit. <http://www.ehu.es/zer/zer11web/huertas.htm> (26 marzo 2007).

idioma natal en este tipo de plataformas. Como usuario, no sólo eliges un servicio para ti, sino para todas tus amistades, y el nexo común suele ser la lengua.¹²⁹

Nuestra investigación pretende demostrar cómo cuando los jóvenes se convierten en verdaderos autores de su historia, en narradores audiovisuales y multimedia, no sólo se apropián de los significados consumidos en los medios y pantallas convencionales (en términos de Freire), sino también extienden y potencian sus redes de relación y socialización, factores indispensables para materializar las -habilidades para la vida , verdadera plataforma de promoción de la salud.

4.3. Audiencias y mediaciones en el entorno juvenil

Como indica Marta (2003)¹³⁰, el concepto de -audiencia , desde el punto de vista teórico, es bastante reciente, pero contiene claros precedentes en siglos anteriores, cuyo desarrollo ha dependido de la función que, en cada momento, los medios de comunicación desempeñaran para la sociedad.

Hasta principios del siglo XX los medios de comunicación no se vieron como instituciones sociales autónomas, entendiendo por institución social el sistema de convenciones sociales duraderas y organizadas, dirigidas por una estructura reconocible dentro de la sociedad. Las instituciones sociales deben ser conocidas y reconocidas en la misma estructura. Necesitan ajustarse permanentemente debido al carácter conflictivo de la historia. Por ejemplo, los informativos tanto de cadenas públicas como privadas son medios de comunicación por lo tanto

¹²⁹ El País. Edición impresa: *Redes sociales, la guerra*. José Isaac Mercader. 22/08/2008. En [http://www.elpais.com/articulo/portada/REDES/SOCIALES/GUERRA/elppor/20080822elptenpor_2/Tes. \(16 noviembre 2008\).](http://www.elpais.com/articulo/portada/REDES/SOCIALES/GUERRA/elppor/20080822elptenpor_2/Tes. (16 noviembre 2008).)

son instituciones sociales y mediáticas ya que tienen la triple función: informar, forman y entretener. Será a partir de último tercio del siglo XX los medios de comunicación pasan a considerarse instituciones económicas (empresas) que obtienen el beneficio de la máxima audiencia.

Si bien fueron los siglos XVII, XVIII y XIX los que subrayaron -los públicos de prensa acordes a un perfil de élite cultural o cultura culta, el siglo XIX, con la irrupción de la sociedad de masas. Como señal Quintana (1996:21) -la masa es heterogénea, dispersa, anónima, efímera, incoherente y carece de organización social¹³¹. Con el advenimiento del siglo XX se le dotará a la audiencia el contenido de mercado debido a -la universalización de las audiencias, incremento de la oferta y del consumo, homogeneización de los contenidos, desarrollo tecnológico y *desreglamentación jurídica*'. Pero, a la vez, se desarrollan las posibilidades del individuo receptor para interactuar con el sistema, a través de las nuevas tecnologías.¹³²

Marta (2003) recoge la visión de Nightingale (1999),-La naturaleza de las audiencias, desde el punto de vista conceptual o teórico, permaneció como algo incuestionable hasta casi mediados de los ochenta, momento en que empezó a producirse la especulación sobre teorías alternativas de la *audiencia* como una parte de la crítica a la audiencia de masas. Antes de los años ochenta, la categoría de *la audiencia* no había sido tomada como un factor cultural significativo. A falta de un trabajo explícitamente teórico sobre la naturaleza de las audiencias, las de televisión particularmente, se aceptaba simplemente la aplicación del término *audiencia* a la definición de cualquier persona que utilizase cualquiera de los medios de comunicación, en cualquier

¹³⁰ Marta, C. (2005): La televisión en la mirada de los niños. Madrid: Fragua.

¹³¹ Quintana, Y, (1996): Sociedad, Consumidores y Medios de Comunicación. Madrid: CEACCU, pp 21.

circunstancia.¹³³ En clave de esta autora, el desierto conceptual se evidenció cuando McQuail (1985) comenzó a abordar, desde el campo de la comunicación de masas, las diferencias entre varias categorías de audiencia: -agregado de espectadores , -masa , -público y -mercado . Y la definió como -el grupo o conjunto que recibe el mismo contenido en el mismo momento.¹³⁴

La naturaleza volátil y puntual que se le concede a la audiencia, es cuestionado por Orozco (1996), quien bautiza como -televidencia a la recepción televisiva, y considera que este proceso -es complejo y no se circunscribe al mero momento de interactuar directa o físicamente con los mensajes televisivos, sino que trasciende esa situación, fusionándose con las prácticas cotidianas de la audiencia. Es en ellas donde se negocian significados y sentidos y se realiza su apropiación o se resisten. Ésta es, quizá, la ‘premisa’ fundamental que permite conceptualizar ‘productivamente’ a la televidencia como un objeto de estudio para ser estudiada pedagógicamente después.¹³⁵

Consideramos que el concepto de audiencia supera el momento material de la recepción de una emisión. Entendemos que el consumo audiovisual y multimedia, no se inicia y termina en el mismo acto, lo que implicaría un sentido unidireccional del mensaje, quedando la audiencia como mera receptora de su contenido, considerando esta audiencia como una instancia estática.

¹³² Quintana, Y, op. cit. pp. 22-26.

¹³³ Nightingale, V, (1999): El estudio de las audiencias. El impacto de lo real. Barcelona: Paidós, pp 33-34.

¹³⁴ McQuail, D, (1985): Introducción a la teoría de la comunicación de masas. Paidós, Barcelona, citado en Quintana, Y. (1996), op cit, pp 20.

¹³⁵ Orozco, G. (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. La Torre, Madrid, pp. 100.

Orozco (2002) describe la esencia de las audiencias en la descripción de profundos cambios.¹³⁶ El primero es su estructura social, pues las diferentes divisiones como género, edad, etnia y clase, derivan hacia una segmentación mediática que aumenta el juego de interrelaciones. Un segundo cambio es la naturaleza de las relaciones entre sujeto y entorno. Unas relaciones cada vez más mediadas por el entorno tecnológico. Las ventanas y paredes de nuestras casas se han convertido en pantallas, donde ya no oímos y vemos al que pasa por la calle o al que está al lado. Espacios físicos de conversación presencial son sustituidos por lugares de comunicación virtual en el ciberespacio. Las paredes de los hogares están pobladas de pantallas que convierten el domicilio en un escaparate de cristal, que nos permite ver y ser vistos.

La audiencia se construye, se fabrica, indica Ferguson (2007) -para poder competir, vender, y „predecir“ la conducta del público, es necesario contar con cierta forma de orden. Primero, uno inventa su audiencia, luego le atribuye ciertas características, a menudo mediante una costosa investigación de mercado. Finalmente produce la ficción (...), es que las audiencias ciertamente existen pero sólo después de haber sido creadas por aquellos que quieren venderlas o protegerlas.¹³⁷ Una manera de vender y proteger las audiencias son los índices marcados por el monopolio de T.N. Sofres, en las cifras acerca de cuántos espectadores ven determinado programa, y cual es el programa más visto, estableciendo una determinada tendencia. Para un investigador de los medios es preciso analizar que hay detrás del concepto de audiencia y que se quiere decir con la denominada -libertad de las audiencias.¹³⁸ Esta libertad

¹³⁶ Orozco, G, (2002): -La audienciación contemporánea de la sociedad y sus consecuencias educativas . Artículo del libro interactivo. *Educación para la comunicación. Televisión y Multimedia*. Master en TV educativa. Madrid.

¹³⁷ Ferguson. op. cit, pp 238

¹³⁸ Salgado Antonio. (2004):-Sobre las audiencias. Volumen VII. *Medios, industria de valores*. Prensa Diaria Aragonesa. Zaragoza

dependerá de las herramientas cuantitativas que se utilicen para investigar las audiencias, generalmente diseñadas desde el momento en que se conciben.

Nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿Qué ocurre cuando se instalan audímetros para controlar qué canal están viendo determinados hogares, pero se ignora quién de ese hogar está viendo la televisión, ni cuántos están realmente delante de la pantalla, ni dónde está el telemando, ni quien lo controla, ni que están haciendo a la vez si es que están viendo el programa? ¿O quién decide el número de audímetros que hacen falta para tener una muestra objetiva y completa; dónde se ponen esos audímetros, por qué unos hogares son los elegidos y otros los excluidos? ¿De qué modo se atribuyen las instalaciones de audímetros? No es serio que nos definan las audiencias cuando sólo se hace desde unos procedimientos y resultados cuantitativos (cuántos están conectados a tal canal viendo tal programa). Se utilizan los sondeos que miden respuestas cerradas, respuestas escritas por lo que han diseñado las encuestas, nunca por las propias audiencias, de manera abierta, respondiendo a sus expectativas, necesidades, demandas e intereses.

¿Tienen libertad las audiencias, cuando no pueden elegir porque la programación es idéntica en todos los canales generalistas? ¿De qué libertad estamos hablando, si para elegir hay que irse a las televisiones de pago? ¿O cuando hay temas, motivos y perspectivas censuradas y prohibidas? ¿Qué representación tienen las mujeres, los jóvenes, los inmigrantes, los enfermos mentales, los discapacitados, la tercera edad? ¿A qué libertad nos referimos si se hace una programación que sólo apela a lo atávico e instintivo con programas de tono rosa o *reality show* lacrimógenos, cuándo sólo se pretende despertar la emoción primaria y fácil, disecando la capacidad de pensar y disfrutar viendo un programa de un modo inteligente?

También¹³⁹ podemos dejar la libertad en interrogante cuando las historias audiovisuales que protagonizan los medios sólo cuentan al individuo que consume (sexo, fama, dinero, poder, ambición); ignorando y ocultando otras visiones sobre la persona, la vida y la sociedad como querer, crear, ser detallista, sensible, generoso, disfrutar de lo sencillo, construir algo que no suponga riqueza personal sino colectiva, sorprenderse porque cada día es un regalo y una aventura para crecer con los demás.

Para conceptuar las audiencias nos adentraremos en la recepción. Masterman (1993) sostiene que entre las audiencias y el propio documento (impreso, audiovisual, multimedia) se produce una relación dialéctica.¹⁴⁰ -Nosotros entendemos como audiencia porque ocupamos un -posición física según la posición que adopte la cámara. Esta postura nos invita a adoptar una -posición social , si el documento se dirige a nosotros, según su formato, decorado, discurso. Estas dos posiciones (física y social) nos conducen a una posición ideológica, que interpela al ciudadano invitándole a rechazar, aceptar o negociar el documento que recibe.

La primera aparición de la expresión libertad de prensa, denominada -libertad de palabra aparece en la obra -El paraíso perdido de John Milton (1667). En el ámbito legislativo, la primera vez que se incluye esta libertad es en la Declaración de Derechos de Virginia, en 1776: -La libertad de prensa es uno de los grandes baluartes de la libertad y no puede ser restringido sino por un gobierno despótico .

¹³⁹ Marta, C y Gabelas J.A, (2007): Medios de comunicación y participación ciudadana. II Jornadas sobre educación cívica y democracia. "Educación, medios de comunicación y civismo", Fundación Manuel Giménez Abad, Zaragoza.

¹⁴⁰ Masterman, L, (1993): La enseñanza de los medios de comunicación. De la Torre, Madrid.

El artículo 11 de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, en 1789, matiza posibles limitaciones por otros derechos: -La libre circulación de pensamientos y opiniones es uno de los derechos más preciosos del hombre. Todo ciudadano puede hablar, escribir e imprimir libremente con la salvedad de responder del abuso de esta libertad en los casos indicados por la ley .

La consagración jurídica definitiva de la libertad de prensa se produce en 1791, se protege constitucionalmente en la Primera Enmienda de la Constitución de los Estados Unidos, en la que se contempla que: -El Congreso no podrá aprobar ley alguna que coarte la libertad de palabra e imprenta .

En España, el primer reconocimiento de la libertad de expresión se recoge en la Constitución de las Cortes de Cádiz de 1812: -Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión y aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes .

La Asamblea General de las Naciones Unidas promulga en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que establece un marco internacional para el reconocimiento de los derechos y libertades. El tema que nos ocupa se circunscribe al artículo 19: "Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de 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 .

En la primera parte del artículo, se enuncia en quien recae la titularidad de la información: en -todo individuo . Por tanto, se trata de un derecho universal, perteneciente a todos los ciudadanos, al público en general. En la segunda parte del artículo, constan las funciones relativas a la libertad de opinión y expresión,

que se enmarcan en torno a tres ejes: investigar, recibir informaciones y opiniones, y difundirlas. Estos cometidos se corresponden con las tres facultades tradicionales del periodismo: investigar, difundir y recibir información.

Como consecuencia de las limitaciones prácticas que tienen los ciudadanos para ejercer las funciones -investigar y difundir , la sociedad delega estas realizaciones, de manera tácita, en los periodistas y, por extensión, en las empresas periodísticas. Los medios de comunicación colectiva o -de masas , son mediadores, en quienes recaen estas labores, con la exigencia de hacer frente a la veracidad, como cualidad de partida de la información, bien contrastada y asumida como tal.

La tercera finalidad, el hecho de -recibir información , es validada en el proceso comunicativo desde el enfoque del receptor, como destinatario de los mensajes que emiten los medios.

Como cierre del artículo 19, se refleja la universalidad de medios para ejercer el derecho a la libertad de expresión y de opinión: -sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión . De este modo, podemos concluir que se anticipa a la idea de mundo interconectado o -aldea global propuesta por Mc Luhan (1969).¹⁴¹

En la Constitución española de 1978, se regula en el artículo 20, el derecho a la libertad de expresión. En él, se incluyen cinco epígrafes, que contienen la protección de los derechos, garantías y limitaciones.

¹⁴¹ McLuhan, M, (1969): *La galaxia Gutenberg: Génesis del homo typographicus*. Aguilar, Madrid.

El primero establece el contenido de esta libertad: -expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción (apdo. a) y -a comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión (apdo. d). También se incluyen los derechos: -...a la producción y creación literaria, artística, científica y técnica y -a la libertad de cátedra (apdos. b y c). Asimismo, se consideran dos garantías en el ejercicio de estas libertades: la cláusula de conciencia y el secreto profesional.

El segundo epígrafe imposibilita la censura previa, aunque en el cuarto se haga referencia a los límites a la libertad de expresión: el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y la infancia, junto con los que se establezcan en los preceptos de las leyes que lo desarrollen.

El tercero establece que la ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público. Además, incorpora las garantías para el acceso de todos los grupos sociales y políticos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España.

El último apartado del artículo ordena la resolución judicial como única vía para el secuestro de publicaciones, grabaciones y otros medios de información.

La gran concentración de medios es respondida por la sociedad mediante la aparición de medios alternativos. La falta de pluralidad informativa ha motivado la irrupción de un espacio de comunicación que propone una forma distinta a los medios tradicionales. Podemos hablar de una -información de contrapunto a la

convencional. Las nuevas tecnologías como Internet posibilitan la amplitud de un nuevo tipo de -pseudoperiodismo denominado -cívico o ciudadano , que permite nuevas opciones de participación ciudadana o intervención del público como emisor, haciendo del *feed-back* una garantía de interactuación como -EMI-RECs. ¹⁴²

La delegación de la libertad de expresión del ciudadano en los medios por motivos de logística forma parte de los modos de producción de los llamados medios tradicionales o *-mass media* . Pero los nuevos medios pueden suponer una forma de recuperar el derecho individual a la información, por la accesibilidad y facilidad de uso por parte de todos. Sírvanos como ejemplo las *weblogs*, los SMS (mensajes que podrían corresponderse con el *lead* de la información), correos electrónicos, radios barriales, algunas televisiones o locales o pequeños periódicos de difusión vecinal.

Buckingham (2005: 241-242) expone un doble enfoque de la educación en medios: -dialógico y -dinámico. La alfabetización mediática implica y exige un diálogo continuo entre lo que saben y conocen los niños y jóvenes de los medios, entre su experiencia y el conocimiento que los profesores y educadores podemos ofrecer. Con frecuencia planteamos dinámicas, ejercicios, actividades que sólo pretenden afirmar nuestras ideas iniciales. Es muy corriente programar una producción mediática (realizar una revista o periódico escolar, un determinado corto o grabación, la portada para una revista o una fotonovela...) y pasarles al final un cuestionario/evaluación con el que se pretende que nuestros conceptos iniciales se vean confirmados. Desde el enfoque dialógico se busca

¹⁴² Jean Cloutier, teórico canadiense define al EMEREC (*Emetteur- Recepteur*). Rompe los esquemas clásicos de comunicación centrados en la linealidad emisor, mensaje, receptor, para proponer una cadena de transmisión de información y comunicación que contengan las respuestas del emisor y receptor. Entendiendo que el receptor es también emisor de mensajes. El

conversar con los estudiantes, de modo que el proceso vivido con la experiencia que tienen, se convierta en una reflexión abierta sobre lo que han hecho, sus experiencias y las posibilidades de tener otras diferentes. Con este planteamiento, se asume que el conocimiento del profesor también se somete a análisis.

Lo dialógico se completa con lo dinámico. El proceso de trabajo avanza y retrocede, conjuntando el aprendizaje en un proceso, tanto los pasos atrás, como los pasos que avanzan, si son significativos, son partes integrantes del proceso. Acción y reflexión forman un conjunto de eslabones desde la participación de todos. Los jóvenes, como consumidores críticos, activos y autónomos construyen su propio itinerario de búsqueda y exploración deslizándose por el análisis de los mensajes mediáticos y creando sus propias producciones. El trabajo en grupo, la socialización que procura, el placer, disfrute, así como la satisfacción de ver su producción de inmediato son ingredientes básicos en el aprendizaje.

Volvamos al papel de los medios de comunicación de masas. Una educación para la comunicación, por ende, para la participación no puede ignorar la existencia de las pantallas y la convivencia con las mismas. El impacto mediático que no educa, deseduca. El consumo de televisión, Internet, videojuegos, móviles, cine, publicidad, moda, se produce fuera de la escuela, y en gran parte fuera de la familia; pero escuela y familia tienen todavía una asignatura pendiente: convertirse en escenario de reflexión, diálogo, interacción sobre estos consumos. Escenarios que pueden provocar y generar la contemplación de otros valores diferentes a los impuestos por el ambiente.

termino lo desarrolla en «*Jean L'ère D'emerec ou la Communication audio-scrivo-visuelle à L'heure des self-media* ». Les Press de L' Université de Montréal,(1975).

Hace años que se celebra en diferentes foros y lugares, un debate en torno a la educación formal y no formal. Sobre cómo los aprendizajes son a lo largo de toda la vida, en torno a la participación de los padres, el aprendizaje a distancia, la formación en casa, y sobre todo, la vital importancia del tiempo libre. Los medios educan en todo momento, de modo más placentero y lúdico que la escuela. Por lo tanto, la educación en medios no debiera quedar recluida en la escuela (a pesar de que la escuela sólo ha integrado esta educación en medios, de un modo anecdótico y puntual en nuestro país). Una alfabetización mediática precisa un trabajo en red, donde sus educadores estén asociados con organizaciones que operan fuera de los espacios formales de educación. No se puede concebir una pedagogía de la participación si no se diseñan puentes entre la escuela y la comunidad que la enmarca (familia, barrio, asociaciones).

Lo dicho exige dejar de ser multitud, gente -unida por una emoción, producida por una tragedia concreta; dejar de ser masa -unida por un foco de atención común, (evento social, musical o deportivo) para empezar a ser público en el pleno sentido del término. O sea, conjunto de personas vinculadas por la discrepancia y el diálogo racional. No por una emoción o hecho puntual. Como público bien podemos reivindicar nuestro derecho a una información veraz y contrastada. El derecho a una libertad de expresión, no sólo de los grandes medios (que tampoco existe), también de los pequeños, y de cada ciudadano. La sociedad civil precisa una vertebración para articular plataformas concretas que reclamen y exijan estos derechos. Los distintos colectivos implicados en la información (periodistas, comunicadores, educadores, profesores, padres y madres, agentes sociales) pueden crear cauces de expresión y asociación¹⁴³.

¹⁴³ Entre los educadores y educomunicadores de España, existen grupos como Aire, Spectus, Comunicar, por citar algunos, cuya dilatada trayectoria en educomunicación son un referente.

La educación para la democracia, para la participación, requiere que desde la escuela se revisen los roles del profesorado, que dejan de ser transmisores para convertirse en facilitadores de aprendizaje. La estructura familiar, precisa una estructura en red entre todos sus miembros y con las instancias educativas. La sociedad civil también requiere la creación de plataformas que reclamen y exijan el derecho a estar bien informados; a tener una televisión pública digna, que entretenga educando en los valores democráticos. Finalmente, los estamentos políticos tienen pendiente una verdadera y efectiva autorregulación de los medios, con la creación definitiva del Consejo Superior Audiovisual (no podemos olvidar que el estado español es el único europeo que carece del mismo). En fin, el país necesita una distribución racional de recursos para poner en marcha una política educativa y sanitaria que también sea comunicativa.

El fenómeno de la recepción trasciende las pantallas, los *bits* y lo impreso. Comienza antes de encender el televisor y continúa después de apagarlo. La red de interacciones que permite la recepción es compleja, asíncrona y síncrona, mediata e inmediata, presencial y virtual. Los juegos que los niños hacen en los patios y en la calles, las bromas que los jóvenes tienen entre ellos, las conversaciones que unos y otros mantenemos sobre lo visto y leído, forma parte de esos -guiones que condicionan la recepción y determinan nuestros hábitos, ideas, sentimientos, actitudes y comportamientos. Estos consumos están relacionados con la teoría de la *agenda setting*. Shaw, (1972).¹⁴⁴ Esta teoría explicita cómo los medios de información y comunicación enuncian o silencian, enfatizan o ignoran los hechos que pueden convertirse en noticia. La prensa

¹⁴⁴ Profesor norteamericano de la Escuela de Periodismo y Comunicación de Masas de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. Desarrolló, con Maxwell, MC Combs la teoría conocida como 'agenda-setting' y con él comenzó la publicación de sus primeros trabajos teóricos ('The Agenda-Setting Functions of the Mass Media', *Public Opinion Quarterly*, vol. 36, 1972), que fue desarrollado en el libro *The Emergence of American Political Issues: The Agenda Setting Function of the Press* (1977). Citado en <http://www.infoamerica.org/teoria/shaw1.htm>. (28 abril 2007).

tiene competencias para establecer el guión que servirá de panel informativo para la ciudadanía. El efecto agenda es el resultado del -orden del día , de los temas, argumentos, problemas que aparecerán en todos los medios de comunicación. La selección de las noticias que operan los medios establece un marco concreto, que es referencia para el debate y la conversación pública. Los medios seleccionan las noticias, las jerarquizan y ofrecen al ciudadano.

Por consiguiente, entendemos la recepción como un complejo conjunto de procesos de interacción Orozco,(1996)¹⁴⁵ en la que el espectador, sujeto integrado en un contexto familiar, escolar, de amigos, de cultura, decide qué ve y cuando lo ve condicionado por estas pautas y prácticas individuales y sociales. Tras lo visionado se generan una serie de dinámicas sociales que sostienen y prolongan la interacción. El espectador lo es antes de conectarse y sigue siéndolo después de apagar la pantalla. Una motivación, un interés, una elección lo impulsa a encender o conectarse; una negociación, un consenso, una crítica, una recreación, un aporte, le mantiene en la interacción con el medio y con los otros. No obstante, esta interacción se puede encontrar condicionada por la denominada -teoría de la espiral del silencio. ¹⁴⁶ Esta teoría señala que los medios de comunicación son influyentes hasta el punto en que la sociedad presente experimenta determinadas tendencias. Las informaciones que encajen en el marco de referencia informativo común serán publicadas y aquellas que discrepan son apartadas y permanecen en silencio. -Expresar la opinión opuesta y efectuar una acción pública en su nombre puede significar, al decir de la autora, correr peligro de aislarse, o para decirlo de otro modo, se puede describir la opinión pública como la opinión dominante que impone una postura y una conducta de sumisión, a la vez que amenaza con aislar al rebelde y con hacer

¹⁴⁵ Orozco,G, (1996):Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. De la Torre, Madrid.

¹⁴⁶ Noelle-Neumann lo presenta en 1974 en un artículo que publica en *el Journal of Communications*.

perder apoyo popular al político. Por tanto, el rol de iniciador de un proceso de opinión pública queda reservado para cualquiera que pueda resistir la amenaza al aislamiento.¹⁴⁷

Cuando se dice que el espectador es libre de apagar el aparato porque lo que emiten no convence, ¿se está dotando a la audiencia de una libertad?, ¿dónde está la libertad de elección cuando todo lo que se emite es similar? Se pasa de canal en canal, encontrando los mismos contenidos. No se trata sólo de encender y apagar el televisor. Pero volvamos a la pregunta clave: ¿Quiénes son las audiencias? Sabemos que las herramientas de investigación sólo se instalan en determinados lugares, estratégicamente elegidos para demostrar lo que interesa, y que sólo realizan y en el mejor de los casos una medición cuantitativa. Sabemos que no existe representación ni participación de los ciudadanos (espectadores), cuando se elabora y diseña la programación, que son los anunciantes y accionistas los que deciden el qué, cuándo y cómo hay que programar lo que visionarán los espectadores. También sabemos que las encuestas que circulan son tendenciosas, al estilo de por qué les gusta –Gran hermano. Por tanto, ¿quiénes son las audiencias? ¿Los espectadores que ven y no ven la tele? ¿O algunos espectadores que tienen conectado su audímetro, que envía una señal a un ordenador central que cuantifica sin saber cuánto, cómo, con quién, qué se ve, por qué y para qué?

En la fenomenología audiovisual y narrativa de la telenovela es el género televisivo más popular en Latinoamérica, contiene un discurso de difusión masiva y carácter popular, razón por la cual su análisis adquiere importancia para el ámbito de los estudios de las ciencias sociales. Los productos de difusión

¹⁴⁷ Sojo I (2000: “¿Espiral del silencio en las elecciones venezolanas de 1988? . Universidad de La Laguna (Tenerife): *Revista Latina de Comunicación Social*. Número 29. En <http://www.ull.es/publicaciones/latina/>. (8 mayo 2008).

mediática comienzan a ser de interés teórico e investigador a partir de publicaciones como la obra de Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*. En el contexto latinoamericano, son conocidos los trabajos liderados por Verón (1997)¹⁴⁸ sobre la *soap opera*. Martín-Barbero y Sonia Muñoz¹⁴⁹, han realizado un análisis comparativo de las manifestaciones melodramáticas en Colombia, México y Venezuela. Aunque consideramos que estos estudios no han tenido la continuidad que los relatos folletinescos de la televisión tienen con las audiencias. En el ámbito anglosajón señalamos otros estudios¹⁵⁰ que abordan el las narrativas audiovisuales populares, en géneros como las telenovelas y los *reality show*.

Marta (2003) señala que los estudios culturales se inician a mediados de los setenta en Inglaterra, en el marco del *Center for Cultural Studies* de la Universidad de Birmingham. Su objetivo consiste en reflexionar desde la teoría, al tiempo que investigar empíricamente, en el área de la cultura contemporánea, las prácticas y las instituciones y su relación con la sociedad y los cambios sociales. -Los culturistas parten de la idea de que la comunicación y la cultura están estrechamente relacionadas. Entienden la cultura como una *“red de significación”* que teje nuestra realidad, y la comunicación sirve para reproducir, interpretar y mantener los *“significados”* que la conforman. Ahora bien, la comunicación mediática no es una simple transmisora de mensajes, sino que crea *“significados sociales”*.¹⁵¹ De este modo, la televisión aparece como una fusión de formas culturales y de instituciones sociales que la preceden, sus mensajes sólo pueden comprenderse a través de las formas culturales y las competencias de los espectadores, Vilches (1993: 97). Se basan, pues, en las

¹⁴⁸ Verón, E, (1997): *Telenovela: ficción popular y mutaciones culturales*. Gedisa, Barcelona.

¹⁴⁹ Barbero, J.M y Muñoz, S, (1992): *Televisión y melodrama: Géneros y lecturas de la telenovela en Colombia*. Tercer Mundo Editores.

¹⁵⁰ Nightingale,V,(1999):*El estudio de las audiencias: el impacto de lo real*. Paidós. Barcelona
Dayan, D.(comp),(1997):*En busca del público*. Gedisa, Barcelona.

prácticas sociales como contexto de la relación con los medios, más allá del contenido, y en la heterogeneidad en la negociación y reconstrucción de los significados, debido a las distintas relaciones que en cada caso se producen.

Esta corriente se origina con el modelo de -codificación/decodificación de Stuart Hall (1973 –primera edición-, 1980) que considera el texto, que es aplicable tanto al texto televisivo en particular, como al audiovisual en genérico –como una estructura abierta, polisémica, semánticamente flexible y susceptible de ser interpretada de diferentes modos (todos igualmente legítimos) y considera la interpretación como algo activo y negociable, donde entran en juego determinados elementos contextuales.¹⁵²

Estos estudian subrayan la importancia del receptor como usuario crítico con un notable potencial de actividad. –El sujeto crítico se da cuenta de que algunas proposiciones (o presentaciones de medios) son distorsionadas ideológicamente a favor de los poderosos. Sabe cómo deconstruir y resistir las distorsiones ideológicas y el consenso frente a la hegemonía. Sabe hacer explícita y visible la ideología escondida. El sujeto crítico cuestiona lo que aparece en los medios, cuando ve que ellos no están de acuerdo ni con los valores propios ni con informaciones recibidas de otras fuentes. La confrontación con los medios se hace a través de la identificación del sujeto con su propia cultura, valores y significados. Quizá lo más profundo en el hombre no es la ideología, sino su propia identidad. El análisis ideológico se enriquece al tomar en consideración la propia identidad.¹⁵³

¹⁵¹ Huertas Bailén, op. cit., pp. 128.

¹⁵² Casetti, F. y Di Chio, op. cit.. pp. 304.

¹⁵³ Terrero, J: *Las seis dimensiones en la educación para los medios (Metodología de Evaluación)* Universidad Gregoriana. Italia. En www.uned.es/master/primero/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artimartinez.htm. (17 diciembre 2006)

El -saber estar de los adolescentes es -modo de ser . Este modo de ubicarse en la sociedad, depende en gran medida del constructo que la sociedad adulta ha proyectado en los propios jóvenes. La visión que los adolescentes tienen de sí mismos, en cierta medida guarda una consonancia con la imagen que los adultos tienen de ellos. De modo que la cobertura paternalista que suelen ofrecer los medios de los jóvenes, en su doble versión, -son un peligro, necesitan un control ; o son vulnerables y frágiles, necesitan protección , parece que no benefician lo necesario a su autonomía y la asunción de proyectos y responsabilidades.

En el estudio ya apuntado de Marta (2003) la autora realiza un exhaustivo rastreo de las principales corrientes y autores que analizan la incidencia de la recepción en el contexto de la comunicación que procuran los medios¹⁵⁴ Bermejo (2001)¹⁵⁵, recopila todas las pautas necesarias para potenciar el pensamiento crítico desde el ámbito educativo y lo caracteriza como un pensamiento muy próximo al creativo y al reflexivo.

Las diferentes experiencias realizadas desde el ámbito de la -educación para la recepción en varios países tienen en común, a juicio de Charles y Orozco (1996)¹⁵⁶, el interés porque los receptores vean los medios de comunicación desde la distancia con el fin de llegar a ser más críticos y reflexivos, lo que deriva en ser independientes y creativos, adoptando de esta forma su papel activo en el proceso de la comunicación. Por tanto, conciben también la potenciación de la capacidad crítica como una característica interrelacionada con la creatividad, la autonomía y la acción.

¹⁵⁴ Marta, C.: op. cit. pp. 77-80.

¹⁵⁵ Santiuste, B. (Coordinación). (2001): El pensamiento crítica en la práctica educativa. Pro-Logos Educación. Madrid. Pp. 45.

Desde la perspectiva de la corriente crítica, se promueve el paso de un destinatario ingenuo ante los mensajes a un receptor que tiene capacidad de elección de contenidos, intenta comprender los lenguajes mediáticos, sabe interpretar de manera crítica los significados de los mensajes y participa activamente en la realidad. De hecho, encontramos varios modelos de educación para los medios con este enfoque, como el de la -educación para la recepción Charles y Orozco, (1990)¹⁵⁷, o el de la -lectura crítica , Masterman, (1994), Bazalguette (1996), y Buckingham (2005). Otras disciplinas, complementarias a la educación para la comunicación, procedentes de las ciencias sociales, sugieren la integración de los ciudadanos en su entorno más próximo. De este modo encontramos el enfoque comunicativo que subraya el eje del diálogo y construcción de nuevos significados,¹⁵⁸ destacamos las aportaciones de Habermas (1987), que reclama una acción comunicativa a partir del lenguaje como sensibilizador de conciencias y dinamizador de realidades sociales. Este autor recoge el potencial transformador del ciudadano desde la participación en el cambio del entorno próximo, que se desplaza lentamente hacia un entorno cívico y democrático. Continuando con esta línea transformadora, encontramos los postulados de Apple (1997) que señala una educación que facilite y promocione los pequeños grupos, a modo de células sociales que presionen al poder, no sólo en un entorno social, sino también educativo, para lo que reclama el papel de la escuela como protagónico en este proceso transformador. Un ámbito pedagógico que se contempla como permeable al ámbito social y a la actualidad, entendida como compromiso democrático. Giroux (2001), retoma esta teoría de la resistencia, desde una pedagogía y política que precisa un aprendizaje comunitario. Considera la ciudadanía como colectivo que adquiera

¹⁵⁶ Orozco, G, (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. De la Torre, Madrid.

¹⁵⁷ Charles, M y Orozco, G (Coordinación). (1990): *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. Trillas, México.

¹⁵⁸ Freire, P, (1997): *La pedagogía de la liberación* . Grao. Barcelona. Kaplún, (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. De la Torre, Madrid.

una competencia comunicativa plena; es decir, capaz de transformar las relaciones sociales y el entorno de acción, en la interacción entre sujetos que descodifican críticamente los textos culturales y mediáticos.

Marta (2005) explica algunas teorías que han sido anteriores a los modelos de investigación de la audiencia, entendida como conjunto de receptores críticos y agentes activos. De este modo nos encontramos con la corriente empírico-experimental, el estructural-funcionalismo, la teoría crítica, la lógica cultural avanzada y el estructuralismo. Desde una posición de pensamiento diferente surge la Teoría crítica fraguada en el Institut für Sozialforschung von Frankfurt, conocido como la Escuela de Francfort, cuyos máximos representantes fueron Marcuse (1936), Horkheimer (1937), Adorno (1964, 1969, 1973) y Habermas (1982).

Theodor W. Adorno es uno de los pensadores críticos de la *Escuela de Frankfurt*. En 1947 utiliza por primera vez el término -Industria cultural en el libro *Dialéctica de la Ilustración* publicado conjuntamente con Max Horkheimer. Para Adorno especial mención se debe hacer a la obra de arte, objeto de importantes intercambios dialécticos entre algunos pensadores críticos, entre los que destaca W. Benjamin. Para este autor, el aura de la obra de arte que proviene de su singularidad se pierde en la producción industrial. Llegan a cuestionarse incluso la continuidad futura de esta forma de expresión humana. Hay que tener en cuenta el momento histórico en el que se desarrolla este pensamiento: el marxismo, el desarrollo de los medios de comunicación y su utilización como aparatos de propaganda, el progreso tecnológico. No obstante, pienso que parte de esta crítica sigue siendo aplicable en el momento presente. Al fin y al cabo, la economía sigue siendo de mercado y los medios de comunicación de masas son más sofisticados que nunca. Inspirado por el debate del aula, pondría mi atención en el cine y en el hecho de que desde el momento

de su invención se le ha puesto al servicio del mercado del entretenimiento convirtiéndose en un aliciente perfecto para facilitar la pasividad del espectador. Esta teoría, para la descripción del surgimiento de la sociedad de masas, parte de conceptos fruto del materialismo dialéctico como los de -la fabricación pseudocultural , -la alienación consumista del sujeto revolucionario o -el universo unidireccional y los dictados . Es la primera que, en la década de los cuarenta, se plantea la necesidad de enseñar a leer a la gente ante la -industria cultural que se está generando, puesto que el individuo ya no decide de manera autónoma, sino que se adhiere acríticamente a los valores impuestos.

Un paso más en el desarrollo de las teorías de la comunicación lo constituyó la lógica cultural avanzada, impulsada por McLuhan a partir de los acelerados cambios sociales vividos en la década de los sesenta, fruto de la denominada -Era electrónica . McLuhan introduce en su libro *Understanding media* (1964)¹⁵⁹, el conocido aforismo -el medio es el mensaje , considerando que hasta ese momento se había puesto toda la atención en el análisis del contenido y ninguna en el medio. Para el teórico canadiense, el impacto tecnológico influye notoriamente en la forma de vida del hombre y, más allá de los contenidos que se transmiten por las ondas, lo más importante son las interacciones sociales que se establecen a través de los medios electrónicos, llevándole a concebir un mundo de comunicaciones sin límites físicos ni fronteras espaciales, para el que acuña el concepto -Aldea Global. (1969)¹⁶⁰

Si nos aproximamos desde disciplinas de pensamiento diferentes como la psicología del aprendizaje, el estadio del receptor crítico podría corresponderse con las teorías cognitivas, en cuanto se refieren a la capacidad individual del

¹⁵⁹ McLuhan, M, (1964): *Understanding media. The extensions of man*, McGraw-Hill. New York.

sujeto para realizar elecciones libres en todo proceso de aprendizaje, basado en ideas. Desde esta perspectiva, la conducta se analiza como conjunto de unidades coherentes, tales como habilidades o propósitos, y no en función de los hábitos o contracciones musculares contempladas por las corrientes conductistas.

Como indica Marta (2005) entre los enfoques que han surgido desde la línea de investigación cognitiva (Swenson, 1984)¹⁶¹, hallamos los siguientes:

- La teoría de la *Gestalt*, desarrollada por Köhler (1925), Koffka (1935), Lewin (1936) y Wertheimer (1959). Esta teoría concibe la percepción como un proceso activo, que genera unidades cognitivas y que es experimentado por cada persona en función de su grado de actividad. La Gestalt enfatiza en la totalidad de la estructura poniendo de manifiesto que la percepción es algo más que la suma de estímulos ambientales y que se debe analizar también el interior del organismo. En consecuencia, la mayor parte de los estudios llevados a cabo por esta corriente fueron realizados con personas, no con animales, como era tradicional en el sendero de la investigación conductista.
- La teoría biológico-cognitiva de Montessori (1912), basada en la premisa de que es necesario entrenar las actitudes sensoriales como requisito previo al aprendizaje, partiendo de un estudio integral del niño, que comprenda su dieta alimenticia, así como un régimen psicomotriz de ejercicio adecuado para lograr un completo desarrollo intelectual y social. La doctora Montessori comprueba que los

¹⁶⁰ McLuhan, M, (1969): La galaxia Gutenberg: Génesis del homo typographicus. Aguilar Madrid.

métodos de enseñanza para adultos no son apropiados para los niños, ya que sus sistemas nerviosos son todavía inmaduros, y defiende por tanto una educación infantil en ambientes escolares que permitan todas las manifestaciones de la conducta de forma libre y natural. Su procedimiento consistía en crear escuelas donde los niños fueran educados en un espacio de libertad, en el cual pudieran realizar las actividades que ellos eligieran en cada momento, siendo el docente un guía hacia su independencia y automotivación. Según esta teoría, el aprendizaje no requiere refuerzos externos, sino que se caracteriza por la adquisición discontinua de ideas y la comprensión sintética. Este modelo tuvo bastante éxito en Estados Unidos y se extendió a otros países. En la actualidad, continúa siendo un método utilizado en algunos centros, principalmente preescolares.

Tras varias décadas desde la formulación inicial de las teorías expuestas, fueron desarrollados nuevos modelos asentados en el enfoque cognitivo:

- Teoría de la formación del concepto y el aprendizaje verbal (Saltz, 1971). Define los conceptos como conjuntos asociados de atributos que contienen cualidades comunes. Mientras los modelos tradicionales se basaban en el aprendizaje de conceptos a través de la eliminación de ejemplos no válidos, la propuesta de Saltz, por el contrario, consiste en que el niño parte de un concepto simple basado en un solo atributo, y vaya añadiendo otras nuevas propiedades, lo que se conoce como -modelo de crecimiento del concepto . Así, se desarrolla el aprendizaje verbal, mediante la suma de conceptos adquiridos a través de la experiencia.

¹⁶¹ Swenson, L.C, (1984): *Teorías del aprendizaje. Perspectivas tradicionales y desarrollos contemporáneos*. Paidós, Buenos Aires.

- El modelo psicolingüista de Chomsky (1968), expone que la competencia en el lenguaje se configura mediante la existencia de una estructura de mecanismos innatos, en interacción con los factores ambientales, determinando la suma de ambos lo que se aprende y cómo se expresa. Este teórico se centra más en los significados que en sus vehículos de transferencia o formas en que los seres humanos se comunican.

Entre el producto narrativo y los jóvenes surgen unas zonas de encuentro alrededor de cuestiones como la presentación de estereotipos (bien en personajes, situaciones o colectivos), desde un sentido negativo o positivo, que marcan las expectativas de la audiencia joven, solicitando su resolución y avance en el relato. El sujeto espectador conoce los códigos del género, así como sus claves del discurso y negocia el significado en un amplio campo semántico que bien podemos denominar social.

La semiótica social permite analizar los significados de los textos en cada uno de los medios y en su relación intertextual. El discurso de una serie televisiva, enclavado en un género de ficción, se repite o subraya en las revistas del mismo grupo mediático, se amplia en Internet y se prolonga en el resto de la programación televisiva con sus avances o programas en los espacios de debate televisivos, o como tertulianos de los programas de radio. Ficción, informativos y publicidad forman los -grandes géneros audiovisuales que exponen el discurso, por el que transitan los estereotipos y convenciones narrativas.

El consumo juvenil, inmerso en la fenomenología de las pantallas (televisión, cine, teléfonos móviles, Internet, videoconsolas, publicidad), es afectado notable y significativamente por la naturaleza intertextual de los diferentes medios en

sus variados formatos y soportes. La presencia de las marcas y logotipos que direccionan sus acciones (de compra, exhibición, diálogos e interacciones), hacen de diagrama transversal y flujo de valores. Una marca deportiva, que está posicionada en un programa (televisivo), es la misma que patrocina un portal de Internet, y que aparecerá en el periódico deportivo que comenta las principales jugadas del último partido, incluso que aparecerá como parte integrante de la narración de una película, o avatar de un videojuego. Este conjunto de -apariciones y presencias mantiene viva y dinámica la -conversación juvenil que nutre sus gustos, estéticas y comportamientos en numerosos momentos de ocio y socialización.

Países como Estados Unidos y Japón utilizan el término *screenagers*, para denominar a los adolescentes entre los 10 y 20 años que pasan un elevado número de horas entre las pantallas (televisión, consolas, internet, móviles) En Japón, se ha acuñado el término de los *hikikimoris*, jóvenes que se encierran en sus habitaciones durante meses, sin ningún contacto con el exterior, pero conectados a un entorno multipantallas, vertebrado por Internet. En España, este fenómeno del adolescente encerrado en su habitación, enganchado a todo tipo de aparatos electrónicos, no está tan extendido como en otros países. Sin embargo, ya se empieza a investigar la -cultura del adolescente en la habitación , jóvenes que desde niños tuvieron la televisión en su dormitorio a lo que ahora se añade la videoconsola e Internet, fenómenos que pueden producir conductas individualistas basadas en un aislamiento físico.

El paisaje poblado de pantallas que conforma el escenario juvenil dispone de una constante presencia publicitaria. Por ejemplo, la campaña que realizaron grandes marcas deportivas como *Nike* ó *Adidas* en el último mundial de fútbol, donde se jugaron el liderazgo del evento deportivo, exhiben otro interesante ejercicio de intertextualidad. Sus estrategias creativas pasaron por una

recuperación del mobiliario urbano (bancos, alcantarillado, paredes y edificios, semáforos) para convertirse en soportes de la marca en una mezcla de lo cotidiano y lo deportivo. El balón de *Adidas* y las zapatillas de *Nike* presidieron durante un verano todos y cada uno de los rincones de cualquier ciudad, así como el de muchos rincones domésticos del adolescente. El *just do it* se convierte en un imperativo, en un modo de pensar y actuar que acompaña la acción juvenil.

No resulta ocioso preguntarse ¿Por qué resulta pertinente la referencia a la publicidad cuando hablamos de los jóvenes y por qué a su vez el concepto juventud es relevante al hablar hoy de publicidad?¹⁶² Esta autora sugiere tres posibles respuestas.

- q Primera, podemos hablar de publicidad y jóvenes, en la misma medida que hablamos de publicidad y sociedad. La publicidad está inserta en el mundo del consumo y del mercado, que forman parte esencial de la sociedad en que vivimos. -En otras palabras, la dimensión económica de la publicidad se caracteriza en estos momentos por una estructura centralizada, jerárquica y crecientemente oligopólica de la producción, lo que favorece un mayor control global de las formas, símbolos, estrategias y representaciones sociales del contenido cultural vehiculado en los anuncios. Hoy el proceso de globalización económica en la que vive inmerso el sector comienza a exigir la concentración de la producción, la planificación y la difusión de las campañas publicitarias, por las necesidades mismas de homogeneización y transnacionalización

¹⁶² Lucerga, M.J. (2001): *Los jóvenes en el mundo marca*. En <http://www.foroellacuria.org/publicaciones/Informe8Mundo-marca.html>. (21 marzo 2007).

del consumo de mercancías¹⁶³. Los hábitos y prácticas de consumo conforman nuestra realidad social.

- q En segundo lugar, según estudios del CIS la juventud entre 15 y 29 años, publicado en 2006¹⁶⁴, representa más de la cuarta parte de la población española. Más de nueve millones de ciudadanos con un poder adquisitivo mayor que el que tuvieron sus padres, a pesar de que viven en casa de éstos y que desempeñan trabajos puntuales con frecuentes contratos basura. Pero disponen de capital para el capricho tecnológico (videoconsola, móvil, portátil etc) coche, moto, ropa, viajes. Añadamos, que con el descenso de natalidad, los jóvenes se convierten en un apetitoso bocado para las grandes empresas porque son los potenciales clientes, con lo cual es un privilegiado y estratégico público para su fidelización como clientes.
- q Finalmente, se apunta que la juventud ha trascendido su -propia edad para convertirse en un valor añadido a muchos productos (ropa deportiva, coches, cosmética, alimentación, tecnología) destinados a todos los públicos. La belleza, el éxito, la clase, el placer, se escenifican con la publicidad para exhibir un imaginario simbólico, estrechamente vinculado a los productos. El término juventud contiene un conjunto de atributos como identidad, libertad, movimiento, informalidad, energía, que movilizan a jóvenes, niños y adultos.

¹⁶³Sierra, F: La publicidad. En <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teoria-de-la-informacion-y-comunicacion-audiovisual/publicidad.htm> (22 mayo 2007).

¹⁶⁴ En <http://www.cis.es/cis/opencms/E8/3-publicaciones/catalogo.html>. (22 marzo 2007).

La publicidad es uno de los principales factores de socialización, presente en todos los medios, soportes y formatos. Las últimas tendencias publicitarias ya no venden productos en sus cuñas radiofónicas, *banners* de Internet, anuncios de la televisión o vallas publicitarias, se venden estilos de vida, sentido de pertenencia, una identidad. De este modo, la publicidad se aleja del producto, y se ofrece como producto propio de entretenimiento. La marca significa para el consumidor el mismo acto de consumir. Este argumento, nos conduce a los postulados de Verdú¹⁶⁵, en los que destaca como la publicidad se convierte en generadora de experiencias de vida, en la que se observa cómo hemos pasado de una publicidad -mágica de aproximación (con el objeto se asocia una cualidad), a una publicidad que ni siquiera enseña el producto, pues la marca ya es una experiencia positiva.

Sabemos que los significados publicitarios, promocionales, informativos en los medios son polisémicos, debido entre otros aspectos, al contexto social, cultural e individual con que son recibidos. Estos contextos de recepción provocan una decodificación e interpretación, lo que cuestiona hasta qué punto el significado está en el propio medio, en la relación de este medio con otros medios (intertextualidad), o en la propia interpretación del sujeto que negocia socialmente sus significados. Zunzunegui (1989)¹⁶⁶ denomina esta negociación -idiolecto , haciendo referencia al carácter individual productor/lectora de las significaciones en las que participa de un mismo universo semántico.

Ferguson (2007:232) nos invita revisar las audiencias desde una doble pregunta, ¿qué entendemos por audiencia y que entendemos por efectos? Para ello propone el siguiente cuadro comparativo

¹⁶⁵ Verdú, V: 2005 *Yo y tú objetos de lujo* Debate. Barcelona. Verdú V. 2003. *El estilo del mundo* Anagrama. Barcelona.

¹⁶⁶ Zunzunegui, S, (1989): *Pensar la imagen*. Cátedra Barcelona. pp. 80.

| MODELO A | MODELO B |
|-------------------|----------------|
| AUDIENCIAS | AUDIENCIAS |
| INSTITUCIÓN TEXTO | CONTEXTO TEXTO |

El primer modelo (A) que presenta este autor describe como -texto todo tipo de programas con los que puede tropezar la audiencia, en sus diferentes medios, formatos y soportes. Por -institución interpreta la empresa mediática que produce el programa, así como los intereses de los accionistas que sostienen esta empresa. Audiencias, institución y texto son factores que se interrelacionan.

El segundo modelo (B) integra un nuevo concepto, el -contexto , antes denominado institución. La relación de la audiencia con el texto depende del contexto, tanto en la producción como en la recepción. La audiencia negocia el significado del producto audiovisual desde un contexto, una situación individual, colectiva, histórica, socio-cultural determinada, la audiencia no tiene una naturaleza ni entidad independiente, está condicionada por este múltiple contexto, que a su vez condiciona la reinterpretación del texto. Los diferentes grupos de personas dotan de sentido al texto en relación con sus preferencias y actividades, su posición económica, situación cultural, sexo, etnicidad, pretensiones, necesidades y expectativas.

Hemos hablado de audiencias, recepción y contextos, los tres conceptos convergen en un cuarto: la mediación. Entendemos el concepto de -mediación en el sentido que lo describe Martín-Barbero (1987),¹⁶⁷ como una reapropiación

¹⁶⁷ Barbero,J.M. (1987) : *De los medios a las mediaciones*. México. Gustavo Gili. Citado por Marta Lazo, C: 2003: *Ánalisis de la audiencia infantil: de receptores de la televisión a*

de significado y del sentido del proceso comunicativo por parte del público. Ese autor, inicialmente relacionaba mediación con identidad cultural de los sujetos, en la medida en que formaban parte de una determinada cultura popular. Posteriormente, lo analizará como parte de un proceso que estructurará las prácticas comunicativas de la audiencia. Así, Orozco (1996) acoge este concepto y lo matiza como -un proceso estructurante que configura reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia con la TV como la creación por ellos del sentido de esa interacción¹⁶⁸ Orozco desarrolla su teoría estableciendo cuatro categorías de mediaciones, a saber:

- Mediación individual: Surge del sujeto integrando su desarrollo cognoscitivo y emotivo; así como su referente cultura, sexual, edad y étnico.
- Mediación situacional: el hogar será el primer referente en el que se ubica el consumo. Los miembros de la familia, su entorno doméstico, la habitación en que se coloca la pantalla. Son los escenarios que permiten la interacción pantalla -audiencia. También hay otros lugares como la calle, la casa del amigo, la escuela, el lugar de trabajo, etc.
- Mediación tecnológica: la pantalla (sea televisión, consola u ordenador) media a través de algunos mecanismos y procedimientos tecnológicos.
- Mediación institucional: hace referencia las diferentes instituciones (sociedad, familia, escuela, asociación, grupo) que socializa a sus miembros siguiendo unas pautas de actuación y unas reglas consensuadas desde unos protocolos determinados.

preceptores participantes. Tesis doctoral. Universidad Complutense. Facultad de Ciencias de la Información. Departamento II de Periodismo. Madrid.en su tesis doctoral Análisis de la audiencia infantil: de receptores de la televisión a preceptores participantes. pp.135

Las audiencias participan en diversas comunidades e intercambian las apropiaciones que hacen de los textos, así como sus nuevas significaciones. Un grupo de jóvenes que siguen determinada serie televisiva, continúan su vinculación a los contenidos en la virtualidad visitando la web de Internet que prolonga y completa su consumo; en la presencialidad, con sus bromas y comentarios sobre los visionados. Las conversaciones presenciales y virtuales recrean los significados y las representaciones expuestas en la serie y, de este modo, el grupo retroalimenta su ocio y comunicación. Del mismo modo, los mensajes que construyen en sus dispositivos móviles, piezas multimedia, interacciones en las redes sociales, son en parte, el resultado de la recreación y transformación de los impactos audiovisuales y multimedia recibidos.

Bronfenbrenner (1979)¹⁶⁹ defiende la tesis de la necesidad de comprender el desarrollo de las personas dentro de los contextos en que éste tiene lugar. La perspectiva ecológica adoptada por Bronfenbrenner¹⁷⁰ conduce a considerar en un enfoque amplio el impacto de los entornos de participación directa de influencia mediada en el aprendizaje y el desarrollo humano. Expone en su teoría el modelo ecológico o sistémico, en el que afirma que el hábitat o -medio ambiente en el que reside el sujeto, contiene un conjunto de subsistemas cuyo núcleo son las características biológicas y psicológicas del sujeto (mediación individual), a las que, a modo de círculos concéntricos, se añaden los diferentes contextos en función de la proximidad o cercanía para el consiguiente

¹⁶⁸ Orozco, op.cit. pp 45.

¹⁶⁹ Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, Harvard University Press. Traducción al castellano en 1987: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona . Paidós. Citado en Carmen Marta Lazo, tesis doctoral.

¹⁷⁰ Bronfenbrenner desarrolló groundbreaking en la ecología del desarrollo humano. Este modelo teórico propuso a las ciencias sociales el acercamiento al estudio humano desde el conocimiento de sus ambientes. Condujo a las nuevas direcciones en la investigación básica y a los usos en el diseño de los programas y de las políticas que afectaban el bienestar de niños y de familias en los Estados Unidos y al exterior.

desarrollo. De este modo, tenemos los sistemas más cercanos al sujeto (en el caso del adolescente) sería el grupo de pares y la familia, además de la escuela; y conforme nos alejamos tendríamos los macrosistemas como la cultura, las creencias, valores, que pautan su socialización. Es decir, un marco de formación informal (consumo multipantallas), que con el marco no formal (actividades extraescolares) y el marco formal (académico), matizan su entorno cultural.

Marta (2005)¹⁷¹aplica el modelo ecológico de Bronfenbrenner al análisis de los contextos de recepción y sus mediaciones. Aunque la autora se centra en los niños, entendemos que el método de análisis es también pertinente para los adolescentes, aplicando correspondientes matices. Para el joven, el microsistema estará formado por la familia, el estudio/trabajo, y el grupo de pares, siendo este último el factor más importante en su etapa de los 14 a los 18 años. Dentro de estos parámetros concéntricos, los medios de comunicación, contenidos en el exosistema, tienen una influencia importante en el crecimiento y percepción de los jóvenes. El distanciamiento -físico que adquiere el contexto respecto al núcleo tiene un valor paralelo al tamaño del contexto. Es decir, en la medida que el círculo se aleja del núcleo (adolescente) la influencia se abre a una relación múltiple de mediaciones. Los valores, los simbolismos, las pautas de conducta y las ideas implícitas en la iconosfera audiovisual y multimedia, originan un importante e intenso contexto de mediaciones en el grupo de pares, que asimismo tiene una mediación directa con el propio núcleo, el adolescente.

Continuando con nuestro análisis de las audiencias, y centrados en el tema que nos ocupa, ¿hay algo realmente nuevo en la juventud actual?, se pregunta

¹⁷¹ Marta Lazo, C, (2005): La televisión en la mirada de los niños. Madrid, Fragua.

Barbero(2000).¹⁷² Para contestar, toma como referencia la siguiente cita de Margaret Mead -nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal y como existía en la época de nuestra infancia y juventud, nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que esto significa...debemos aprender con los jóvenes la forma de dar los próximos pasos. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros...¹⁷³ En efecto, la diferencia intergeneracional, que es sobre todo cultural, impide con frecuencia que los educadores -entren en los consumos juveniles. La sociedad, las instituciones formativas –con más insistencia- se agarran a sus cátedras del saber, dominadas por lo impreso y la razón, despreciando las culturas populares, a pesar de que se desconozcan. En este desconocimiento, se incluye al propio adolescente, motivo y sentido de nuestra educación. Los jóvenes son la punta de iceberg de una cultura que emerge, y que rompe con la cultura tradicional del saber enciclopédico. Este rechazo con o sin desconocimiento por parte de muchos ámbitos educativos (sobre todo institucionales y formales), no considera que despreciando los consumos juveniles, también se desprecia a los propios jóvenes, y se pierde una oportunidad de ser mediadores con ellos, de convertirse en puente entre ellos-y-sus-gustos, entre ellos y los propios valores que se pretenden y que el educador quiere facilitar.

La historia nos enseña como desde mediados del siglo XVIII, hasta mediados del siglo XX, la -cultura adulta , había creado unos espacios propios de información y comunicación, alejados del mundo de los niños y jóvenes. Las imágenes que llegaban a los niños estaban controlados por los adultos, generalmente desde los libros. Con la televisión esta separación entre el saber

¹⁷² Barbero,J.M, (2000): -Pensar Iberoamérica . Revista de cultura. Número 0.*Organización de estados iberoamericanos para la Educación*. Ciencia y la Cultura. pp. 67.

¹⁷³ Mead M, (1971): Cultura y compromiso. Granica, Buenos Aire. pp. 105.

adulto y saber del niño ha desaparecido. La pequeña pantalla ha hecho de gran interventor que permite que adultos, niños y jóvenes compartan informaciones, por muy tempranas que pudieran parecer como una catástrofe natural., o un accidente de tráfico, acto terrorista. Tanto la institución familiar, como la escolar han dejado de ser sus referentes, se encuentran lejos de sus intereses y modos de ver.

Resulta muy útil la analogía urbanística que nos propone este autor, en otra de sus obras¹⁷⁴. Los diseños urbanísticos de las grandes ciudades recogen las estructuras propias de las redes de información, cuya unidad y sentido es el flujo informativo, que -circula a la mayor velocidad posible . Lo que antes eran lugares de encuentro, parques, plazas, bulevares, hoy son lugares de paso. La clásica separación entre tiempo de ocio y tiempo de trabajo, ha sido sustituida por las grandes superficies comerciales en lugares de consumo. El capitalismo de producción, -un tiempo para trabajar, un tiempo para consumir , hoy se traduce en el capitalismo de consumo, sostiene Verdú (2003), -capitalismo de ficción, porque lo característico es la conversión del artículo en gran artificio, la réplica de lo real en lo fantástico. El café Starbucks no es el verdadero café de los tradicionales cafés. Pero curiosamente Starbucks desbanca, incluso en Viena, al buen café tradicional. ¹⁷⁵

La metáfora de la programación televisiva como -texto-mosaico , y el *zapping*¹⁷⁶ del espectador, como -hábito consumista pueden ayudarnos a entender los cambios que indicamos. La programación de la pequeña pantalla es un palimpsesto que aglutina diferentes programas que proceden y derivan en múltiples géneros y formatos, que se nutre de lo que ha sido el arte y la cultura

¹⁷⁴ Barbero,J.M,(1987): De los medios a las mediaciones. Gustavo Gili. México.

¹⁷⁵ Verdú V: op. cit. pp. 33.

en sus múltiples manifestaciones a lo largo de siglos de historia. El espectador transita a lo largo de la programación ejerciendo la soberanía del telemando, pero supeditado a las tendencias de gusto que diseñan los programadores y confirman las audiencias, casi siempre cuantitativas desde el servicio de N.T Sofres. Volviendo a la analogía urbanística, se nos describe una reorganización de las grandes ciudades, antes ciudades para el encuentro, con sus plazas, zonas verdes, parques; ahora, convertidos en lugares de paso, y circulación de los coches. Este nuevo diseño urbanístico simula las grandes autopistas de la información de la Red, o el vértigo de la parrilla televisiva, en las que el nervioso internauta navega, sin esperar tres segundos a que se descargue la página electrónica; o al espectador *zappea* antes, después o durante la presencia publicitaria.

Barbero (2007:20) también emplea la metáfora del palimpsesto para describir este cambio de identidad, especialmente entre los jóvenes que nos ocupan. –Ante el desconcierto de los adultos vemos emerger una generación formada por sujetos dotados de una plasticidad neuronal y elasticidad cultural que, aunque se asemeja a una falta de formas, es más bien apertura a muy diversas formas.¹⁷⁷ El ecosistema comunicativo que envuelve los escenarios juveniles, caracterizado por el protagonismo de las tecnologías de la información y de la comunicación, incentiva nuevos lenguajes, otras relaciones y sensibilidades. Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), están marcados por los parámetros de lo difuso, la información de la red, en vorágine caótica, y con carácter –descentrado (también en terminología de Barbero), desplaza los centros tradicionales como el libro, la escuela, la familia y la iglesia.

¹⁷⁶ Nos permitimos adoptar las sugerencias de Barbero y Moles en *Medios y mediaciones y La comunicación y los mass media*.

La psicología comunitaria nace en la conferencia de Swampscott, celebrada en 1965 en Boston., un psicólogo llamado Julian Rappaport lo aplica a lo largo de veinte años, como disciplina científica, bajo la denominación del *empowerment*. -Se debe optar por un lenguaje que transmita a los sujetos la oportunidad para potenciar sus propias habilidades y para controlar/movilizar sus propios recursos.¹⁷⁸ No se trata de tener un control del entorno, sino de conocer los recursos existentes para mejorar este entorno. Lo importante no es el resultado, sino el proceso. El camino de la mediación entre los diferentes sujetos permite que la -comunidad conozca sus necesidades, conozca sus posibilidades, accede a los recursos disponibles (humanos, técnicos, económicos, morales y políticos), se organice y establezca una estrategia de cambio y mejora que afecte a todos. La educación para la comunicación se mueve en un entorno en el que el contexto de producción, distribución, exhibición y recepción mediática forma parte de lo que muchos autores de los estudios culturales¹⁷⁹ describiendo como universo simbólico y cultural

4.4. Cine y promoción de la salud del adolescente

Indican Gallego y Gurpegui (2006) -que la promoción de salud en la adolescencia implica desarrollar la capacidad para asumir el control sobre los determinantes de salud. Además de promover políticas que mejoren la calidad de la educación, el uso del tiempo libre y la accesibilidad a los servicios sanitarios, es necesario promover una educación para la salud que responda a las necesidades de los y las adolescentes. Trabajar la salud con adolescentes -entendiendo salud como la

¹⁷⁷ Pensar Iberoamérica. Revista de cultura. Número 18. 2007. Organización de estados iberoamericanos para la Educación Ciencia y la Cultura: op. cit. pp. 6.

¹⁷⁸ Musitu, G. (2007): Seminario Pantallas Sanas.. Zaragoza : Gobierno de Aragón. pp. 17.

¹⁷⁹ Teniendo su referente la escuela de Birmingham, luego revisada por la escuela de Frankfurt con Adorno, Horkheimer y Marcuse como autores destacados.

capacidad de desarrollar el propio potencial y responder de forma positiva a los retos del entorno- significa ayudarles a madurar los conocimientos aprendidos y a reflexionar sobre la realidad que les toca vivir. La -Educación para la Salud en el ámbito educativo tiene por objeto reforzar o fomentar actitudes, conocimientos y hábitos sanos, que favorezcan el crecimiento y desarrollo personal, promuevan la salud e incrementen el nivel de prevención de las enfermedades evitables.-¹⁸⁰

Esta declaración de intenciones es una posición afirmativa y positiva, con una estrategia de intervención interdisciplinar, desde un trabajo de equipo en el que cooperan diferentes profesionales educativos, sociosanitarios, padres y madres, y con un protagonista, el propio joven. La escuela no puede seguir siendo el -amortiguador que acoja los problemas sociales, la sociedad cada año es más compleja, sus conflictos contienen una naturaleza multifactorial, por lo que se requieren acciones coordinadas y con una clara visión constructiva. La escuela tampoco puede ser un espacio cerrado en el que se imparten unos contenidos curriculares, ajenos a los intereses y necesidades de los jóvenes, y lejanos a la actualidad que están viviendo.

La -Educación para la Salud constituye uno de los temas transversales recogidos por la legislación educativa española que deben abordarse en el currículum de la Educación Aurrecochea¹⁸¹ señala que la Constitución española en su artículo 43 ordena a los poderes públicos a -fomentar la educación sanitaria , detallando en su articulado, mandatos y recomendaciones que garanticen la promoción de la salud. ¹⁸² La palabra transversalidad proviene del latín -transverso , que significa

¹⁸⁰ Gállego, J y Gurpegui, C (2006): Programa Cine y Salud. Revista Comunicar, nº 27. Huelva. pp 187-191.

¹⁸¹ Aurrecochea , B, (2006): La educación para la salud en el ámbito escolar desde la perspectiva del sistema sanitario.
En http://www.aepap.org/asturiana/curso2006/Educacion_Salud.pdf.
(27marzo 2007).

¹⁸² Cuatro son los artículos de la Constitución Española (1978) que están relacionados con el derecho a la salud. Según reza el artículo 43: Se reconoce el derecho a la protección de la

que se aparta o desvía de la acción principal. -Educación para la Salud (EPS) se considera una transversal. Entre los -Materiales para la Reforma , que el MEC envió en mayo de 1992, en las conocidas -cajas rojas , había siete libros azules dedicados a temas transversales como -Educación moral y cívica, Educación del consumidor, Educación ambiental, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación sexual y Educación vial, finalmente Educación para la igualdad de oportunidades en ambos sexos. Los temas transversales no corresponden a un área determinada sino que implican varias áreas, con sus diferentes módulos temáticos en una progresión de aprendizaje. Los llamados temas o ejes transversales tienen una importancia social relevante y se abordan fundamentalmente desde el punto de vista de la mejora de las actitudes, potenciando los procedimientos y quedando los contenidos conceptuales en un tercer plano. En la práctica, se traduce en responsabilizar progresivamente al alumnado de su propia salud de forma que, al salir del centro educativo e incorporarse a su comunidad adopte un estilo de vida saludable y que repercuta positivamente en el nivel de salud de su entorno.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada el 26 de diciembre de 2005, y cuya implantación concluye, según el calendario previsto¹⁸³,el curso 2009-2010 con las nuevas pruebas de selectividad acordadas en el artículo 38, se nutre de las leyes anteriores LOGSE (1990), LOPEG (1995),LOCE (2005). En su preámbulo afirma que -es necesario atender a la diversidad y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y dificultades que esa diversidad genera.- Subraya que debemos dotar a nuestros jóvenes de conocimientos y competencias básicas que

salud . En el 45: -Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo . En el artículo 48: Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural-. En el 51: Los poderes públicos garantizarán la defensa de los consumidores y usuarios, protegiendo, mediante procedimientos eficaces, la seguridad, la salud y los legítimos intereses económicos de los mismos .

resulten adecuadas a la vida actual. Para lo cual establece las ocho célebres competencias:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Algunas de estas competencias como -aprender a aprender , -la autonomía e iniciativa personal , y -la social y ciudadana , recogen aspectos relacionados con la educación en la salud. A diferencia de otras leyes educativas anteriores, que han centrado el fluido de la información y formación en la interdisciplinariedad, globalización y transversalidad, la pragmática de la educación en competencias pretende ser muy permeable entre todas las áreas, permitiendo que la educación integral de los menores también contemple la promoción de la salud en su pleno sentido holístico.

En este sentido, los medios de comunicación social en general, y el cine en particular, son medios y herramientas educativas, pues permiten que el alumnado pueda analizar, valorar y criticar los contenidos y los recursos formales que aparecen en una película mediante un visionado pautado. Este itinerario de exploración y análisis se explota pedagógicamente con el acompañamiento de una pertinente guía didáctica. Una película bien

¹⁸³ Fuente Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 167. Viernes, 14 julio, 2006, pp 65.

seleccionada es una buena herramienta de trabajo que, por una parte motiva al alumnado y por otra facilita al profesorado la integración curricular, desde la educación de unas competencias que promocionen la salud de los jóvenes.

Esta implementación contiene una triple perspectiva: el abordaje del cine como ámbito educativo, es decir, como objeto de estudio; en segundo lugar, como herramienta didáctica; y finalmente, como medio expresivo y de comunicación del estudiante. La primera opción admite que el cine es materia y contenido curricular, así se presenta y aparece sobre todo en tercero y cuarto de secundaria, y en primero de bachillerato. En un segundo lugar, consideramos el cine como recurso didáctico, lo que implica que integramos el cine con su variedad de soportes y formatos para apoyar los contenidos, procedimientos y actitudes del currículum. En tercer lugar, el cine entendido como medio expresivo, como canal y soporte para que el alumno narre sus propias historias, sus vivencias.

Moreira (1998)¹⁸⁴ recoge algunas concepciones que han estado presentes en los programas de educación en medios, destacando la -gramaticalista , muy centrada en los lenguajes audiovisuales, aunque con una insistente extrapolación de las herramientas de análisis lingüísticas; el enfoque centrado en la tecnología que dimensiona lo técnico; y un tercer enfoque socio -ideológico que focaliza su análisis en los contenidos y mensajes de los medios. Entendemos que los tres enfoques hacen una propuesta parcial e incompleta. El primero, prioriza la -lectura de textos audiovisuales y multimedia sin atender otras aproximaciones de estudio. Saber leer las imágenes o conocer los diferentes formatos icónicos no es el único objetivo de una educación en medios para la comunicación. Sólo -leer imágenes contiene un excesivo legado del texto escrito y la corriente

¹⁸⁴ Moreira, M.A, Ballesta, J, Sancho, J, (1998): Los medios de comunicación en el currículum. KR, Murcia.

semiótica, no considerando en su justo término, ni el contexto de lectura, recepción y producción de los textos, ni el ámbito de las mediaciones que procura el consumo audiovisual. El segundo concibe la educación en medios en la enseñanza del manejo de los aparatos, en un planteamiento que buscar formar a técnicos de imagen, sonido y multimedia. Se trata de un tecnicismo ausente de finalidad y planteamiento comunicativo, olvidando que la educación en medios es proceso y construcción colectiva. El enfoque socio-ideológico desentraña los contenidos y los mensajes, pretende que el alumno tome conciencia de que cualquier producción audiovisual y multimedia es una representación que contiene una intención, y por tanto una carga ideológica. Este enfoque incide en el receptor, se le educa como receptor crítico, pero no se le ofrece la oportunidad de desempeñar sus competencias comunicativas como creador y constructor de mensajes y productos audiovisuales.

Expone Kaplún (1998:17) que -a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación , estableciendo una diferenciación entre lo que él denomina -modelos exógenos , y -modelos endógenos . Los primeros serían aquellos que su planteamiento e incidencia pedagógica y comunicativa se centran en los contenidos y en los efectos; el segundo modelo contemplaría una educación que establece su norte y su énfasis en los procesos. Se trata del modelo pedagógico que Pablo Freire, ya desarrollara como la denominada -educación liberadora o transformadora . Nuestro planteamiento pedagógico obedece a estos postulados, en los que los jóvenes aprenden a aprender en un proceso de interacción social, también con el medio cinematográfico; en el que los errores forman parte del proceso, porque suponen situaciones en conflicto que les ayudan a crecer, en el que la información y el contenido no es el objetivo, ni tan siquiera los resultados. Se trata de un modelo crítico, participativo y comunicativo. Por este motivo, tanto los modelos de lectura que vamos a ofrecer, como las actividades y propuestas

que presentamos, que han sido ponderadas y contrastadas en el aula¹⁸⁵ y el debate con otros profesores en distintos foros de encuentro y formación, priorizan estos parámetros de actuación. Una enseñanza activa -participativa que permite aprovechar lo mejor de los productos mediáticos –especialmente televisivos-, con su potencial motivador, y del proceso enseñanza -aprendizaje, que implica reflexión y personalización. Una vez más aparecen las alianzas entre imagen y texto; cultura visual e impresa. La imagen impacta, la palabra y el texto obligan a la reflexión. Como señala el Grupo Spectus (2004:83), -la información que reciben los jóvenes llega de otras fuentes distintas a la escuela y la familia. Esta ingente masa informativa, en gran medida caótica, en cuanto no está organizada, ni filtrada, ni contrastada, precisa un sentido. El espacio docente debiera ser un lugar privilegiado para volcar esa información, sus efectos y afectos, para convertirla en centro de interés y proceso de aprendizaje .

La educomunicación propone un modelo integrador de la educación en medios para la comunicación, en el que entendemos que el receptor también es emisor. En el que consideramos que cualquier texto¹⁸⁶ opera en múltiples y simultáneas direcciones y relaciones entre las audiencias, los textos y los contextos, comprendiendo que todo texto en su contacto con el receptor, se nutre de la intertextualidad, entendida como ese conjunto de miradas y lecturas, consumos y usos que el receptor ha experimentado en su historia personal y social. Las audiencias establecen un conjunto de relaciones con el texto, la interacción producida nace y genera un conjunto de contextos que propiciará una recreación del texto inicial con nuevas propuestas de expresión y análisis. Un programa

¹⁸⁵ La integración en el aula está garantizada por el programa Cine y Salud, que editó el Gobierno de Aragón en el curso 2000-2001, y que a fecha de hoy, mantiene una sistemática y progresiva implementación en la mayoría de los centros educativos del territorio aragonés. Ver www.cineysalud.com

visionado, el uso de un videojuego, la navegación o el Messenger por Internet, o una película de cine se convierten en fuente de diálogo entre los jóvenes, en motivo de interacción entre los jóvenes y el visionado. Ese visionado puede convertirse en una propuesta de mediación en la que el profesor haga de -puente¹⁸⁷. Un pilar del puente es el receptor, otro pilar los contenidos (valores) en los que se educa, el arco del puente materializa el proceso educativo que se encarna en la figura del mediador o educador. Ahora bien, este puente sólo estará bien cimentado si existe una convergencia de intereses (entre jóvenes y educadores).

La utilización didáctica del cine como recurso de educación para la salud - que contempla esencialmente la segunda y tercera perspectiva (el cine como recurso, el cine como medio de expresión) permite abordar los problemas de salud en la adolescencia, centrando su interés en el componente actitudinal, la clarificación de valores y las habilidades personales. Son varias décadas las que contemplan el cine como recurso didáctico en la educación en valores¹⁸⁸, resolución de conflictos y temas transversales. En España diversas instituciones públicas y no gubernamentales han comenzado a ofrecer recursos didácticos para abordar mediante el cine determinadas temáticas o problemas de importancia social en el medio educativo. Finalmente, la tercera perspectiva se asume desde la producción de cortos y *spots* que facilita el programa Cine y Salud en los propios centros.

¹⁸⁶ Por -texto entendemos cualquier producto visual, textual, audiovisual o multimedia.

¹⁸⁷ Ferrés, J, (2000): Educar en una cultura del espectáculo. Paidós, Barcelona.

¹⁸⁸ Son muchos los programas que están funcionando en el territorio español: FAD (cine y educación en valores) Aula de cine. http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=51
http://www.auladecine.com/enlaces/enlaces_educa.html; Cine y desarrollo. En
http://www.sodepaz.org/prismadelsur/material_didactico.htm;
http://www.cineytele.com/especiales/fundacion_lumiere/index.php. (13 diciembre 2008)

Indica García (2000:12) -mirar es mirar desde un sentido. Por eso nos interesamos por el campo de la mirada del niño –añadiríamos la mirada de los jóvenes, en el trabajo que nos ocupa-, su dirección, su intensidad, sus relaciones, porque pensamos así que conocemos al niño por su mirada, y creemos atrapar esos mundos que creemos perdidos. Desde una de las primeras miradas que hicieran los hermanos Lumière hasta la fecha, el cine convierte todas y cada una de las miradas en un signo diferente y específico. Continua García en su comentario -mirar es una acción que comporta un significado, y con frecuencia, un compromiso . Señala Bermejo (2000: 37) primera referencia a la representación se da, según todos los datos, entre los 18 a 24 meses. Aparece evidencia de que hay una imagen mental que está más allá de la experiencia inmediata . Las primeras representaciones visuales con el cinematógrafo y las primeras imágenes mentales que captan la retina infantil convergen en un espacio, no siempre físico, aunque sí ilusorio e interactivo en la experiencia de realizar un cortometraje. La mirada juvenil que se coloca detrás de la cámara, reconstruye el significado mental desde y con una representación que narra su experiencia individual, social y ambiental. La creación de un cortometraje es también un compromiso con uno mismo –su historia, sus recuerdos, su futuro-, con los demás –con quienes se vive un proceso de crecimiento y construcción-, y con su entorno –que siempre merece una propuesta de mejora-. El mecanismo de proyección que se activa en la exoexperiencia creativa del cortometraje contiene un potente universo cargado de recuerdos, miedos, expectativas, modos de entender y representar el mundo interior.

4.5. Cine y otras pantallas.

Las comunidades en línea son comunidades de personas basadas en intereses, en afinidades, en valores, también en posibilidades de ser y de hacer. Internet

permite crear conexiones entre personas saltándose los límites físicos de lo cotidiano. Mediante internet, tal y como ha expresado (Castells, 2003)¹⁸⁹, se puede, por un lado, crear lazos débiles de relación y por otro, reforzar los lazos fuertes que existen en la relación física.

Las comunidades electrónicas también son comunidades que generan sociabilidad, y relaciones humanas, aunque estas relaciones no son las mismas que en las comunidades físicas. Entendemos que existe una correlación entre sociabilidad presencial y virtual. En caso de que exista una débil sociabilidad presencial, es frecuente que Internet sea el punto de fuga para evadirse y aislarse.

El placer y el juego han sido siempre aspectos sustanciales en las relaciones. También lo son en la convivencia con las pantallas, especialmente entre los niños y adolescentes. La educación se ha quedado atascada en planes rígidos de formación, con cánones y normas estrictas que aceptan con reticencias lo irracional, informal y lúdico. El análisis crítico que es necesario y que ha presidido los programas de formación y educación en medios en estas dos últimas décadas, hoy exigen, y lo hemos observado en el marco de intenciones internacional expuesto, que llevan una dirección, la producción. Los jóvenes necesitan -escribir con los medios, realizar sus propias simulaciones, grabaciones, ediciones. Esta producción facilita un espacio especial para explorar los placeres, las gratificaciones, un componente emocional de primer orden para garantizar cualquier proyecto e iniciativa. Si la gratificación es inmediata o a corto plazo, el siguiente proyecto se tomará con una mayor motivación. Con frecuencia, los educadores planifican la educación en

¹⁸⁹ Castells, M , (2003): La galaxia Internet. Mondadori, Barcelona.

proyectos a largo plazo, en últimas metas que conducen al desánimo y a que muchos queden en la cuneta del camino.

Sabemos que los jóvenes viven una dualidad¹⁹⁰ de tiempos y espacios. El -oficial , de lunes a jueves, en el centro educativo, básicamente; y el fin de semana en la calle. El tiempo de ocio es el -que cuenta , el que llena de vivencias, relaciones, comunicación. El lunes marca el tiempo de la obligación, las normas, la responsabilidad. Con el viernes comienza todo lo contrario, es la fiesta, la diversión, la noche y las no-normas. Es el momento de aprovechar hasta el último segundo, vivencia plena del presente.

Los adolescentes son espectadores y jugadores. Con una experiencia social básica, caracterizada por la multiplicidad de conexiones con el entramado de la información. Una generación que puede simultanear dos, tres vías de información, con varios estímulos cada una de ellas, una sobresaturación que también produce colapsos. Nacieron con la tele en color, acunados en el lecho tecnológico, ignoran los grandes relatos y culebrean en el zapping al ritmo de los video-clips. Viven a velocidades de vértigo, y con la inmediatez del hiperpresente. La estimulación fragmentaria, impresiona y agarra la atención, pero sólo por un instante. Y nos preguntamos con Funes (2005:106) ¹⁹¹ ¿qué miran los jóvenes? Y sobre todo ¿cómo miran?, ¿qué significados se producen en esas miradas? Las pantallas se diversifican, y se individualizan (primero fue el cuarto de estar, luego convertido en cuarto de ver, más tarde fueron los cuartos de ver). La casa se ha convertido en un conjunto de rincones, con muchas pantallas, donde sus inquilinos miran.

¹⁹⁰Rodríguez, E, I Megías, I, Sánchez, E , (2002): Jóvenes y relaciones grupales: dinámica relacional para los tiempos de trabajo y ocio. FAD. INJUVE, Madrid.

Dentro del Programa -Cine y Salud¹⁹² se incluye la iniciativa -Pantallas Sanas , en la que se abordan el resto de pantallas (televisión, videoconsolas, teléfonos móviles e Internet) desde la perspectiva de la promoción de la salud. En la sociedad actual la influencia de la imagen es muy poderosa. Garza (2007)¹⁹³ explicita que el atractivo que ejercen sobre el hombre actual las nuevas pantallas no sólo radica en el último hallazgo técnico de las mismas, ni en su sofisticación, también cuenta con un componente social definitivo. El capitalismo tradicional de acumulación de objetos produjo un hastío en los inicios de los noventa. La seducción que ejerce, -como señala Vicente Verdú, con quien se inauguró el I Curso de Pantallas Sanas- , se debe en gran medida a que estamos en la etapa del capitalismo de ficción, porque la realidad se trastoca por su apariencia, las identidades se difuminan y los valores se relativizan. La salud en nuestra sociedad es un valor en alza, todo el mundo desea estar sano. La salud es un imperativo más de nuestra sociedad: ser joven, delgado y bello, son casi sinónimos de salud, que se asocian con el éxito y el triunfo en la vida. La educación para la salud debe priorizar el fomento de las habilidades para la vida que son auténticos factores de protección para múltiples necesidades de salud (como alimentación adecuada, sexualidad, sociabilidad, salud mental, etc.).

Afirma Verdú, (2007:48-50), hoy se aprende no mediante largos discursos sino por instantáneas que el cerebro se encargará de relacionar , comentando más adelante -la nueva estrategia comercial dicta a la vez que el almacenamiento ha

¹⁹¹ Funes, V,(2005): *Espectadores, los alumnos del siglo XXI*. Comunicar, 24. Huelva, pp 106-111.

¹⁹² Este programa ha realizado una serie de publicaciones como la Guía Multimedia con soportes en DVD y CDrom , las publicaciones de diferentes seminario, actividades y ensayos, diverso material didáctico de apoyo y guías en las variadas.

¹⁹² Garza, JC, (2007): Entornos para la educación en Seminario. Pantallas Sanas. TIC, salud y vida cotidiana. Gobierno de Aragón, Zaragoza.

caducado. Los almacenes de Zara o de Dell, ya no existen, el almacén son sus mismos distribuidores y clientes. Ahora el fin no es almacenar objetos o conocimientos, basta con mantener la red. El antiguo mundo poseía un puñado de cerebros, *‘maestros pensadores’*, donde se acumulaba el saber. Ahora, la información se expande en todas las direcciones, ocupando extensas superficies a la manera de una sinapsis. El autor aboga por una reivindicación de la superficie, como espacio y textura para el aprendizaje. Los jóvenes son en relación con su contexto. La apreciación de estos contextos obliga a concretar qué sociedad enmarca a los jóvenes. Nuevos medios y canales de comunicación, nuevos escenarios de relación. También consumo compulsivo, gratificación inmediata, grandes dosis de hiperpresente.

En efecto, todo está movido por el consumo, la publicidad resulta ser un ecosistema para el joven, un paisaje cotidiano, hablamos de una generación conformada por anuncios. Funes (2007:131) manifiesta, –con lógica o sin ella, el *‘logo’* tiene funcionalidades, utilidades para sus formas de ser adolescentes y jóvenes que van más allá de su utilidad real y que no tiene el producto anodino

(...) la marca pasa a ser un componente importante de la construcción de la identidad. Uno de los retos educativos es orientar estos consumos narrativos, lo que precisa la figura del mediador como acompañante en el proceso de búsqueda de sentido, en la boscosa tarea de exploración, en la construcción del puzzle –sumergidos en esta cultura del vértigo-, también nuevas narraciones denominan la ya denominada por Moles como *–cultura mosaico* .

Ante el nuevo panorama de pantallas, cada vez más creciente, y a través de sus cursos de formación, materiales para el aula y campañas para las familias, el programa *–Pantallas Sanas* propone pautas para una educación para la salud

con las nuevas tecnologías, incidiendo en las actitudes y conductas, apoyadas en la mirada crítica y corresponsable, en los consumos autónomos y saludables, conscientes de la vida en relación y de un entorno que, digital o no, cada vez debería optar por ser más saludable.

Serrano y Herrero (2007:13) señalan que -las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aparecen ante los usuarios en forma de nuevas pantallas. Estas nuevas pantallas forman ya parte de la vida cotidiana de los más jóvenes y se extienden de forma imparable a toda la sociedad, creando nuevas formas de comunicación y entretenimiento. La omnipresencia de estas nuevas pantallas hace imposible negar la importancia que adquieren en la socialización y hasta en la formación de los más jóvenes. Las pantallas se han instalado con familiaridad en nuestra casa, formando sus -rincones de ver. Este hecho, natural en la percepción en la convivencia para los menores se convierte en una preocupación, obsesión o absentismo en los padres. Las familias no están formadas para establecer mediaciones constructivas entre los visionados y sus hijos. Podríamos establecer una triple tipología de padres y madres: una primera que es la despreocupada, la que no pone límites, se abstiene de su función educadora y todo lo permite; una segunda, familias preocupadas, pero también porque se encuentran confusas, impotentes y superadas por la irrupción de las pantallas en sus casas, observan con desconfianza y desconcierto las nuevas pantallas como Internet y las videoconsolas, e intentan controlar con mayor o menor criterios los consumos y contenidos de la televisión; por último, están las familias que se ocupan de las pantallas y de sus hijos, porque dosifican los consumos, conocen las preferencias de sus hijos e intentan hacer de mediadores, para convertir esos consumos en momentos de crecimiento personal y familiar. Así como la televisión ofrece una cierta confianza a los padres, en la medida en que algunos disponen de criterios para dosificar su consumo en tiempo y contenidos, no ocurre así con otras pantallas. Indica Funes

(2007: 147), -el concepto de amistad incorpora una nueva variante, la amistad digital, alimentada por las posibilidades comunicativas de la sociedad digital y en red, en la que hasta un cierto punto la distancia es presencia.

Señala el autor (2006:131) -que en los últimos cinco años el Messenger abre un vasto campo relacional entre los adolescentes. La agenda de contactos que el joven dispone con la mensajería instantánea dimensiona un tipo de sociabilidad virtual pero real. Los usuarios del Messenger se convierten en gestores de su tiempo y sus relaciones. Como describe el autor -una cartografía de contactos a partir de diferentes carpetas (amigos, compañeros de trabajo...) que permiten una auténtica gestión de los encuentros... . Esta posibilidad, respecto a la forma en que los jóvenes desarrollan sus procesos de socialización, se constituye en una de las auténticas novedades que propician las TIC, que con ello redefinen algunas claves relationales: procesos de comunicación individualizada, personalizada, y a la carta.

Presencia y distancia, presencialidad y virtualidad son dos realidades complementarias en la convivencia juvenil que no sólo ha requerido una nueva gestión de las relaciones por parte de los propios jóvenes, sino que también requiere un cambio de mentalidad en la visión que tienen sus progenitores de sus amistades e influencias. Castells (1997) propone la metáfora de la sociedad red para describir la sociedad actual, el autor subraya la cultura de la virtualidad real, el espacio de flujos y el tiempo atemporal, como rasgos que definen esta sociedad red, que también describen el universo de interacciones juveniles en su entorno multipantallas. Desde una perspectiva más crítica con la globalización, especialmente económica, Giroux (2001: 251) hace una reflexión crítica a la totalidad de este fenómeno, que considera -un saqueo económico al que es necesario enfrentarse para convertirlo en un proceso democrático y horizontal, desde este planteamiento reclama una acción educativa. Desde esta misma

trayectoria, Sodré (1998: 15), plantea una revisión de la comunicación, que se encuentra presionada por una revolución tecnológica, dado que los modelos comunicativos propios de la sociedad de masas sufren notables cambios, atisbando como en –el ciberespacio se produce una tecnocultura que origina nuevas realidades sociales y culturales.

Mientras que la escuela se ha quedado en las profundas páginas de los textos y en los métodos de aprendizaje basados en la lecto-escritura, los jóvenes aprenden y aprehenden rápidamente en las pantallas, en sus espejismos y máscaras.¹⁹⁴ Del mismo modo que un niño empieza a leer con balbuceos, desde la impotencia del querer expresar lo que siente, sin poder decirlo, consideramos que el ciudadano en general, y el joven en particular, necesita estar alfabetizado en lo audiovisual y multimedia, si no quiere sufrir la impotencia del analfabeto funcional, que vive rodeado de una iconosfera audiovisual y digital que conforme su modo de pensar, relacionarse y convivir.

El programa –Pantallas Sanas tiene un equipo técnico, formado por expertos en cine, profesorado con experiencia en educación para la salud y profesionales de salud pública, que coordina la elaboración de materiales, organiza las actividades regionales y realiza la evaluación del programa. Además, existe un equipo de técnicos de salud pública que apoya y realiza el seguimiento en cada provincia. También se cuenta con la estructura de formación del profesorado y otros recursos del Departamento de Educación.

La evaluación tiene en cuenta la información recogida en los momentos de oferta, formación y seguimiento del programa. Además recoge la valoración del

¹⁹⁴ Grupo Spectus, (2004): Máscaras y espejismos: una aproximación al impacto mediático. Del análisis a la acción. De la Torre, Madrid.

profesorado que participa en el programa mediante cuestionario. La evaluación se basa en criterios cuantitativos y cualitativos:

- Cobertura y aceptación del programa:
 - *Número de centros integrados en el programa.*
 - *Número de profesores participantes.*
 - *Número de alumnos que realizan el programa.*
- Nivel de integración en el currículo.
- Valoración de resultados e impacto:
 - *Grado de participación del alumnado.*
 - *Grado de satisfacción del profesorado.*
 - *Grado de cumplimiento de objetivos.*
- Sugerencias de mejora.

En el tiempo que se ha aplicado y desarrollado este programa se ha producido una expansión en el número de centros que participan, así como una significativa mejora en el grado de participación, tanto de alumnos como de profesores que intervienen. Desde el curso 2005, el festival de cortos que admitía una sección de cortometrajes de ficción, y otra sección de *spots*, ha sumado la sección de informativos. Nuevas guías didácticas, nuevas películas para el visionado y trabajo en el aula han enriquecido el proyecto en los últimos cursos. La asistencia de los profesores a las jornadas de formación (–Pantallas Sanas , –Día de la Salud , –Festival de cortometrajes , –Cursos de formación en los centros de profesores de Aragón) ha aumentado año tras año.

5. RESULTADOS ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

En el capítulo dos hemos analizado lo que entendemos por ese contrato sociocultural denominados adolescentes, en el capítulo tres nos hemos detenido en la observación de los entornos educativos que afectan a los principales parámetros de promoción de la salud del adolescente. En el cuarto capítulo exponemos por qué y cómo el cine es una herramienta, que en posesión de los adolescentes, facilita y posibilita su expresión y comunicación. En este capítulo constataremos como el programa Cine y Salud que sirve de marco institucional para nuestra investigación, es un proyecto que hace posible que los adolescentes crezcan en un triple entorno saludable, cognitivo, emotivo y social.

5.1. Análisis cuantitativo: encuestas

5.1.1. Datos de aplicación del programa “Cine y Salud” y evolución del programa

En el curso 2004-05 se adscribieron al programa **144 centros de secundaria** (88 públicos y 56 privados incluyendo concertados) (tabla 1). Se han integrado **846 profesores y profesoras** y han recibido el programa **20216 alumnos y alumnas** de la Comunidad Autónoma, la mayoría perteneciente a 3º y 4º de educación secundaria (tabla 2). Respecto al curso anterior **el incremento ha sido de 5 centros** (3,6%) y 3 profesores, sin embargo en este curso el número de alumnos han sido 1858 menos que el previo (8,42%).

| | Públicos | | Privados | | Nº total |
|----------|----------|------|----------|------|---------------------|
| | Nº | % | Nº | % | |
| Huesca | 21 | 67,7 | 10 | 32,3 | 31 |
| Teruel | 17 | 85 | 3 | 15 | 20 |
| Zaragoza | 50 | 53,7 | 43 | 46,3 | 93 |
| Aragón | 88 | 61,1 | 56 | 38,9 | 144 |

Tabla 1. Cine y Salud. Curso 2003-2004. Centros participantes según titularidad. Nº y % sobre el total de centros.

| | Alumnado | | | | Profesorado |
|----------|----------|--------|--------------|-------|--------------------|
| | 3º ESO | 4º ESO | Otros cursos | Total | |
| Huesca | 1598 | 1651 | 682 | 3931 | 177 |
| Teruel | 1127 | 892 | 673 | 2692 | 126 |
| Zaragoza | 6097 | 5273 | 2223 | 13593 | 543 |
| Aragón | 8822 | 7816 | 3578 | 20216 | 846 |

Tabla 2. Cine y Salud. Curso 2003-2004. Alumnado y profesorado participantes

Evolución de la cobertura del programa

La cobertura más alta se ha alcanzado en Teruel con un 87% seguida de Huesca con un 75,6% y por último Zaragoza con un 71,5%. La tendencia con el paso de los años va en aumento (gráfico 1) aunque se puede observar que en Teruel está estabilizada debido a que tiene cifras muy altas y solo son tres los colegios que no desarrollan el programa.

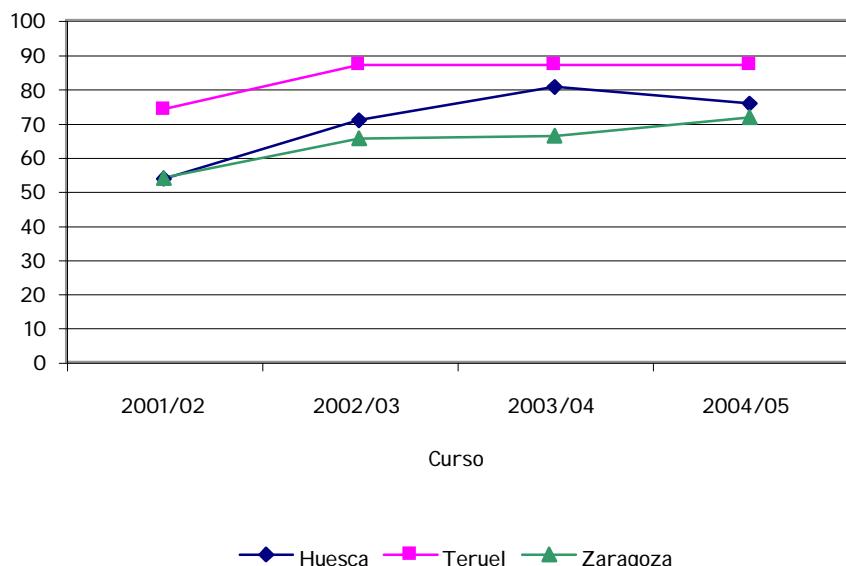


Gráfico 1. Cine y Salud. Cobertura del programa por provincia y año

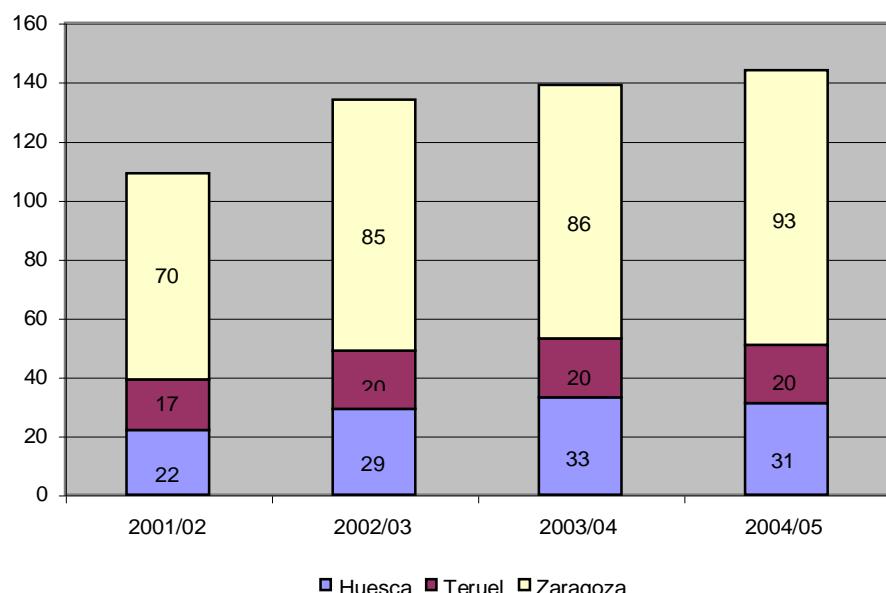
Comparando las cifras de participación del curso 2004/05 con los dos anteriores en que se ha llevado a cabo el programa de cine y salud, se observa como aún habiendo un aumento del número de centros y profesores participantes, este crecimiento es inferior al observado los años previos, este curso el número de alumnos participantes ha descendido en un porcentaje importante (tabla 3). El descenso del número de alumnos puede deberse a la distribución de la pirámide poblacional.

| | Número (Porcentaje) | |
|-------------|---------------------|----------------|
| | 2003/04 | 2004/05 |
| Centros | 5 (3,7%) | 5 (3,6%) |
| Profesorado | 115 (15,8%) | 3 (0,36%) |
| Alumnado | 2205 (11,1%) | -1858 (-8,42%) |

Tabla 3 Incremento de la participación de Cine y Salud respecto al curso anterior

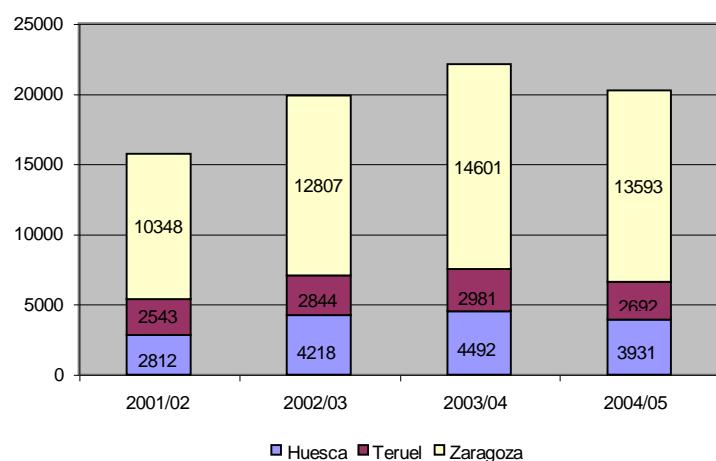
En el 2004/05 han participado 5 centros más que en el 2003/04, lo que supone un incremento del 3,6%, el mismo incremento alcanzado en el 2003/04 con respecto al año anterior (gráfico 2). Respecto al ámbito de los centros participantes, se observa un ligero aumento del porcentaje de los de carácter privado (38,9% de los centros eran privados durante el curso 2004/05, frente al 30,3 % del curso 2001/02).

Gráfico 2. Cine y Salud. Número de centros participantes por provincia y año.



La evolución del número total de alumnos a lo largo de los tres primeros años de vigencia de este programa seguía un patrón similar al del profesorado, aunque con porcentajes de incremento algo inferiores (gráfica 3).

Gráfica 3. Cine y Salud. Número de alumnos participantes por persona y año



5.1.2. Relación de temáticas y utilidad de los recursos integrados en el Programa.

Cobertura por temas

Las películas más trabajadas han sido *Planta 4º* y *Una casa de locos* (80,3 y 44,6 % respectivamente) siendo *Los cortometrajes IES* menos trabajados (42,4%). En un 20,8 % de los casos se han trabajado otras películas (tabla 4).

| | Aragón | Huesca | Teruel | Zaragoza |
|-----------------------|--------|--------|--------|----------|
| Planta 4 ^a | 80,3 | 86,7 | 59,4 | 81,9 |
| Una casa de locos | 44,6 | 40 | 46,9 | 45,8 |
| Cortometrajes IES | 42,4 | 30 | 53,1 | 44,6 |
| Otras películas | 20,8 | 16,7 | 25 | 21,5 |

Tabla 4. Programa Cine y Salud. Curso 2004-2005. Porcentaje de profesorado que ha trabajado cada película. Por provincias y total.

De entre las otras películas que los profesores manifiestan haber trabajado, las que más se utilizaron fueron:

- Oriente es oriente (7 veces)
- Billy Elliot (6)
- La lengua de las mariposas (5)
- Mar adentro (4)

La falta de tiempo (igual que en los cursos anteriores) es la causa aducida con más frecuencia por el profesorado para no haber trabajado alguno de los tres temas (31,6 %). Otras causas como el programa sobrecargado o las dificultades técnicas son menos mencionadas (16 y 4,1 % respectivamente) (tabla5).

| | Aragón | Huesca | Teruel | Zaragoza |
|-----------------------|--------|--------|--------|----------|
| Falta de tiempo | 31,6 | 35 | 46,9 | 27,7 |
| Programa sobrecargado | 16 | 10 | 15,6 | 18,1 |
| Dificultades técnicas | 4,1 | 3,3 | 6,3 | 4 |
| Otros motivos | 16,7 | 18,3 | 12,5 | 16,9 |

Tabla 5. Programa Cine y Salud. Curso 2004-2005. Causas de no haber trabajado alguno de los tres temas. Porcentaje de profesorado. Aragón y provincias.

En cuanto a los otros motivos aducidos por el profesorado, cabe destacar por la reiteración:

- Películas poco adecuadas por sus características (Una casa de locos)
- Falta de interés por parte del alumnado.
- Además de Cine y Salud se han trabajado otros programas.

Utilidad del material suministrado

Respecto a este tema, **un 94,8% del profesorado considera útil** el material aportado para abordar la educación para la salud en los centros. Este resultado es muy parecido a los de otros años.

En lo que se refiere a las razones dadas por el pequeño porcentaje de profesores que han respondido negativamente a este ítem del cuestionario, la mayoría de las quejas giran en torno a la selección de las películas.

5.1.3. Grado de satisfacción del profesorado

La línea pedagógica se considera adecuada y el **grado de satisfacción como docentes ha sido bueno/muy bueno en un 77,6 %** de profesorado, mientras que para un 20,1 % ha sido *aceptable*. Los porcentajes son similares en las tres provincias (tabla 7)

| | Aragón | Huesca | Teruel | Zaragoza |
|-----------|--------|--------|--------|----------|
| Ninguno | 0,7 | 0 | 3,1 | 0,6 |
| Aceptable | 20,1 | 18,3 | 18,8 | 20,9 |
| Bueno | 57,2 | 56,7 | 56,3 | 57,6 |
| Muy bueno | 20,4 | 23,3 | 21,9 | 19,2 |

Tabla 6. Cine y Salud. Curso 2004-05. Grado de satisfacción como docente del profesorado. Porcentajes para Aragón y provincias.

Estas cifras, aunque similares a las obtenidas de las encuestas cumplimentadas el curso 2003/04, reflejan un pequeño aumento del global de respuestas -bueno o -muy bueno (pasando del 74,6% en el curso anterior al 77,6% actual).

Las respuestas abiertas sobre este tema, en su mayoría, hacen referencia al material utilizado que consideran muy adecuado y a la dificultad de reflexión con los alumnos que en algunos casos no se encuentran motivados.

5.1.4. Grado de participación del alumnado

En cuanto al **grado de interés y aceptación por parte del alumnado, un 76,2% del profesorado manifiesta que éste ha sido bueno / muy bueno** y un 25,3% que ha sido aceptable (tabla 8).

| | Aragón | Huesca | Teruel | Zaragoza |
|-----------|--------|--------|--------|----------|
| Ninguno | 1,1 | 1,7 | 0 | 1,1 |
| Aceptable | 25,3 | 13,3 | 28,1 | 28,8 |
| Bueno | 54,6 | 61,7 | 53,1 | 52,5 |
| Muy bueno | 21,6 | 21,7 | 18,8 | 22 |

Tabla 7. Cine y Salud. Curso 2004-05. Grado de interés y aceptación por parte del alumnado. Porcentajes para Aragón y provincias.

Estos valores difieren de los de años anteriores, siendo el grado de interés evaluado por los profesores como bueno o muy bueno superior a los de los cursos 2001/02 (56,1%) y 2003/04 (69,2%) pero inferior al del 2002/03 (81%).

Observaciones y sugerencias del profesorado para mejorar el programa

- Se sigue haciendo referencia a que la duración de las películas no permite el que se trabajen en una sola sesión, lo que disminuye la motivación del alumno. Los cortometrajes han sido muy bien aceptados.
- Contenido y complejidad de las películas más adecuado para el nivel del alumnado. Temáticas más próximas a sus vivencias o con las que se puedan identificar, como propuesta de solución al problema de la falta de motivación.
- Se propone la colaboración de expertos (médicos, psicólogos...) para informar a los alumnos sobre los temas tratados y completar así el trabajo.

- Ampliar el número de películas disponibles para diversificar temas según edad y propuestas del alumnado.

Otros temas sugeridos por el profesorado:

- Alimentación.
- Consumo de tabaco, alcohol y drogas.
- Relación adolescentes y adultos.
- Inmigración.
- Racismo, marginación – integración, multiculturalidad.
- Violencia y acoso en las aulas.
- Relaciones y convivencia.
- Calidad de vida, consumo.
- Igualdad, aceptación de las diferencias.
- Democracia – dictadura.
- Sexualidad.
- Autoestima.
- Dependencia.
- Proyectos de vida (salud, trabajo, esfuerzo).

5.2. Análisis cualitativo: entrevistas en profundidad.

5.2.1. Perfil de los entrevistados

Con el objeto de realizar una exploración de los diferentes discursos de los miembros que componen el programa -Cine y Salud , se hicieron varias entrevistas a los tres perfiles participantes en el programa: alumnos, profesores y

agentes. Diez alumnos, seis profesores y cuatro agentes forman la muestra que se detalla a continuación. Tanto en el perfil de los alumnos como en el de los profesores intentamos que la muestra fuera lo más heterogénea posible. Considerando que el programa se dirige a los adolescentes de 12 a 16 años, hemos abarcado en la selección de las entrevistas el mayor espectro de edad. Del mismo modo con las áreas que imparten los profesores, también hemos abarcado la mayor variedad, contemplando las áreas artísticas, como plástica y visual; las instrumentales, como lengua y literatura, incluyendo también las integradas como la diversificación. Todas estas áreas son curriculares y por consiguiente, están dentro del marco escolar formal. Nos ha parecido importante analizar el ámbito de la educación no formal, para lo cual hemos seleccionado un educador que ha manifestado su experiencia en la creación de cortometrajes con adolescentes en campamentos de verano y cine. Dado que el programa se desarrolla en todo Aragón, la muestra de alumnos se diversifica entre las tres provincias, con sus consiguientes ciudades que conforman la comunidad autónoma aragonesa, (Zaragoza, Huesca y Teruel), tal y como indicamos en el siguiente gráfico:

| Alumno | Edad | Ciudad |
|--------|------|----------|
| A1 | 15 | Zaragoza |
| A2 | 16 | Zaragoza |
| A3 | 14 | Zaragoza |
| A4 | 16 | Zaragoza |
| A5 | 15 | Zaragoza |
| A6 | 16 | Huesca |
| A7 | 13 | Huesca |
| A8 | 16 | Huesca |
| A9 | 15 | Teruel |
| A10 | 13 | Teruel |

| Los profesores | curso | área | Ciudad |
|----------------|----------------------|----------|----------|
| P1 | 1º Bachiller | Lengua | Zaragoza |
| P2 | Diversificación | | Zaragoza |
| P3 | 3º ESO | Plástica | Huesca |
| P4 | 4º ESO | Lengua | Teruel |
| P5 | Centro socio-laboral | | Zaragoza |
| P6 | 2º ESO | | Huesca |

| Agentes | ciudad |
|---------|----------|
| A1 | Zaragoza |
| A2 | Zaragoza |
| A3 | Zaragoza |
| A4 | Zaragoza |

Las entrevistas se han realizado a lo largo de los meses de octubre de 2006 a mayo de 2007. Las entrevistas eran en profundidad. La duración de las entrevistas a los alumnos ha sido de media hora, las de los profesores y agentes, ha tenido la duración de una hora.

A continuación analizamos los discursos contenidos en las diferentes entrevistas, tanto a los alumnos, como a los profesores y los agentes. Describimos los agentes como responsables que forman el equipo que dirige y coordina el programa -Cine y Salud . El análisis expondrá los resultados relacionados con cada una de las variables, con el fin de confirmar o refutar las distintas hipótesis expuestas en el primer capítulo, para abordar los objetivos perseguidos. Para ello, seguiremos los parámetros de la matriz que establece la Organización Mundial de la Salud en sus -Habilidades para la Vida.¹⁹⁵ Las habilidades referidas establecen tres dimensiones en el plano social, cognitivo y emocional. Esta triple dimensión marcará el pautado de discurso que iremos pormenorizando. Esta clasificación facilitará el análisis, la exposición del discurso referirá, primero, las entrevistas a los alumnos; a continuación a los profesores y, finalmente a los agentes del programa.

5.2.2. Ámbito de las “Habilidades para la Vida.”

Las entrevistas se desarrollaron sobre un cuestionario¹⁹⁶ en el que algunas preguntas se repetían a los tres perfiles y otras eran diferenciadas.

El cuestionario se reparte en tres bloques de contenidos, coincidentes con la demarcación establecida por la OMS:

1. Ámbito de las habilidades sociales.
2. Ámbito de las habilidades cognitivas.
3. Ámbito de las habilidades emotivas.

¹⁹⁵ Véase el capítulo 3, -Entornos educativos para la salud , de la presente tesis doctoral, titulada: -Habilidades para la vida .

¹⁹⁶ Véase el cuestionario completo en el anexo 4.

5.2.2.1. Ámbito de las habilidades sociales

Desde los adolescentes participantes

La alfabetización audiovisual y multimedia garantiza una doble competencia en el consumo de estos discursos: el análisis y la producción. Aunque este estudio se centra en la producción, también integra el análisis. La observación cualitativa que los propios adolescentes hacen de por qué y cómo realizan un cortometraje, nos conduce a la primera dimensión que explora sus habilidades sociales.

En todas las entrevistas, los participantes expresan satisfacción por haber tenido la oportunidad de -hacer algo juntos que les guste . La realización de un cortometraje ofrece la vivencia del grupo en una doble y vinculante dimensión: social y lúdica. Esta experiencia, que ellos subrayan, está claramente matizada por la comparación que enseguida hacen, entre -una clase normal y este tipo de actividad.

- Alumno 13 años: “*no es como una actividad más de clase , conoces mejor a la gente, ves cómo piensa.*”
- Alumno 14 años: *–es una actividad que no se hace normalmente, interesante y lo íbamos a pasar bastante bien.*”
- Alumna 14 años: “*me motivó mucho el tema de trabajar con los compañeros de clase.*”

- Alumna 14 años “*la experiencia fue muy positiva y un buen recuerdo.*”
- Alumno 15 años: “*si porque no es como que te manden un trabajo o una película, tienes que poner más interés y hacer más vínculos con esas personas, se cogen horas de día que antes no compartías y haces más relación con la gente.*”

Resulta significativo que muchos jóvenes, como indica la primera cita, establezcan esta clara diferenciación entre -la clase normal y esta experiencia. La -típica clase está asociada a la obligación, -los deberes y todo eso , la seriedad y la normativa. La realización de un corto, lo asocian a -estar juntos , -pasarlo bien . Esta diferenciación de tiempos, no es sólo propio de este ámbito concreto, los jóvenes lo establecen de un modo natural y cultural en su propia vida, que se desglosa entre el gris del lunes a jueves, y el color del viernes a domingo.

Estas edades viven con especial intensidad la relación entre compañeros. El grupo de pares se ha convertido en su principal referencia social y de sociabilidad. La ocasión de emprender un proyecto en común excita sus habilidades sociales, poniendo a prueba el potencial comunicativo que tienen, valorando sus necesidades de diálogo y conversación y apreciando el grupo como interlocutor colectivo y válido. El rasgo de que -todos puedan participar y -nadie se quede fuera, es uno de los indicadores que más enfatizan. Las relaciones que ellos establecen, a veces efímeras,

otras más duraderas entre los demás miembros del grupo, están dotadas de una horizontalidad que describe que todos son iguales en la conversación, en las aportaciones para -hacer juntos un trabajo común.

- Alumno de 16 años: “*todos estábamos juntos, todos pueden participar y la verdad es que todo son opiniones y al final con eso queda el guión.*”
- Alumno de 14 años “*todos hemos puesto un poco de nuestra parte.*”
- Alumna 13 años: “*sí, todos hemos colaborado.*”

La adolescencia se caracteriza por su potencial socializador en el que tiene una especial relevancia la capacidad de negociación entre ellos. Conseguir un mínimo consenso sobre las metas más cercanas y cotidianas es un objetivo que jalona progresivamente sus vivencias diarias. De la negociación y el consenso surge un proyecto común. La experiencia de hacer un cortometraje somete a los jóvenes a múltiples situaciones de conflicto –no queremos connotar este concepto de modo negativo o destructivo, sino como oportunidad para crecer de modo individual y de modo colectivo-, que permite a los jóvenes desarrollar determinadas habilidades sociales.

- Alumno 16 años: “*había un grupito que había estado años anteriores, éstos fueron los que tomaron los cargos de dirección y la verdad es que les teníamos todos*

muchísimo respeto, y como que todo el mundo estábamos bastante integrados.”

- Alumna 15 años: “yo que creo que influye bastante la información que se tiene , no es lo mismo para todos un color, cada uno tiene su forma de ver las cosas y yo creo que influye mucho en la persona, la vida familiar, las relaciones, todo”
- Alumno 14 años: ”al tomar decisiones estábamos gente muy variada.”
- Alumna 15 años: “hablábamos lo que nosotros decíamos que era mejor o peor para ese corto y luego ya nos poníamos de acuerdo.”
- Alumno 16 años: “Sí, porque había gente que le gustaba más una cosa que otra y si salía un voluntario y a todo el mundo le parecía bien cómo quedaba.”
- Alumno 14 años: -había grupillos como siempre hay en las clases y tal, pero al realizar el corto, pues sí, nos unimos más
- Alumno 15 años: “Yo estaba buscando gente nueva, gente con las mismas aficiones, con quien pudiera hacer un grupito donde hablásemos cosas de éstas.”

La primera opinión apunta un nuevo dato de ritualización iniciática que describe el marco de relaciones juveniles que estamos analizando. Aquellos alumnos que han participado en un corto con otros alumnos más mayores o con más experiencia, han valorado esta posición. Observamos que es una manifestación que refleja el –modelo de los mayores . Si bien el grupo de pares es un factor de

socialización de primer orden, los mayores entre ellos disfrutan de una autoridad y liderazgo natural.

En la última opinión observamos el deseo natural que tiene el adolescente de abrir lazos, de abrir su círculo de relaciones en torno a una conversación e intereses comunes. La propuesta de un cortometraje les brinda esta ocasión, la creación de un guión común, surge una obra artística también común. Las relaciones no terminan con el corto, se prolongan en los intereses y conversaciones construidos.

En la penúltima aportación se alude a los -grupillos , que es un factor muy natural en estas edades, y que forman el tejido social de una clase. Estos grupos que con frecuencia tienden a cerrarse, a fortalecer los lazos interiores del grupo, si encuentran un estímulo creativo se abren a nuevos miembros, convirtiendo el grupo en un vaso comunicante para otro grupo, o en un grupo abierto a la dinámica de las relaciones e interrelaciones exteriores al mismo, tal y como expresaba uno de los alumnos de quince años: *“hacer más vínculos con esas personas, se cogen horas de día que antes no compartías y haces más relación con la gente.”*

La realización de un cortometraje supone un trabajo de equipo, en el que la cooperación de todos y cada uno de sus miembros es uno de los rasgos más significativos. Como se ha indicado en citas anteriores, los adolescentes valoran el sentido del grupo no sólo cuando -están todos juntos , también -cuando nadie se queda fuera y -cuanto todos aportan una parte . Esta última acepción referencia la dimensión cooperativa.

- Alumna 16 años: “*lo pensamos toda la clase y teníamos muchas opciones para grabarlo, salir en él.*”
- Alumno 14 años: “*la unión que teníamos entre el grupo, porque al principio no estábamos muy unidos y claro, al trabajar en equipo tomas decisiones juntos pues eso nos unió mucho.*”
- Alumna 15 años: “*me metí de script, ayudé con el guión y un poco metiéndome en el tema de caracterización de personajes.*”

Estas manifestaciones insisten en el factor socializador que tiene la creación de un cortometraje, -porque al principio no estábamos muy unidos... , valorando la opción que ofrece el trabajo de equipo de tomar resoluciones conjuntas, en las que todos se sienten beneficiados. Todas las aportaciones son válidas y reconocidas, la propia reflexión sobre lo que cada uno aporta al grupo se convierte en aprendizaje social significativo, como apreciamos en la última cita.

El entorno social influye de un modo importante en la percepción que cada joven tiene de su salud. Hemos visto como el grupo es un factor integrador, que condiciona de modo notable la imagen que cada adolescente tiene de sí mismo. El entorno ambiental, también ejerce su influencia y su presión, un entorno poblado de pantallas y representaciones, en las que la publicidad, la moda, la televisión tienen su protagonismo.

- Alumno 15 años: -*Sí que influye, porque la moda, las tendencias, lo que nos rodea es inevitable.*”

- Alumna 14 años: *-depende de las personas, uno es adolescente y en ese momento pues sigues tus ideales.*"
- Alumna 14 años: *-la pija se diferenciaba por las marcas, el que pegaba porque eso es lo que había visto en la tele, y así. Sí que dependía todo mucho de estos factores.*"

Los alumnos reconocen que sus ideas, sus guiones, sus historias, luego convertidas en cortometrajes se inspiran y recogen aquello que les llega de los medios de comunicación social, y que esto, -sí que influye, porque la moda, las tendencias, lo que nos rodea es inevitable . Se observa una visión normalizada de la situación: es inevitable. No obstante, el segundo caso, incide en el propio joven, *-depende de las personas , para que esta influencia sea mayor o menor, -... uno es adolescente y en ese momento pues sigues tus ideales . No sabemos muy cuáles son esos ideales, pero este joven manifiesta que el hecho de ser adolescente te los otorga.* En el tercer testimonio se concreta de modo gráfico cómo es la influencia del entorno mediático en la propia producción creativa que hace el grupo de jóvenes, *-la pija se diferenciaba por las marcas, el que pegaba porque eso es lo que había visto en la tele, y así.*" El espacio de la simulación que permite una interpretación en el rodaje, facilita estas identificaciones que con frecuencia son una crítica más o menos exagerada a los modelos mediáticos. Parodiando analizan y recrean, se apropián de otros significados que difieren del original o modelo parodiado. Un cortometraje es una excelente ocasión para promover la parodia, y por tanto, fomentar el pensamiento crítico y creativo.

- Alumno 15 años: *-creo que sí, pero es una forma de criticarlo, de darnos cuenta de lo que pasa.”*
- Alumno 13 años: *“claro, te fijas en el cine, en los anuncios, claro.”*

El alumno de quince años enlaza con el comentario anterior. -...Pero es una forma de criticarlo, de darnos cuenta de lo que pasa . El darse cuenta de lo que pasa es el primer estadio del conocimiento, -ser consciente de , es el preludio de lucidez que permite objetivar el asunto, analizar el conflicto, ponderar sus valores y contravalores, para luego tomar una decisión. El segundo alumno, insiste en lo que ya hemos observado en testimonios anteriores, la -normalidad con que ellos valoran que la influencia del entorno mediático es obvia. Esta visión normalizada y desdramatizada de esta influencia invita a una revisión de la visión negativa y dramatizada que los adultos (educadores y padres) manifiestan a los jóvenes.

Desde los profesores

Para efectuar un análisis completo del programa -Cine y Salud , es preciso valorar una de las variables de nuestra investigación: cómo afecta este programa a la salud de los adolescentes, por lo cual es necesario realizar un análisis del discurso de algunos de los profesores que han participado en la realización de cortometrajes con los alumnos. Hasta ahora hemos contemplado lo que opinan y experimentan los alumnos en la creación de cortometrajes en relación con las habilidades sociales, ahora analizaremos la opinión que los profesores tienen acerca de la influencia de este programa en el desarrollo de las habilidades sociales de sus alumnos.

Los educadores valoran que la experiencia grupal de realizar un cortometraje facilita la conexión del -grupo clase , suscitando la empatía entre sus miembros. El compromiso de materializar un proyecto común, mediante un trabajo de equipo, permite el desarrollo de habilidades comunicativas y participativas. Asimismo, ponderan el potencial integrador de esta experiencia, en la medida en que todos los alumnos los alumnos asumen sus competencias y compromisos en el trabajo común.

- Profesor “*recuerdo que se genera una gran empatía en el grupo. El grupo aula se conexiona muchísimo con la realización, el venir al cine Cervantes a la filmación...que va más allá del grupo aula sino que es un equipo de trabajo... después de haber hecho el corto te llevas mejor, por lo menos dos años que me ha ocurrido así. Ha sido productivo, se han sentido a gusto y en la clase luego funcionan mejor.*”
- Profesora: *-como método de integración, ese proceso les resulta saludable, gratificante, integrador, se conocen más, se aprecian, se produce complicidad entre ellos.”*
- Profesor: *“favorece la relación, se gana confianza, te conoces más.”*

En las tres opiniones se destaca la confianza, para llevarse mejor entre ellos, para una mayor integración, para conocerse más. La confianza se presenta como una garantía del proceso de integración del grupo, como expresa la última opinión, -les resulta saludable, gratificante, integrador, se conocen más, se produce complicidad entre ellos .

- Profesora: “en sí misma, al margen de lo que se esté trabajando... transmite valores de convivencia y trabajo en equipo, por ejemplo.”
- Profesor: “el que sabe la respuesta se la calla porque ahora lo que manda es no demostrar intelectualmente tu valía.”

La primera opinión refuerza algunos valores que avalan la conexión del grupo, así como su clima comunicativo, como la convivencia y el trabajo en equipo. Se aprecian estos valores al margen de que el tema del corto sea de un tipo u otro. La segunda opinión incide en un aspecto que describe con certeza la fenomenología juvenil en el aula: el absentismo. Se observa que aquellos alumnos brillantes, no sólo académicamente, sino también en sus habilidades sociales, no exhiben esas habilidades y omiten su potencial al grupo, seguramente por el -qué dirán o pensarán los compañeros .

La conexión del grupo no se produce de un modo natural, exige una serie de renuncias individuales, un pautado de consenso que no siempre es fácil, aunque sí posible.

- Profesor: “he trabajado en el ámbito del tiempo libre más de 15 años realizando cortos con jóvenes, es un aprendizaje de un trabajo en equipo... no es tanto que aprendan las fases de la realización de un corto (que también) pero más que aprendan a asumir un rol dentro de un trabajo en equipo... uno elige el rol que quiere y este se coordina con el trabajo de los demás. Yo creo que

influye enormemente saber trabajar en equipo para el resultado final... yo creo que es mejor aprender con una serie de dinámicas que aprender directamente la parte profesional, pues asume la parte negativa del choque de egos "mi parcela de trabajo que no me la quite nadie."

- Profesora: *-me gusta más trabajar con ellos que darles una clase yo aquí y ellos allí. Además es un trabajo del equipo, y ellos me consideran del equipo, por lo cual desde allí se puede trabajar más."*
- Profesor: *-vinimos juntos al festival aquí en el Cervantes, vinieron las familias entonces eso fue entrañable realmente y ahí me sentí acompañado en todo momento.*

En esta observación nos encontramos con tres aspectos muy relacionados con el concepto de promoción de la salud, creación de cortos y trabajo en equipo, conceptos vectorizados por la importancia de unir el tiempo formal de educación (horario escolar), con el tiempo no formal (tiempo libre). La experiencia de hacer una película obliga al adolescente a asumir determinados roles, no sólo en el casting y caracterización de los personajes, también en el reparto de funciones (confección del guión, rodaje, cámaras, edición, sonorización, etc). Esta asunción de *-papeles* alimenta un proceso creativo en una doble dimensión: la creación de la obra audiovisual, y la creación y construcción del propio grupo de trabajo, del equipo. De modo que aquello *-de mi parcela de trabajo no me la quita nadie* se convierte en un espacio común de trabajo y cooperación.

La segunda opinión realiza un subrayado espacial -yo aquí y ellos allí que representa la sensación de los adolescentes cuando están sentados delante de la mesa de clase, y la sensación de los profesores cuando se encuentran impartiendo su clase junto a la pizarra. Esta separación espacial, también es simbólica, en tanto que existen dos universos (juvenil, y adulto) distantes en sus intereses, motivaciones y necesidades. Es evidente que la historia de la escuela es la historia de esta separación, pero con la misma evidencia señalamos que cuando se presenta una actividad como la que propone este programa, esta separación se diluye, *“además es un trabajo del equipo, y ellos me consideran del equipo, por lo cual desde allí se puede trabajar más”*. Rota la separación espacial, y por ende simbólica, el proyecto común permite que el educador -esté cerca de los alumnos, de sus intereses y necesidades. El profesor abandona su papel de experto e instructor para convertirse en acompañante tutor. La autoridad que antes le confería los conocimientos teóricos y técnicos de la asignatura, ahora le queda conferida por los conocimientos para la vida, en el contexto de las -habilidades para la vida

De este modo llegamos a la tercera opinión cuando expresa *“eso fue entrañable realmente y ahí me sentí acompañado en todo momento”* La sensación que tiene el alumno de estar acompañado por un adulto que lo comprende porque está cercano, es recíproca en el educador. Esta complicidad genera un campo cálido de sensaciones que proyecta un entorno saludable para todos aquellos que entran en relación.

Antes hemos aludido brevemente a la importancia en el proceso de trabajo, entendido como un trayecto o viaje que realizan todos y cada uno de los miembro del grupo que conforman el equipo del cortometraje. Un proceso que comienza en la -idea para el guión y que continúa con su desarrollo y realización de la película.

- Profesora: *-el proceso cada año ha sido distinto. Ha sido muy gratificante porque los alumnos se integraban bien... el trabajo ha sido reconocido tanto dentro como fuera del centro, con algunos premios. Lo más gratificante de todo es que si va saliendo bien la experiencia del corto, es saludable... porque ellos elaboran los temas de salud pero les cuesta procesarlos, aunque se trabajan, el trabajo en equipo, la cámara, el estar siempre compenetrados. La relación es en sí misma de convivencia.”*
- Profesor: *“el valor educativo es la experiencia en salud, si el producto final tiene que ver con la salud pues aún más porque lleva a los chavales una reflexión, qué se quiere transmitir de la manera más positiva posible.”*
- Profesor: *“cuando los profesores están con los chavales filmando, rodando, montando, creo que es una forma de refrescar todo lo que puede ser el aspecto pedagógico... se establece otro tipo de relación con los chavales, una relación importante, incluso afectiva, positiva, que ellos perciben y se sienten beneficiados por todo el trabajo que se hace con ellos.”*

-La relación es en sí misma de convivencia , manifiesta la primera profesora. Esta relación tiene un proceso, una evolución, desde la cual se construye el

propio -yo y se facilita el -nosotros . Pero no se atiende sólo al proceso, también a los resultados, *-lo más gratificante de todo es que si va saliendo bien la experiencia del corto, es saludable..., comenta esta misma profesora*" Consideramos que los jóvenes están habituados a ver películas técnicamente bien hechas, con una imagen nítida y bien definida, con efectos sonoros y visuales bien ensamblados, con unos actores y actrices que resuelven correctamente la interpretación, con una edición que facilita las transiciones de las escenas con total fluidez. Además, cualquier persona, cualquier grupo, también los jóvenes, cuando se comprometen en un proyecto común, quieren que su trabajo obtenga los mejores resultados posibles. La gratificación del grupo será más saludable, en la medida en que el proceso satisfaga sus necesidades como adolescentes, y en la medida en que su trabajo final responda a las expectativas depositadas en el mismo. En esta línea comenta el segundo profesor *-el valor educativo es la experiencia en salud, si el producto final tiene que ver con la salud*", aludiendo a la temática del trabajo. El tema del corto lo eligen los alumnos, a veces asesorados por el profesor o por el tutor. La elección del tema provoca una reflexión en torno a su salud, esta reflexión también se encuentra condicionada por la calidad final del trabajo realizado.

El segundo profesor subraya el sentido positivo de la salud, muy en consonancia con las -habilidades para la vida y la posición de la Organización Mundial de la Salud, como hemos visto en capítulos anteriores. *"Lleva a los chavales una reflexión, qué se quiere transmitir de la manera más positiva posible"* Nos parece muy significativo destacar este aspecto, no sólo porque es uno de los pilares de la revisión al concepto de salud que se hizo a finales de los ochenta¹⁹⁷, sino también por la necesidad que tiene el adolescente de encontrarse bien consigo mismo, y de tener una visión positiva de sí mismo, de los demás y de su

¹⁹⁷ Véase el capítulo 3, —Entornos educativos para la salud . La carta de Ottawa, posteriormente ratificada por la OMS.

entorno. El programa -Cine y Salud se posiciona desde una visión abiertamente positiva de la salud, enfatizando la promoción de la salud, la visión holística de la misma, y el sentido autónomamente alegre que necesita una persona para vivir de un modo saludable.

La tercera opinión insiste en el factor de la cercanía “... se establece otro tipo de relación con los chavales, una relación importante, incluso afectiva, positiva, que ellos perciben y se sienten beneficiados por todo el trabajo que se hace con ellos” De estas palabras se deduce una calidad en la relación profesor-alumno, más saludable para ambos. La producción de un cortometraje permite crear un escenario para la mediación entre los jóvenes, la creación de su obra y el propio educador. El campo de intersección que se crea entre los tres vectores enriquece la relación de los participantes y enriquece el propio proceso de creación, y por consiguiente, los propios resultados. De modo que el contexto de salud se nutre en su creación, entendida como proceso y obra.

El programa -Cine y Salud se enmarca en las directrices que expuso la Organización Mundial de la Salud, denominadas -Habilidades para la vida , que abordan la dimensión social que estamos desarrollando, dentro de unos parámetros del desarrollo comunitario. La acción que promociona la salud no se recluye en un espacio, ni en un grupo social determinado, se pretende una proyección lo más abierta posible, en la que todos los agentes que forman los diferentes contextos de intervención participen.

- Profesor: -*El propio centro es fundamental. Tiene que ser receptivo. Si es un centro abierto, y lo que pretende es la educación integral de los chicos facilita una tarea didáctica anterior. No todos los profesores del centro*

participarán, pero estar abiertos, potenciar, animar a lo chicos, facilitar cuando una clase se interrumpen para que salgan los chicos para hacer un rodaje, o cambiar las clases para ver una película y hacer los comentarios que apoyen, es una dinámica flexible esencial.”

- Profesora: *–Para nosotros es muy satisfactorio observar como no sólo han participado en el corto, también otras gentes ligadas el centro educativo, en la medida en que la propuesta es de centro global, de claustro, de todos los órganos del centro educativo. El premio recae según la participación, es un premio colectivo no individual.”*

El primer profesor alude a la necesidad de que el programa se inserte siempre en un centro que asume su propia participación, “*si es un centro abierto... no todos los profesores participarán; pero estar abiertos, potenciar, animar a lo chicos, facilitar cuando una clase se interrumpen para que salgan los chicos para hacer un rodaje, o cambiar las clases para ver una película y hacer los comentarios que apoyen, es una dinámica flexible esencial*”. La institucionalización establece unas estrictas pautas en el día a día de un centro: en sus horarios, en sus clases, en sus programas. Cuando un centro acoge este programa asume que los miembros del centro facilitarán esta flexibilidad que hace posible que los chicos salgan a una determinada hora, o hagan un cambio de horario. Esta flexibilidad se complementa con la apertura en la participación que comenta el segundo profesor, “*es muy satisfactorio observar como no sólo han participado en el corto, también otras gentes ligadas el centro educativo, en la medida en que la propuesta es de centro global, de claustro, de todos los órganos del centro educativo*”. El centro se convierte en una comunidad educativa, en un espacio de desarrollo comunitario, abierto a todos sus

miembros y favorable a la permeabilidad del entorno. De modo que -el premio – se refiere al premio que se concede en el festival de cortometrajes que se celebra todos los años- recae según la participación, es un premio colectivo, no individual

Desde los agentes

La visión de los agentes ofrece otro ángulo del programa -Cine y Salud en tanto que son los diseñadores del mismo, y en tanto que establecen los objetivos. Si sus expectativas han sido o no cumplidas en el primer ámbito que nos ocupa enriquece el análisis de los contenidos del discurso. El ámbito de socialización no lo contemplamos sólo en el escenario juvenil -los jóvenes se socializan realizando el cortometraje , también nos interesa el ámbito de socialización que se crea en torno al propio equipo coordinador.

- Primer agente: *“es la experiencia de un equipo muy consolidado con muchos años de evolución desde mediados de los ochenta, en torno al jefe de sección ...que impulsó la experiencia.”*
- Primer agente: *“el número de centros que solicita el programa es muy elevado, por encima del setenta por ciento.”*
- Segundo agente: *“es muy innovador en cuanto a implicación de los centros, incremente de modo notable el número de producciones.”*

Es significativo analizar cómo para que un programa de esta índole sea consistente en su sentido educativo, permanente en el tiempo, y progresivo en la cantidad y calidad de sus contenidos y participantes, necesita de un núcleo asentado, tal y como expresa el primer agente: “es la experiencia de un equipo muy consolidado con muchos años de evolución . Dicho de otra manera, la matriz generadora de otros muchos grupos y equipos de trabajo, derivan de un -equipo núcleo , que garantiza el efecto multiplicador de otros muchos grupos. Observamos una necesaria complicidad, a modo de vasos comunicantes, entre el equipo de coordinador originario, y la creación de otros muchos grupos de trabajo formados por jóvenes.

De este modo, recogemos la segunda aportación que indica cómo el programa crece año tras año, que enlaza con la tercera apreciación que subraya el carácter innovador del mismo. La permanente revisión del programa, abriendo nuevas líneas de mejora y novedad, garantiza el incremento de los centros y la mayor participación de todos sus beneficiarios. Si nos detenemos en las expectativas que ha tenido la realización de cortos en el programa, atendemos las siguientes valoraciones

- Agente 3: “*es una labor saludable en su propio quehacer, pues proporciona elementos claves en la promoción de la salud, interrelación en el equipo, la propuesta temática del propio corto, sobre todo la creatividad que surge entre los jóvenes que participan es un elemento de salud.*”
- Agente 4: “*el trabajo bien estructurado en el aula con los profesores, tiene efectos a medio y largo plazo. Se cuestiona los sistemas sanitarios que*

están acostumbrados a ver la salud desde un punto de vista asistencial y reparador, más que desde un punto de vista de prevención y promoción de la salud.”

La primera aportación incide en la interrelación en el equipo y la propuesta temática del propio grupo, que también han sido indicados por los profesores. También aparece destacada la creatividad. Consideramos que éste es uno de los aspectos nucleares de la producción de un corto, una característica que desde el nacimiento del mismo (idea) hasta el último plano y su visionado (festival que se realiza en el cine Cervantes), forma la columna vertebral del trabajo de equipo y del sentido que tiene este programa dentro del marco de la alfabetización audiovisual y multimedia. El agente cuatro remarca el proceso como valor intrínseco de la experiencia *–el trabajo bien estructurado en el aula con los profesores, tiene efectos a medio y largo plazo”*. En efecto, ese medio y largo plazo se observa cuando se realizan las entrevistas a chicos que ya participaron en el programa y que hicieron sus producciones, al recordar la experiencia como algo distinto a otras actividades lúdicas propuesta por el centro. Continuando con las manifestaciones de este agente, consideramos significativo cuando afirma que *–se cuestiona los sistemas sanitarios que están acostumbrados a ver la salud desde un punto de vista asistencial y reparador, más que desde un punto de vista de prevención y promoción de la salud”*. Volvemos a encontrarnos con un reconocimiento a las expectativas puestas en este programa y una nueva convergencia con el punto de arranque y sentido de la promoción de la salud, entendida como promoción, más que como prevención, con una visión positiva afirmando los valores, en el paradigma de

–habilidades para la vida .

5.2.2.2. Ámbito de las habilidades cognitivas

Desde los adolescentes participantes.

El análisis del ámbito sociológico que describe el hábitat juvenil obliga a prestar atención al modo en que se generan los conflictos en un grupo y como éstos se intentan resolver. La experiencia de un cortometraje somete a los adolescentes a diferentes y variadas situaciones, en las que ellos son los participantes. Se considera significativa la conexión de los dos ámbitos formación: formal y no formal. El programa -Cine y Salud se encuentra dentro del marco curricular, bien de algunas asignaturas obligadas como lengua y literatura, ciencias sociales, filosofía, ética, plástica y visual (por indicar las que más se prestan a la inserción del programa), o tutorías, o las optativas como comunicación audiovisual, imagen y expresión o procesos de comunicación.. Sin embargo el programa también contempla, en su espacio de creación de cortos, un tiempo que a veces no es el curricular, sino el tiempo libre, pues los rodajes, ediciones y posproducción, en frecuentes casos se realiza fuera del horario escolar. Por tanto, la alfabetización audiovisual y multimedia, que como se ha indicado, abarca las dos dimensiones, análisis y creación, establecen asimismo los vectores de este programa. El consumo de mensajes audiovisuales se realiza en el tiempo libre, la creación de un cortometraje precisa también del tiempo no convencional, no curricular para desarrollar sus posibilidades expresivas y creativas.

- Alumno 16 años: “durante dos cursos salió el tema de las drogas e inevitablemente eso constituyó el argumento... Un alumno, que no creo que fuese muy rechazado daba su

testimonio, hablaba de la situación de aquel que como no le gusta salir se queda en casa solo, se siente amargado y al final vence esa vergüenza y se lanza al consumo de alcohol, de pastillas, de tabaco, para incorporarse al grupo que tiene que hacer todo eso... Pero ves, los temas sí que influyen en que se reflexione y en la organización.”

- Alumna 13 años: “*para expresar la salud en un corto. Tienes que razonarlo, no puedes hacer un corto así como así.*”

Las dos opiniones valoran la importancia de expresar lo que se experimenta, y en esa verbalización se produce la identificación del conflicto, que siempre es la primera fase para su realización. El primer alumno subraya la elección del tema como argumento necesario para la reflexión y el análisis, “*los temas sí que influyen en que se reflexione y en la organización*” La organización a la que se alude la entendemos como un requisito necesario para plantear el posible conflicto y vehicular su resolución. El sentido de -perdido, confuso, desorientado está muy asociado al caos, el orden sitúa cada aspecto en su sitio garantizando un control de la situación.

La segunda alumna destaca la necesidad de -razonarlo , un cortometraje es una reflexión. Pero no la reflexión de una abstracción pura y ajena, sino el análisis de algo muy cercano y vital: el cortometraje, que es su propia expresión, “*para expresar la salud en un corto, tienes que razonarlo*” La historia audiovisual que cuentan -sale de dentro , son imágenes y sonidos que concretan sus vivencias, sus deseos, sus sueños y expectativas.

Continuando nuestro análisis del discurso, recogemos las siguientes manifestaciones.

- Alumna 16 años: “*influye en el proceso de reflexión. Promueve hábitos saludables, porque promueve tu ubicación dentro de un grupo, resolución de conflictos, yo creo que lo que más se aprende es a resolver conflictos, ya sean grupales o del propio proceso.*”

La reflexión sobre la creación del cortometraje “*promueve hábitos saludables, porque promueve tu ubicación dentro de un grupo...*”, expone la primera alumna, que incide en la argumentación que estamos sosteniendo, reflexión y acción forman parte del proceso de creación, que ilustra lo que entendemos por alfabetización audiovisual y multimedia, claramente contenido en el planteamiento y enfoque del programa -Cine y Salud . La doble promoción (de hábitos saludables y de ubicación en el grupo), son la plataforma que permite abordar de un modo positivo –por ende, saludable- la resolución de los posibles conflictos.

- Alumno 13 años: *-como eran unos papeles muy extremos pues nos resultó difícil decidir quién hacía a la persona marginada, quien hacia de macarra, “uf me va a tocar ir de esto”. La única discusión fue ese momento.*”
- Alumna 14 años: *-en algunas escenas que no sabíamos en qué casa grabarlas y lo decidíamos*

entre todos, acoplándonos a lo que se decidiera aunque no nos pareciera del todo bien.”

- Alumno 13 años: “*el elegir los actores y el reparto de las actividades sí que fue difícil porque como es lógico todos queremos salir en la película como actores, lo demás es como que es menos, pero se hizo mucho más fácil de lo que pensaba.”*

-Uf, me va a tocar ir de esto , expresa el primer alumno, ante uno de los conflictos más comunes en la creación de un cortometraje. Elegir quién hace de qué, y quiénes serán los protagonistas son dos opciones complicadas en un grupo de adolescentes. El alumno alude a -papeles muy extremos , en los que a nadie apetece representar a -marginados y macarras. Por tanto se requiere la participación del grupo, la discusión y la toma de decisiones. El segundo testimonio describe otra elección, a veces problemática, decidir qué escenario, qué casa será la localización del rodaje, como en el primer testimonio, valoran la capacidad de consenso y negociación -acoplándonos a lo que se decidiera . Significativo ese -se , que protagoniza la delegación que cada miembro del grupo hace en el propio grupo, subrayando su carácter horizontal, no sólo en la comunicación, sino también en la toma de decisiones, y por tanto, en la asunción de un poder colectivo, más allá de las propias individualidades.

-Como es lógico, todos queremos salir en la película , manifiesta el tercer alumno, recogiendo un sentir bastante generalizado en la experiencia que estamos describiendo. No salir en la película, o salir poco, se convierte en un conflicto que el grupo tiene que abordar y negociar antes y después del rodaje. Antes, porque es cuando decide el reparto de papeles, después porque la alegría del visionado, de la obra acabada, puede teñirse de insatisfacción en algunos, sino se argumenta ponderadamente los motivos iniciales de la elección. Esta

insatisfacción es proporcional al grado de implicación colectiva que ha habido en la elección. Es decir, si todo el equipo ha participado en la decisión del reparto de papeles, y desde el consenso y el diálogo se ha tomado una decisión, al final del cortometraje el grado de insatisfacción es mínimo. Por tanto, destacamos la importancia de afrontar los conflictos desde el comienzo y de participar todos en su análisis y resolución. Entonces tiene sentido, el final del testimonio del tercer alumno cuando comenta: *-...lo demás es como que es menos, pero se hizo mucho más fácil de lo que pensaba”*

Estamos observando como la producción de un cortometraje entre adolescentes, no es una tarea fácil, porque les expone a situaciones conflictivas que tienen que resolver entre todos, y que esta toma de decisiones arranca con frecuencia desde fragilidades, que evidencian la inseguridad de la propia adolescencia.

- Alumna 15 años: *-estábamos todos bastante participativos, había problemas pero desde luego no es el recuerdo que tengo. Yo creo que trabajamos bien en equipo” “participamos todos en la medida que quisimos.”*
- Alumno de 13 años: *“alguna vez que decíamos “buah no nos va a dar tiempo”, porque como hacíamos también parte del guión técnico... pues no nos daba tiempo y teníamos que empezar a quitar planos, era un poco estresante grabarlo todo en tres días.”*

La primera alumna alude a que *-había problemas* , a continuación alude a que *“estábamos todos bastante participativos”* . De nuevo el elemento participación

es un indicativo de la calidad del trabajo en equipo, a continuación subraya “*participamos todos en la medida que quisimos*” La experiencia del cortometraje arranca de un motivación del joven y del grupo, es un acto voluntario y elegido, que está acompañado de una constante y dinámica participación, lo que avala la calidad del proceso y de los resultados.

En la segunda opinión apreciamos como el proyecto de realizar un cortometraje implica organización y planificación. Los momentos iniciales, generalmente conflictivos, porque es costoso comenzar, porque las ideas no aparecen, porque es necesaria una conexión mínima en el grupo para que se convierta en equipo, porque suele haber unos tiempos marcados para finalizar la obra, requieren un reparto de papeles, una organización, un consenso mínimo para avanzar en el proyecto. “*Era un poco estresante grabarlo todo en tres días*”, expresa el segundo alumno, ese nerviosismo inicial es conducido por la toma de decisiones del grupo, y es superado en la obtención de pequeños resultados que resultan del proceso creativo”.

¿La experiencia de realizar un cortometraje ayuda a reconocer que las acciones que uno toma tienen consecuencias en uno mismo, en los demás, y en su entorno?

- Alumno 16 años: *-se intenta plasmar la realidad”*.
- Alumna 15 años: “*cada uno tenía su propia experiencia y le podías decir al otro “a mí en casa me pasa esto” y con esa ayuda cada uno podía meterse en la propia piel del personaje.”*
- Alumna 15 años: “*hombre, en la edad que grabamos el corto es la edad de riesgo para empezar a consumir ese tipo de sustancias.”*

- Alumno 14 años: *-en la escena -mi padre fuma- pues yo creo que eso todos lo hemos vivido un poco, siempre te prohíben fumar y no sabes muy bien porqué y por eso en el corto lo que solicitábamos era información y no prohibición.”*
- Alumna 15 años: *“el corto va dirigido sobretodo a adolescentes pero también a padres, entonces me parece importante que sepan lo que pensamos y necesitamos a esa edad.”*

El primer alumno indica uno de los principales motivos de educación para la salud, expresar como cada joven vive, ve y siente la realidad. Disponer de la ocasión para exteriorizar la visión personal en la conversación grupal que conduce al guión, y en su concreción con imágenes y sonidos, no sólo significa cumplir uno de los principios de la alfabetización audiovisual y multimedia, sino también convertir las aulas en espacios de expresión y comunicación, donde los jóvenes se sientan convocados por temas e intereses que les afectan. Este diálogo en clase y durante la realización del cortometraje se extiende a los entornos más significativos de los propios jóvenes. Así, observamos en el segundo testimonio como su situación familiar encuentra un lugar para ser escuchado -cada uno tenía su propia experiencia y le podías decir al otro, a mí en casa me pasa esto . No ser trata sólo de ser escuchado, también tienen la oportunidad de proyectar su situación personal y familiar en un personaje, *“a mí en casa me pasa esto” y con esa ayuda cada uno podía meterse en la propia piel del personaje.”*

“...En la edad que grabamos el corto es la edad de riesgo”, “en la escena -mi padre fuma- pues yo creo que eso todos lo hemos vivido un poco”, estas

manifestaciones expresan abiertamente como la creación de simulación que genera un corto les invita a una reflexión sobre el riesgos que envuelve su entorno más próximo. Riesgo en la vulnerabilidad del propio joven, y riesgo en el entorno, donde la presión por hacer lo que hacen muchos o lo que hace la mayoría se convierte con frecuencia en una imposición. Sin embargo, no es desde la prohibición lo que ellos comprenden, *-y por eso en el corto lo que solicitábamos era información y no prohibición*", buscan un diálogo, una argumentación, una información que dote de sentido sus opciones y fomente su asertividad.

En la última opinión, la alumna de quince años, nos conduce de nuevo al entorno familiar. A pesar de que el adolescente se ha despegado de este entorno como referente, para acogerse a su entorno más inmediato, el grupo de iguales, no obstante la familia sigue siendo su norte y su límite. *-me parece importante que sepan lo que pensamos y necesitamos a esa edad*" Dos necesidades esenciales apunta este comentario, que los padres conozcan a sus hijos, y en consecuencia sus necesidades... La ejecución de un cortometraje -saca a flote estas tensiones que precisan un diálogo común entre padres e hijos, a pesar de las dificultades que entrañan la comunicación intergeneracional.

Continuamos con el análisis del discurso de los jóvenes, en esta dimensión cognitiva, centrándonos en el pensamiento crítico. Veremos como escribir un guión, estar detrás de la cámara y delante de la cámara, haciendo un rodaje o una interpretación, editando, sonorizando un cortometraje, experimentan un educación sana y crítica para la comunicación. Con la oportunidad de disponer de una cámara, y de contar una historia, también tienen se les brinda la ocasión de exponerlo a los demás.

- Alumno 15 años “*Das la realidad de que nosotros vemos desde un punto de vista diferente a los que todos los demás ven y así lo pueden ver como nosotros lo vemos.*”
- Alumna 14 años: “*Porque los adolescentes no piensan como los adultos.*”

En las dos opiniones se afirma la -visión adolescente , diferente a la adulta, a la de sus padres y profesores. Contar su historia con una cámara les facilita reafirmarse en algo que ellos ya saben, y que en algunos casos se convierte en otra cultura en la que mantienen unas formas (de vestir, de hablar) diferentes, incluso opuestas a las de los adultos. Ellos se identifican como diferentes a los adultos, e iguales entre los amigos y compañeros. No desmarcarse de los adultos o desmarcarse de los compañeros les conduce a un territorio hostil, que supone el rechazo de la mayoría y sentir el estigma del raro del grupo.

- Alumna 14 años: -... *que de repente se te ocurra una idea y poder incluirla en la parte del guión y luego ver que da frutos, la verdad es que es una experiencia muy chula.*”
- Alumno 15 años: -...*en el colegio se ve de todo como por ejemplo gente discriminada, pues nos basábamos en su vida, en la persona que pegaba, para tener una base del guión.*”

La construcción del guión muestra que ellos forman parte de la historia, lo que les ayuda a desmitificar el medio, -saben como se hacen las cosas porque ellos también las han hecho . La inclusión de su idea en la historia les implica, se

sienten vinculados a la historia. El segundo alumno subraya el -realismo de su narración. Lo que ellos viven y lo que ellos cuentan forma parte de una unidad muy significativa para lo que ellos piensan, sienten y vivencian. La oportunidad de realizar el cortometraje les permite escenificar situaciones, algunas problemáticas y conflictivas, *“por ejemplo gente discriminada”* que desde un análisis pueden abordar una resolución del conflicto.

Desde los profesores

El profesor que ha acompañado a los jóvenes en este programa tiene una visión del ámbito cognitivo que en algunos casos subraya lo expuesto por los alumnos, en otros lo complementa. El educador dispone de una mirada que permite una perspectiva, indicada por los objetivos y finalidad que se pretende y un conocimiento del marco del programa en el que se ubica la experiencia.

- Profesor: *“Cuando hicimos el corto „Me gusta desayunar”, esos mismos alumnos habían preparado una exposición con paneles, habían hecho una estadística, un estudio y luego exposición. Parte de ese corto se centra en la exposición... Una alumna que el año pasado ganó el corto con „Las cartas de Dolores” este verano hizo otro corto, pero por sí misma, producción propia, y era el mismo tema, claro, era una chica que para poder estar en el grupo con su novio y tal tenían que ir a las fiestas y tomar pastillas y al final se muere... Pues allí manifestaba sus neurias que creo que le harán tener una postura, un poco*

de distancia por la experiencia que ha tenido su personaje.”

- Profesora: “*Hoy por la mañana estábamos grabando el corto para „Cine y Salud“ de este año y los chavales se estaban haciendo preguntas que ni siquiera yo les había planteado, preguntas como “bueno, yo estoy actuando en base a cómo se comportaban mis padres, odio lo que hacen pero lo vuelvo a hacer una y otra vez pero lo rechazo”, estas preguntas las estaban planteando hoy con la cámara delante mientras grabábamos y sabían el guión perfectamente, tenían un guión pero lo iban cambiando según ellos se sentían, no sé, era algo muy vivo.”*

La primera opinión indica que la realización de un cortometraje asume una serie de actividades (exposición de paneles, estudios estadísticos, otro corto...) que origina una secuencia de aprendizaje en la que el desarrollo cognitivo es básico.

-Pues allí manifestaba sus neurás que creo que le harán tener una postura, un poco de distancia por la experiencia que ha tenido su personaje . La caracterización de personajes y su interpretación facilita el distanciamiento que necesita toda terapia.

-Los chavales estaban haciendo preguntas que ni siquiera yo les había planteado . Este testimonio expone una de las esenciales del quehacer educativo, por tanto del aprendizaje, por consiguiente de la formación del pensamiento crítico y autónomo, que siempre es saludable. Una dinámica educativa que provoque preguntas siempre será un indicador de crecimiento integral. -Estas preguntas las estaban planteando hoy con la cámara delante mientras grabábamos y sabían el guión perfectamente, tenían un guión pero lo

iban cambiando según ellos se sentían, no sé, era algo muy vivo" Las preguntas cuestionan y siempre surgen arrancan desde una motivación, la búsqueda de sus respuestas empujan una dinámica hacia delante, que en la construcción de un guión -vivo , significa un espacio para expresar lo que se vivencia y desea. Si una pregunta es el comienzo del conocimiento, el itinerario que supone la respuesta es un aprendizaje en el que la dimensión cognitiva motoriza y sostiene.

- Profesor: "*empezamos a hacer cortometrajes para integrar a los alumnos (es un grupo de diversificación), y me permitió acercarme más a ellos. Me permitió entender más lo que es la atención a la diversidad incluso.*"
- Profesora: "*dependiendo de los grupos salían más ideas o menos. Ellos tenían muy buena iniciativa, no saben como expresarla visualmente y al enseñarles salen solos. Estarían años grabando cortos.*"

El primer profesor indica que estar acompañando a los chicos en la creación del cortometraje les permite conocerlos mejor. La labor educativa precisa un conocimiento del área o materia que se quiere transmitir y comunicar, pero también precisa del educando. El marco de atención a la diversidad contiene una tipología que lo diferencia de enseñanza convencional de la educación secundaria obligatoria, estamos hablando de alumnos con dificultades personales y de aprendizaje, que todavía precisan una mayor cercanía y conocimiento. Con lo cual el testimonio aquí apuntala cobra más valor, en la medida en que esta experiencia permite la integración de los adolescentes en un grupo cuyos miembros procedentes es variado, en su geografía e intereses.

La segunda opinión recoge dos elementos: *-ellos tenían mucha iniciativa y -no saben como expresarla visualmente* , que convergen en la afirmación *-al enseñarles salen solos* , lo que indica que los adolescentes tienen un gran potencial creativo que requiere el acompañamiento del profesor.

- Profesor: *-La idea del festival nació como punto de comunión y de esfuerzo entre todos los profesores que trabajan con la imagen, con el cine y la salud, se convierte en participación, en una metodología... los chavales esperan el día de la presentación, el día de ver el corto, de ver lo que han hecho otros, no sólo por ganar, es un punto de encuentro, es un punto en que ellos se encuentran identificados con el esfuerzo que han hecho y que se ha hecho en otros lugares de Aragón, y la verdad es que es tan importante como el mismo desarrollo de cortometrajes.”*
- Profesora: *“Sí responde porque es el encuentro práctico, en el que las ideas que están relacionadas con la promoción de salud y en la prevención de riesgos se les ponen imágenes y los chavales discuten y debaten. Sobreponiendo toda la metodología escrita de aula, de ver la película, y esto ya es algo más útil para ellos.”*

El primer profesor hace referencia al festival de cortometrajes que se convoca todos los años en el que participan todos los centros que lo desean. Si la metodología es participativa, el acto educativo lo es. Por tanto, el momento de

visionar el trabajo colectivo es uno de los instantes estelares de todo el proceso. Es cuando los adolescentes reconocen el trabajo y esfuerzo que han volcado, y es cuando su obra es reconocida por todos los demás jóvenes y agentes de su entorno más próximo. El reconocimiento del trabajo motiva una mirada retrospectiva a todo lo que ha sido el proceso colectivo de creación. Que los demás jóvenes vean su obra significa que ellos también son vistos y reconocidos. De modo que esa exposición de trabajos es “*tan importante como el mismo desarrollo de cortometrajes*”

La segunda opinión manifiesta: “*Sobrepasando toda la metodología escrita de aula, de ver la película, y esto ya es algo más útil para ellos*” Con estas palabras se está priorizando el hacer un corto sobre el trabajo escrito y el visionado de películas. El adolescente pasa de una actitud más pasiva, a otra más activa y crítica. La creación les permite incorporarse a un proceso en el que ellos participan y se benefician directamente de sus aportaciones. La discusión y debate de las ideas en torno a la salud, sus riesgos y su prevención, -añadimos también promoción- de la salud, son posibles desde una metodología abierta y participativa.

- **Profesor:** “*...el proceso cada año ha sido distinto. Ha sido muy gratificante porque los alumnos se integraban bien... el trabajo ha sido reconocido tanto dentro como fuera del centro, con algunos premios. Lo más gratificante de todo es que si va saliendo bien la experiencia del corto, es saludable... porque ellos elaboran los temas de salud pero les cuesta procesarlos, aunque se trabajan, el trabajo en equipo, la cámara, el*

estar siempre compenetrados. La relación es en sí misma de convivencia.”

- Profesor: *-El proceso es una reflexión de los temas que hemos estado trabajando antes y de sus inquietudes, y de mis inquietudes como educadora. A ellos les importa más el resultado final pero en el desarrollo aprenden muchísimo más porque da pie a plantear preguntas de que es lo que yo quiero, preguntas en torno a la salud en todos los aspectos.”*

Un programa educativa como el que estamos analizando se debe a su enfoque, planteamiento y objetivos. La ponderación de los objetivos a veces no cuantifica, ni cualifica el propio proceso. El primer profesor apunta que “*si va saliendo bien la experiencia del corto, es saludable,*” dado que la gratificación es inmediata y alimenta la progresión del esfuerzo y el avance del proyecto. Y continúa afirmando, -la relación es en sí misma de convivencia . Vemos, por tanto, que el proceso es crecimiento. El segundo profesor considera que el proceso es una reflexión que aúna las inquietudes de los jóvenes con las propias como educadora. Volvemos a constatar cómo la necesidad de una presencia es compartida por educadores y educandos.

-A ellos les importa más el resultado final pero en el desarrollo aprenden muchísimo más porque da pie a plantear preguntas de que es lo que yo quiero, preguntas en torno a la salud en todos los aspectos”. La opinión del segundo profesor incide en que a los jóvenes también les importan los resultados, la obran bien acabada. Nuevamente proceso y resultado mantienen una estrecha complicidad.

- Profesora: “*El hecho de que hubiera un festival fue lo mejor, que los alumnos vieran su película en el cine. En ese momento me entendían y en las clases mejoraban las situaciones conflictivas.*”
- Profesor: “*Influye en el proceso de reflexión. Promueve hábitos saludables, porque promueve tu ubicación dentro de un grupo, resolución de conflictos, yo creo que lo que más se aprende es a resolver conflictos, ya sean grupales o del propio proceso. Yo creo que los chavales van aprendiendo a resolverlos.*”
- Profesor: “*Van siendo distintos aunque algunas veces son recurrentes. Un conflicto es la falta de liderazgo, los chavales que asumen roles de dirección que deberían tirar más del carro pues no tiran del carro. O a veces lo contrario, que son demasiado autoritarios, y eso el grupo lo nota.*”

Son varias las opiniones similares a la primera profesora que destacan la celebración del festival en el que se exhiben los cortometrajes realizados por los adolescentes. Durante un sábado se proyectan en una de las salas de los cines de la ciudad para que puedan ser vistos por todos. Este festival entrega unos premios a diferentes modalidades de la creación. El segundo profesor remarca la puesta en marcha de un proceso de reflexión, la promoción de hábitos saludables “*porque promueve tu ubicación dentro del grupo, resolución de conflictos... ya sea grupales o del propio proceso* . La creación del cortometraje ya es en sí un

proceso que contiene diferentes fases de realización, todas ellas (desde el alumbramiento de la idea, hasta la construcción del guión, pasando por el casting, edición, rodaje y posproducción), que exige toma de decisiones, desde la diversidad de opiniones, gustos y preferencias, que supone cesiones individuales en diferentes momentos, que precisa compromisos para llevar a feliz término la tarea de equipo.

“Los chavales que asumen roles de dirección que deberían tirar más del carro, pues no tiran del carro.” Vuelve a aparecer como conflicto la falta de liderazgo, como una constante en los espacios formales de trabajo colaborativo. Sin embargo, en la acción del cortometraje sí responden y asumen papeles de coordinación, bien en la conducción del guión, organización del rodaje, etc. En otras ocasiones el conflicto surge de lo contrario *“que son demasiado autoritarios y el grupo lo nota.”*

- Profesor: *“En la mayoría de los casos interviene el educador porque la mediación es importante.”*

El conflicto, entendido como oportunidad para crecer, se produce siempre en contextos complejos, de motivos multifactoriales, con consecuencias variadas y diversas en los distintos agentes que intervienen. El educador es uno de los principales agentes. Su mediación, como sostiene el testimonio anterior, es importante en la mayoría de los casos. El universo juvenil y su compleja fenomenología del conflicto requieren de la presencia del educador adulto, que en estas edades es una referencia. El concepto de mediación es muy significativo en un planteamiento educomunicativo de la alfabetización audiovisual y multimedia.

- Profesora: *–Sí, sobretodo, de salud mental. Se dan cuenta de que son inestables, que están perdidos, que no encuentran límites... Y eso les lleva a determinadas acciones que les lleva a acciones en contra de su salud (mental sobretodo).”*
- Profesor: *“Sobre todo yo creo que se trabaja en equipo, lo que está relacionado con la autoestima personal, con las relaciones interpersonales del grupo, con saber respetar lo que se dice y hacer todo, ser responsables antes lo que tienes que ser responsable, quedar a una hora con todos y acudir... capaces de respetar un tiempo y un espacio cuando lo ocupan otros compañeros que son capaces de crear ellos que antes decían que a mí no se me ocurre nada. Poner al servicio de un grupo, una idea, un esfuerzo.”*

La descripción que apunta esta profesora expone algunos de los conflictos más frecuentes entre los adolescentes. Inestabilidad, sensación de pérdida y desorientación, ausencia de límites, lo que les aboca a un variado espectro de trastornos. Ataques de ansiedad, depresiones, obsesiones, complejos de inferioridad, sentido de discriminación, acciones compulsivas, y un largo etcétera dibujan el cuadro psicológico de muchos adolescentes. Por lo cual, se hace necesario potenciar este tipo de programas que promocionan al joven porque promocionan su salud. La experiencia de un cortometraje expone al joven al frente de una serie de compromisos que tienen que cumplir con los demás miembros del equipo. La vivencia de un norma marcada por el grupo y el trabajo cooperativo, la experimentación de los límites que suponen llevar a cabo la tarea colectiva, la negociación y el consenso mediante el diálogo y la

comprensión del cruce de universos personales, son algunos factores que facilitan aspectos de la promoción de la salud en sus habilidades cognitivas, sociales y afectivas.

La opinión del segundo profesor describe una serie de situaciones que pincelan con precisión cómo se vive el conflicto cuando “*con las relaciones interpersonales del grupo, con saber respetar lo que se dice y hacer todo, ser responsables antes lo que tienes que ser responsable, quedar a una hora con todos y acudir... capaces de respetar un tiempo y un espacio cuando lo ocupan otros compañeros....*” Cuando estas situaciones se afrontan por el grupo como una oportunidad para crecer el conflicto es positivo, así son “*...capaces de crear ellos que antes decían que a mí no se me ocurre nada. Poner al servicio de un grupo, una idea, un esfuerzo.*”

El desarrollo del pensamiento crítico es uno de los detonantes que potencia el ámbito cognitivo del adolescente. El programa -Cine y Salud promueve la realización de cortometrajes que se ubica en el centro de lo que entendemos por alfabetización audiovisual y multimedia.

- Profesor: -*Aprender a ver cine, incluso cuestiona cosas que ellos están acostumbrados a ver como películas de acción, entonces cuestiona una serie de películas que lo que pretenden es manipularlos con una serie de beneficios colaterales pero no deja de ser una manipulación.*”

- Profesora: “*El proceso es una reflexión de los temas que hemos estado trabajando antes y de sus inquietudes, y de mis inquietudes como educadora. A ellos les importa más el resultado final pero en el desarrollo aprenden muchísimo más porque da pie a plantear preguntas de que es lo que yo quiero, preguntas en torno a la salud en todos los aspectos.*”
- Profesora: *-Si eliges bien el método para preguntarles, ellos tienen muchas respuestas.*”

El primer testimonio señala cómo aprender a ver cine cuestiona *-lo que están acostumbrados a ver.* La transparencia que se le concede a la imagen, la recepción crítica la cuestiona, en tanto que la imagen siempre es una representación de la realidad, que selecciona y descarta. Una imagen es una construcción, que en el caso del cine, necesita una idea, un guión, un rodaje, una edición, una sonorización y una posproducción, este proceso constructivo se pone en evidencia con la mirada crítica, con aquella mirada que atraviesa la aparente transparencia de la imagen cinematográfica.

-A ellos les importa más el resultado final pero en el desarrollo aprenden muchísimo más porque da pie a plantear preguntas de que es lo que yo quiero. En esta segunda opinión observamos que los jóvenes valoran lo que han hecho como producto final, como creación del grupo. Les importa que su trabajo esté bien acabado. Para llegar a este resultado final hay que pasar por un proceso de construcción, de aprendizaje en el que surgen muchas preguntas. A diferencia de las preguntas que se hacen en clase y que formulan los libros de textos, este

proceso de construcción de un corto, obliga a responder cuestiones que son perentorias, significativas para cada uno de los adolescentes y que están tocando zonas muy próximas de su propia vida y de su propia salud. Las respuestas a estas preguntas forman su crecimiento como personas que viven en un entorno social. *“Si eliges bien el método para preguntarles, ellos tienen muchas respuestas”*, manifiesta la siguiente profesora, subrayando lo que estamos exponiendo. El método para preguntar es estratégico para procurar la curiosidad, la iniciativa, para que se inicie un dinámica de búsqueda, exploración. Una buena pregunta en el contexto adecuado es una potente motivación que pone en marcha el engranaje de la investigación creativa. Este proceso de reflexión, que apunta la profesora, recoge los temas que se han trabajado antes de iniciar el corto, y facilita la convergencia de las inquietudes del educador y del educando.

- Profesor: *“A estos alumnos (diversificación) hay que darles resultados inmediatos, grabar y que se vean bien, luego analizar, y hacerlo todo a la vez...si empezábamos con lenguaje cinematográfico al principio a mí estos alumnos se mi iban, desconectaban.”*
- Profesora: *-Produciendo van analizando, lo que pasa que yo creo que las dos deben tener un punto común. Yo creo que los jóvenes ahora mismo no están alfabetizados, pero tienen un bagaje audiovisual mayor del que pensamos. Si tuviera que subrayar una de las dos fases, es más importante que sean conscientes del efecto que puede producir en el espectador que el análisis de*

lo que ellos están recibiendo como telespectadores.”

- Profesor: “*Yo suelo trabajar primero el análisis, porque me ayuda a enseñarles el lenguaje audiovisual y me ayuda a hacerlas más críticos para luego poder elaborar algo decente en el campo visual y del guión.*”

Estas tres opiniones se centran en definir la importancia del análisis y el conocimiento del lenguaje audiovisual en la alfabetización, o en la prioridad en la propia producción. El primer profesor describe que los alumnos con dificultades y un importante grado de fracaso escolar, (alumnos de diversificación, que necesitan una adaptación curricular, y por tanto, unos contenidos mínimos, con una mitología concreta de aplicación), son alumnos que necesitan -resultados inmediatos, por consiguiente, es complicado iniciarles en la alfabetización audiovisual, por tanto en la recepción crítica, desde lecturas y análisis de las producciones audiovisuales. En tanto, sí aceptan y valoran trabajos breves de producción que les permitan visionar lo hecho de modo inmediato, de otro modo -...*Si empezábamos con lenguaje cinematográfico al principio a mí estos alumnos se mi iban, desconectaban.*”

En cambio el tercer profesor indica que comenzar con el análisis crítico garantiza el desarrollo del pensamiento crítico y prepara para una producción en la que los chicos tengan competencias comunicativas audiovisuales para contar una historia desde un correcto guión y una correcta estructura narrativa audiovisual.

En el segundo testimonio observamos el término intermedio: análisis y producción; producción y análisis, “*produciendo van analizando, lo que pasa que yo creo que las dos deben tener un punto común.*” A continuación afirma “*yo creo que los jóvenes ahora mismo no están alfabetizados, pero tienen un bagaje audiovisual mayor del que pensamos*”. La diferencia entre el que -no están alfabetizados , pero -tienen un bagaje audiovisual mayor del que pensamos , se observa en la facilidad con que los adolescentes comprenden un -gag visual, una acción paralela, un rasgo plástico o gráfico que sugiere una nueva tendencia, incluso su capacidad para observar un fragmento publicitario contenido en una historia audiovisual. Sin embargo, se observan carencias en la recepción crítica del contexto cultural y simbólico en el que se desarrollan las imágenes, o en la comprensión de las estructuras narrativas audiovisuales.

El tercer testimonio subraya el aspecto de la recepción, cuando opina que “*es más importante que sean conscientes del efecto que puede producir en el espectador que el análisis de lo que ellos están recibiendo como telespectadores.*” El conocimiento del efecto que puede producir determinado mensaje audiovisual denota una notable competencia en comunicación audiovisual, puesto que es consciente de que el producto creado dispondrá de la estrategia comunicativa adecuada, y por tanto será eficaz; además de garantizar que la construcción de ese mensaje utiliza los códigos audiovisuales pertinentes.

- Profesor: -*Contar una historia todo el mundo lo sabe contar. Lo que distingue la alfabetización es cómo se cuenta. En la elaboración de cortometrajes siempre hay una fase previa imprescindible que es el concepto de este tipo, es*

decir, planos que existen, efectos en el espectador. Y eso evidentemente, es estar alfabetizados.”

- Profesor: “*Sí, sí, totalmente, ya no sólo por el corto sino por todo el material que llega... para mí llevarlos a la sala es interesante, no sólo por la alfabetización musical sino también el ir al cine de verdad y procurar que estén en silencio y que no coman.”*

El primer profesor hace referencia a la diferencia entre la historia, lo que se cuenta, y el discurso, cómo se cuenta, incidiendo en la necesidad de lo segundo para estar alfabetizado, y por ende, con un buen desarrollo del pensamiento crítico. La creación de un cortometraje facilita esta posición crítica en la medida en que obliga a realizar un guión (la idea se tiene que convertir en una sinopsis argumental que ésta a su vez se desarrolla en un tratamiento que conduce a un guión literario y un guión técnico. En esta última fase, la historia se ha traducido a imágenes y sonidos concretos que permitirán realizar un rodaje, que conducirá a una edición, sonorización y posproducción. Este proceso, no sólo es un proceso de creación, también de conocimiento del universo del cine, de la imagen, de cómo convertir una historia en un discurso, de cómo podemos comunicar una idea a muchos espectadores.

Cuando la segunda opinión afirma que “*Sí, sí, totalmente, ya no sólo por el corto sino por todo el material que llega... ”*, está indicando que el proceso de alfabetización no sólo obedece a la creación de un cortometraje, sino también a otras actividades que incluye el programa -Cine y salud , como son el visionado y análisis de películas, acompañados del libro monográfico, guía para el profesor y cuadernillo de actividades para los alumnos.

Desde los agentes

- Agente 2: *La oportunidad de que ellos puedan trabajar con la estructura informal. La producción del corto es una excusa, ellos se organizan en grupo, les damos las pautas mínimas, primero hacemos un taller de interpretación, de guionización, de realización, pero a partir de ahí, de esas ayudas mínimas, empezará a surgir lo que vosotros seáis capaces de generar... nos han demostrado que los alumnos más fracasados se la juegan, y se la juegan al cien por cien, que pena que no podamos ponerles una matrícula, aunque es verdad que la nota más importante se la han puesto ellos.”*

Este testimonio describe uno de los fenómenos más frecuentes en los espacios convencionales de la formación académica que aparece en los primeros cursos (cuarto, quinto y sexto de primaria) y estalla con toda la virulencia en secundaria: el sentimiento de fracaso que tienen muchos adolescentes ante los estudios. La producción del corto es la -excusa para encontrar una actividad que tenga sentido para ellos, en la medida en que pone en sus manos unos medios para poder contar su historia, ser protagonistas en un quehacer escolar y para ellos social, sentirse útiles y admirados por los compañeros.

- Agente 2: *“Es que ellos no se veían ellos, veían un corto como cuando uno va a ver una película. Veían un personaje, el personaje estaba allí y ellos estaban aquí con lo cual el momento en el que salían era muy importante.”*

Este segundo testimonio destaca la sensación de bienestar y satisfacción que procura la exhibición de los cortometrajes. Esta obra colectiva primero la visiona el propio grupo, produciendo una escena de notable alegría, arrancando unos aplausos espontáneos y colectivos, donde todos los participantes del corto están incluidos. Luego se proyecta en el centro, son invitados todos los cursos, lo que conduce a una admiración y reconocimiento al trabajo realizado por el grupo, lo que es muy significativo para ellos. Finalmente, estos cortos se presentan en un festival en uno de los cines comerciales de la ciudad.

- Agente 1: *-Ver una película, comentarla, que el profesor disponga de una guía para su análisis y los alumnos opinen sobre ella, creo que es una manera de conocer el cine y cómo se hace.”*
- Agente 3: *-Cuando ves a los jóvenes en el festival presentando sus cortos te das cuenta que la organización ha merecido la pena porque ellos son los protagonistas, y así lo expresan.”*

Estos dos testimonios sintetizan puntuizan dos aspectos básicos del programa -Cine y Salud : visionado de películas y realización de cortometrajes, que son las dos dimensiones que debe cubrir cualquier proyecto de alfabetización audiovisual y multimedia: análisis y creación. El primer agente indica -*ver una película y comentarla... es una manera de conocer el cine* . El visionado en el aula permite su comentario y análisis posterior, proporcionando una serie de dinámicas que señalan un itinerario de conocimiento sobre lo que es la imagen, con qué finalidad se construye y que influencia tiene en el espectador. Se trata de una propuesta de análisis que es un fomento del pensamiento crítico. -*Que el profesor disponga de una guía...*”, facilita este método de exploración y conocimiento. Cada película que el programa ofrece a los centros está acompañada de una guía didáctica para el profesor, un monográfico sobre el tema de salud que se va a trabajar, y un cuadernillo de actividades para el alumno. Por tanto, se garantiza una secuencia didáctica en el previo al visionado, así como en el trabajo posterior, que enriquecerá el comentario y el análisis.

El último agente incide en la otra dimensión de la alfabetización, la producción de cortometrajes. “*Cuando ves a los jóvenes en el festival presentando los cortos...*”, es un momento de alegría, satisfacción por el trabajo acabado porque otros muchos jóvenes lo pueden ver, porque disponen de una sala de cine comercial en el que ellos presentan su película. “*Porque ellos son los protagonistas y así lo expresan*”, nadie cuenta la historia por ellos, es su historia y ellos son quienes la cuentan y quiénes salen a narrarla. La intervención directa del adolescente en el todo el proceso creativo, desde que surgió la idea en el centro, hasta que la desarrollaron el guión, la rodaron y editaron, y ahora la proyectan y la disfrutan.

5.2.2.3.Ámbito de las habilidades emocionales

Desde los adolescentes participantes.

Realizamos en este tercer ámbito, un análisis de los discursos, centrado en el flujo de emociones que promueven la realización de un corto en el marco del programa -Cine y Salud . Los adolescentes viven con intensidad una variedad de matices y tonos en sus relaciones interpersonales, conceden gran importancia a sus competencias comunicativas, especialmente con el grupo de iguales, aunque con frecuencia se siente bloqueado para exteriorizar sus sensaciones, emociones y sentimientos.

- Alumna 14 años: *-Me pareció una buena opción para entrar en el mundo audiovisual y para tomar contacto. Nunca había hecho nada de eso y quería aprender un poco.”*
- Alumno 15 años: *-Nos lo propuso la profesora, nos pareció buena idea y de ahí ya seguimos para adelante.*
- Alumna 13 años: *-Para sacar todo lo que tienes dentro y compartirlo con los demás.”*

La primera alumna manifiesta elige el programa -Cine y Salud porque le atrae lo audiovisual y por la novedad, dos motivos que le animan a reconocer, “*quería aprender un poco*”. En el segundo caso, la motivación viene propiciada por la mediación de la profesora, que nos invita a observar que tanto esta iniciativa como otras muchas tendrán interés para los alumnos en la medida en que el

profesor sea capaz de contagiar su entusiasmo. Al llegar al tercer testimonio, profundizamos en el análisis del discurso, -para sacar todo lo que tienes dentro , observamos una motivación más interiorizada, asumida desde la propia persona, en la reflexión y desde una opción consciente. Esta opción que sale del interior se redimensiona en el entorno relacional de quien la adopta, -... y compartirlo con los demás , aquella idea, gesto, palabra que sale de dentro satisface y cobra sentido cuando se encuentra con el otro y de la convergencia aparece un -nosotros , que es el motor que empuja y sostiene el proyecto común.

- Alumna 13 años: *-Es bonito salirse del guión didáctico de lo que es estar todo el día en clase.”*
- Alumna 14 años: *“Es una experiencia muy grande, te saca de lo que es tu horario normal... y quizás haces más lazos con tus compañeros.”*
- Alumno 15 años: *-Crees un papel en el que te tienes que meter, pensar en cómo será esa persona, cambiar de personalidad.”*
- Alumno 14 años: *“Nosotros lo escribimos entre todos.”*
- Alumna 16 años: *-Iba de adolescentes que se juntaban un sábado por la tarde y es más o menos lo que hacemos nosotros. Entonces claro que tenía que ver con nosotros”.*

La primera alumna destaca la ocasión de -salir del guión didáctico , que es el día a día de la clase. La novedad de hacer otra actividad diferente extrae a los alumnos de la rutina académico creando otro estado anímico, otro ambiente. Esta percepción la tienen en un centro escolar con cualquier actividad que -rompe el guión , desde la conferencia de un invitado que viene de fuera y ellos también salen de clase, hasta la excursión de fin de curso o un evento que se prepara con motivo de determinada campaña. Hasta aquí, tampoco observamos muchas diferencias entre realizar un cortometraje y salir de excursión, sin embargo, la segunda alumna nos ofrece otro dato, “*y quizás haces más lazos con tus compañeros*”, estos vínculos que procura hacer algo juntos, tener un proyecto común, consensuar algo que sale de dentro, “*creas un papel en el que te tienes que meter...* , nos dice el tercer testimonio. “*Nosotros lo escribimos entre todos*”. Por tanto, observamos que esta experiencia proporciona un espacio común de expresión y comunicación. Se trata de una comunicación que interesa y preocupa a los alumnos, que ayuda a estrechar vínculos entre ellos. El último testimonio subraya cómo lo que se dice y discute y negocia en la confección del cortometraje está estrechamente relacionado con sus vidas, “*iba de adolescentes que se juntaban un sábado por la tarde y es más o menos lo que hacemos nosotros. Entonces claro que tenía que ver con nosotros.*”

- Alumna 14 años: “*Sí me gustó. Era una sensación que tampoco puedo definir. Yo hacia de persona marginada. Me hizo sentir mal al saber cómo se siente una persona así y al ver que a veces no hacemos nada para ayudarnos.*”
- Alumno 15 años: “*Una satisfacción... fue divertido el rodaje y todo, es agotador. „que esto sale, que esto no sale“ entonces cuando por fin lo*

vimos hecho y terminado pues una satisfacción enorme.”

En el primer testimonio analizamos un grado de empatía *—...me hizo sentir mal al saber cómo se siente una persona así*”, entendida como capacidad para ponerse en el lugar del otro, que ayuda a la expresión de sentimientos. En este primer testimonio se observa una mezcla de placer *“sí me gustó”*, con la indefinición, *“es una sensación que tampoco puedo definir”*, algo muy propio del universo de los sentimientos y emociones. Ellos buscan las palabras para identificar lo que sienten y verbalizarlo, pero con frecuencia no las encuentran. La experiencia del cortometraje facilita la proyección del adolescente, ellos se *—ven en su representación y ven a los —otros , —yo hacía de persona marginada. Me hizo sentir mal”*.

El segundo alumno subraya la satisfacción como sensación que les queda después del trabajo. Una actividad que les ha supuesto un esfuerzo, con momentos de incertidumbre, *“que esto no sale, que esto no sale , para llegar al resultado final.*

- Alumno 14 años: *“La verdad es que un medio buenísimo. Que de repente se te ocurra una idea y poder incluirla en la parte del guión y luego ver que da frutos, la verdad es una experiencia muy chula.”*
- Alumna 16 años: *“En el colegio se ve de todo como por ejemplo gente discriminada, pues nos*

basábamos en su vida, en la persona que pegaba, para tener una base del guión y a partir de ahí desarrollar.”

- Alumno 13 años: “*Me acuerdo que se lo contaba a mi familia y amigos y me ayudaban, les pedía opinión también.*”
- Alumno 15 años: -*El „de aquí para allá”, es un día de nuestra familia; en el „Comunícate”, son las cosas que nos pasan habitualmente a los jóvenes. Entonces sí que nos sentimos representados con la imagen que damos.*”

El primer alumno concede importancia a la posibilidad de introducir en el proceso una idea, *“que de repente se te ocurra una idea y poder incluirla en la parte del guión”*. El guión como puerta abierta a la vida del alumno y sus vivencias ayuda al adolescente a sentirse partícipe vivo y dinámico del proyecto.

-*Y luego ver que da frutos...*”, expresa este alumno, reconociendo su satisfacción -como también lo hemos visto en testimonios anteriores- al comprobar el resultado de su esfuerzo y trabajo.

La segunda alumna destaca que el guión que ellos escribieron lo tomaron de su entorno inmediato, sus vivencias en el centro educativo, *“nos basábamos en su vida, en la persona que pegaba”*. La posibilidad de reconocer e identificar el conflicto, muchas veces no es posible porque permanece oculto o disimulado, o existe miedo para nombrarlo, o sencillamente es más cómodo ignorarlo porque así nadie se siente comprometido. No obstante, la realización de un cortometraje brinda la ocasión de construir una historia que no es ajena a sus protagonistas, y en ése guión sí surge el conflicto, se le nombra, se habla de él, y se despliega un

escenario en el que unos y otros pueden decir lo que piensan, cómo les afecta y cómo lo sienten, y quién sabe, afrontar su resolución. Antes hemos comentado que el juego de interpretaciones que proporciona el rodaje, facilita que los participantes empaticen “*se pongan en lugar de...*”, estamos hablando de una de las principales estrategias para resolver los conflictos. Por tanto, entendemos que realizar un cortometraje suscita un lugar para la simulación, en un entorno lúdico, y siempre participativo que ayuda a construir un mejor entorno y a crecer como personas.

El tercer alumno describe cómo la experiencia motiva que lo hable con sus padres, en su familia, con sus amigos. Es decir, el entorno próximo, su microespacio relacional y referencial se incorpora al relato que está construyendo. Familia y amigos le aportarán ideas, opiniones que enriquecerán su historia y que se desarrollará con otras referencias educativas además de la escuela que conforman su escenario de crecimiento. El campo de las mediaciones ha diluido las fronteras de la educación formal y no formal, del tiempo obligado (en clase) y del tiempo de ocio (familia y amigos), proyectando un espacio más amplio, más multidimensional, más significativo para sus intereses y necesidades. La familia y los amigos se convierten en agentes de mediación que redimensionan los consumos anteriores que ha tenido el espectador (alumno participante en el corto, espectador de otros muchos relatos audiovisuales, además de las películas que haya podido visionar dentro del marco del programa -Cine y Salud-). Con esta redimensión aborda la creación, la oportunidad de construir su historia, rodarla y proyectarla. Una proyección que contiene un entramado de mediaciones formado por sus consumos, sus interrelaciones con otros consumidores, con sus compañeros, con su equipo de guión y rodaje, su familia y sus amigos. De modo que el espectador (primer nivel), pasa a receptor crítico (segundo nivel), llegando a emisor creativo (tercer nivel) en una creciente secuencia de mediaciones.

El último alumno también subraya que los guiones que ellos escriben responden a las vivencias que están teniendo, *“son las cosas que habitualmente nos pasan a los jóvenes”*. De nuevo se insiste en que el cortometraje es un espacio de expresión, de análisis y reflexión sobre lo que a los jóvenes les preocupa.

“Entonces sí que nos sentimos representados con la imagen que damos”, la posibilidad de crear sus propias representaciones, les ayuda a identificar las representaciones que se han construido de ellos, como artificiales.

- Alumna 16 años: *-Me emocionaba mucho el hecho de poder ser nosotros los que les dijéramos algo a ellos y no ellos a nosotros... quedamos todos bastante contentos con esa escena en particular-*

En uno de los cortos, aparece una escena en que una alumna está junto a la pizarra, encima de la tarima de clase dirigiéndose a sus profesores que están sentados en sus pupitres. *“Me emocionaba mucho el hecho de poder ser nosotros los que les dijéramos algo a ellos y no ellos a nosotros”*, expresa esta alumna. Una opinión que describe la necesidad que los jóvenes tienen de decir lo que piensan, no sólo entre ellos, también a los adultos. Esta oportunidad suscita intensas emociones *“me emocionaba mucho”*, que enriquecen al que las vivencias. La tradición escolar es que siempre hablan los mismos, lo que indica que la educación convencional se sustenta en el poder de la palabra, dentro de un circuito comunicativo unidireccional que permite de modo escaso la horizontalidad de la comunicación, base del crecimiento conjunto de unos y otros.

- Alumno 14 años: “*A lo pequeño pero como si estuvieras rodando una película de verdad.*”
- Alumna 13 años: “*Al principio cuando empezamos a hacer los guiones era bastante difícil. Después nos enseñaron a grabar con la cámara y era bastante divertido y luego ya salir delante de la cámara era más difícil (risas).*”
- Alumna 14 años: “*Ilusión por el hecho de que los compañeros me eligieran para hacerlo, ilusión luego hacerlo y yo ver que iba a quedar muy bien como queda*”.
- Alumna 13 años: “*Estaba en la gloria, con mis amigas, con gente que antes no había estado antes con ellos, y ahora amigos y te sientes genial-*”

Todos los testimonios están describiendo pinceladas del bienestar emocional que impregnaba su experiencia: “*a lo pequeño,... como si...*”, “*era bastante divertido...*”, “*ilusión por el hecho de que me eligieran... ilusión luego hacerlo*”, “*estaba en la gloria*”. Son expresiones que recogen sensaciones de gusto, placer, bienestar, satisfacción. Detrás de la ilusión que manifiestan hay un conjunto de expectativas, que son cumplidas, detrás de la diversión, hay una vivencia lúdica constructiva y creativa, y las dos expresiones conducen a “*ese estar en la gloria*”, porque el joven se siente importante, porque ha sido elegido, porque están con compañeros que antes no había estado (a pesar de estar todos los días codo con codo en clase), compañeros que ahora son amigos, con los que “*te sientes genial*”.

Consideramos significativo de este discurso el destacado que hace la alumna cuando habla de la ilusión porque la eligieran. Para el adolescente formar parte de un grupo es algo esencial, pero este formar parte tiene que estar legitimado, no sólo es una opción personal del que quiere formar parte, el grupo tiene que acogerlo e integrarlo. Este proceso a veces supone un largo y doloroso ritual para muchos jóvenes que por motivos diferentes tienen dificultades de integrarse. Por consiguiente, la ilusión que subraya esta alumna contiene un conjunto de sensaciones y sentimientos que llenan positivamente su experiencia en el reconocimiento de que -es alguien para los demás , y en consecuencia en autoestima personal. Otro destacado, es cuando comenta que “*iba a quedar muy bien como quedó*”. Hay una ilusión inicial, una intensa expectativa que después se cumple, pero que nos remite al proceso, a la importancia del proceso. La realización del cortometraje conlleva un viaje que se hace con los compañeros que se convierten en equipo, esta dinámica de vínculos, consensos y confianzas,-no exentas de dificultades y discrepancias, como hemos visto- son la confirmación de la ilusión inicial en el resultado final: la obra colectiva realizada.

Los adolescentes están experimentando, en su proceso de transición al mundo adulto, muchos cambios en todos los aspectos, desde los físicos hasta los psicosociales. Son cambios que les producen inseguridad, incertidumbre. La experiencia de emprender un proyecto conjunto, al lado de sus compañeros les abre una redimensión social que afecta al núcleo de sus emociones y pulsa de lleno el sentido de su autoestima.

- Alumna 14 años: “*En todo caso en positivo, nos unimos más, la relación es más fuerte.*”

- Alumna 15 años: *– Yo, en concreto, cuando hacía el guión me sentía por un lado muy segura y por otro seguridad de que me reforzaban algo que estaba haciendo yo, ... y cuando veía trabajar a mis compañeros, pues no sé, al ser un trabajo en equipo reforzaba mucho la autoestima que alguien te valores lo que hagas.”*

El primer testimonio sintetiza su posición en el hecho de haber tenido la ocasión de unirse más, de estrechar la relación con los compañeros, que “*en todo caso siempre es positivo.*” La segunda alumna indica la vivencia de sentirse segura, *–... yo en concreto, cuando hacía el guión me sentía por un lado muy segura y por otro seguridad de que me reforzaban algo que estaba haciendo yo*”. Analizamos que la sensación de seguridad y confianza en sí misma despliega dos niveles. El primero en la confección del guión, que contiene -fragmentos de vida, de su entorno cotidiano, como ha aparecido en otros testimonios. La posibilidad de escribir sobre lo que le ocurre y experimenta fomenta su sensación de seguridad. El segundo nivel hace referencia al refuerzo de esa seguridad, “*me reforzaba algo que estaba haciendo yo*”. El trabajo en equipo con los compañeros es una ratificación al trabajo individual, a las aportaciones individuales al guión. El joven percibe, siente y procesa cognitiva y emotivamente la repercusión de su aportación en el consentimiento y aprobación de sus compañeros, produciéndose este reforzamiento de la seguridad. De este modo, el testimonio concluye con la siguiente afirmación, “*...y cuando veía trabajar a mis compañeros, pues no sé, al ser un trabajo en equipo reforzaba mucho la autoestima que alguien te valores lo que hagas*”.

Algunos de los aspectos que los alumnos destacan en el proceso de realización de un cortometraje son los siguientes:

- Alumna 13 años: *-El poder trabajar en grupo y entre todas las personas poder hacer un guión y ponerse de acuerdo.”*
- Alumno 13 años: *-poder vernos en la pantalla de cine, eso no se ve todos los días.”*
- Alumno 14 años: *-El hecho de terminar la película, el corto, y de quedara tan bien.”*
- Alumna 15 años: *“Sí puede aportar muchísimas cosas, yo que sé, hasta la hora en que se levanta un personaje y ves que está desayunando fruta por ejemplo...el hacer estas cosas te abre un poco la mente.”*
- Alumna 16 años: *Te sientes mejor interiormente porque has podido ayudar a alguien tú mismo.”*

La primera alumna de trece años señala la importancia del trabajo en grupo, que hemos desarrollado ampliamente en primer ámbito de análisis de contenidos del discurso, concretando en la posibilidad de hacer un guión conjunto, siempre y cuando se pongan de acuerdo. Cuando el diálogo se provoca desde un proyecto que interesa al grupo, ya no estamos ante una discusión en -abstracto sobre un tema que más o menos puede preocupar, estamos en las puertas de un trabajo común, -el guión-, que después se materializará en unas imágenes y sonidos que representarán -nuestra historia , en la que cada alumno estará contenido en su interpretación, por tanto proyección de sus inquietudes, deseos y necesidades, y

en su galería de empatías, pues será capaz de ponerse en lugar de y comprender otras posiciones, y aprender desde la tolerancia y el respeto a la diferencia.

El segundo alumno destaca el hecho de -vernos . Ellos protagonistas de su historia, que no sólo la cuentan, también la representan se ven. El papel de creadores les posibilita convertirse en espectadores, ofreciéndoles otro punto de vista, otra dimensión para su conocimiento, experiencia que les satisface, tal y como expresa el tercer testimonio, *-el hecho de terminar la película, el corto, y de quedara tan bien*". En los diferentes testimonio que hemos recogido se alude a la experiencia del visionado de su trabajo, bien cuando lo terminan y lo ven en el mismo grupo, bien cuando lo proyectan en el centro, o bien cuando lo presentan en el festival que se celebra dentro del programa -Cine y Salud . En los tres casos aparece una sensación unánime y transversal de intensa satisfacción. "*El hecho de terminar la película*", nos dice esta alumna, es para ellos gratificante porque sienten que han sido capaces de hacer algo ellos mismos, por ellos mismos, para ellos mismos. A pesar de las dudas, titubeos, discrepancias, falta de tiempo, falta de equipos, falta de ganas, a veces, han sido capaces.

La alumna de quince años alude a la influencia que puede tener determinada representación en la pantalla cuando ellos han participado activamente en su creación, y cuando ellos han interpretado determinado personaje. Un hábito bastante arraigado entre los adolescentes que es no desayunar o desayunar deprisa y mal, puede ser analizado, incluso corregido desde esta práctica, : "*Si puede aportar muchísimas cosas, yo que sé, hasta la hora en que se levanta un personaje y ves que está desayunando fruta por ejemplo*".

La última opinión describe la experiencia de ayudar a otro como algo satisfactorio para uno mismo, "*te sientes mejor interiormente*". A lo largo del

proceso creativo hay muchos momentos en que otro necesita de tu ayuda, de tu idea, de tu conocimiento, de tu ánimo para poder llevar el proyecto adelante entre todos. Cuando se han construido vínculos entre los miembros del grupo, la satisfacción de ayuda todavía es mayor, porque el grupo forma parte de uno mismo. Del mismo modo que al finalizar la obra todos se sentían satisfechos y agradecidos, cada gesto de ayuda y ánimo se convierte en un pequeño escalón que facilita el ascenso a la obra final, al momento del visionado colectivo. El -tú mismo , con el que concluye esta alumna indica un grado de seguridad en lo que ella ha hecho, una opción libremente acogida y realizada

El programa -Cine y Salud promueve la creación de cortometrajes que tengan una temática relacionada con la salud, en el sentido más amplio del contexto sostenido en esta investigación. Consideramos significativo recoger aquellas opiniones que responden directamente a este cometido, y que de modo evidente están relacionadas de modo estrecho con las competencias emotivas.

- Alumna 14 años: *-Yo creo que sí, porque como he dicho es el estado de ánimo de la persona, y para hacer un corto tienes que tener un estado de ánimo bueno.”*
- Alumna 15 años: *“Yo creo que sí, porque si la salud es sentirte bien contigo mismo y con los demás, para hacer un corto necesitas a los demás y que estén optimistas.”*
- Alumno 14 años: *“Si está relacionado con la salud sería reflexionar sobre el tema, y en el caso de que no... Pues en todo caso con la salud mental, con la autoestima, la valoración, no sé.”*
- Alumna 15 años: *-Atención a su percepción de salud: muy con la imagen, y con lo mental.”*

La primera alumna describe tener un buen estado de ánimo suficiente para acometer el cortometraje, que enlaza con el segundo testimonio cuando afirma *“porque si la salud es sentirte bien contigo mismo y con los demás, para hacer un corto necesitas a los demás y que estén optimistas”*. La vivencia del grupo obliga a un determinado estado de ánimo, positivo. El grupo es un revulsivo para apartar las posibles tristezas y penas personales, supone un reto para todos y cada uno de los que participan. Ellos son conscientes de que la experiencia del proceso, y el logro del resultado no es gratis, que necesitan del esfuerzo y energía de todos. El optimismo al que alude la segunda alumna es una condición que avala la aventura colectiva. Por tanto, observamos, como los jóvenes, asocian salud con posición vitalista, siempre positiva, animosa, optimista.

El cuarto alumno titubea sobre la pertinencia de que el cortometraje tenga como tema la salud o no. Si la tiene, contempla una garantía para la reflexión, asociando salud con reflexión; si no la tiene, acepta que el propio proceso y la propia experiencia ya es una actividad saludable, *“... Pues en todo caso con la salud mental, con la autoestima...”*

La última alumna hace una asociación directa entre salud e imagen. La atmósfera narcisista que envuelve al adolescente impone larguísimas veladas delante del espejo, sobre todas las chicas, en las que armonizan colores, diseños y formas. La imagen que pueden proyectar a los demás es esencial en la formación de su propia valía. El bienestar o disgusto que sienten consigo mismos depende en gran medida de esta imagen, que aunque se prolonga en la mirada de los demás, hunde su conciencia en la propia mirada, en cómo se ve cada uno. La relación que la alumna hace entre salud, imagen y mental, focaliza un asunto esencial en la convivencia y el crecimiento de los jóvenes. La

satisfacción que ellos pueden tener al conseguir un proyecto de trabajo en grupo como la realización de un corto, que les permite sentirse protagonistas, ser elegido, ser vistos y ser reconocidos por algo que han hecho ellos mismos, a pesar de las dificultades, es un ejercicio de autoestima que les ayuda en su crecimiento integral.

- Alumno 16 años: “*Cuando vimos terminado el video y dijimos “buf, por fin”, porque vimos como todo lo que nos había costado tanto había servido para algo, porque al principio decías ·”esto no va a servir para nada” “adónde vamos a llegar con esto”. Pero luego al final, verte en la pantalla de cine y que todo el mundo te aplaudía.*”
- Alumna 15 años: “*Cuando lo vio todo el mundo no sé, era diferente, porque al principio no se creían que fuéramos a hacer algo así.*”

“*Pero luego al final, verte en la pantalla de cine y que todo el mundo te aplaudía*”. Este testimonio afirma lo que estamos indicando: el joven se congratula con la imagen exhibida, en la que forma parte como protagonista y como creador. El aplauso que arranca a los compañeros es un -sí a su propia imagen, proyectada en la pantalla del cine, es un momento de encuentro con su autoestima, una afirmación positiva de su yo. Este aplauso les recuerda los inconvenientes, y obstáculos superados, “*porque vimos como todo lo que nos había costado tanto había servido para algo* - . La obra terminada y su reconocimiento público subrayan el sentido de utilidad que ellos sienten al finalizar su trabajo reconocido por todos. En esta misma línea opina el segundo

testimonio, “cuando lo vio todo el mundo no sé, era diferente, porque al principio no se creían que fuéramos a hacer algo así”. A pesar de la incredulidad inicial de los demás, la obra terminada y aplaudida unge su esfuerzo y trabajo de bienestar y satisfacción.

Desde los profesores

Las opiniones que hemos analizado de los alumnos, coinciden en muchos aspectos con la propia opinión de los profesores que han intervenido directamente con ellos en la realización de los cortometrajes. El desarrollo de las habilidades emotivas perfila un entorno que integra a unos y otros.

- Profesor: “*Muchas veces lo que se trabaja, la respuesta se produce con el paso del tiempo, esto nos lo dicen los chavales cuando han salido del instituto, y ahora que estamos haciendo la entrevista algunos de ellos se dan cuenta ahora de lo que hicieron hace tres o cuatro años. Como trabajar en equipo una serie de aspectos relacionados con la salud y con la imagen que es algo gratificante, algunos de ellos se dan cuenta ahora de lo que hicieron hace tres o cuatro años. y esto no sólo refuerza la autoestima, lo que está haciendo cada uno sino también te da una presentación personal de lo que quieras hacer y la imagen que puedes significar, utilizada positivamente.*”

Este profesor destaca algunos aspectos que describen el proceso. Un rasgo que caracteriza la educación es que generalmente no recoge resultados a corto, ni medio plazo. Por eso la apreciación, -muchas veces lo que se trabaja, la respuesta se produce con el paso del tiempo , pincela con claridad la situación. La mirada retrospectiva, en este caso, es una mirada positiva, que llena de reconocimiento a quien la hace, *–algunos de ellos se dan cuenta ahora de lo que hicieron hace tras o cuatro años.”*.

La recurrente apreciación que hemos observado en los alumnos cuando recogen el reconocimiento de su trabajo la exhibición del cortometraje, también la encontramos aquí referenciada, *“algunos de ellos se dan cuenta ahora de lo que hicieron hace tras o cuatro años”*.

- Profesora: *-El hecho de que hubiera un festival fue lo mejor, que los alumnos vieran su película en el cine. En ese momento me entendían y en las clases mejoraban las situaciones conflictivas.”*
- Profesor: *“Recuerdan los episodios de producción de un corto no sólo como una experiencia agradable, como podría ser un viaje de fin de curso, una excursión, sino como algo más que les ha marcado, como algo que les ha supuesto un toque afectivo, sensorial. Cuando se hace una valoración y dicen ”anda, ahora me doy cuenta, pues con aquello yo me encontré mucho mejor”. Cuando se hace la exhibición del corto, ellos se*

fijan en la cara de los compañeros cuando ven el corto, porque se encuentran reflejados, gratificados, con todas las sensaciones que encuentren en el resto de personas.”

La primera profesora subraya el acierto del festival de cortometrajes, destacando que “*lo mejor fue que los alumnos vieran su película en el cine*”. La industria del cine dispone de unos rituales y espacio propios como son las salas de cine, las pantallas grandes, etc, que una obra hecho por los alumnos se -coloque en ese espacio para ser exhibida por todos, provoca sensaciones positivas y unos cambios actitudinales que este testimonio recoge, “*en ese momento me entendían y en las clases mejoraban las situaciones conflictivas*”. Es decir, un trabajo hecho en clase vuelve a la clase, redimensionando su propio sentido educativo, convirtiendo algo negativo como los conflictos y desentendimientos en energía positiva y constructiva.

El segundo profesor indica la diferencia entre hacer un cortometraje y cualquier otra actividad escolar que se sale de una clase convencional, como un viaje de estudios o una excursión. Indica -*que les ha marcado..., les ha supuesto un toque afectivo, sensorial*”. La vivencia de un cortometraje implica a los jóvenes con toda su carga emocional, el roce con los compañeros es permanente e intensa, la comunicación es fluida, las discrepancias hay que solventarlas entre todos. La imagen es impacto emocional, trabajan con imágenes, con su propia imagen que manipulan en la interpretación, en sus proyecciones en la fase del guión, en la exhibición final de su corto. Por eso, -*cuando se hace la exhibición del corto, ellos se fijan en la cara de los compañeros cuando ven el corto, porque se encuentran reflejados, gratificados, con todas las sensaciones que encuentren en el resto de personas*”.

En los testimonios recogidos a varios de los profesores, observamos elementos que abarcan el ámbito de las habilidades emotivas con una naturalidad e intensidad que también hemos analizado en las opiniones de sus alumnos.

- Profesor: *-Un trabajo de equipo, uno se siente satisfecho, sientes que la película es tuya y hablo con un alumno y le pasa exactamente lo mismo, que él también ha sido el que ha hecho la película.”*
- Profesora: *“me gusta más trabajar con ellos que darles una clase yo aquí y ellos allí. Además es un trabajo del equipo, y ellos me consideran del equipo, por lo cual desde allí se puede trabajar más.”*
- Profesor: *“te comportas más como un amigo que como un profesor, acompañant.e”*

El primer profesor indica -que uno se siente satisfecho , que -sientes que la película es tuya , -... y hablo con un alumno y le pasa exactamente lo mismo . Observamos cómo el profesor siente conjuntamente con sus alumnos la satisfacción del trabajo en equipo. Esta sintonía de sentimientos lo es también en la coparticipación, pues el educador ha formado parte integrante del proyecto.

La segunda profesor ilustra la experiencia con -yo aquí y ellos allí , que equivale a la clase convencional. Por eso dice, -me gusta más trabajar con ellos (en esto) que darles clase . La sensación de bienestar de esta profesora coincide con el testimonio anterior, pues -ellos me consideran del equipo . Ya no existe un espacio académico que separa a docente y discente, educador y educando. Se

produce la convergencia y el encuentro en un territorio común, el de la creación. El proyecto integra a todos, esta integración significa para el adolescente cercanía.

El tercer testimonio describe cómo la realización de un cortometraje obliga al docente a un cambio de papeles. Ya no es un instructor que transmite información, ni un enseñante que transmite contenidos, sino un acompañante, *te comportas más como un amigo que como un profesor, acompañante*”. Un educador que está –entre ellos, que se entera de quién es cada uno y de su conflicto, que comparte la idea inicial, las expectativas y el trabajo en grupo. Esta inversión de roles caracteriza otro tipo de comunicación, y por tanto, otro tipo de educación. Lo importante ya no son los contenidos, sino el alumno. Lo más importante no son los resultados, sino el proceso. Tampoco existen alumnos conflictivos, sino conflictos que solventan con la participación de todos.

- Profesor: *–están esperando que llegue esa sesión porque van a hacer algo distinto, les gusta verse... es como una especie de zanahoria para animarlos a continuar y mejorar su autoestima.”*
- Profesora: *“una experiencia muy gratificante, ver a un grupo de 10-12 chavales que disfrutan y se sienten importantes... estás notando en el momento del rodaje que ven que merece la pena. Es importantísimo cuando ven la obra acabada.”*

“Están esperando... les gusta verse...es como una especie de zanahoria para animarlos... y mejorar su autoestima” Este profesor describe algunos rasgos del proceso creativo que promueven la autoestima del alumno en el cumplimiento

de sus expectativas, en el reconocimiento de los compañeros, en la motivación del proyecto. Observamos que la apreciación que tienen los jóvenes de sí mismos y de sus sensaciones en esta experiencia, coincide con la de sus profesores. Como subraya el segundo testimonio, “*una experiencia muy gratificante, ver a un grupo de 10-12 chavales que disfrutan y se sienten importantes...*”. El cortometraje como experiencia lúdica, en la que disfrutan pero también trabajan... Esta combinación de esfuerzo y placer tiene su máxima intensidad emotiva cuando *“-ven la obra acabada”*, como indica el último testimonio.

La experiencia del cortometraje es esencialmente una experiencia lúdica, en la que esfuerzo y placer caminan juntos, son cómplices y se retroalimentan. Ya hemos dicho que los adolescentes viven un dualismo muy intenso entre el tiempo de las obligaciones (de lunes a viernes), y el tiempo libre (de viernes a domingo). Pero esta experiencia se inserta a modo de eslabón entre los dos tiempos, generando un tiempo lúdico en un tiempo convencional, pues el guión, rodaje, edición, sonorización y posproducción se hace básicamente a lo largo de la semana, y fundamentalmente en tiempo de clase.

- Profesor: *-Yo creo que fue muy divertido, aunque a veces me daba la sensación de que fue demasiado divertido, parecía que estábamos grabando unos videos de primera o estos chinos que salen en Cuatro porque había una sensación de juerga que dudas un poco de la seriedad.”*
- Profesora: *-Primero la organización de la clase, hay que olvidarse del profesor delante y el alumno*

detrás, ellos tienen que ir descubriendo cosas contigo.”

- Profesora: “*Es una dinámica distinta y atractiva para los chicos que tienen una mentalidad de que perdemos clase cuando no se dan cuenta de que está aprovechando mucho más lo que podría ser una clase meramente transmisiva porque están participando de una manera activa.*”

El primer profesor indica el carácter -divertido de la experiencia, pero mostrando sus reticencias, “*... a veces me daba la impresión de que fue demasiado divertido... porque había una sensación de juerga que dudas un poco de la seriedad*”. El escepticismo que muestra este docente es bastante usual en los centros, la rutina escolar establece unos horarios, unos programas y una seriedad que admite con dificultad la vivencia lúdica que caracteriza la creación de un cortometraje. El espacio lúdico no es una obligación, trasciende los raíles del currículo, -*hay que olvidarse del profesor delante y el alumno detrás, ellos tienen que ir descubriendo cosas contigo*”. El descubrimiento del propio alumno es uno de los rasgos que caracteriza el juego, mediante ensayo y error cada participante conoce sus posibilidades y sus límites, más allá de que el profesor esté dirigiendo o no la dinámica. La educación no manifiesta su sentido cuando el profesor está delante controlando, justamente es a la inversa. El sentido docente se halla cuando el profesor no está, cuando el alumno elige lo que le conviene, cuando actúa de modo autónomo. Para que el espacio escolar se convierte en un espacio de aprendizaje los aspectos formales como la organización del aula –a la que alude este profesor-, los horarios, incluso los contenidos curriculares deben estar subordinados al propio ritmo del alumno que exige ese cambio de papeles en el profesor que ya hemos comentado, de instructor a facilitador de procesos de crecimiento.

“Es una dinámica distinta y atractiva para los chicos... ”, una vez más nos encontramos con la diferencia entre la clase convencional y la clase lúdica, que marca la diferencia. En esa distinción está el atractivo, la motivación y el interés de los alumnos por aprender a ser personas y vivir de un modo saludable. *–No se dan cuenta de que está aprovechando mucho más lo que podría ser una clase meramente transmisiva porque están participando de una manera activa”*. Observamos en este discurso que los alumnos no tienen conciencia de que aunque la clase sea diferente es también clase, pero entendiendo la pedagogía como oportunidad para crecer de un modo integral con esfuerzo y placer, desarrollando habilidades cognitivas, sociales y emotivas que una clase convencional no procura.

Continuando con la descripción de la naturaleza lúdica de esta experiencia, recogemos otras aportaciones que ilustran el análisis del discurso que nos ocupa.

- Profesora: *“Sí, por supuesto, porque están creando. Lo que hace distinto a lo que estás nombrando es que están creando un producto concreto que puede ver además mucha gente si quieren. Cuando hablo de juego es que están jugando a ser directores, guionistas, cámaras... están jugando a eso. Están haciendo pura creación”*.
- Profesor: *“Es el gusto por el cine, no sólo por verlo, sino por realizarlo.”*

“Lo que hace distinto...es que están creando . Lo que hace distinto al programa escolar oficial y establecido, lo que hace distinto a una actividad obligada, lo que hace distinto a lo que no interesa es que se está creando. Con la creación aparece la implicación, el compromiso, la convergencia entre esfuerzo y placer. Una creación con público, “...que pueden ver además mucha gente si quieren”, por tanto, una creación que se convierte en espectáculo. “Cuando hablo de juego es que están jugando a ser directores, guionistas...“ La experiencia de hacer un cortometraje permite “hacer como si soy director, guionista, actor; hace como si estuviera en tal sitio haciendo tal acción, en el papel de tal personaje”.

La segunda profesora alude a las dos dimensiones de la alfabetización audiovisual y multimedia, el análisis y la creación. La síntesis de ambas está contenida en el programa -Cine y Salud que estamos analizando. La experiencia es lúdica siempre con gusto, desde la libertad de querer hacerlo y en la satisfacción del divertimento, no exento de esfuerzo y siempre dotado de placer.

- Profesora: *“Lo primero que ves son risas, simplificando todo, risas porque claro te ves así con todos tus amigos y tus compañeros de clase.”*

Este último testimonio describe el momento del visionado del cortometraje con los compañeros, que como hemos analizado es uno de los instantes más gozosos para el grupo y para cada participante. *“Lo primero que ves son risas”*, la risa es uno de los gestos que caracterizan al adolescente. Mediante la risa se esconden los problemas, se proyectan los miedos y ansiedades, se construye un entorno amigable que permita entrar y salir a todos. *“Porque te ves así con todos tus*

amigos y tus compañeros de clase”, una risa colectiva y compartida que ha nacido en el grupo y al grupo vuelve.

- Profesor: “*Un grado de sensibilidad mayor que en la educación formal, un punto más de valores humanos. Existe un componente más de motivación y altruismo que la educación formal no tiene.*”

Este profesor señala algunos rasgos que caracterizan la experiencia en el tiempo libre, que la diferencia de la educación formal: mayor sensibilidad, mayor motivación, mayor altruismo. Una triple concreción que podemos observar en la experiencia de hacer un cortometraje. El nacimiento de la idea que empuja el guión surge de dentro y viene de fuera, siempre desde la sensibilidad que tiene aquel que aflora su universo interior y que absorbe el estímulo exterior. El paso de la idea al guión irá matizando y conduciendo esta sensibilidad en el roce con los otros participantes, que poco a poco, siempre con un paso altruista se limarán las diferencias y avanzarán en los puntos de encuentro. Una mayor motivación porque el proyecto nace desde sus vidas y vivencias, crece desde sus intereses y se consolida en un proceso que siempre busca un resultado digno y coherente al trabajo de todos los que han participado.

Ahora analizaremos algunos aspectos que han ido apareciendo en los diferentes testimonios en los que describen lo que entienden por salud.

Desde los adolescentes participantes.

- Alumna 13 años: *-Me imagino un hospital (risas), me imagino la parte mala de enfermedades, esa parte negativa.*”
- Alumno 14 años: *“Un hospital” (risas)*
- Alumna 15 años: *“El bienestar del cuerpo humano, más o menos.”*
- Alumna 16 años: *“Estar bien, sentirse bien. Estar feliz, estar bien, estar... también tener buen aspecto, estar bien contigo mismo.”*
- Alumna 15 años: *Sentirte bien contigo misma y con los demás.”*
- Alumno 14 años: *“sentirte bien contigo mismo, que los demás te acepten.”*
- Alumno 15 años: *“estar bien, sentirte bien contigo misma, estar bien físicamente también, psicológicamente.”*
- Alumno 13 años: *“no lo sé, no fumar” (risas)*
- Alumna 14 años: *“bienestar físico y mental.”*

Observamos que las opiniones se desplazan entre la posición tradicional y asistencialista de la salud (hospital, no fumar, me imagino esa parte positiva), y aquellas que adoptan una posición más positiva del concepto (estar bien, tener buen aspecto, bienestar físico y mental). Son varios los testimonios que recogen

el concepto holístico de salud, como una dimensión total de la persona (estar feliz, estar bien, bienestar físico y mental, estar bien físicamente, también psicológicamente). También constatamos que la salud no sólo es individual, también abarca el entorno próximo en su relación con los demás (sentirte bien contigo misma y con los demás). Se observa una constante referencia al -sentirte bien , entendiendo estar sano con sentirse bien.

Desde los profesores:

- Profesora: *-El concepto de persona de forma global pues pienso en eso, en la salud integral de la persona, emocional y física. Una situación de equilibrio, y ojalá de felicidad, en el que todos los elementos de tu ser estén en equilibrio y en coherencia.”*
- Profesor: *-Estar a gusto con uno mismo, un bienestar aparte de físico equilibrado mentalmente, y con las relaciones a nuestro alrededor.”*
- Profesor: *“Hábitos saludables, ausencia de enfermedad, hábitos para la vida.”*
- Profesor: *“Es una actitud que te ayuda a vivir la vida de una manera equilibrada, feliz”*
- Profesora: *-No es algo sólo físico, también mental, social.”*

- Profesor: “*Yo la relaciono con bienestar, felicidad, tranquilidad, también con futuro y naturalmente con mi práctica habitual en el aula.*”

Varias opiniones abordan la salud desde una óptica global y holística, “*el concepto de persona de forma global... en la salud integral de la persona...*”, “*es una actitud que te ayuda a vivir la vida de una manera equilibrada, feliz*”, “*no es algo físico, también mental, social*”. Observamos que se destaca la dimensión personal y social, que convergen en lo que se entiende por salud, “*estar a gusto con uno mismo... y con las relaciones a nuestro alrededor*”, “*no es algo físico, también mental, social*”.

- Profesor: “*Ellos suelen entrar a saco en el guión y querer hacer un corto sobre drogas, sobre la muerte y ese tema yo creo que se lo toman como muy lejano.*”
- Profesora: -*Durante dos cursos salió el tema de las drogas e inevitablemente eso constituyó el argumento... Un alumno, que no creo que fuese muy rechazado daba su testimonio, hablaba de la situación de aquel que como no le gusta salir se queda en casa solo, se siente amargado y al final vence esa vergüenza y se lanza al consumo de alcohol, de pastillas, de tabaco, para incorporarse al grupo que tiene que hacer todo eso.*”

El primer profesor comenta lo lejano que les resulta el tema de la muerte, pero lo cercano que les puede resultar el tema de la droga, *“aunque seguramente su contacto con las drogas es habitual, no habitual sino que se encuentra en los círculos que se mueven”*. El análisis de este discurso suscita una paradoja, por un lado tienen lejos la muerte, y en consecuencia la enfermedad o las consecuencias que pueden originar determinados consumos. Por otro tienen cerca los consumos indeseables porque lo ven, tienen amigos y compañeros que consumen, incluso puede que ellos mismos también consuman.

Observamos en este último comentario como la elección del tema decide el argumento, y por tanto, promueve un diálogo en torno a la salud. Este educador describe una situación que dibuja con precisión la presión ambiental que ejerce el grupo sobre cada adolescente, *“hablaba de la situación de aquel que como no le gusta salir se queda en casa solo, se siente amargado y al final vence esa vergüenza y se lanza al consumo de alcohol, de pastillas, de tabaco, para incorporarse al grupo que tiene que hacer todo eso”*. Desde hace tiempo se trabaja en los diferentes programas de promoción de la salud la asertividad, aún así la realidad juvenil sigue muy condicionada a la opinión del grupo, incluso a lo que marcan algunos líderes naturales dentro del grupo de jóvenes. La posibilidad de hablar estos temas entre ellos, en el proceso de creación de un cortometraje, o el visionado de una película determinada es una oportunidad para reflexionar sobre lo que cada uno quiere y necesita hacer, más allá de la tendencia del grupo.

Desde los agentes

- Agente 1: *-Como sentimiento, como algo introspectivo, propio. Sería capacidad personal de relacionarse con los demás en una clave alegre, Que te facilita la capacidad de vivir.”*
- Agente 2: *Tiene mucho que ver con escuchar, y darles a los jóvenes la oportunidad de escuchar... hay que darles la oportunidad de mostrar cuáles son sus auténticos deseos, no esos que están confabulados en el sistema social, que están agarrotados, aprisionados.”*
- Agente 3: *“Nuestra mente está desorganizada porque no sabemos como manejarnos con las emociones negativas. Llega la crisis del fin de semana con todo el tiempo libre, la vida no está organizada, no sé que hacer. Necesito que alguien me organice, me siento perdido. Cine y Salud propone una trampa saludable. La oportunidad de crear. Se puede experimentar el estado del grupo. Crear quiere decir dar la posibilidad a la mente de que vuelva otra vez al orden, encontrar el estado de flujo, encontrar la resiliencia. Intentamos sacar el tema, para trabajar al margen de la competitividad... Para valorarse, crear, que hoy es algo mágico, algo olvidado.”*

El primer testimonio describe la dimensión emocional de la persona “*como sentimiento*”, su universo interno, “*como algo introspectivo*”, y por tanto su capacidad de reflexión y autoanálisis, sus habilidades sociales “*capacidad personal de relacionarse*”, por consiguiente, se contempla una visión integral de la salud, algo que también hemos analizado en los discursos de algunos jóvenes, y de los profesores. La -clave alegre destaca la posición positiva ante lo que se entiende por salud, que deriva en la -capacidad de vivir .

El segundo agente desliza su descripción hacia la relación joven-adulto, destacando que “*tiene mucho que escuchar* . “*Hay que darles la oportunidad de mostrar cuáles son los auténticos deseos* . Los discursos del adulto, sermonean más que conectan con los jóvenes. Reafirman el discurso oficial, “*esos que están confabulados en el sistema social*”.

“*Cine y Salud, propone una trampa saludable. La oportunidad de crear*”. La relación directa entre crear y salud nos dirige al propio joven y a su entorno relacional. La creación, se contempla en este agente, como un paso del caos al orden. El caos o sentido de pérdida es una sensación que caracteriza el período adolescente, personas que están construyendo su identidad, pero desde la vivencia de la crisis del yo. La oportunidad de crear en el seno de un grupo de referencia les proporciona seguridad, estabilidad afectiva y emocional, entorno saludable.

- Agente 3: -*Algunas películas mejor que otras, las que son más concretas, más reales, menos abstractas, mejor.*”
- Agente 4: “*Los medios de comunicación están muy preocupados por los conflictos, de cuando*

hay una pelea, de cuando se graba en vídeo un determinados problemas, y sin embargo no están dispuestos a favorecer lo que puede ser la comunicación de otro tipo de expresiones que ellos mismos son capaces de hacer, de crear.”

- Agente 3: *-La respuesta del profesorado es buena, pues la solicitud de participar en el curso de todos los años, la solicitud de los materiales, la demanda de nuevas pistas sobre las tecnologías... creo que pueden ser algo a debatir y que está dentro de lo que es el programa.”*

Las siguientes aportaciones ofrecen unas pincelas de algunos de los aspectos que acoge este programa. El primer agente realiza una diferenciación entre unas películas y otras que trabajan los centros al auspicio de la implementación del programa . El segundo agente, establece una comparativa entre lo que los medios de comunicación social ofrecen y lo que los propios jóvenes pueden crear. El último agente se centra en la aceptación del programa por parte del profesorado.

“Las que son más concretas, más reales, menos abstractas, mejor”, afirma la primera opinión, recogiendo las preferencias de los jóvenes por un cine cercano, concreto, de historias verosímiles, pegadas a lo cotidiano. La elección de las películas que realiza el programa satisface tres expectativas: son actuales, contienen una estética muy cercana a los jóvenes, desarrollan una temática relacionada con la salud. A pesar del cuidado en la elección, se han incorporado películas con mayor o menor acogida, pero el criterio de realismo sí es un factor importante en su aprobación.

“Los medios de comunicación están muy preocupados por los conflictos... ”, indica el segundo testimonio, subrayando algo obvio en la producción mediática: vende lo negativo. *“... Y sin embargo no están dispuestos a favorecer lo que puede ser la comunicación de otro tipo de expresiones que ellos son capaces de hacer, de crear”* Se constata en esta apreciación que los medios establecen un estado de opinión sobre la ciudadanía, bastante negativo de los jóvenes, de quiénes son, de lo que hacen; de cómo viven y cómo les gustaría vivir. Se ofrece una imagen sucia del joven asociada al botellón, a la droga, la violencia, la vagancia y el desinterés por todo. Ocultando otras realidades de la juventud que demuestran lo contrario. *“y sin embargo, no están dispuestos a favorecer la comunicación... ”*. La creación de cortometrajes es una muestra de que los jóvenes pueden ser creativos y lo son; pueden comunicar otras historias sobre ellos, contrarias a las que los medios cuentan, y lo hacen; pueden crear sin molestar, sin violencia, sin droga, sin grabar con los móviles palizas, y crean.

El último testimonio subraya la acogida del programa en los centros, la implicación de los profesores en el uso de los materiales, así como la solicitud cada año de los mismos. Esta descripción indica que cualquier programa de innovación, y participación que se ofrezca a los centros educativos tienen que contar con el *-alma* que son los profesores. Sólo sale adelante el programa que los profesores asumen como propio, con ilusión y con ganas. Ellos son el puente entre el programa y los jóvenes, ellos son los mediadores. Los que generan dinámicas de implicación, participación, los que se comprometen en el seguimiento de cada una de las experiencias. Los referentes para los chavales que quieren participar. Este programa que se caracteriza por la explotación comunicativa del cine, que tiene su broche final en el festival de cortometrajes, necesita una tutorización continua por parte del profesorado. Pero este profesorado no puede dinamizar desde la abstracción de la distancia, necesita

agentes que les orienten, les formen y les animen. Y necesitan recursos y materiales, concretos, didácticos, viables. Materiales que les motiven a llevar el programa al aula, recursos que les orienten y que no les supongan mucho esfuerzo de preparación.

5.3. Interpretaciones de los resultados.

HIPÓTESIS POSIBLES, EN TRES ÁMBITOS¹⁹⁸

1. Ámbito de las habilidades sociales

- ∅ **¿La realización de un cortometraje favorece la comunicación entre los miembros que forman el equipo de producción?**

Los participantes ((jóvenes, profesores y agentes), que intervienen en el proceso de producción de un cortometraje de ficción en el marco formativo de la ESO (Ciclos, Atención a la diversidad) y Bachiller, amplían su grado de competencia comunicativa.

- ∅ **¿La realización de un cortometraje facilita la negociación entre los miembros del equipo para alcanzar un consenso mínimo que garantice el trabajo común?**

¹⁹⁸ Tomamos como referencias marco el documento de Habilidades para la vida de la OMS 1993.

Los miembros que forman parte del equipo de realización del documento audiovisual alcanzan un consenso suficiente que garantiza el trabajo en común.

Ø ¿Podemos decir que la producción de un cortometraje permite y favorece la cooperación?

El grado de iniciativa que muestran los componentes del grupo de producción permite y materializa el proyecto en cada una de sus fases (idea, guión, rodaje, edición, sonorización, posproducción).

Interpretación

Sobre los adolescentes participantes

Las coordenadas espacio-temporales en las que se desarrolla el marco del programa -Cine y Salud , y más en concreto, donde se ubica la experiencia de realizar un cortometraje, contiene una singularidad. Aunque este programa se inserta en el currículum escolar, dentro de un horario y tiempo escolar, sin embargo, también acoge el territorio y el tiempo del ocio. Las tareas de rodaje, edición, sonorización, posproducción y visionado en el Festival que se organiza para la ocasión, ocupa un tiempo del tiempo libre del alumno. Esta observación contextualiza de un modo bastante significativo una importante ruptura entre la separación que se establece entre el tiempo escolar, y el tiempo libre, la actividad académica y la actividad lúdica. Esta bitemporalidad, no sólo es un asunto convencional, establecido por la división entre trabajo o estudio, y ocio, también es un asunto perfectamente integrado en el universo juvenil y la psicología que lo caracteriza. La bitemporalidad es un rasgo que caracteriza la vivencia del adolescente, donde la frontera entre el tiempo de la obligación (la

clase, los deberes, los estudios o el trabajo) y el tiempo libre (la diversión, la noche, el consumo alegre, lo no obligado, la no norma, los no límites) caracterizan la fenomenología juvenil.

En este contexto adquiere importancia la calidad de la comunicación. Las clases están supeditadas a unos horarios, contenidos, pautas, ritmos y orden que dificultan la comunicación horizontal entre alumnos y profesores, que dificultan el diálogo porque entre los intereses de los jóvenes y los contenidos curriculares existen pocos puntos en común, y porque los jóvenes perciben con rotundidad que estar en clase es -aguantar lo que te echen .

La experiencia de hacer un cortometraje somete a los jóvenes a múltiples situaciones de conflicto –no queremos connotar este concepto de modo negativo o destructivo, sino como oportunidad para crecer como personas sociables-, que permite a los jóvenes desarrollar determinadas habilidades sociales, participar en los juegos de roles, como rito de iniciación para una inserción en la sociedad. La simulación es un laboratorio social en el que se ejercitan actitudes comprensivas y tolerantes con la diferencia –el otro no piensa como yo ; una ventana abierta a la construcción creativa.

El espacio de la simulación que permite una interpretación en el rodaje, facilita estas identificaciones que con frecuencia son una crítica más o menos exagerada a los modelos mediáticos. La parodia es un ejercicio muy habitual entre los propios jóvenes. Ellos mismos se parodian unos a otros, lo hacen con los profesores, con los vecinos, con los amigos. También con los personajes de sus series. La parodia es un género que permite el distanciamiento y la crítica. Parodiando analizan y recrean, se apropián de otros significados que difieren del original o modelo parodiado. Un cortometraje es una excelente ocasión para promover la parodia, y por tanto, fomentar el pensamiento crítico y creativo.

Con la parodia, el que la ejercita utiliza las mismas convenciones que contienen la producción audiovisual en general y las series televisivas en particular. Lo grotesco, exagerado y distorsionado ejercen como maestros de ceremonia en una narración que avanza desde la galería de una serie de personajes estereotipados que en la exageración de sus rasgos, reacciones y comportamientos se provoca la situación divertida, que no sólo invierte la rutina diaria, sino que también permite su evasión. Desde este doble mecanismo: inversión y evasión construyen los jóvenes sus guiones, ejecutan sus interpretaciones, realizan sus rodajes y dotan de significado sus sonorizaciones, ediciones y posproducciones.

La creación de un cortometraje, inmerso en el universo de la parodia, origina una nueva red de relaciones sociales entre sus miembros. Las máscaras que cada uno adopta para su interpretación hacen de herramienta terapéutica, pues pueden proyectar sus aversiones y fobias, rechazos, fantasmas y filias (consumos, abusos, dependencias y adicciones). Cuando el grupo se ha creado para formar el equipo del cortometraje, ya no hay -grupillo , ni capillas, ni cenáculos. Todos están en lo mismo, avanzan en la misma dirección, todos y cada uno de ellos son necesarios, nadie sobra, pero nadie falta. Esta observación contrasta con lo que ocurre frecuentemente en las aulas convencionales, no sólo porque el grupo es más numeroso, también porque no existe un motivo o interés que los agrupe y los exponga a una tesitura de conflicto: -este es el reto, hagámoslo entre todos .

Los parámetros de una alfabetización audiovisual y multimedia, entendida como análisis y creación, invitan a una revisión de la percepción negativa y dramatizada que los adultos (educadores y padres) manifiestan a los jóvenes. El discurso adulto enfatiza los efectos negativos de los medios de comunicación social y sus pantallas, otorgando influencias y determinados efectos –casi siempre negativos y generalmente cuantitativos-, que no están justificados

científicamente. Desde los años noventa hasta la fecha son varias las corrientes, disciplinas, escuelas y autores que confirman que la influencia de los medios en los menores no sólo depende del propio medio y su mensaje, ni tampoco sólo de las horas expuestas al medio y sus contenidos, sino también a los diferentes contextos de recepción, y el amplio espectro de mediaciones que se producen. Consideramos que un discurso catastrofista de los medios alberga una intencionalidad paternalista, que no acerca el educador al joven, y que no permite una mediación constructiva acorde con el planteamiento de promoción de la salud que estamos defendiendo.

Sobre los profesores

Los profesores transforman su papel. Abandonan su función de instructores o transmisores de información, para convertirse en mediadores, facilitadores de aprendizaje. Los jóvenes, en el marco del programa -Cine y Salud-, se contemplan como audiencia activa y participativa, su contexto de recepción se interrelaciona con un contexto de mediaciones, en el cual el educador desempeña una función esencial de acompañamiento y orientación.

Los adolescentes, en su esfuerzo por integrarse en un grupo, en su necesidad de generar vínculos en el grupo de iguales, valoran sobremanera la amistad, destacando la confianza uno de los rasgos principales que siempre subrayan: una condición imprescindible para que exista comunicación, y por tanto relación. La confianza se presenta como una garantía del proceso de integración del grupo, como expresa la última opinión, -les resulta saludable, gratificante, integrador, se conocen más, se produce complicidad entre ellos .

Para el grupo de adolescentes es importante ser -uno más , lo contrario está muy cerca de ser -el puntillo , el raro del grupo. Por tanto, destacar para bien o en lo -correcto es un riesgo que no quieren tomar. Esta falta de líderes naturales y espontáneos en el grupo priva al mismo de muchas posibilidades cooperativas y de construcción y mejora del propio grupo. Sin embargo, en un trabajo de equipo las aportaciones de unos y otros, surgen de modo espontáneo, creciendo todos en el proyecto común. Un alumno ya comentó que *"había un grupito que había estado años anteriores, éstos fueron los que tomaron los cargos de dirección y la verdad es que les teníamos todos muchísimo respeto"*, de modo que se observa cómo realizar un cortometraje facilita que los alumnos alfabetizados realicen sus aportaciones sin pudores ni miramientos, algo que en el curso de una clase convencional generalmente no ocurre. El absentismo natural entre los líderes que surge en el grupo del aula es una cuestión que debe analizarse en los ámbitos de educación para la salud. Estamos hablando de una energía que no sale al exterior y que queda recluida sin posibilidad de mejorar el entorno social y ambiental. El diseño y estrategia educativa debería pasar por contemplar este hecho, estableciendo criterios y pautas de intervención para que estos líderes asumieran abiertamente su rol.

Esta asunción de -papeles alimenta un proceso creativo en una doble dimensión: la creación de la obra audiovisual, y la creación y construcción del propio grupo de trabajo, del equipo. -Uno elige el rol que quiere y luego se coordina con el equipo , esta integración entre la motivación y el gusto personal, con las necesidades del grupo para que salga adelante el proyecto, supone un consenso, una negociación entre los miembros que promueve un conjunto de habilidades sociales que les ayuda individualmente en su propio crecimiento personal. A pesar -del choque de egos , que en estas edades es muy significativo, no podemos olvidar que el adolescente contiene un intenso

narcisismo que con frecuencia limita su proyección social y dramatiza sus propios problemas, generando alarmas innecesarias.

Es posible que una mirada superficial de la juventud piense que llevan una vida alegre y frívola. Pero los diferentes estudios que hemos consultado y que están mencionados en esta investigación indican lo contrario. El problema de la salud mental de los jóvenes cada año es mayor. La falta de autoestima y valoración se reduce. Los medios de comunicación repiten constantes y negativas representaciones de la realidad y de la sociedad. El programa se posiciona desde una visión abiertamente positiva de la salud, enfatizando la promoción de la salud, la visión holística de la misma, y el sentido autónomo alegre que necesita una persona para vivir de un modo saludable.

La propuesta pedagógica de -Habilidades para la Vida –marco de esta investigación-, es una estrategia de -empoderamiento , en la que se potencian la capacidad de los adolescentes para construirse a sí mismos y al entorno que les rodea. La adquisición de estas destrezas psicosociales se desarrolla en un contexto de mediaciones en el que el educador o mediador hace de puente entre el joven y su entorno.

Sobre los agentes

Observamos una necesaria complicidad, a modo de vasos comunicantes, entre el equipo de coordinadores originario, y la creación de otros muchos grupos de trabajo formados por jóvenes. Esta observación se encuentra avalada por la propia progresión del programa en todas sus dimensiones. Cada año una extensa red de profesores y colaboradores sostiene y extiende este efecto multiplicador,

bien en la participación de los diferentes eventos que se proponen (Jornadas Pantallas Sanas, Ciclo de cortometrajes, Festival de Cortometraje, Día de la Salud), bien en el creciente número de centros y profesores que acogen esta convocatoria.

5.2.2.3. Ámbito de las habilidades cognitivas

Ø **¿La producción de un corto propicia la resolución de conflictos y la toma de decisiones?**

El proceso de producción de un documento audiovisual de ficción facilita el aprendizaje procedimental en la resolución de conflictos y la guía en la toma de decisiones.

Ø **¿La experiencia de realizar un cortometraje ayuda a reconocer que las acciones que uno toma tienen consecuencias en uno mismo, en los demás, y en su entorno?** La experiencia de realizar un cortometraje potencia el conocimiento de parámetros relativos a la autoevaluación de las opciones consideradas en cada una de las fases del proceso de producción.

Ø **¿Escribir un guión, estar detrás de la cámara, editar y sonorizar un cortometraje educa en el pensamiento crítico?**

El desarrollo de cada una de las etapas de realización de un cortometraje incardinadas en el alcance de la competencia comunicativa necesaria para llegar a ser creativo, educa en la adquisición de pensamiento crítico.

Interpretación

Sobre los adolescentes participantes

La historia audiovisual que cuentan -sale de dentro , son imágenes y sonidos que concretan sus vivencias, sus deseos, sus sueños y expectativas. Esa concreción audiovisual que es un trozo de su vida, en el proceso de creación y en su acabado se convierte en un espacio de autorreflexión, la acción del corto, producto de una reflexión, provoca una nueva acción en su propio marco vital. No es secundario insistir en esta observación cuando entendemos el proceso de alfabetización como una -reapropiación -de la propia vida. El adolescente, con la experiencia de un cortometraje redimensiona su existencia, proyectando un nuevo ámbito vital.

El alumno alude a -papeles muy extremos , en los que a nadie apetece representar a -marginados y macarras . No podemos olvidar la edad que estamos analizando, el adolescente disfruta de dos permanentes iconos, el espejo y el móvil. El primero devuelve una y otra vez su imagen, agigantando su narcisismo y autocomplacencia; el segundo, prolonga su imagen simbólica, creando un espacio imaginario en el que su voz, metonimia de su persona, se amplia y se agiganta en la relación y en la ubicación colectiva de sus agregados. Espejo y móvil forman el escenario lúdico por excelencia del universo juvenil, el primero coquetea con su crecimiento, en un difícil equilibrio entre lo que son y lo que quieren ser, cómo se ven y cómo son vistos. El segundo, explaya un cordón umbilical convertido en canal de comunicación, permanentemente

caliente, pues recoge su ritmo vital, a pesar y con la trivialidad del instante cotidiano, en la única trascendencia de –así me siento, cómo te sientes tú . **Estos dos artefactos de la posmodernidad juvenil sintetizan el deseo adolescente de ser vistos y escuchados.** Por tanto se requiere la participación del grupo, la discusión y la toma de decisiones.

La experiencia del cortometraje arranca de una motivación del joven y del grupo, es un acto voluntario y elegido, que está acompañado de una constante y dinámica participación, lo que avala la calidad del proceso y de los resultados. Esta observación sugiere detectar la dimensión lúdica de la experiencia, que aunque proceda del marco escolar –obligado y convencional , sin embargo, se realiza en unas coordenadas de espacio y de tiempo diferentes. El tiempo obligado (dentro del horario de clase) se convierte en un tiempo lúdico, y en cierto modo mágico, dado que los alumnos dialogan y llegan al consenso de un proyecto común que deriva en una creación. El carácter del proceso, entendido como trayecto y viaje que los alumnos emprenden hacia esa aventura creativa, y la llegada a Itaca, entendido como obra creativa acaba, realización del cortometraje, han ubicado la experiencia en esta nueva coordenada, esencialmente lúdica, personal y colectivamente gratificante.

No se trata sólo de ser escuchado, también tienen la oportunidad de proyectar su situación personal y familiar en un personaje, “*a mí en casa me pasa esto*” y *con esa ayuda cada uno podía meterse en la propia piel del personaje*”. El personaje hace de espejo donde el joven ve reflejada su situación, el sujeto se convierte en objeto, objeto de reflexión y análisis que le facilita un paso adelante en su proceso de crecimiento, en este caso acompañado por los compañeros de grupo y de equipo.

El diálogo entre padres y adolescentes no es fácil en este período, ellos tienden a cerrarse, puesto que se abren más con los amigos; los padres tienden a juzgar – en bastantes casos sin conocer-, y tampoco encuentran ni las palabras, ni la situación oportuna para decirles lo que piensan y esperan de ellos del modo más constructivo posible. La ejecución de un cortometraje –saca a flote estas tensiones que precisan un diálogo común entre padres e hijos, a pesar de las dificultades que entrañan la comunicación intergeneracional.

La educación en el pensamiento crítico conduce a la acción, al cambio. Una educación para la promoción de la salud desde una alfabetización audiovisual y multimedia ayuda al diagnóstico, facilita su identificación y expresión, potencia el cambio y la mejora del entorno más próximo, el de uno mismo, el relacional y el que rodea a los sujetos que lo padecen. La provocación de este pensamiento crítico, está dotado de una doble proyección, el análisis crítico de los mensajes que reciben y la producción creativa de esta recepción de mensajes.

Sobre los profesores

La segunda opinión recoge dos elementos: –ellos tenían mucha iniciativa y –no saben como expresarla visualmente , que convergen en la afirmación –al enseñarles salen solos , lo que indica que los adolescentes tienen un gran potencial creativo que requiere el acompañamiento del profesor. Esta constatación somete a juicio los prejuicios que con frecuencia contiene la enseñanza de los educadores. El diseño de actividades, planes de formación y programación de contenidos se hace desde el desconocimiento del joven, lo que origina no sólo un fracaso en el proceso de aprendizaje, en los logros cognitivos, sino también en la comunicación entre docente y discente.

La creación les permite incorporarse a un proceso en el que ellos participan y se benefician directamente de sus aportaciones. Esta experiencia invita a cuestionar las metodologías basadas en la escucha y la escritura, en la transmisión de contenidos, en las que el libro, la pizarra y el cuaderno se convierten en soportes cerrados, y en las que el horario escolar y las paredes del aula, son unas coordenadas que repiten esquemas de enseñanza tradicionales pero no constructivistas. La discusión y debate de las ideas en torno a la salud, sus riesgos y su prevención, -añadimos también promoción- de la salud, son posibles desde una metodología abierta, participativa y procesual.

Destacamos la importancia que tiene el acompañamiento de los jóvenes en la experiencia, que podemos entender como un acompañamiento simbólico. Los adolescentes necesitan de la referencia del adulto educador para crecer, para convivir con un entorno frecuentemente conflictivo. No piden respuestas, pero sí ayuda y afecto para explorar sus preguntas, riesgos e incertidumbres. Volvemos a constatar cómo la necesidad de una presencia es compartida por educadores y educandos.

El conflicto, entendido como oportunidad para crecer, se produce siempre en contextos complejos, de motivos multifactoriales, con consecuencias variadas y diversas en los distintos agentes que intervienen. El educador es uno de los principales agentes. Su mediación, como sostiene el testimonio anterior, es importante en la mayoría de los casos. El universo juvenil y su compleja fenomenología del conflicto requieren de la presencia del educador adulto, que en estas edades es una referencia. El concepto de mediación es muy significativo en un planteamiento educomunicativo de la alfabetización audiovisual y multimedia. El conflicto precisa un mediador, alguien que pueda orientar, hacer una mediación que recoja los intereses de una y otra parte, que satisfaga a todos

los agentes, cuyo resultado no perjudica a nadie, y beneficie a todos. Esta medicación necesita el conocimiento, no sólo del conflicto, sus causas y su entorno, también necesita el conocimiento de los sujetos que se encuentran afectados por el conflicto, así como del entorno próximo que les rodea.

La adolescencia precisa de la cercanía del adulto que comprende, facilita los límites y explota las posibilidades. Este conjunto de estrategias y registros están contenidas en esa mediación que facilita la resolución del conflicto.

Sin embargo, se observan carencias en la recepción crítica del contexto cultural y simbólico en el que se desarrollan las imágenes, o en la comprensión de las estructuras narrativas audiovisuales. Entendemos que esta descompensación entre lo rápidamente que captan y registran los estímulos audiovisuales con sus golpes de efecto e impacto, y las carencias en la comprensión del todo narrativo obedece a que los adolescentes han nacido y crecido entre lo audiovisual y multimedia. Sin embargo, no han llegado a adentrarse en el teatro y la novela, soportes que marcarán la narrativa tradicional.

El conocimiento del efecto que puede producir determinado mensaje audiovisual denota una notable competencia en comunicación audiovisual, puesto que es consciente de que el producto creado dispondrá de la estrategia comunicativa adecuada, y por tanto será eficaz; además de garantizar que la construcción de ese mensaje utiliza los códigos audiovisuales pertinentes. La producción audiovisual nunca se hace en abstracto, el creador conoce los gustos y preferencias de su público, valora su contexto de recepción, así como sabe qué idea quiere comunicar y qué discurso tiene que utilizar para crear un puente fluido entre su idea e intención, y sus receptores.

Hemos desarrollado ampliamente la importancia del trabajo en grupo en el primer ámbito de análisis de contenidos del discurso, concretando en la posibilidad de hacer un guión conjunto, siempre y cuando se pongan de acuerdo. Este ponerse de acuerdo es una acción que requiere escucha activa, empatía y compromiso con el grupo. No es una tarea fácil, aunque el aula a veces propicia debates, discusiones en grupo sobre determinados temas (sobre todo cuando esos temas son cercanos a los propios alumnos), el diálogo es complejo, largo y difícil porque hablan todos a la vez, cuesta que se escuchen, falta tiempo para que pose cada aportación y resulta complicado extraer unas conclusiones que recojan lo esencial de cada uno. Cuando el diálogo se provoca desde un proyecto que interesa al grupo, ya no estamos ante una discusión en -abstracto sobre un tema que más o menos puede preocupar, estamos en las puertas de un trabajo común, -el guión-, que después se materializará en unas imágenes y sonidos que representarán -nuestra historia , en la que cada alumno estará contenido en su interpretación, por tanto proyección de sus inquietudes, deseos y necesidades, y en su galería de empatías, pues será capaz de ponerse en lugar de y comprender otras posiciones, y aprender desde la tolerancia y el respeto a la diferencia.

“Cuando vimos terminado el vídeo y dijimos, „buf, por fin”, porque vimos como todo lo que nos había costado tanto había servido para algo”, dice esta alumna. Es para ellos gratificante porque sienten que han sido capaces de hacer algo ellos mismos, por ellos mismos y para ellos mismos.

A pesar de las dudas, titubeos, discrepancias, falta de tiempo, falta de equipos, falta de ganas, a veces, han sido capaces de terminar el cortometraje. El visionado final es el resultado de todo un proceso de trabajo de equipo, la obra final es proporcional en su dimensión creativa a la propia construcción del grupo como equipo, y de cada alumno como persona. Sin embargo, el sentido

pedagógico de la experiencia no enfatiza los resultados, sino el proceso; tampoco los contenidos, sino a sus participantes. Que los jóvenes realicen un cortometraje significa que emprenden un viaje personal y colectivo hacia su propia construcción, la obra acabada es el signo que demuestra que ha existido un proceso de creación en el grupo, en el que todos y cada uno de sus miembros se han sentido protagonistas.

Sobre los agentes

Los organizadores del Festival entienden que el fracaso escolar que los alumnos sienten con una profunda sensación negativa les bloquea, ausenta del aula, distancia de los compañeros y lesiona lentamente su autoestima. La oportunidad de hacer un trabajo creativo en equipo les motiva y empuja a un proyecto constructivo para ellos mismos y para los demás.

El Festival de cortometrajes permite que los adolescentes conozcan en primera persona lo que es un circuito comercial, y sean protagonistas y estrellas de su propia producción. Su obra es vista por muchos otros jóvenes y exhibida en las pantallas para su reconocimiento.

La disposición de una serie de materiales didácticos como los monográficos sobre cine y salud, las guías para los profesores y los cuadernillos de actividades para los alumnos posibilitan una plataforma de reflexión previa al visionado y posterior al mismo que garantizan un trabajo de análisis y reflexión.

Los agentes también coinciden en señalar que el conocimiento nace de lo que se hace, y se aprende haciendo. La realización de un corto supone conocer el lenguaje audiovisual y cinematográfico con el que quieren expresar su historia,

manejar una tecnología que les permita grabar, sonorizar, editar y posproducir, entrar entre los bastidores de la interpretación, y finalmente saborear del momento en que la audiencia aplaude su trabajo porque conecta con otros muchos jóvenes, y la historia que se narra es también la historia de otros muchos adolescentes como ellos.

5.2.2.3. Ámbito de las habilidades emocionales

Ø **¿La realización de un cortometraje facilita la expresión de sentimientos y emociones en el grupo?**

La realización de un cortometraje facilita la expresión de sentimientos y emociones individuales y en el grupo.

Ø **¿La vivencia del trabajo en equipo en la producción de un corto aumenta la autoestima?**

La vivencia del trabajo en equipo en la producción de un corto favorece la autoestima.

Ø **¿Las decisiones que hay que tomar en la elaboración de un cortometraje favorecen el control emocional?**

Las decisiones adoptadas en la elaboración de un cortometraje potencian el control emocional.

Sobre los adolescentes participantes

Los adolescentes viven con intensidad una variedad de matices y tonos en sus relaciones interpersonales, conceden gran importancia a sus competencias comunicativas, especialmente con el grupo de iguales, aunque con frecuencia se sienten bloqueados para exteriorizar sus sensaciones, emociones y sentimientos. La imagen tiene una potente capacidad para provocar emociones pues sus contenidos formales transportan un conjunto de estímulos intensos que provocan un impacto emocional.

La oportunidad de narrar una historia utilizando el lenguaje audiovisual es una experiencia continua que tienen los jóvenes como espectadores (también como jugadores con las videoconsolas, y como usuarios con Internet), que genera un complejo mundo interior y enriquece sus relaciones, su comunicación y permite compartir estos mundos interiores.

Ellos buscan las palabras para identificar lo que sienten y verbalizarlo, pero con frecuencia no las encuentran. El lenguaje de los sentimientos es complejo y escurridizo, la velocidad que tiene la sensibilidad juvenil no aprehende las palabras que permanecen en el ámbito de la abstracción. Ellos pueden tener, en una determinada situación, un conjunto de sensaciones, incluso contradictorias: por un lado, sienten pena o compasión al interpretar un determinado papel, pero por otro, les asalta la rabia de que el sistema es el culpable de todo, y también la impotencia de su fragilidad. La experiencia del cortometraje facilita la proyección del adolescente, ellos se -ven en su representación y ven a los -otros , *-yo hacía de persona marginada. Me hizo sentir mal”*. Estamos dentro de la dinámica de la simulación, que permite desdoblarse la personalidad y captar un sinfín de detalles y matices que en la linealidad de la realidad cotidiana se escapan.

El escenario lúdico que propicia el juego de interpretaciones invita a una sana evasión de la rutina obligada -la clase convencional , con -los compañeros de siempre , -haciendo las acostumbradas cosas que nos mandan , para zambullirse en las aguas de la simulación que procura el rodaje y descubrir otra dimensión de la vida que les invita a otro tipo de relación y comunicación.

Los medios de comunicación en general, y la televisión de un modo muy particular, ha establecido una serie de tópicos en torno a la juventud, que no reflejan su perfil, ni su diversidad, ni tampoco sus intereses. En los informativos, acostumbran a ofrecernos una visión de la juventud -sucia (no estudian, no trabajan, meten bronca, siempre con el botellón o grabando palizas con los móviles...), haciendo una distorsión de la juventud, tanto en su selección de las noticias, en la consulta sólo a determinadas fuentes (policía, juzgados, vecinos, pero no a los propios jóvenes o asociaciones que los representen), y en su tratamiento, en el que dramatizan algunas acciones. Se omite, por tanto, esa otra juventud, la más numerosa y variada que es capaz de divertirse sin molestar, que se esfuerza y trabaja en lo que le gusta, que es creativa con su ocio. En la publicidad, también se ofrece una visión estereotipada del joven, porque para las grandes marcas la juventud es un firma aval. Potentes estrategias del marketing de nuevas tecnologías vende juventud siempre asociado a dinamismo, progreso, vitalidad, alegría. Ofreciendo una visión edulcorada de los jóvenes que omite sus contradicciones, sus dificultades para crecer y aceptar su cuerpo y su imagen, porque el cuerpo de los jóvenes en la publicidad siempre es perfecto y enviable.

La exhibición de los cortometrajes en el Festival que se organiza todos los años supone un reconocimiento público que ellos valoran de modo muy positivo. Han terminado una obra colectiva, la han acabado bien, ha sido expuesta y

reconocida por todos y por otros muchos jóvenes. El aplauso es una intensa caricia emocional que les refuerza, anima y les da confianza en sí mismos y sus posibilidades.

Esta observación es un reto para la escuela habituada a exponer el discurso académico en el que existen pocos espacios para que los propios alumnos expresen y discuten sus preferencias. La institución escolar está -llena de contenidos curriculares, con frecuencia ajenos a las vivencias de los jóvenes, que transcurren dentro y fuera de la escuela pero que no encuentran en ésta eco para la reflexión, el diálogo y la expresión creativa. Por tanto, la sensación de inseguridad, tan propia de estas edades, se acrecienta, perdiéndose una posibilidad para el desarrollo de la autoestima, por consiguiente, del crecimiento saludable. El segundo nivel hace referencia al refuerzo de esa seguridad, “*me reforzaba algo que estaba haciendo yo*”. El trabajo en equipo con los compañeros es una ratificación al trabajo individual, a las aportaciones individuales al guión. El joven percibe, siente y procesa cognitiva y emotivamente la repercusión de su aportación en el consentimiento y aprobación de sus compañeros, produciéndose este reforzamiento de la seguridad. De este modo, el testimonio concluye con la siguiente afirmación, “*...y cuando veía trabajar a mis compañeros, pues no sé, al ser un trabajo en equipo reforzaba mucho la autoestima que alguien te valores lo que hagas*”. Esta sensación será referente que mantendrá firme y seguro al joven cuando aparezcan los conflictos y sea necesario una negociación y un consenso, por tanto una cesión de las partes, en aras del proyecto común y de la obra creativa.

Sobre los profesores

La recurrente apreciación que hemos observado en los alumnos cuando recogen el reconocimiento de su trabajo la exhibición del cortometraje, también la encontramos aquí referenciada, *“algunos de ellos se dan cuenta ahora de lo que hicieron hace tres o cuatro años”*. Estos mensajes positivos provocan una reflexión en el docente, cuando desde las diferentes horas de clase, en las distintas áreas se lanzan el mensaje negativo adjetivando al alumno de vago.

El proyecto integra a todos, esta integración significa para el adolescente cercanía. Es muy frecuente escuchar en los foros docentes que ahora no hay disciplina porque los chicos son difíciles, porque estamos en una sociedad más permisiva, porque los padres les toleran todo, porque el entorno les ha hecho incapaces de soportar una frustración. Siendo todo esto cierto en parte, también lo es, que el educador que es cercano y respetuoso con el adolescente, se gana la autoridad del joven. Autoridad entendida en el sentido pleno de la palabra, una suma de cercanía, es decir, el joven lo nota y siente cercano, accesible, tangible y humano; y una suma de respeto, porque el joven se siente comprendido, conocido por el educador, aceptado. Con esta autoridad sí es posible la disciplina.

Tal y como hemos explicitado, este programa exige en el educador un cambio de roles. Necesita un educador que está –entre ellos, que se entera de quién es cada uno y de sus conflictos, que comparte la idea inicial, las expectativas y el trabajo en grupo. Esta inversión de papeles caracteriza otro tipo de comunicación, y por tanto, otro tipo de educación. Lo importante ya no son los contenidos, sino el alumno. Lo más importante no son los resultados, sino el proceso. Tampoco existen alumnos conflictivos, sino conflictos que solventan con la participación de todos. También es muy frecuente en los foros docentes

confundir adolescentes conflictivos, con conflictos, olvidando que en muchas ocasiones el conflicto está generado por la distancia, abstención o rechazo del propio educador. Es preciso objetivar el conflicto para buscar una solución que integre a todas las partes, que contemple todos los motivos que lo han provocado, y que su solución tenga como consecuencia el beneficio de todas las partes afectadas.

El cortometraje como experiencia lúdica, en la que disfrutan pero también trabajan. Sectores educativos tradicionales, critican la cultura de la imagen y el entorno que gravita en la iconosfera y que es una parte integrante del entorno próximo al joven, argumentando que la imagen y lo audiovisual distrae y no requiere esfuerzo, que sólo es estímulo superficial y gratificación inmediata y que lo que urge es volver a la cultura impresa, razonar y mucha lectura. Sin negar estas apreciaciones, entendemos que una alfabetización audiovisual y multimedia como la que procura el programa -Cine y Salud en general y en concreto la realización de un cortometraje, también requiere esfuerzo y trabajo en analizar las películas, conocer sus códigos, interpretar su influencia, que realizar un cortometraje son muchas horas de trabajo, de superar dificultades, no sólo individuales, también grupales. Sin embargo, es un trabajo que también contiene una enorme motivación por parte de los alumnos, que lo hacen con mucho interés, en el que depositen muchas expectativas porque están teniendo la oportunidad de contar su historia. El momento de la exhibición, bien al finalizar el cortometraje y visionarlo el equipo, bien cuando se proyecta en el centro, o al presentarlo en el festival, se convierte en reflejo de su trabajo, en proyección de sus sueños, vivencias, deseos. La proyección hace de espejo en el que el grupo no sólo proyecta su imagen, sino también interioriza la repercusión que ésta tiene en el auditorio.

Esfuerzo y placer no son opuestos cuando la tarea tiene sentido para los adolescente, cuando el proyecto es común, asumido por todos porque todos participan y nadie se siente excluido. Esta combinación de esfuerzo y placer tiene su máxima intensidad emotiva cuando -ven la obra acabada , como indica el último testimonio.

Observamos en este discurso que los alumnos no tienen conciencia de que aunque la clase sea diferente es también clase, pero entendiendo la pedagogía como oportunidad para crecer de un modo integral con esfuerzo y placer, desarrollando habilidades cognitivas, sociales y emotivas que una clase convencional no procura. Sin embargo, nos parece significativo subrayar esta ignorancia, en la medida en que, desde la conciencia de la misma podemos potenciar este tipo de espacios, esta dimensión lúdica, que facilita el aprendizaje total y holística, -porque están participando de una manera activa .

Una de las maneras de potenciar esta dimensión concienciadora es la autoevaluación. Muchas prácticas escolares pierden mucho de su potencial crítico y creativo porque no se hace autoevaluación o porque no se utiliza el enfoque adecuado. La autoevaluación comienza cuando se plantea la actividad y se les expone claramente a los alumnos la finalidad de la práctica. En el ámbito de la comunicación, y en especial de la educación en medios para la comunicación, que es el entorno que nos ocupa, este aspecto tiene una trascendental importancia. Una buena autoevaluación supone: primero, que ya está contenida en el planteamiento y enfoque de la actividad; segundo, que está expuesta con claridad y concreción a los alumnos; tercero, que ellos asuman -en la medida en que puedan- que esa actividad será valorada por ellos mismos; cuarto, que se utilizará la metodología de la autoevaluación pertinente, que en ningún caso puede estar restringida al papel y al bolígrafo, o a contestar unas preguntas cuya respuesta espera claramente el profesor. Y quinto, que cuando se trata de una autoevaluación en el contexto de la educación en medios, el estudio

de las audiencias es esencial para dimensionar el sentido de la práctica. Es decir, si hemos preparado una campaña publicitaria sobre determinado servicio, o la realización de un cortometraje concreto, la autoevaluación también recogerá el –para quién era nuestro trabajo, y si se ha conseguido contactar con este público utilizando la estrategia comunicativa adecuada.

El –como si ha sido siempre un rasgo distintivo del juego en toda la historia de la humanidad. Lo es cuando el niño es pequeño y lo es cuando se está en el ámbito de la simulación, que es el que genera la creación de un cortometraje. Este –como si facilita la vivencia del ocio como una transgresión del espacio y del tiempo físico y material; concreto, inmediato y tangible, para crear otro espacio y otro tiempo de ficción en el que la simulación nace y se despliega facilitando sensaciones nuevas y diferentes a las que procura el –aquí y ahora. Conduce, al mismo tiempo, una extracción de su contexto y una evasión de sus problemas, al tiempo que una reflexión y aportación de soluciones.

El visionado del cortometraje con los compañeros es uno de los instantes más gozosos para el grupo y para cada participante. “*Lo primero que ves son risas*”, la risa es uno de los gestos que caracterizan al adolescente. Mediante la risa se esconden los problemas, se proyectan los miedos y ansiedades, se construye un entorno amigable que permite entrar y salir a todos. Con la risa desplegamos la alfombra de terciopelo para que todos se nos acerquen. La imagen proyectada de uno mismo –como es el caso que escenifica el visionado del cortometraje, recoge en la risa la complicidad del trabajo hecho en grupo a pesar de todas las dificultades. “*Porque te ves así con todos tus amigos y tus compañeros de clase*”, una risa colectiva y compartida que ha nacido en el grupo y al grupo vuelve.

Los programas que intentan prevenir los consumos de drogas, muchos de ellos Institucionales, tienen un tratamiento alarmista, incidiendo en lo catastrofista de los consumos, advirtiendo que si consumes te puede pasar lo que estás viendo. Exponemos nuestras dudas sobre la efectividad de estos programas. Los jóvenes que tienen salud ven muy lejos la enfermedad, la vejez, la muerte o el accidente. Entendemos que sería más constructivo y efectivo, diseñar campañas y mensajes positivos. Es posible que exponer las cualidades de una vida saludable en el no consumo, o el consumo moderado conectara más con el público adolescente.

Hay que darles la oportunidad de mostrar cuáles son los auténticos deseos "y sus proyecciones. *Los escenarios educativos fomentan con mucha frecuencia un discurso del docente hacia el joven con contenidos proteccionistas y paternalistas que no facilitan la escucha y por consiguiente el diálogo con ellos. Los discursos del adulto, sermonean más que conectan con los jóvenes. Reafirman el discurso oficial, "esos que están confabulados en el sistema social".*

En el programa, a pesar del cuidado en la elección, se han incorporado películas con mayor o menor acogida, pero el criterio de realismo sí es un factor importante en su aprobación. Sobre los gustos y preferencias de los jóvenes en sus consumos audiovisuales se observa que despliegan dos tendencias. Una centrada en el realismo social de su contexto cotidiano con personajes integrados en la rutina juvenil, desde escenarios tangibles y concretos y en situaciones que representan cualquier momento de su vida. Y una segunda tendencia que busca la pura ficción, en la que lo cotidiano se desborda, el espacio y el tiempo físico se transgreden y acciones que representan todo aquello que jamás les puede ocurrir. La primera tendencia satisface la necesidad escópica del espectador, en la cual el joven se identifica y proyecta, en la que el

joven encuentra referencias, informaciones, orientaciones, indicaciones para su propia vida en su familia, estudios, primeros escarceos laborales, amigos, novia o novio, etc. La segunda tendencia satisface otro tipo de necesidades más escapistas y evasivas. Quieren salir de los márgenes de los cotidiano y la rutina, y les apetece escuchar y ver relatos fantásticos que colman sus sueños y alojan sus deseos.

Sobre los agentes

Constatamos que tanto los agentes, los jóvenes, como los profesores, coinciden en subrayar el fomento de las competencias relacionales en esta experiencia. Este desarrollo se contempla desde una visión integral de la salud, coincidiendo a su vez con el referente que nos sirve como estudio contenido en la Carta de Ottawa el pronunciamiento de la Organización Mundial de la Salud (1993), concretado en una revisión del concepto tradicional de la salud, centrado en la ausencia de la enfermedad y su función asistencial y de prevención, para enfatizar la dimensión holística de la salud y su valor esencialmente promocional.

La -clave alegre destaca la posición positiva entre lo que se entiende por salud, que deriva en la -capacidad de vivir . Una clave también recogida en los diferentes testimonios adolescentes, que invita a recoger el espíritu de las Habilidades para la vida, entendidas en como una posición vital abierta y positiva.

Se ha comentado que el programa -Cine y Salud propone “*una trampa saludable. La oportunidad de crear* ; en efecto, la relación directa entre crear y

salud establece en el mismo punto de mira al joven y a su entorno relacional. El dualismo caos y orden, expresa de modo gráfico la propia existencia adolescente. El caos o sentido de pérdida es una sensación que caracteriza este período adolescente, personas que están construyendo su identidad, pero desde la vivencia de la crisis del yo. El orden como búsqueda y exploración, adaptación e inserción en el mundo adulto.

6. UN MODELO PARA LA PROMOCIÓN DE LA SALUD DEL ADOLESCENTE EN MATERIA DE COMUNICACIÓN

Nos encontramos en el último tramo de la investigación. Hemos expuesto el marco teórico, hemos presentado los datos de nuestro trabajo empírico. Con este capítulo, y antes de que abordemos las conclusiones finales de nuestro estudio, queremos exponer los parámetros básicos de lo que entendemos por educar para la promoción de la salud del adolescente en materia de comunicación, y en concreto, desde la producción de cortometrajes.

6.1. Filosofía de la propuesta

La intuición que se desplegó en los inicios de esta década con el programa -Cine y Salud permite vincular dos ámbitos de intervención social como son la educación y la salud. Ocupados como estamos en un sector de la población muy concreto, adolescentes de 12 a 18 años, se observa que la salud de los menores requiere una importante atención. Según el Informe 2008, presentado por el Instituto de la Juventud (INJUVE), se producen una serie de problemas que afectan a la salud de los jóvenes, entre los que se indican: los accidentes tráfico y el tabaquismo; problemas de salud mental, trastornos alimentarios, infecciones de transmisión sexual, embarazos no deseados y otros conflictos como la cuestión del aborto y las consecuencias de la violencia.

Si salud y educación han sido tradicionalmente dos ámbitos institucionales de intervención que han funcionado con independencia en su diseño, planteamiento y operatividad, el programa -Cine y Salud , que sustenta

nuestra investigación, se plantea y opera desde una plataforma de acción y mediación que pivota en la educación y la salud, si se prefiere de educación para la salud. En la Conferencia Internacional de Promoción de la Salud celebrada en Ottawa (Canadá) en noviembre de 1986, se acordaron una serie de conclusiones recogidas en esta Carta¹⁹⁹. Se identificaban tres estrategias básicas para la promoción de la salud, que podemos sintetizar de este modo:

- Defender la salud con el fin de crear las condiciones sanitarias.
- Facilitar que todas las personas puedan desarrollar su completo potencial de salud.
- Mediar a favor de la salud entre los distintos intereses encontrados en la sociedad.

Este enfoque positivo supone que las intervenciones deben ir dirigidas a fomentar estilos de vida sanos, frente a las concepciones higienistas o únicamente preventivas que habían prevalecido hasta hace poco. Hemos pasado de la Educación Sanitaria a la actual Educación para la salud (EPS).

Como se indica en Red de Iniciativas de Promoción de la Salud (2008: 2)²⁰⁰, estas orientaciones se han ido consolidando poco a poco en las conferencias internacionales celebradas en Adelaida (Australia, 1988), Sundsvall (Suecia, 1991) y Yakarta (Indonesia, 1997). En esta última se suscribió la Declaración

¹⁹⁹ Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud (1986): Primera Conferencia de Promoción de la Salud, Ottawa, 21 de noviembre 1986. Canadá. Organización Panamericana de la Salud. Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. pp 2.

²⁰⁰ Hablamos de salud (2009): Producción audiovisual de la Dirección General de Salud Pública del Gobierno de Aragón: (2008) Guión: Javier Gallego, Cristina Granizo y Hana Maher Cámaras: Raúl García Medrano y Carlos Gurpegui. Música original: Miguel Dantart. Canción original: -Buen rollo de Joaquín Carbonell, con la colaboración de Alejandro Carbonell, arreglos y grabación de Ricardo Martínez. Montaje, Raúl García Medrano Producción ejecutiva: Comisión Gestora de la RAPPS SARES de Huesca, Teruel y Zaragoza Realización: Carlos Gurpegui.

de Yakarta en la que se identificaban cinco prioridades de cara a la promoción de la salud en el siglo XXI:

- Promover la responsabilidad social para la salud.
- Incrementar las inversiones para el desarrollo de la salud.
- Expandir la colaboración para la promoción de la salud.
- Incrementar la capacidad de la comunidad y el fortalecimiento de los individuos.
- Garantizar una infraestructura para la promoción de la salud.

En el marco de estas tendencias de intervención socio-sanitaria, la incorporación de la educación en la sociedad de la información y comunicación en general, y del cine en particular, posibilita proyectos y programas que hacen posible una educación para la comunicación. Poderosas razones subrayan la importancia de la presencia del cine en nuestro programa curricular:

- Primero, que la televisión y el resto de los grandes medios, no sólo condicionan la forma de ver y entender la realidad, sino también construyen una realidad que en gran medida obedece al llamado -pensamiento único o del mercado, y que componen un potente imaginario colectivo. Los medios de comunicación de masas pertenecen a grandes grupos económicos, que disponen de los recursos técnicos, financieros, políticos y humanos para confeccionar unos contenidos informativos *agenda setting*, que se convierten en el guión de la actualidad.
- Segundo, nos encontramos en plena transición, Tubella y otros (2008: 73-75), señalan que -que en las prácticas de información y comunicación tradicionales –subrayamos televisión, prensa,

radio y cine, que es lo que nos ocupa- coexisten con una activa renovación de usos y estrategias, caracterizados por la tendencia hacia la gestión autónoma y personalizada de las actividades cotidianas, en función precisamente, del grado de experiencia de los usuarios y de las características técnicas y de uso de la tecnología y sus aplicaciones .Estas transformaciones afectan de modo muy significativo a la interacción que los jóvenes ejercitan en el entorno audiovisual-digital. Por lo que –es necesario explorar los cambios radicales que conlleva la incorporación de las TICS a la vida cotidiana de las personas con respecto a los parámetros espaciales y temporales de la gestión de las prácticas comunicativas .

- Tercero, la integración e incorporación de los medios propicia la innovación y abre las aulas a la actualidad. Por lo tanto, con la enseñanza multimedia se enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje, porque es una enseñanza motivadora, que incita múltiples procesos de aprendizaje desde la imagen y el relato audiovisual, que facilita una gratificación sensorial, que provoca un conjunto de proyecciones e identificaciones con situaciones y personajes, que incita la curiosidad sobre los problemas cercanos representados, que promueve el diálogo y la interacción con los visionados; en definitiva, que desarrolla una serie de dinámicas de convivencia, que se pueden convertir también en conocimiento moviéndose en la bisagra espacio-temporal de la virtualidad audiovisual y la presencialidad escolar.
- Momimó y otros (2008: 220), –el carácter multimedia e hipermedia de la información digital y las infinitas posibilidades de combinación y recombinación que ofrecen permiten –en las

relaciones de los aprendices con la información-, un dinamismo y un grado de interactividad que no son posibles con los medios tradicionales . Podemos afirmar con Martín-Barbero (2002)²⁰¹ que el lugar y el ámbito de la de la educación, de los lenguajes, de cultura y sus ritos, cambian en una sociedad, cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser sólo instrumental, y pasa a ser sustantiva, estructural, impregnando la producción simbólica, tanto como la material.

6.2. La producción audiovisual y multimedia, objetivo prioritario en los actuales parámetros internacionales de educación en medios

El *Center for Media Literacy* define la alfabetización audiovisual como -una aproximación a la educación del siglo XXI, que suministra el marco necesario para posibilitar el acceso, análisis, evaluación y creación de mensajes en sus diferentes formas, ya sean en formato impreso, audiovisual o cibernético. La alfabetización audiovisual permite comprender el papel de los medios de comunicación en la sociedad actual, al mismo tiempo que facilita las habilidades de investigación y autoexpresión necesarias para el ciudadano de una democracia ²⁰². Atendemos que esta definición está muy próxima a la de la *Association for Media Literacy* de Toronto, en Canadá, para la que la alfabetización audiovisual sería la -capacidad de codificar, evaluar y comunicarse en los diferentes tipos de medios que existen en la actualidad, ya sean impresos, audiovisuales o electrónicos .

²⁰¹ Martín-Barbero, J, (2002): La educación desde la comunicación. Norma., Buenos Aires.

²⁰² AA.VV. (2006): *La alfabetización informacional entre los adolescentes vascos. Algunas implicaciones para las prácticas educativas*. Universidad País Vasco,Bilbao.

La 29 Conferencia General de la UNESCO²⁰³ al adoptar la Resolución 61 aprobó para su programa 1998-1999 la creación de un espacio mediático para jóvenes. Los objetivos generales del seminario fueron:

- Promover la educación en medios a través de enfoques regionales que faciliten los intercambios.
- Proponer la innovación de las legislaciones sobre educación en medios y currículo sobre medios.
- Mejorar la cooperación de gobiernos, autoridades, investigadores, educadores y profesionales de los medios.

Se celebra, organizado por la UNESCO, el Seminario de Sevilla de 2002 con el apoyo del AITED²⁰⁴, que entiende una educación en medios:

- Trata de la enseñanza y el aprendizaje con y sobre los medios, más que a través de los medios.
- Implica el análisis crítico y la producción creativa.
- Puede desarrollarse en contextos formales e informales.
- Debe promover el sentido de comunidad y responsabilidad social, así como el desarrollo y la realización personal.

La UNESCO dirige prioritariamente esta acción a los jóvenes entre 12 y 18 años, en función del desarrollo y necesidades de los jóvenes, como son la adquisición de conocimientos, la construcción de la identidad y el desarrollo de

²⁰³Declaración de UNESCO en Grunwald (2007): Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación. Alemania, nº 28. pp 122.

²⁰⁴ Asociación Internacional de Televisión Educativa y del Descubrimiento, que agrupa a las cadenas educativo-culturales y generalistas más importantes del mundo. Actualmente, se encuentra a punto de alumbrar la Organización Mundial de la Televisión Educativa y del Conocimiento (OMTEC).

la conciencia ciudadana. El Seminario de Sevilla recomienda las siguientes áreas de actuación:

En el ámbito de la investigación:

- Descripción de las metodologías existentes para la educación en medios
- La compilación y difusión de la investigación existente.
- El desarrollo y la evolución de procedimientos que tengan en cuenta la especificidad en medios en contextos formales y no formales.
- La promoción de la investigación priorizando la educación en medios en la que participen padres y madres.

En el ámbito de la formación para profesores y formadores:

- Desarrollar certificaciones adecuadas del modo más viable.
- Desarrollar currículos de formación para la educación formal y no formal.
- Creación de manuales para profesores y padres con diversos soportes y materiales.
- Cursos de verano en educación en medios para profesores.
- Publicaciones cortas y prácticas con guías para estudiantes.
- Creación de cursos a distancia.

En el ámbito de la cooperación con medios, escuelas, ONGs, empresas privadas e instituciones públicas para:

- Desarrollar relaciones entre el mundo de la educación y la industria de los medios.
- Desarrollar las relaciones con las fundaciones (de la industria de los medios y de otros sectores).
- Desarrollar guías de educación en medios y ética.
- Crear plataformas de relación con la industria.

En el ámbito de coordinación y colaboración en la creación de redes para todos los actores implicados en la educación en medios:

- Crear *web-sites* para profesionales, formadores y profesores.
- Creación de un portal de recursos para la educación en medios.
- Organización de foros locales, nacionales e internacionales con periodicidad regular, y conexiones con las escuelas que puedan otorgar sellos de calidad UNESCO a determinadas iniciativas y productos y actividades.
- Creación de una red especializada de festivales de televisión y cine.
- Dotación de instrumentos y facilidades para el acceso a centros de recursos.
- Consolidación de las federaciones o asociaciones profesionales y centros de documentación existentes.

En el ámbito de la consolidación y promoción de la esfera pública para todos los actores de la sociedad civil: padres y madres, profesores, ONGs, grupos de jóvenes, consumidores, asociaciones de espectadores y oyentes, con la finalidad de:

- Publicar guías para su uso en las políticas de los medios de difusión de carácter público.
- Publicación de recomendaciones en apoyo de los medios públicos, especialmente dirigidos a los jóvenes.
- Creación de una conciencia pública sobre los programas juveniles.
- Creación de campañas públicas para sensibilizar a los adultos de la necesidad de educación en medios en contextos formales y no formales.
- Creación de un sistema de apoyo para observar, evaluar y garantizar que las instituciones aseguren, con calidad, el acceso a los medios de los jóvenes.
- Producción en formato internacional de programas televisión para promover la concienciación sobre educación en medios.

Posteriormente, se produce en octubre del 2003 en Huelva el Congreso -Luces en el laberinto audiovisual²⁰⁵. Este encuentro afirma la importancia del factor humano como clave para el cambio y la transformación. La educación en medios necesita un nuevo humanismo que promueva la creatividad, los mejores valores democráticos, el ejercicio del pensamiento crítico, el respeto y la creación de espacios propios para las minorías, así como la consideración de nuevos contextos de relación, convivencia, comunicación. Esta intención de cambio, la recogen las conclusiones de este congreso en las siguientes concreciones:

- -Necesidad de consolidar la educación en medios como un campo coherente e integrado.

- Necesidad de pasar de un estadio de reivindicación y denuncia a un estadio de acción crítica y constructiva.
- Necesidad de iniciar una nueva estrategia de cooperación y de acción, que nos ofrezca nuevos instrumentos de relación y unión y potencie nuestras posibilidades y las articule en un nuevo paradigma .

De un modo rotundo y claro, el Congreso -Luces en el laberinto audiovisual ha evidenciado que para hacer realidad la edu-comunicación es necesario:

- -Promover la producción de comunicación por parte de niños y jóvenes. La educación para la comunicación debería facilitar el acceso a los recursos expresivos, a las técnicas y a la creación de mensajes que permitan utilizar de la forma más idónea tecnologías y recursos tradicionales y otras más novedosas .

En esta misma línea se posiciona la Carta Europea para la alfabetización en medios (2006)²⁰⁶, que declara:

- -El compromiso para crear una comisión para concienciar a la ciudadanía sobre la importancia de la alfabetización en medios poniendo especial énfasis en los medios de comunicación, información y expresión.

²⁰⁵ Libro de Actas del Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación, (2003): Luces en el laberinto audiovisual. Huelva.

²⁰⁶Firmada por representantes de ocho países en 2006, auspiciada por el British Film Institute (Gran Bretaña). En <http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter&id= 6> (6 abril 2007). Véase anexo 1.

- El apoyo al principio de que todo ciudadano europeo, sin distinción de edad, deba tener oportunidades, tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la informal, para poder desarrollar las destrezas y los conocimientos necesarios que le permitan incrementar su interés, compresión y exploración hacia los medios.
- Creemos que las personas alfabetizadas en medios deben ser capaces de usar adecuadamente las tecnologías mediáticas para acceder, conservar, recuperar y compartir contenidos que satisfagan las necesidades e intereses individuales y colectivos.
- Contribuiremos al desarrollo de la educación en medios de la población europea alentando, posibilitando y ofreciendo otras oportunidades a los ciudadanos para: Ampliar sus experiencias en diferentes tipos de formatos y contenidos mediáticos. Aumentar sus habilidades creativas en el uso de los medios para expresarse, comunicarse y participar en el debate público .

En todos y cada uno de los documentos explicitados aparecen dos constantes:

- q Primera, que una alfabetización audiovisual y multimedia contiene una doble vía: recepción crítica y emisión constructiva. Análisis y creación. La crítica del consumo audiovisual es necesaria, pero no es suficiente. El análisis completa su sentido cuando el ciudadano emite el mensaje y participa en su diseño y construcción. El adolescente siente la satisfacción personal cuando ha hecho algo, si lo que hace es lo que necesita contar, y lo que cuenta es expuesto en una –conversación pública y audiovisual y/o multimedia al resto

de adolescentes y ciudadanos, experimenta el crecimiento personal e integral como autor. Su voz es identificada y reconocida por el grupo de pares, su identidad con nombre y apellidos identificados, su ser social integrado.

q Segunda, los medios –en sus diferentes soportes, géneros y formatos- deben abrir sus espacios a la participación juvenil. No es suficiente hacer programación para los jóvenes, o pensar en el cine para los jóvenes, ni diseñar un periódico con contenidos juveniles, ellos necesitan más, precisan ser protagonistas en los medios, más que como objetos –que ya lo son- como sujetos. Que ellos mismos cuentan sus experiencias, sueños e inquietudes, narren cómo ven la vida y cómo les gustaría que fuese la sociedad en la que viven y en la que quieren que vivan, del modo más habitable y sostenible posible.

Ya hemos dicho que el concepto de alfabetización mediática implica un doble proceso, de -lectura y -escritura con los medios. Dos procesos inseparables, pues sólo estará alfabetizado el que sabe leer y sabe escribir. La educación en medios requiere esta doble competencia que se desarrolla de modo sincrónico y progresivo. El espacio de la producción permite a los jóvenes explorar sus intereses y preocupaciones. Los investigadores²⁰⁷ han manifestado que la utilización de los ciudadanos y estudiantes de los géneros, soportes y formatos mediáticos populares revelan un conocimiento del entorno mediático que analizan con agudeza y parodian con creatividad. La proximidad cognitiva y

²⁰⁷ Investigadores de América Latina como Barbero, Fuenzalida, Orozco, Kaplún, Costas, Avendaño; de América del Norte como Pungente, Shepherd, Tyner, o de diversos países como Quin, Ferguson, Masterman, Krucsay, Jacquinot, Bazalgette, Buckingham, Aguaded, Aparici, Ferrés, Agustín García Matilla, Pérez Tornero; grupos como Aire, Spectus, Comunicar, Pe de Image, entre otros muchos.

afectiva que proporciona la cultura popular mediática facilita procesos de reconstrucción y nuevos significados.

Pero el análisis por sí solo no cambiará necesariamente las actitudes de los estudiantes. A menos que se relacione con las propias experiencias e identidades de los estudiantes. Ponerse -detrás de la cámara , entrar en un plató de televisión o en la redacción de un diario, ayuda a desmitificar el medio y a desvelar la aparente -transparencia que cotidianamente se le concede. La realización de un cortometraje pasa por un proceso de producción. Aparici, Matilla, Valdivia (1992:310), definición de la idea, discusión y consenso en grupo, documentación, guionización, localización, grabación, postproducción y autoevaluación, en el que se fragua un proceso de aprendizaje integrado en las diferentes secuencias:

- La idea como creatividad.
- El preguión como análisis, documentación y reflexión.
- El guión como consenso.
- El rodaje como juego.
- La producción como exhibición, proyecto común, difusión.

La lectura y la escritura forman parte de la alfabetización. Aprendemos primero a hablar, luego a leer, finalmente a escribir. Leer y escribir forman parte del mismo proceso, quien conoce los códigos puede leer y también puede escribir. Cuando los jóvenes se colocan con su grupo en un ejercicio de oralidad, o delante de una hoja en blanco para escribir un relato empiezan a preguntarse qué quieren contar, con qué personajes, en qué escenarios. Buscan las palabras, organizan las frases, desarrollan los párrafos y dotan de significado y sentido su historia. Cuando escriben no sólo conocen los códigos, también -se apropián

de sus atributos para hacerla suya y conseguir que esa historia que sólo estaba hasta entonces en su interior pueda ser mostrada a los demás.

La educación en medios para la comunicación es un viaje con dos estaciones imprescindibles: el análisis crítico y la creación audiovisual y multimedia. Lo segundo no sólo confirma y comprueba lo primero, también permite –entender significativamente lo que se ha aprendido. Estar detrás de la cámara, construir un guión, convertir esas ideas en imágenes y sonidos concretos, editarlas, sonorizarlas, supone un proceso de creación que no se puede conseguir con el análisis. Cuando los chicos presentan su corto a los compañeros del centro y lo llevan al festival de cine, sienten una compensación personal, afectiva y social difícilmente descriptible.

6.3. La producción de un cortometraje en su doble dimensión: lúdica y social.

6.3.1. La dimensión lúdica

El juego es una actividad fundamental del ser humano, especialmente significativa en la infancia, que revela y describe este período evolutivo. Observando algunas características del juego, Gómez y Esteve (2006:98), señalan como indicativas su carácter placentero, porque proporciona goce para quien lo ejerce; natural y motivadora, su naturaleza movilizadora hace que el juego fluya de un modo espontáneo; voluntaria, siempre será un actividad libre para comenzar, y libre para terminar; integra un mundo aparte, evade de la

realidad, transgrediendo el espacio de lo cotidiano, Huizinga (1968:21-23) sostiene que –el juego no es la vida corriente, más bien consiste en escaparse de ella , añadiendo, –el juego se aparta de la vida diaria por su lugar y por su duración. Su estar encerrado en sí mismo , sumergiendo a quien lo practica en la ficción y obteniendo cotas de satisfacción que no existen en la vida real; el juego es creador, pues favorece y potencia la creatividad, la asociación, el caos que rompe el orden para generar otro orden; también es expresivo, permite y fomenta la exteriorización de los sentimientos, que en lo cotidiano permanece con frecuencia oculto o cerrado, censurado por las normas y los miramientos; el juego es socializador, su práctica despliega las habilidades sociales, la capacidad de trabajar en grupo y en equipo, la cooperación.

Juego e infancia son dos conceptos indisolubles, fácilmente identificables y de rápida correlación. Es difícil imaginar un niño que no juegue. Con la inmersión en el mundo adulto (también en el mundo joven), el juego parece que quede relegado. Tal y como indica Sánchez Néstor (2005)²⁰⁸, este tránsito está formado por una serie de renuncias, entre la que se destaca el trabajo, que se contempla como productivo y serio. Los adultos entienden el juego como una pérdida de tiempo, se censura desde la –seriedad adulta , desde el –sistema de producción . Se considera como algo que se practica en los espacios domésticos, en la intimidad, en escenarios siempre informales, lejos del ámbito laboral. Los jóvenes tampoco aceptan con facilidad el juego, les resulta –infantil dedicarse a –esas cosas , propias de niños.

²⁰⁸ Sánchez Nestor, D, (2005): –Juego y desarrollo humano . En *IV Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación*. Vicepresidencia de la República / Coldeportes /. Medellín, Colombia. En <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio4vg/NSanchez.html>. (10 abril 2007).

²⁰⁸ Huizinga, op. cit. pp 20.

La escuela forma a futuros ciudadanos, la escuela necesita una linealidad en el tiempo para sus enseñanzas, está repleta de programas y temarios, horarios, paredes que aburren a los jóvenes. ¿Podemos invertir la pedagogía del aburrido? Es posible, aunque admitiendo que no es fácil, ni tampoco cómodo, porque las clases siempre serán más ordenadas y tranquilas siguiendo la inercia convencional de los programas escolares. Pero ¿es posible invertir la pedagogía del aburrido, en una pedagogía lúdica, sin desechar para nada el esfuerzo?

¿Cómo? Disponemos de la posibilidad de movilizar al alumno, implicándolo en procesos creativos que le motiven y le gratifiquen. El esfuerzo no se opone a placer. Si no leen, no cocinan, no investigan, es porque no se les ha enseñado el placer de leer, de cocinar, de curiosear y disfrutar en la praxis concreta y progresiva; cercana e inmediata. Experiencias como el rodaje de una película, un taller de cocina, la grabación de un anuncio, la preparación de un viaje de estudios, la organización de una fiesta final de curso, o la preparación de un campamento, o un gran juego de pistas; el ensayo de una obra de teatro o la creación de un grupo musical, son ejemplos que manifiestan cómo los adolescentes se pueden implicar, sin escatimar tiempo, ni esfuerzo, pero tampoco ilusión no exenta de placer y disfrute en lo que se hace. Los adolescentes son espectadores y jugadores, en ambas dimensiones y en ambos ámbitos, el placer de ver o jugar les seduce y sumerge.

Nuestra propuesta es dejar emerger ese niño que el joven y el adulto llevan dentro. La dimensión lúdica es consustancial a la naturaleza humana, plataforma de proyectos abiertos. Huizinga, (1938) describe -el como si del niño que se practica en todo juego. Para ilustrar este concepto emplea una anécdota. Se trata de un padre que se encuentra jugando con su hijo de cuatro años al tren, en la primera silla de una fila ellas. Acaricia a su hijo, pero éste le dice: -Papá, no debes besar la locomotora porque si lo haces piensan los coches que no es de verdad . En este -como si la broma que cobra naturaleza en un juego se

convierte en seriedad para el jugador, de modo que diversión y seriedad se entretejen, dotando de sentido la dinámica lúdica, como ocurre con el oxígeno y nitrógeno en la atmósfera. El autor de *Homo Ludens* incide en la dimensión espacial como una característica propia del juego. El campo de juego, la mesa, un terreno señalizado, una habitación, la cama, la ventana, el círculo mágico, la pantalla, son zonas de juego porque se han separado del resto, no sólo de la cotidianeidad temporal, también de la espacial. -Dentro del juego hay un orden propio y absoluto ²⁰⁹. Un espacio propio con unas reglas propias. Cada juego tiene las suyas, es lo primero que se aprende antes de iniciar la actividad, la trasgresión de la normativa supone quedar fuera, volver a lo cotidiano. En este caso, el -destierro supone desplazamiento, rechazo de los compañeros, ruptura de vínculos sociales. La dimensión lúdica mantiene un perfecto maridaje con la dimensión social. En la medida que estás dentro del juego, desarollas unas habilidades sociales, entras en un proceso de socialización marcado por la espontaneidad, la cooperación, la competitividad, el profundo disfrute del presente, el compromiso en un proyecto común.

Esnaola (2006)²¹⁰ señala como rasgo del juego la calidad de espacio privilegiado para conseguir los sentidos de un mundo, que frecuentemente se manifiesta desordenado y convulso. -Un espacio interno, subjetivo, de reconocernos en nuestras propias angustias y temores, en nuestros deseos y fantasías. Jugar es la clave para construirse como persona saludable, para aprender a medir las propias fortalezas y debilidades ²¹¹. El juego integra a la persona de un modo holístico, en la actividad lúdica se siente, se palpa, se piensa, se relaciona, se convive, se crece, se plantean conflictos, se resuelven, se

²⁰⁹ Huizinga, op. cit. pp 25.

²¹⁰ Esnaola, G.A., (2006): Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos. Alfagrama, Argentina.

²¹¹ Esnaola, G.A. (2007): -Jugar para aprender a vivir... Aprender a jugarse la vida . *Aula educativa*. N°.159. Artículo. Madrid, pp 71.

abren enigmas, se fabrican encuentros y se encuentran sentidos. Afirma Esnaola (2006:72) -para construir conocimiento, no basta con poseer el dato o la estrategia, es necesario aprender a transformar la información en conocimiento objetivable, factible de ser enunciado en conceptos teóricos y trasladarlo a acciones y proyectos .

Huizinga (1938) caracteriza el juego por su -no obligación, como una actividad que se inicia y termina en cualquier momento ²¹². Posee un orden, también movimiento, ritmo, emoción. Hay conflicto y desenlace. Caillois (1994)²¹³, insiste en que el juego es una actividad libre, separada de lo cotidiano, marcado por unos tiempos y espacios propios para el desarrollo de la actividad lúdica, incierta, pues las propias reglas del juego propician el azar y la aventura, lo imprevisible; improductiva, no busca necesariamente un beneficio económico o una compensación material; saborea la dimensión del presente en su entraña más divertida; reglamentada, no hay juego sin reglas que marcan unos ritos de iniciación y desarrollo, que establecen unos límites y unos roles; ficticia, en la ruptura con lo cotidiano, transgrede lo realista, superando cualquier resquicio de iconicidad, fabulando otros tiempos y otros espacios más allá de lo tangible y racional.

El -como si , que sugería Huizinga conduce esta exposición al ámbito de la virtualidad, y por ende, a la simulación. Con el término virtualidad, aparecen dos elementos básicos: interactividad e inmersión. El primero tiene una reconocida aceptación, además de un excelente marketing, se considera un sortilegio de la tecnología: el artefacto y su *interface* permiten al usuario interactuar con escenarios inaccesibles, imposibles de otra manera. La

²¹²Huizinga, op. cit. pp. 30.

²¹³ Caillois, R, (1994): Los juegos y los hombres. La magia y el vértigo. Fondo de Cultura Económica, México.

interactividad es una de las características que mejor definen el denominado *-Marketing Viral* o *I-Advertising*, con el objetivo de contagiar con la información a los conocidos y extender la cadena publicitaria de modo fluido y espontáneo. Este tipo de marketing dispone de diferentes marcadores sociales como los agregadores de noticias (*Digg*, *Menéame*, *Negóciame* o *Tecnomeme*, por citar algunos); los sistemas de compartición de etiquetas, como *-del.icio.us*” o *“Flickr*. Permiten atraer links hacia una *web*. Los creadores de contenido de la Red utilizan, a modo de plataformas de lanzamiento una *web* poniéndole un enlace. También vigilan lo que se dice de nosotros (como *Wikipedia*, *google*, *blogs*, etc). Se trata siempre de medios sociales en los que seguro que ya se está hablando de nuestra marca. Difícilmente podremos influir en estos diálogos si no somos capaces de identificarlos previamente. Las sedes sociales, desde diferentes intencionalidades, convierten el *-como si* en un simulacro y una oportunidad.

Nuestro cerebro es sumamente complejo. Pensemos en sus más de 100.000 millones de neuronas, que a su vez despliegan más de 10.000 conexiones sinápticas entre ellas, produciendo más de 40 cuatrillones de conexiones.

Desde luego, las preferencias personales juegan un papel importante a la hora de elegir. Pero teniendo en cuenta que todas las acciones cognitivas van de la mano una respuesta emocional o, dicho de manera más concisa, que el cerebro sería incapaz de procesar la perceptividad sin la emotividad, nuestra definición de lo estético también está sujeta a factores inconscientes, sociales y psicológicos, y cuando la belleza que se nos presenta está minuciosamente diseñada para seducirnos, se precisa un combinado equilibrio en el ejercicio cerebral, activando el potente puente de conexión entre los dos hemisferios, emocional y racional.

La fórmula²¹⁴ es tan simple como efectiva: el video o juego interactivo (o cualquier otro recurso ingenioso) se envía por *email* a un grupo de personas que responde al *target* hacia el que va dirigido el producto. El mensaje se ve y, si está bien hecho, es reenviado a amigos o por lo menos comentado en público. Figueroa Reyes²¹⁵ enfatiza en que lo viral funciona y lo más interesante es que no se contagia cualquiera sino el que se tiene que contagiar, de modo que este tipo de marketing aprovecha cierta –predisposición que encuentra su canalización en la interactividad.

No ocurre lo mismo con la inmersión. Ha existido un notable rechazo por parte de los críticos ilustrados, que consideran que todo aquel que se –sumerge en un proyecto, especialmente referido a los videojuegos, anula su pensamiento crítico y se deja llevar por la vorágine de su dinámica, esto es, un sujeto enajenado. Preguntémonos, ¿qué ocurre con el Quijote? ¿Y con otras muchas grandes novelas, que resultan ser el santo grial del púlpito de una determinada intelectualidad? Observemos un ejemplo, tomado de Ryan (2004:27) –en resolución –escribe Cervantes en el Quijote- él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio . La inmersión no es una gratificación simple y fácil para escapistas de incultos, es una experiencia vigorizante, necesaria. Supone atracción, pasión, placer. Un escritor, un cineasta, un empresario se sumergen en la iniciativa para gestarla y llevarla a cabo. Cualquier proyecto de gran envergadura necesita de la pasión y el coraje para lanzarlo, precisa de la carga emocional para mantenerlo y acrecentarlo y de la suficiente capacidad de inmersión para garantizar su ejecución.

²¹⁴Florencia Werchowsky, F (2005): Marketing viral, la publicidad es contagiosa. En <http://www.clarin.com/diario/2005/04/27/conexiones/t-965648.htm>. (12 de abril 2007).

El factor inmersión²¹⁶ motiva la reconsideración del concepto de virtualidad, paradójicamente en su etimología. Del -virtus inicial del latín, que significa fuerza, energía, que luego Platón difundiría como virtud, se pasa al período del latín escolástico, apareciendo el vocablo -virtuales, entendido como lo potencial, que Aristóteles desarrollará como potencia para hacer el acto. El sabio griego de Estangira, utiliza el símil de la bellota y el roble, la bellota como potencia, de lo que será el futuro roble. De modo que es aquí donde cobra auténtico sentido el concepto de virtualidad, pues no se considera una oposición a lo real, ni a lo posible, sino que se le atribuye una relación dialéctica: lo virtual como posible y lo actual como concreción de lo virtual. Vendrán otros siglos y otros autores, entre los cuales destacamos a Baudrillard (1978)²¹⁷ que opondrá lo virtual a lo real, las falsificaciones, los simulacros, el engaño. La virtualidad se entiende como un doble, una clonación, lo no auténtico. Con la posmodernidad será esta segunda acepción la más consentida en la mayoría de círculos académicos.

6.3.2. La dimensión social

La dimensión lúdica fomenta el ser social del individuo, en la medida en que se vive con, y se aprende con y de los otros. Trabajar la educación en medios implica un reto educativo que contribuye a que el sistema educativo, y los ámbitos de educación no formal articulen los parámetros educativos del nuevo milenio en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a

²¹⁵ De la agencia FiRe, también utilizó el contagio para promocionar el sitio www.sacoafree.com.ar invitando al reenvío de un Ta Te Ti virtual.

²¹⁶ Gabelas, J.A, (2007): Crecer entre pantallas. Seminario Pantallas Sanas. Tic, salud y vida cotidiana. Gobierno de Aragón, Zaragoza. pp 66.

colaborar y aprender a ser (Informe Delors, 1999)²¹⁸. El individuo, como ser social, aparecerá integrado en un conjunto social cuando participa, en su aprender a ser, en la construcción de su convivencia (aprender a convivir y a colaborar).

Destacamos algunos aspectos fundamentales²¹⁹ que conforman su entidad social:

1. La identificación: el grupo debe ser identificable por sus miembros y por los que no los son.
2. La estructura: cada integrante ocupa una posición que se relaciona con las posiciones de los otros.
3. Los roles: cada miembro participa del grupo desempeñando sus roles sociales.
4. La interacción: las acciones reciprocas son las que permiten el funcionamiento del grupo.
5. Las normas y valores: todo grupo posee ciertas pautas de comportamiento que regulan la relación entre los miembros. En estas pautas subyacen los valores que orientan al grupo.
6. Los objetivos e intereses: los miembros del grupo participan movidos por intereses u objetivos y consideran que la relación del grupo favorece su logro.
7. La permanencia: los grupos deben tener cierta permanencia en el tiempo.

²¹⁷ Baudrillard, Jean, (1978): Cultura y simulacro, Edit. Kairós, Barcelona; y Crimen perfecto (1996): Anagrama, Barcelona.

²¹⁸Delors, J, (1999): *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana-Unesco, Madrid.

²¹⁹Adaptado de Kot, N: <http://www.monografias.com/trabajos11/apuntnso/apuntnso.shtml>. (13 abril 2007).

La relación con los otros hoy, es una relación en red, lo que supone considerar los vínculos. Sáez (2007:113), señala que -a la evidencia de la presencialidad, le sucede la invisibilidad de lo virtual. Inmersión e interactividad promueve la conexión de nudos (de lugares de encuentro) para el intercambio y la creación conjunta . El centro del grupo, entendido como espacio físico, se desplaza de modo radial en múltiples direcciones, empujadas por las propias interacciones del grupo. El concepto de -modernidad líquida , acuñado en esta honda metáfora sobre la contemporaneidad, Bauman (2002)²²⁰ advierte que existen líquidos que según su peso son más pesados que muchos sólidos, pero que tendemos a percibirlos como más ligeros. Por tanto, asociamos levedad con movilidad. El autor, deduce de esta observación, que en la práctica nos desplazamos más cuanto menos cargados estemos. La metáfora de lo -líquido es extensible al tipo de comunicación que facilita el trabajo en grupo, cuando sus miembros se convierten en vasos comunicantes en los que fluyen los objetivos porque convergen los intereses. El espacio líquido por excelencia, la Red, permite que la narración que construya cualquier grupo, puede ser exhibida y difundida a otros muchos, produciéndose una siembra y difusión de lo narrado. Asimismo, la virtualidad en sus diferentes manifestaciones, dentro de un entorno tecnológico, bien en el Messenger, los MOO, MSM, las relaciones fluyen sin transición, en la gratificación inmediata.

La dimensión de lo -líquido sugerida por Bauman, contiene una doble proyección en la observación de la creación de un cortometraje. Los jóvenes proyectan un juego de relaciones en todo el proceso de creación, relaciones que son presenciales, físicas e inmediatas, sujetas a un tiempo y un espacio concreto y determinado, siempre sincrónico. Pero los jóvenes también proyectan otro conjunto de relaciones que obedecen al espectro imaginario, en el que un

²²⁰ Bauman, Z, (2002): Modernidad líquida. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

conglomerado de referencias vividas antes, o mediadas por la representación mediática, se materializan en las relaciones que conforman el grupo de jóvenes que participan en el cortometraje. Como indica Manovich (2005:61), la pantalla es -una superficie rectangular que encuadra un mundo virtual y que existe en el mundo físico del espectador . De este modo se produce la convergencia entre las dos dimensiones: la física, en la que los jóvenes, ya no como espectadores, sino como creadores, se relacionan y se construyen como grupo; y virtual, en la que proyectan sus experiencias y su imaginario colectivo, formado en gran parte por un conjunto de visionados, y un conjunto de interacciones, procedentes de diferentes pantallas.

La intervención de los padres y madres, su preparación, son un factor de primer orden para decidir, no sólo el grado de presencia de los progenitores, sino también el grado e índice de mediación en los consumos multipantallas domésticos, como indican las conclusiones de la investigación Gabelas y Marta (2008:53) -La explicación durante el visionado televisivo es posible por el conocimiento que tienen los padres de los contenidos y porque se produce un consumo comunitario, lo que ocurre en menor medida durante la navegación Internet, el uso del Messenger, los usos *on-line*, los videojuegos y los teléfonos móviles. El consumo en la Red es individual, lo que dificulta la explicación durante el tiempo de consumo, también se produce un descenso de esta mediación por el desconocimiento de los padres ya indicado. En cuanto a los videojuegos, esta mediación es previa, lo que entendemos como una pauta preventiva, bien antes de comprar el juego o bien al permitir el acceso al mismo . La escasa competencia audiovisual y multimedia corroborada en los resultados de esta investigación de este estudio quedan confirmados por la

encuesta UKCCG (2004)²²¹, en la que una de las conclusiones constatan que -el 28 por ciento de los padres y el 7 por ciento de los hijos (9-19 años) que utilizan Internet se autocalificaron como principiantes. La baja experiencia parental es una razón entre otras por las que se considera insuficiente considerar la tarea de mantener la seguridad de los hijos .

6.4. El juego como escuela de salud

El aprendizaje contiene una dimensión lúdica que trasciende y amplia lo intelectual, otra serie de valores y componentes que desarrollan las habilidades para la vida y el crecimiento de la salud como la afectividad, las relaciones sociales, las destrezas para moverse en el espacio físico y simbólico, el reconocimiento de la propia identidad en la confrontación lúdica con los otros, son algunos de estos elementos. A través del juego el niño que todos tenemos dentro -también el adolescente- irá descubriendo y conociendo el placer de hacer cosas, de estar con los otros. El juego permite la expresión los sentimientos más variados en sus múltiples matices. El juego fue uno de los primeros lenguajes que el niño aprendió antes de hablar y después de llorar y reír. La creatividad es uno de los motores de la dimensión lúdica, pues permite resolver conflictos, gestionar las relaciones con los otros, huir del aburrimiento y la rutina, desarrollar el lenguaje en todos sus registros (verbales y no verbales). Ayuda a conocerse a sí mismo y a los demás.

La actividad lúdica posee una naturaleza y unas funciones lo suficientemente complejas, que requiere una explicación multicausal e interdisciplinar. Bien porque se aborda desde diferentes marcos teóricos, bien porque los autores se centran en distintos aspectos de su realidad, lo cierto es que a través de la

²²¹ Citado en Livingstone, S,(2007): Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de Internet. Telos, 73, Madrid, pp 53.

historia aparecen muy diversas explicaciones sobre la naturaleza del juego y el papel que ha desempeñado y puede seguir desempeñando en la vida humana. Destacaremos algunas de las principales teorías. Pensadores clásicos como Platón y Aristóteles ya daban una gran importancia al -aprender jugando , y animaban a los padres para que proporcionaran a sus hijos juguetes que ayudaran a -formar sus mentes para actividades futuras como adultos.

La sugerencia de los pensadores clásicos la recoge el grupo Spectus (2007:129) cuando indica que, -tradicionalmente el juego preparaba al niño o la niña para un futuro trabajo en el que la relación persona -máquina pasaba por lo manual-mecánico. El nuevo entorno telemático-informático que converge en el digital, permite un entrenamiento para desarrollar un trabajo en y desde la virtualidad . El jugador maniobra simuladamente un coche deportivo, decora su habitación para organizar una fiesta con los amigos, gestiona la resolución de su hipoteca acosado por los bancos. El usuario del ordenador o consola maniobra y aprende en la virtualidad destrezas y habilidades que serán útiles para un futuro trabajo.

La presencialidad era una dimensión esencial del juego de antes. La plaza del pueblo, la calle, el patio del recreo, la habitación, el parque, eran espacios para jugar. Ahora, la conexión a Red, que se ha convertido en la nueva ágora moderna, señala el inicio del juego, ubicuidad total: sin espacio específico ni cuerpos presentes para jugar. El videojuego surge de la evolución de la tecnología, como sucedió con los autómatas que dejaban sin aliento a nuestros bisabuelos. Esos autómatas ayudaron a entender el funcionamiento de las máquinas, los videojuegos ayudan a entender el funcionamiento de los ordenadores y sus posibilidades.

En la segunda mitad del siglo XIX, aparecen las primeras teorías psicológicas sobre el juego. Spencer (1885) lo consideraba como el resultado de un exceso

de energía acumulada. Mediante el juego se gastan las energías sobrantes (Teoría del excedente de energía). Lázarus (1883), por el contrario, sostenía que los individuos tienden a realizar actividades difíciles y trabajosas que producen fatiga, de las que descansan mediante otras actividades como el juego, que producen relajación (Teoría de la relajación). Por su parte Groos (1898) concibe el juego como un modo de ejercitar o practicar los instintos antes de que éstos estén completamente desarrollados. El juego consistiría en un ejercicio preparatorio para el desarrollo de funciones que son necesarias para la época adulta. El fin del juego es el juego mismo, realizar la actividad que produce placer (Teoría de la práctica o del preejercicio). Por tanto, percibimos que la interpretación que se hace de la actividad lúdica depende de diferentes factores como la función que se le quiera conferir a la propia actividad o los motivos que la movilicen, en cualquier caso, el sentido que se le concede se encuentra reducido a la -microhistoria del propio sujeto que ejercita el juego.

Hall (1904), a comienzos del siglo XX, asocia el juego con la evolución de la cultura humana. El infante, a través del juego vuelve a experimentar sumariamente la historia de la humanidad (Teoría de la recapitulación). Casi a mediados del siglo XX el juego también ha sido estudiado e interpretado desde la psicología. Piaget (1932)²²² ha destacado tanto en sus escritos teóricos como en sus observaciones clínicas la importancia del juego en los procesos de desarrollo. El autor relaciona la evolución de los sucesivos estadios cognitivos con el propio desarrollo de la actividad lúdica: las diversas formas de juego que aparecen en la evolución infantil son consecuencia directa de las transformaciones que padecen las propias estructuras cognitivas del niño. Los educadores, influidos por la teoría de Piaget revisada, llegan a la conclusión de que la clase tiene que ser un lugar activo, en el que la curiosidad de los niños

²²² Piaget, J, (1932): *El juicio moral en el niño*. Fontanella, Barcelona. pp 111.

sea satisfecha con materiales adecuados para explorar, discutir y debatir (Berger y Thompson, 1997)²²³.

Piaget también establece un desarrollo moral en el estudio de la génesis y desarrollo del concepto de norma dentro de los juegos. El tipo de relaciones, comprender, asumir y aplicar las normas de los juegos señala cómo evoluciona el concepto de norma social en el niño. La dinámica del juego establece una clara estrategia de -inserción social del jugador, no sólo, ni principalmente en el propio juego (en la medida que conoces las reglas juegas), sino en el propio grupo de iguales (en la medida que conoces y respetas las reglas perteneces a este grupo). Por consiguiente, la actividad lúdica implica un rito de iniciación a la esfera social, al sentido comunitario del niño y del joven.

Vygotsky (1982)²²⁴, admite que el juego se sitúa en un espacio imaginario, la esencia del juego estriba fundamentalmente en esa situación imaginaria, que convierte y transgrede la realidad cotidiana. En la interacción el lenguaje es el principal instrumento de transmisión cultural y de educación, pero evidentemente existen otros medios que facilitan la interacción niño-adulto. El pensador soviético vaticina un concepto que hoy tiene plena vigencia en los ámbitos de la comunicación y la educación: la mediación. El juego como hilo de Ariadna que entrelaza relaciones entre los iguales, entre los educadores y los jóvenes, entre los consumos los iguales y los jóvenes. La forma y el momento en que un sujeto domina las habilidades que están a punto de ser adquiridas (Zona de Desarrollo Próximo) depende del tipo de andamiaje que se le proporcione al niño, según sea el contexto afectivo que generemos, los procesos metodológicos que desarrollemos, y en consecuencia, el segmento didáctico que marque el

²²³ Berger, K.S. y Thompson, R.A., (1997): Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia. Panamérica, Madrid.

²²⁴ Vygotsky, L.S, (1982): El desarrollo de los procesos superiores. Crítica, Barcelona.

itinerario de aprendizaje. que materialicemos. Según Vygotsky, el juego no es la actividad predominante de la infancia, puesto que el niño dedica más tiempo a resolver situaciones reales que ficticias. No obstante, la actividad lúdica constituye el motor del desarrollo en la medida en que crea continuamente zonas de desarrollo próximo.

Bronfenbrenner (1987)²²⁵, señala que el juego dispone de un enorme potencial para desarrollar la iniciativa, la independencia y el igualitarismo. Considera que varios aspectos del juego no sólo se relacionan con el desarrollo de la conformidad o la autonomía, sino también con la evolución de formas determinadas de la función cognitiva. En este sentido, ha comprobado que las operaciones cognitivas más complejas se producían en el terreno del juego fantástico.

Juego y placer mantienen una estrecha complicidad. Ferguson (2006: 308) propone la problematización del placer, –necesitamos elaborar un lenguaje de descripción que nos permite reconocer esos momentos de significación que ofrecen un placer identificable, junto a los patrones sociales o individuales de consumo que añaden o quitan mérito a ese placer...). Para el investigador de medios, (...) lo interesante es la naturaleza de ese placer y sus modos y patrones precisos de significación, además de su significado social potencial . El placer que siente el espectador es diferente en el consumo de los medios que en la producción con los medios. Generalmente, el placer que el espectador obtiene del consumo (programa televisivo, spot o película, por citar algunos ejemplos), tiene un significado ideológico. Este placer, sustancial de la dimensión lúdica

²²⁵ Bronfenbrenner, U, (1979): *The ecology of human development* . Cabridge, Harvard University Press. Traducción al castellano en 1987: -La ecología del desarrollo humano . Paidós. Barcelona.

del espectador o usuario de las pantallas, está producido por un texto²²⁶ que contiene un color, una forma, un peso, una composición, un ritmo -agradable gratificante para los sentidos de un -período y espacio cultural , que en ningún caso es genérico para todos, ni estable en el tiempo. Pues cada manifestación audiovisual o multimedia dispone de un marco cultural específico y dinámico.

6.5. La alfabetización audiovisual y multimedia en el doble ámbito de la educación y la salud.

Nuestra investigación advierte una necesaria alfabetización audiovisual y multimedia que permita una relación más ecológica en el conjunto de comunicaciones que nutre de significados la convivencia de los jóvenes. En este proceso subrayamos una serie de elementos, que formulamos de la siguiente manera:

En primer lugar, situamos la necesidad de una alfabetización audiovisual en el marco-puente de una visión conjunta y coordinada entre dos ámbitos de intervención social que tradicionalmente han estado separados: educación y sanidad.

La definición de salud, en relación con la educación, se definió de modo claro en la citada la Carta de Ottawa (1986), que la Organización Mundial de la Salud (OMS), adoptará como parámetro de actuación a partir la década de los noventa, en la que se subrayan los siguientes aspectos:

1. La salud como un recurso para la vida no como una finalidad, atendamos a modo de ejemplo las campañas de

²²⁶ Ya hemos considerado el texto como documento que alberga diferentes formas, soportes, formatos y códigos.

productos cosméticos, alimentarios, muy asociados a -eterna juventud .

2. La salud es un concepto positivo que dinamiza y activa. De desarrollo comunitario. Se produce un transito conceptual muy significativo: de la salud entendida como prevención, como medio para sanar, a la salud entendida como medio de promoción de la propia salud.

3. La importancia de los diferentes entornos de salud: individual, social y ambiental. Las denominadas -habilidades para la vida (HyV), como programa integral, holístico: cognitivo, emotivo y social. (Competencias psicosociales).

-Las habilidades para la vida tienen un desarrollo creciente. Entendemos que este enfoque es esencial para el trabajo y la convivencia con los adolescentes, pues supera el tradicional enfoque preventivo de la salud, para dimensionarlo en su proyección promotora de la salud. Lo importante no es prevenir para evitar la enfermedad, sino promocionar hábitos, estrategias y entornos saludables que optimicen el bienestar individual y social. Existe una necesidad imperiosa de integrar en la educación aspectos no académicos que respondan no sólo a una dimensión cognitiva, que también comprendan aprender a ser, a convivir, a hacer y a aprender. Habilidades para la vida significa disponer de competencias psicosociales, capacidad para decidir y tomar opciones, no sólo deseo de hacerlo, también la posibilidad real de llevarlo a cabo.

En segundo lugar, proponemos pasar del protecciónismo al *empowerment*.

Tradicionalmente el enfoque de la educación en medios (anglosajones) para los medios (latinoamericanos); es decir, alfabetización audiovisual, ha sido proteger

a los menores de los peligros (cultura basura, derrumbe moral, adicciones a las múltiples pantallas). Con unos prejuicios basados en una serie de construcciones (niños y jóvenes como amenaza o como víctimas) -en relación con las -tecnologías de la información y comunicación (TIC)- , o niños y jóvenes como víctimas o dotados de modo natural para la tecnología). Alejados de estas posiciones esencialistas en el modo de entender la juventud, Facer (2003). Se trata de unos discursos que esconden detrás un paternalismo, bien procedentes del -padre moral o del -padre mercado . En la medida en que se afirma que el niño y el adolescente es un ser indefenso, vulnerable y frágil, expuesto de modo permanente y dramático a los peligros de la calle y de las pantallas, se justifica una educación que vigila y protege desde una moral que no ayuda a crecer en la autonomía, sino en la dependencia, el desconcierto y la inseguridad. En la medida en que se enfatiza que los niños y adolescentes han nacido con la televisión en color y rodeados de ordenadores, atribuyéndoles un -don natural para desenvolverse entre la tecnología, se justifica que cada tres meses tienen que cambiarse de móvil, y cada dos años de portátil, facilitando un consumo irracional e irresponsable, pero óptimo para las arcas de las grandes empresas del sector. Por tanto, se trata de un discurso que concibe al niño y al joven como ser -todavía no adulto ²²⁷, un discurso que esconde una buena excusa: el control social de los menores por una determinada sociedad adulta.

Por esto, el *empowerment* propone una intervención no centrada en la protección, sino en la preparación (Buckingham, 2004). Cuestiona, Musitu (2004: 98) —¿Qué es el *empowerment*, qué significa este constructo? Es un concepto de difícil interpretación, literalmente puede ser traducido como empoderar, es decir, dar poder, dotar de poder. El *empowerment* se traduce generalmente, no como empoderar sino como potenciación o fortalecimiento.

²²⁷ Adaptamos la terminología empleada por Buckingham, D, (2004): Educación en medios. Paidós, Barcelona.

Por tanto, estamos hablando de una preparación para la participación, que no se improvisa, que precisa tener unos conocimientos y habilidades para entrar en unos procesos de implicación que supongan una toma de decisiones. Por consiguiente, nos encontramos ante un modelo de comunicación dialógico, participativo y compromiso con el entorno inmediato.

Los espacios de participación están sufriendo notables cambios, que no sólo afectan a su naturaleza, sino también a su organización, como indica (Zubero 2007: 76) -la nueva realidad participativa no es totalmente luminosa; y sus zonas oscuras no se explican, sólo, por su carácter todavía emergente y, por lo mismo, incierto (...). Existen aspectos en la nueva cultura participativa que han de ser revisados y, en su caso, depurados: su inconstancia, su esteticismo, su informalización, su voluntarismo, su fragmentación, su base individualista, su furor anti-institucional . Aparici subraya del modelo -falsamente democrático ²²⁸ que es frecuente en los espacios de formación y educación, materializándose cuando el emisor provoca en el receptor una retroalimentación con feed-back, pero sólo para reforzar el punto de vista o enfoque del propio emisor.

De modo que la ciudadanía en general, y los jóvenes en particular, se adaptan a gran velocidad a los cambios que con dificultad intentan asumir las instituciones civiles. Los jóvenes inauguran constantemente nuevas comunidades, en las que los espacios asíncronos y síncronos de la virtualidad, presididos por las múltiples pantallas (sobre todo Internet y sus lugares), invitan de modo constante a la participación, aunque en muchos casos sea una participación anónima (*MySpace, YouTube, blogs, fotologs*), pero también existen otros lugares virtuales en los que se pide la identificación (*Facebook*).

Y en tercer lugar, entender que la alfabetización audiovisual exige el desarrollo de la comprensión y el análisis de manera que el espectador (cine y televisión) jugador (videojuegos) y usuario (Internet y dispositivos móviles) tengan una implicación activa y crítica. Por consiguiente, el *empowerment* está profundamente enraizado en el pensamiento crítico y la participación democrática. De modo que esta doble dimensión, la crítica y la creativa se desarrollan en un complejo proceso que contiene los siguientes elementos: audiencias, texto, intertextualidad, contextos y mediaciones.

6.6. Dimensiones de la competencia audiovisual y multimedia.

Las competencias en comunicación audiovisual y multimedia, hoy contenidas según la Ley Orgánica de Educación (LOE), en la denominada -competencia digital , comprende un aprendizaje integrado en un contexto significativo Cook - Gumperz (2006). Añade, Tornero (2008: 23), -la alfabetización mediática era entendida como la capacidad de autonomía y de interpretación crítica ante los mensajes de los medios. Hoy en día el énfasis hay que ponerlo, además, en la capacidad de generar nuevos contenidos . En esta misma línea se pronuncia Tyner, refiriéndose a la producción (2008: 85), -implica alterar, insertar, borrar, editar, combinar o cambiar la secuencia de un texto, de una imagen, un montaje o una grabación de audio original para producir algo personalizado distinto del original (...) dar un nuevo sentido a los medios es a menudo hacerlo de forma satírica o irónica lo cual es especialmente útil como forma subversiva de valores políticos, sociales o culturales . En el proceso de alfabetización que exponemos,

²²⁸ Aparici, R, (2006): El proceso de Comunicación. Nuevas Tecnologías y Educación. UNED, Madrid. pp 132.

uno de los aspectos más destacados, tanto por los propios jóvenes, como por los profesores y tutores que les han acompañado en la creación de cortometrajes, ha sido el componente paródico, que ha dinamizado en cada grupo creativo, una crítica al sistema (escuela, familia, sistema sanitario, político o convivencial), que ha servido de marco estructural narrativo a su historia audiovisual. Subraya Tyner, (2008: 84) -las audiencias usan los contextos para proveerse de un marco de referencia desde el que confieren significado al texto .

La sátira, lo cómico, el humor siempre han estado presente en la creación. Fuenzalida (2008: 51), -el esquema del contraste lúdico es muy antiguo: aparece en la pareja cómica carnavalesca basada en la oposición del gordo y el flaco, el viejo y el joven, el grande y el pequeño (...). El esquema provoca humor y diversión cuando el niño -añadamos el joven-, comprende que el adulto debería realizar diestramente esas acciones (pero no las hace); es decir, el humor supone establecer una complicidad cognitiva (tácita) con el niño y el joven .

En el proceso de alfabetización audiovisual y multimedia es necesario contemplar una serie de factores o dimensiones²²⁹, también recogidas por diferentes expertos e investigadores internacionales como (Barbero 1987; Masterman 1993; Aparici 1996; Mattelart 1996; 1998; Buckingham 2002, 2004; Grupo Spectus 2003; Gutiérrez 2003; García 2003; Ferguson 2006; Ferrés 2008).

Esta educación para la comunicación²³⁰ contiene significativas aportaciones. -A mediados de la década de los ochenta se crea el primer curso de Lectura de la Imagen y de iniciación a los medios audiovisuales en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. También Empresas como el Servicio de

²²⁹ Ferrés, J, (2006): -La competència en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors . *Quaderns del CAC*, 25, Barcelona, pp 9-15. Ver anexo 2.

Orientación de Actividades Paraescolares (SOAP), EDEBE, o grupos como Drac Magic, fueron pioneros en este campo ya desde comienzos de los años setenta. En estas y otras experiencias trabajaron especialistas como Alonso, Matilla, Vázquez Freire, Abril, Del Río, Ferrés, Selva, Solá, Maquinay, Rey, etc. Más tarde nacerían asociaciones y grupos de educomunicadores como Comunicar, Spectus, Apuma, Entrelinies, Teleeduca, Aire, que han promovido iniciativas de sensibilización y formación, talleres de producción para profesores, niños y jóvenes; producciones didácticas, proyectos de innovación y realizaciones audiovisuales y multimedia. Asimismo debemos citar a personas que han colaborado activamente en la educación para la comunicación como Campuzano, Gabelas, Aguaded, Martínez Salanova, Pérez, Correa, Callejo, Fernández Baena, Lara, Tucho Fernández, Marta, Madariaga, Walzer, Bernabeu, Camps, etc.

Como indica Matilla, –en todo este tiempo también se han constituido iniciativas para la reflexión y el debate que han tenido presencia durante algunos años como las Jornadas de Pedagogía de la Imagen de Gijón (con la creación de la Oficina Permanente de Pedagogía de la Imagen OPPI), Pé D`Imaxe en A Coruña, ya extinguidas hace algún tiempo, y otras como Cinema Jove, El Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (OETI) en Barcelona promovido por Gómez Oliver y su equipo, Pantallas Sanas en Aragón, coordinado por Gurpegui, o más recientemente *Combyte*, en Las Palmas de Gran Canaria, coordinado por el equipo de profesoras encabezado por Faray. Todas estas propuestas encuentran el relevo en algunas, aunque escasas, importantes iniciativas institucionales como las que abanderan el Consejo Audiovisual de Cataluña y el Consorcio Audiovisual de Galicia en alianza con el Seminario para la Paz de esta misma Comunidad. Hay que destacar también la labor

²³⁰ Matilla, A.G, (2003): Una televisión para la educación. La utopía posible. Gedisa.. Barcelona. pp 181-183.

realizada en el Principado de Asturias, al ser ésta la única Comunidad que ha desarrollado un programa conjunto de educación en tecnologías de la información y en comunicación audiovisual .

Nos recuerda este autor que –desde el ámbito universitario, en los últimos años, la presencia de profesores universitarios interesados en este campo y expertos en diversas facetas de nuestro ámbito han conseguido tener presencia en facultades de numerosas Comunidades Autónomas. Por ejemplo, en las Facultades de Comunicación y de Educación de Andalucía han surgido equipos de trabajo con gran proyección. En el caso de Sevilla, las iniciativas de los profesores Sierra, Conteras y García han buscado alianzas con docentes universitarios implicados en los ámbitos locales y del trabajo con movimientos sociales como Marí Sáez y Chaparro. En Educación, el equipo de la Universidad de Huelva, con Aguaded, Pérez y Correa, o en Sevilla, Málaga, Granada y Cádiz, los equipos dirigidos respectivamente por los profesores: Cabero, Cebrián de la Serna, Ortega Carrillo o Pérez.

En Cataluña, la amplia tradición en este campo nos lleva a recordar las experiencia de Ferrés, Gifreu, y Pujadas, los tres en la Pompeu Fabra, y de Vilches y Pérez Tornero en la Autónoma, por poner sólo algunos ejemplos de algunos especialistas que, ya sea con continuidad o en algún momento de sus carreras, han tratado aspectos relevantes de este ámbito. En el caso de Valencia es obligado citar los trabajos de los profesores San Martín, Lozano y Miralles, en Asturias a Fueyo y en Canarias a Younis. En la Complutense de Madrid la actividad del profesor Cebrián Herreros y del equipo compuesto por Aparicio, Martínez, Rodríguez Pastoriza y Marta Lazo (Universidad de Zaragoza) y también la de Sánchez Bravo como profesor pionero en este campo en la Facultad de Ciencias de la Información y la de Bautista, en la de Educación, todos ellos en la de la misma universidad madrileña. Sin olvidar los equipos

existentes en las Universidades Rey Juan Carlos, Carlos III de Madrid y la propia UNED ampliamente citada .

Por **audiencias** entendemos un conjunto de personas que interaccionan con el medio (texto), y entre sí, condicionado por sus diferentes contextos de recepción (individual, sociopolítica e ideológica), y por el contexto de producción (creación, exhibición, distribución) del producto impreso, audiovisual y/o multimedia. La audiencia, en suma, siempre activa, con un mayor o menor grado de pensamiento crítico, con un mayor o menor grado de participación. Según sea el contenido de recepción crítica, puede disponer de más implicación en la mejora de su entorno inmediato, siendo más o menos partícipe, más o menos progresivo en su propio desarrollo comunitario.

Desde una perspectiva crítica, y centrados en el medio televisivo, hoy todavía dominante, la audiencia se construye, se fabrica, según indica Ferguson (2007: 238) -para poder competir, vender, y „predecir“ la conducta del público, es necesario contar con cierta forma de orden. Primero, uno inventa su audiencia, luego le atribuye ciertas características, a menudo mediante una costosa investigación de mercado. Finalmente produce la ficción (...). Y es que las audiencias ciertamente existen pero sólo después de haber sido creadas por aquellos que quieren venderlas o protegerlas . Una manera de vender y proteger las audiencias son los índices marcados por el monopolio de T.N.Sofres, en las cifras acerca de cuántos espectadores ven un determinado programa, y cual es el programa más visto, estableciendo una determinada tendencia. Para un investigador de los medios es preciso analizar que hay detrás del concepto de audiencia y que se quiere decir con la denominada -libertad de las audiencias ¿Nos cuestionamos las razones por qué no se investiga más en los gustos, preferencias, intereses de las audiencias? Entendemos que nos encontramos con una de las claves, dado que no interesa hacer estudios cualitativos para cada

segmento de audiencia. Se intuye que los deseos de las audiencias son múltiples, segmentados y diversos. Dado que audiencia se construye a partir de la programación, se diseñan programas, se testan pilotos y en función del éxito que tengan sobreviven o no en la parrilla televisiva o se cambian de día, de hora. Son los test de programación los que van definiendo esa audiencia, esa malla de impactos que deciden que tipo de programación interesa. Con la implantación de la televisión digital terrestre (TDT) y la convergencia de Internet y la televisión, las audiencias sufrirán modificaciones. Vilches (2001: 193), -en la época de las televisiones digitales interactivas el discurso de audiencia activa interesa sobre todo a la industria de la publicidad y del entretenimiento . Se cuestiona Matilla (2003: 217), -la web TV permitirá a un telespectador seleccionar primero y descargar después en el horario marcado aquellos programas de su interés (...). Una de las principales incógnitas será si se pueden superar los actuales condicionantes económicos para que una parte significativa de la población pueda acceder a la televisión de pago (...) o si la interactividad sólo será rentable cuando genere transacciones comerciales . Desde un modelo educativo entendemos las audiencias no como aquellas que diseñan y construyen los accionistas de los medios de comunicación sino aquellas que son libres de elegir el cómo (medio), el qué (contenidos), el cuándo (horario) y el dónde (lugar), además de ser capaces de interactuar y participar conforme a la realidad social a la que pertenece cada individuo o colectivo, con la implícita y material posibilidad de humanizar su entorno próximo.

Las audiencias, como objeto de estudio en nuestra investigación, contemplarán dos perspectivas, la primera entendida como receptora, la segunda como emisora, las dos complementarias y asíncronas. En primer lugar, los jóvenes como público-objetivo o *target* de la producción mediática; en segundo lugar, los jóvenes como audiencia emisora, activa, crítica y participativa, porque desarrolla y ejercita las competencias que exigen la alfabetización audiovisual y

multimedia: análisis crítico y producción creativa de cortometrajes. En esta segunda dimensión, tenemos que subrayar, cómo los jóvenes no sólo producen sus cortometrajes, sino también son protagonistas de un festival en el que se exhiben y premian sus películas. Esta recepción crítica, contenida en la audiencia juvenil, se retroalimenta de sus consumos cotidianos, contenidos en los diferentes productos mediáticos (música, cine, radio, *cómics*, series y concursos televisivos, publicidad, redes sociales de Internet), consumos culturales ampliamente investigados por distintos estudiosos como Nightingale, 1999; Dayan, 1987; Buckingham, 1987; Hill, 2005; Hobson, 1982; Morley, 1986.

Este proyecto enlaza con los planteamientos del teórico Canadiense Jean Cloutier²³¹ que en su teoría del EME-REC (*Emetteur-Recepteur*), invierte los modelos tradicionales de comunicación, centrados en un circuito cerrado de transmisión de información y respuesta entre emisor y receptor. Cloutier asiente que los nuevos medios permiten que cualquier usuario sea a la vez emisor y receptor de mensajes.

Por **texto** no entendemos sólo el documento impreso, audiovisual, sonoro o multimedia, sino cualquier documento o material que apele al ciudadano en general y al joven (que nos ocupa) en particular, que contenga un significado que se pueda percibir por cualquiera de los sentidos. Desde una película de cine, la carátula de un disco, un escaparate, el logotipo de las zapatillas deportivas, la cuña de radio o el graffiti que hay en el muro del cementerio, por señalar algunos ejemplos, pero focalizaremos nuestro análisis en el cortometraje.

Aunque el término **intertextualidad** está muy asociado a la filología y la literatura comparada, se utiliza para definir aspectos diferentes. En la educación

²³¹ Cloutier, Jean, (1978): *L'ere d'emerec*, , Université de Montreal, Montreal.

y en concreto en el discernimiento de las competencias en alfabetización audiovisual y multimedia, se aplica para designar la búsqueda de vínculos entre determinado texto con otros, de distinto formato, género o soporte, bien sea por el contexto, el autor, la temática, la época, las referencias. El texto de análisis en cuestión se encuentra ubicado en un denso conjunto de relaciones e interrelaciones con otros textos, anteriores y simultáneos. Del mismo modo, cualquiera que sea y que utilicemos entra en relación con otros textos de otros tipos de soporte y formato. De manera que podemos observar como el anuncio de navidad de determinada marca contiene implícitas y explícitas alusiones a otros anuncios anteriores y simultáneos al mismo, a muchas revistas, a la columna de un periodista y al último disco de moda del principal grupo emergente.

Consideramos que la intertextualidad, que es amalgama comunicativa, permite una enorme explotación didáctica en los procesos de alfabetización audiovisual y multimedia. Es un término utilizado por los postestructuralistas, Tyner (2008:82) –para explicar el solapamiento de códigos y convenciones en textos y la forma en que las audiencias usan estos códigos y convenciones para crear significado . En la dimensión del análisis crítico, el texto en estudio, alude y se referencia a otros muchos; desde la dimensión productiva y creativa, el texto que se produce vuelca y contacta con otros muchos consumos. El cortometraje que crea el grupo de adolescentes está íntimamente vinculado a sus múltiples consumos multipantallas. Su guión, su toma, sus diálogos estarán trufadas de impresiones y retazos caleidoscópicos producidos por la industria mediática, pero también combinados con un sinfín de sustratos socioculturales y vitales tangentes a los consumos audiovisuales y multimedia. Los jóvenes cuando se colocan detrás de la cámara, despliegan su imaginario colectivo lleno de fragmentos visuales y sonoros, impresos y gráficos, audiovisuales y multimedia del ayer y del hoy mediático, que en un ejercicio abierto de parodia, resignifican

y recontextualizan. Como observa Tyner (2008: 83) -a medida que las audiencias dan sentido a los textos, crean a partir de sus conocimientos previos una intención estética relacionada con su presentación y su contexto (...) a medida que comprensión de la res por la audiencia involucra múltiples medios, hipervínculos e interactividad .

Textos e intertextualidad convergen en múltiples vínculos, que a modo de dos imanes se atraen y se repelen. Cuando la audiencia se apropiá del texto en un consumo crítico, autónomo y saludable, los vínculos se atraen y suman significados, generando un aluvión de nuevos significados y propuestas, abriendo un gran ventanal expresivo y comunicativo. Pero cuando la audiencia, no está alfabetizada, o cuando la mediación pertinente no interviene o interviene de modo indebido, el texto y la textualidad se convierten en un caos semántico, una vorágine sin sentido, o acaso, sólo en estímulo inmediato y superficial.

La inmersión en la intertextualidad, que es una experiencia común y probada cuando el sujeto se haya dentro del proceso de alfabetización audiovisual, es un barco que puede tener dirección, muy a pesar de las turbulencias del trayecto, dependerá en gran medida del timonel, que no a modo de patrón de barco, sino de avezado y hábil capitán, vea y observe, recoja y direcciones el sentido colectivo de la tripulación, para que esa embarcación llegue a su destino. El caos (la ruta, agitada por las corrientes y tempestades), encontrará su sentido en gran medida debido a la intervención del mediador (timonel). Los adolescentes se agitan en la marejada de los estímulos e impactos audiovisuales, sintiéndose envueltos por un conjunto de piezas sueltas sin significado, y con frecuencia sin sentido, la presencia del mediador facilitará la composición del puzzle, en el que cada pieza (estímulos sonoro y/o visual, multimedia) encajará en el conjunto, encontrando su sentido. La alfabetización no es un trayecto individual, sino

colectivo; es un proceso comunitario en el que la intertextualidad se encuentra tanto en la multiplicidad de textos, como en la red de alfabetizados.

Los **contextos** se deslizan en bucles (a modo de -nudo y -enredo). Aunque el concepto de bucle admite diferentes acepciones según el ámbito desde el que se contempla (lenguaje de programación, mecánica, lingüística), aprovecharemos la visión de Willis (1990)²³² que desde el campo de la semántica utiliza este término como parte de un elemento (impreso/audiovisual) que orienta hacia un lugar (comunicación), en el marco de una metodología de aprendizaje secuenciada.

Será mayor el enredo en la medida en que estos contextos se generen y dirijan sólo al ámbito de la producción mediática. -Enredo porque se trata sólo de una suma, acumulación inconexa de datos o información que se añade a lo conocido por el receptor, por tanto, suma o acumulación sin sentido. Por ejemplo, la fotografía de la contraportada del periódico que promociona un crucero por el Caribe, se suma al conocido anuncio de la televisión y al folleto que se tiene encima de la mesa sobre el mismo asunto, que se añade a lo que conoce por el amigo que hace unos años hizo un viaje parecido. -Enredo también porque incluye el factor de ruido, como elemento que dificulta la comunicación, como componente que obstaculiza la interpretación del texto y la lectura de los contextos. Ruido que se traduce en -extratextualidad²³³, a diferencia de la intertextualidad que permite y facilita la urdimbre y conexión entre los diferentes textos, potenciando la interpretación. En cambio, el -bucle será -nudo compacto, en la medida en que el contexto facilita que la audiencia genere un nuevo texto. O sea, el receptor se convierte en emisor porque creando su propio cortometraje, dota de sentido a toda la información, vivencias y

²³² Wilis, J.D, (1990): El programa de estudios léxico. Cátedra, Madrid.

²³³ No contemplada desde la retórica que la entiende como relaciones entre los textos producidos por un autor y los textos producidos por otro.

consumos que dispone, para recrear los significados. Como ilustración de lo dicho, y manteniendo el ejemplo, podríamos decir que la misma contraportada del crucero se convierte en una provocación para realizar un collage que ridiculice el carácter exótico y distinguido de este tipo de viajes.

Cuando el bucle es nudo, la audiencia genera otros bucles en dirección dialógica y horizontal. La audiencia en nudo, ofrece consistencia a la recepción y a su construcción. El grupo de jóvenes que crea su cortometraje, avanza en nudos, porque el contexto relacional del grupo, la sucesiva resolución de conflictos, y la toma de decisiones provoca que desde el guión, *casting*, localizaciones, grabación, sonorización y posproducción, la obra adquiera más consistencia, garantizando un proyecto común, que materializa un nudo más compacto, utilizando la -metáfora de la malla , conseguiremos una malla más resistente.

Podemos establecer dos tipos de contexto: el de producción industrial, marcando por las pautas comerciales y estéticas de la industria, con una respuesta inmediata, medible cuantitativamente; y el de producción receptiva, las audiencias activas, críticas y participativas, que en su recepción producen un nuevo texto, no sólo difíciles de cuantificar, sino innecesarias para los intereses mediatocráticos, a excepción de medios minoritarios y comunitarios que priman lo cualitativo (por ejemplo algunas radios o televisiones locales) en los que interesa la mejora de la calidad del producto audiovisual y la satisfacción de las diversas audiencias.

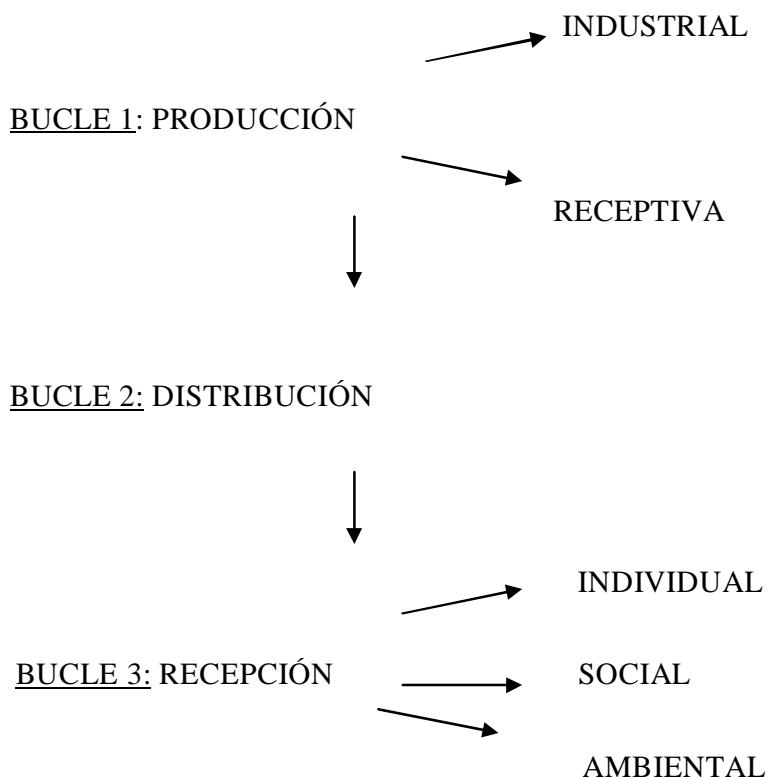
De este modo destacamos:

Del bucle de la producción, bien industrial (para las audiencias) o receptiva (desde las audiencias).

Pasamos al segundo bucle, el de la distribución y exhibición.

Hasta el tercer bucle, que se afina en el tercer contexto, el de la recepción, manteniendo tres ámbitos (individual, social y ambiental), porque esa recepción se realiza desde la interiorización del individuo, que exterioriza su interpretación en el grupo, dentro de un entorno ambiental y cultural²³⁴.

Figura 5. CLASIFICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE BUCLES



Fuente: Elaboración propia

²³⁴ Este proceso mantiene una estrecha relación con el modelo comunicativo socio-semiótico, expuesto por Alsina, M.R, (1995): Los modelos de la comunicación. Segunda edición. Tecnos, Madrid.

Si el tercer bucle se genera desde la recepción crítica y participativa, exige que el producto creado por la audiencia disponga de sus redes de distribución y exhibición, bien de un modo local utilizando el espacio y el tiempo de los medios locales (radio, prensa, televisión), o bien de un modo global, utilizando Internet. Las dos opciones pueden ser complementarias. Centrados en el público que nos afecta (adolescentes), y en el proyecto que sirve de marco a esta investigación, la producción de cortometrajes dispone de un ámbito propiamente industrial: un festival *-ad hoc* para jóvenes, una sala de exhibición de un cine comercial, unas fechas de estreno. De este segundo bucle, retorna la creación a la propia audiencia, que se convierte en receptora de su producción, juez y parte de su obra. Con la autocritica y heterocrítica se produce la retroalimentación que es motivo para iniciar de nuevo el proceso y aventurarse en la siguiente creación.

Cuando se produce la recepción crítica, en la dinámica progresiva de un proceso de alfabetización, la producción de los jóvenes, ya ha conseguido colocarse en el ámbito local de distribución y exhibición, puesto que disponen de un programa (festival de cortometrajes), de un espacio industrial (una sala comercial para su exhibición, y una distribución de las películas en DVD que se reparte por todos los centros educativos que participan en el programa), de unos medios de comunicación locales tradicionales (prensa, radio y televisión aragonesas).

En el trayecto (siempre proceso) de estos tres bucles, existe un viaje multidireccional, pues se mantienen unas relaciones continuas y progresivas con las audiencias y con los textos, en el marco de la intertextualidad, y en el que se producen múltiples mediaciones. Cuando estas mediaciones sólo tienen un feedback con la industria o las instituciones, es decir no existe producción de textos por parte de las audiencias, no hay alfabetización. Dicho de otro modo, si estas mediaciones expresan un viaje de ida y vuelta con destino, desde las

audiencias a los textos, pasando por los diferentes contextos en bucles-nudo, hasta el propio contexto de recepción o entorno en el que se vivencian las mediaciones, y por tanto, se transforman, estaremos hablando de un modelo de comunicación con flujos contextuales, por tanto, con unas estrategias que desarrollen el -aprendizaje dialógico²³⁵ lo que supone aceptar que la realidad es una construcción humana, que los significados dependen de estas interacciones y que el conocimiento será el conjunto de procesos de aprendizaje individual y grupal, a través de la construcción interactiva de significados. Si estas mediaciones carecen de estos flujos estamos hablando de una comunicación sólo mediática, en la que el receptor sólo recibe, es instruido y domesticado por el discurso dominante.

Una educación para la comunicación, también denominada educomunicación, término aceptado por la UNESCO en 1979, no es sólo una educación que cuenta para sus fines pedagógicos con los medios de comunicación y las tecnologías de la información, también genera una intersección, un -cruce de campos (intereses y expectativas) entre todos los participantes, un territorio común en el que la multidireccionalidad de los mensajes es un rasgo principal. El receptor es también emisor, pues recibe y emite, analiza y produce. La educomunicación nace y crece en un -aprendizaje dialógico que contiene siempre las dos dimensiones (análisis crítico y producción creativa). Estas dos dimensiones se desarrollan en una secuencia de acción, reflexión y acción. La realización de una fotografía, la elaboración de un guión, se convierte en el motor que activa una reflexión, que a su vez, motiva un cambio en ese guión, o la grabación consecuente con lo escrito en el mismo. O bien, el visionado del capítulo de una serie televisiva (acción), provoca un diálogo o conversación (reflexión) que invita a una recreación de esa secuencia mediante una grabación, o un juego de

²³⁵ Freire, P, (1996): Pedagogía da autonomía: saberes necesarios à prática educativa. Paz e Terra. Sao Paulo.

roles (acción). De este modo, las audiencias problematizan los textos (Freire, 1996. y Ferguson, 2008), porque cuestionan sus significados. Esta problematización se produce entre los intereses y necesidades de las audiencias y las producciones mediáticas que reciben y resignifican, apropiándose de sus significados. Cuando los jóvenes de nuestra investigación están escribiendo su guión, se están apropiando de una multitud de fragmentos existentes en su experiencia, muchos de ellos procedentes de sus consumos audiovisuales y multimedia, en esa apropiación, dotada generalmente de ironía, sarcasmo y parodia, están volviendo a nombrar sus experiencias y sus recuerdos. El guión que luego se convertirá en cortometraje es la puesta en escena narrativa de ese -nuevo significado .

De esta reinterpretación surgirán posiblemente otras producciones que invitan a cuestionar el propio entorno (individual, social y ambiental) y su transformación. Así queda abierta la construcción del desarrollo comunitario en una filosofía del *empowerment*, en la que los propios ciudadanos, sujetos receptores activos, críticos y participativos, proyectan sus energías y sinergias en una transformación del entorno.

Las mediaciones son entendidas como un conjunto de relaciones e interrelaciones entre el texto, los contextos y las audiencias. Son, en cierta medida, las responsables de que el consumo audiovisual de las audiencias (en este caso los jóvenes) sea saludable, y de que el proceso de alfabetización se produzca. La -metáfora de la malla ilustra lo que estamos describiendo. Se trata de tejer una superficie sin vacíos, sin -espacios rotos , una materialidad continua que garantice un discurso continuo. Un discurso referenciado y potenciado en sus consistentes y compactos nudos. En la medida en que la malla es resistente se puede asegurar cualquier peso, su resistencia garantizará

cualquier carga; en la medida en que el consumo audiovisual contiene las pertinentes mediaciones, estaremos ante un consumo alfabetizado.

La investigación que nos ocupa, que se centra en la producción de cortometrajes que realizan los adolescentes, ilustra la analogía de la -malla . El proceso de creación inicial llega al nudo (guión), que se nutre de las aportaciones de todos y cada uno de los participantes. Este nudo conduce a otros nudos que adoptan más consistencia conforme el grupo resuelve sus propios conflictos de creación. Elaborado el guión hay que tomar un conjunto de decisiones, como la asignación de personajes, con la normativa que el propio grupo decida para establecer una jerarquía de roles, (unos saldrán más en cámara que otros, otros menos o nada porque el grupo así lo decide), o la localización de espacios para la grabación, o la aceptación / eliminación de determinadas tomas, o las funciones más técnicas. El conjunto de nudos que formará la densidad de la red es el reflejo de cómo cada miembro del grupo ha sido partícipe creativo de la obra común.

Asimismo, la analogía del -panal , que consiste básicamente en la colaboración de todos sus miembros, pero con la conducción de un líder natural, completa la malla. Lo que en el universo de la miel es la -abeja reina como líder natural del panal, ocurre en el proceso de construcción de un cortometraje. En cada grupo, son conocidos y reconocidos por los propios compañeros de equipo, que en virtud de sus cualidades naturales o técnicas, habilidades sociales o veteranía, los aceptan como -directores que asumen la conducción del grupo y por tanto, del propio cortometraje. No olvidemos que estamos con un segmento de población que valora mucho la presión del grupo, en la que los líderes naturales siempre ejercen una poderosa influencia, y se convierten en potentes mediadores del trabajo común.

La malla expresa la obra colectiva, que se entrelaza entre sus nudos, desde la coordenada del espacio en una doble dimensión: real pues conforma una zona próxima de intercambio y de relaciones que entre todos construyen; ficticia, en el que la representación proyecta y contiene las expectativas e intereses del propio grupo. Igualmente importante es la coordenada del tiempo, que a su vez avanza en una doble dirección: la presencialidad (linealidad) de la construcción: guión, rodaje, posproducción; la virtualidad (multidireccionalidad), laberinto de transiciones temporales formadas por el pasado de cada participante (experiencias y vivencias, recuerdos), por su futuro (ensoñaciones, proyecciones, deseos). La pantalla en la que se proyectará su cortometraje es la gran metáfora de esta malla, que vuelve a recuperar la corporeidad del inicio, cuando el grupo fue capaz de construir el primer nudo compacto a través del guión. Con la proyección, el ciclo creativo se fusiona, los asistentes (creadores y espectadores) son envueltos en la propia proyección formando parte de la propia metáfora.

Señala Imbert (2003:76) –la televisión no sólo ha sustituido a los grandes mediadores culturales (familia, escuela, intelectuales), sino que ha sustituido una realidad por otra: un déficit de intercambio en el ámbito social (...). Crea a su vez *comunidades virtuales* de espectadores en torno a un formato, un programa . El carácter vicarial que exhiben, en sucesivas representaciones, las diferentes pantallas en general y la televisión en particular ha recibido distintos calificativos entre los teóricos de la comunicación: como simulacro (Baudrillard, 1996; Eco, 1986), como usurpación (Chomsky, 1997; Ramonet 1998; Bourdieu 1997), como reconstrucción (Colombo 1997; Rivière 1998; Lipovetsky 1986). Cualquiera de estas acepciones reclama la necesidad de una mediación que facilite estos consumos, que posibilite el reconocimiento de una realidad significativa y útil para el sujeto.

Son mediaciones con acciones estratégicas²³⁶, entendiendo la estrategia de comunicación como acción con el otro, en paridad, de modo igualitario, no para el otro, ni sobre el otro. Esta acepción tiene un sentido dialógico, de encuentro, ajeno al sentido militar que contempla el concepto de estrategia vinculado a confrontación, o dominio sobre algo. Acciones estratégicas que conocen las prácticas y costumbres socioculturales, vitales del receptor, lo que implica partir del contexto de recepción del otro (educando-destinatario). En *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1986). Freire integra las expresiones, expectativas, intereses de los destinatarios (sectores populares). El conocimiento de este concepto contiene un acercamiento al otro, pretende conocer su ámbito de significación. La teoría creada por Bronfenbrenner (1979) denominada

-modelo ecológico sistémico , recogida por Marta (2005)²³⁷ sostiene que el hábitat o -medio ambiente en el que reside y se ubica un sujeto, se integran en un conjunto de subsistemas cuyo núcleo nace de las propias características personales, biológicas, genéticas y psicológicas del adolescente (mediación individual), a los que se añade los diferentes contextos con los que se relaciona este sujeto, representados por círculos concéntricos, más o menos distantes en función de la proximidad o posible influencia en su propio desarrollo. Entre los más próximos denominados -microsistemas , se encuentran la familia, la escuela o el grupo de iguales, y los más alejados o -macrosistemas corresponden a la cultura, creencias y valores, propias de la coordenada histórica y el marco cultural que socializa el marco espacio-temporal donde se ubica el sujeto.

Consideraremos el grado de distanciamiento entre el adolescente y los diferentes subsistemas que le pueden ser más lejanos, pero según la etapa evolutiva se

²³⁶ Integraremos en el constructo de mediación la dimensión de acción estratégica con el significado que aporta Huergo, tomado de Paulo Freire (1967 y 1986) en *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra; y *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI. México.

trate, no deben considerarse menos influyentes. Entre los jóvenes, los medios de comunicación social representan una esfera alejada del -microsistema que ejerce la familia, la escuela y los amigos, sin embargo, la presión del grupo que vive el adolescente se fusiona con la presión mediática, generando un contexto próximo de importante influencia en su comportamiento. Aunque este sistema de círculos mantenga una estructura gráfica concéntrica, no estamos describiendo círculos separados ni incomunicados, sino vasos comunicantes que ejercen un constante flujo de conexiones.

El -modelo ecológico sistémico se vincula a la Conferencia de Ottawa en Canadá celebrada en 1986. Éste será el marco de la promoción de la salud de los ciudadanos, en el que la OMS, desde inicios de la década de los noventa, lleva denominando como -habilidades para la vida . La División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud, con sede en Ginebra comenzó a difundir materiales informativos, de sensibilización y educativos, diseñados explícitamente para las escuelas. Estos materiales contemplaban la salud mental como una empresa integral, para adquirir, en consecuencia, un estilo de vida saludable, mediante el desarrollo de competencias psicosociales básicas, privilegiando el ámbito escolar. De modo que nos encontramos en un -macrosistema o macrocontexto formado por un conjunto compacto y entramado de diez habilidades psicosociales o -Habilidades para la Vida (HpV), que son fundamentalmente destrezas que posibilitan en las personas una mejor relación consigo mismas, con los demás y con su entorno.

En el pasado, estas habilidades se adquirían en el básico proceso de socialización dentro del entorno familiar. A partir de la segunda mitad del siglo pasado, la estructura familiar, sus hábitos de producción y consumo, sus procesos de socialización sufren un importante cambio. La incorporación de las

²³⁷ Marta Lazo, C, (2005): La televisión en la mirada de los niños. Fragua , Madrid.

tecnologías y los medios de comunicación de masas, -llenan el hogar de otra información, valores y patrones de conducta. Añadamos a esta irrupción tecnológica y audiovisual los cambios en las relaciones familiares, debido a la incorporación de la mujer al mercado laboral y la reducción de hijos por familia. Por tanto, dos nuevos agentes de socialización, ocupan el referente familiar: las pantallas (en su versión televisiva, videoconsolas, ordenador, dispositivos móviles, Internet), y el grupo de iguales de edad. Familia y escuela se verán afectados por estos nuevos factores de socialización y aprendizaje.

La acción estratégica también se proyecta en una segunda dimensión: el reconocimiento del universo de significados en todos y cada uno de los hábitos y prácticas socioculturales del destinatario-interlocutor. Tomemos de Bourdieu (1991:87), la connotación lúdica que atribuye a este reconocimiento. El autor entiende este reconocimiento como un -formar parte del juego del otro , concediendo una igualdad en la acción. Es decir, la práctica que ejercita el sujeto destinatario es tan importante, como nuestra propia estrategia de intervención como educadores. Este plano de igualdad es lo que caracteriza el reconocimiento, desde esta paridad se plantea, desarrolla y evalúa la estrategia de intervención. Es así como proyectamos una acción de implicación, abriendo la horizontalidad entre educador y educando, docente y discente, a un espacio lúdico y común en el que -jugamos juntos . Cuando el grupo de jóvenes ha construido el guión y se dispone al rodaje, el escenario lúdico al que alude Bourdieu adquiere plena expresión. El clima de simulación que exige la representación de los actores y actrices (los propios jóvenes), la interpretación del papel que -les ha tocado o -les han asignado los propios compañeros, exigen una puesta en escena en la que el espacio de la ficción y la recreación sumerge a los participantes en una atmósfera lúdica. Una creación horizontal y dialógica.

La mediación tiene la oportunidad de hacer una revisión del concepto y sentido de la evaluación. Este componente esencial en el aprendizaje, se ha concebido y diseñado tradicionalmente como un -control y -medición de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) impartidos por el docente, para comprobar que han sido -aprendidos por los discentes. La mediación propone una valoración en la que se origina un reconocimiento de los significados del discente o alumno (destinatario, también sujeto emisor y receptor). Es decir, y volviendo a nuestra investigación, los jóvenes que producen un cortometraje, tienen la oportunidad de exhibirlo en un festival en el que ellos son los autores, protagonistas y espectadores. Este festival se convierte en plataforma de evaluación en la medida en que los propios autores y los educadores que los han acompañado en este proceso de análisis y producción valoran si los contenidos del cortometraje responden a los intereses, expectativas y objetivos marcados por el propio programa formativo -Cine y Salud .

Como indica Buckingham (2005: 237), -la evaluación no debería constituir un elemento extraño al proceso, o ser un simple apéndice del mismo, sino que debería formar parte integral del mismo De este modo, la evaluación se desprende de su carácter abstracto, siendo parte del aprendizaje significativo de los jóvenes, y adopta su carácter genuino de autoevaluación, pues serán los propios educandos los que analizan su trabajo, y en consecuencia la adquisición de las competencias exigibles en el programa formativo.

El diseño de un festival de cine, en el que ellos pueden visionar sus películas, en el marco de una sala comercial, significa que disponen del escenario más idóneo para valorar en la evaluación (auto), la importancia de las audiencias. Estamos hablando de unas audiencias reales, puesto que al festival acuden otros jóvenes

de otros centros y otras provincias²³⁸. Los galardones entregados, los cortos seleccionados, los aplausos recibidos son gestos que fundamentan la aprobación del espectador, y por tanto, justifican el valor de las audiencias en un doble sentido: primero, indican de modo positivo que hacer el cortometraje ha supuesto -pensar en a quién va dirigido el producto; segundo, que es la propia audiencia (los jóvenes que asisten al festival, junto con el jurado que designa los premios), quien aprueba o desaprueba esta producción en todo caso, los cortos que no son galardonados con un premio, ya han recibido la aprobación del público pues están siendo exhibidos en el festival.

Por tanto, el sentido de mediación que estamos defendiendo en nuestra investigación, incluye esta revisión del concepto y sentido de evaluación, que la transforma en autoevaluación, en un componente esencial que indica el valor del aprendizaje entendido como proceso dialógico y horizontal.

El concepto de mediación que hemos descrito implica un modelo de educación, y por tanto de alfabetización audiovisual y multimedia, en el que -aprender a leer y escribir con las imágenes y los sonidos supone que la estrategia de comunicación se encuentra muy cercana al conjunto de estrechas relaciones sociales (compañeros de escuela, grupo de iguales), que no sólo conceden significado a las situaciones que experimentan, también lo expresan de un modo audiovisual.

Ubicados en la investigación que nos ocupa, la producción de un cortometraje como un espacio y un tiempo para el crecimiento del adolescente y la promoción de su salud, entendemos que el mediador (educador) despliega una acción estratégica que contempla la triple dimensión, individual, social y ambiental que

²³⁸ No olvidemos que siempre nos estamos refiriendo al marco de esta investigación que es el Programa de -Cine y Salud , promovido por la Dirección General de Salud Pública y el

describe fenomenológicamente los hábitos y prácticas del adolescente. Una acción estratégica que también contempla las tres dimensiones que caracterizan el crecimiento saludable del joven: emocional, social y cognitiva.

La mediación del educador, que conoce y reconoce el ámbito vital de los adolescentes, facilita que el grupo de jóvenes exprese en su cortometraje sus vivencias, intereses y expectativas, asume que la interacción entre su intervención y la acción sociocultural que define al joven y su grupo, se sitúa en una paridad de intereses y afinidad de expectativas. Cada adolescente como individuo, en el contexto grupal que produzca el cortometraje, y en un marco lúdico de creación, desarrolla sus competencias individuales y grupales en el ámbito emocional, social y cognitivo. La producción de un cortometraje significa adentrarse en los procesos de alfabetización, haciendo que sus consumos audiovisuales procedentes del contexto mediático (televisión, cine, videojuegos, Internet, dispositivos móviles) y social (amigos, familia, escuela) sean recreados, por tanto, dotados de un nuevo significado, en su propia creación audiovisual y multimedia.

6.7. La producción de un cortometraje, horizonte de la educocomunicación.

6.7.1. Experiencia piloto de la propuesta

Con la intención de ilustrar nuestra propuesta, expondremos a continuación una experiencia piloto, realizada durante el curso escolar 2006-2007, con los alumnos de tercero de Secundaria de un centro concertado de la ciudad de

Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, por tanto nos ubicamos en Zaragoza, Huesca y Teruel.

Zaragoza. Esta experiencia recoge y contiene los elementos más significativos, en el marco de la promoción de la salud del adolescente, en el proceso creativo de un cortometraje.

La iniciativa se propuso desde la optativa -Procesos de Comunicación . Cuando se planteó realizar esta actividad, los propios alumnos indicaron que se podría ofrecer a todos los alumnos del curso, incluso para aquellos que no cursaban esta optativa. De modo que se ofreció a todo tercero, en total 25 estudiantes. La propuesta consistía en realizar un cortometraje muy sencillo, sin edición, ni posproducción, como no era posible hacerlo en horario escolar, se propuso realizarlo en horario -extraescolar ; es decir, a partir de las 16 horas, puesto que por las tardes no había clases en Secundaria. La oferta era abierta a todos y libre.

Marco educomunicativo de la experiencia

Descripción del grupo

Desde el marco de educación de la salud, que nos ocupa, se observaba un grupo con un perfil sociométrico complejo y conflictivo, en el que sus habilidades psicosociales (cognitivas, emotivas y sociales) se encontraban bastante bloqueadas. El grupo formado por 25 alumnos y alumnas estaba diluido y disperso en pequeños grupos muy hechos y cerrados al resto de los compañeros, con frecuentes enfrentamientos entre ellos. Resultaba muy difícil identificar los posibles conflictos, así como generar un clima de comunicación. El ambiente de convivencia era notablemente tenso. El grupo sólo se percibía -unido para oponerse a cualquier propuesta o iniciativa que procediera del centro y tuviera una naturaleza escolar. El claustro de profesores describía la situación del grupo como muy problemática. Este colectivo de estudiantes estaba formado por varias

individualidades, entre ellas, dos líderes naturales, que arrastraban al resto de compañeros hacia el choque frontal ante todo aquello que fuera disciplinar y académico. El grupo estaba marcado como díscolo por el propio centro, y ellos lo sabían. El ambiente entre compañeros estaba cargado de enfrentamientos, disputas e insultos. Resultaba muy complicado desarrollar una clase normalizada en esta aula, se producían con mucha frecuencia graves problemas de disciplina.

Objetivos

- Facilitar en el grupo un espacio y un tiempo de expresión de sus sensaciones, sentimientos y emociones en el propio grupo y en el propio centro.
- Proponer la creación de un cortometraje en el que ellos sean objetos y sujetos, en el que todo el grupo participe y cuente su propia historia.
- Promover la creación de un cortometraje para promocionar las habilidades psicosociales del grupo en su triple dimensión: social, cognitiva y emotiva.
- Generar en el grupo una propuesta de resolución de conflictos, para mejorar la convivencia en el grupo y en el propio centro escolar.
- Fomentar un proceso de alfabetización audiviosual y multimedia.

Desarrollo de la experiencia

Entre el profesor de -Procesos de Comunicación y otra compañera se empezó a pensar aspectos sobre el guión, sobre cómo utilizar la experiencia para ver la visión que los alumnos tenían sobre las situaciones conflictivas que estaban experimentando. La idea inicial era hacer un vídeo con los alumnos, a lo largo de varias clases, en el que ellos describieran la situación

que estaban viviendo. Después de acudir a un taller de vídeo organizado por Antonio de Oria, la idea cambió. La razón fundamental es que presentó una forma de trabajo en la que los chicos y las chicas obtenían la recompensa a su trabajo la misma tarde de grabación. El vídeo estaba listo en el mismo momento en que se acababa de grabar la última escena. Sin necesidad de largas esperas hasta la edición: gratificación inmediata. Y a la vez les permitía -contar su historia , construir un guión cercano a su realidad. Con estas expectativas se planteó la iniciativa.

Pareció interesante grabar toda la actividad, de principio a fin, para realizar un posterior video -cómo se rodó , a modo narrativo de la experiencia. Se habló con los alumnos, se les planteó la posibilidad de hacer la grabación y les motivó bastante la propuesta. Tras comentarles la iniciativa, a lo largo de los días previos a la creación, ofrecían diferentes ideas sobre posibles guiones, sobre escenarios adecuados, sobre personajes diversos... todo con una gran expectación.

Lo narrado hasta ahora decidió que la grabación sería para antes de las navidades, un 21 de diciembre de 2004. Se ofrecerá a todos los alumnos de tercero de Secundaria, no sólo a los que tienen la optativa de -Procesos de Comunicación . Hay gente muy valiosa que tiene mucho que aportar. La actividad tendrá lugar en horario fuera de clases (por la tarde).

A lo largo de la última semana antes del rodaje, se habló en clase sobre el tipo de películas que les gustaría hacer. El tema y el tono. Ellos insistían en algo de miedo, de terror.

Actividades previas al cortometraje:

1. Visionado de la película -Tesis (1996), de A.Amenábar. Aprovechamos para ver la importancia expresiva que tiene elegir un plano u otro: La importancia de diferenciar los planos largos que son básicamente descriptivos, de los cortos que son más expresivos. Se analizaron esos planos desde la angulación y los movimientos de cámara. Se pensó que aclarar estos conceptos ayudaría a la grabación, dado que ésta la realizaría un alumno.
2. Visionado del material de Fundación Serveis de Cultura Popular, titulado -Educación Audiovisual , que expone cómo expresarse en vídeo. Es un material que dispone de cuatro partes. En cada una de ellas desarrolla aspectos del guión, planificación, angulación y movimientos de cámara. Después de cada apartado, deteníamos el visionado y comentábamos.
3. Análisis de los cortos ganadores del certamen del Programa de -Cine y Salud en los dos últimos años (2002 y 2003). Valoramos sus aciertos narrativos y técnicos, así como sus defectos.

Estas horas de análisis, valoración y comentario fueron muy útiles para introducirles en la creación de un cortometraje, para recordar algunos aspectos del lenguaje audiovisual, que aunque se habían trabajado, no estaban suficientemente sistematizados.

Tras esta preparación, los alumnos insistían mucho en la elaboración del guión, preocupados porque no les quedara tiempo. También pedían con

insistencia que el cortometraje no fuera tan corto, pues habíamos comentado que no habría edición, ni posproducción, y que se grabaría en una tarde.

Creación del cortometraje

Lo primero y más necesario era provocarles para que -saliera su historia. Se les explicó la importancia de que contaran algo suyo. La gestación no fue fácil. Eran veinticinco estudiantes, en horario -extraescolar , se empezó a las 16 horas de un martes y se concluyó el guión a las 18 horas. Se distribuyeron en grupos y se les pidió les pedimos que propusieran una historia cada grupo. Se sometió a votación y se decidió qué propuesta elegir. Uno de los grupos tenía la historia más desarrollada y fue votado por el resto para conducir el guión, que quedó completado con las aportaciones del resto de los grupos. Como se puede observar no se ha escrito nada, se hizo un guión -oral , sólo al final se apuntó la historia en la pizarra, encargándose una alumna de llevarla escriba para la fase siguiente de localizaciones y ensayos.

Ahora había que convertir el -guión literario en escenas concretas. Se fueron detallando y escribiendo en la pizarra. Después se distribuyeron los papeles entre los alumnos y alumnas, y uno de ellos se ofreció para grabar el video. Se fueron grabando las cuatro escenas en orden, así se evitaban ediciones posteriores, quedando grabado el guión en su orden natural. Queríamos que el producto fuera directo y fresco, sin posproducción. Antes de grabar cada escena se hacía un pequeño ensayo, donde se perfilaban y terminaban de concretar los diálogos, con frases cortas y claras, también los sencillos detalles de vestuario, y localizaciones. Tras la grabación de la última escena venía el fruto del trabajo de toda la tarde. El visionado. Gran

expectación, muchas risas, muchos comentarios. Todos quedaron contentos (incluso aquellos que se quejaban un poco durante la grabación porque no eran protagonistas y casi *-no salían en la peli*). Cuando se les preguntó *-in situ* sobre qué les había parecido la actividad, la valoración fue muy positiva, sobre todo al ver el trabajo grabado nada más terminado.

6.7.2. Conclusiones.

Nos hemos extendido en describir esta experiencia porque se subraya el desarrollo de las habilidades psicosociales (–habilidades para la vida), ejercitadas por el grupo en el proceso de creación del cortometraje. Si observamos el guión²³⁹ vemos que la historia que los alumnos cuentan es una metáfora de la que está ocurriendo en el propio grupo. Las dos bandas descritas, forman parte del grupo, así como los dos líderes, y las dos novias. De este modo, el cortometraje posibilita que el grupo –exteriorice uno de los conflictos, el enfrentamiento entre los dos líderes, por ende, entre los dos grupos. Aunque el guión –recrea la propia situación, sin embargo proyecta el propio conflicto. Identificado el conflicto, y tras el brutal enfrentamiento entre los dos líderes, se ofrece una resolución, que es el diálogo.

Desde una lectura superficial, se puede interpretar el final feliz como algo –impuesto o –sugerido por los profesores que acompañaban el cortometraje, pero ya hemos insistido en que la total autoría de la historia es el propio grupo. Se constata que el grupo estaba sometido a una importante presión, debido a la –espiral de silencio que se había originado en el mismo, obstaculizando cualquier oportunidad para la expresión. Por otro lado, la

²³⁹ Ver Anexo 3. Aparece el guión del grupo, redactado tal cual lo escribió la alumna, para el rodaje de las cuatro escenas.

dinámica cotidiana del centro, en la secuencia de días y de clases, sometidas al ritmo escolar y académico, evitaban que este conflicto saliera a la superficie, se exteriorizara, se identificar, y por tanto, se planteara una resolución.

En suma, observamos las siguientes competencias adquiridas:

- Por primera vez en todo el año, todos los miembros del grupo participan en un proyecto común, que les motiva, y les posibilita expresar cómo se sienten.
- El grupo se abre al propio grupo, rompiendo los muros creados por los propios grupúsculos, y superando las fuertes individualidades de los dos líderes.
- Se disfrutó de la grabación y la compensación fue inmediata, pues la misma tarde en que se había grabado los estudiantes visionaron el producto, la gratificación fue intensa, de modo que estaban dispuestos al día siguiente a repetir la experiencia (recuerden que estamos hablando de horas de su tiempo libre) Sólo hizo falta una cámara, una cinta grabador y una televisión con las conexiones necesarias. No se hizo guión escrito, algo que asusta y rechazan muchos alumnos, pero se construyó una historia oralmente. En la valoración que se efectuó al final destacaron la sensación de grupo que todos tuvieron, aunque algunos (cuatro de veinticinco) comentaban que se había sentido algo -marginados porque casi no -salían . También destacaron lo bien que se lo habían pasado y la experiencia de hacer *-algo bien todos juntos*

- La creación del cortometraje, en su propio proceso permite un desarrollo de las habilidades cognitivas, en cuanto que el grupo tiene que identificar una serie de problemas personales, que afectan a todo el grupo e impiden la convivencia; un desarrollo de las habilidades sociales, en cuanto que posibilita que todos y cada uno de los miembros participe de un modo constructivo en la narración de su propia historia; un desarrollo de sus habilidades emocionales, en cuanto que tienen la oportunidad de expresar lo que sienten, el desprecio de sus compañeros, y la necesidad de pertenecer a un grupo que es capaz de construir, por primera vez, alguno junto, en el centro, sin sentirse nadie excluido, ni despreciado.

Si bien es cierto, que esta experiencia no modificó de modo significativo muchos de los problemas de disciplina y convivencia en el centro, si es cierto que posibilitó una estrategia de diálogo con el propio grupo, para afrontar actividades comunes, como la celebración de un festival y el viaje de fin de curso.

Entendemos que esta propuesta recoge los parámetros de la educomunicación en tanto contiene un proceso creativo de todo el grupo. De este modo, establecemos que desarrolla las competencias en alfabetización audiovisual en la medida en que:

- Utiliza el cortometraje para ser emisores y receptores, sujetos críticos y creativos con el propio lenguaje audiovisual.
- Desmitifica la producción mediática en la medida en que ellos son los productores.

- Recrea el imaginario colectivo del grupo de estudiantes, producto de muchas horas de visionado audiovisual, en la representación de las bandas, en la creación del escenario para el enfrentamiento final (las vías del tren), en los estereotipos de los líderes (rubio y negro).
- Facilita una apropiación de su propia historia, y su propio conflicto, para no sólo identificar los factores que lo producen, sino también para plantear una solución del mismo (como indican el final de la cuarta escena, *“Esto no tendría que haber ocurrido, existe el diálogo ¿me perdonas?”*).

Por consiguiente, esta propuesta contiene los -nudos significativos que permiten al propio grupo ser autor y creador de su historia edocomunicativa. El contexto del grupo, en este caso dotado de una importante componente conflictiva, se convierte en núcleo del guión, que en la interacción entre todos los miembros del grupo, que participan en la creación del guión, el rodaje y la grabación, se enriquecen del conjunto de mediaciones, también facilitadas por los educadores que acompañan este cortometraje desde acciones estratégicas (como la conducción del guión oral, la moderación del consenso progresivo, el seguimiento y asesoramiento en la conversión del guión literario en guión técnico, el planteamiento y motivación de la experiencia, etc). El grupo es audiencia activa, crea su propia historia, su propio texto, que nace del contexto del grupo, y crece en la intertextualidad que nutre la oralidad del guión de un mosaico de fragmentos y referencias experimentadas y consumidas de modo audiovisual y multimedia. De modo que los nudos conceptuales de contexto, audiencia, texto, intertextualidad, interacción, recepción y creación, se materializan en la creación de un cortometraje. Se puede afirmar, que experiencias de este tipo son oportunidad para generar un escenario de

promoción de la salud de adolescentes, premisa que sostiene nuestra investigación.

6.8. El festival de cortometrajes como comunicación audiovisual y multimedia.

El proceso de creación de cortometrajes realizado por los jóvenes, encuentra su máxima expresión en el momento en que comienza el festival, organizado por el Programa -Cine y Salud para ellos. Desde un comienzo hemos afirmado que este proyecto no se centra ni en la función de los mediadores adultos (profesor, tutor, agentes), ni tampoco en los resultados, sino en todas y cada una de las fases que contiene el proceso de creación, desde el momento en que el gran grupo (el conjunto de alumnos de la clase) acoge y asume el reto de hacer su cortometraje, siguiendo por la elaboración del guión, elección de escenarios y actores, grabación, edición y posproducción.

El festival contiene tres etapas, que a modo de tres estancias, facilita la entrada del adolescente y su grupo en el clima del festival, con todo lo que el mismo comporta de lúdico y creativo.

6.8.1 El festival como proyecto lúdico, social y creativo

El humor y lo paródico forma parte sustancial del relato de todos los tiempos, Fuenzalida (2008: 51) describe al pato Donald como -el adulto torpe y los sobrinos hábiles, o al inspector Gadget que fracasa en sus

pesquisas mientras el pequeño sobrino (Penny) y su perrillo (Sabiondo) resuelven los casos, o la serie de Los Simpson en los que todos los hijos le tienen que enseñar modales y sentido común a papá Simpson, se manifiesta el esquema adulto torpe y niño hábil, que son la base del humor .

Esta estructura lúdica, muy antigua en la novela y en el cine, con las célebres parejas cómicas (gordo y flaco) o la bella y la bestia, el viejo y el joven...es recogida y explotada, en un contexto de intertextualidad, en los cortometrajes de los adolescentes, que optimizan el humor como uno de los valores básicos para su entretenimiento y recreación. La parodia se convierte en una compleja estrategia, en la que el objeto de burla (consumo audiovisual) afecta al producto en cuestión y al sujeto (espectador). La simulación de situaciones de consumo audiovisual pasivo y mecánico se convierten en representación burlesca, en ejercicio de autocrítica y crítica del consumo existente. Un ejercicio del humor que facilita las siguientes reflexiones:

1. La superación de una creencia todavía muy arraigada y extendida en los ámbitos educativos, en los que se cree que los programas de humor sólo son un divertimento o distracción, que impiden la reflexión de sus espectadores y anestesian todo sentido crítico.
2. La valoración del efecto benéfico del humor, tanto para el descanso como para la creatividad. El ejercicio del humor no es repetitivo, siempre recrea. Aun el chiste más conocido y repetido, según quien lo cuente y en qué momento se pronuncie o escenifique, producirá dilación. El menor llega a casa -cansado de estar muchas horas en el colegio oyendo (escuchando) los diferentes discursos y lecciones que apenas presta atención, bien porque ya los conoce, o porque son ajenos, lejanos o contrarios a sus intereses y motivaciones. Como señala

Fuenzalida (2008: 52) cuando llega a casa y enciende el televisor, ordenador o videoconsola, -su sistema bioquímico se adapta y empieza a segregar adrenalina (neurotransmisor que activa la atención y el rendimiento cognitivo), y desarrolla endorfinas (serotonina que favorece la relajación). La risa retroalimenta energéticamente para emprender otras tareas obligadas .Se sabe que la serotonina son neurotransmisores que se encuentran en varias regiones del sistema nervioso central y que tienen mucho que ver con el estado de ánimo. El aumento de serotonina en los circuitos nerviosos produce una sensación de bienestar, relajación, mayor autoestima y concentración.

3. Desde la parodia el humor trasciende la diversión y potencia en los espectadores la conciencia crítica. Hemos observado como los jóvenes, en el proceso de creativo de cortometrajes, modifican las situaciones representadas, ridiculizan, enfatizando algunos rasgos o perfiles de los personajes, recaracterizándolos; diseñan nuevas situaciones, recrean la realidad audiovisual consumida en una nueva realidad representada, en la que la creatividad y el pensamiento crítico, ya socializado, genera otra representación (la parodia) que critica y renueva lo consumido.

4. El cortometraje realizado por los jóvenes, a veces dispone de la figura de un adulto (puede ser un consejero enajenado en sus propias obsesiones mentales) o políticos, o profesores o padres, o famosos, que aparecen con una presencia torpe, incompetente, ridícula o criticada (profesores que escuchan el aleccionador discurso de los jóvenes). Estas representaciones son manifestaciones de muchas horas de fracaso escolar y pérdida de autoestima por parte de los menores. Y cuando se termina el cortometraje y la ovación invade la sala, la sensación de confianza y éxito en sus posibilidades es plena.

5. El humor no sólo entretiene y divierte, también gratifica de emocional, social y cognitivamente, porque neutraliza el fracaso y el error, aumenta la confianza, posibilita la creación y sitúa al protagonista en el centro del grupo. Se produce por consiguiente, un proceso de integración en el grupo, socialización positiva; en un marco cognitivo y emocional también positivo. Muy acorde con los principios de salud expuestos en la Carta de Ottawa y corroborados por la Organización Mundial de la Salud.

6.8.2. El festival local, una realidad; el festival global, un reto.

La proyección benéfica del humor como elemento transversal en todo el proceso creativo no sólo sustenta el sentido pleno de una experiencia alfabetizadora que cumple las condiciones básicas de la adquisición de las competencias audiovisuales y multimedia, sino también despliega las destrezas psicosociales contenidas en las -habilidades para la vida .

El proceso educomunicativo de creación de un cortometraje que arranca en el aula, crece en un trayecto que ocupa espacios y tiempos formales (curriculares), y no formales, dado que muchas de las producciones necesitan del tiempo extraescolar para finalizar el trabajo. Esta diversidad de tiempos y espacios requiere contemplar el festival desde una triple dimensión:

1. El festival dentro del aula

Cada grupo de alumnos, terminado el cortometraje, realiza un visionado de su trabajo, que muy bien podemos denominar -primer festival . Ellos, autores y protagonistas, se convierten por primera vez, en espectadores. Es el momento en que el proceso de alfabetización dimensiona su naturaleza y sentido, en tanto

que convergen los jóvenes como receptores y como emisores, como autores y como público. Como individuos y como grupo perciben la satisfacción del trabajo concluido, a pesar de todas las dificultades y contratiempos, como individuos y como grupo reciben la ovación del resto de sus compañeros. De nuevo, el aplauso (símbolo de la fiesta) y la risa (expresión de la alegría y del humor consensuado) hacen su aparición para cerrar una fase esencial del proceso que suma los resultados.

2. El festival dentro del centro

En una segunda fase, el grupo de alumnos prepara una exhibición en el propio centro, para el resto de compañeros. La fiesta inicial, experimentada en el grupo se hace extensiva a todo el centro. Es el momento en el que el marco educativo del centro escolar, con los demás compañeros, con el resto de profesores, incluso con la posible invitación a las familias, abre el concepto de público, y se dimensiona la satisfacción del trabajo realizado.

3. El festival fuera del centro.

Las dos fases anteriores son un importante previo para el festival de cortometrajes, que se celebra en una de las salas comerciales más significativas de la ciudad de Zaragoza, donde se ubica el programa -Cine y Salud . Si es cierto que a este festival sólo acuden las películas premiadas por un jurado, también lo es que todos han tenido la oportunidad de ser elegidas, y que independientemente de que sean premiadas o no, todos se encuentran representados y partícipes de la celebración.

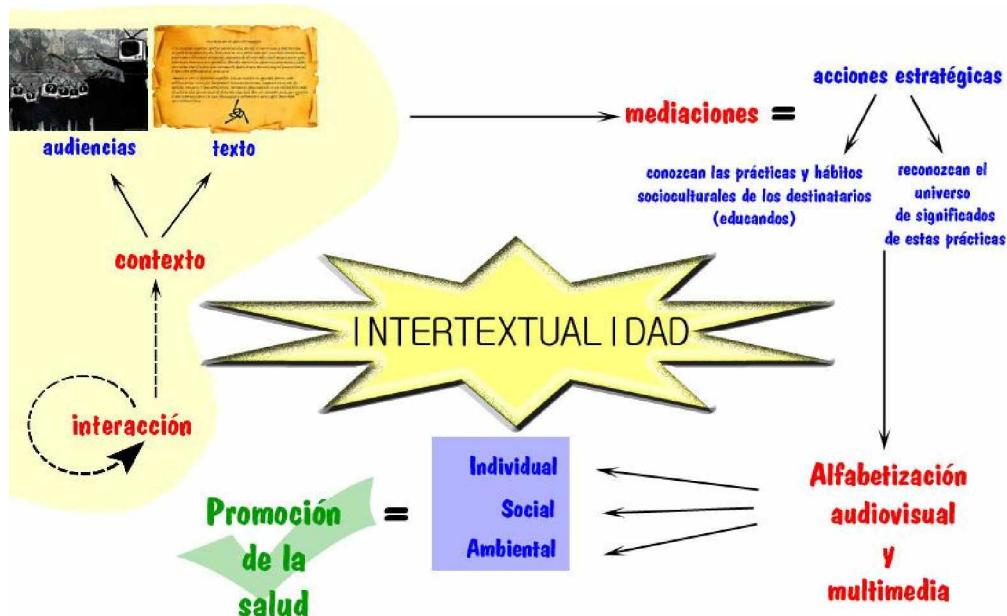
Los tres estadios del festival: en el aula, en el centro y fuera del centro, están contenidos en una dimensión local, tanto en la producción, como en la

distribución y exhibición. Proponemos la creación de una lanzadera global, que permita que los adolescentes, inmersos en las redes sociales e Internet, conecedores en gran medida, del entorno digital, puedan dimensionar su trabajo local, en una proyección global. Si bien, en la fase de producción se utilizan los entornos digitales, tanto en la grabación como en la edición y posproducción, que también se aprovechen las plataformas globales como You Tube o Facebook, así como los *blogs* para exponer y exhibir sus cortometrajes.

PROMOCIÓN DE LA SALUD²⁴⁰

Con acciones estratégicas²⁴¹ que:

- Conozcan las prácticas y hábitos socioculturales de los destinatarios (educandos).
- Reconozcan el universo de significados de estas prácticas.



²⁴⁰ Figura 1. Gráfico de aplicación del modelo de comunicación en el marco de la producción de un cortometraje para la promoción de la salud de los adolescentes.

²⁴¹ Tomado el concepto de Huergo, J.A., (2003): El reconocimiento del *“universo vocabular”* y la prealimentación de las acciones estratégicas. Centro de Comunicación/Educación. La Plata.

7. CONCLUSIONES

El objeto de estudio de nuestra investigación son los adolescentes participantes que han intervenido en la producción de un cortometraje. Las entrevistas en profundidad se han realizado a los adolescentes, a los profesores y agentes sanitarios que los han acompañado en este proceso de producción. De modo que las conclusiones recogen aquellos aspectos y factores que demuestran que ha existido un proceso de promoción de la salud de los adolescentes, que es el objetivo de nuestro análisis. Es evidente, que los beneficiarios de este proceso de producción no son sólo los alumnos, también lo son los profesores y los agentes, pero este aspecto sería motivo de otra investigación, pues la finalidad de esta investigación.

7.1 Ámbito de las habilidades sociales

Adolescentes participantes.

1. La experiencia de hacer un cortometraje somete a los jóvenes a múltiples situaciones de conflicto –no queremos connotar este concepto de modo negativo o destructivo, sino como oportunidad para crecer como personas sociables-, que permite a los jóvenes desarrollar determinadas habilidades sociales, participar en los juegos de roles, como rito de iniciación para una inserción en la sociedad. La simulación es un laboratorio social en el que se ejercitan actitudes comprensivas y tolerantes con la diferencia –el otro no piensa como yo ; una ventana abierta a la construcción creativa.

La experiencia propicia un crecimiento desde el conflicto como inserción social.

2. Quien ejercita la parodia utiliza las mismas convenciones que contiene la producción audiovisual en general y las series televisivas en particular. Lo grotesco, exagerado y distorsionado ejercen como maestros de ceremonia en una narración que avanza con la galería de una serie de personajes estereotipados que en la exageración de sus rasgos, reacciones y comportamientos, se provoca la situación divertida, que no sólo invierte la rutina diaria, sino que también permite su evasión. Desde el doble mecanismo: -inversión y evasión construyen los jóvenes sus guiones, ejecutan sus interpretaciones, realizan sus rodajes y dotan de significado sus sonorizaciones, ediciones y posproducciones.

La parodia es un instrumento de análisis y creación.

Profesores

3. Los profesores convierten su función de instructores o transmisores de información en mediadores, guías o facilitadores de aprendizaje. Los jóvenes, en el marco del programa -Cine y Salud-, se contemplan como audiencia activa y participativa, su contexto de recepción se interrelaciona con un contexto de mediaciones, en el cual el educador desempeña una función esencial de acompañamiento y orientación.

Los profesores se convierten en mediadores y los jóvenes en audiencia activa, crítica y participativa.

4. Esta asunción de -papeles alimenta un proceso creativo en una doble dimensión: la creación de la obra audiovisual, y la creación y

construcción del propio grupo de trabajo, del equipo. -Uno elige el rol que quiere y luego se coordina con el equipo , esta integración entre la motivación y el gusto personal, con las necesidades del grupo para que salga adelante el proyecto, supone un consenso, una negociación entre los miembros que promueve un conjunto de habilidades sociales que les ayuda individualmente en su propio crecimiento personal. A pesar -del choque de egos , que en estas edades es muy significativo, no podemos olvidar que el adolescente contiene un intenso narcisismo que con frecuencia limita su proyección social y dramatiza sus propios problemas, generando alarmas innecesarias.

El cortometraje como doble creación, personal y grupal.

7.2 Ámbito de las habilidades cognitivas

Adolescentes participantes

5. El adolescente disfruta de dos permanentes iconos, el espejo y el móvil. El primero devuelve una y otra vez su imagen, agigantando su narcisismo y autocomplacencia; el segundo, prolonga su imagen simbólica, creando un espacio imaginario en el que su voz, metonimia de su persona, se amplia y se agiganta en la relación y en la ubicación colectiva de sus agregados. Espejo y móvil forman el escenario lúdico por excelencia del universo juvenil, el primero coquetea con su crecimiento, en un difícil equilibrio entre lo que son y lo que quieren ser, cómo se ven y cómo son vistos. El segundo, explora un cordón umbilical convertido en canal de comunicación, permanentemente caliente, pues recoge su ritmo vital, a pesar y con la trivialidad del instante cotidiano, en la única trascendencia de -así me siento, cómo te sientes tú . Estos

dos artefactos de la posmodernidad juvenil sintetizan el deseo adolescente de ser vistos y escuchados. Por tanto, se requiere la participación del grupo, la discusión y la toma de decisiones.

El móvil y el espejo artefactos de la posmodernidad que sintetizan el universo adolescente.

Profesores

6. La adolescencia precisa de la cercanía del adulto que comprende, facilita los límites y explota las posibilidades. Este conjunto de estrategias y registros están contenidas en esa mediación que facilita la resolución del conflicto.

La adolescencia necesita la cercanía del educador.

7. A pesar de todas las dificultades encontradas, a veces en el proceso de producción han sido capaces de terminar el cortometraje. El visionado final es el resultado de todo un proceso de desarrollo de trabajo en equipo. La obra final es proporcional en su dimensión creativa a la propia construcción del grupo como equipo, y de cada alumno como persona. Sin embargo, el sentido pedagógico de la experiencia no enfatiza los resultados, sino el proceso; tampoco los contenidos, sino a sus participantes. Que los jóvenes realicen un cortometraje significa que emprenden un viaje personal y colectivo hacia su propia construcción, la obra acabada es el signo que demuestra que ha existido un proceso de creación en el grupo, en el que todos y cada uno de sus miembros se han sentido protagonistas.

La pedagogía del proceso es la pedagogía del crecimiento saludable

Agentes:

8. El fracaso escolar que ellos sienten con una profunda sensación negativa les bloquea, ausenta del aula, distancia de los compañeros y lesiona lentamente su autoestima. La oportunidad de hacer un trabajo creativo en equipo les motiva y empuja a un proyecto constructivo para ellos mismos y para los demás.

La oportunidad de hacer algo creativo alternativo al fracaso escolar

7.3 Ámbito de las habilidades emocionales

Adolescentes participantes

9. La oportunidad de narrar una historia utilizando el lenguaje audiovisual es una experiencia continua que tienen los jóvenes como espectadores (también como jugadores con las videoconsolas, y como usuarios con Internet), que genera un complejo mundo interior y enriquece sus relaciones, su comunicación y permite compartir estos mundos interiores.

Los jóvenes que narran sus historias construyen su mundo interior.

10. El escenario lúdico que propicia el juego de interpretaciones invita a una sana evasión de la rutina obligada -la clase convencional , con -los compañeros de siempre , -haciendo las acostumbradas cosas que nos mandan , para zambullirse en las aguas de la simulación que procura el

rodaje y descubrir otra dimensión de la vida que les invita a otro tipo de relación y comunicación.

La experiencia lúdica permite el descubrimiento en las relaciones.

11. La exhibición de los cortometrajes en el Festival que se organiza todos los años supone un reconocimiento público que ellos valoran de modo muy positivo. Han terminado una obra colectiva, la han acabado bien, ha sido expuesta y reconocida por todos y por otros muchos jóvenes. El aplauso es una intensa caricia emocional que les refuerza, anima y les da confianza en sí mismos y sus posibilidades.

La exhibición del cortometraje alimenta su autoestima y reconocimiento positivo.

Profesores.

12. El proyecto integra a todos, esta integración significa para el adolescente cercanía. Es muy frecuente escuchar en los foros docentes que ahora no hay disciplina porque los chicos son difíciles, porque estamos en una sociedad más permisiva, porque los padres les toleran todo, porque el entorno les ha hecho incapaces de soportar una frustración. Siendo todo esto cierto en parte, también lo es, que el educador que es cercano y respetuoso con el adolescente, se gana la autoridad del joven. Autoridad entendida en el sentido pleno de la palabra, una suma de cercanía, es decir, el joven lo nota y siente cercano, accesible, tangible y humano; y una suma de respeto, porque el joven se siente comprendido, conocido por el educador, aceptado. Con esta autoridad sí es posible la disciplina.

La disciplina supone una revisión de la autoridad, entendida como cercanía y respeto.

13. Un educador que está –entre ellos , que se entera de quién es cada uno y de su conflicto, que comparte la idea inicial, las expectativas y el trabajo en grupo. Esta inversión de roles caracteriza otro tipo de comunicación, y por tanto, otro tipo de educación. Lo importante ya no son los contenidos, sino el alumno. Lo más importante no son los resultados, sino el proceso. Tampoco existen alumnos conflictivos, sino conflictos que solventan con la participación de todos.

El educador como mediador, el alumno como protagonista, el proceso como sentido.

14. Esfuerzo y placer no son opuestos cuando la tarea tiene sentido para los adolescentes, cuando el proyecto es común, asumido por todos porque todos participan y nadie se siente excluido. Esta combinación de esfuerzo y placer tiene su máxima intensidad emotiva cuando –*ven la obra acabada*”, como indica el último testimonio.

Esfuerzo y placer juntos, cuando la iniciativa es propia.

15. El –como si ha sido siempre un rasgo distintivo del juego en toda la historia de la humanidad. Lo es cuando el niño es pequeño y lo es cuando se está en el ámbito de la simulación, que es el que genera la creación de un cortometraje. Este –como si facilita la vivencia del ocio como una transgresión del espacio y del tiempo físico y material; concreto, inmediato y tangible, para crear otro espacio y otro tiempo de ficción en el que la simulación nace y se despliega facilitando sensaciones nuevas y diferentes a las que procura el –aquí y ahora

La dimensión lúdica genera un escenario creativo.

16. Los programas que intentan prevenir los consumos de drogas, muchos de ellos institucionales, tienen un tratamiento alarmista, incidiendo en lo catastrofista de los consumos, advirtiendo que si consumeste puede pasar lo que estás viendo. Se observan dudas respecto a la efectividad de estos programas. Los jóvenes tienen salud, ven muy lejos la enfermedad, la vejez, la muerte o el accidente. Por tanto, sería más constructivo y efectivo, diseñar campañas y mensajes positivos. La exposición de las cualidades de una vida saludable en el no consumo, o en el consumo moderado conectará más con el público adolescente.

El alarmismo no es una estrategia comunicativa que conecte con los jóvenes.

17. El programa -Cine y Salud , a pesar del cuidado en la elección, que ha tenido mayor o menor aceptación, dependiendo de cada película, pero el criterio de realismo sí es un factor importante en la aprobación por parte de los adolescentes. Sobre los gustos y preferencias de los jóvenes en sus consumos audiovisuales se observa que despliegan dos tendencias. Una centrada en el realismo social de su contexto cotidiano con personajes integrados en la rutina juvenil, desde escenarios tangibles y concretos y en situaciones que representan cualquier momento de su vida. Y una segunda tendencia que busca la pura ficción, en la que lo cotidiano se desborda, el espacio y el tiempo físico se transgreden, con acciones que representan todo aquello que jamás les puede ocurrir. La primera tendencia satisface la necesidad escópica del espectador, en la cual el joven se identifica y proyecta, en la que el joven encuentra referencias, informaciones, orientaciones, indicaciones para su propia vida en su familia, estudios, primeros escarceos laborales, amigos, novia o novio. La segunda tendencia satisface otro tipo de necesidades más

escapistas y evasivas. Quieren salir de los márgenes de los cotidiano y la rutina, y les apetece escuchar y ver relatos fantásticos que colman sus sueños y alojan sus deseos.

El realismo y la ficción son dos géneros que cubren las identificaciones y proyecciones de los adolescentes.

Agentes

18. El programa -Cine y Salud propone -una trampa saludable. La oportunidad de crear . La relación directa entre creación y salud establece en el mismo punto de mira al joven y a su entorno relacional. El dualismo -caos y orden , expresa de modo gráfico la propia existencia adolescente. El caos o sentido de pérdida es una sensación que caracteriza este período adolescente, personas que están construyendo su identidad, pero desde la vivencia de la crisis del yo. El orden como búsqueda y exploración, adaptación e inserción en el mundo adulto.

La oportunidad de crear ayuda a vivir de un modo alegre y sano.

8. ANEXOS

ANEXO 1: Carta europea para la alfabetización en medios

1) Nos comprometemos a crear una comisión para:

- Concienciar a la ciudadanía sobre la importancia de la alfabetización en medios poniendo especial énfasis en los medios de comunicación, información y expresión.
- Promover la importancia que tiene la alfabetización en medios en el desarrollo educativo, cultural, político, social y económico.
- Apoyar el principio de que todo ciudadano europeo, sin distinción de edad, deba tener oportunidades, tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la informal, para poder desarrollar las destrezas y los conocimientos necesarios que le permitan incrementar su interés, compresión y exploración hacia los medios.

2) Creemos que las personas alfabetizadas en medios deben ser capaces de:

- Usar adecuadamente las tecnologías mediáticas para acceder, conservar, recuperar y compartir contenidos que satisfagan las necesidades e intereses individuales y colectivos.

- Tener competencias de acceso e información de la gran diversidad de alternativas respecto a los tipos de medios que existen, así como a los contenidos provenientes de distintas fuentes culturales e institucionales.
- Comprender cómo y porqué se producen los contenidos mediáticos.
- Analizar de forma crítica las técnicas, lenguajes y códigos empleados por los medios y los mensajes que transmiten.
- Usar los medios creativamente para expresar y comunicar ideas, información y opiniones.
- Identificar y evitar o intercambiar, contenidos mediáticos y servicios que puedan ser ofensivos, nocivos o no solicitados.
- Hacer un uso efectivo de los medios en el ejercicio de sus derechos democráticos y sus responsabilidades civiles.

3) Contribuiremos al desarrollo de la educación en medios de la población Europea alentando, posibilitando y ofreciendo otras oportunidades a los ciudadanos para:

- Ampliar sus experiencias en diferentes tipos de formatos y contenidos mediáticos.
- Desarrollar habilidades críticas para el análisis y evaluación de los medios.
- Aumentar sus habilidades creativas en el uso de los medios para expresarse, comunicarse y participar en el debate público.

4) Prometemos apoyar o participar en investigaciones que identifiquen y desarrolleen:

Una mayor comprensión de lo que debe ser la alfabetización en medios.

- Una pedagogía para la alfabetización en medios efectiva y sostenible.
- Métodos evaluativos transferibles y criterios de evaluación para la alfabetización en medios.

5) Nos comprometemos o seremos capaces de que otros se comprometan en lo siguiente:

- Establecer relaciones con otros implicados (firmantes) y contribuir al crecimiento de la red europea para la alfabetización en medios.
- Identificar y compartir datos y resultados de las iniciativas en alfabetización mediática llevadas a cabo por algunos de los miembros con los que nos hemos comprometido o estamos asociados.
- Trabajar en la creación de contenidos oficiales disponibles para ser utilizados con propósitos educativos mediáticos.

6) Deseamos estar incluidos en www.euromedialiteracy.eu como:

- Como socio o colaborador de la Carta Europea para la Alfabetización en Medios*

- Como patrocinador de la Carta Europea para la Alfabetización en Medios*
- Como proveedor bajo las condiciones de la Carta Europea para la Alfabetización en Medios*
- Como proveedor, nos comprometemos al desarrollo del Plan de Acción de Educación en Medios con un tiempo y unos costes estimados, lo cuál se integrará en los objetivos de la Carta que hemos elaborado. Publicaremos nuestro Plan de Acción en www.euromedialiteracy.eu *

ANEXO 2: Competencias en alfabetización audiovisual y multimedia. CAC.

1. El lenguaje:

- Conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual y capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva.
- Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.

2. La tecnología:

- Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual, para poder entender cómo son elaborados los mensajes.
- Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual.

3. Los procesos de producción y programación:

- Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de productos audiovisuales.
- Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación.

4. La ideología y los valores:

- Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuanto a representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y de valores.
- Capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.

5. Recepción y audiencia:

- Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad.
- Capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales.

6. La dimensión estética:

- Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético.
- Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística

ANEXO 3: GUIÓN: “BANDAS”

21 diciembre 2007. 3º ESO.

Primera escena:

En la clase 3º ESO se diferencian dos bandas. Edy, el cabecilla de una entra en clase y le toca el culo a la novia de Ramón, cabecilla de otro grupo. Los compañeros de su banda lo ven y no dudan en ponerlo al corriente. Ramón se acerca donde están Edy y su grupo y le dice a éste:

- ¿Te pasa algo con el culo de mi novia?
- Pero ¿qué me dices? –le contesta Edy-
- ¿Qué si te pasa algo con mi novia? A la salida me esperas.
- Nos vemos

Tras esta conversación, las bandas se enfrentan con insultos y alguna que otra torta.

Segunda escena:

A la salida... las dos bandas se encuentran cerca de las vías del tren.

- Es verdad que me ha tocado el culo el puto negro.
- ¿Te pasa algo con mi novio?
- Pero ¿qué dices? Anda, mírate al espejo cacho zorra.

Tras la discusión de las novias, Ramón y Edy se pelean, Edy tira al suelo a Ramón brutalmente y queda inconsciente.

Tercera escena:

Ramón está muy grave en el hospital, su novia acude a visitarlo y conmocionada habla con él.

- Cariño, no te preocunes, saldrás de esta.

Cuarta escena:

Ramón ya se ha recuperado y vuelve a clase. Sus compañeros lo saludan, su novia también y Edy habla con él.

- Esto no tendría que haber ocurrido. Existe el diálogo, ¿me perdonas?

- Sí.

Se reconcilan por fin los dos grupos.

ANEXO 4: Cuestionario para las entrevistas

1. Adolescentes participantes:

Bloques de preguntas:

A. Motivaciones e intereses

- Ø ¿Por qué te animaste a realizar un corto?
- Ø ¿Ha respondido la experiencia a lo que esperabas?
- Ø ¿Cuáles son los aspectos más satisfactorios y gratificantes para ti?
- Ø ¿Existe alguna relación entre la historia que contáis con la cámara, la vivencias del grupo en la experiencia del corto?
- Ø ¿Te parece importante, o necesario tener la oportunidad de contar vuestra propia historia? ...
- Ø ¿Volverías a repetir la experiencia?
- Ø ¿Te han resultado difíciles las tomas de decisiones?

B. Habilidades afectivo-sociales

- Ø ¿Qué has sentido cuando hacías el guión,
- Ø y el rodaje,
- Ø y la edición?
- Ø ¿Qué has sentido cuando has visto vuestro trabajo finalizado?

- Ø ¿Te ha costado negociar con los compañeros las diferentes decisiones?
- Ø ¿Crees que ofrece beneficios y ventajas ser capaz de negociar ?
- Ø ¿Cuáles son las dificultades que has encontrado en el proceso de negociación?
- Ø ¿Cuándo habéis encontrado alguna dificultad para poneros de acuerdo, con el guión, con la grabación, con la posproducción... qué habéis hecho?
- Ø ¿Estás satisfecho como habéis resuelto el problema?
- Ø ¿Se beneficiaron todos de la decisión, o sólo algunos?
¿Crees que algún compañero salió perjudicado?
- Ø ¿Te parecen importantes los compañeros para contar una historia con la cámara? ...
- Ø ¿Cómo valorarías las vivencias del grupo durante el guión, el rodaje, los comentarios al corto que habéis hecho?
- Ø ¿Recuerdas algún detalle, escena o momento en que la relación con los compañeros te haya sido especialmente agradable, gratificante, positiva?
- Ø ¿Cómo valorarías el nivel de cooperación de todo el grupo?
- Ø ¿Crees que todos han podido aportar su idea, habilidad?
- Ø ¿Te has puesto en algún momento en el lugar del otro para entender su punto de vista, idea, aportación?
- Ø ¿Cómo te has sentido cuando has visto el corto realizado, y cuando se ha proyectado al grupo?

C. Percepción personal de la salud y sus aspectos

- Ø ¿Cuándo te hablan y oyes hablar de salud, qué es lo primero que te viene la cabeza?
- Ø ¿Si te dijeran que definieras la salud en una palabra o en una frase que dirías?
- Ø ¿Crees que hacer un corto tiene que ver con la salud, con tu salud?
- Ø ¿Te parece que pensar y valorar la salud mientras se hace un corto, depende del tema que hayas escogido para hacer el corto? ¿O de otros aspectos?
- Ø ¿Cómo crees que afecta a la imagen de ti mismo, a tu relación con los otros, el haber hecho este corto?

D. La importancia del entorno

- Ø ¿Condiciona para hacer el corto el entorno familiar, escolar, de amigos?
- Ø ¿Crees que cuando se hace un corto influye la información y opiniones que se tienen de lo que comentan los medios de comunicación?
- Ø ¿Hasta dónde influye la relación con los amigos, el grupo al que perteneces para hacer el corto?
- Ø ¿La moda, las tendencias, la publicidad, las marcas, las series televisivas...tienen algo que ver con la historia que contáis en el corto?

2. Profesores :

Bloques de preguntas.

A. Objetivos y expectativas

- Ø ¿Ha respondido la experiencia a los objetivos?
- Ø ¿Qué valoración haces de los resultados y del proceso?

B. Percepción personal de la salud y sus aspectos

- Ø ¿Cuándo te hablan y oyes hablar de salud, qué es lo primero que piensas?
- Ø ¿Si te dijeran que definieras la salud en una palabra o en una frase que dirías?

C. Valores de promoción de la salud

- Ø ¿Crees que se puede educar en la promoción de la salud de los adolescentes mediante la realización de un corto?
- Ø ¿Qué aspectos relacionados con la salud aparecen en el proceso de realización de un corto?
- Ø ¿Sólo depende del tema del corto o de otros aspectos?
- Ø ¿Cómo te has sentido acompañando a los chicos en la elaboración del guión,
- Ø la grabación,
- Ø la edición,
- Ø visionado y los comentarios posteriores?

D. Educación en medios

- Ø ¿En qué se diferencia y que aporta esta experiencia a una clase normal?
- Ø ¿De qué manera el uso del cine como medio de expresión y comunicación promociona la salud de los adolescentes?
- Ø ¿Qué aspectos de salud indicarías que se potencian en la realización de un corto?
- Ø ¿Crees que el programa Cine y Salud facilita una alfabetización audiovisual? ¿En qué sentido? ¿En qué aspectos?

3. Agentes

A. Marco del programa y expectativas

- Ø ¿Qué personas, agentes habéis diseñado el programa Cine y Salud? ¿Quiénes se encargan de mantenerlo e implementar sus contenidos y proyección?
- Ø ¿Qué acogida habéis encontrado en los centros?
- Ø ¿Crees que la producción de cortos responde a las expectativas del programa?
- Ø ¿Por qué y como surge Pantallas Sanas dentro del programa?

- Ø ¿Qué valoración hay al respecto?

- Ø ¿Existen otros programas similares en otras comunidades o países?

B. Percepción personal de la salud y sus aspectos

- Ø ¿Cuándo te hablan y oyes hablar de salud, qué es lo primero que piensas?
- Ø ¿Si te dijeran que definieras la salud en una palabra o en una frase que dirías?

C. Pedagogía de la imagen y promoción de la salud en los adolescentes

- Ø ¿Crees que se puede educar en la promoción de la salud de los adolescentes mediante la realización de un corto?
- Ø ¿Qué aspectos relacionados con la salud aparecen en el proceso de realización de un corto?
- Ø ¿Por qué habéis integrado el visionado de películas para este programa de cine y salud?
- Ø ¿Cómo afecta a los adolescentes esta experiencia?

D. Convocatoria y proyección del programa

- Ø ¿Habéis pensado aplicar este programa a otros colectivos?
- Ø ¿Qué función ha desempeñado los profesores,
- Ø el propio centro y
- Ø los padres y
- Ø los compañeros en este programa

- Ø ¿Cómo acogen los ciudadanos esta iniciativa?
- Ø ¿Cómo acceden a la información sobre el programa: *web*, boca a boca, prensa, folletos, cartelería, publicaciones, medios audiovisuales, etc.

9. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1996): *Cine formativo*. Octaedro, Barcelona.
- AA.VV. (2001): *La nueva era de la televisión*. Academia de la Ciencias y las Artes de Televisión de España. Corporación Multimedia, Madrid.
- Aparici, R. (1996): *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- Aparici, R., Matilla, A. y Valdivia, M. (1992): *La imagen*. UNED, Madrid.
- Aparici, R. (coord.) (1993): El documento integrado. *La revolución de los medios audiovisuales*. De la Torre, Madrid.
- Aple, M. W. (1997): *Educación y poder*. Paidós, Madrid,
- Aristarco, G. (1968): *Historia de las Teorías Cinematográficas*. Lumen, Barcelona.
- Barbero, M. (1987): *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Pili, México-Barcelona.
- Bartolomé Crespo, D. (1989): *Los medios de comunicación en los procesos instructivos curriculares y paralelos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Baudrillard, J. (1996): *El crimen perfecto*. Anagrama, Barcelona.

Bazalguette, C. (1996): -La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria en Aparici. R (coord.). *La revolución de los Medios Audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías*. De la Torre. 2^a edición, Madrid.

Bazin, A, (1990): *¿Qué es el cine?* Rialp, Madrid.

Bermejo, V. (2000): *Imaginación. Desarrollo cognitivo y aprendizaje, en La imagen del niño en los medios de comunicación.* Huerga Fierro, Madrid.

Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico.* Taurus, Madrid.

Bronfenbrenner, U. (1979): *“The ecology of human development* , Cambridge, Harvard University Press. Traducción al castellano en 1987: -La ecología del desarrollo humano . Paidós, Barcelona.

Buckingham, D. (1987): *Public secrets. Eastenders and its audience.* BFI, London.

Buckingham, D. (2004): *Educación en medios.* Paidós, Barcelona.

Buckingham, D. (2002): *Crecer en la era de los medios electrónicos.* Morata, Madrid.

Callejo, J. (1995): *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias.* Centro de Investigaciones Sociológicas. Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid.

Camps, V. (2004): *Ética de los medios.* Gedisa, Barcelona.

Caron, J. C. (1996): *De l'anonymat à l'avant-scène. Evolution de la notion d'adolescence aux XIX^e et XX^e siècle. En, L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. Éditions C.I.L.A, Paris.

Castells, M. (1997): *La era de la información*. Alianza, Madrid.

Cebrián Herreros, M. (1995): *Información audiovisual: Concepto, Técnica, Expresión y Aplicaciones*. Síntesis, Madrid.

Cebrián Herreros, M. (2003): *Ánalisis de la información audiovisual en las aulas*. Editorial Universitas, Madrid.

Cebrián, Herreros, M. (2005): *Información multimedia*. España: Pearson, Madrid.

Cloutier, J. (1975): *L'ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*. Les Presses de L'Université de Montreal, Montreal.

Colombo, F. (1997): *Últimas noticias sobre el periodismo*. Anagrama, Barcelona.

Cook-Gumperz, J. (2006): *The social construction of literally*. University Press, Cambridge.

Cuesta, U.; Ugarte, A.; Menéndez, T. (2008): *Comunicación y salud. Avances en modelos y estrategias de intervención*. Editorial Complutense, Madrid, pp.

31-36.

Chivelet Villarruel, M. (2002): "Revisión del concepto de Prensa Infantil y Juvenil", en *Estructura, Tecnología y Tratamiento de la Información*. UCM, Madrid.

Chomsky, N, (1997): *Cómo nos venden la moto*. Icaria, Barcelona.

Dayan, D. (comp). (1999). *En busca del público*. Gedisa, Barcelona.

Eco, U. (1986): *La transparencia perdida*. Lumen, Barcelona.

Eco, U. (1968): *Apocalípticos e Integrados*. Lumen, Barcelona.

Elzo, J. (2000) *El silencio de los adolescentes*. Ediciones Temas de Hoy, Madrid.

Esnaola Horacek, G.A. (2006): *Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?* Alfagrama, Argentina.

Facer, K; Furlong, R; Sutherland, R, (2003). ScreenPlay. *Children and computing in the home*. RouledgeFalmer, Londres.

Ferguson, R, (2006): *Los medios bajo sospecha. Ideología y poder en los medios de comunicación*. Gedisa, Barcelona.

Ferrés i Prats, J (2008). La educación como industria del deseo. Gedisa, Barcelona.

Ferrés, J. (1996): *Televisión y educación*. Paidós, Barcelona.

Ferrés, J. (2000): *Educar en una cultura del espectáculo*. Paidós, Barcelona.

Freire, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva, Montevideo.

Freire, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. El Roure, Barcelona.

Freud, A. (1975): *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Paidós, Buenos Aires.

Fuenzalida, V. (2008): *Cambios en la relación de los niños con la televisión*, Revista Comunicar, nº30, Huelva.

Fuenzalida, V. (1986): *Ámbitos y posibilidades en la Recepción Activa, en Educación para la Comunicación Televisiva*. CENECA, Santiago de Chile. Citado por MARÍN MIRANDA, O. (1987): -Perspectivas y obstáculos para implementar un programa de Educación para la Recepción Activa . CENECA, Santiago de Chile.

Funes, J. (2007): *Jóvenes, en clave joven*. Ayuntamiento de Portugalete. Area de Drogodependencias. Portugalete.

Funes, V. (2005): *Espectadores, los alumnos del siglo XXI*. Comunicar, 24, Huelva.

Gabelas, J. A, Marta, C. (2008): *Consumos y mediaciones de familias y pantallas. Nuevos modelos para la convivencia*. Gobierno de Aragón, Zaragoza.

Gabelas, J. A. (2005): *Televisión y adolescentes: una controvertida y polémica relación*. Revista Comunicar. Vol. 25, Huelva.

Gabelas, J. A. (2007): *Crecer entre pantallas, Seminario Pantallas Sanas. TIC, salud y vida cotidiana*. Gobierno de Aragón, Zaragoza.

Gabelas, J. A. y Marta Lazo, C. (2008): *Consumos y mediaciones de familias y pantallas*. Gobierno de Aragón, Zaragoza.

García Matilla, A, (2003): *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Gedisa, Barcelona.

García Matilla, A., Callejo Gallego, J. y Walzer, A. (2004): *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.

García, García, F (coord.). (2000): *La imagen del niño en los medios de comunicación*. Huerga Fierro, Madrid.

Garvey, C. (1977): *El juego infantil*. Morata, Madrid.

Giroux, H. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Graó, Barcelona.

Giroux, H: 2001. *El capitalismo global y la política de la esperanza educada*, en Revista de Educación, Número extraordinario 2001, Madrid.

Gómez Pérez, Puig, M.G. (2006): *Jugar o el gozo de vivir. 35 años al Servicio de los Educadores de Tiempo Libre*. Cáritas Española, Madrid.

González Lucini, F. (1992): *Educación en valores y Diseño curricular*. Madrid.

Gordo López, A: (coord.). (2006): *Jóvenes y cultura messenger*. FAD-INJUVE. Madrid.

Groos, K, (1998): *The play of animals*. Appleton, Nueva York.

Grupo Spectus, (2004): *Máscaras y espejismos. Una aproximación al impacto mediático. Del análisis a la acción.* De la Torre, Madrid.

Gubern, R, (1987): *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea.* Gustavo Pili, Barcelona.

Gutiérrez Martín, A. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías.* Ediciones de la Torre, Madrid.

Gutiérrez, A, (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclados.* Gedisa, Barcelona.

Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa.* Taurus, Madrid.

Hall, S. (1904): *Adolescence.* Appleton, Nueva York.

Hill, A. (2005): *Reality TV: Audiences and popular factual television.* Routledge, London.

Hobson, D. (1988): *Crossroads: The drama of a soap opera.* Methuen, London.

Huizinga, J. (1968): *Homo ludens.* Emecé Editores, Barcelona.

Imbert, G, (2003): *El zoo visual. De la televisión espectacular a la televisión especular.* Gedisa, Barcelona.

Jensen K. B. (1997): *La semiótica social de la comunicación de masas.* Bosch Comunicación, Barcelona.

Kaplún, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación.* De la Torre, Madrid.

Lázarus, M. (1983): *Concerning the fascination of play.* Dummler, Berlín.

Leivi, M. (2003): *El síntoma en la clínica analítica. Adolescencia historia enigma*. Psicoanálisis Revista de la Asociación. Vol. XXIII. N°2. Psicoanalítica de Buenos Aires.

Lipovetsky G. (1986): *La era del vacío*. Anagrama, Barcelona.

Livingstone, S. (1990): *-Making Sense of Televisión* . Oxford, Pergamon Press. Citado por CASETTI, F. y DI CHIO, F. (1999), en *Análisis de la Televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Paidós, Barcelona.

Llorens, C. (2003): *La concentración de medios*. Quaderns del CAC. Número 16, Barcelona.

Llull J. (1990): *Inside family viewing. Ethnographic research on television's audiences*. Routledge-Comoedia Book, Londres-Nueva York.

Manovich, L. (2005): *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós, Barcelona.

Marta Lazo, C. (2003): *Análisis de la audiencia infantil: de receptores de la televisión a preceptores participantes*. Tesis doctoral. Tesis doctoral. UniversidadComplutense. Facultad de Ciencias de la Información. Departamento II de Periodismo. Madrid.

Marta Lazo, C. (2005): *-Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familia, escuela y medios de comunicación*, en *Comunicación y Hombre: Revista Interdisciplinar de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*, Vol. 1, pp. 19-34, Madrid.

Marta Lazo, C. (2006): -La guía paterna en el consumo televisivo: un modelo cuantitativo y cualitativo en el aprendizaje de contenidos , en *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, Vol. 15, pp. 211-221, Madrid.

Marta Lazo, C. (2007): -El consumo televisivo responsable en el niño , en *Telos: Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*, Vol. 73, 2007, pp. 101-103, Madrid.

Marta, C. (2005): *La televisión en la mirada de los niños*. Fragua, Madrid.

Martín Barbero, J. (1987): *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Pili, México.

Martínez-Fresneda Osorio, U. (2000): *La educación e materia de comunicación en los Centros de Enseñanza*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Ciencias de la Información de la UCM. Edición del autor, Madrid.

Masterman, L, (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. De la Torre, Madrid.

Mattelart, A, (1996): *La mundialización de la comunicación*. Paidós, Barcelona.

Matterlat, A. y Dorfman, A. (1972): *Para leer al Pato Donald*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Chile.

Matterlat, A. y M. (2000 -reedición en español-): *Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social*. LOM Ediciones, Santiago de Chile.

McLughan, M. (1969): *La galaxia Gutenberg: Génesis del homo typographicus*. Aguilar, Madrid.

McLuhan, M. (1964): *Understanding media. The extensions of man.* -Hill., McGraw, New York.

McQuail, D. (1985): *Introducción a la teoría de la comunicación de masas.* Barcelona, Paidós.

Momimó, J, Sigalés, C y Meneses, J. (2008): *La escuela en la sociedad red.* UOC, Barcelona.

Montero, Y. (2006): *TV, valores y adolescencia.* Gedisa, Barcelona.

Montesinos, D, (2007): *La juventud domesticada.* Editorial Popular, Madrid.

Morduchowich, R. (2004): *El capital cultural de los jóvenes.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Morley, D, (1986): *Family Television. Cultural Power and Domestic Leisure.* Roudledge, London.

Musitu, G, (2004): *El empowerment en la psicología comunitaria. Intervención social y comunitaria,* UOC, Barcelona.

Nightingale, V. (1999): *El estudio de las audiencias: el impacto de lo real.* Paidós, Barcelona.

Orozco, G. (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo.* De la Torre, Madrid.

Pablos Pons, J. De y Jiménez Segura, J. (1998): *Nuevas tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación.* Cedecs Psicopedagogía, Barcelona.

Pérez Tornero, J. M. (1994): *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Paidós, Barcelona.

Piaget, J. (1973): *Psicología y epistemología*. Ariel, Barcelona.

Piaget, J. (1977): *Seis estudios de psicología*. Seix Barral, Barcelona.

Postman, N .(1994): *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Círculo de Lectores, Barcelona.

Postman, N, (1991): *Divertirse hasta morir*. Ediciones de la Tempestad, Barcelona.

Quart, A. (2004): *Marcados. La explotación comercial de los adolescentes*. Debate, Barcelona.

Ramonet, I, (1998): *La tiranía de la comunicación*. Debate, Madrid.

Rivière, M, (1998): *Crónicas virtuales. La muerte de la moda en la era de los mutantes*. Anagrama, Barcelona.

Ryan M-L. (2004): *La narración como realidad virtual*. Paidós, Barcelona.

Sáez M.V. (2007): *Jóvenes tecnologías y lenguaje de los vínculos*. Revista comunicar. 27, Huelva.

Serrano García, JA y Herrero Moreno, I (2007): *Guía Multimedia. Pantallas Sanas*. Gobierno de Aragón, Zaragoza.

Sodré M: (1998): *La idea. ¿Qué queremos decir realmente con comunicación y tecnocultura?* en Sodré, Muñiz: Reinventando la cultura. Gedisa, Barcelona.

Spectus. (2007): *Videojuegos y educación para la salud*, en Seminario Pantallas Sanas. TIC, salud y vida cotidiana. Gobierno de Aragón, Zaragoza.

Spencer, H. (1985): *Principios de psicología*. Espasa-Calpe, Madrid.

Táramo, M.T. (2006): *Modas adolescentes y medios de comunicación como agentes socializadores* Revista Comunicar, n 27, Huelva.

Tornero, J.M. (2008): *La sociedad multipantallas :retos para una alfabetización mediática.*, Revista Comunicar, 31, Huelva.

Torrent, J. (2007): *De la generación X a la Y, en Ponencias del Foro Mundial de la Televisión Infantil*, pp. 321. Oeti, Barcelona.

Tubella, I; Tabernero, C; Dywer, V (2008): *Internet y televisión: la guerra de las pantallas*. UOC, Barcelona.

Tyner, K, (2008): Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios. Revista Comunicar, 30, Huelva.

Vega Martín-Lunas, A. (2002): *El aprendizaje observacional y la televisión*, en Rivera, M. J; Walzer, A, García Matilla, A. (dirección y coordinación) (2002): Libro interactivo Educación para la Comunicación, *Televisión y Multimedia. Master de Televisión Educativa* de la Universidad Complutense y Corporación Multimedia, Madrid.

Verdú, V. (2003): *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción.* Anagrama. Barcelona.

Victoria, C. (2004): artículo *Instituciones, agencias y mecanismos de supervisión mediática* en el libro -Etica de los medios . Gedisa, Barcelona.

Vilches, L. (2001): *La migración digital.* Gedisa, Barcelona.

Vilches, L. (1993): La televisión. *Los efectos del bien y del mal.* Paidós, Barcelona.

Vygotski, L, S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Editorial Crítica, Barcelona.

Wygotski, L, S. (reedición 1995 -primera edición 1962-): *Pensamiento y Lenguaje.* Paidós, Barcelona.

Zubero, B. (2007): *Buenos ciudadanos para una buena sociedad.* La importancia de las instituciones intermedias , ponencia pronunciada en el Congreso Familia y Ciudadanía, organizado por la FAD en Madrid, noviembre 2007. Disponible en el libro de actas electrónica.

10. REVISTAS Y WEB

Adaptado de Kot, N. (1999): Jóvenes en transición.

(<http://www.monografias.com/trabajos11/apuntso/apuntso.shtml>) (13 abril 2007).

Aurrecochea Domínguez, B, (2006): *La educación para la salud en el ámbito escolar desde la perspectiva del sistema sanitario* en (http://www.aepap.org/asturiana/curso2006/Educacion_Salud.pdf) (20 mayo 2007).

Barbero,J.M. (2000): *Jóvenes, comunidad e identidad* Publicado en Pensar Iberoamericana. Revista de Cultura. Año 0. Organización de Estado Iberocamericano para la Educación, Ciencia y Cultura.

(<http://www.cesc.cl/pdf/centrodedocumentacion/JOVENES-CULTURAS-JUVENILES/J%C3%93VENES%20EDUCACION%20E%20IDENTIDAD-%20JESUS%20MARTIN%20BARBERO.pdf>) (21 de enero 2007).

Berrios, LL y Buxarrais, M.R. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación.*([La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico.](http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia01/index.html) <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia01/index.html>) (31 diciembre 2006).

Cocimano, G. (2003). Cine y lenguaje. (<http://www.cibersociedad.net/>) (29 marzo 2007).

Cuestas, F. (2006): *Cómo es abordada la adolescencia.*

(http://psicologia.academia.cl/como_es_abordada_la_adolescencia.doc.)
(22 febrero 2006).

De Jesús, J.A. (2006): *Resolución de conflictos*

(<http://receduc.com/ministerio/conflictresolution.htm>.) (5 enero 2006).

Enmanuelli, P: *Posmodernidad y globalización en los medios masivos de comunicación.* (2005): (<http://www.communit.com/la/tendencias/lact/tendencias-22.html>.) (23 enero 2006).

Entrevista de la revista Fusión. Martínez, L.M. (2005): *Televisión digital terrestre, la televisión del futuro.* (<http://www.revistafusion.com/2005/febrero/nacional137-t.htm>,) (1 mayo 2007).

Firmada por representantes de ocho países en 2006, auspiciada por el British Film Institute (Gran Bretaña). (<http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter&id=6>) (6 abril 2007).

Florencia Werchowsky, F: *Marketing viral, la publicidad es contagiosa.* (2006): (<http://www.clarin.com/diario/2005/04/27/conexiones/t-965648.htm>.) (12 de abril 2007).

Gloria Marsellach Umbert: (2002): *La autoestima en niños y adolescentes* (<http://www.ciudadfutura.com/psico/articulos>. (18 marzo 2007).

Lazzarini, B, (2006): Càtedra UNESCO de Sostenibilitat. Universitat Politècnica de Catalunya (http://portalsostenibilidad.upc.edu/detall_01.php?numapartat=6&id=76). (8 enero 2007).

Lucerga, M.J. (2001): *Los jóvenes en el mundo Marca.* (<http://www.foroellacuria.org/publicaciones/Informe8Mundo-marca.html>.) (21 marzo 2007).

Marta, C. y Gabelas, J. (2007): -La educación para el consumo de pantallas como praxis holística . Recuperado el 9 diciembre 2007, de la *Revista Latina de Comunicación Social*, Vol. 62. Universidad de La Laguna, Tenerife: (<http://www.ull.es/publicaciones/latina/200720>). (8 febrero 2008).

Palencia R.M. (2003): *Hacia una recepción crítica cinematográfica en* (<http://www.aijic.com/comunica/comunica2/PALENCIA.HTM>). (30 marzo 2007).

Pardo, A, 2002: *Qué es la salud*. Artículo publicado en Revista de Medicina de la Universidad de Navarra, 41 (2): 4-9. (<http://www.unav.es/cdb/dhbapsalud.html#titre2>) (1 enero 2007).

Paulan, L. (2004): El transitar del adolescente entre la omnipotencia y el narcisismo.

(http://fepal.org/files/pualuan_gomberoff_adolescente_omnipotencia_narcisismo.doc) (5 junio 2008)

Programa Life Skills Training, con más de veinte años de experiencia en EE.UU: (2003):

(<http://translate.google.com/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.lifeskillstraining.com/&sa=X&oi=translate&resnum=1&ct=result&prev=/search%3Fq%3DLife%2BSkills%2BTraining%26hl%3Des>.) (18 marzo 2007).

Sánchez Nestor, D, (2005): Juego y desarrollo humano. IV Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. Vicepresidencia de la República / Coldeportes / Funlibre 21 al 23 de Noviembre de 2005. Medellín, Colombia.

(<http://www.redcreacion.org/documentos/simposio4vg/NSanchez.html>.) (10 abril 2007).

Según la Fundación española de de estudios sociales y sanitarios. Un acuerdo entre el Gobierno y la Fundación Española de Nutrición permitirá elaborar estrategias para divulgar y asesorar en materia de alimentación
Sierra, F: -La publicidad . (

<http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teoria-de-la-informacion-y-comunicacion-audiovisual/publicidad.htm> (22 mayo 2007).

TELOS, (2006): Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad. Fundación Telefónica. (www.campusred.net/telos) (11 julio 2007).

11. WEB

www.aimc.es

www.airecomun.com (Aire Comunicación).

www.arrakis.es/^apuma/ (APUMA).

www.aulamedia.org/teleduca.htm. (Teleduca).

www.ceaccu.org

www.cis.es

www.cnice.mecd.es

www.cometaty.com. (COMETA).

www.geca.es

www.grupo-comunicar.com. (Comunicar).

www.home.worldonline.es/hekokole/. (Heko Kolektiboa).

www.mitjans.pangea.org. (Mitjans).

www.oeti.org

www.sofresam.com

www.spectus.net. (Spectus).

ZER. Revista de Estudios de Comunicación. Bilbao.