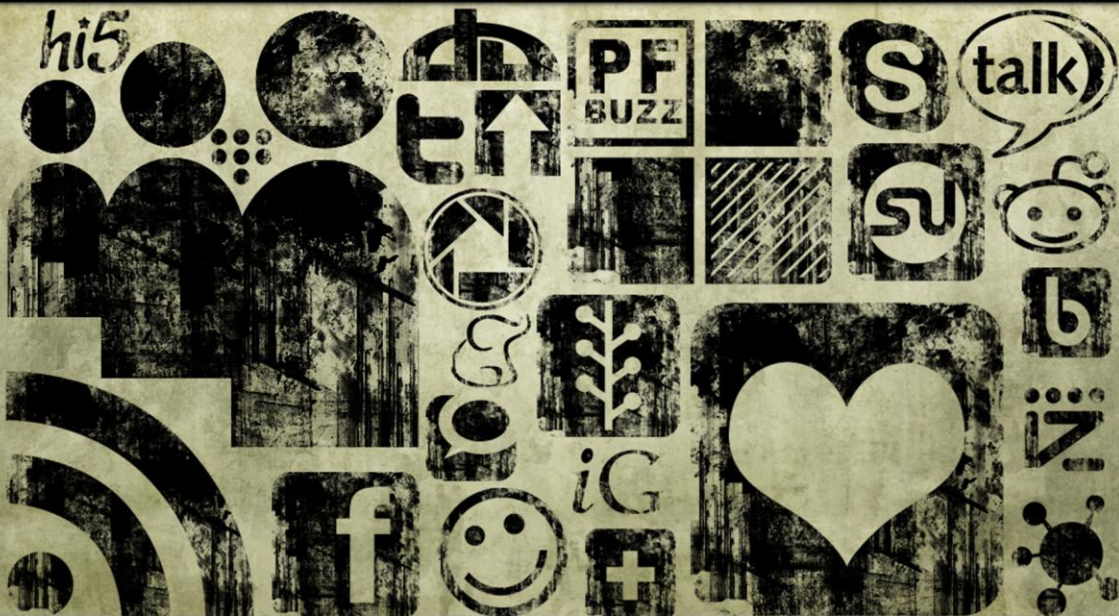


Comunicación Social y Educación



Tejuelo

Revista de Didáctica de
la Lengua y la Literatura
Año IV (septiembre de 2011)

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2011.
Texto, los autores.



Imagen de portada: Black Ink Grunge Stamp Texture Social Media Icons.
Webtreats.

Edita: JUNTA DE EXTREMADURA.

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

CPR de Trujillo.

IES Gonzalo Torrente Ballester.

Trujillo-Miajadas. 2011.

Editor y Coordinador: José Soto Vázquez.

CDU: 821.134.2:37.02

235 páginas.

ISSN: 1988-8430

URL:

<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revisata12.htm>

Equipo de este número:

Editor:

Dr. D. José Soto Vázquez (Universidad de Extremadura).

Consejo de Redacción:

D. Manuel Rodas Llanos (IES. G. T. Ballester).

D^a Inmaculada Sánchez Leandro (IES. G. T. Ballester).

D. Eduardo Pérez-García Ortega (IES. G. T. Ballester).

D. José Miguel Carbajo Cascón (IES. G. T. Ballester).

D. Juan Luis García Sánchez (IES. G. T. Ballester).

D^a. María Eulalia Montero García (IESO Cerro Pedro Gómez).

D. Juan Manuel Balsera Fernández (IES Gonzalo Torrente Ballester).

Consejo Asesor:

Dr. D. Jesús Cañas Murillo (Universidad de Extremadura).

Dr. D. Francisco Javier Grande Quejigo (Universidad de Extremadura).

Dr. D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura).

Dra. D^a M^a Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura).

Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura).

Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura).

Dr. D. Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura).

D^a Malén Álvarez Franco (Universidad de Extremadura).

Consejo de Supervisión Externo:

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona).

Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh).

Dr. D. José Luis Losada Palenzuela (Universidad de Wroclaw).

Consejo Corrector:

D^a Rosa Macarro Asensio (Universidad de Extremadura).

E ditorial

La relación que establecemos entre Comunicación Social y Educación está articulada en torno a dos conceptos: Innovación y Tecnología. Cada uno de ellos abordados de forma aislada en cada uno de los textos que presentamos en la revista, debido a la heterogeneidad de los autores y el grado de especialización, pero que, a su vez, sirvieron como motivo de reflexión conjunta en las sesiones del Congreso que precedieron a esta publicación, en Cáceres, entre el 28 y 29 de marzo de 2011.

En el ámbito educativo recurrir al concepto de **innovación** es casi ya un lugar común hacia el que todos marchamos por la aportación novedosa que encierra, pero que, en el mayor de los casos, se utiliza como una moneda de uso desgastada precisamente porque se considera un comodín para cualquier discurso al que pretendamos darle un toque de modernidad. De ahí que la intención de los trabajos que se presentan a continuación sea la de volver a acuñar esa moneda para restituir su significado.

Durante años atrás, la idea de innovación se aplicaba con un sentido de renovación, de cambio con lo que tradicionalmente se venía desarrollando en la educación, y no faltaron las propuestas. Tales aportaciones especializadas venían a replantear su papel en la sociedad, así como renovar las políticas que debían modernizar el marco de actuación, la formación del profesorado y su aplicación práctica en el aula. Como muestra de esta línea, se encuadra el texto de la profesora *Elena Martín*, Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación, y su colega investigadora *Mariana Solari*, ambas de la Universidad Autónoma de Madrid, que coherentemente ya no inciden en tales premisas superadas de la innovación educativa, sino que más bien apuntan, con gran acierto, en el análisis de las debilidades de aquellas propuestas, con la intención de advertir las potencialidades que este enfoque permite para el desarrollo de una escuela inclusiva y en la formación del alumnado como ciudadanos con plenos derechos y deberes.

Como refuerzo de esta capacidad de innovación constante los profesores *Gerardo Echeita*, de la Universidad Autónoma de Madrid y *Mel Ainscow* de la Universidad de Manchester, ahondan de forma más práctica, pero igualmente reflexiva y vindicativa, las políticas de inclusión en aquellos centros en los que no se prestó una especial atención a pesar de la disposición, y a veces de la buena voluntad, de las políticas generales en educación. A su vez, como cara de otra moneda distinta a la desarrollada en el ámbito europeo, la profesora *Carolina Pinedo*, de la Universidad de Santiago de Chile, nos trae una versión actualizada de la crisis que el modelo educativo chileno arrastra desde el final de la dictadura hasta la actualidad. Un modelo ante el cual la sociedad y los agentes educativos chilenos manifiestan una gran decepción.

Como cierre de este bloque referido a la educación y su reflexión en torno a la innovación en sus prácticas, el profesor de Sociología *Rubén Arriazu*, de la Universidad de Extremadura, nos traza un recorrido cronológico y conceptual sobre la transformación que ha experimentado la Universidad española mediante la implantación del modelo Bolonia, del que extrae reflexiones tan pertinentes sobre la pretendida apuesta que hace por la innovación en la enseñanza superior europea.

Atendiendo al segundo de los conceptos, hay que advertir que desde hace muy poco tiempo, menos del que estimamos, hablar de innovación en el aula se relacionaba directamente con la **tecnología**, como un aspecto novedoso y evidente a incorporar por el deseo de alcanzar definitivamente la pretendida innovación. Llegados a este punto y, precisamente por la intensidad demostrada y extensión manifiesta, deberíamos interrogarnos no sólo si es necesario introducir la tecnología en el aula solamente para colmar nuestras ansiadas expectativas innovadoras, o si también su inclusión debe transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Antes de despejar ese interrogante, debemos aceptar que la tecnología no es sólo un mero instrumento, ya que durante largos años nos han acompañado otras tecnologías más rudimentarias en el aula, y sin embargo, a pesar de su eficacia, no se concebía la necesidad de innovar, simplemente las utilizábamos para potenciar el aprendizaje. La diferencia con respecto a aquellas tecnologías es que ahora lo que ha cambiado ha sido el entorno, y así para entender el papel de la tecnología debemos mirar más hacia fuera del aula, más allá del espacio reducido que representa a veces esta limitación. De esta manera vamos a contemplar un mundo dual, una sociedad especular, en la que una parte de nuestra actividad se desarrolla en lo que podemos llamar mundo natural y otra, en la que cada vez estamos teniendo una mayor presencia, que podemos llamar, para diferenciarla del primero, mundo artificial. En consonancia, lo que debemos introducir en el aula es esa especularidad, que se reflejen en ese espejo las actividades educativas que hemos desarrollado en el entorno natural para convertirnos no ya en avezados innovadores, sino para entender, mucho mejor si cabe, el papel transformador de la tecnología, donde las prácticas educativas adquieren nuevas propiedades. Por lo tanto no podemos caer en el reduccionismo de que innovación es igual a tecnología, sino más bien debemos reflexionar en cómo está transformando el entorno educativo.

Este salto cualitativo lo lleva trabajando hace ya más de una década la profesora *María José Aguilar*, de la Universidad de Castilla la Mancha. El impacto que causó la incorporación de las nuevas tecnologías en nuestros quehaceres académicos, junto con la fuerza que contiene la imagen como elemento de comunicación, le ha llevado a desarrollar planteamientos renovadores y desafíos metodológicos dentro del campo de las Ciencias Sociales, con disciplinas tan sugerentes como la Sociología visual y la Comunicación documental. Sin duda, este texto marca la transferencia entre Educación y Comunicación Social, la transición entre estos dos bloques aparentemente tan dispares.

Con la misma dedicación pero desde un diferente prisma disciplinar, los profesores de Ciencias de la Información de la Universidad del País Vasco, *Koldo Meso*, *Jesús Ángel Pérez* y *Terese Mendiguren*, apuestan por una decida inclusión en el aula de las nuevas marcas que la tecnología de la comunicación ha potenciado recientemente: las redes sociales, como medio, no ya sólo de sociabilización, sino como canal de información y generador de contenidos en el ámbito de la comunicación.

En este ámbito, la Comunicación Social como disciplina presenta diversas caras que se reflejan en sus distintas manifestaciones, tal es el caso de la Comunicación Audiovisual y su desarrollo investigador que aporta la profesora *Teresa Fraile*, doctora en Música y Cine y docente en la Universidad de Extremadura. Entre sus propuestas de análisis destaca el estudio de los productos culturales audiovisuales que esta sociedad digital produce —como la publicidad social y los objetos de creación colectiva en Internet—, entendidos como claros ejemplos de los cambios sociales producidos recientemente.

Dentro de la línea del Congreso, aunque no participaron directamente en las sesiones del mismo, se encuentran los trabajos de dos profesores con los que hemos querido contar para esta publicación por su reconocida trayectoria en el ámbito de la Comunicación y en el estudio de los fenómenos sociales. En primer lugar, el artículo de la profesora de Periodismo *Lorena Romero*, de la Universidad de Sevilla, cuyo trabajo comprende una reflexión sobre las transformaciones de la prensa en el entorno digital, así como el aporte documental que hace sobre los *nuevos* centros de información en España. Y en un segundo lugar, el trabajo práctico realizado por el profesor de Historia *Alfonso Pinilla*, de la Universidad de Extremadura, que analiza el tratamiento informativo que las ediciones digitales de la prensa nacional han realizado sobre el movimiento social del 15M.

Finalmente, a modo de cierre de esta publicación, presentamos un artículo sobre las propiedades que las redes sociales están adquiriendo como nuevos medios de comunicación social, una reflexión sobre su usos y en la manera que participan colectivamente de los acontecimientos sociales. Un texto, elaborado por el profesor de Ciencias Sociales, *Antonio Pantoja*, de la Universidad de Extremadura, con el que se pretende reforzar esta línea de trabajo que hemos abierto sobre Comunicación Social y sus aplicaciones en ámbitos tan relevantes como la Educación.

Antonio Pantoja Chaves
Rubén Arriazu Muñoz
José Soto Vázquez
Universidad de Extremadura
Cáceres, septiembre de 2011

I. Artículos. Bloque Educación



¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía?

Can the competence-based approach contribute to Inclusion and Citizenship?

Elena Martín Ortega

Universidad Autónoma de Madrid
elena.martin@uam.es

Mariana Solari Maccabelli

Universidad Autónoma de Madrid
mariana.solari@uam.es

Recibido el 4 de marzo de 2011
Aprobado el 25 de marzo de 2011

Resumen: En este trabajo intentamos contestar a la pregunta acerca de la medida en que el enfoque de las competencias puede contribuir a la formación de ciudadanos y a la inclusión educativa del alumnado. Para ello, abordaremos tres grandes temas. En primer lugar, comenzaremos por definir la calidad de la educación escolar como el complejo equilibrio entre la excelencia y la equidad, centrandó nuestra atención en la evolución histórica del concepto de equidad en las últimas décadas y a través de las sucesivas reformas educativas en España. En un segundo momento, retomaremos la propuesta de César Coll sobre las relaciones entre educación y ciudadanía, profundizando en las diferencias que existen entre la educación *sobre* la ciudadanía, *en* la ciudadanía y *para* la ciudadanía, así como en las implicaciones que éstas tienen para la práctica educativa. Por último, reflexionaremos sobre la propuesta del enfoque de las competencias, centrandó nuestra atención en los elementos novedosos que éste presenta así como algunas de las dificultades que acarrea, con el objetivo de proponer las potencialidades que este enfoque tiene para aproximarnos a una escuela inclusiva y que forme ciudadanos con plenos derechos y deberes.

Palabras clave: Competencias – Inclusión educativa – Ciudadanía.

Abstract: In this paper we attempt to answer the question about the way in which the Competence Approach contributes to the formation of citizens and an inclusive education. To achieve this aim, we will address three main issues. Firstly, we will define the quality of education as a complex balance between excellence and equity, focusing our attention on the historical evolution of the concept of equity and taking into account the successive educational reforms in Spain. Secondly, we will explain César Coll's proposal about the relationship between education and citizenship, deepening into the differences

between education *about* citizenship, *in* citizenship and *for* citizenship, paying attention to their implications on educational practice. Finally, in order to explain the potential of the Competence Approach in the education of citizens with full rights and duties, we will consider the innovative elements that this approach presents and some of the difficulties involved.

Key words: Competence – Inclusive education – Citizenship.

1

.- Introducción.

El enfoque de las competencias es una de las novedades que el sistema educativo español está intentando impulsar y el que vertebra oficialmente todo aquello que los centros escolares deberían hacer. En este sentido, la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, propone la adquisición de las competencias como el objetivo último de la escolarización, por lo que se introduce este concepto como forma de establecer las intenciones educativas en el currículum (MARTÍN y LUNA, 2011).

En este trabajo reflexionaremos sobre la medida en la que el enfoque de las competencias tiene capacidad para generar mejoras en la calidad de los centros escolares. Para ello, analizaremos el papel que este enfoque cumple en el intento de alcanzar las dos grandes metas –que, en el fondo, es una sola- de la educación: conseguir la inclusión educativa y que sirva para que las personas se puedan mover como ciudadanos con plenos derechos y deberes.

Aunque el enfoque de las competencias se plantea para todas las etapas del sistema educativo, en este trabajo nos detendremos en lo que éste supone para la educación obligatoria, ya que es ésta la más directamente relacionada con el reto de la inclusión y la ciudadanía. Para adentrarnos en esta reflexión es necesario, en un primer momento, acordar de qué estamos hablando cuando nos referimos a la calidad de la educación. Una vez revisado este concepto, recogeremos la propuesta que hace César Coll sobre las distintas maneras de entender las relaciones entre educación y ciudadanía. Finalmente, profundizaremos en los elementos novedosos, las potencialidades y las dificultades que presenta el concepto de competencia, con el objetivo de analizar en qué medida éste puede contribuir a la inclusión educativa y la formación de ciudadanos.

2.- La calidad de la educación: un equilibrio entre excelencia y equidad.

Definir la calidad de la educación es una tarea de una envergadura que trasciende completamente lo que se puede desarrollar en estas líneas. No obstante, si analizamos los documentos de los organismos internacionales que realizan evaluaciones de la calidad de la educación, como es el caso de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), nos damos cuenta de que en ellos se ilustra el complejo equilibrio entre dos elementos que están en continua tensión: la excelencia y la equidad. Hasta hace muy poco, parecía imposible conseguir que en un sistema escolar todos llegaran a los máximos niveles de aprendizaje -excelencia-, siendo todas y todos los alumnos quienes los alcanzaran –equidad-. Por tanto, excelencia y equidad tendrían que conseguirse simultáneamente para que pudiéramos estar hablando verdaderamente de un sistema educativo de calidad.

Actualmente, la excelencia se mide a través de distintos procedimientos y haciendo referencia a los niveles de competencia que van alcanzando los estudiantes. Un sistema con mayor grado de excelencia es, por tanto, el que consigue que el mayor número de sus alumnos alcancen altos niveles de aprendizaje. Pero ¿qué se entiende por equidad? El concepto de equidad ha ido modificándose de manera bastante drástica en las últimas décadas, adoptando progresivamente un significado cada vez más exigente (MARTÍN, 1998). En un primer momento, el concepto de equidad estaba asociado exclusivamente a la *igualdad de acceso*, defendiendo que todo el alumnado debe tener derecho a un puesto escolar, sin que exista ninguna característica que discrimine ese acceso.

Cuando los países alcanzan niveles de acceso que ya no discriminan, al estar todos los alumnos escolarizados en la etapa de educación obligatoria, empieza a elaborarse un concepto de equidad más complejo que remite a la idea de que lo importante es que se quiera para todos los alumnos y alumnas las mismas metas, esto es, que se tenga como objetivo desarrollar el mismo tipo de capacidades en todo el alumnado. Este afán por que no sólo estén todos escolarizados sino que también estudien un currículum común es a lo que se denomina *igualdad de oferta*. En el caso de España, este interés está íntimamente relacionado con la idea de comprensividad que ha sido una de las decisiones que, desde la LOGSE y en las sucesivas leyes, ha generado más polémica en la comunidad educativa. Esta propuesta hace referencia a que todos los alumnos y alumnas estén en un mismo centro, compartiendo un currículum básicamente común, obteniendo un título que da acceso indistintamente a vías académicas y profesionales y, por todo ello, formándose para alcanzar el mismo tipo de capacidades. A partir de la reforma educativa de 1990, se decide prolongar la obligatoriedad de los 14 a los 16 años, lo que supone hacer que los objetivos de la educación escolar sean comunes a todos los alumnos durante dos años más de su escolarización.

Durante un cierto tiempo también se creyó que al llegar a la igualdad de oferta habíamos alcanzado los máximos niveles de equidad. Sin embargo, en este momento nos manejamos con otro concepto, que es el de *igualdad de resultados*. Por supuesto, igualdad de resultados no puede significar -y, de hecho, no significa- que todos los estudiantes alcancen los mismos niveles de logro; sin embargo, sí significa que esos niveles de rendimiento no estén asociados a ninguna variable personal de los alumnos. En este sentido, desde el momento en que una característica de un individuo queda asociada a su rendimiento, pasa de ser una variable de diferencia -y, por tanto, enriquecedora-, a ser una variable de desigualdad, un factor de discriminación. Esto se ve claramente en el modo en que la OCDE mide la equidad de los distintos sistemas educativos. Cuando al presentar los resultados de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) se dice que un país es más equitativo que otro, lo que se está afirmando es que la clase social de un estudiante está menos correlacionada con su rendimiento que en otro país. Así mismo, cuando hay menos variabilidad entre los centros -esto es, cuando el hecho de estar escolarizado en un centro u otro no predice tanto el rendimiento de sus estudiantes- se habla de que los países son más equitativos.

Pero ¿cómo es posible que cuando en España –como en muchos otros países- se ha hecho una apuesta arriesgada por la comprensividad, sigamos encontrando que la igualdad de resultados no se alcanza? Simplificando enormemente, podríamos decir que la clave está en la atención a la diversidad. Hacer una etapa comprensiva como es la Educación Secundaria Obligatoria no garantiza en absoluto que, por el hecho de que ahora estén todos los estudiantes juntos, verdaderamente alcancemos mayor igualdad de resultados. Por el contrario, si hay mayor pluralidad en las aulas y los docentes no somos capaces de enseñar atendiendo a esa diversidad, lo que suele suceder es que el profesor o profesora se representa a un alumno medio –que, por definición, no existe- y enseña al conjunto del grupo desde esa representación, dejando “descolgado” a un alto porcentaje de población escolar. Por ello, la opción por la comprensividad no necesariamente conduce a la igualdad de resultados, lo que nos lleva a constatar el papel clave que desempeña la atención a la diversidad para alcanzar ese concepto de calidad en el que equidad y excelencia están en equilibrio. Otra de las piezas clave para conseguir la calidad de los centros escolares, e íntimamente relacionada con la anterior, es acertar en aquello que consideramos que imprescindiblemente debe ser enseñado a toda la población, como desarrollaremos a continuación.

3.- Acertar en la selección de los aprendizajes.

Como hemos intentado argumentar en el anterior epígrafe, un sistema educativo de calidad es aquel que posibilita que todos y todas aprendan lo más posible, sacando sus máximas potencialidades. Sin embargo, es importante no caer en el error de que por querer que todos desarrollen al máximo sus conocimientos, podamos caer en el error de no garantizar aquello que necesariamente tienen que aprender todos los estudiantes. En la actualidad, estamos comprobando que podemos estar enseñando aprendizajes muy sofisticados, mientras que otros aprendizajes absolutamente esenciales no están quedando garantizados para el conjunto del alumnado. Por ello, consideramos que es necesario fijarse prioritariamente en aquellas capacidades o competencias que de no ser aprendidas colocan a los alumnos en riesgo, esto es, acertar en la selección de los aprendizajes.

Considerando el tipo de concepto de equidad que defendemos, definir *lo básico imprescindible* es, por tanto, una tarea esencial. Hay una definición que expusimos en anteriores artículos (COLL, 2006a; MARTÍN y COLL, 2006) que, aunque sigue siendo muy general, puede ayudarnos a reflexionar sobre este tema. En este texto, retomando las ideas de César COLL, se propone que “lo básico imprescindible hace referencia a aquellos aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social; son además aprendizajes cuya realización más allá del período de la educación obligatoria presenta grandes dificultades”. En este sentido, es necesario identificar aquellos aprendizajes que de no ser aprendidos colocan a los ciudadanos en desigualdad de oportunidades.

Es precisamente en este punto en el que el enfoque de las competencias tiene bastante que decir, ya que una de las razones por las cuales el modelo de competencias se ha introducido en el sistema escolar es justamente recoger ese conjunto de enseñanzas mínimas que deben ser comunes a todos los estudiantes del país. Las ocho *competencias básicas*, recogidas en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, hacen referencia a los aprendizajes que no podemos permitir que no sean aprendidos porque aquellas personas que no se los apropien estarían en desigualdad de oportunidades, con el fracaso que ello supone para la equidad.

En definitiva, desde este enfoque se postula que aquellas personas que no hubieran aprendido las competencias básicas durante su escolarización obligatoria tendrían mayores dificultades para poder incorporarse a la sociedad como ciudadanos con plenos derechos y deberes. Esta afirmación sólo puede mantenerse si uno comparte, una vez más, un determinado marco teórico acerca del modo en que entendemos las relaciones entre educación y ciudadanía.

4.- Educación y ciudadanía.

César COLL (2006b) hace una propuesta muy interesante en la que distingue tres tipos de relaciones que se pueden establecer entre los conceptos de educación y ciudadanía. Los tres términos que propone, y a los que se corresponden tres maneras muy diferentes de entender estas relaciones, son educación *sobre* la ciudadanía, educación *en* la ciudadanía y educación *para* la ciudadanía.

La educación *sobre* la ciudadanía hace referencia a la decisión de introducir dentro de los currículos determinados contenidos relacionados con la ciudadanía. El ejemplo paradigmático es la asignatura de “educación para la ciudadanía”, en la que se deposita la responsabilidad de que la escuela forme para la ciudadanía en una asignatura concreta en la cual a las personas se les cuenta la ciudadanía, de manera declarativa. Se habla sobre ciudadanía, se reflexiona sobre la ciudadanía pero, desde luego, no consideramos que de este modo se aprenda a ser ciudadano.

Por esa razón, COLL distingue una segunda forma de entender las relaciones entre educación y ciudadanía que es educar *en* la ciudadanía. En este caso, no se entiende la ciudadanía como objeto de reflexión, sino la ciudadanía como ejercicio. Y, en ese sentido, las escuelas -como micro-organizaciones sociales que son- pueden permitir unas maneras de comportarse, pueden organizar sus relaciones en torno a unos valores que son más o menos acordes con aquellos que queremos que presidan la ciudadanía. En este caso es desde la experiencia, desde la forma de comportarse, desde algo que atraviesa a toda la organización del centro, como estaríamos educando *en* la ciudadanía y no *sobre* la ciudadanía. Así, la educación moral y ética estaría incluida de manera transversal, no sólo ni principalmente en las asignaturas, sino en el funcionamiento, los modelos, los valores que presiden y se aprenden en la escuela de manera implícita y, precisamente por ello, más potente. Esto no significa, obviamente, que no sea necesario también hacer

consciente y explícitos los principios en los que se fundamenta la acción, para que no se convierta en adoctrinamiento. Se trata de enseñar la ciudadanía a través de una forma de comportarnos pero también desde la comprensión y la conciencia ética.

La tercera acepción, que es la que más nos interesa destacar, es la idea de que uno puede educar *para* la ciudadanía. En este caso, lo que la escuela tiene que hacer es conseguir que las personas puedan ser futuros ciudadanos, es decir, que aprendan aquello que les permite comportarse como ciudadanos. Desde este punto de vista, si no se consigue lo básico imprescindible está en riesgo la ciudadanía y, con ello, la posibilidad de desenvolverse como una persona con plenos derechos y deberes que controla progresivamente cada vez más el entorno en el que vive. Sin caer en fantasías de control, el objetivo es que los estudiantes vayan progresivamente actuando de forma autorregulada sobre su entorno físico y social, lo que implica comprenderlo, es decir, haberse apropiado de aquellos aprendizajes que se consideran absolutamente esenciales. César COLL se está refiriendo, por tanto, al compromiso de la escuela para conseguir que todos los estudiantes puedan de hecho *ejercer* en el futuro la ciudadanía porque su nivel de desarrollo así lo permite. Por tanto, desde esta perspectiva el enfoque de las competencias estaría contribuyendo a un concepto de calidad directamente relacionado con la inclusión y con la ciudadanía. Antes de adentrarnos en las características e implicaciones del enfoque de las competencias, dedicaremos el siguiente epígrafe a valorar si realmente estamos o no ante un nuevo modelo curricular.

5.- ¿Algo nuevo bajo el sol?

La potencialidad que el enfoque de las competencias podría tener para lo que estamos reflexionando no se limita exclusivamente a iluminar con lucidez lo esencial, lo irrenunciable, sino que ayuda también a que nos pongamos de acuerdo acerca de qué significa aprender, qué significa que una persona por el hecho de tener nuevo conocimiento sea más competente. Sin embargo, no todo el mundo considera que el modelo pedagógico de las competencias vaya necesariamente a mejorar la calidad de la enseñanza. Una gran parte de la sociedad tiene la sensación -a nuestro modo de ver, fundamentada- de que el enfoque de las competencias es un nuevo intento de innovación que llega a la escuela, pero que puede quedarse en un mero cambio terminológico. Se puede tener la impresión de que ahora llamamos a las cosas de distinta manera, pero en el fondo estamos hablando de lo mismo que veníamos diciendo; que antes les llamábamos capacidades mientras que ahora les llamamos competencias. Se está proponiendo una tarea nueva a los centros -deben rehacer las programaciones en un nuevo formato, poner los objetivos en términos de competencia y elaborar nueva documentación para la Inspección educativa- pero ¿eso implica cambiar la calidad de la enseñanza, modificar lo que estamos haciendo en la práctica educativa? Consideramos que hay una duda razonable sobre esto, lo que puede estar haciendo mucho más daño del que podemos llegar a calcular, ya que el hecho de que los docentes se vuelvan a implicar en una nueva innovación educativa que no produzca mejoras podría llevar a pensar que los cambios educativos son procesos innecesarios e incluso indeseables. El riesgo de que el enfoque de las competencias se lea en estos términos es muy grave. Sin embargo, a nuestro juicio,

el enfoque pedagógico de las competencias tiene en sí mismo la posibilidad de transformar elementos de la escuela que sí son muy nucleares y sustanciales. Es cierto que no son nuevos, pero volver a hacer énfasis sobre ellos puede llegar a suponer una mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

El problema radica principalmente en que muchas de las propuestas que se han hecho en esta misma línea hasta ahora aún no se han conseguido. Por ello, creemos que es necesario dedicar un espacio a hacer un breve recorrido histórico a través de las propuestas que se han ido haciendo en las últimas décadas y que dan lugar al enfoque de las competencias que, si bien es cierto que no aporta un abordaje completamente novedoso, sí tiene determinados elementos con una gran capacidad de mejorar la calidad escolar.

Recordemos que, antes de hablar sobre las competencias, ya se propuso en la LOGSE (Ley Orgánica del Sistema Educativo) de 1990 un cambio en la forma de entender qué suponía aprender y enseñar. El cambio no fue asumido en la mayoría de los casos. Merece la pena que lo recordemos porque lo que se plantea ahora es parecido a lo que se proponía en aquel momento. Por tanto, es importante hacer el ejercicio de pensar por qué no caló en ese momento la propuesta, con el objetivo de no cometer los mismos errores, y asegurar en este nuevo intento que los centros tengan las condiciones necesarias para que los cambios se produzcan en el sentido deseado.

El modelo curricular de la LOGSE, que se ha mantenido en las sucesivas reformas, propone definir las metas educativas –esto es, seleccionar aquello que queremos que aprendan los alumnos- en términos de capacidades y no de contenidos. Sin embargo, esto no se ha visto traducido en las realidades de los centros escolares. En nuestra opinión, uno de los problemas esenciales de la escuela es que sigue centrada en que lo importante son los contenidos, mientras que desde hace ya más de veinte años se insiste en que lo que queremos ayudar a desarrollar en las personas son capacidades, siendo éstas –y no los contenidos- nuestras metas educativas.

En este punto es, sin embargo, imprescindible recordar que las capacidades no se pueden desarrollar sin contenidos; no se pueden trabajar en el vacío, en abstracto. Para trabajar capacidades, uno debe enseñar contenidos. Los contenidos son aquello sin lo cual no podemos trabajar las capacidades, pero no son la meta en sí mismos. Es muy diferente entender que aprendiendo contenidos desarrollamos capacidades a pensar que los contenidos son la meta en sí mismos. Los contenidos están al servicio del desarrollo de las capacidades.

Una de las grandes dificultades de este enfoque es darse cuenta de que las capacidades, que son la meta, sin embargo, no son directamente observables y, por lo tanto, no se pueden evaluar directamente. Eso implica que los docentes deben ser capaces de hacer complejas inferencias para valorar a partir de un conjunto de comportamientos si un alumno ha adquirido o no una capacidad. Queda patente, por tanto, el difícilísimo encargo que desde la LOGSE se hacía a la escuela: “trabaje usted capacidades, no se

centre en los contenidos -pero trabaje contenidos- y, además, eso que usted tiene que comprobar si se ha desarrollado o no, no se observa directamente”. Es así de complejo, pero es así de importante hacerlo. Este discurso se propuso ya en los primeros documentos de la LOGSE. Es decir, desde el año 1987 pero, desgraciadamente, la práctica educativa en las aulas sigue centrada en los contenidos y aún no hemos conseguido dar el salto a las capacidades.

Ahora se nos dice que trabajemos las *competencias*, siendo éste un concepto muy semejante al de *capacidades* que se venía proponiendo hasta ahora. No se trata exactamente de la misma idea, como intentaremos argumentar en el siguiente epígrafe, pero es importante que no pensemos que por llamarle de otro modo van a desaparecer las resistencias a entender algo tan complejo como las relaciones entre capacidades –o competencias- y contenidos. Si estas relaciones no se entendieron cuando hablábamos de capacidades, debemos tomar en consideración todas esas dificultades a la hora de proponer y transmitir este nuevo enfoque de las competencias. Con este objetivo, desarrollaremos en los siguientes epígrafes las características esenciales del enfoque de las competencias así como algunas de las dificultades que éste entraña.

6.- ¿Cuáles son los elementos novedosos del concepto de competencia?

La noción de competencia no supone tanto una forma nueva de entender qué es aprender, cuanto un nuevo énfasis en ciertas características del aprendizaje, pero si estos énfasis se hicieran realmente realidad en las aulas, estaríamos en otra escuela. La definición de competencias que se propone en el informe DeSeCo (OCDE, 2005) permite apreciar con claridad los elementos esenciales:

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea. Este enfoque externo, orientado por la demanda o funcional tiene la ventaja de llamar la atención sobre las exigencias personales y sociales a las que se ven confrontados los individuos. Esta definición centrada en la demanda debe completarse con una visión de las competencias como estructuras mentales internas, en el sentido de que son aptitudes, capacidades o disposiciones inherentes al individuo. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. Aunque las habilidades cognitivas y la base de conocimientos sean los elementos esenciales de una competencia, es importante no limitarse a la consideración de estos componentes e incluir también otros aspectos como la motivación y los valores.” (p. 8 de la versión inglesa).

Tres son, a nuestro entender, los elementos definitorios del concepto de competencia: la funcionalidad, la integración de capacidades de distinto tipo y contenidos diversos, y la generalización (MARTÍN y LUNA, 2011).

En relación al primero de ellos, la idea de *funcionalidad* no es nueva en absoluto; desde las primeras reflexiones teóricas sobre la escuela y el aprendizaje se entiende que aprender es apropiarse de un conocimiento que puede usarse. Por tanto, podríamos afirmar que alguien es competente cuando, por el hecho de haberse apropiado de un nuevo conocimiento, actúa sobre el mundo de una manera cualitativamente distinta a cuando no lo tenía. Si tener un nuevo conocimiento no le va a llevar a actuar de una

manera distinta, ese conocimiento no le ha hecho competente; tendrá más información, podrá declarar conocimiento, pero no será más competente. Ser más competente, desde este enfoque, implica poder movilizar ese conocimiento nuevo, utilizarlo para tomar decisiones que nos ayudan a resolver mejor las situaciones que se nos plantean. Es importante no entender este énfasis de la funcionalidad desde una perspectiva meramente centrada en los cambios en la conducta manifiesta. Aprender es modificar nuestra forma de comprender el mundo porque esto es lo que nos llevará a que actuemos de forma distinta. Sin embargo, lo que nos permitirá comprobar si un estudiante ha aprendido no será que nos explique cómo entiende un problema sino que esa comprensión se traduzca de hecho en una forma diferente de afrontarlo. Si los docentes fuéramos coherentes con este principio, realmente la enseñanza mejoraría.

No se nos escapa que esto obliga a repensar y rediseñar todo lo que estamos acostumbrados a hacer en la escuela —especialmente en la evaluación- y a asumir que sólo podemos comprobar si el alumnado se ha hecho más competente con un tipo determinado de tareas. Vamos a poner, para ilustrar esta idea, un ejemplo de un aprendizaje muy preciso, un contenido específico. Imaginemos que queremos que nuestros alumnos aprendan qué es un barómetro. Si pedimos a un alumno que nos dé la definición y lo hace correctamente, ello no demuestra que sea más competente; si le ponemos varias definiciones y elige la correcta, tampoco lo está demostrando, ni si ante varios instrumentos elige cuál es el barómetro. Lo único que, en su caso, nos podría demostrar que aprender lo que es un barómetro le ha hecho más competente es que un día tenga un problema de presión y sepa que lo necesita y pueda utilizarlo correctamente. Esto implica, decíamos, dar un giro de 180° a la escuela; entender que sólo hablaremos de que un aprendizaje ha hecho a un alumno más competente en la medida en la que éste cambie su manera de comportarse en el mundo implica un nivel de exigencia muy demandante.

Otro de los puntos clave del concepto de competencia que podría generar mejora en la calidad de los sistemas educativos es que en esa movilización de los conocimientos para actuar es necesario *integrar* capacidades de distinto tipo y contenidos diversos. Por un lado, es preciso *articular las capacidades intelectuales y las emocionales* o afectivas. El éxito en la forma de comportarse no sólo requiere comprender los problemas, saber buscar las soluciones o supervisar el ajuste de lo que uno hace con las metas que se ha propuesto; implica también creer que se es capaz de hacerlo, confiar en uno mismo, controlar la ansiedad que suele acompañar a la incertidumbre que rodea cualquier problema relevante de la vida, no desanimarse cuando las cosas no salen a la primera, mantener el esfuerzo a pesar del cansancio o el desánimo, reconocer los aspectos en los que uno tiene menos recursos y saber pedir ayuda, o ser capaz de poner en marcha todas las habilidades que supone trabajar con otros. Estas últimas características de la actuación competente remiten a la dimensión emocional, aunque es importante señalar que la diferencia entre cognición y emoción es un falso dualismo que nuestra cultura arrastra sin que en realidad sean verdaderamente separables las dos dimensiones cuando un ser humano actúa: lo que pensamos influye en lo que sentimos y, a menudo, los sentimientos condicionan el razonamiento; a su vez, ambos guían la acción de forma implícita o explícita.

Si efectivamente compartiésemos que una persona es competente sólo en la medida en la que desarrolle tanto capacidades cognitivas como emocionales, se derivaría que la escuela tiene la obligación de enseñar también competencias afectivas. No estamos diciendo que en la escuela se desarrollen estas capacidades aunque no se enseñen deliberadamente; decimos, en cambio, que por tratarse de un contexto de educación formal, si la escuela quiere que estas capacidades se aprendan, debe enseñarlas –esto es, ayudar a aprenderlas- y, por tanto, introducirlas intencionalmente en el curriculum. Esto implica, lógicamente, planificar, programar y definir metodologías para desarrollar y evaluar las capacidades emocionales. Si realmente la integración de competencias intelectuales y emocionales fuera un objeto de intervención intencional, con todo lo que ello conlleva, estaríamos en otra escuela.

Enseñar a ser competente implica también *integrar los distintos tipos de contenidos*. Las personas aprendemos contenidos de distinta naturaleza: conceptos, procedimientos, valores. Los procesos mediante los cuales se construyen estos conocimientos son distintos entre sí, por lo tanto, la forma de ayudar en esta construcción –es decir, de enseñar- tiene también que ser diferente en cada caso. Pero no debemos olvidar que todos los tipos de contenido -conceptuales, procedimentales y actitudinales- deben enseñarse, puesto que todos ellos son necesarios para actuar de forma competente (POZO, 2011). Este énfasis del concepto de competencia significa, desde el punto de vista didáctico, que los profesores tienen que entender bien cómo enseñar y evaluar cada tipo de contenido; deben darle igual importancia a todos ellos y, por tanto, plantear tareas que impliquen su uso integrado.

Si pedimos a un alumno que identifique los pasos del método científico, explique cuáles son y qué papel cumplen en la manera de razonar científicamente ¿qué estamos trabajando: un contenido de tipo conceptual, procedimental o actitudinal? No son pocos los docentes que contestarían que a través de esta tarea se evalúa un procedimiento, lo que es, desde nuestro punto de vista, algo incorrecto. Cuando un alumno nos describe los pasos del método científico lo único que estamos evaluando es un concepto. Podría pasar que una persona que sabe declarar esta información se encuentre, ante una situación de experimentación, completamente incapaz de llevar a cabo esos pasos. Es llamativa la resistencia a comprender esta idea en el mundo de la escuela, mientras que en el resto de profesiones parece entenderse claramente. Tal es el caso de la obtención del carné de conducir: a nadie se le ocurre dar un permiso de conducción si alguien nos cuenta cómo se debe conducir. En cambio, para comprobar si es o no apto, se le pone ante la tarea de conducir, porque saber declarar un procedimiento no implica saber hacerlo. Esta obviedad que el resto de la sociedad asume sin inconvenientes, la escuela la ha olvidado y sigue trabajando y evaluando todos los contenidos como si fueran conceptos.

Si retomamos la idea expuesta anteriormente sobre las relaciones entre educación y ciudadanía, podemos afirmar que si enumerar los pasos del método científico –incluso argumentándolos- no demuestra que se sea capaz de llevarlos a cabo, desde luego contar el origen y la legitimidad de la tolerancia, no garantiza en absoluto que se sea tolerante.

En este sentido, evaluar actitudes y valores a través de que éstos se declaren, se verbalicen, no es coherente con el enfoque de las competencias, ya que alguien competente es quien moviliza simultáneamente contenidos de distinta naturaleza, integrando elementos cognitivos y afectivos. Por ello, la escuela debe saber lo que está enseñando con los distintos tipos de actividades que lleva a cabo y recordar que si no enseña determinados contenidos está dificultando que su alumnado se haga más competente.

Según lo que venimos diciendo, alguien competente es quien moviliza sus conocimientos (*funcionalidad*), integrando distintos *tipos de capacidades y contenidos* diversos. Pero alguien es más competente en la medida en la que es capaz de *generalizar*, esto es, movilizar esos conocimientos en un mayor abanico de contextos y situaciones distintas. Este es el tercero de los elementos novedosos del concepto de competencia: el papel del contexto y de la generalización. Si estuviéramos de acuerdo en que la escuela tiene que hacer competente a sus estudiantes en distintos escenarios, en muchos contextos, ante diversos problemas, podremos estar también de acuerdo con la última de las potencialidades que queremos señalar del concepto de competencia: la importancia de que en las escuelas se enseñe a generalizar, a transferir los conocimientos.

POZO (2008) propone que un aprendizaje es más significativo cuando es generalizable, además de duradero y funcional; es decir, un aprendizaje significativo no se olvida, sirve para actuar sobre el mundo y se transfiere. Sin embargo, las personas no aprendemos a transferir espontáneamente, por lo que se hace necesario que se enseñe a generalizar, a transferir los conocimientos. Esto supone que los profesores tienen que aprender con total soltura que del mismo modo que se hacen actividades de motivación o actividades de conocimientos previos, es imprescindible hacer actividades de generalización. Evidentemente, cuando se enseña algo, se hace necesariamente ligado a un contenido, un problema o un contexto concreto; no obstante, debe ser una meta del docente que, al terminar de enseñarlo, enseñe también a usarlo en contextos diferentes, ya que no está garantizado que el alumno lo vaya a hacer sin su ayuda.

Pero, volviendo a lo que planteábamos anteriormente, ¿son estas propuestas novedosas? Nuestra respuesta es que no; casi todo estaba dicho, aunque no se llevara a la práctica. Ahora bien, lo que es innegable es que si la escuela verdaderamente enseñara de acuerdo a estas ideas que recoge el enfoque de las competencias, estaríamos ante una escuela radicalmente distinta. Por ello, creemos que el enfoque de las competencias sí tiene capacidad para hacer una escuela de mayor calidad, una escuela que permita que todos aprendamos, y que lo hagamos con un concepto del aprendizaje bastante más interesante que el de declarar informaciones verbales, tal y como en este momento puede estar pasando. El simple hecho de enunciar esto hace tomar conciencia de la enorme complejidad que todo ello supone para la escuela y sus docentes. Añadiremos a continuación dos dificultades más que deben ser tenidas en cuenta si realmente confiamos en las potencialidades que presenta el concepto de competencia.

7.- Algunas dificultades del enfoque de las competencias.

El cambio más sustancial que implica el enfoque de las competencias para la práctica docente es tener que incluir en sus objetivos, metodologías de enseñanza y métodos de evaluación el trabajo de todas las competencias, y no sólo de aquella más relacionada con su materia (MARTÍN y LUNA, 2011). Recordamos, en la siguiente tabla, cuáles son las ocho competencias básicas que recogen los Decretos de Enseñanzas Mínimas de la LOE (2006):

Cuadro I: Las ocho competencias básicas

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

Fuente: Ley Orgánica de Educación (2006).

Las primeras tres competencias de la tabla es casi imposible que no se trabajen en la escuela. La probabilidad, por ejemplo, de que en un centro escolar no se enseñe matemáticas es casi nula. Ahora bien, enseñar matemáticas en una asignatura concreta no implica necesariamente trabajar bien la competencia matemática, ya que ésta debería abordarse desde las distintas asignaturas y no en una sola. Pero, al menos, en todos los centros escolares está garantizado el aprendizaje de contenidos de matemáticas; sin embargo, ¿quién o quiénes son las personas responsables de ayudar a desarrollar en el alumnado la competencia social y ciudadana, la de aprender a aprender, o la de autonomía e iniciativa personal? La respuesta que se da desde el propio enfoque de las competencias es que todos los miembros de la comunidad educativa son los responsables. Esta respuesta hace referencia a la idea de *transversalidad* y es, en nuestra opinión, una de las grandes dificultades a las que este enfoque se enfrenta. El hecho de que la responsabilidad de la enseñanza de las competencias básicas se reparta entre todos es una propuesta muy sensata, aunque no libre de graves riesgos, en la medida en la que como es de todos, no hay una clara responsabilidad de nadie.

A esta dificultad que entraña la transversalidad se añade otra a la que es necesario atender: el aprendizaje de las competencias debe *trascender el currículum*. Las competencias, lógicamente, están incluidas en el currículum, esto es, en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Esta inclusión en el currículum es necesaria si compartimos que hay determinadas metodologías, formas de enseñar, que son absolutamente incompatibles con intentar hacer a los alumnos más competentes. Por ello, no debemos olvidar que “nos la jugamos” no sólo cuando hacemos complejas programaciones con objetivos, contenidos y criterios, sino también al elegir cómo enseñar.

Asumiendo la importancia de la metodología, cuando decimos que las competencias deben trascender el currículum queremos destacar la idea de que hacer competente al alumnado supone, entre otras cosas, trascender el aula, la hora lectiva y la materia concreta, y asumir que todo espacio y tiempo escolar es un espacio y tiempo educativo. En este sentido, hay muchas competencias que no se pueden aprender –ni, por tanto, enseñar– sentados en un pupitre, con lápiz y papel. Las excursiones, los recreos, los pasillos o los comedores son importantes espacios en los que también se están aprendiendo y enseñando competencias. Hacer a la gente competente supone, entonces, actuar en muchos momentos, en distintas actividades más allá del aula. Esta idea queda claramente expresada por Puig ROVIRA y Martín GARCÍA (2007), como se ilustra en el siguiente cuadro:

Cuadro II: Cómo trabajar la competencia de autonomía e iniciativa personal

Debe favorecer	Con medios como
La participación	El autogobierno escolar
La cooperación entre iguales	El aprendizaje cooperativo
La individualización	La reflexión sobre sí mismos
El pensamiento y la investigación	El trabajo por proyectos
El juicio y la acción sociomoral	La deliberación moral
El compromiso cívico	El aprendizaje servicio

Fuente: Puig ROVIRA, J. y MARTÍN GARCÍA, X. (2007).

Si realmente pensamos que determinadas competencias son importantes, entonces es imprescindible que desde el centro escolar se planifiquen intencionalmente este otro tipo de experiencias para los alumnos, aunque ello suponga un nuevo esfuerzo para los docentes.

8.- Conclusiones.

Todo lo argumentado hasta aquí –la necesidad de atender a las potencialidades del enfoque de las competencias, haciendo frente a las grandes dificultades que éste nos plantea-, lejos de ser una tarea sencilla, exige cambios en distintos ámbitos del sistema educativo, cuatro de los cuales comentaremos a continuación.

Enseñar desde el enfoque de las competencias implica, por un lado, cambios en la *formación del profesorado*. Este enfoque necesita docentes muy diferentes –más complejos, reflexivos, con competencias que hasta ahora no se les había exigido-, lo que supone una revisión de la formación inicial y continua que éstos reciben.

En lo que respecta a los *materiales curriculares*, por otra parte, las editoriales deberían ser capaces de traducir el enfoque de las competencias a los contenidos de sus libros de texto, lo que a nuestro juicio hasta el momento no se está haciendo con demasiada fortuna.

En relación con la *organización de los centros escolares* ¿cómo se van a poner de acuerdo y hacer una entrada transversal cuando los equipos docentes no tienen tiempo para reunirse, cuando el aula sigue siendo la unidad de trabajo? ¿Dónde están los tiempos, los espacios, los liderazgos necesarios para que la comunidad educativa trabaje desde este enfoque? Si no se organizan los centros de otra manera, poco de lo que aquí estamos señalando tendrá repercusiones en la mejora de la calidad escolar.

La última de las medidas que aquí queremos señalar es la relativa a las *evaluaciones estandarizadas*. Si vemos la fuerza que tiene el tipo de evaluación sobre el diseño de la enseñanza, compartiremos que las evaluaciones externas que se hacen a los alumnos – pruebas de evaluación de diagnóstico, u otras pruebas de evaluación del rendimiento académico- también deben ser coherentes con la idea de competencia y no pueden limitarse a evaluar información factual. Es necesario que las pruebas externas que aplican las comunidades autónomas no se limiten exclusivamente a la evaluación de la adquisición de contenidos, mientras que se está pidiendo a los docentes que eduquen para el desarrollo de competencias.

Entonces, si retomamos la pregunta que da título a este texto, ¿será posible que desde el enfoque de las competencias contribuyamos a la inclusión y la ciudadanía? Sostenemos que teóricamente sí, que es un buen enfoque para conseguirlo. Sin embargo, como sucede con cualquier marco teórico, el enfoque de las competencias en sí mismo no garantiza que se genere cambio, a no ser que empiece a guiar la práctica docente y las decisiones que se toman en los centros escolares. Es en este punto en el que la responsabilidad deja de estar en teorizar y, en su caso, se coloca en el momento en que empezamos a dar clase con nuestros estudiantes.

9.- Bibliografía.

COLL, C. (2006a). “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica”. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 8, (1), 1-17. Descargado el 9 de marzo de 2011 de, <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-coll.pdf>

COLL, C. (2006b). “Educar para la ciudadanía en la sociedad actual: escenarios educativos y aprendizajes básicos”. Conferencia presentada en el 1º Encuentro Internacional Pátio-ISME de Educação para a Cidadania. São Paulo, Brasil, 31 de octubre de 2006. Descargado el 9 de marzo de 2011 de, http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_EducarCiudadania_06.pdf

COLL, C. y MARTÍN, E. (2006). “Évaluations du rendement scolaire et processus de modification du currículo en Espagne entre 1990 et 2005: analyse d’un cas”. En AUDIGIER, F, CRAHAY, M y DOLZ, J. (Éds.) *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruselas: De Boeck.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

MARTÍN, E y LUNA, M (2011). “El asesoramiento a la elaboración, seguimiento y mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias”. En MARTÍN, E. y ONRUBIA, J. (coords.) *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza en la educación secundaria. Colección Educación Secundaria. N.15. Vol.III*. Barcelona: Graó.

MARCHESI, Á. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen*. Consultado el 28.03.11 en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/02.html>

POZO, J.I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

POZO, J.I. (2011). “El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias”. En C. COLL (Coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria. Colección Educación Secundaria. N 1. Vol. 1*. Barcelona: Graó.

PUIG ROVIRA, J. y MARTÍN GARCÍA, X (2007) *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.

La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente¹.

Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution.

Gerardo Echeita Sarrionandía.

Universidad Autónoma de Madrid (España)
gerardo.echeita@uam.es

Mel Ainscow

Universidad de Manchester (Reino Unido)²
mel.ainscow@manchester.ac.uk

Recibido el 4 de marzo de 2011
Aprobado el 25 de marzo de 2011

Resumen: Existe un creciente interés en todo el mundo por la idea de una “educación inclusiva”. En países más ricos, muchos jóvenes terminan la escuela sin tener aptitudes significativas, otros son dirigidos hacia distintos tipos de alternativas que les privan de la experiencia de una educación formal, y otros sencillamente deciden abandonar la escuela pues consideran que las lecciones que esta ofrece son irrelevantes en sus vidas. De ahí que el significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso, con diferentes propuestas, como vamos a ver a continuación.

Palabras clave: Educación inclusiva – Políticas educativas para la integración – Aplicaciones prácticas de la educación inclusiva.

Abstract: There is growing interest worldwide in the idea of "inclusive education". In richer countries, many young people leave school without significant skills, others are directed towards different types of alternatives that deny them the experience of formal education, and others simply choose to leave school because they believe that the

¹ Este texto se corresponde, mayoritariamente, con la ponencia presentada por los autores en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, celebrado en Granada en mayo de 2010 y titulada *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*.

² Parte del contenido de esta ponencia ha sido preparada y presentada por el Mel AINSCOW en colaboración con Susie MILES, ambos profesores en la Universidad de Manchester en la 48ª Conferencia Internacional de Educación promovida por la UNESCO y el BIE “*La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*”, desarrollada en Ginebra en noviembre de 2008.

lessons it offers are irrelevant to their lives. The meaning of "inclusive education" or "inclusive education" remains unclear, with different proposals, as we shall see below.

Key words: Inclusive education – Education policies for integration – Practical applications of inclusive education.

1 . – Introducción

Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al reto de ofrecer a los niños y los jóvenes una educación de calidad. Esto, en el caso de los países económicamente más pobres, tiene que ver con los aproximadamente 72 millones de niños que no tienen acceso a la escuela (AINSCOW, y MILES, 2009). La situación de buena parte de Iberoamérica no es ajena a estas lacerantes desigualdades (UNESCO/OREALC, 2007). Entretanto, en países más ricos, muchos jóvenes terminan la escuela sin tener aptitudes significativas, otros son dirigidos hacia distintos tipos de alternativas que les privan de la experiencia de una educación formal, y otros sencillamente deciden abandonar la escuela pues consideran que las lecciones que esta ofrece son irrelevantes en sus vidas.

Ante estos restos existe un creciente interés en todo el mundo por la idea de una “educación inclusiva”, como quedó de manifiesto en la 48ª Conferencia Internacional sobre esta misma temática auspiciada por la UNESCO y el BIE en el 2008 (<http://www.ibe.unesco.org/es/cic/48a-reunion-2008.html>).

No obstante, el significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso. En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. A escala internacional, sin embargo, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender"

(UNESCO, 2005, pág. 14.)

Desde tal *perspectiva*³ se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la *etnicidad*, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un *derecho humano* elemental y la base de una sociedad más justa. (BLANCO, 2010).

A la vista de esta *perspectiva* más amplia y compleja, a continuación planteamos los que consideramos los principales ámbitos de la acción educativa que es necesario examinar para hacer progresar las políticas y las prácticas actuales en la dirección de configurar sistemas educativos más incluyentes y por ello con mayor equidad.

2.- Definir el término “inclusión”.

La confusión que existe dentro de este campo surge a escala internacional, al menos en parte, porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras (AINSCOW, FARRELL & TWEDDLE, 2000; DYSON, 2001; ECHEITA, 2006. 2008, ESCUDERO y MARTÍNEZ, 2011). Por tanto, no sorprende que en muchos países el progreso sea decepcionante ni la existencia, al respecto, de opciones y políticas educativas contradictorias. Por ejemplo, en el análisis de los planes educativos nacionales para Asia llevado a cabo por AHUJA (2005), se comenta que la idea de una educación inclusiva no había sido mencionada. De hecho, a menudo, las escuelas especiales y los internados se presentaban como parte de una estrategia para satisfacer las necesidades de una amplia variedad de estudiantes en desventaja, y la educación informal era percibida como la solución a las necesidades educativas de los grupos marginalizados. Esta es una tendencia preocupante, sobre todo dados los efectos negativos de la institucionalización en grupos de niños vulnerables en contextos de pocos recursos (Naciones Unidas, 2005). Por su parte en España al tiempo que se apoya al más alto nivel las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con n.e.e, que facilitan la segregación de algunos en centros de educación especial, contraviniendo las opciones inclusivas defendidas por sus padres (ECHEITA, 2010).

En todo caso, uno de los aspectos más conflictivos de esta perspectiva es que el término de inclusión aparece siempre íntimamente ligado al de *necesidades educativas especiales* (BLANCO, 2006; AA.VV, 2009), pero no así, o al menos no tan en primer plano, cuando se analiza la situación de otras situaciones de desigualdad, como el género o la pertenencia étnica, situaciones que cuando son analizadas en reuniones,

³ La noción de *perspectiva* es muy importante en la comprensión del mundo social. Nos referimos a este concepto como el constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo **qué vemos** (y por lo tanto, también qué dejamos de ver o considerar), **cómo lo interpretamos** y en consecuencia **cómo actuamos al respecto**. Las perspectivas ponen de manifiesto, en último término, el conjunto de creencias y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social.

jornadas o congresos, aparecen bajo otros epígrafes como igualdad de género, educación intercultural, o educación antidiscriminatoria. No debe albergarse ninguna duda de que hablar de inclusión educativa, como señalaremos en un momento, es estar pendientes de la situación educativa del alumnado más vulnerable y, sin lugar a dudas también, los alumnos y alumnas considerados con discapacidad lo son, seguramente en mayor grado que otros. Lo que queremos señalar, para pensar también sobre ello, es que a pesar de lo aparentemente inclusivo que resulta el concepto de “inclusión”, a la hora de la verdad muchos *afectados* o estudiosos del tema no se sienten aludidos. Habremos de analizar esta cuestión con cuidado, con el objeto de fomentar y no de entorpecer, las necesarias sinergias que desde distintos ámbitos, organizaciones y movimientos sociales se deben llevar a cabo para hacer frente a las barreras que limitan el derecho a una educación inclusiva, esto es, el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos.

También es importante advertir que, incluso en el mundo desarrollado, no todo los académicos han apoyado la filosofía de la inclusión; algunos incluso se resisten a la idea (BRANTLINGER, 1997; FREIRE & CÉSAR, 2002; 2003; FUCHS & FUCHS, 1994; CONNOLLEY y SARROMAA, 2009). Y paradójicamente, si volvemos de nuevo a la cuestión específica de las personas con discapacidad, ocurre también que algunas de sus organizaciones, bien porque aprecian las dificultades del proceso o bien por convicción, continúan exigiendo y prestando servicios “especializados” segregados. En este contexto, la incorporación de pequeñas unidades especializadas en los centros educativos ordinarios es vista por algunos como una manera idónea de ofrecer conocimientos, equipos y apoyo especializados a grupos particulares de niños de quienes se considera que sus necesidades son difíciles de satisfacer en tales aulas ordinarias o regulares. Se trata de una alternativa que ha de ser analizada críticamente pues recordando el dicho que nos alerta de que “*el camino del infierno está plagado de buenas intenciones*”, con la “*mejor de las intenciones*” este tipo de actuaciones nos desvían del objetivo que se persigue con la inclusión educativa.

Por lo tanto, a medida que consideramos cómo hacer progresar el sistema, es importante reconocer que el campo de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, en parte inevitables pues en el fondo tiene una *naturaleza dilemática* que necesariamente genera tales situaciones (DYSON y MILWARD, 2000).

No obstante, en todo el mundo se están llevando a cabo intentos de ofrecer respuestas educativas más efectivas a todos los niños, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales. La tendencia general, alentada por la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994), y refrendada nuevamente en la *Conferencia Gubernamental “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro”* (UNESCO, 2008), es ofrecer estas respuestas dentro del contexto de una oferta general de educación. Ahora bien, tal y como se señala en la definición de inclusión que antes hemos mencionado,

los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y *reformas sistémicas* en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (*psicopedagogos*, psicólogos educativos, educadores sociales, auxiliares de educación, etc.), incluyendo, lógicamente, a aquellos que trabajan en el área de la *educación especial*. Y desde luego, nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica.

3.- De la visión a la práctica. Hacia sistemas educativos más inclusivos.

Con lo dicha hasta aquí queremos resaltar que tenemos de nuestra parte la **convicción** en el valor de las propuestas que sostienen una educación más inclusiva, basadas en los más altos valores de las personas y en la dignidad intrínseca de todas ellas. Tenemos igualmente la **visión** de la meta que queremos alcanzar, como quedó de manifiesto en la *Conferencia Mundial de Salamanca* (UNESCO, 1994). Hoy hay que decir, además, que la comunidad internacional ha otorgado el carácter de **derecho** a esta aspiración a una educación más inclusiva para todos los alumnos, como lo acaba de refrendar Naciones Unidas (2006) para el caso del alumnado con discapacidad, y que hay **voluntad política**, refrendada en múltiples reuniones, conferencias y congresos, al más alto nivel, para avanzar en esa dirección (144 ministros apoyaron la reunión de la UNESCO/BIE en el 2008 sobre la educación inclusiva).

Llegados a este punto es importante resaltar que hablar de la inclusión educativa desde la perspectiva de “*los derechos*” no es un paso retórico más, sino un cambio de sustantivo, pues mientras que en la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994), tan importante en los últimos 17 años para orientarnos en este ámbito, la inclusión educativa es vista como un *principio*, esto es, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios, recientemente y con el apoyo recibido desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006, art. 24), lo que se establece es que la educación inclusiva es un *derecho positivo* que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación.

Finalmente queremos resaltar ahora que también **tenemos conocimientos** para saber cómo hacerlo y cuáles son las claves y condiciones que lo facilitan. En efecto, a estas alturas creemos poder afirmar que, tanto a través de la investigación colaborativa de los sistemas escolares que hemos llevado a cabo con otros muchos colegas en países tan diversos como Australia, Brasil, Inglaterra, Rumania, Portugal, España y Zambia, como por medio del trabajo de otros colegas, hemos sido capaces de identificar los principales factores que tienen el poder, o bien de facilitar, o bien de inhibir la

promoción de prácticas incluyentes en las escuelas (AINSCOW, 1999; AINSCOW et al, 2006). Todas estas son variables que las administraciones nacionales -y en distintos grados también las administraciones regionales o locales-, o bien controlan de forma directa, o bien tienen notable capacidad de incidir sobre ellas. Algunos de estos factores parecen más poderosos en potencia; en otras palabras, constituyen lo que podríamos llamar '*palancas y puntos de apoyo fuertes para el cambio*' (AINSCOW, 2005a,b), parafraseando la famosa proposición atribuida a Arquímedes⁴. Sin embargo, nuestra investigación sugiere que hay dos factores que parecieran ser singularmente importantes frente a todos los demás - en especial cuando se vinculan y coordinan estrechamente con el resto-. Estos factores son: la *claridad de la definición* en relación con la idea de inclusión, y las *formas de evidencia* que se utilizan para medir el rendimiento educativo, en un sentido amplio del término rendimiento.

3.1.- Compartir una definición de lo que queremos alcanzar.

En este tema que nos ocupa, como en otros, nunca ha sido tan cierto el dicho de que "*nunca hay buen viento para el navegante que no sabe a dónde va*". Por este motivo, una parte de nuestro trabajo se ha desarrollado en diversos países, con los responsables educativos de los mismos para desarrollar una definición de inclusión que puede ser empleada para orientar la dirección de las acciones políticas que sean coherentes con ella. Como era de esperar, el carácter específico de la definición de cada sistema es único, ya que es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia. De cualquier manera, existen *cuatro elementos* que quisiéramos resaltar para que, de paso, sirvan a aquellos que están intentando examinar su propia definición funcional al respecto, sean estos, ahora, responsables de las administraciones, directivos de centros escolares, supervisores o profesores o profesoras en el contexto de su acción docente cotidiana. Los cuatro elementos son los siguientes:

- *La inclusión es un proceso.* Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el *tiempo* es un factor con el que hay que contar, que no se implementan cambios "de la noche a la mañana" y que, mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones y "turbulencias", factores todos ellos que habremos de saber comprender y conducir para que generen cambios sostenibles y no sólo frustraciones que se lleven por delante nuestros mejores principios.

⁴ "*Dadme un punto de apoyo y una palanca adecuada y moveré el mundo*".

• *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.* Aquí, el término “*presencia*” está relacionado con el lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. La inclusión educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva como un asunto de localización, de lugares; “*a qué tipo de centros acuden determinados alumnos*”, lo que impide el análisis sistémico que debemos realizar sobre el conjunto del sistema educativo y al que antes nos referíamos. Los lugares son importantes pero de manera interdependiente con las otras dos variables que estamos mencionando: participación y aprendizaje. El término “*participación*” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “*voces*” y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término ‘*éxito*’ tiene que ver con los resultados de “*aprendizaje*” en relación al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

• *La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.* El concepto de *barreras* es nuclear a la *perspectiva* que estamos queriendo compartir en tanto que son las *barreras* las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como *barreras*, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al *interactuar* con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Por lo tanto, para mejorar la inclusión *resulta estratégico* e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, *planes de mejora* en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas. Por otra parte se trata de aprovechar las diversas evidencias con miras a estimular la creatividad a la hora de cambiar las barreras detectadas.

A este respecto debemos recordar que disponemos de distintos tipos de “*guías*” para ayudarnos en el proceso de indagación y reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden configurarse como “*barreras*”, *guías* que son, al mismo tiempo, un recordatorio de las condiciones, procesos y prácticas escolares que son puntos fuertes o facilitadores para el proceso de inclusión educativa. El *Index for Inclusion*, elaborado por los profesores BOOTH y AINSCOW (2002)

(<http://www.csie.org.uk/publications/index.shtml>) es uno de los más difundidos y conocido, estando además disponible en castellano y siendo accesible electrónicamente. El proyecto “*Inclusiva*” (DUK, 2008), desarrollado en Chile, se sitúa en esta línea de trabajos y dispone además de una guía semejante que orienta sobre el proceso de mejora que debe ir ligado a la tarea de detección de las barreras para la presencia, el aprendizaje o la participación. La *Guía para buenas prácticas de educación inclusiva* del Bristol City Council (2003) es otro ejemplo.

• *La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.* Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

Ahora bien, tan importante como tener una definición clara que nos oriente en la tarea, es comprender la “naturaleza intrínseca” de este proceso. En este sentido cabe decir que la *naturaleza de este proceso es esencialmente dilemática*. Esto es, no hay una política o una práctica educativa que pueda conseguir hoy, habida cuenta de la situación en la que nos encontramos en el devenir histórico de este proceso, el 100% de satisfacción en términos de asegurar la plena presencia, el rendimiento óptimo y la participación completa en un sistema educativo común, de todo el alumnado, incluidos aquellos estudiantes más vulnerables. Lo que cabe, entonces, es prepararnos para enfrentar, desde el diálogo igualitario y la colaboración eficaz, el proceso de toma de decisiones que mejor resuelva, episódicamente, este “*dilema de las diferencias*”, como lo han llamado DYSON y MILWARD (2000). De nuevo las condiciones que inhiban o impidan afrontar estos análisis de forma compartida y colaborativa —cuando, por ejemplo, se limita, condiciona o impide la plena participación de las familias en el proceso de toma de decisiones, dejando las decisiones solamente en manos de los “*expertos*”— estamos nuevamente ante barreras que impiden el progreso hacia prácticas más inclusivas.

Nuestra experiencia ha demostrado que un debate bien conducido sobre estos elementos puede llevar a un mayor entendimiento del principio de inclusión. También estamos descubriendo que tal debate, aunque lento por naturaleza y tal vez *interminable*, puede influir en el fomento de las condiciones que pueden motivar a las escuelas a tomar una dirección más incluyente (AINSCOW, 2005 a,b). Tal debate debe *involucrar a todas las partes interesadas* dentro de la comunidad local, incluyendo a las familias, los líderes políticos y religiosos, y los medios de comunicación. Evidentemente, también debe involucrar a aquellos que tienen la responsabilidad de la gestión del sistema educativo en el ámbito local o regional.

3.2.- Principios y evidencias empíricas.

Nuestra investigación de los elementos que pueden servir de impulsores de la inclusión educativa también nos ha llevado a reconocer la *importancia de las evidencias*. Básicamente, nos ha llevado a concluir que, dentro de los sistemas educativos, “*lo que se mide, se lleva a cabo*”. Inglaterra es un caso interesante en este respecto, ya que algunos investigadores norteamericanos han llegado a describir el país como ‘*un laboratorio en el que los efectos de los mecanismos tipo-mercado son realmente más visibles*’ (FINKELSTEIN y GRUBB, 2000). Por ejemplo, actualmente, las autoridades locales en Inglaterra están obligadas a recopilar datos estadísticos como nunca antes lo habían hecho. Esto es percibido a nivel general como un arma de doble filo, precisamente porque se trata de un poderoso impulsor del cambio. Por otra parte, los datos son necesarios a fin de supervisar el progreso de los niños, evaluar el impacto de las intervenciones, examinar el grado de efectividad de las políticas y de los procesos, planificar nuevas iniciativas, etcétera. En este sentido, los datos pueden ser vistos como un componente esencial para el progreso continuo hacia mayores niveles de inclusión educativa. No obstante, si el grado de efectividad de la acción educativa es examinado sobre la base de indicadores de rendimiento limitados, o incluso inapropiados, entonces el impacto puede ser profundamente dañino. Si bien puede parecer que el uso de los datos promueve los valores de confianza y responsabilidad, en la práctica podrían ocultar aspectos más dañinos de los que muestra, llevar a confusiones y, en el peor de los escenarios, tener un efecto perjudicial en el comportamiento de los profesionales con relación a la inclusión educativa.

Este es sin lugar a dudas el aspecto más preocupante de nuestra investigación. La misma ha demostrado que la proliferación de evaluaciones de rendimiento escolar - en el marco de aquellos contextos que han definido de forma limitada y estrecha el criterio para *identificar el éxito*-, pueden actuar como una barrera de gran envergadura respecto al desarrollo de sistemas educativos más inclusivos (AINSCOW, HOWES & TWEDDLE, 2009; AINSCOW et al, 2006). Todo esto indica que ha de tenerse mucho cuidado al decidir qué evidencias son recopiladas y cómo son empleadas y, en definitiva, cambiar hasta donde sea necesario nuestros sistemas de evaluación para ‘*medir lo que valoramos*’, en vez de hacer lo más habitual, esto es, ‘*valorar solamente lo que podemos medir*’.

Lo que nosotros planteamos es que el punto de partida en el momento de tomar decisiones sobre las evidencias a recopilar para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos debería fundamentarse en un acuerdo respecto a la definición de inclusión. La definición que aporta la UNESCO (2008) y que recoge, como puede apreciarse, las variables críticas que acabamos de apuntar (la *presencia*, la *participación* y el *éxito*’ de todos los estudiantes, poniendo énfasis en aquellos grupos de *alumnos*

considerados 'en riesgo' de marginalización, exclusión, o de tener un bajo rendimiento), es un excelente marco para ello. Esta definición, por ejemplo, es la que se ha adoptado en el trabajo que han desarrollado ECHEITA, VERDUGO, SIMÓN, SANDOVAL, CRUZ, CALVO y GONZÁLEZ (2009), y que ha servido tanto para tener tanto una imagen más precisa de la situación en España, y para detectar algunas *barreras* que interfieren notablemente en el proceso de inclusión del alumnado con necesidades de apoyo educativo específicas objeto de ese estudio.

Los postulados que venimos defendiendo son coherente con lo que algunos expertos han definido como el '*paradigma organizacional*' de la educación inclusiva (DYSON y MILLWARD, 2000). A lo que ello apunta es a un nuevo modo de pensar que confronte las creencias profundamente arraigadas entre muchos educadores alrededor del mundo. Específicamente, requiere distanciarse de las explicaciones del *fracaso escolar* basadas en las características de niños individuales y de sus familias, y concentrarse más bien en el análisis de las *barreras* que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje, tal como han sido experimentadas por los estudiantes dentro del sistema educativo (BOOTH y AINSCOW, 2002). Volvemos a insistir que la noción de 'barreras' nos hace pensar, por ejemplo, en cómo la falta de recursos, o de formación apropiada, la existencia de un currículo restrictivo o de métodos de enseñanza transmisivos, la persistencia de *organizaciones escolares balcanizadas* (Hargreaves, 1999), (en particular en la educación secundaria) o la existencia de concepciones educativas poco inclusivas (URBINA, SIMÓN y ECHEITA, 2011), pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de ciertos alumnos vulnerables. No está de más recordar y resaltar también que estos estudiantes que experimentan estas barreras pueden ser considerados como '*vozes escondidas*', quienes, en determinadas condiciones, pueden impulsar el progreso de las escuelas en modos que podrían resultar de utilidad, no sólo para ellos, sino para todos los estudiantes (SUSINOS y PARRILLA, 2008; SUSINOS, 2009).

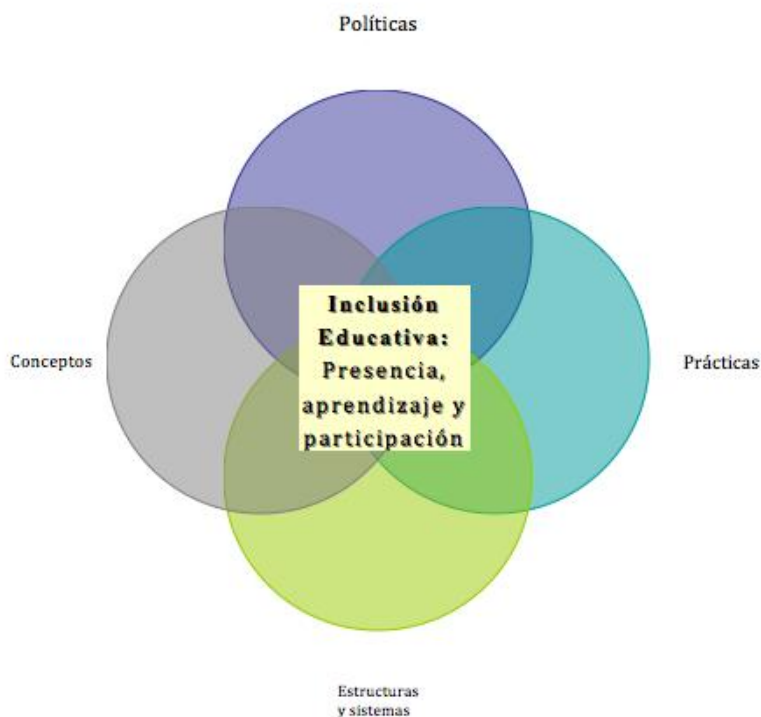
4.- Desarrollo de un marco de referencia.

La *perspectiva* y la definición amplia que hemos comentado hasta aquí sobre lo que supone avanzar hacia planteamientos más inclusivos en la educación es más probable que tenga éxito en contextos donde exista una cultura de colaboración que estimule y apoye la resolución de problemas vinculados a la detección y superación de las barreras existentes (CARRINGTON, 1999; KUGELMASS, 2001; SKRTIC, 1991; HUGUET, 2006; MACARRULLA y SAIZ, 2009). Ahora bien, ¿qué otras acciones han de llevarse a cabo para que los sistemas de educación estimulen prácticas que 'alcancen' de forma efectiva a todos los niños y jóvenes, independientemente de sus circunstancias y sus características personales?

Con el propósito de ofrecer cierta dirección en términos de cómo podría abordarse este programa, hemos desarrollado un *marco de referencia* basado en lo que la

investigación internacional propone como las características de los sistemas educativos que en la actualidad se encaminan con éxito en una dirección incluyente (AINSCOW, 2005 a,b; AINSCOW et al, 2006; DYSON, HOWES & ROBERTS, 2002). Los contenidos de este marco de referencia deben ser vistos como ideales, esto es, como aspiraciones que pueden ser contrapuestas a las situaciones existentes a fin de detectar las áreas a desarrollar.

El marco de referencia consiste en cuatro *esferas* superpuestas, que interaccionan dinámicamente entre sí, y que condicionan el valor de su intersección, la *inclusión educativa*, en relación con las principales variables del proceso (presencia, aprendizaje y participación):



Para cada uno de estos elementos del marco de referencia sugerimos cuatro o cinco *indicadores de evaluación*, y que ahora, como apuntábamos, formulamos como

preguntas para evaluar el nivel de desarrollo dentro de un sistema educativo a nivel local o nacional:

Primer punto: Conceptos

1.1 ¿La inclusión, definida como se ha hecho anteriormente, es vista como un principio general que orienta todas las políticas y prácticas educativas?

1.2 ¿El currículo y los sistemas de evaluación en él incluidos están diseñados para tomar en cuenta a todos los alumnos?

1.3 ¿Todas las organizaciones que trabajan con niños y jóvenes, incluyendo los servicios sanitarios y sociales, comprenden y apoyan las aspiraciones políticas de promover una educación inclusiva?

1.4 ¿Los sistemas de evaluación de rendimientos y procesos educativos están dispuestos de modo que supervisen la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos?

Segundo tema: Política de educación

2.1 ¿La promoción de una educación inclusiva está claramente presente en los documentos de política de educación nacionales?

2.2 ¿Los dirigentes ofrecen un claro liderazgo en materia de educación inclusiva?

2.3 ¿Las autoridades de todos los niveles expresan aspiraciones políticas consistentes para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas?

2.4 ¿Los líderes a todos los niveles combaten las prácticas no-inclusivas en las escuelas?

Tercer tema: Estructuras y sistemas educativos

3.1 ¿Se brinda apoyo adicional y específico que necesitan los grupos de alumnos más vulnerables?

3.2 ¿Todos los servicios e instituciones involucradas en el trabajo con niños y jóvenes trabajan juntos coordinando políticas y prácticas inclusivas?

3.3 ¿Todos los recursos, tanto humanos como económicos, se distribuyen en maneras que beneficien a los grupos vulnerables de alumnos?

3.4 ¿Las ofertas especializadas, como por ejemplo las escuelas y unidades educativas especiales, tienen un rol central en la promoción de la educación inclusiva?

3.5 ¿Existe un compromiso para recoger con rigor la información cualitativa y estadística, que permita tomar decisiones sobre la marcha del proceso de inclusión, incorporando el punto de vista de los estudiantes vulnerables y sus familias?

Cuarto tema: Prácticas educativas

4.1 ¿Las escuelas (¿su escuela!) tiene/n estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos pertenecientes a sus comunidades?

4.2 ¿Las escuelas (¿su escuela!) ofrece/n apoyo a todos los alumnos vulnerables a la marginalización, la exclusión, o en riesgo de un fracaso escolar?

4.3 ¿Los maestros y maestras recién incorporados a la enseñanza, tanto en educación infantil como primaria o en secundaria, están preparados para enfrentar la diversidad entre los alumnos?

4.4 ¿El profesorado de las distintas etapas educativas tiene la oportunidad de ampliar su desarrollo profesional en el campo de las prácticas inclusivas?

5.- Consideraciones finales.

Hemos abordado lo que consideramos el mayor reto que enfrentan los sistemas educativos alrededor del mundo, esto es, responder con equidad y justicia al *dilema de las diferencias* en la educación escolar. La propuesta que hemos esbozado no consiste en la introducción de técnicas específicas o en arreglos organizativos particulares. Más bien, enfatiza los procesos de *aprendizaje social de los actores en el escenario educativo*, dentro de contextos particulares. La colaboración y el empleo de las evidencias como un medio para estimular la innovación y la mejora educativa son consideradas las dos estrategias clave para orientar estos procesos en una dirección más incluyente. En este contexto la indagación y reflexión sobre la práctica juega un papel importante para desarrollar el “liderazgo distribuido” que precisa el proceso de inclusión, pues como sugiere COPLAND (2003) (ver al respecto la revisión de GONZÁLEZ, 2008), dicha indagación colaborativa puede ser el “motor” para activar la participación, así como “*el pegamento*” que puede unir las comunidades en torno a un propósito común. En este contexto, los investigadores también tenemos un papel que desempeñar si bien es cierto que para ello debemos someter a análisis nuestras prácticas investigadoras para que también sean inclusivas (PARRILLA, 2009).

Todo esto tiene importantes consecuencias para las prácticas del liderazgo a diferentes niveles dentro de las escuelas y los sistemas educativos. En particular, exige acciones para estimular esfuerzos coordinados y sostenidos basados en la idea de que los cambios de los estudiantes difícilmente pueden producirse a menos que se produzcan cambios en el comportamiento de los adultos. Por tanto, el punto de partida de este *interminable proceso* debe ser siempre el de *involucrar* a todos los profesionales que trabajan alrededor de la tarea educativa, en todos los niveles, ampliando su capacidad de reflexionar e imaginar lo que podría ser alcanzado, así como aumentando su sentido ético y la responsabilidad en el logro de tal fin (BOOTH, 2006; ESCUDERO, 2006). Esto también debe incluir el cuestionamiento de las *concepciones implícitas* en las prácticas docentes, en el mayor de los casos relacionadas, entre otras dimensiones, con las bajas expectativas sobre determinados grupos de estudiantes, sobre su capacidad para aprender y sobre el origen siempre personal de sus comportamientos (LÓPEZ, ECHEITA, y MARTÍN, 2009; URBINA, SIMÓN y ECHEITA, 2011).

Nuestros argumentos son, como antes anticipamos, que **tenemos** las **convicciones** que necesitamos para impulsar este proceso hacia una educación más inclusiva, basada en la igualdad y valía de todos los seres humanos, así como en la justicia que responde a la discriminación. Que disponemos igualmente de la **visión** global de lo que supone e implica, cuyo mejor exponente hasta la fecha sigue siendo la *Declaración de Salamanca* de 1994. Tenemos también el **conocimiento**, teórico y práctico necesario para llevarlo a cabo y, de hecho, estamos plenamente convencidos de que *los sistemas educativos, los centros y el profesorado saben más de lo que emplea*, por lo que el punto de partida lógico para el desarrollo de la inclusión educativa debe incluir un análisis detallado de los modelos y prácticas existentes.

Que tengamos conocimientos y experiencias de éxito que avalan la visión establecida no quita que se precise más **investigación**, si bien a este respecto debemos manifestar igualmente que hay sobrada competencia en muchos equipos para llevar a cabo una investigación inclusiva. Tenemos además el firme apoyo que supone el reconocimiento internacional, con fuerza de ley, de la inclusión educativa como un **derecho** irrenunciable. Los gobiernos, por su parte, han explicitado su **voluntad política** de avanzar en esta dirección, pues así lo han refrendado en muy diversos foros nacionales e internacionales (UN, UNESCO, OIE, OCDE, UE). Disponemos finalmente del **apoyo** de múltiples y variadas Organizaciones No Gubernamentales que han reiterado hasta la saciedad su compromiso con esta política.

No obstante, también cabe decir que tenemos la **frustración** que se enraíza en los progresos limitados que se han observado globalmente en los últimos quince años, más allá de experiencias locales exitosas. Por tanto, **lo que no tenemos ya son ¡excusas!** para conseguir progresos mucho más significativos hacia sistemas educativos más inclusivos. Dice siempre el profesor Toni BOOTH que “*el mejor argumento moral es la acción*”. Pongamos en marcha cada uno de nosotros, en el espacio *glocal* que le corresponde la revolución pendiente para que ningún estudiante se vea excluido de su

derecho a estar en una escuela común donde aprender y participar con sus iguales del beneficio de una educación de calidad.

6.- Bibliografía.

AA. VV (2009): “La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo específico”. Monográfico. *Revista de Educación*, 349, 15-242.

AHUJA, A. (2005): *EFA National Action Plans Review Study: Key Findings*. Bangkok: UNESCO.

AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. (2005a): “Developing inclusive education systems: what are the levers for change?” *Journal of Educational Change* 6, 109-124.

AINSCOW, M. (2005b): “La mejora de la escuela inclusiva”. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.

AINSCOW, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

AINSCOW, M., Farrell, P. and Tweddle, D. (2000): “Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities”. *International Journal of Inclusive Education* 4(3), 211-229.

AINSCOW, M., HOWES, A. and TWEDDLE, D. (2009): “Mejorando las prácticas en el nivel del distrito”. En M. AINSCOW & M. WEST (Eds.) *Mejorando las Escuelas Urbanas. Liderazgo y Colaboración*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M y MILES, S. (2009): “Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?” En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.

BLANCO, R. (2006): “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15 <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>. (Consultado el 15/4/2010).

BLANCO, R. (Coord.) (2010): “El derecho de todos a una educación de calidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2),25-153.

BOOTH, T. & AINSWOW, M. (2002): *Index for inclusion (2nd ED). Developing learning and participation in schools* (2^aed). Manchester: CSIE [trad. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva: consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.

BOOTH (2006): “Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones”. En M.A. VERDUGO & F.B. JORDÁN de URRÍES (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

BRANTLINGER, E. (1997): “Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education”. *Review of Educational Research* 67(4), 425-459.

Bristol City Council (2003): *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools*. (http://www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303)

CARRINGTON, S. (1999): “Inclusion needs a different school culture”. *International Journal of Inclusive Education* 3(3), pp. 257–268.

CONNOLLEY, S & SARROMAA HAUSSTÄTER, R. (2009): “Tocqueville on democracy and inclusive education: a more ardent and enduring love for equality than for liberty”. *European Journal Of Special Needs Education*, 24, (3), 231-243.

COPLAND, M.A. (2003): “Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 375-395.

DUK, C. (2008): *Inclusiva. Guía para la mejora de la respuesta de la escuela a la diversidad*. Santiago de Chile: Fundacion HINENI.

DYSON, A. (2001): “Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión”. En M. VERDUGO y F. JORDÁN de URRÍES (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.

DYSON, A & MILLWARD, A. (2000): *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.

DYSON, A., HOWES, A., & ROBERTS, B. (2002): “A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students”. (Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education, London.

http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review_groups/inclusion/review_one.htm. (Consultado el 30/01/2008).

- ECHEITA, G. (2006): *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Narcea.
- ECHEITA, G. (2008): "Inclusión y exclusión educativa". "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18, (Consultado el 6/03/10).
- ECHEITA, G., SIMÓN, C., VERDUGO, M.A., SANDOVAL, M., LÓPEZ, M., CALVO, I., & GONZÁLEZ, F. (2009): "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España". *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- ECHEITA, G. (2010): Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. ARNAIZ, Mª D. HURTADO y F. J. SOTO (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp. 1- 13) Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- ESCUADERO, J. M. (2006): "Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación". *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- ESCUADERO, J.M. y MARTÍNEZ, B. (2011): "Educación inclusiva y cambio escolar". *Revista Iberoamericana de Educación*, 55,85-105.
- FINKELSTEIN, N.D. and GRUBB. W.N. (2000): "Making sense of education and training markets". *American Educational Research Journal* 37(3), 601-633.
- FREIRE, S., & CÉSAR, M. (2002): "Evolution of the Portuguese education system. A deaf child's life in a regular school: Is it possible to have hope?" *Educational and Child Psychology*, 19(2), 76-96.
- FREIRE, S., & CÉSAR, M. (2003): "Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies". *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- FUCHS, D., & FUCHS, L.S. (1994): Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform". *Exceptional children*, 60(4), 294-309.
- GONZÁLEZ, MT. (2008): "Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 82-99.
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>. (Consultado el 13/03/11).
- HARGREAVES, A. (1999): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HUGUET, T. (2006): *Aprender juntos en la escuela*. Barcelona: Graó

KUGELMASS, J. (2001): “Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school”. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65.

LÓPEZ, M., ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (2009): “Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria”. *Cultura y Educación*, 21, 485-496.

MACARULLA, I, & SAIZ, M. (2009): *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.

PARRILLA, A. (2009): “¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa”. *Revista de Educación*, 349, 101-118.

SKRTIC, T. (1991): *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*, Denver: Love.

SUSINOS, T & PARRILLA, A. (2008): “Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo”. *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>. (Consultado el 13/03/11).

SUSINOS, T. (2009): “Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva”. *Revista de Educación*, 349, 119,136.

United Nations (2005): *Violence against Disabled Children*. New York: United Nations.

United Nations (2006): *Convención para los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.

UNESCO (1994): *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2001): *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO .

UNESCO (2003): *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación* París: UNESCO.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).

UNESCO/OREALC (2007): “El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5 (3), 1-21.

Educación en Chile: ¿Inclusión o exclusión?

Education en Chile: Inclusion or exclusion?

Carolina Pinedo Henríquez

Universidad de Santiago de Chile (USACH).

carolina.pinedo@usach.cl

Recibido el 4 de marzo de 2011
Aprobado el 25 de marzo de 2011

Resumen: El interés por esta exposición surge desde el estado actual de la educación en Chile. El sistema educacional chileno vive un momento de crisis, entendida como oportunidad y cambio en un intento de mejorar la calidad y equidad de ésta. El cuestionamiento del sistema educacional chileno, por parte de la sociedad en su conjunto, se refleja en el debate nacional de los últimos tiempos, lo que ha cambiado la agenda política del gobierno de turno y puesto el tema de la educación en las primeras páginas de los medios de comunicación. El mayor grado de politización del tema, respecto a otras épocas, es principalmente una consecuencia de los movimientos sociales, dada su transversalidad social no partidista, que manifiestan su decepción con el sistema educativo que refleja segmentación social y baja calidad de la enseñanza. Segmentación y calidad son consideradas las verdaderas causas por la cual la educación chilena no es aún el verdadero motivo de desarrollo social. Donde los movimientos, vinculados a la educación, apuntarán a resignificar la educación como el pilar fundamental de la sociedad, como motor de cambio y de proyección del querer ser como país.

Palabras Clave: Educación – Calidad – Equidad – Descontento social – Políticas públicas

Abstract: The interest for this paper arises from the current condition of education in Chile. The educational Chilean system is living a crisis, understanding it as an opportunity as well as a change in an attempt of improving its quality and equity. The society's concern about the educational Chilean system reflects itself in the current national debate changing the government's political agenda and putting the topic of education in the first pages of the mass media. The major degree of politicization of the topic, with regard to other epochs, is principally a consequence of the social movements, which demonstrate their disappointment with the educational system, which reflects social segmentation and low quality in education. Segmentation and quality are considered to be the real reasons for which Chilean education is not still the

real motive of social development. The movements linked to the topic are pointing to recover education as the foundation of society, as the engine of change and projection of a country.

Key words: Education – Quality – Equity – Social dissatisfaction – Public policies.

1 - La educación en Chile: crisis permanente.

El auge salitrero en Chile¹, 1850 – 1930, estará vinculado al nacimiento de una incipiente clase media y del proletariado industrial que se constituyeron en la base para un conjunto de transformaciones sociales y políticas en Chile del siglo XX. El éxito de la economía chilena se traduce en la prosecución del desarrollo social profundizando las desigualdades, lo que generó una tensión social importante. El éxito de las exportaciones salitreras (sobre un 50% de las rentas ordinarias percibidas por Chile en esa época) no logra mitigar la pobreza que afectaba a gran parte de la población, prolongando una situación de diferenciación social heredada de la época colonial.

Los primeros movimientos sociales chilenos (1890 – 1920) estuvieron directamente relacionados con las luchas y reivindicaciones de la clase trabajadora por mejores condiciones de vida y de trabajo. A partir de estas luchas se convirtieron en un actor de la vida política chilena con una identidad ideológica definida. Surgirán movimientos sociales, principalmente de obreros urbanos y salitreros, que desarrollaron huelgas durante los primeros diez años del siglo XX, lo que constituye un síntoma visible de la realidad que durante mucho tiempo se había preferido ocultar, por parte de la *élite* gobernante, utilizando todos los recursos a su alcance, inclusive la represión, donde los sucesos acaecidos en la escuela Santa María de Iquique, en 1907, se constituyen como el símbolo de las reivindicaciones de esta época.

Las demandas de estos primeros movimientos sociales se pueden resumir en tres elementos: educación, vivienda y salud, los cuales constituyen una constante de los problemas que más preocupan a los chilenos a lo largo del siglo XX y que siguen vigentes hasta el día de hoy².

En lo que a nuestro tema concierne, educación, a principios del siglo XX el índice de analfabetismo era de un 60%, en un país de 3 millones 200 mil habitantes. Durante gran parte del siglo XIX, el Estado chileno enfatizó su interés en el desarrollo de una educación fiscal, inclusiva, llegando en 1910 a tener alrededor de 260.000 alumnos en 2.300 escuelas primarias en todo Chile. Este esfuerzo, dejaba pendiente las

¹ Gracias a sus propiedades industriales, utilizado para la fabricación de la pólvora, y sus propiedades agrícolas, usado como fertilizante.

² El Centro de Estudios Públicos de Chile a través de la su encuesta de diciembre del 2010 en relación a la pregunta: ¿Cuáles son los tres problemas a los que debería dedicar el mayor esfuerzo en solucionar el Gobierno? arroja los siguientes resultados porcentuales: Delincuencia 54%, Salud 43%, Educación 38%, Empleo 28%, Sueldos 27%, Pobreza 27%, drogas 20%, Vivienda 16%, Corrupción 15%, Inflación 12%, Sistema Judicial 8%, Medio Ambiente 5%, Infraestructura y transporte público 3%, Derechos Humanos 3%, Reforma al sistema electoral binominal 1%, No sabe/No contesta 0%.

CEP. *Encuesta Noviembre –Diciembre 2010*. [en línea] Chile [fecha de consulta: 11 de marzo de 2011]. Base de datos disponible en http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/encuestasCEP.htm

necesidades de la enseñanza secundaria, ya que en todo el país había 30.000 alumnos en sólo 40 escuelas de esta naturaleza y en Educación Superior, universitaria, sólo 1.800 estudiantes cursaban carreras profesionales en dos universidades³.

Los beneficiados con la educación superior fueron los sectores medios. Este nuevo grupo social estaba en gran medida constituido por profesionales (profesores, abogados y médicos), que representaban una nueva forma de posicionamiento social en base al mérito intelectual. Esta incipiente clase media no logra constituirse, plenamente, como un grupo homogéneo, por lo cual fue víctima de humillaciones y rechazo por parte de los sectores acomodados de la población (sectores aristocráticos). A estos sectores medios se les veía, por parte de la aristocracia, como vulgares imitadores de su estilo de vida, ya que adoptan costumbres de consumo en base al *status* impuesto por la *elite*, produciendo una tensión entre la meritocracia y poderío económico. Esta tensión no debe entenderse solamente desde estos dos puntos de vista, ya que se debe considerar que el “entretejido social se articula en cuanto a proyecciones oblicuas de poder”⁴. Así, el poder político que detenta la aristocracia se convierte en un elemento clave de esta tensión, dado que comienza a ser fuertemente cuestionado por la clase media. GARCÍA CANCLINI nos dice al respecto “*la modernización económica, política y tecnológica fue configurando un tejido social envolvente, que subordina las fuerzas renovadoras y experimentales de la producción simbólica*”⁵.

La principal tarea del Estado chileno en ese momento de tensión se enfocó en la modernización del estado, donde la educación nacional manifestaba profundas carencias que se representaban en la escasa cobertura a nivel de país, en la falta de oportunidades para acceder a una escolaridad más completa y en un analfabetismo que se elevaba como la señal más patente de que la educación pública no se desarrollaba de manera adecuada para un país que pretendía alcanzar el progreso pleno.

En 1920, cuando se promulga la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, el analfabetismo fue la principal tarea que se propusieron superar las autoridades del país como modelo de desarrollo. Sin embargo, la tarea de modernización del estado en el campo de la educación va a tener resistencias por el grupo dominante y el “ser culto” seguirá siendo el privilegio de una minoría, manteniendo la exclusión social. Se reafirma un modelo de sociedad donde la minoría mantendrá, por lo mismo, más capacidad de acción en el campo de la política. En consecuencia, la mayoría analfabeta tendrá poco espacio de creación y representación simbólica del imaginario educacional, limitándose su acción a “acatar”, no con mucho éxito, las políticas públicas destinadas a la alfabetización e inclusión social como medio de modernización del país.

³ En la Universidad de Chile o en la Universidad Católica, los principales planteles superiores del país que impartían carreras como arquitectura, humanidades, leyes, ingeniería y medicina.

⁴ SOTO, M. “Políticas Educativas en Chile durante el Siglo XX”. *Revista del Magíster en Antropología y Desarrollo. Facultad de Ciencias Sociales*. Universidad de Chile. Mayo 2004. pág. 1.

⁵ GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. Buenos Aires. Ed. Sudamericana. 1995. pág. 32.

Chile sufre en este período los embates internacionales del primer tercio del siglo XX -Primera Guerra mundial, Crisis del 29- que harán que la mayoría de la población analfabeta deposite sus expectativas en garantizar los medios para la subsistencia diaria y no en el campo educativo. Paradójicamente, la educación se impondrá en el imaginario colectivo como medio de lograr mejores expectativas de futuro -de movilidad social- otorgando un imaginario en torno a ésta, el cual continúa vigente hasta el día de hoy. El proyecto educativo de inclusión social encontrará dificultades para materializarse, por las contradicciones internas de la sociedad chilena.

Por su parte, la oligarquía, que había sufrido una fuerte crisis a principios del siglo XX, lo que parecía hacer posible un cambio de la sociedad en su conjunto, ve reforzada su postura extrapolando la crisis al conjunto de la sociedad⁶ por su insistencia en ser la clase dirigente política. El cuestionamiento a la oligarquía, por parte de sectores medios y bajos, evidenciará que ésta no estaba preparada para asumir cambios estructurales que incluyera a todos los sectores de la población, no dejando espacio para que se cuestione ni a ella ni su modelo, constituyéndose patentemente como un grupo de interés⁷.

La oligarquía apuntará a la maximización de beneficios apareciendo gratificaciones y recompensas que restringirán el acceso a oportunidades económicas y sociales del grupo de los no elegidos frente a los elegidos (oligarquía). Esta restricción excluyente presenta, en el caso chileno, como elemento de restricción el acceso a la educación. La distinción entre clases no se definirá en Chile por el lugar que se ocupa en el proceso productivo, sino que vendrá relacionado a los modos de restricción sociales prevalentes, enfrentándose el ideal colectivo de la mayoría, analfabeta, de la educación -como medio de movilidad social y acceso a oportunidades- al interés de mantener el poder -en todos los ámbitos- de la oligarquía.

Chile se presenta en esta época como una sociedad segmentada, con grandes cambios urbanos producto de las celebraciones del futuro centenario y del aumento de población que se reflejan especialmente en la Capital, Santiago, y Valparaíso, puerto principal de Sudamérica. El crecimiento poblacional, facilitado por la inmigración extranjera al país y la migración campo -ciudad, afianza a la clase media que logra permear espacios de poder que hasta ese entonces sólo estaban reservados a la oligarquía, de la cual el estado docente- que pretendía lograrse con la ley de instrucción primaria- es uno de los síntomas.

⁶ SALAZAR y PINTO, "Historia contemporánea de Chile". *Vol. I LOM*. Santiago. 1999. pág. 40.

⁷ Siguiendo a DAHRENDORF, se explicarían en virtud de las distintas actividades que desarrollan los individuos de acuerdo a las ocupaciones que ocupan en el sistema productivo y el control diferencial que mantienen sobre dicho proceso, apareciendo un grupo dominante y otro subordinado a nivel organizacional y social. Se aprecia entonces una distribución desigual de la autoridad, donde la oligarquía optará por la mantención de su control político por sobre el resto de la sociedad a toda costa.

Los sucesos mundiales del primer cuarto del siglo XX, el acceso al poder de Arturo ALESSANDRI PALMA (1920 – 1925), por ende de los grupos medios gracias a su continua presión social, harán que el modelo de país impuesto por la oligarquía “hacia afuera” muestre signos de agotamiento y se comience a articular un modelo, económico, hacia adentro, que se refleja en el proceso de transformación de la educación desarrollado por el partido radical.

Los sucesos mundiales develaron la inexistencia de independencia económica frente a lo cual nuevas alianzas tecnocráticas, nuevos “políticos científicos” se erigen en el escenario nacional, donde el Frente Popular de Pedro Aguirre Cerda es uno de los principales exponentes del nuevo modelo de sociedad. El proyecto de modernización puesto en marcha, en la década de 1930, se logrará mediante la industrialización que implicaba “preparar gente para” que diera, en consecuencia, un equilibrio en la sociedad y un cambio en el modelo de estructuración social. Este “preparar a la gente para” se inicia con una política pro-educacionista, inclusiva, donde “*Gobernar es Educar*”, a través de la ampliación de la educación, especialmente técnica, del país a nivel secundario y superior.

La concepción acerca de la importancia de la educación como pilar fundamental del modelo de país puede ya vislumbrarse en el discurso de apoyo de Aguirre Cerda a la ley de 1920 donde expone:

*“...que la ignorancia del pueblo es un mal tan grave como una guerra exterior, porque trae el hambre y el frío, la ociosidad y el vicio, la degeneración de la raza y la muerte. La cultura en cambio, multiplica el producto de la actividad humana y proporciona mejor empleo a la riqueza productiva. Las manos se hacen sabias cuando son dirigidas por una cabeza que piensa...”*⁸. El Frente Popular “...quiere que nadie arrebate nada a nadie, sino mejorar las condiciones a las que aspira la clase trabajadora y media, y en esta forma inteligente, racional y justiciera, favorecer también los intereses de las clases adineradas. Las palabras históricas de Libertad, Igualdad y Fraternidad se traducen ahora en Pan, Techo y Abrigo. El Partido Radical ha renovado su programa y se ha ajustado a las necesidades del momento presente, descollando en su afán de instrucción obligatoria que ningún chileno quede analfabeto”⁹.

Una vez que asume la primera magistratura del país, Aguirre Cerda no abandona su ideario educacional y plantea en su programa de gobierno -para el campo educativo- los siguientes puntos: Reforma educacional en armonía con los intereses de la sociedad (incluida la educación de adulto y escuelas complementarias), continuidad de la educación hasta la universidad, gratuidad en todos su grados, la educación primaria, secundaria y técnica deben ser función del Estado o por lo menos controlada por él, protección del Estado y de los municipios a los escolares indigentes (alimentación, vestuario, útiles y salud), por último la no persecución a los maestros por sus ideas políticas¹⁰.

⁸ BUSTOS, O. *Tribuna jacobina: La educación primaria y normal en el primer cuarto de este siglo. Participación de la masonería*. Santiago. 1964 pág. 43.

⁹ *Diario “La Hora”*. 6 de febrero de 1938. Con ocasión del discurso del candidato Aguirre Cerda en Vallenar.

¹⁰ *Revista Hoy*. 5 de mayo de 1938.

Para Aguirre Cerda la política educacional del Estado no tiene límites, sobrepasa la instrucción sistemática de la escuela y de la universidad y se extiende a todas las actividades nacionales¹¹.

1.1.- Pan, techo, abrigo, cultura y democracia...llegan hasta 1941.

El modelo de estado que los radicales habían desarrollado no logra las consecuencias deseadas. La brecha social que se pretendía eliminar por medio de la educación y así materializar su proyecto país de *“Gobernar es Educar”* se ve postergada con el también radical Juan Antonio Ríos, que plantea que *“Gobernar es Producir”*. La política educativa continúa, con menor ahínco, a pesar de que el nuevo gobernante es del mismo partido que su antecesor, adquiriendo un rol menos protagónico dadas las vicisitudes internacionales y nacionales en las cuales se ve envuelto el país a causa de la Segunda Guerra Mundial.

En la década de los cincuenta, la creciente bipolaridad internacional entre el modelo capitalista de EE.UU y el modelo socialista de la URSS, que se ve marcada por la guerra fría, se traduce a nivel nacional en el Gobierno de Carlos Ibañez del Campo. Se está en presencia de un cambio en el modo de hacer y comprender la política, la política de consenso o coaliciones y flexibilización del sistema de partidos deja paso a la imposibilidad de alcanzar estas alianzas; la bipolaridad internacional se traduce a nivel nacional y está marcada con proyectos partidarios excluyentes y autosuficientes, donde los diferentes actores sociales comprenderán que el enfrentamiento, físico e ideológico, es el instrumento para lograr imponer su visión de sociedad.

La fuerte polarización política se expresará en la convicción, por parte de los partidos políticos de izquierda, como en las organizaciones sindicales y estudiantiles, que afirma que la única posibilidad de salir de la condición de pobreza y marginación de los sectores populares será establecer, exclusivamente, alianzas entre ellos frente al poderío económico y parlamentario de la derecha, que evidencia, por su parte, ineptitud para esgrimir un bosquejo de porvenir para el conjunto de la sociedad chilena, ya que tropieza con sus propios intereses.

La aparición de un nuevo actor político en el escenario nacional, la Democracia Cristiana, como partido católico y de centro, se presenta como una fuerza centrífuga frente a los otros aspirantes al poder¹². Esta situación se materializa en la década de los sesenta cuando Eduardo Frei Montalva asume la Presidencia y propone una *“revolución*

¹¹ Resolver el tema educacional era vital para definir el modelo de desarrollo de la sociedad chilena. Estos planteamientos tienen sus detractores, los más acérrimos en el partido conservador, quienes reciben un “vaso de agua fría” cuando Aguirre Cerda logra la adhesión de los jóvenes, independiente de sus posiciones políticas declaradas, recibiendo incluso el apoyo de la Liga de estudiantes católicos de la Universidad Católica de Chile.

¹² Estará llamada a jugar un rol pendular entre la derecha y la izquierda, por ende se transforma en una amenaza para las fuerzas políticas ya existentes porque puede captar gran parte del electorado.

en libertad". Más allá del análisis de contenido que se puede aplicar a esta frase, en lo fáctico produce resquemor en todo el espectro político, por parte de la derecha se ven aparecer los espectros del comunismo y la izquierda cuestiona la posibilidad de efectuar una revolución sin armas.

El gobierno de Frei Montalva fue reformista e *"implementó por primera vez, de manera efectiva la reforma agraria, que integró a los beneficios del Estado a sectores que habían permanecido marginales a través de la promoción popular; e incorporó a un importante grupo de tecnócratas desarrollistas, que elaboraron transformaciones en beneficio de las grandes mayorías nacionales. Prácticamente no contó con el respaldo de la izquierda y tuvo a la vez una fuerte resistencia de la derecha"*¹³.

En el campo educacional plantea que *"Las nuevas formas sociales han traído como consecuencia la transformación de las instituciones docentes y la educación ha avanzado hacia un plano preferente de atención, en circunstancias que tradicionalmente se le atribuía un rol secundario"*¹⁴.

Efectivamente, el tema educacional había sido puesto casi en el olvido, como si el paso de los años no afectara su ahora anquilosada estructura. El contexto nacional e internacional estaba mostrando que el modelo de país al cual se aspiraba necesitaba una transformación de acuerdo a los "nuevos tiempos", donde la educación tenía un rol primordial.

La reforma educacional de 1966 plantea la necesidad de un nuevo modelo de sociedad, argumentando que un Estado no puede vivir en auténtica democracia donde el promedio de escolaridad es bajo, la educación de nivel medio de tipo profesional sólo da cobertura a un tercio de la población y la enseñanza superior está sólo al servicio de una minoría privilegiada¹⁵. Lo anterior afecta el *"progreso social y económico..."*¹⁶ y *"... Se tiende a involucionar consagrando la desigualdad y la pobreza para una vasta mayoría"*¹⁷. Los avances a los que se quiere llegar no son sólo cuantitativos (aumentar número de alumnos y por ende lograr una mayor tasa de escolaridad, aumentar el número de maestros primarios, creación y construcción de mil quinientas escuelas (casi mil rurales/cobertura), creación de liceos vespertinos y nocturnos) sino también cualitativos (clarificación de objetivos educacionales, estudio de nuevos programas, etc.).

¹³ TORRES DUJISIN, I. "La década de los sesenta en Chile: La utopía como proyecto". *HAOL*, Núm. 19 (Primavera, 2009), pág.139-149. Disponible en http://www.archivochile.com/carril_c/cc2010/2010cc0057.pdf

¹⁴ FREI MONTALVA, E. *Reforma Educacional en Chile*. Ed. Universitaria. 1966. pág. 5.

Disponible en http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_edo_freim/de/GOBdefreim0010.pdf

¹⁵ FREI MONTALVA, E. *Reforma Educacional en Chile*. Ed. Universitaria. 1966. pág. 6.

Disponible en http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_edo_freim/de/GOBdefreim0010.pdf

¹⁶ FREI MONTALVA, E. *Reforma Educacional en Chile*. Ed. Universitaria. 1966. pág. 6.

Disponible en http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_edo_freim/de/GOBdefreim0010.pdf

¹⁷ FREI MONTALVA, E. *Reforma Educacional en Chile*. Ed. Universitaria. 1966. pág. 6.

Disponible en http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_edo_freim/de/GOBdefreim0010.pdf

Frei Montalva aspira a que la sociedad no sólo reciba del individuo los conocimientos adquiridos en el proceso formativo, sino que reciba individuos íntegros, con responsabilidad y confianza en sí mismos. El proceso educativo debe formar personas a aprender a seguir aprendiendo y esto no sólo del campo de acción del profesor, sino una responsabilidad nacional que corresponde a todos los chilenos. De esta tarea, el principal responsable es el gobierno, pero es necesario el examen objetivo y el diálogo abierto entre todos los actores sociales¹⁸, que en la década anterior se develaron ausentes por la polarización política, a nivel de partidos y los proyectos excluyentes propuestos por éstos.

La reforma de Frei Montalva, enfocada principalmente a los estudiantes de primaria y secundaria, menciona una vez y tangencialmente el tema de la educación superior. Esto generará por parte de los universitarios uno de los episodios de movilización estudiantil más importantes del siglo, ya que en este contexto se seguirá manteniendo la exclusión social. Hasta 1960 “la matrícula total de las universidades alcanzaba alrededor de 20.000 alumnos matriculados, y en conjunto agrupaba carreras profesionales, semiprofesionales y técnicas, dando a la Universidad de la época un carácter docente y de élite intelectual”¹⁹. Cabe mencionar que en esta época el contexto universitario aún no tenía el valor en la sociedad que tiene en la actualidad²⁰.

Entre los años 1967 y 1968, la gran mayoría de las universidades vivieron su propio proceso de reforma, el debate que se generó fue transversal en todo el país, la llamada Reforma Universitaria transformó sustancialmente la estructura existente, hasta ese entonces, en lo que se refería a la gestación de las autoridades, como a los planes de estudio de las casas de educación superior. Las principales conquistas de la Reforma Universitaria fueron: el proceso de apertura y democratización que sufrió el ingreso a la misma, permitiendo que sectores de los trabajadores y el pueblo tuvieran acceso a ella, el aumento de los recursos fiscales destinados a la educación, los que llegaron casi a triplicarse²², un avance en la democratización de las estructuras universitarias y, por último, una preocupación por que la Universidad se vinculara, orgánicamente, a las necesidades de los trabajadores y el pueblo.

¹⁸ FREI MONTALVA, E. *Reforma Educacional en Chile*. Ed. Universitaria. 1966. pág. 7 y ss.

Disponible en http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_edo_freim/de/GOBdefreim0010.pdf

¹⁹ Instituto Nacional de la Juventud. *Financiamiento Universitario y Equidad*. INJUV. Chile. 1996, Pág. 18.

²⁰ A finales de la década de los sesenta la Educación Superior Chilena estaba compuesta por dos universidades públicas con cobertura regional centradas en carreras de duración intermedia en áreas tecnológicas y carreras de educación; seis universidades privadas que agrupaban a tres entidades católicas y a tres seculares sin fines de lucro, dedicadas al desarrollo regional. Todas ellas recibían subsidios directos por parte del Estado.

²¹ La universidad de ese entonces era básicamente una entidad docente de pre-grado, concentraba el 80% del personal de investigación del país, había sólo un programa doctoral en Chile en 1965 y sólo 4.7% de los académicos de la Universidad de Chile tenía el grado académico de doctor en 1967.

²² La matrícula, que alcanzaba a 41.081 estudiantes en 1965, llegó en 1970 a 76.976, es decir prácticamente se duplica. En el caso del gasto fiscal, éste pasa del 0.99% del presupuesto nacional en 1965 a un 1.16% en 1970.

Se comienza a percibir una variación en el quehacer universitario “agregándose una serie de nuevas actividades académicas, sea con base en la investigación o en el ámbito de la docencia, mediante la introducción de *currículums* flexibles y de cursos sistemáticos de extensión dirigidos a los sectores sociales pobres”²³.

La sociedad chilena cambiaba la gestación de la reforma universitaria por parte de las nuevas generaciones, representadas por los jóvenes universitarios, quienes demostraron tener claro el modelo de país al cual aspiraban y por el cual desafiaron al sistema existente. El nuevo presidente electo, Salvador Allende, parecía contar con el apoyo de ellos, lo demuestra el avezado gesto de dirigirse a la ciudadanía desde el balcón de la Federación de Estudiantes de Chile (FECH), una vez conocidos los resultados las elecciones presidenciales de 1970. Empero la existencia cautelosa e inaudible de los que se erigían como los arquitectos del ulterior desarrollo del país, coexiste otra objetividad que observa la primicia del ascenso del socialismo al poder, por la vía democrática, como una advertencia a tener en cuenta.

En el campo reformista, cualquier acción emprendida por el nuevo gobierno era una revolución, ya que se apuntaba a disolver el modelo capitalista que se había instaurado en la sociedad chilena. En el área de educación, en el año 1971, se realiza un esfuerzo por incrementar las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educacional, a pesar de las dificultades propias del sistema. Este brío estuvo marcado por la realización del gran consejo nacional de educación, congregó a todos los actores involucrados en el desarrollo de la educación nacional destacando la perspectiva social que apunta a organizar “a las masas para que eduquen a las masas para dejar atrás la concepción tradicional de la educación como servicio que lo otorga una elite ilustrada a una mayoría ignorante. Se trata de organizar a la mayoría para que despliegue sus propias potencialidades culturales y pedagógicas, en una actitud revolucionaria que liquide los monopolios de la cultura y de la ciencia, como se liquidan los monopolios de la economía”²⁴. Se plantea, en consecuencia, igualdad de oportunidades para incorporación y permanencia en sistema nacional de educación, favorecer desarrollo de capacidades y singularidades humanas y de integración social, fundamentándose su proceso en orientaciones y contenidos, una nueva organización escolar (desde la sala cuna hasta la universidad) donde las prioridades eran: La enseñanza tecnológica, descentralización de la educación, garantía de mejores condiciones sociales, profesionales y funcionarias a la gente que trabaja en educación (de acuerdo a la política económica y educacional del Gobierno), participación democrática, directa y responsable de todos los actores sociales; así el Ministerio de Educación abandonaría su estructura autocrática y vertical que resuelve ante sí misma y por sí misma una política educacional para transformarse en un organismo democrático

²³ Instituto Nacional de la Juventud. *Financiamiento Universitario y Equidad*. INJUV. Chile. 1996. pág. 24.

²⁴ ALLENDE, S. *La política Social. Capítulo I. La Educación*. pág. 721. Disponible en <http://www.salvador-allende.cl/mensajes/MENSAJE1972/Parte%209.pdf>

que coordine, agilice y ejecute en planos horizontales las decisiones auténticas de la comunidad nacional en materias de política educacional²⁵.

Para el gobierno de Salvador Allende, la reforma educativa resultaba básica. El proyecto de la Unidad Popular se materializa en el plan denominado Escuela Nacional Unificada²⁶. La democratización de la enseñanza era el objetivo fundamental para conseguir una avanzada y adecuada educación para Chile y lograr su progreso social.

La reforma planeada para la educación no pudo salir adelante en los tres años de mandato de Unidad Popular. Para la mayoría de los especialistas, las razones del fracaso fueron la mala programación de las reformas y la conspiración interna en contra de cualquier acción por parte del gobierno. La Iglesia Católica, por ejemplo, veía cómo sus privilegios en este sector podían llegar a desaparecer y ser directamente gestionados desde el Estado²⁷. En este periodo se situaría el denominado “Estado Docente”, ya que el Estado se otorgaba la tarea de conducir el país hacia el desarrollo, combinando política social y fuerte control sobre todos los sectores y actividades económicas. Igualmente, puede concluirse que el Estado acogió el papel de constructor de la nación.

1.2.- El neoliberalismo triunfa...

En medio de una profunda crisis económica en el año 1973, un golpe militar desbarata el proyecto de la Unidad Popular apuntando el nuevo Gobierno a la reformulación de la nación tanto ideológica como empíricamente. La Junta de Gobierno rechaza “*la alternativa de una sociedad de inspiración marxista*”²⁸ y “*...las sociedades de consumo, en las cuales pareciera que la dinámica del desarrollo hubiera llegado a dominar al propio ser humano...*”²⁹. En este contexto, familia, mujer y juventud serán considerados los pilares de la reconstrucción nacional³⁰. Las Fuerzas Armadas se transforman en el aval de esta nueva génesis e impulsoras de la recuperación nacional, basada en el desarrollo económico como medio de alcanzar el progreso social, planteando una descentralización estatal, en todo sentido, que se ve afirmada en la educación –como en otros áreas– en el principio de subsidiariedad.

En este proyecto de país, la educación se transforma en un instrumento de adoctrinación para las nuevas generaciones, promoviendo y reafirmando los nuevos valores para construir una nueva identidad, la planteada por el régimen militar. La

²⁵ *Ibidem*. pág. 722 y ss.

²⁶ Éste, que nunca llegó a ser aprobado, dirigía el sistema educativo mediante control estatal, hacia la igualdad de la Educación como derecho básico de todos los ciudadanos.

²⁷ La Iglesia Católica ejerce, hasta nuestros días, una profunda influencia en Chile. Puede apreciarse por ejemplo con la aprobación legal del divorcio en el 2004, comentar caso mapuche y opiniones ultimo tiempo.

²⁸ Junta de Gobierno. *Declaración de principios del gobierno de Chile*. 11 de marzo de 1974. pág. 1. Disponible en http://www.archivochile.com/Dictadura_militar/doc_jm_gob_pino8/DMdocjm0005.pdf

²⁹ *Idem*.

³⁰ *Ibidem*. pág. 12.

dictadura emprenderá, asumirá y otorgará a la educación la responsabilidad de la reconstrucción moral del país, donde la idea de nacionalismo es el límite a la libertad de enseñanza. Dicho rol fue asumido por diferentes vías, por ejemplo, la intervención militar en universidades, el establecimiento de la autoridad militar en múltiples establecimientos educativos, la gestión del sistema educacional, entre otras.

La idea de nacionalismo y de conformación de identidad que instaura el Gobierno Militar, “*Por la razón o la Fuerza*”³¹, se basa en la herencia de un pasado occidental en la concepción cristiana sobre el hombre y la sociedad sin particularismos, por ejemplo étnicos, cuya finalidad es

*“acallar la disidencia, promover una visión machista de la familia, imponer una moral pacata y tratar de jerarquizar la sociedad con una mentalidad cuartelera”*³².

Las reformas o imposiciones educacionales tendrán estos objetivos durante los 17 años de Gobierno de Augusto Pinochet. El modelo neoliberal fue impuesto por el gobierno militar en todo ámbito; en el campo educativo implicó la puesta en marcha de una serie de políticas “públicas” destinadas a cambiar de un Estado de *compromiso benefactor* a uno *subsidiario-minoritario*, donde el mercado se transforma en el principal elemento regulador de la sociedad chilena.

La nueva identidad que se pretende construir en estos momentos no deja rendijas a la divergencia o al discernimiento crítico. Así, “*Reivindicar y sembrar en el corazón de cada chileno el ejemplo de nuestra Historia Patria, con sus próceres, héroes, maestros y estadistas, debe transformarse en el acicate más poderoso para despertar el verdadero patriotismo, que es amor entrañable a Chile y deseo de verlo nuevamente grande y unido*”³³. La enseñanza de la historia adquiere un lugar principal. Este enclave incluso se proyecta en las celebraciones del bicentenario patrio.

El régimen militar va dejando en el olvido el tema de la educación pública, inclusiva de calidad y equidad, lo que es reflejo de cómo se estructura su Gobierno. Un hecho concreto, que refleja esta idea, es la *Ley de Descentralización, Municipalización y Privatización de la Enseñanza* del año 1981, que implica estructuralmente un cambio en el financiamiento, desde un subsidio a la oferta a un subsidio a la demanda (no se asigna el financiamiento por institución educativa sino que se financia por el número de alumnos que se matriculan en dichas instituciones), traspaso de administración y aspectos

³¹ Enseña del Escudo Nacional y lema patrio de Chile. Se remonta a la época de la independencia y, por su significado, se considera una versión moderna del lema en latín «*aut consiliis aut ense*».

³² DE LA CRUZ, P. “La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto de Nación”. *Viejas y nuevas alianzas entre América latina y España: XII Encuentro de Latino Americanistas españoles*, Santander, 21 al 23 de septiembre de 2006. pág. 1. Disponible en http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/42/82/PDF/P_CRUZ.pdf

³³ Junta de Gobierno. Declaración de principios del gobierno de Chile. 11 de marzo de 1974. pág. 5. Disponible en http://www.archivochile.com/Dictadura_militar/doc_jm_gob_pino8/DMdocjm0005.pdf

menores de escuelas públicas primarias y de enseñanza media técnico profesional a gremios empresariales, lo que refleja un claro intento de privatización.

Este proceso cambia la dependencia de los establecimientos educacionales a manos de privados o municipios³⁴. Así mismo, estas entidades pasan a manejar su personal, con poder de contratar y despedir profesores y administrar su infraestructura sin intervención directa del Estado, el cual, a través del Ministerio de Educación, sólo mantiene funciones normativas como definición del currículum, supervisión y evaluación de los libros de texto.

Los propósitos gubernamentales, explícitos e implícitos, tras las políticas de los años 80 que ellos llaman “descentralizadoras” pero que, evidentemente, son privatizadoras, fueron el logro de una mayor eficiencia en el uso de los recursos. A través de la competencia entre establecimientos por matrícula, el traspaso de funciones desde el Ministerio de Educación y su burocracia central a los poderes locales representados en el Municipio, la disminución del poder de negociación del gremio docente, una mayor participación del sector privado en la provisión de la educación, lo que establecería bases para una mayor competencia entre establecimientos, mayores opciones para los consumidores y una cercanía mayor de la educación media técnico-profesional a los ámbitos económicos de la producción y los servicios.

Este sistema, vinculado a la lógica del mercado, nos presenta al final de la década de los ochenta el siguiente diagnóstico: crisis de calidad que se refleja en los resultados, inequidad que se observa en la cobertura educacional, segmentación social a nivel educacional que se verán agudizados con la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE) y mantienen al modelo educacional en crisis hasta el día de hoy.

El sistema educativo se transformó en un claro instrumento de transmisión de ciertos valores proyectados desde el Estado mismo. Se ha mencionado la Educación Básica y la Media, pero no debemos olvidar que las restricciones en cuanto a la libertad de enseñanza y los estrictos planes educativos también se vivieron en la Educación Superior, sobre todo en las Universidades. Esto significa que el desarrollo intelectual debía seguir determinadas reglas, que, no de forma paradójica, las dictaba el Estado. La educación ofreció un marco útil en el que el régimen pinochetista pudo introducir su idea de nación, basada en una uniformidad mental sin cabida a cuestionamientos y, en cualquier caso, que la población educada debía sentirse perteneciente a una nación, en concreto, a la diseñada por el Estado sin oportunidad a la disidencia.

1.3.- Aires ¿nuevos?.....

La transición a la democracia está marcada por la LOCE, que desde su inicio se ha presentado como una ley polémica. Promulgada el 10 de marzo de 1990, horas antes

³⁴ Entre 1980 y 1981 se traspasó 87% escuelas.

de que el Gobierno militar abandonara definitivamente el poder y la dirección del país, después de 17 años de dictadura.

Esta Ley, se puede resumir, básicamente, en el reconocimiento al derecho de la educación y la libertad de enseñanza, establece los requisitos mínimos y objetivos que deben cumplir la educación básica y media, norma el reconocimiento de los establecimientos educacionales de todo nivel, incluido el universitario, señala que sobre la base de los contenidos mínimos propuestos por el ministerio de Educación los establecimientos son libres para incluir en el currículum áreas de desarrollo, dependiendo de sus programas de estudio, limita el accionar del Ejecutivo, por lo cual el Fisco se restringe a un rol subsidiario en donde se entrega a terceros -sostenedores públicos o privados- el manejo y la administración de los fondos destinados a la educación.

Las políticas públicas educativas de la década de los noventa mantienen estas características en el sistema educacional chileno, se enfocan a la calidad y equidad, teniendo como foco los procesos y resultados de aprendizaje, discriminando a favor de los grupos más vulnerables, dando énfasis en regulaciones por incentivos, información, evaluación con políticas estratégicas definidas nacionalmente, con consenso de actores, diferenciación y combinación de medios.

La educación vuelve a estar en el debate público tras el lógico período de ajuste del modelo democrático luego de la dictadura, se recupera la oportunidad de manifestar abiertamente, sin temor a la represión, resistencias al modelo educacional y se recobra, en cierta medida, el simbolismo otorgado a la educación en los albores del siglo XX, vinculado a la consecución de mejores expectativas de futuro en igualdad de oportunidades y condiciones de acceso a ella.

Las políticas educativas de los gobiernos de la Concertación³⁵ no logran colmar estas esperanzas, porque el modelo existente se centra en aspectos que tienden a prolongar las diferencias sociales que se observan en el modo de acceso y financiamiento del sistema, por el rol subsidiario del Estado en materia educacional, a las instituciones de educación (en consecuencia del bajo gasto fiscal destinado a este ítem) y se enfocan, en primer lugar, a la cobertura y la calidad de ésta garantizando que

³⁵ La Concertación de Partidos por la Democracia (conocida también como Concertación) es una coalición de partidos políticos de centro-izquierda. Nace el 2 de enero de 1988 como Concertación de Partidos por el No y aglutinó a los principales sectores de la oposición a la dictadura de Augusto Pinochet, a quien derrotó en el Plebiscito nacional del 5 de octubre de 1988. Con la apertura hacia la democracia logró triunfar en todas las elecciones (presidenciales, de congresistas y municipales) convocadas desde 1989 hasta la municipal de 2008, cuando la oposición obtuvo un mayor número de alcaldes. En la elección presidencial, segunda vuelta, enero de 2011 la concertación pierde presidencial dando paso al gobierno de la Coalición por el Cambio encabezado por Miguel Juan Sebastián Piñera Echeñique.

el modelo educativo aprobado por la dictadura se consolide en el tiempo. Las esperanzas puestas en la democratización del sistema educacional quedan desatendidas.

El malestar se instaura en la sociedad chilena y se ve exacerbado por el fuerte aumento de Instituciones de Educación Superior (principalmente Centros de Formación Técnica y Universidades Privadas) que surgen en el contexto del liberalismo económico, de la libre competencia, implantado por el régimen militar. La educación en Chile asume características del mercado capitalista; es un servicio por el cual se efectúa una transacción económica-monetaria por la cual se espera recibir un servicio, de calidad, en concordancia al valor económico pagado. En este amplio abanico de nuevas instituciones, múltiples opciones se encuentran disponibles para los “consumidores”. Se puede hablar (incluso) de “democratización” de la enseñanza, pero este fenómeno esconde tras de sí su verdadera plusvalía, que se traduce en la inversión que realizan los alumnos y sus familias a consecuencia del rol subsidiario que asume el Estado y que se refleja en la escasa inversión en educación por parte de éste. La plusvalía, que es otorgada por la propia sociedad, al asociarlo con mejores expectativas para futuro y de la movilidad social que se asocia con su obtención, se traduce en una maximización de los beneficios económicos por parte de quienes pasan a administrar el sistema educativo de modo directo.

Se obtienen, a lo menos, dos dimensiones en este proceso. Por un lado quienes pueden pagar por su educación y quienes no. Si a esto se une la variable *Calidad*, en base al neoliberalismo, nos da como resultado la siguiente ecuación: mayor precio = mayor calidad. La opción de enseñanza es otorgada, por el modelo de financiamiento, como un beneficio por el cual debo “pagar”. Así, la gratuidad de la enseñanza primaria y secundaria, otorgada en establecimientos “municipalizados” por parte del Estado se relaciona, por parte de los ciudadanos, con una baja calidad y se transforma en la última opción a la que aspiran los ciudadanos, ya que no cumple con las expectativas de ascenso social y de mejores expectativas de vida.

Las reformas a la LOCE³⁶ ahondaron y expandieron, por canales democráticos, la grieta entre expectativas de complacencia del sistema y lo que es capaz de satisfacer, constituyéndose el tema de la educación en una exigencia social presente hasta el día de hoy.

La LOCE comienza a manifestar deficiencias y, como fiel heredera de la dictadura militar, es criticada por diferentes actores sociales como exclusiva y en desacuerdo con los nuevos tiempos. A mediados de la década de los noventa, conscientes de la importancia que empieza a asumir la educación en el debate público, surge por parte del Gobierno *El Comité Técnico Asesor para la Reforma Educacional o Comisión Brunner*, que tuvo la misión de plantear estrategias de acción para los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI.

³⁶ La mayoría se refirió a aspectos puntuales, pero ninguna modificó materias estructurales o de fondo.

Uno de los primeros juicios que hace la Comisión es que

“Nuestro sistema escolar no parece ni equitativo ni eficiente. Indudablemente lo fue en otro momento y en otra realidad, pero hoy resulta anacrónico. Los modelos pedagógicos que se ocupan siguen insistiendo en la clase expositiva, desprovista de encanto, saturada de contenidos desvinculados de los verdaderos intereses de los jóvenes. Éstos, expuestos a una comunicación de masas llena de estímulos y efectos espectaculares, perciben la clase como algo arcaico, tedioso, inscrito en el área de las obligaciones que deben cumplirse con las cuotas mínimas de entusiasmo y de energía. La clase y la televisión, sin embargo, coinciden en una cosa: ambas propician una actitud pasiva y desincentivan el pensamiento innovador, activo, divergente”³⁷.

El sistema escolar no responde a los requerimientos de un país en pleno proceso de modernización, transformándose en un impedimento para optar por un desarrollo sostenido, equitativo y con capacidad cabida en las transformaciones que se dan con mayor frecuencia y celeridad en el mundo globalizado. Se habla del desfase del sistema educativo, por lo se opta proyectar la educación a futuro, una especie de paralización del debate público del momento, ya que en teoría Chile estaba -con este diagnóstico- preparado para afrontar la velocidad de los cambios, pero no se calculó la voracidad de estos³⁸.

El informe de la Comisión Brunner relata crítica y perfectamente la situación de la sociedad chilena, pero comete, en sus recomendaciones, el error de proseguir con el sistema de subvención y descentralización de la educación, destacando el hecho de la poca inversión realizada en el campo educativo en comparación con países desarrollados, situación vigente hasta el día de hoy . (Tabla N° 1 – Tabla N° 2).

³⁷ Comisión nacional para la modernización de la educación designada por S.E. el Presidente de la República. *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Ed. Universitaria. Santiago. 1994. pág. 14.

³⁸ Al hablar de velocidad de los cambios, las nuevas tecnologías son el mejor ejemplo de esto. Lo que hoy es la moda mañana no lo es y, al hablar de voracidad es que estos cambios cuestionan día a día la legitimidad de los gobiernos ya que sus cimientos aparecen anquilosados y oxidados frente a una sociedad más dinámica que parece adecuarse y aceptar mejor esta voracidad, de la cual forma parte de manera más activa, que la clase dirigente desea dada la experiencia histórica que marca a las nuevas generaciones y se enmarca como gestor del conflicto social.

Tabla N° 1.
INB (ingreso nacional bruto) per cápita

País	N° HDI 2010/						
		1960	1970	1980	1990	2000	2010 (09)
Chile	45	-	-	5,592.6	6,730.4	10,902.5	13,561.0
Congo	126	-	-	2,868.4	3,124.2	2,468.1	3,257.6
Egipto	101	-	-	2,465.0	3,359.4	4,365.5	5,889.2
Haití	145	-	-	-	-	1,235.2	949.0
Noruega	1	-	-	29,915.5	37,073.5	51,154.6	58,809.5
Perú	63	-	-	6,264.8	4,682.9	5,810.5	8,424.2
Polonia	41	-	-	-	8,108.7	12,313.4	17,803.1
España	20	-	-	16,961.8	21,841.3	27,777.7	29,661.2
Tonga	85	-	-	-	2,964.6	3,624.9	4,038.4
Zimbabwe	169	-	-	265.0	277.3	255.6	176.2

Fuente: PNUD. Indicadores Internacionales de Desarrollo Humano.
Accessed: 3/21/2011,11:09 PM en <http://hdr.undp.org/es/>

Tabla N° 2.
Gasto público en Educación (% del PIB) (%)

País	N° HDI 2010/						
		1960	1970	1980	1990	2000	2007
Chile	45	..	4,8	4,5	2,4	3,9	3,4
Congo	126	..	588	6,4	5,0	2,5	-
Egipto	101	..	4,7	4,2	5,2	..	3,7
Haití	145	..	..	1,4	1,5	..	-
Noruega	1	..	5,2	6,3	7,0	6,6	6,7
Perú	63	..	3,2	2,9	2,8	..	2,5
Polonia	41	..	..	..	5,2	5,0	4,9
España	20	..	1,9	2,1	4,1	4,3	4,4
Tonga	85	..	..	3,3	..	5,9	-
Zimbabwe	169	..	2,7	3,7	5,9	4,6	-

Fuente: PNUD. Indicadores Internacionales de Desarrollo Humano.
Accessed: 3/21/2011,11:09 PM en <http://hdr.undp.org/es/>

Las reformas educacionales, entre 1996 – 2010, son planteadas como un proceso paulatino de renovación y incremento desde la base misma del sistema, pero tienen poca resonancia, porque son percibidas por los principales actores del sistema educativo como superficiales o como imposiciones por parte de los diferentes gobiernos. Un ejemplo es el caso de los docentes, agrupados en el colegio de profesores de Chile, quienes manifiestan sus reticencias frente a las diferentes medidas emprendidas por los gobiernos. Este caso se radicaliza cuando se propone que ellos mismos se sometan a una evaluación que medirá sus conocimientos y aptitudes en

diferentes áreas pedagógicas con el fin de medir /describir la calidad de la educación que están transmitiendo a sus alumnos.

Las reformas de estos tiempos hablan de la actitud o preocupación del Estado frente a la cobertura, calidad y equidad educacional. Surgen trabas en el avance del sistema educativo, que no logra reformularse o formular un nuevo modelo, pero nada dicen en torno a la financiación de ésta, lo cual conlleva que la implantación y posterior desarrollo de las políticas dependa de las capacidades que tengan los diferentes participantes del sistema educativo de adaptarse a ellas y, por ende, también la capacidad de avanzar de la sociedad chilena frente a los nuevos desafíos que se le presentan. ¿Estábamos preparados? ¿Está preparado el sistema?

Las diferentes políticas de esta época logran avances en cobertura (Tabla N° 3). La vulnerabilidad social se transforma en la principal preocupación para el nuevo milenio, momento en el cual se posan las miradas en el bicentenario de la Nación.

Tabla N° 3.

Cobertura de educación por nivel de enseñanza según tipo de estudio y quintil de ingreso (1990 – 2010)

QUINTIL DE INGRESO	NIVEL PREESCOLAR			NIVEL BASICA			NIVEL MEDIA			NIVEL EDUCACIÓN SUPERIOR		
	1990	2000	2009	1990	2000	2009	1990	2000	2009	1990	2000	2009
I	17,0	25,9	37,8	95,6	97,7	98,6	73,8	82,1	89,9	4,4	9,6	22,7
II	17,6	29,5	41,0	96,9	98,5	99,0	77,1	89,4	92,6	7,7	17,7	29,1
III	20,8	32,4	42,6	97,7	98,8	99,6	80,6	92,8	94,2	12,4	31,7	34,2
IV	27,0	37,6	44,1	97,5	99,2	99,4	87,0	96,3	95,1	22,0	43,0	45,6
V	32,5	51,5	57,0	98,9	99,7	99,8	94,5	98,6	95,9	40,7	67,4	67,8
TOTAL	21,0	32,7	42,6	96,9	98,5	99,2	80,8	90,2	93,0	16,2	32,2	39,8

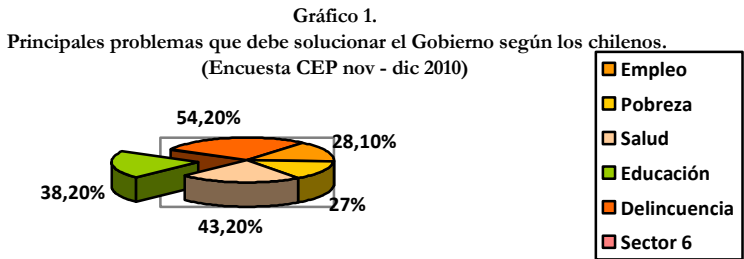
Fuente: MIDEPLAN. Encuesta Casen 2009

La sociedad parece en este tiempo recuperar temores del año mil, marcado por fenómenos naturales, miedo del otro, nuevas invasiones, miedo a la miseria, a las epidemias y al más allá. Como sociedad nos mostramos inquietos. Chile ya no sólo observará al extranjero con miras de expansión económica, sino que encontrará también allí los puntos de referencia a la hora de comparar su educación con lo que ocurre en el resto del mundo. Un factor exógeno se hace patente a la hora de cuestionar la calidad de la educación, las pruebas internacionales como *TIMMS* y *PISA* van a

poner a Chile como un país con poca calidad educativa, en comparación a las naciones desarrolladas. La realidad del país del poco gasto educativo estatal se muestra en concordancia a los bajos resultados de calidad internacionales y nacionales (SIMCE).

Efectivamente hay un atraso de la educación chilena y los avances sociales vinculados a las políticas educativas del último tiempo no se hacen tangibles. La apuesta, tanto de los gobiernos de la Concertación como de la sociedad civil, fue que por medio de la educación disminuya la brecha social, pero en la práctica ha demostrado ser una postura errónea del conjunto de la sociedad, por la propia dinámica neoliberalista de la educación. Esta dinámica es la que se debe modificar, tanto a nivel tecnológico como a nivel de las experiencias colectivas o individuales que se configuran en torno a la educación, pero aún parece que los diferentes gobiernos, de los últimos diez años, no lo han comprendido a pesar del clamor de la sociedad, y se refleja en la políticas educativas que han propuesto donde se sigue con la tónica de la década de los noventa: Jornada escolar completa –reforma curricular– fortalecimiento de la gestión docente –programas de mejoramiento e innovación–, los cuatro sustentos de la política educacional chilena de entre 1990 – 2010.

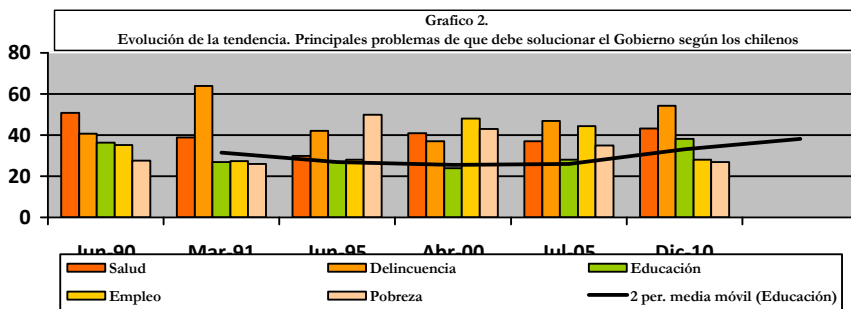
Este eje propuesto no alcanza a satisfacer al conjunto de la sociedad chilena, realidad que se constata por el Centro de Estudios Públicos (CEP)³⁹, institución que revela en su encuesta noviembre-diciembre de 2010 que, de los tres problemas fundamentales que preocupan a la sociedad chilena, la Educación ocupa el tercer lugar de preferencia de los encuestados.



Fuente: Centro de Estudios Públicos.

Disponibile en http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4727.html

³⁹ Esta encuesta nacional de opinión pública representa un estudio académico y objetivo de las actitudes y predisposiciones políticas, económicas y sociales de la población chilena. El propósito de esta investigación es desarrollar un perfil preciso y confiable de las preocupaciones, preferencias y necesidades de los habitantes del país. La finalidad de este estudio, por lo tanto, es establecer un puente entre la población chilena y aquellos que se interesan en comprenderla.



Fuente: Centro de Estudios Públicos.
Disponible en <http://www.cepchile.cl>

La preocupación por la educación se revela como una constante en la sociedad chilena, pero con un aumento de su problematización en los últimos diez años (Gráfico 2). Esta descripción, indica que las políticas públicas no satisfacen las necesidades y expectativas de la sociedad, a pesar de todos los esfuerzos realizados. Comparando la realidad develada por la encuesta CEP con los datos otorgados por el Ministerio de Educación, sus políticas inclusivas permanecen arrojando datos alarmantes en los índices de desigualdad de calidad.

2.- Sistema de medición de la calidad de la enseñanza chilena: SIMCE⁴⁰.

El SIMCE basa su puntuación en *niveles de logros*, según las diferentes categorías establecidas basadas en edad, lenguaje, matemáticas y comprensión del medio. Cada Nivel de Logro se encuentra asociado a puntajes obtenidos en las pruebas SIMCE, según los cuales se clasifica el desempeño de los estudiantes. En las siguientes tablas (N° 4 y N° 5) se presentan los rangos de puntaje asociados a cada nivel de logro, según prueba para 4° básico⁴¹ y 8° básico⁴².

⁴⁰ El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden. Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular vigente en diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional. Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. A partir del año 2006, se evalúa todos los años a 4° Básico y se alternan 8° Básico y 2° Medio. Desde el año 2010 se incorpora la evaluación en 3° Medio del subsector Inglés. Además de las pruebas asociadas al currículum, el SIMCE también recoge información sobre docentes, estudiantes y padres y apoderados a través de cuestionarios de contexto. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas SIMCE. Véase <http://www.simce.cl>

⁴¹ Niveles de logro estimados para SIMCE de 2009.

⁴² Niveles de logro estimados para SIMCE de 2009.

Tabla N° 4.
Niveles de logro SIMCE 2009

RANGO DE PUNTAJES 4° BÁSICO PARA CADA NIVEL DE LOGRO SEGÚN PRUEBA			
Nivel Logro	Prueba		
	Lectura	Matemáticas	Compresión del Medio natural
Avanzado	281 puntos o mas	286 puntos o más	284 puntos o más
Intermedio	Entre 241 y 280 puntos	Entre 233 y 285 puntos	Entre 241 y 283 puntos
Inicial	240 puntos o menos	232 puntos o menos	240 puntos o menos

Fuente: Ministerio de Educación Chile

Tabla N° 5.
Niveles de logro SIMCE 2009

Rango de puntajes de 8° básico para cada nivel de logro según prueba		
Nivel Logro	Prueba	
	Lectura	Matemáticas
Avanzado	286 puntos o mas	321 puntos o más
Intermedio	Entre 235 y 285 puntos	Entre 276 y 320 puntos
Inicial	234 puntos o menos	275 puntos o menos

Fuente: Ministerio de Educación Chile

Los puntajes mínimos para alcanzar un Nivel de Logro en las pruebas SIMCE fueron determinados utilizando un procedimiento estandarizado, que se emplea en evaluaciones de otros países con este mismo objetivo. Este procedimiento consideró la participación de docentes, académicos, curriculistas y otros especialistas en educación. En el contexto nacional arroja los siguientes resultados:

Tabla N° 6.
Puntajes promedios nacionales 4° básico 2009 y variación respecto a la evaluación anterior

Prueba	Promedio	Variación
Lectura	262	® 2
Educación Matemática	253	∓
Comprensión del medio	256	∓

® Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio
 ^ Indica un aumento significativo en el puntaje promedio

Fuente: Ministerio de Educación Chile.

Tabla N° 7.
Puntajes promedios nacionales 8° básico 2009 – 2007 y variaciones 2009-2007

Prueba	Promedio 2009	Promedio 2007	Variación 2009 - 2007
Lectura	252	253	® -1
Educación Matemática	260	256	® 4
Estudio y comprensión de la sociedad	251	250	® 1
Estudio y comprensión de la naturaleza	259	258	® 1

® : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.

Fuente: Ministerio de Educación Chile.

Los logros de aprendizaje están determinados por una multiplicidad de factores, tanto internos como externos, a los establecimientos educacionales. La calidad del desempeño del docente y la gestión escolar, por ejemplo, son variables que de alguna forma pueden controlarse y ser mejoradas por los establecimientos. Por el contrario, la condición socioeconómica de los estudiantes o el nivel educacional de sus padres no pueden ser modificados por los establecimientos. El Ministerio de Educación de Chile afirma que la diferencia de resultados alcanzados por los distintos establecimientos educacionales se debe a “fallas” que ocurren dentro de ellos, liberándose de toda culpa y desvinculándose del proceso educativo. En consecuencia, erróneamente a nuestro juicio, para el Ministerio las diferencias socioeconómicas de los actores involucrados en el proceso educacional no deberían arrojar resultados diferentes. Evidentemente, no los arroja si comparamos a iguales sectores socioeconómicos pero sí cuando comparamos entre diferentes. En un afán de ocultar la globalidad del problema, el propio Ministerio hace una clasificación de establecimientos, ocupando variables socioeconómicas basadas en el nivel educacional de los padres, el ingreso familiar mensual reportado por los apoderados de los estudiantes a través de los cuestionarios SIMCE y el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE-SINAE, calculado por JUNAEB)⁴³ (Tabla N° 8 –N° 11).

⁴³ El índice elaborado por la JUNAEB es recalculado para la clasificación socioeconómica SIMCE. Para mayor detalle, ver documento técnico “Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos”, en SIMCE 4° Básico 2009, disponible en www.simce.cl.

Tabla N° 8.

Clasificación de establecimientos 4° básico según variables socio-económicas

Grupo socioeconómico	Años de Estudio		Ingreso del Hogar	Índice de Vulnerabilidad del establecimiento (IVE-SINAE)
Bajo	Madre Menos de 9 años	Padre Menos de 9 años	hasta \$152.000	Más de 80%
Medio bajo	Entre 9 y 10 años	Entre 9 y 10 años	Entre \$152.001 y \$230.000	Entre 50,01% y 80%
Medio Medio	Entre 11 y 12 años	Entre 11 y 12 años	Entre \$230.001 y \$400.000	Entre 25,01% y 50%
Medio Alto	Entre 13 y 15 años	Entre 13 y 15 años	Entre \$400.001 y \$1.100.000	Entre 5,01% y 25%
Alto	Más de 15 años	Más de 15 años	Más de \$1.100.000	Entre 0,0% y 5%

Fuente: Ministerio de Educación Chile

Tabla N° 9.

Distribución de estudiantes y establecimientos de 4° básico 2009 por grupo socioeconómico

Grupo Socieconómico	Estudiantes		Establecimientos	
	Numero	Porcentaje	Número	Porcentaje
Bajo	24.665	11%	2.457	31%
Medio bajo	71.603	31%	2.729	34%
Medio Medio	81.231	35%	1.595	20%
Medio Alto	37.391	16%	767	10%
Alto	16.597	7%	376	5%
TOTAL	231.487	100%	7.924	100%

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.

Fuente: Ministerio de Educación Chile

Tabla N° 10.

Clasificación de establecimientos 8° básico según variables socio-económicas

Grupo Socioeconómico	Años de Estudio		Ingreso del Hogar	Índice de Vulnerabilidad del establecimiento (IVE-SINAE)
	Madre	Padre		
Bajo	Menos de 9 años	Menos de 9 años	hasta \$160.000	Más de 70, 01%
Medio bajo	Entre 9 y 10 años	Entre 9 y 10 años	Entre \$160.001 y \$245.000	Entre 50,01% y 70%
Medio Medio	Entre 11 y 12 años	Entre 11 y 12 años	Entre \$245.001 y \$400.000	Entre 25,01% y 50%
Medio Alto	Entre 13 y 14 años	Entre 13 y 15 años	Entre \$400.001 y \$1.100.000	Entre 5,01% y 25%
Alto	Más de 14 años	Más de 15 años	Más de \$1.100.000	Entre 0,0% y 5%

Fuente: Ministerio de Educación Chile

Tabla N° 11.

Distribución de estudiantes y establecimientos de 8° básico 2009 por grupo socioeconómico

Grupo Socioeconómico	Estudiantes		Establecimientos	
	Numero	Porcentaje	Número	Porcentaje
Bajo	27.277	11%	1.480	25%
Medio bajo	75.386	31%	1.869	32%
Medio Medio	76.385	32%	1.298	22%
Medio Alto	42.438	18%	770	13%
Alto	18.259	8%	397	7%
TOTAL	239.745	100%	5.814	100%

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.

Fuente: Ministerio de Educación Chile

Así, el propio Ministerio clasifica a los establecimientos educacionales en alguno de los cinco grupos socioeconómicos elaborados para el SIMCE: Bajo, Medio Bajo, Medio, Medio Alto y Alto. Se oculta el abismo educacional (que ha disminuido) que se da entre establecimientos categoría baja y alta. Los resultados de esta prueba de medición evidencian que la calidad educacional va en correlación con el nivel socioeconómico, que da como resultado una educación basada en la desigualdad social, negando, inconsciente o conscientemente, que el grave problema educacional chileno ya no sólo radica en estos aspectos y que va más allá de la calidad, cuestionando los cimientos del mismo. Así, se trata de generar nuevas políticas públicas y no reformar las existentes. El cambio debe ser estructural, eliminación del principio de subsidiariedad, apostar a un nuevo modelo de financiación que elimine las exclusiones sociales a nivel macro, frente a la cual los nuevos movimientos sociales juegan un papel decisivo.

A nivel Internacional PISA⁴⁴ la calidad educativa de Chile arroja los siguientes resultados:

Tabla N° 12.
Puntajes. Pisa 2006. De 54 Países (muestra aleatoria). Escala general de Ciencias, Lenguaje y Matemáticas

País	Prueba de Ciencias			Prueba de Lectura			Prueba de Matemáticas		
	Promedio	Error Estándar	Ranking	Promedio	Error Estándar	Ranking	Promedio	Error Estándar	Ranking
Finlandia	563	(2,0)	1	547	(2,1)	2	548	(2,3)	2
Japón	531	(3,4)	6	498	(3,6)	15	523	(3,3)	10
Corea	522	(3,4)	11	556	(3,8)	1	547	(3,8)	4
Suiza	512	(3,2)	16	499	(3,1)	14	530	(3,2)	6
Hungría	504	(2,7)	21	482	(3,3)	27	491	(2,9)	27
Croacia	493	(2,4)	26	477	(2,8)	30	467	(2,4)	36
España	488	(2,6)	31	461	(2,2)	35	480	(2,3)	32
Chile	438	(4,3)	38	442	(5,0)	38	411	(4,6)	47
Jordania	422	(2,8)	43	401	(3,3)	46	384	(3,3)	51
Argentina	391	(6,1)	49	374	(7,2)	53	381	(6,2)	52
Kirguistán	322	(2,9)	56	285	(3,5)	56	311	(3,4)	56

Fuente: Base de datos PISA 2006 OCDE, 2007.

Con una educación básicamente centrada en arrojar alumnos que rindan buenos resultados en las diferentes pruebas de medición de calidad, ésta se torna inmóvil. Por un lado los colegios (para obtener una mejor “imagen social”) suben su “valor” al servicio educativo generando exclusión social que desemboca en diferencias de calidad del “producto”.

Los resultados de las pruebas de medición de la calidad están garantizados por la propia dinámica del sistema educativo, donde los profesores ya no son maestros sino

⁴⁴ (Programme for International Student Assessment). PISA evalúa cada tres años las competencias de los alumnos en Lectura, Matemática y Ciencias. Aunque en cada ciclo se evalúan estos tres dominios, cada vez se enfatiza uno de ellos y se le denomina el foco o “dominio principal”. Así, por ejemplo, en PISA 2000 (2001) el foco fue Lectura, en PISA 2006 Ciencias; en la última medición realizada en 2009, el foco fue Lectura nuevamente y en el próximo ciclo, que será aplicado en 2012, el dominio principal será Matemática. En el año 2003 el dominio principal fue Matemática, pero Chile no participó en esta medición, focalizándose en el estudio TIMSS 2003, que cubre Matemática y Ciencias. PISA se inició como un proyecto dirigido mayoritariamente a los países de la OCDE; sin embargo, en 2001 el proyecto PISA abrió la posibilidad para que países no miembros como Chile también participaran. PISA evalúa a los alumnos y alumnas de 15 años que cursan entre 7° Básico y 4° Medio. Esta es la población de base utilizada por todos los países en PISA desde el año 2000. Opcionalmente en las mediciones de PISA 2006 y de 2009 Chile evaluó una muestra representativa a nivel nacional de alumnos de 2° Medio, sin importar su edad. Véase en <http://www.simce.cl>

maquinas estandarizadas productoras de alumnos mecanizados para que rindan la prueba de la mejor manera posible, a base de incentivos económicos y reconocimiento social. Este fenómeno no sólo se da en los niveles descritos anteriormente, sino que se proyecta en la prueba de acceso a la universidad PSU (prueba de selección universitaria)...”*estudie en tal colegio*” “*soy profesor de tal otro*”, “*todos mis niños ingresaron a la universidad*”, etc. Son afirmaciones que se transforman en el mejor representante de la reticencia y, con mayor o menor desprecio del sistema por parte los alumnos y profesores

El debate público acerca de la educación comienza a tomar otro cariz cuando un grupo de estudiantes, más críticos que los de la generación anterior, deciden poner en jaque al sistema educativo y, por ende, a la sociedad, donde la creciente conciencia desarrollada del papel que cumple la educación en la identidad nacional, en el desarrollo personal y humano de las nuevas generaciones en la conformación del alma nacional⁴⁵, sale a la luz pública el cuestionamiento que el conjunto de la sociedad tiene respecto a su educación.

3.- A modo de epílogo.

A lo largo del siglo XX, Chile ha ido cambiando las características y relaciones de poder (democracia limitada, democracia total, dictadura, autoritarismo). Asimismo, con del devenir de los años, los intereses de los grupos (de base política, sociales, económicos, étnicos, de género etc.) sufren modificaciones. Especialmente, en la última década, donde la sociedad chilena ha cambiado en sus patrones de comportamiento y en como son subjetivamente entendidos cada uno de éstos por las personas y los grupos.

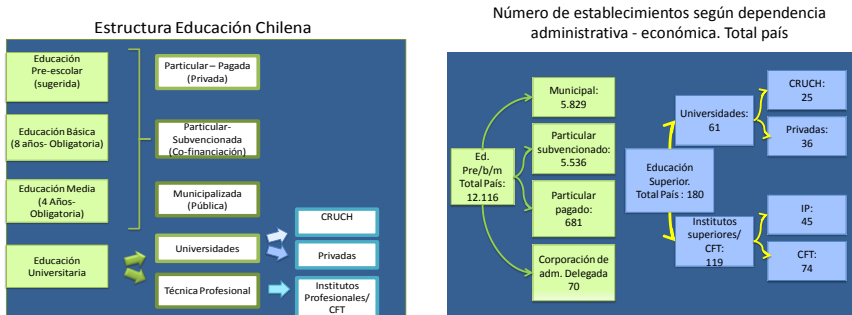
Es posible hablar de un descongelamiento de la sociedad. Ya no existe el temor a la dictadura y, por otro lado, una “alteración de la sangre” propiciada por el aumento del consumo, las “nuevas libertades” y los medios de comunicación. Lo anterior sigue una lógica vinculada al contexto político chileno en las décadas anteriores, desde la dictadura hasta la transición a la democracia. Estos cambios vividos por la sociedad chilena eran previsibles. Por eso el aparato estatal “estaba acostumbrado” a saber cómo reaccionar, qué resolución dar al “problema”, que se manifestaba de manera concreta con un inicio, desenlace y final esperados. Sin embargo, en la actualidad, los chilenos han experimentado un salto cualitativo en los cambios que se presentan de manera inesperada o imprevista, acelerados, con demandas no fáciles de reconocer y con agentes inesperados. Estas características o cualidades, según se mire, de los cambios en la ocurridos, a nivel societal, serán la base, el eje de cómo se desarrollarán los nuevos movimientos sociales, que mostrarán por parte del aparato estatal una lentitud en su

⁴⁵ LAROTONDA, C. *Las movilizaciones estudiantiles del 2006: Una respuesta a mitos y esperanzas defraudados*. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

reacción, un ajuste tenso y, por lo general, un actuar tardío, proponiendo soluciones “parche” que no dan respuesta al problema de fondo.

3.1.- El problema de fondo...financiamiento, políticas públicas inexistentes....

En la actualidad, el sistema educativo chileno se estructura de la siguiente manera:



Las instituciones de educación varían en su dependencia en relación al financiamiento otorgado por parte del Estado por lo que:

- Existen colegios públicos que dependen exclusivamente de la administración y financiamiento estatal, a través de las municipalidades respectivas, por lo que se les conoce como "municipalizados".

- Existen colegios llamados "subvencionados", que son administrados por instituciones privadas o religiosas, reciben aportes del sistema educacional estatal, por medio de una subvención a la educación por cada alumno atendido.

- Existen colegios privados donde los administradores y sostenedores son entidades privadas, que no reciben aporte regular del Estado, más que indirectamente a través de concursos específicos o proyectos. La gratuidad del sistema educacional está garantizada sólo para el primer grupo de establecimientos. Los colegios particulares subvencionados o particulares privados se presentan como una alternativa según valores, capacidad económica y expectativas de rendimiento académico de los padres.

Existe Educación Superior Universitaria compuesta por:

- Universidades adscritas al Consejo de Rectores (Exigencia para su ingreso de la prueba de selección universitaria). Entre ellas las “públicas” que reciben un pequeño aporte estatal, por lo cual para su financiamiento deben recurrir al copago de las

carreras por parte de los alumnos (en aranceles muy similares a las universidades privadas) y las de tradición que son fundaciones de derecho privado, principalmente, pero su trayectoria en la historia nacional y modo administrativo es similar a las universidades públicas.

b.- Universidades Privadas. “Ocultamente” con fines de lucro.

c.- Educación Superior Técnica (Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica).

El currículo en la educación superior es autónomo, en su mayoría, del Ministerio de Educación. A excepción de los programas de bachillerato, se estructura como un plan cerrado y secuencial, el cual el estudiante debe seguir y aprobar para obtener su certificación.

En el año 2004 los datos arrojan un descontento creciente hacia el tema educacional. El ministro de educación, Sergio Bitar, dio a conocer los grandes planes del gobierno de la Concertación para la universidad, que apuntaba a tres grandes áreas: **La calidad:** Se discutió una ley de acreditación, que busca la acreditación voluntaria para las universidades públicas y privadas, donde existen mecanismos de autoevaluación, autocontrol y garantías de mejoramiento de la calidad. Esta acreditación corre por cuenta de una Comisión compuesta por personas naturales y/o representantes de agencias nacionales e internacionales. **El financiamiento:** Una iniciativa sobre crédito universitario buscaba ampliar la cobertura hacia los centros de formación técnica e institutos profesionales, y permitir también que cada universidad - estatal- pueda adquirir deudas de largo plazo, para autofinanciarse, compitiendo de mejor manera con las privadas. Por otro lado, se reformó el aporte fiscal indirecto (AFI) que realiza el Estado en universidades públicas y privadas. **La capacitación:** Se incorporó un fondo de Desarrollo Institucional, donde se distribuyen recursos para mejorar la gestión de las universidades.

Todas estas propuestas, inclusivas, están dentro de la lógica de la universidad de mercado y no tratan otra cosa que corregir, mejorar o profundizar aspectos del modelo neoliberal de educación.

Frente a la situación descrita con detalle en las páginas anteriores, el año 2006 representa un punto de inflexión en la educación chilena. Una avalancha de las críticas, transversales a toda la sociedad, surgen en torno a la educación. En ellas hay una lógica mecánica: mala calidad y desigualdad social que paradójicamente son ahondadas y no consideradas por las políticas públicas, que a su vez son clasificadas como “un éxito” por la clase política (por los mejores resultados en los índices de calidad y equidad educativas). Sin embargo, las políticas públicas educativas se centran en focos concretos de gestión y con propuestas que toman como referencia el neoliberalismo sin escuchar las demandas sociales que hablan de la re significación de la educación.

El discurso dominante señala que gracias a las políticas implementadas existen mayores niveles de equidad y calidad, lo cual ha fortalecido a la educación, aunque reconoce que queda muchas “tareas” pendientes. La realidad de las innumerables manifestaciones y movilizaciones estudiantiles, de los últimos años y días, indica lo contrario. Se han instalado en la sociedad los cimientos de un cambio verdadero, fundado en el descontento con las políticas públicas en el área de la educación, pero no sólo con ellas, sino con todo el sistema político; actores secundarios y terciarios han tomado el rol protagónico de cuestionar el sistema educacional en su conjunto y los cimientos de la propia sociedad. La apuesta por parte de ellos es una reformulación del modelo chileno de desarrollo. Entre las demandas se apela a la recuperación de la educación como el pilar fundamental de ésta y no los intereses del mercado representados, principalmente, por intereses privados que tienden a deslegitimar las movilizaciones de protesta ciudadanas para no perder su poder rector en el Chile actual.

Según OFFE, esta deslegitimación por parte de la clase dominante es una característica que deben enfrentar los movimientos sociales que llegan a ser políticamente relevantes, porque “reivindican ser reconocidos como actores políticos por la comunidad amplia -aunque sus formas de acción no disfruten de una legitimación conferida por instituciones sociales establecidas- y que apuntan a objetivos cuyas consecución tendría efectos que afectarían a la sociedad en su conjunto más que al mismo grupo solamente”.

El nuevo movimiento social de los pingüinos⁴⁶ logra entrar en la arena política y ser reconocido como actor clave del proceso. Sus demandas son escuchadas, luego de grandes movilizaciones con el apoyo de la mayoría de la sociedad en su conjunto, pero desoídas. La *Ley General de Enseñanza*, aprobada el 12 de septiembre de 2009⁴⁷ no satisface las reales demandas de los estudiantes y mantiene latente el problema en el contexto del inicio de la campaña presidencial, con miras a las elecciones de diciembre de ese año. La politización del tema educación disminuye; en los medios de comunicación adquieren importancia los “debates presidenciales”; la temática de la educación casi desaparece de la esfera pública.

El 11 de Diciembre se producen las elecciones presidenciales, dejando como candidatos a la segunda ronda presidencial a Eduardo Frei Ruiz-Table por la Concertación y a Sebastián Piñera Echenique por la coalición por el Cambio, “la derecha”, que logra la Presidencia de la República y asume en marzo del mismo año el

⁴⁶ Estudiantes secundarios llamados así por su uniforme escolar que se asemeja al pelaje de los pingüinos. Los “pingüinos” lograron llevar adelante una movilización con el apoyo del conjunto de la sociedad, utilizaron métodos democráticos, los que tenían a su alcance, revelaron a un grupo de dirigentes jóvenes con credibilidad y representatividad.

⁴⁷ La ley fue publicada en el Diario Oficial el 2 de Julio de 2010, integrando además las normas no derogadas - básicamente normas sobre educación superior- de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), heredada del Gobierno Militar de General Augusto Pinochet.

compromiso de realizar cambios profundos en la educación de acuerdo a su programa electoral.

Chile, país de terremotos, sufre el 27 de febrero de ese año un sismo de 8.7° que azota a la zona centro sur del país, con gran pérdida de vidas humanas y destruyendo infraestructura por doquier, inclusive infraestructura educacional. El tema que alcanza gran politización y que se refleja en la excesiva sobreexposición en la prensa nacional será el de la reconstrucción. Es verdad que en el campo educativo, en este período, se prometió que todos los alumnos estarían en clases a mediados de abril para no perder el año escolar, y se cumplió, pero esta oportunidad de posicionamiento político, asociada a fallas en el sistema de emergencia (alerta de tsunamí) del gobierno de Michelle Bachelet, ocupa la atención pública y del Gobierno la primera parte del año 2010.

En la inauguración de las sesiones ordinarias del parlamento (21 mayo – 21 septiembre), el Presidente anuncia *una profunda "revolución en la educación"*, donde las medidas que se “destacan” para esta novedosa acción son:

Consecución de cincuenta liceos de excelencia, duplicación de la subvención educacional en un plazo de ocho años para los alumnos más pobres y vulnerables, se mantendrán abiertos hasta las 20:00 horas los colegios municipales para que los menores estén lejos de las calles, envío personalizado de los resultados del SIMCE a cada padre y madre, que vendrá con un mapa que demuestre los resultados obtenidos por todas las escuelas del sector donde viven, para que así tengan herramientas para elegir la mejor escuela para sus hijos. En la misma línea, un panel de expertos que trabajaba en una nueva carrera docente, se propuso el estudio de mejores modelos para la educación municipal, énfasis en la prevención y combate a la violencia, entre otras.

El desafío propuesto, según el propio Piñera, es que antes que termine la década, *se dé educación municipal, privada o subvencionada "de verdadera calidad"*. Por lo cual, se ve una continuidad en el sistema y no se aprecian reformas estructurales en él.

Cuando la vida política parecía volver a tomar sus cauces normales y los movimientos sociales comenzaban a reorganizarse, la mina San José y los 33 se erigen como nuevo eje de la opinión pública tanto nacional como internacional. La excesiva cobertura mediática, a nivel nacional e internacional, en torno a la Mina San José, logra posicionar a Sebastián Piñera en diferentes ámbitos, dejando en la oscuridad los temas que demandaban una solución inmediata por parte de la sociedad, como la huelga de hambre los 34 comuneros mapuches, encarcelados por la “Ley de seguridad del Estado” como terroristas, y el tema de la reforma educacional, que comenzaba al inicio del segundo semestre con sus primeras movilizaciones estudiantiles. Más aún, la inminencia del bicentenario, con escaso debate crítico en torno a la identidad de la nación (18/09/2010), desvía la atención nacional hacia sus celebraciones y sus días festivos, donde el discurso del Gobierno habla de identidad con enclaves dictatoriales

basados en los héroes de la nación y los grandes hitos que han marcado su construcción.

El 21 de Noviembre de 2010, el Presidente da pie a su reforma educacional; curiosamente uno de los puntos más críticos es la disminución en el currículum de las horas de Historia. Paradoja. El bicentenario ensalza los valores históricos en la conformación de la identidad nacional y se eliminan del *currículum* de educación secundaria horas de historia. Esto presenta un Gobierno sin claridad en su política educativa, por lo cual es cuestionado por los actores sociales de la educación, en relación a los intereses demandados por la sociedad y en relación a su propio discurso.

Por su parte los movimientos sociales tratan de reorganizarse, pero sus movilizaciones no tienen las repercusiones esperadas hasta este año, cuando los universitarios y secundarios marchan por la Alameda, principal arteria de la capital chilena, apoyados por todos los actores del sistema educativo, inclusive los rectores de las universidades estatales, pidiendo un modelo de educación de acuerdo al siglo XXI.

4.- Bibliografía.

ALLENDE, S. “La política Social”. *Capítulo I. La Educación*. Disponible en <http://www.salvador-allende.cl/mensajes/MENSAJE1972/Parte%209.pdf>

BUSTOS, O. *Tribuna jacobina: La educación primaria y normal en el primer cuarto de este siglo. Participación de la masonería*. Santiago. 1964.

CEP. *Encuesta Noviembre –Diciembre 2010*. [en línea] Chile [fecha de consulta: 11 de marzo de 2011]. Base de datos disponible en http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/encuestasCEP.htm

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación designada por S.E. el Presidente de la República. *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Ed. Universitaria. Santiago. 1994.

DE LA CRUZ, P. “La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto de Nación”. *Viejas y nuevas alianzas entre América latina y España: XII Encuentro de Latino Americanistas españoles*, Santander, 21 al 23 de septiembre de 2006. Disponible en http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/42/82/PDF/P_CRUZ.pdf

Diario “*La Hora*”. 6 de febrero de 1938. Con ocasión del discurso del candidato Aguirre Cerda en Vallenar. Disponible en http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_edo_freim/de/GOBdfreim0010.pdf

FREI MONTALVA, E. *Reforma Educacional en Chile*. Ed. Universitaria. 1966.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. Ed. Sudamericana. Buenos Aires. 1995.

Instituto Nacional de la Juventud. *Financiamiento Universitario y Equidad*. INJUV. Chile. 1996.

Junta de Gobierno. *Declaración de principios del gobierno de Chile*. 11 de marzo de 1974. Disponible en

http://www.archivochile.com/Dictadura_militar/doc_jm_gob_pino8/DMdocjm0005.pdf

LAROTONDA, C. “Las movilizaciones estudiantiles del 2006: Una respuesta a mitos y esperanzas defraudados”. Disponible en *Revista Hoy*. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. 5 de mayo de 1938.

SALAZAR y PINTO. “Historia contemporánea de Chile”. *Vol. I LOM*. Santiago. 1999.

SOTO, M. “Políticas Educativas en Chile durante el Siglo XX”. *Revista del Magíster en Antropología y Desarrollo*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Mayo 2004.

TORRES DUJISIN, I. “La década de los sesenta en Chile: La utopía como proyecto”. *HAOL*, Núm. 19 (Primavera, 2009). Disponible en http://www.archivochile.com/carril_c/cc2010/2010cc0057.pdf

Metamorfosis de la política educativa en Europa: de los Programas Sectoriales al Espacio Europeo de Educación Superior

Metamorphosis of the educational policy in Europe: from Sectorial Programs to the European Higher Education Area

Rubén Arriazu Muñoz

Universidad de Extremadura

rarriazu@unex.es

Recibido el 4 de marzo de 2011
Aprobado el 25 de marzo de 2011

Resumen: La educación constituye un ámbito esencial en el diseño estratégico de las decisiones económicas, políticas, sociales y culturales de la Unión Europea. Desde la aprobación del Tratado de París en 1951 hasta día de hoy, la política educativa europea ha promovido y afianzado un cúmulo de programas extensibles a distintos niveles y contextos geográficos. Uno de los más relevantes en la actualidad tiene que ver con la adaptación/armonización de las estructuras universitarias en un marco común denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Tras casi seis décadas de progresos y avances educativos, es necesario examinar la forma en que estas actuaciones han sido planteadas e implementadas desde las instancias políticas. Para abordar esta cuestión se propone desarrollar un análisis retrospectivo que describa los aspectos más representativos de las decisiones y acuerdos aprobados en materia educativa, advirtiendo la importancia o condicionamiento que ha tenido el contexto sociológico de la Unión Europea. La intención con ello es conformar una visión interdependiente entre el pasado y el presente político, que contribuya a entender mejor los avatares y directrices generales hacia las que se encauza el modelo educativo europeo del Siglo XXI.

Palabras clave: Política Educativa – Unión Europea – Política Europea – Espacio Europeo de Educación Superior – Programas Educativos Europeos.

Abstract: Education constitutes an essential aspect of the economical, political, social and cultural strategies adopted in the European Union. From the Treaty of Paris in 1951 to today, educational policy in Europe has been promoted and consolidated through a combination of programs in different levels and contexts. One of the most important areas at this moment is the result of the European Higher Education Area, which is defined as a process to harmonize European higher education. After almost six decades of educational progress, it is necessary to reflect on how the educational policy

has been defined and implemented by the politicians in Europe. A retrospective analysis is described which presents relevant aspects of political decisions in the educational field which have an impact on the social context in the European Union. The aim is to set up an interdependent vision between the past and the present to contribute towards understanding the problems and general directions of the educational model in Europe for the 21st Century.

Key words: Educational policy – European Union – European policy – European Higher Education Area – European Educational Programs.

1.- Introducción.

El sobrenombre de Europa es un término carente de consenso en cuanto a su origen, articulación y utilización generalizada. Uno de los primeros referentes explícitos en la literatura clásica apunta a la obra de la *“Teogonía”* -Nacimiento de los Dioses- (circa 900 a.C.) del poeta griego Hesíodo, como una de las primeras reseñas que ensalza la figura de *“Europa”* en forma de mujer que nace de la unión de los dioses *“Tetis y Océano”* (Voyenne, 1970: 16). Desde la perspectiva etimológica, en cambio, el concepto de Europa remite al epíteto homérico de Zeus, donde Europa aflora a partir de la unión de [*Eurus* =amplio] y [*ops*= ojo], cuyo significado conjunto sería *“el que ve a lo lejos”* (DUROSELLE, 1990:19). Otras propuestas, sin embargo, vinculan Europa al término egeo prehelénico que significa *“poniente”* en oposición a Asia, que representa a *“oriente”* (AHIJADO, 2000: 28).

En cualquiera de los casos, y más allá de las concepciones primigenias de la antigua Europa, lo que resulta evidente es que su significado ha variado sustancialmente con el paso del tiempo. En la actualidad, Europa, y más específicamente, la Unión Europea, constituye un marco geopolítico que abarca un total de veintisiete naciones. Su cometido desde su creación en 1951 ha sido promover y consolidar un sistema supra-nacional de carácter económico, político y social que contribuyese a mejorar el nivel y calidad de vida de los ciudadanos de los Estados miembros.

Referente a esta cuestión, y dentro de lo que se ha definido como Sociedad del Conocimiento, la educación ha formado y forma, uno de los pilares básicos dentro de la política activa de la Unión Europea. El ejemplo más evidente, y de mayor alcance en la actualidad, remite al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciativa que entrará en vigor el próximo 2010. Cogitando sobre el nuevo rumbo que adquirirá la política educativa europea en el futuro más inmediato, es necesario recapitular y reflexionar retrospectivamente sobre esta cuestión. Sólo analizando la evolución, interdependencia y alcance del binomio *“Unión Europea - Política Educativa”* podrá comprenderse la esencia de estas decisiones. Dicho de otro modo, para entender el momento y acciones presentes es necesario remontarse y conocer el pasado.

2.- Retrospectiva histórica de la política educativa en Europa.

En el ejercicio de seguir contextualizando, desmembrando y analizando la esfera sociológica que rodea esta cuestión, la pretensión ahora será examinar, desde un punto de vista longitudinal, los elementos más significativos que conciernen a la política educativa en Europa. Para afrontar esta tarea, y en consonancia con la aprobación cronológica normativa, es importante diferenciar entre cuatro momentos específicos

que impulsaron 1) La institucionalización y la emergencia de los Programas Sectoriales, 2) El reconocimiento jurídico y los Programas Integrados, 3) La Estrategia de Lisboa y el Plan Integrado y por último, 4) El Espacio Europeo de Educación Superior.

2.1.- La Institucionalización y la emergencia de los Programas Sectoriales.

Resulta sumamente complejo determinar un punto de partida histórico que explique las primeras políticas educativas reconocidas como tal en Europa. Para algunos autores como ETXEBARRIA (2000) o LÓPEZ-BARAJA (2000), las actuaciones específicas en materia de educación se remontan al inicio de la década de 1970, concretamente, la Resolución de Ministros de Educación del 16 de Noviembre de 1971, donde quedó suscrito el llamamiento a la cooperación en el ámbito de la enseñanza, materializado cuatro años después con la creación del Centro Europeo de Desarrollo de la Educación y Formación Profesional (CEDEFOP). Este grupo de autores defendió la idea del papel residual que jugó la educación en los inicios de la Unión Europea en favor de los intereses económicos sustentados en el libre comercio: “[...] dado el objetivo primordialmente económico de creación del ente comunitario, [...] puede afirmarse que el proceso de integración del ámbito educativo a las políticas comunitarias fue, en un principio, muy lento (PARICIO, 2005:253).”

Por contra, autores como José María VALLE, sostienen una postura más ecléctica donde la educación, concebida en su sentido amplio, se constató y articuló desde los primeros Tratados Fundacionales de la actual Unión Europea.¹ En cualquiera de los casos, ambos posicionamientos convergen en señalar la Resolución de Ministros de Educación de 1971 como uno de los referentes más representativos que impulsaron y promovieron la educación en el contexto europeo.

La cuestión ahora es: ¿Qué motivó la toma de decisiones en este ámbito? Analizando el contexto sociológico del momento, hay varios factores que convergen en una misma dirección: por un lado, la formación profesional *-vocational training-*, la cualificación y/o especialización de la fuerza de trabajo se entendieron como elementos básicos para dar continuidad al periodo de bonanza económica del momento. Por otro lado, desde un punto de vista empírico, los estudios sectoriales en esta materia desarrollados por la UNESCO revelaron la delicada situación de la educación en el contexto mundial, y especialmente, en Europa. Una de las publicaciones que suscitó una mayor repercusión fue *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*

¹ José María VALLE, en su obra y tesis doctoral: *“La Unión Europea y su Política Educativa”* (2006), realiza un análisis pormenorizado sobre las referencias explícitas en materia educativa de los Tratados fundacionales de la entonces CEE. Según atestigua, “las primeras actuaciones focalizaron su atención en la formación profesional en el marco de la libre circulación de personas” (VALLE, 2006:52), lo cual, de alguna manera, vincula colateralmente su postura al determinismo económico propuesto por el otro grupo de autores.

(P. H COOMS, 1968)², compendio de varios estudios que puso de manifiesto los principales déficits y planes de acción en materia educativa.

Ante la delicada situación, los miembros de la entonces Comunidad Económica Europea (CEE) asumieron una postura cautelosa y prudencial en cuanto al diseño de una política global extensible a todos los Países Miembros. En este punto, los Jefes de Estado consideraron oportuno encargar una serie de informes técnicos preliminares a distintos grupos de expertos vinculados a la Comisión Europea, para poder así fundamentar con mayor certeza los nuevos planes estratégicos educativos. En este sentido, cabría mencionar dos estudios claves que contribuyeron a formar lo que Trilla denominó como el “*discurso tecnocrático reformista de la crisis de la educación*” (TRILLA, 2004:20). El primero de ellos, con una perspectiva global, alude al “*Informe Faure*” (1972)³ encargado a petición de la UNESCO, cuyo elemento más significativo fue la idea de la educación permanente a lo largo de la vida -*long life learning*- dentro del marco de una incipiente “Sociedad del Aprendizaje”. La versión europea llegaría un año después con el “*Informe Janne*” (1973)⁴. Entre las estrategias de mejora más destacables de este último destaca un planteamiento educativo en el largo plazo que atendiera a las siguientes competencias: el aprendizaje de idiomas, la movilidad y cooperación entre el consorcio universitario, la educación permanente y la aplicación de tecnologías a la educación.

De este modo, y utilizando como sustento la información, conclusiones y recomendaciones vertidas en estos estudios, y otros de similar índole, el Consejo de Ministros aprobó el 6 de Junio de 1974 la segunda Resolución sobre la Cooperación en el Sector Educativo⁵ de los Países miembros de la CEE. Con ello, puso en funcionamiento el Comité de Educación cuyas atribuciones y competencias quedaron circunscritas a las recomendaciones del “*Informe Janne (1973)*”, especialmente, en los ámbitos de la *formación profesional* ⁶ y la *educación permanente*.

² P.H. COOMBS (1915-2006). Fue Secretario de Estado de Educación durante el mandato de John F. Kennedy en EE.UU y fundador-director del *International Institute for Educational Planning* (IIEP), órgano dependiente de la UNESCO.







³ El nombre completo con el que se conoce el informe es “*Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*” (1972), denominado también como el “Aprender a ser” o “Informe Faure”, nombre que asume gracias a su director “Edgar FAURE” presidente entonces de la *International Commission on the Development of Education* de la UNESCO.

⁴ El título original de la investigación se publicó bajo el nombre “*Pour une politique communautaire de l'éducation*” y fue presentado a la actual Comisión Europea en 1973. Sus conclusiones, a la postre, fundamentaron buena parte de los planes de acción de 1976.

⁵ Véase texto completo en el Boletín Oficial de la Comunidad Europea Ref: (BO-10-1974).

⁶ Una de las medidas más significativas que afectó a la formación profesional europea tiene lugar en 1975 con la creación del CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). Es importante contextualizar este organismo dentro del periodo histórico del momento. En 1973, la “*crisis del petróleo*” desestabiliza las economías mundiales y en el caso de Europa, frena el imparable crecimiento económico de la década anterior. De esta manera, la creación de dicho ente se concibe como una medida más de paliar la situación económica. La especialización y la adquisición de nuevas competencias se perfilaron entonces como las respuestas para afrontar un mercado económico deficitario.

En esta misma dirección, y dando continuidad a la Resolución de 1974, el Consejo Europeo, junto con los Ministros de Educación de los Estados miembros, aprobaron el 9 de Febrero de 1976 el primer Programa de Acción en Materia Educativa. Enumerando las directrices estratégicas pergeñadas al respecto, conviene apuntar los siguientes objetivos prioritarios definidos en el siguiente cuadro⁷.

	Formación cultural y profesional de los Estados miembros de la CEE.
	Mejorar la correspondencia de los sistemas educativos en Europa.
	Sistematización de estadísticas y documentos actualizados.
	Cooperación en el campo de la enseñanza superior.
	Medidas que preserven la igualdad de oportunidades.
	Integrar la Dimensión Europea en la Educación.

Cuadro I: Objetivos del primer Programa de Acción educativa en Europa (1976).

Estas premisas, integradas dentro de los principios inspiradores a desarrollar en el medio-largo plazo, sirvieron de impulso al entramado institucional educativo. Ejemplos de esta aseveración se materializaron en centros como el Instituto Universitario Europeo de Florencia (1976) o la Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURYDICE)⁸ (1980), cuyas funciones y competencias se prestaron a la investigación, recopilación, sistematización y difusión de los materiales referentes al ámbito educativo en la Unión Europea. Así pues, y como reconoce VALLE, “La política educativa, se va haciendo progresivamente más real y tangible, alejándose cada vez más, de un plano meramente teórico para acercarse progresivamente al plano de las actuaciones” (VALLE, 2006:56).

En consonancia con lo expuesto hasta el momento, y profundizando ahora sobre las acciones instrumentales, la política educativa europea del momento concentró sus esfuerzos en las competencias profesionales para el trabajo. Así, en 1983, y amparados en una nueva Resolución del Consejo de Europa, se pusieron en marcha paulatinamente Programas Sectoriales como PETRA o EUROTENNET destinados a promover la educación profesional y las nuevas tecnologías⁹. Análogamente, es un periodo en el que se trató de promover el intercambio social y cultural de los jóvenes -

⁷ Véase texto definitivo de la Resolución en (Doc 38/19 Febrero de 1976).

⁸ En la actualidad EURYDICE es una institución que condensa y ofrece un importante cúmulo de información referente a la educación europea. Su página web corporativa se encuentra disponible en: <http://www.eurydice.org>.

⁹ Para ampliar información sobre el contenido, destinatarios y acciones específicas de cada uno de ellos, se remite al lector a sus distintas páginas web, actualmente integrados en el programa LEONARDO DA VINCI: PETRA <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11025.htm>, EUROTENNET: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11017.htm>.

véase programas como “JUVENTUD CON EUROPA” (1988)- así como incentivar las acciones formativas en el aprendizaje de las lenguas europeas. Especial mención merecen también los esfuerzos en la implementación de programas como HANDINET o HELIOS¹⁰, en cuyo trasfondo primó la adaptación de alumnos con necesidades educativas especiales. Todos estos programas actuaron bajo el común denominador de impulsar y mejorar el nivel de educación en los países de la entonces CEE.

En resumen, y como se ha podido constatar con la presente secuencia, las primeras medidas concretas de la política educativa europea se articularon gracias al conjunto de Programas Sectoriales incardinados y fundamentados en las recomendaciones y propuestas de mejora de las resoluciones e investigaciones de la década de 1970. Los principales focos críticos de estas primeras políticas incidieron en el solapamiento de algunos de los programas, razón por la cual se continuó trabajando en la reformulación y diseño de nuevas alternativas.

2.2.- El reconocimiento jurídico y los Programas Integrados.

Al igual que ocurrió con la Resolución de 1974, otro de los momentos cumbre que marca un antes y un después en la política educativa europea deviene tras la aprobación del Tratado de Maastricht (1992). Los artículos 126 y 127 de dicho documento dan continuidad a las acciones educativas precedentes y apelan al desarrollo de la Dimensión Europea de la Educación¹¹.

Bajo recomendaciones estratégicas de determinados informes/estudios precedentes, tales como, “*El Libro Blanco: Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*” publicado en 1995 y/o “*El Informe Delors*”¹² publicado por la UNESCO un año después, la política educativa europea se vio redefinida sustancialmente. De este modo, los Programas Sectoriales fueron modificados e integrados dentro de nuevos programas globales, que vinculados entre sí, atendieron a tres grandes áreas: 1) Educación, (Programa SÓCRATES I), 2) Formación Profesional (Programa LEONARDO DA VINCI) y 3) Cultura (Programa JUVENTUD)¹³. La duración media de estas iniciativas se presupuestó en cinco años (1995-1999), con posibilidad de extender a una segunda

¹⁰ Siguiendo las directrices propuestas en la Resolución de Febrero de 1976, se ponen en marcha políticas específicas para potenciar la integración de los alumnos con necesidades educativas específicas. En el caso de HANDINET, como base de datos para intercambiar información sobre acciones, profesionales, instituciones vinculadas al área de la discapacidad y, en el caso del HELIOS, buscando su adaptación e integración normalizada en el ámbito social.

¹¹ En 1993 la Comisión Europea hizo público el *Libro Verde de la Dimensión Europea de la Educación* (1993), precedente directo del posterior *Libro Blanco: Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva* publicado en 1995.

¹² *El Informe Delors*” es el resultado de un intenso trabajo de tres años realizado por un grupo de expertos para la UNESCO bajo la supervisión del entonces presidente de la Comisión Europea Jaques Delors.

¹³ El Programa de JUVENTUD se enmarcará dentro del ámbito educativo, desde un punto de vista general, al entenderse como un contexto de educación no formal que incide en el intercambio cultural entre los países de la Unión Europea (Artículo 128, Tratado de Maastricht).

fase en función de las conclusiones y recomendaciones de las evaluaciones que se obtuvieran a su término.

Haciendo un sucinto repaso sobre el contenido de cada uno de ellos, resulta destacable, en primer lugar, el programa SÓCRATES (Educación), el cual contó con la mayor dotación presupuestaria de los tres con 920 millones de ecus, englobando a los programas ERASMUS, LINGUA y COMENIUS, cuya cobertura abarcó a estudiantes, docentes y personal de la administración educativa¹⁴. Su cometido se ajustó a las premisas del artículo 126 del Tratado de Maastricht, que en su versión consolidada expone textualmente:

“La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística”.

Artículo 126, Tratado de Maastricht (1992)

Cuadro II: La educación en Europa según el Tratado de Maastricht.

Por otro lado, el programa LEONARDO DA VINCI (1995) vinculado estrechamente a la formación profesional, y avalado por el artículo 127 del Tratado de Maastricht, contó para su puesta en marcha con un presupuesto de 620 millones de ecus. En consonancia con las actuaciones de los Programas Sectoriales, el programa LEONARDO DA VINCI planteó mejorar el acceso y la calidad de la formación profesional incorporando dos variaciones significativas: por un lado, hizo hincapié en la adaptación y formación en las nuevas herramientas innovadoras (EURYDICE, 2001:16-50)¹⁵ y por otro, incidió de manera especial en la necesidad de realizar acciones conjuntas con los otros dos programas –SÓCRATES y JUVENTUD–.

Por último, destacar el programa de JUVENTUD, iniciativa que releva al programa “JUVENTUD CON EUROPA”. Aprobado por el Consejo de Europa el 14 de Marzo de 1995, fundamentó su regulación en base a las disposiciones recogidas en el Tratado de Maastricht, en esta ocasión, en el artículo 128. En relación a su presupuesto, el programa de JUVENTUD contó con una dotación muy por debajo de las partidas

¹⁴ Si se desea ampliar información sobre el contenido de dicho programa remítase a la página web oficial de la Unión Europea: <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11023.htm>.

¹⁵ Parece lógico pensar en la adaptación de los mecanismos de innovación teniendo en cuenta que en la década de 1990 es cuando aflora con una mayor fuerza el uso de las nuevas tecnologías, entre ellos de Internet.

concedidas al SÓCRATES y LEONARDO, únicamente 126 millones de ecus. Bien es cierto que las actuaciones y beneficiarios de dicho programa fueron destinadas a un colectivo más específico, concretamente los jóvenes entre 15 y 25 años,¹⁶ los cuales se involucraron en tres proyectos específicos: 1) Juventud con Europa -intercambios intracomunitarios-, 2) Servicio de Voluntariado Europeo y 3) Acciones conjuntas-relativas a la coordinación con los programas SÓCRATES y LEONARDO.

Uno de los aspectos más remarcables de este conjunto de medidas, y en cierto modo, de la política educativa del momento, fue el soporte y apoyo recibido desde las instancias organizativas de Europa. Ejemplo de ello fue el apelativo atribuido por la Unión Europea en el año 1996 -“*El año Europeo de la Educación Permanente*”-, coincidiendo con un nuevo Plan de Acción denominado “*Aprender en la Sociedad de la Información*”¹⁷ (1996-1998), que consolidó los Programas Integrados preestablecidos incentivando el uso de las nuevas tecnologías.

Recapitulando, el Tratado de Maastricht (1992) constituye ineludiblemente otro de los referentes y puntos de inflexión a tener en cuenta en el análisis histórico de la política educativa en Europa. Bajo el común consenso de los países suscribientes, los Programas Sectoriales de mediados de la década de 1980 dejaron paso a acciones globales que integraron un mayor número de competencias, dando así un nuevo giro universalista a la política educativa propuesta hasta ese momento.

2.3.- La Estrategia de Lisboa y el Plan Integrado.

El periodo que comprende el final de la década de 1990 y el inicio del nuevo milenio vino marcado por unos alentadores resultados en las evaluaciones *ex-post* de los programas SÓCRATES, LEONARDO y JUVENTUD, hecho que permitió afianzar y promover una segunda fase (2000-2006) de todos ellos.

Durante este periodo, y al igual que ocurrió prácticamente desde las primeras acciones en este ámbito, el binomio “*reflexión-acción*” constituyó el eje referencial bajo el cual se perfiló la política educativa en Europa. De este modo, los resultados y conclusiones evaluativas, unidos a los efectos generados por las investigaciones externas, como es el caso del “*Accomplishing Europe through Education and Training*

¹⁶ En el actual programa de juventud denominado “Programa de JUVENTUD EN ACCIÓN 2007-2012” se han ampliado las edades de acceso a “18-30”, de lo que cabe deducir una reformulación y extensión del concepto de “juventud” por parte de la Unión Europea.

¹⁷ Resulta interesante observar la forma en que se van modificando los atributos definitorios de la Sociedad Contemporánea. De la “*Sociedad Cognitiva*” del Libro Blanco de 1995, se pasa a la “*Sociedad de la Información*” (1996), finalmente denominada “*Sociedad del Conocimiento*”. Estas matizaciones remiten ineludiblemente a diferentes aspectos y dimensiones del contexto sociológico y de la propia política educativa, y será a partir del Tratado de Ámsterdam en 1997 cuando se consolide el nuevo calificativo “*Sociedad del Conocimiento*” que impera en la actualidad.

(1997)”¹⁸ o el “*The Globalisation of Education and Training* (2000)”¹⁹ nutrieron, retroalimentaron y, en definitiva, perfilaron las sucesivas medidas educativas en Europa.

Uno de los aspectos más controvertidos que repercutieron en este ámbito fueron las medidas propuestas en el Consejo Europeo de Lisboa celebrado el 23-24 de Marzo de 2000, conocido popularmente como la Estrategia de Lisboa²⁰. Haciendo un sucinto repaso por los preceptos más relevantes, la Estrategia de Lisboa fijó un plazo de diez años (2000-2010) para revitalizar y reconvertir la educación europea en una estructura competitiva de calidad que afrontara los retos de la Sociedad del Conocimiento. Rescatando parte de los argumentos manifestados por la presidencia, se detallan seguidamente los puntos relativos a las Disposiciones quinta y vigésimo quinta que conciernen directamente al ámbito educacional.

“La Unión se ha fijado hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: convertirse en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.”

Disposición Quinta

Conclusiones de la Presidencia. Consejo de Lisboa 23 y 24 de 2000

Cuadro III: Disposición Quinta de la Estrategia de Lisboa.

¹⁸ Este estudio adquiere gran relevancia en el contexto político-educativo del momento al considerarse un referente directo que alude a la Estrategia de Lisboa (2000). Las conclusiones y recomendaciones que se extraen de esta investigación revelan ciertas analogías, principalmente en lo que concierne a la calidad, competitividad y empleo a través de la educación, que posteriormente coincidirán con las premisas que guiarán la política educativa europea en el nuevo siglo XXI.

¹⁹ Si el “*Acomplishing Europe through Education and Training*” es un estudio interno, es decir, que analiza la realidad educativa en Europa, el “*The Globalisation of Education and Training*” es una investigación de carácter externo que aborda el papel que debería jugar la educación europea (principalmente en el ámbito universitario y en el de cooperación con terceros países) dentro del panorama mundial.

²⁰ Véase texto completo en la página web oficial del Parlamento Europeo. Disponible en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.

“Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la Sociedad del Conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo [...] Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.

Disposición Vigésimo Quinta
Conclusiones de la Presidencia. Consejo de Lisboa 23 y 24 de 2000

Cuadro IV: Disposición Decimo quinta de la Estrategia de Lisboa.

Como cabe dilucidar, las nuevas pretensiones en materia educativa implicaron una profunda reformulación de las tesis y políticas preestablecidas hasta el momento. Para sus máximos detractores, la Estrategia de Lisboa constituyó un importante giro hacia las propuestas puramente economicistas basadas en la competitividad y en la formación para el empleo. Este hecho se tradujo para muchos en una mera instrumentalización de la educación en sí misma, pasando de ser un eje transversal a un simple medio con el que lograr otros fines²¹. Por el contrario, los más acérrimos a esta medida vieron en ella una forma de progreso con la que afrontar retos conjuntos en la incipiente era del conocimiento. En cualquiera de los casos, y tras los tensos debates, la Estrategia de Lisboa culminó su proceso de ratificación en la Cumbre de Estocolmo (2001), escenario donde el Consejo de Europa aprobó definitivamente el contenido e iniciativas de la nueva política europea extensible hasta la actualidad.

Acorde con esta línea argumental, y con el objetivo de describir de un modo más preciso los cometidos básicos de la Estrategia de Lisboa, resulta de gran utilidad exponer parte del cuadro resumen propuesto por José María VALLE en el que detalla la relación directa entre sus objetivos generales y la forma en que se operativizan.

Sin entrar en la descripción pormenorizada de cada uno de los objetivos, sino más bien intentando extraer una conclusión global de todos ellos, lo que parece evidenciar los vigentes desafíos es la constatación de una transformación en la política educativa europea, en torno a dos variables: por un lado, la excelencia –vinculada al incremento de la calidad, eficacia y eficiencia de sus estructuras- y por otro, el tópic de

²¹ José María VALLE, en su análisis crítico sobre la Estrategia de Lisboa, reconoce los méritos y nuevas aspiraciones de cambio, sin embargo, coincide en resaltar la dimensión económica en su formulación y principios. Textualmente señala “ [...] el objetivo estratégico general marcado para la Unión Europea desde el Consejo de Lisboa se basa en la competitividad y el empleo por lo que está tildado de aspectos muy economicistas. Esto siempre coloca los aspectos más humanísticos y espirituales de la educación en un segundo plano” (VALLE, 2006:285).

la aldea global que enlazada directamente con la dimensión universalista de la educación, fundamentada en el acceso, formación y garantía de aprendizaje.

Para el desarrollo de estos cometidos, la Comisión Europea (2003) adoptó por consenso establecer un conjunto de indicadores y estándares de referencia –*benchmarks*– que permitieron medir, equiparar y extrapolar los resultados de los diferentes contextos nacionales bajo un denominador común. Salvando las distancias, estos indicadores y estándares, recuerdan en cierto modo a los “*criterios de convergencia*” fijados en el Tratado de Maastricht para la fusión económica de los Estados miembros. Lógicamente, el ámbito es distinto, no así la lógica para “*converger*”, puesto que en ambos casos se estipularon una serie de referentes estadísticos que a la postre determinaron y definieron las bases mínimas de la política europea conjunta²².

- ✚ No superar en un 10% el porcentaje de abandonos en Educación Primaria.
- ✚ Disminuir, en al menos un 20%, el porcentaje de alumnos que presentan dificultades en la lectura (mayores de 15 años).
- ✚ Al menos el 85% de los alumnos con una edad superior a los 22 años deberán haber terminado la Educación Secundaria.
- ✚ Incrementar, en al menos un 15%, el número de titulados en las titulaciones de Matemáticas, Ciencia y Tecnología reduciendo el desequilibrio entre sexos.
- ✚ Alcanzar un 12,5% de participación en actividades de Formación Continua por parte de la población adulta en edad de trabajar (25 -64 años) fomentando así al aprendizaje a lo largo de la vida -*Lifelong Learning*-.

Cuadro V. Términos de Referencia (*Benchmark*) propuestos por la Comisión Europea en materia educativa.

El seguimiento de estos criterios, junto con el resto de indicadores, quedan registrados anualmente desde 2004 en los informes de “Funcionamiento y Progreso hacia los objetivos de Lisboa en Educación y Formación”- “*Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training* - . El último publicado hasta la fecha presenta un análisis longitudinal que resume los resultados del periodo 2000-06. Sus conclusiones albergan resultados muy dispares entre los distintos países, efecto que pone en cuestión si todos ellos alcanzarán los objetivos propuestos en el plazo de 2010²³.

²² Véase conclusiones del Consejo de Europa del 5 de Mayo de 2003, en el punto que alude a los estándares de referencia sobre el Rendimiento en Educación y Formación.

²³ Actualmente se ha publicado el cuarto informe de seguimiento titulado “*Performance and Progress in Education and Training 2000-2006*”. Investigación cuyas conclusiones se encuentran disponibles, junto con otros documentos referentes a la Estrategia de Lisboa, en la página de la Comisión Europea: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html

Comentando lo más significativo, en términos generales los criterios que presentan una mayor problemática para su consecución son los relativos a la educación básica (1,2,3). En el caso español, las cifras no son muy alentadoras puesto que únicamente el último estándar de referencia –que concierne a las actividades de formación continua- alcanza una posición por encima de la media europea. El resto, y especialmente los que atañen a la educación primaria y secundaria, deben intensificar sus esfuerzos al igual que países como Portugal, Grecia o Malta.

Por último, y enlazando con las directrices y propuestas que imperan en la actualidad, destacar que las estrategias basadas en el modelo educativo de términos de referencia *-benchmark-* han supuesto la reformulación de los programas SÓCRATES, LEORNADO y JUVENTUD que finalizaron en 2006, para ser incardinados en lo que se denominó el nuevo Plan Integrado. La renovada etapa de la política educativa 2007-2013 vigente en la actualidad propuso, a través de dicho Plan, lo que el Consejo Europeo denominó como los cuatro Programas Específicos, interdependientes y encaminados a integrar sinérgicamente las acciones en materia de educación, formación, cultura y juventud.

- ✚ **COMENIUS:** Programa centrado en Educación, específicamente en acciones que van desde la educación preescolar hasta la educación superior.
- ✚ **ERASMUS:** Programa específico en Educación Superior.
- ✚ **LEONARDO DA VINCI:** Es el único que conserva su denominación original y al igual que en anteriores convocatorias se destina a la promoción de proyectos de Formación Profesional.
- ✚ **GRUNDTVIG:** Programa para la educación de adultos.

Cuadro VI. Programas del Plan Integrado en la Unión Europea (2007-2010).

Al igual que se vino haciendo en anteriores convocatorias, el incremento en las partidas presupuestarias fue notorio. En esta ocasión, el nuevo Plan Integrado contó con 13.620 millones de euros para sus cuatro programas. El sustancioso impulso de la política educativa europea vino determinado, entre otros aspectos, por la necesidad de mejorar el panorama europeo y alcanzar así los estándares de referencia propuestos por el Consejo en 2003. Para verificar este planteamiento, basta observar la concordancia y similitudes entre los programas específicos del Plan Integrado y los estándares de referencia dispuestos por el Consejo Europeo.

En definitiva, a dos años vista para consumir el plazo inicialmente acordado que transforme la educación europea en una de las mejores del mundo, la realidad que define a este ámbito en el momento presente podría tildarse de transitoria. En la

actualidad, los países europeos se enfrentan a un planteamiento por objetivos que relega a un segundo plano las particularidades y problemática de cada contexto. Pese a ello, y atendiendo a los informes periódicos de seguimiento realizados desde la Unión Europea, la inversión en materia educativa de los últimos años ha incentivado y mejorado sensiblemente la realidad educativa de los Países miembros. Ahora bien, será cuestión de tiempo determinar si el grado de progreso alcanzado concuerda y alcanza lo previsto para el año 2010.

2.4.- El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).







Hasta el momento se han descrito los aspectos más relevantes que definen a la política educativa europea en su concepción más generalista y universal, es decir, abarcando los distintos niveles y dimensiones curriculares. Sin embargo, y dada su actual trascendencia, es importante hacer mención a la política que define el nuevo marco estructural de la educación universitaria, conocido como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), también conocido como Proceso de Bolonia, podría definirse como una política/estrategia de convergencia orientada a la homogeneización de las estructuras universitarias de los países suscribientes, en virtud de un modelo de enseñanza universitaria compartido y reconocido, fundamentado en la calidad y la excelencia. Sus antecedentes históricos directos remiten igualmente a estudios, acciones y políticas educativas de principios de 1990. Sin embargo, no será hasta finales de esta década cuando verdaderamente se asuman y aprueben los primeros preceptos sobre la materia.

En concreto, el punto de partida oficialmente consensuado donde se pergeña el EEES tiene cita en París el 25 de Mayo de 1998 en la Universidad de La Sorbona, lugar donde se reunieron los Ministros de Educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido. Dentro de la celebración del aniversario de dicha universidad, y bajo los auspicios del procedimiento de cooperación reforzada descritos en el Tratado de Ámsterdam (1996), los países mencionados aprobaron la Declaración de La Sorbona, documento que apuntó como objetivo prioritario establecer en el medio-largo plazo la armonización de los sistemas de educación superior.

Un año más tarde, el 19 de Junio de 1999, y nuevamente en un lugar emblemático como la Universidad de Bolonia, se dio continuidad a las propuestas especificadas en la Declaración de La Sorbona. El documento resultante, conocido como la Declaración de Bolonia, contó con la rúbrica de los quince países que entonces formaban la Unión Europea, a los que hay que sumar Bulgaria, Eslovenia, Estonia, Hungría, Islandia, Letonia, Lituania, Malta, Noruega, Polonia, República Checa, República Eslovaca, Rumanía y Suiza, conformando un total de veintinueve Estados signatarios.

Entre el conjunto de medidas fijadas en la Declaración de Bolonia, subrayar especialmente las seis premisas elementales que constituyen las bases del actual EEES. Enunciando sucintamente el contenido de cada una de ellas, y circunscribiéndola en un marco temporal para su aplicación que concluye igualmente en 2010, los puntos clave que rigen el actual proceso de convergencia universitaria europea son:

- | | |
|---|--|
|  | Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable. |
|  | Adopción de un sistema basado en dos ciclos fundamentales, grado y postgrado. |
|  | Establecer un sistema de créditos basado en ECTS, como unidad de medida y medio de promoción de la movilidad estudiantil. |
|  | Promoción de la movilidad entre estudiantes, profesores e investigadores. |
|  | Fomento de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables. |
|  | Promoción de la dimensión europea en la educación superior. |

Cuadro VII: Criterios para la convergencia universitaria al EEES.

Como atestigua el Cuadro VIII, la estructura universitaria europea del futuro plantea un modelo basado en dos ciclos –grado y posgrado- delimitados a partir de un sistema común de créditos denominados ECTS –*European Credit Transfer System*-. La adquisición de este patrón posibilitará estandarizar la duración de los estudios al tiempo que reconocerá, en términos de atribuciones y competencias, las capacitaciones de cada título universitario dentro del ámbito geográfico de los Países signatarios.

Para el desarrollo, control y ajuste de estas medidas, los Órganos competentes encargados de gestionar esta política –Consejo Europeo, Comisión Europea y Ministros de Educación– convocan seguimientos bienales para analizar el estado de la cuestión. Estableciendo un orden cronológico de las Cumbres celebradas hasta el momento, cabe apuntar los siguientes Comunicados Oficiales resultantes: Declaración de la Sorbona (1998), Declaración de Bolonia (1999), Comunicado Praga (2001), Comunicado de Berlín (2003), Comunicado de Bergen (2005) y Comunicado de

Londres (2007). El próximo y último evento, antes de la culminación del plazo previsto, se celebrará el 28-29 de Abril de 2009 en la Universidad Leuven (Bruselas).

Como corolario, el EEES se perfila como una nueva política ligada inexorablemente a la iniciativa de configurar una Europa conjunta, interdependiente, colaborativa política y socialmente, donde prevalecen los esfuerzos por consolidar una entidad supranacional competitiva dentro de la nueva Sociedad del Conocimiento. La educación, y especialmente la educación universitaria, constituye uno de los ejes transversales con mayor incidencia en el futuro inmediato de la emergente sociedad europea, siendo esta premisa uno de los principales argumentos para reconfigurar la educación universitaria entre los Países miembros de la actual Unión Europea.

3.- Conclusiones.

Recapitulando sobre los aspectos más significativos de lo descrito hasta el momento, es importante subrayar que la política educativa europea ha promovido y consolidado sus decisiones y proyectos dentro de los Estados miembros de una forma progresiva. La Resolución de Ministros de Educación de 1971 impulsó la creación del “Centro Europeo de Desarrollo de la Educación y Formación Profesional (CEDEFOP). Este referente normativo constituyó el primer pilar que impulsó la emergencia de nuevas infraestructuras en los años subsiguientes, como, por ejemplo, el Instituto Universitario Europeo de Florencia (1976) o la Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURYDICE) en 1980. Es un periodo que podría definirse como la *institucionalización* de la política educativa en Europa.

A partir de entonces, da comienzo una etapa más pragmática concretada en la puesta en marcha de planes, programas y proyectos extensibles a todos los Países de la Unión Europea. Es un periodo que podría denominarse como la *instrumentalización* de la política educativa en Europa. Si bien en este artículo se han descrito diferentes iniciativas y formas de abarcar la educación, la política educativa europea ha sustentado este cometido en torno a tres grandes bloques que aluden a: la Formación Profesional (Programa SÓCRATES), la Educación General (Programa LEONARDO DA VINCI) y la Cultura (Programa JUVENTUD).

Desde los Programas Sectoriales hasta el actual Plan Integrado, las modificaciones y ajustes para el diseño de nuevas alternativas educativas han estado sustentados bajo informes de evaluación y seguimiento. Estas medidas se han visto intensificadas a partir de la aprobación de la Estrategia de Lisboa, iniciativa que reorienta y fundamenta la política educativa en términos de eficacia y eficiencia para el logro de la calidad y la excelencia.

Respecto a esta cuestión, es importante constatar los riesgos que ello supone en los distintos niveles y ámbitos que competen a la educación. En primer lugar, y como ha señalado el sector más crítico, la Estrategia de Lisboa puede cristalizar en una mera instrumentalización de la educación como mecanismo al servicio del mercado en términos de competencias adquiridas (LAFUENTE *et al*, 2007:88). En segundo término, la diversidad de contextos educativos de los Países que conforman la Unión Europea debe invitar a la reflexión, investigación y comprensión de las particularidades de cada entorno más allá de su medición sistemática estandarizada. Por último, otro de los problemas más acuciantes remite a la funcionalidad de las propias instituciones cuyo formato de excelencia puede quedar relegado a su propia utilidad, obviando el hecho de que la educación, en determinados niveles, constituye el único ente para la transmisión de conocimiento.

Estas medidas trascienden igualmente en la actual reforma del entorno universitario o EEES. La armonización de la estructura universitaria presenta, a simple vista, ventajas muy provechosas en términos de reconocimiento de títulos y movilidad para el estudio, la investigación y el trabajo. Sin embargo, el actual EEES, conformado por un total de cuarenta y seis países, debe hacer frente a los problemas que devienen de la propia cultura de cada Estado miembro y no miembro. La incesante labor por consolidar lo que se ha definido como Dimensión Europea de la Educación constituye una tarea que trasciende y permea lentamente en cada País, y será solo el tiempo el que progresivamente afiance los sentimientos de pertenencia hacia un ente supra-nacional embrionario de no más de sesenta años de historia compartida. Se quiera o no, Europa aglutina un crisol de culturas y carece, entre otras cosas, de un lenguaje comúnmente compartido por todos sus Estados. Será de este modo, partiendo de las diferencias e idiosincrasia de cada uno de ellos, el camino a seguir para delimitar un modelo y una política educativa conjunta en el futuro próximo.

4.- Bibliografía.

AHIJADO, J. (2000): *Historia de la unidad europea*. Madrid, Pirámide.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1995): *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1997): *Accomplishing Europe through Education and Training*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2000): *The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2007): *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1971): *Resolución de Ministros de Educación del 16 de Noviembre de 1971*. Secretaría General del Consejo, núm. 2.257/11.

CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1974): *Resolución de Ministros de Educación del 6 de Junio de 1974*. Secretaría General del Consejo, núm. C98 de 20 de 1974.

CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1992): *Tratado de la Unión Europea. Tratado de Maastricht*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1996): *Tratado de la Unión Europea. Tratado de Ámsterdam*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CONSEJO EUROPEO (2000): *Nota de la Presidencia sobre Empleo, reformas económicas y cohesión social. Hacia una Europa de la innovación y del conocimiento. Conclusiones de la presidencia. Recurso electrónico disponible en la página web oficial del Parlamento Europeo. Accesible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm*.

COOMBS, P.H. (1968): *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Oxford, University Press.

DELORS, J. (1996): *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid, UNESCO-Santillana.

DUROSELLE, J. (1990): *Los buenos europeos. Hacia una filosofía de la Europa contemporánea*. Oviedo, Nobel.

ETXEBARRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona, Ariel.

EURODICE. (2001): *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Bruselas, CEDEFOP.

FAURE, E. (1972): *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. París, UNESCO.

JANNE, H. (1973): “Pour une politique communautaire de l'éducation”, *Boletín Comisión Europea*, suplemento 10/73, pp. 6-56.

LAFUENTE, J. *et al.* (2007): “El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional”. *Educación médica*. vol. 10, núm. 2 , pp. 86-92.

LÓPEZ-BARAJA, E. (2000): *La educación y la Construcción de la Unión Europea*. Madrid, UNED.

PARICIO, S. (2005): “Política Educativa Europea”, *Revista de Educación*, núm. 337, pp. 251-278.

Trilla, J. (2004): “La educación no formal y la ciudad educadora”, en Hugo CASANOVA y Claudio LOZANO (Eds.) *Educación, Universidad y Sociedad: El vínculo crítico*. Barcelona, Universitat de Barcelona Publications, pp. 16-41.

VALLE, J. (2006): *La unión Europea y su política educativa*. Madrid, CIDE-MEC.

VOYENNE, B. (1970): *Historia de la idea europea*. Barcelona, Labor.

Usos y aplicaciones de la Sociología visual en el ámbito de las migraciones y la construcción de una ciudadanía intercultural

Uses and applications of visual sociology in the field of migration and construction of an intercultural citizenship

María José Aguilar Idáñez

Universidad de Castilla la Mancha

mariajose.aguilar@uclm.es

Recibido el 4 de marzo de 2011
Aprobado el 25 de marzo de 2011

Resumen: El trabajo de investigación e intervención social con colectivos inmigrantes presenta dificultades derivadas del tipo de lenguaje y los diversos códigos de comunicación, no siempre compartidos entre los investigadores-animadores¹ autóctonos y los inmigrantes. Estas asimetrías generan jerarquizaciones de poder que desde la sociología crítica son contrarias a los objetivos que perseguimos. Debemos enfrentar, por tanto, retos y desafíos metodológicos en los que la creatividad y la innovación son imprescindibles. La Sociología Visual y la producción cinematográfica documental, articuladas en un proceso más amplio de Investigación-Acción-Participativa, constituyen los fundamentos del trabajo de intervención que desde hace años realizamos en nuestro grupo de investigación y del que ahora presentamos una breve síntesis ilustrada con una experiencia concreta.

El lenguaje visual nos sitúa a todos en un plano de relaciones comunicacionales mucho más horizontal y simétrico; el uso de imágenes que se construyen y re-construyen con el colectivo inmigrante permite generar un discurso alternativo sobre la migración, desde la empatía y la perspectiva de los propios actores implicados, normalmente ausentes en los discursos establecidos desde el poder. Esta construcción y re-construcción de un nuevo discurso alternativo desde la perspectiva del actor permite incrementar el fortalecimiento del mismo y su autoimagen, en un proceso de reconstrucción identitaria que lo hace verse a sí mismo como un verdadero actor social con capacidad de acción, intervención y cierto ejercicio de poder. A continuación se describe cómo surgió el

¹ En adelante utilizaré la expresión animador/es para referirme a cualquier operador o agente que trabaje con migrantes, ya sea de forma profesional o voluntaria. Considero que el vocablo animador puede englobar tanto a trabajadores sociales, educadores, sociólogos y, en general, a todos los operadores de la investigación y la intervención social, educativa y cultural.

proceso, algunos de sus resultados y, sobre todo, la elaboración teórica realizada a partir de la práctica, que también le sirve de fundamento.

Palabras clave: Sociología visual – Migraciones – Interculturalidad – Ciudadanía.

Abstract: The research and social intervention with immigrant groups presents difficulties arising from the type of language and the various codes of communication, not always shared between researchers and indigenous leaders immigrants. These asymmetries create hierarchies of power which, from critical sociology, are contrary to our goals. We face, therefore, challenges and methodological challenges in which creativity and innovation are essential. Visual Sociology and documentary film production, articulated in a broader process-Participatory Action Research, are the foundation of the intervention work that for years we do in our research group and we now present a brief summary illustrated with a concrete experience.

The visual language puts us all on a level of communication relationships more horizontal and symmetrical; the use of images that are constructed and re-built with the immigrant community can generate an alternative discourse on migration, from the empathy and perspective of the actors involved, normally absent in the speeches-established power. This re-construction and construction of a new alternative discourse from the perspective of the actor can increase the capacity of yourself and your self-image, a process of identity reconstruction that does see himself as a real social actor capable of action, intervention and some exercise of power. The following describes how the process started, some of their results and, above all, the theoretical development carried out from practice, which also serves as a foundation.

Key words: Visual Sociology – Migration – Intercultural – Citizenship.

1.- Inmigración e integración: nuestros puntos de partida y de llegada.

Con demasiada frecuencia, las metáforas sobre la inmigración construyen un discurso que viste y enmascara, que vela y oculta la realidad, a la vez que le otorga sentido y poder. Predominan en el discurso sobre la inmigración las metáforas acuosas y las guerreras o militares. Así, la idea de flujo, corriente u oleada, marea o avalancha, amplifican excesivamente el fenómeno, asociándolo a la idea de peligro en avance incontenible, y lo identifican con lo irracional, la violencia y el caos. Metáforas militares, tales como invasión, ilegales, tráfico de inmigrantes, bomba demográfica, o clandestinos, nos remiten a la idea de hostilidad, de enemigos y movimientos de incursión a derrotar, que sólo pueden llevarnos al desastre. La inmigración se convierte así en un problema urgente de orden público, cuya solución debe pasar necesariamente por un control de las fronteras que la dificulte y contenga al máximo. Este tipo de metáforas dan como resultado la magnificación y el abultamiento de las dimensiones y consecuencias del fenómeno, en detrimento de sus causas y aportaciones. Los inmigrantes son, de este modo, deshumanizados, su presencia es un “problema” o una “amenaza”, y de este modo se construye una “cultura del miedo”, de la que se nutre la denostación y el desprecio (SANTAMARÍA, 2002). Como resultado, en vez de sensibilizar a nuestras sociedades a favor de la comprensión de que la necesidad de mano de obra va acompañada de la llegada de personas que tienen derechos sociales y culturales, y que todo ello exige un esfuerzo de adaptación mutua, la inmigración se les ha presentado como una amenaza a nuestra supuesta homogeneidad cultural (MARTÍN, 2004).

Sociedad y cultura no son equivalentes, ya que en todas las sociedades actuales es posible identificar la existencia de varias y diversas culturas. Es, por tanto, un error considerar que a una sociedad le corresponde una sola cultura, o en dar al término cultura una acepción uniformadora que, sobre todo en España y en las sociedades de nuestro entorno, no tiene. En una misma sociedad están conviviendo pautas culturales totalmente diferenciadas, y ello es así sin necesidad de tener en cuenta las pautas culturales que introduce la inmigración. Hay comportamientos de personas autóctonas que se distancian notablemente de lo que son los comportamientos *medios* del resto de la sociedad, y no por ello se les discute si son o no son parte de esta sociedad. Estar integrado en una sociedad es –literalmente– “ser parte de ella”, y eso, en un estado de derecho, significa ser sujeto de derechos y obligaciones, en definitiva: ser ciudadano. Las pautas culturales no son, por tanto, el elemento que deba definir tal integración, sino el reconocimiento y ejercicio real de tales derechos de ciudadanía.

1.1.- ¿Se pueden exigir unos deberes como ciudadano y una integración social plena a quien no tiene los derechos básicos reconocidos?

La integración social pasa por una integración política plena y unos mínimos niveles de integración socio-económica. Por lo tanto, la premisa fundamental para la integración social del inmigrante se basa en su reconocimiento como ciudadano, con derechos y deberes, más que en su identidad. Como tan acertadamente ha señalado en numerosos trabajos Javier de LUCAS, los flujos migratorios tienen un carácter radicalmente político. Se trata de un fenómeno global, complejo y plural que debemos tomar ya en serio como una de las cuestiones políticas clave, que exige paciencia y visión a medio y largo plazo, siendo el reconocimiento de derechos una condición previa y necesaria (aunque no suficiente) para que haya una política y una realidad social de integración (LUCAS, 2004). La integración es un proceso enormemente complejo, en el que intervienen factores psicológicos, sociológicos, políticos, económicos y culturales. Pero sin el reconocimiento previo de derechos y su posibilidad de ejercicio, solo cabe hablar de políticas de integración parcial. Integrar es, primeramente, equiparar en derechos, y todo lo que sean reformas legislativas que recorten derechos de las personas inmigradas son actuaciones en contra de su integración social². Hay que procurar, por tanto, una amplia equiparación de derechos desde el principio; y no demorar el momento en el que la persona inmigrada pueda tener exactamente los mismos derechos que el resto de la población (incluido el derecho al voto), que bien podría coincidir con el momento de la obtención de la residencia permanente. Del mismo modo, la integración se ve dificultada seriamente por el sistema de cierre de fronteras, que condena a un porcentaje elevado de personas a pasar por un período más o menos largo de irregularidad, retrasando notablemente su proceso de integración social (PAJARES, 2000).

1.2.- ¿En qué otros ámbitos se debe operacionalizar la integración?

Considerando que la integración es “un proceso de adaptación recíproco entre los inmigrantes y la mayoría” (BAUBÖK, 1994), podemos identificar tres grandes vertientes del mismo: la jurídica-legal ya mencionada, la socioeconómica y la cultural. Desde el punto de vista práctico, además del imprescindible marco de derechos a que antes se hacía referencia, podemos concretar en el marco socioeconómico y cultural algunos de los factores que comporta la integración. Señalo algunos de los ámbitos más relevantes en que ésta debe concretarse, teniendo en cuenta que el reconocimiento de derechos es una condición previa necesaria, pero no suficiente, para lograrla.

Contextos de origen: No es posible entender ni las migraciones ni al inmigrante teniendo en cuenta sólo su vida aquí. Hay que tener en cuenta su origen y su estrecha

² Buen ejemplo de ello ha sido la reforma de la Ley 4/2000, y toda la legislación española posterior en materia de extranjería, por más que a las leyes se las denomine como de integración.

vinculación con él. Los inmigrantes son personas entre mundos geopolíticos diversos, habitantes entre varias sociedades y culturas. Algunos hablan ya de “transmigrantes” para definir a los que desarrollan y mantienen relaciones múltiples que pasan por encima de las fronteras³. Concebir la integración como adaptación mutua y construcción compartida entre la población autóctona y la población extranjera implica –entre otras cosas- conocer e intentar comprender las realidades y contextos sociales, económicos y culturales de los países de origen de la población inmigrante que llega a nuestro país. Desde el punto de vista macroestructural, las migraciones son una consecuencia de la desigual distribución de la riqueza y el poder en el mundo. Desde el punto de vista microestructural, no son el hambre y la miseria lo que induce a emigrar, sino la disparidad entre lo que tienen en el país de origen y lo que esperan obtener fuera. La revolución de las comunicaciones, los mensajes recibidos desde el Primer Mundo y la facilidad de los transportes influyen decisivamente en la decisión de emigrar. En muchos casos, además de estos factores, situaciones de persecución política también coadyuvan a la decisión.

Trabajo y el mercado laboral: El fenómeno migratorio obedece a una lógica fundamentalmente económica y laboral, y supone un proceso de inserción laboral a través del cual se configura un nuevo componente de la mano de obra. Los trabajadores extranjeros extracomunitarios se ubican preferentemente –y son ubicados- en sectores laborales en los cuales no compiten con los trabajadores autóctonos. Razón por la cual su inserción laboral supone más una complementación que una sustitución de la mano de obra autóctona. Las claves iniciales de la integración son la inserción laboral digna y el estatuto jurídico estable. Por ello, el papel del Estado, y de los empleadores y sindicatos, es fundamental para evitar situaciones de explotación y precarización.

Educación: Uno de los efectos del fenómeno migratorio es el aumento del número de alumnos de origen extranjero en el sistema educativo. Éstos se distribuyen de forma irregular ya que la inmensa mayoría lo hace en escuelas públicas, mientras que sólo una minoría lo hace en centros privados. Esta afluencia de nuevos alumnos compensa el decreciente número de alumnos autóctonos, aunque también plantea nuevos retos a la comunidad educativa. Muchos problemas denominados de “integración”, en realidad son de “rotulación”, es decir: se presentan como consecuencia de una especificidad cultural, cuando en realidad son problemas económicos, de escasa formación del profesorado o de infraestructuras inadecuadas. Dentro del colectivo inmigrante hay la misma heterogeneidad que entre los alumnos autóctonos, y atribuirles comportamientos homogéneos es erróneo. Cuando la escolarización anterior ha sido normalizada, sólo se detecta un desconocimiento de la lengua y del contexto social, y esta situación no crea mayores dificultades que las propias de la comunicación inicial, del aprendizaje de la lengua y del conocimiento de la sociedad de acogida. El colectivo de alumnos que presenta mayores dificultades es el de

³ Los transmigrantes realizan acciones, toman decisiones y desarrollan identidades dentro de redes que los conectan con dos o más sociedades simultáneamente.

incorporación tardía en nuestro sistema educativo, aunque diversos factores también hacen heterogéneo a este grupo: la edad y su momento de incorporación al sistema; el tipo y el nivel de escolarización previa; y las expectativas familiares y sociales.

Salud y nutrición: Pocos cambios vitales son tan amplios y complejos como los que tienen lugar en la migración. Prácticamente todo lo que rodea a la persona que emigra cambia: desde aspectos tan básicos como la alimentación o las relaciones familiares y sociales, hasta el clima, la lengua, el contexto cultural, su estatus, etc. Este proceso de reorganización bio-psico-social ante los cambios es natural y frecuente en todo ser humano, pero se da con mucha más intensidad en los inmigrantes, ya que, además del estrés de aculturación, otros factores determinan y condicionan su estado de salud. Este complejo proceso debe ser tenido en cuenta en la atención sanitaria. Hay que manejar los esquemas del país de origen, además del de llegada. Es preciso adquirir, fomentar y reforzar habilidades especiales para estos casos, ya que los inmigrantes sufren con frecuencia inestabilidad jurídica, en muchos casos desconocen las costumbres y el idioma, corren el riesgo de sufrir abusos laborales o violencia de género, pueden tener una inadecuada alimentación o problemas de vivienda, que son factores que repercuten negativamente en su estado de salud. Los inmigrantes están expuestos, además, a los mismos riesgos de la población en la que se integran, asumiendo estilos de vida que no poseían, lo que les provoca patologías que en sus países de origen nunca hubiesen desarrollado. Si, además de ello, comparten factores condicionantes propios de los colectivos de la población autóctona socialmente excluida, este cúmulo de circunstancias les hace más vulnerables, siendo especialmente relevantes los accidentes laborales y las enfermedades de tipo mental, respiratorio, digestivo y dermatológico.

Intervención social: Las migraciones constituyen un reto para la cohesión e integración social. Hacen emerger un nuevo escenario del conflicto social y suponen la aparición de otro rostro de la pobreza, la marginación y la exclusión. No se debe confundir la integración con la asimilación. Si se contempla la integración como un camino a recorrer sólo por el inmigrante, en realidad se trata de asimilación. Es más justo y eficaz concebir la integración como adaptación mutua y construcción compartida entre la población autóctona y la población extranjera. El acceso a servicios de protección social y a recursos sociales adecuados es un instrumento importante para favorecer dicha integración desde la responsabilidad de los poderes públicos. Asimismo, resulta conveniente una intervención técnica, sistemática y fundamentada, que garantice intervenciones profesionales de calidad, tanto desde las organizaciones no gubernamentales, como desde las propias entidades públicas. Esto es, hacer una buena “gestión” de la intervención social.

Relaciones de convivencia: El encuentro entre la población inmigrante y la población autóctona se caracteriza por el cambio y el conflicto, y en no pocos casos habría más bien que hablar de “encontronazos”. La asimetría en la relación siempre es evidente y corresponde a quienes estamos en una situación de privilegio (por ser ciudadanos, cosa

que ellos no son) favorecer no sólo una coexistencia pacífica, sino una buena convivencia. Como bien advierte Jesús LABRADOR, la garantía de los derechos para la integración de los inmigrantes en las estructuras económicas, sociales y culturales son objetivos que no por ser mencionados son perseguidos. Porque la población extranjera se caracteriza como inmigrante a los ojos de los autóctonos como “población rechazada”, más o menos sutilmente, y siempre choca con una “*barrera de cristal*”. ¿Cómo puede el inmigrante ir adaptándose, integrándose y reconstruyendo su identidad desde la segregación y la no aceptación? La intervención social es esencial no solo para ser coherentes con los valores universales que están detrás de nuestros estados sino para asegurarnos de que esos valores, de los que debemos estar orgullosos, pervivan. (LABRADOR, 2004).

1.3.- ¿Es la integración una cuestión fundamentalmente cultural?

Las diferentes vertientes de la integración (jurídico-legal, socioeconómica y cultural) deben complementarse sin enfatizar el peso de la cultura, porque “culturizando a ultranza todas las situaciones sociales se oculta la incapacidad o falta de voluntad del Estado para resolver de manera satisfactoria la nueva realidad social, o es, una vez más, la pantalla tras la que se ocultan los verdaderos debates que nuestra sociedad no acaba de afrontar” (MARTÍN, 2004:355-356). Cuando se enfatizan excesivamente los aspectos culturales, la cultura sirve de caja de resonancia a conflictos de otra índole que no se pueden (o no se quieren) manifestar como tales. Lamentablemente, con frecuencia, los discursos sobre la integración se centran excesivamente en las cuestiones identitarias y culturales. Nuestra sociedad es culturalmente muy heterogénea, y las personas somos muy diferentes unas a otras. El discurso multicultural puede ser utilizado en ocasiones para crear etiquetas y estigmatizar al otro como inmigrante, minoría cultural o minoría étnica, estableciendo categorías y clasificaciones subjetivas, atribuyendo rasgos inferiores para diferenciar colectivos de una supuesta mayoría de personas autóctonas. La diversidad humana es un hecho constatable, y las comparaciones cotidianas entre unos y otros, quizás un hecho natural. Las nociones de igualdad y desigualdad entre unos y otros, en cambio, ya implican un posicionamiento ético o político de los individuos.

Se invoca la integración de los inmigrantes en la sociedad de acogida basándose en la necesidad de conocimiento cultural mutuo como base de la convivencia. Pero ¿realmente el diálogo cultural resuelve completamente los problemas actuales de la inmigración? Numerosos autores plantean que el problema principal de la inmigración actual, muy inferior en términos relativos a otros períodos, no son las diferencias de lenguaje, ni las mezquitas, los hábitos alimentarios o en el vestir, sino que el principal problema es la segregación social, derivada de la pobreza, el trabajo sin contrato, la falta de papeles legales, las dificultades para encontrar vivienda, el déficit en recursos y servicios públicos, etc. Sin menospreciar las diferencias culturales que puedan ser parte de la existencia de un conflicto, el acento en las diferencias culturales en sí a menudo hace menos explícitas estas bases de estigmatización del “otro”.

1.4.- ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura?

La mayor parte de quienes plantean el discurso identitario como eje para la comprensión y gestión de los procesos de integración (aunque más bien habría que decir de asimilación y segregación) utilizan un concepto de cultura estático y universal, propio de la tradición totalitaria y unitaria de la racionalidad dominante que encubre la complejidad de la realidad, y niega la relación con la “otredad”. Un concepto de cultura propio de la tradición científica universalista que no ha integrado ni valorizado la diversidad y la diferencia, y que no ha sabido abrirse al diálogo de saberes (LEFT, 2005). La cultura se entiende así como equivalente a “tradición” en su sentido más esencialista, patrimonialista e inmovilista, definiéndola como un objeto aprensible, que más tiene que ver con “tópicos” y “estereotipos” que con las realidades socioculturales de los diversos individuos y grupos humanos. Es cierto que la tradición crea identidad, pero las identidades se modifican, y nada tienen que ver con los estereotipos.

Como bien afirma MELLUCI (1993), “la definición de la identidad se desplaza del contenido al proceso, del dato al potencial, y coincide cada vez más con la capacidad de los individuos para identificarse y diferenciarse de los demás: es, pues, un proceso continuo de identificación”. Por ello, en la actualidad, las identidades son cada vez menos adscritas desde el nacimiento e inmutables, y cada vez más podemos hablar de identidades transitorias, libremente elegidas, asumidas a través de ‘sociabilidades selectivas’ que codifican pero también permiten la entrada en las modernas tribus, de carácter temporal y, en fin, en muchos casos múltiple (ALLIEVI, 2004). Por ello, sería mucho más correcto y –sobre todo útil– concebir la cultura como atribución y como proceso. La cultura la creamos y (re)creamos nosotros mismos, sin necesidad de estar definiéndola permanentemente. La identidad, además, es como una moneda, porque tiene dos caras: lo semejante, lo que de común tenemos con los otros; y lo diferente. Generalmente suele ser cierta entre quienes viajan mucho, la afirmación siguiente: “Yo solo sé quién soy cuando estoy lejos de casa”, es decir, podemos saber quiénes somos cuando podemos tomar distancia y conciencia de esa parte semejante y diferente que conforma nuestras múltiples identidades, transitando desde la identidad a la diversidad. Y, en ese tránsito, la cultura se construye como proceso, y no como un conjunto invariable de características, que –a menudo– sólo conduce a la construcción de estereotipos.

La diversidad cultural e identitaria presenta múltiples facetas (KYMLICKA, 1995). Ahora bien, curiosamente, sociedades postmodernas como las nuestras, que reclaman para sí múltiples referentes identitarios, niegan dicha multiplicidad a los “otros”, para circunscribirlos a lo puramente étnico. Esta *racionalización de la cultura* (TERRÉN, 2004) por la que algunos equiparan cultura, lengua, religión y/o grupo étnico es a todas luces un error que no resiste ninguna argumentación científica.

Del mismo modo que el concepto de “self” sirve para identificar la “mismidad” (el yo mismo) a partir de tres componentes (lo que yo pienso de mí, lo que los otros piensan de mí, y lo que creo que los otros piensan de mí); para identificar la cultura, es preciso considerar varios aspectos interrelacionados entre sí: lo que la gente dice, lo que la gente hace, lo que la gente dice que hace, y lo que la gente dice que debería hacer. Esto nos lleva a la constatación de la existencia de muy diversas visiones del mundo y la vida entre los individuos, pero no por ello imposibilitan el reconocimiento de esquemas mutuamente inteligibles. Se trata más bien de una “diversidad organizada”, en la que una confrontación realista entre lo que la gente *hace* y lo que esta misma gente *dice que hace* nos pondría sobre la pista correcta: “oímos un discurso homogenizador y observamos una pluralidad de conductas heterogéneas” (GARCÍA y BARRAGÁN, 2000:220). Por lo tanto, lo que constituye una cultura no es una homogeneidad interna, sino la organización de las diferencias internas, teniendo una uniformidad hablada más que una uniformidad real (GARCÍA, 1991; cit. por GARCÍA y BARRAGÁN). A ello habría que agregar la necesaria referencia a las relaciones sociales y al contexto en el que se producen, para disponer de una visión comprensiva del hecho cultural. Así pues, la noción de cultura reviste cada vez más el aspecto de un concepto a partir del cual se pueden entender, redefinidos y mediados, los desplazamientos y las transformaciones de la identidad de los grupos (ROQUE, 2003:159).

Existe, además, un reduccionismo del vínculo entre cultura y derechos (LUCAS, 1998), que consiste en sostener como únicos titulares de derechos a los individuos, cuando los grupos y colectivos también podrían serlo, siempre que ello no supusiera anular el respeto a la autonomía individual⁴. Los derechos culturales no son una cuestión secundaria, pertenecen a la categoría de necesidades básicas y constituyen un bien primario para el ejercicio de la autonomía individual. Por ello, tendríamos que hablar de identidad y diversidad no sólo *de* las culturas, sino también *en* las culturas, y afirmar el reconocimiento de ambas diversidades como derechos cívicos.

1.5.- Nuestro punto de partida: La multiculturalidad es un hecho.

Como ya se advertía al inicio de estas reflexiones, España ha sido siempre una sociedad multicultural, en el sentido de que en nuestro territorio coexistimos desde hace mucho tiempo personas y grupos con diferentes lenguas, de diferentes etnias (pensemos en la minoría gitana, por ejemplo), diversas nacionalidades (pensemos en los jubilados alemanes y británicos que desde hace décadas viven en las zonas costeras), diferentes religiones, diversas tradiciones y trayectorias históricas y culturales, y podemos constatar fácilmente una diversidad cultural interna. Sin embargo no ha

⁴ Se podría caracterizar como el respecto del grupo a la cláusula de *free choice* de la que es titular todo miembro del grupo. Véase: J. RAWLS: “Political liberalism: for and against” y W. KYMLICKA: “Liberal individualism and liberal neutrality”, en S. AVINERI y A. DE-SHALIT (eds.): *Communitarianism and individualism*, Oxford, Oxford University Press, 1992. Este reduccionismo tiene que ver con uno de los déficits de la teoría liberal-democrática que no ha resuelto adecuadamente la relación entre los derechos individuales y el grupo al que los individuos pertenecen.

comenzado a caracterizarse la española como una sociedad multicultural hasta que han aparecido y se han visibilizado los diversos colectivos de inmigrantes no comunitarios⁵ en el territorio. Es decir, el discurso de la multiculturalidad se produce (o mejor, se reproduce, porque es de origen anglosajón), con la llegada de los extranjeros procedentes del denominado Tercer Mundo, y se refiere a la diversidad representada por el colectivo identificado como “inmigrante”. Se olvida, por tanto, con excesiva frecuencia, que en el interior de no pocos países de la Unión Europea han existido -y existen- grupos minoritarios que están detrás de esta (re)aparición de un nuevo modelo de sociedad multiétnica, que no procede sólo de los movimientos migratorios de terceros países, sino de las mismas sociedades en que vivimos, que albergan en su seno esa pluralidad (LUCAS, 1998).

A pesar de que el concepto de multiculturalismo no es monolítico, debemos advertir que su uso proveniente del mundo anglosajón ha provocado una visión determinista de lo público y lo privado, cuyas pautas conceptuales más extremas⁶ no se adaptan a la realidad de nuestras sociedades europeas, latinas y mediterráneas. Así, “el debate en otras sociedades ha evolucionado en el sentido de que el término ‘multiculturalismo’ no refleja con la necesaria justeza la situación pluricultural ni los elementos de cooperación o de conflicto que en ella se encuentran, sobre todo desde el punto de vista del pensamiento de las sociedades mediterráneas y europeas. (...) Desde los ámbitos minoritarios, el multiculturalismo se entiende como una evasiva a fin de no afrontar los problemas que plantea la estricta coexistencia de culturas, sin potenciar la convivencia o la interculturalidad” (ROQUE, 2003:157-158). No conviene, pues, extrapolar las consecuencias de la pluralidad cultural en otros marcos sociales, sin considerar la propia historia y situación. Es decir, debemos conocernos a nosotros mismos y a nuestra tradición de ciudadanía que tiene un sentido altamente igualitario en lo que respecta al acceso de los espacios públicos, antes de aplicar políticas importadas que pueden tener en nuestro entorno un efecto ciertamente perverso. Porque el multiculturalismo anglosajón que acepta la diversidad sin mezclarse, aunque parezca más fácil de gestionar, a medio plazo crea culturas estancas (ROQUE, 2003).

Además, así planteado, el tema adolece de ciertas limitaciones, ya que apareció en nuestro país ligado en un principio al mundo educativo, como si la escuela fuera el ámbito de integración más problemático (la realidad nos muestra que no son los niños quienes tienen mayores dificultades para integrarse, sino los adultos). Otra limitación del enfoque multiculturalista es la que procede de la *racialización* del concepto de cultura,

⁵ Una interesante reflexión sociológica sobre la categoría de “inmigrantes no comunitarios” puede consultarse en E. SANTAMARÍA (2002). *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la “inmigración no comunitaria”*, Barcelona, Anthropos.

⁶ Es el caso de EEUU y Canadá, por ejemplo. Una sociedad donde prevalece el multiculturalismo es una sociedad que reconoce las diferencias culturales, pero no por ello evita las discriminaciones. Tanto en las versiones asimilacionistas, como en la segregacionistas, pasando por el *melting pot* norteamericano, finalmente se trata de “una sociedad de culturas adosadas, segregadas, aisladas, convertida en compartimentos estancos, gutizada en suma”(DEL CAMPO, 2003).

que lleva a poner el acento en cuestiones secundarias más o menos folclóricas⁷ (la comida, la música o ciertos rituales, por ejemplo), y en caracteres raciales (el color de la piel), reduciendo la cultura a hechos tangibles, descontextualizados y aislados entre sí, y que poco tienen que ver con aspectos sustanciales de la cultura, esto es, con los significados básicos que influyen en las relaciones y con la forma en que los hechos son vividos e interpretados por sus protagonistas. Se confunde así, de manera sutil y soterrada, la diversidad con la desigualdad, y se hacen aparecer como diferencias culturales lo que no son sino diferencias sociales, económicas, generacionales o de cualquier otra índole.

Por último, es preciso alertar sobre los riesgos de guetización a que llevan ciertas interpretaciones multiculturalistas⁸: “la tendencia a alentar la separación étnica y cultural, y el repliegue comunitario de los individuos, con la excusa de proteger a las minorías, se acompaña de la tendencia a hacer de la diferencia cultural el problema principal para la cohesión social, aunque en la realidad los problemas son otros” (MARTINIELLO, 1997:92).

La multiculturalidad, por tanto, es un hecho objetivo en nuestra sociedad, independientemente de que ello se quiera o no, la interculturalidad, en cambio, es *una* respuesta ética, social y normativa (porque incluye ideales, valores y principios) a este hecho incuestionable. Y, en mi opinión, una respuesta adecuada, a la luz de un proyecto de ciudadanía universal que se fundamente en los Derechos Humanos.

1.6.- Nuestro punto de llegada: La interculturalidad como proyecto de ciudadanía (un trayecto a recorrer y un objetivo a lograr).

El interculturalismo es una respuesta normativa al hecho de la pluralidad cultural, que se basa en una efectiva convivencia, aprendizaje y enriquecimiento mutuos, y que se diferencia y opone a otras respuestas normativas tales como la “asimilación” de las culturas dominantes por parte de la cultura mayoritaria, y también a la mera “tolerancia mutua” que obedece al principio de “iguales pero separados”. Se opone también al “rechazo” y al “segregacionismo” que conduce al racismo y la discriminación. El interculturalismo se basa en la concepción de integración que planteaba anteriormente, esto es: entender la integración como un proceso de adaptación mutua y de creación de una nueva ciudadanía, entendiéndola como “una

⁷ En las sociedades capitalistas, el mercado reconoce y fomenta a menudo las prácticas multiculturales de consumo y la diversidad cultural que lleva asociada. Es lo que podríamos denominar un “multiculturalismo de mercado” que provoca una apertura multicultural individual que no desemboca necesariamente ni en una reflexión profunda a propósito de la democracia multicultural ni en un compromiso político a favor de esta última. Este multiculturalismo *light* no constituye un cuestionamiento profundo de las estructuras sociales y políticas; y aunque culturalmente pueda parecer progresista, políticamente es conservador (MARTINIELLO, 2004).

⁸ Un buen ejemplo de ello y sus consecuencias son los recientes acontecimientos en los barrios periféricos de ciudades francesas (noviembre de 2005), como en momento sucedió en Inglaterra en 2001.

praxis generadora de interacción positiva entre personas, grupo o instituciones de culturas diversas, a partir de la búsqueda y promoción de relaciones de igualdad, respeto a la diferencia y convivencia social” (GIMÉNEZ, 2003:186).

Desde esta perspectiva, el objetivo estratégico a lograr es la construcción de una verdadera democracia cultural, o, dicho en otras palabras, de una ciudadanía intercultural. Este modelo de democracia –como ha señalado MARTINIELLO-, supone “la constitución de un cuerpo de ciudadanos activos que disfrutan de los mismos derechos y los mismos deberes, y que comparten el mismo espacio público y un proyecto democrático común en el respecto del derecho y de las actuaciones jurídicas y políticas. Por otro lado, estos ciudadanos pueden presentar identidades y prácticas culturales variadas de su elección, tanto en el ámbito privado como en el espacio público. Sin embargo, esta elección cultural e identitaria revocable no condiciona su posición en el orden social, económico y político” (MARTINIELLO, 1997:117-118).

Hay que apostar, por tanto, por el intercambio de individuos libres capaces de asumir, en el marco de los sistemas democráticos, la pluralidad de las dimensiones de su identidad (TOURAINÉ, 2001). “Lo intercultural no se resume en la constatación de las diferencias y no consiste en un inventario de especificidades, sino que supone seres libres capaces de pactar unas reglas de juego” (ROQUE, 2003:160).

Para alcanzar este proyecto de ciudadanía, es preciso recorrer un camino coherente con el objetivo estratégico a lograr. En este sentido – como bien ha señalado Gema MARTÍN (2004)-, las políticas de integración deberían estar iluminadas por la perspectiva intercultural. Esto quiere decir que los principios que deben presidir la aplicación práctica de la integración han de ser la igualdad de derechos, condiciones, obligaciones y oportunidades con la población autóctona, así como el principio de la igualdad de culturas y el derecho a la propia identidad; se deben combinar los planteamientos socioeconómicos y los legales con los culturales; y se debe trabajar en un marco de interculturalidad porque significa inter-relación, dinamismo y adecuaciones mutuas. De este modo, la interculturalidad aleja los peligros de guetización que se pueden dar en algunas interpretaciones multiculturalistas, sin tener que renunciar al derecho a la propia identidad lingüística, religiosa o cultural. Desde esta concepción intercultural, no se parte de la concepción del inmigrante como un sujeto culturalmente diferente sin más, sino desde su categoría de sujeto de derechos, inscribiendo su derecho a la diversidad en el marco más amplio de la igualdad general de derechos. Es decir, “la integración es, en suma, el proceso mediante el cual nativos e inmigrantes reconstruyen la sociedad para devolverle la dinámica anterior que definía su unidad” (GIMÉNEZ, 1996:142).

Ahora bien, “el reconocimiento simbólico de la diversidad no permite poner fin a las desigualdades sociales, económicas y políticas ni a las discriminaciones étnicas, raciales y culturales que en ocasiones pueden explicarlas. Sin embargo, puede ayudar a

crear un contexto favorable en el que las políticas públicas que se ponen en marcha para favorecer una mejor gestión de la diversidad cultural e identitaria serán más eficaces” (MARTINIELLO, 2004:389).

Conviene, pues, para finalizar, hacer una llamada a la cautela, ya que el interculturalismo no es la panacea para resolver los múltiples desafíos de nuestras sociedades modernas, que están interpeladas por otros retos aparte de la gestión de la diversidad.

En síntesis, y haciendo un juego de palabras para concluir esta primera parte, de lo que se trata es de “unir sin confundir y distinguir sin separar”, porque –como dijo Watzlawick- “nuestro modelo del mundo no es el mundo”.

2.- El enfoque teórico de la intervención.

Frente a los modelos tradicionales de intervención y acción social que suelen implementarse desde las políticas sociales públicas (al menos en España), parece pertinente proponer la necesidad de una intervención social con inmigrantes que elimine el racismo institucional y cuyo eje central de actuación persiga el empoderamiento (*empowerment*) y la defensa activa (*advocacy*).

En español no hay un término equivalente a *empowerment*, por lo que se ha castellanizado el término inglés, traducéndolo por “empoderamiento”, que era una palabra inexistente en nuestro idioma. Con esta expresión designamos los procesos de fortalecimiento y potenciación para el ejercicio activo de la ciudadanía. Hablamos también de auto-sostenibilidad y ciudadanía, como conceptos que refuerzan la idea de potenciación o fortalecimiento. De lo que se trata es de asegurar el poder necesario para que las personas puedan conocer, elegir, decidir y actuar. Es decir, actuar como ciudadanos.

Respecto al término *advocacy* podemos decir otro tanto: como no existe su equivalente en castellano, debemos entenderlo en este contexto como defensa activa de los derechos de las minorías. Un concepto más cercano al trabajo social anti-opresivo que a otro tipo de perspectivas.

Nuestro modelo se fundamenta, entre otras, en las críticas que desde la ideología antirracista se han venido formulando a los modelos clásicos de bienestar (tanto en sus versiones weberianas como marxistas). Según la perspectiva marxista, el racismo es una ideología que, además de excluir a determinadas personas de los servicios de bienestar, asegura que el Estado concentre la violencia y/o el racismo institucional contra estos grupos. Por lo tanto, una política social antirracista tiene que tener como objetivo la “eliminación de la subordinación racial institucionalmente estructurada” (DENNEY,

1992). Según la perspectiva weberiana, la abolición del prejuicio y la discriminación es posible dentro de la sociedad capitalista, siempre y cuando se reste importancia al concepto de etnicidad y se enfatice más el de clase.

En todo caso, este modelo lo formulamos desde análisis teóricos sobre las formas dominantes del discurso y el racismo de las élites (VAN DIJK, 2000 y 2001), incluyendo el racismo institucional puesto en práctica desde las políticas e intervenciones sociales. Tiene otra de sus referencias teóricas más relevantes en las propuestas de Bárbara B. SOLOMON⁹ (1976), particularmente en sus conceptos de potenciación o empoderamiento (*empowerment*) y defensa activa (*advocacy*). Asimismo, el modelo se formula desde algunas perspectivas de Paulo FREIRE, ya clásicas en la animación y la pedagogía, y particularmente en su concepto y propuesta educativa de “pedagogía del oprimido” (FREIRE, 1970). Y también es deudor de un estilo y un modo de entender la animación y rol del animador, más cercano a Saul ALINSKY (1971) que a otros pioneros del trabajo social.

Conviene recordar aquí la afirmación de Augusto BOAL cuando decía que quien en Europa dice que no hay oprimidos es que es un opresor (BOAL, 1985). Desde esta perspectiva consideramos “oprimidos” a los grupos y sujetos que no pueden expresarse por condiciones de subalternidad, como ocurre en el caso de los inmigrantes (aunque no sólo con los inmigrantes).

En este modelo utilizamos las estrategias propias del empoderamiento para reducir, eliminar, combatir o invertir las valoraciones negativas que desde el conjunto de la sociedad en general, y desde el poder y sus grupos en particular, se hacen de los inmigrantes. El empleo y fortalecimiento de redes de apoyo mutuo, la utilización de la capacitación como transferencia de saberes, habilidades y tecnologías, capacidad para tomar decisiones y organizarse, de interpretar, proyectar y actuar colectivamente, etc. son algunos ejemplos de estas estrategias, donde no se niega el conflicto sino que se trabaja con él, y desde él cuando es preciso. Por ello, el empoderamiento exige un compromiso para mantener servicios socioeducativos y programas de intervención social efectivamente igualitarios y para enfrentarse a valoraciones negativas fuertemente arraigadas, incluso en la cultura técnico-profesional e institucional. Se trata, en definitiva, de implementar procesos de diálogo, comprensión y mejora, utilizando conceptos, técnicas y estrategias propias del trabajo social emancipatorio y radical para fomentar la mejora y la autodeterminación de los participantes. Es decir, para el desarrollo de habilidades que permitan a las personas, organizaciones y comunidades

⁹ Algunos de estos planteamientos pueden coincidir con las ideas de referencia que están en la base del modelo teórico de trabajo social comunitario de acción social de J. ROTHMAN (1968) “Three Models of Community Organization Practice”. En: *Social Work Practice 1968*, New York, Columbia University Press; y (1970) “Contemporary Community Organization in the United States”. En: *Centro Sociale*, 23-24.

mejorar por sí mismos sus actuaciones, y favorecer el cambio social necesario para que las situaciones resulten más justas y equitativas.

En esta perspectiva, el animador (sea profesional o voluntario) tiene un papel muy diferente y diverso: frente al clásico papel de experto gestor y organizador, en este enfoque puede ser un facilitador, un colaborador, un defensor, un mediador o un formador, dependiendo de las dinámicas generadas por el proceso de intervención. Nuestra acción se convierte así, en un instrumento pedagógico y político de fortalecimiento emancipatorio de organizaciones, personas y grupos. Muchos estudiosos pueden percibir este tipo de intervención como un movimiento social y político. En realidad esta propuesta tiene –como todas– un carácter político, quizás más explícito que otras, al visualizar la intervención como un instrumento transformador de los programas sociales, dando mayor énfasis a la autodeterminación de los participantes y al aprendizaje emancipatorio o liberador, por lo que se refiere al proceso metodológico.

El concepto de autodeterminación es un fundamento básico de este modelo, que se define como un conjunto de habilidades interrelacionadas, tales como: habilidad para identificar y expresar necesidades; establecer objetivos o expectativas y trazar un plan de acción para alcanzarlas; identificar recursos; hacer elecciones racionales entre cursos de acción alternativos; desarrollar actitudes apropiadas para conseguir los objetivos; evaluar resultados, etc. También hablamos de autoestima, fortalecimiento de vínculos relacionales y motivación para construir proyectos de futuro, como componentes del concepto de autodeterminación.

De algún modo se trata de un abordaje de tipo psicosocial, pues el proceso de fortalecimiento se refiere fundamentalmente a las tentativas para ganar control, obtener recursos necesarios y entender críticamente el propio ambiente social.

El proceso es potenciador en la medida en que apoya y estimula a individuos y grupos a desarrollar sus habilidades volviéndose autónomos para resolver los problemas y tomar decisiones. A nivel individual los resultados pueden observarse a través de la percepción del control de la situación, la sociabilidad y los comportamientos dirigidos a la acción. En las organizaciones, los resultados pueden incluir el desarrollo de redes organizacionales, la captación de recursos y la definición de políticas. En la comunidad, los resultados pueden ser analizados por la evidencia de procesos de inclusión social, convivencia pluralista y construcción de proyectos colectivos de mejora del entorno y la calidad de vida.

Ahora bien, este modelo nos exige tanto a los animadores como al resto de operadores sociales implicados (seamos profesionales o voluntarios), la capacidad para encontrar explicaciones alternativas de cualquier comportamiento, y especialmente aquellas que quisiéramos rechazar como falsas; habilidad para sopesar condicionantes, y una empatía sincera que debemos saber expresar. Nuestra propuesta es sencilla:

debemos comenzar desviando la mirada de los condicionantes políticos, de nuestras propias instituciones, de las racionalidades y maneras en las que pensamos y activamos la inmigración “problematizando” su presencia, dando lugar a la creación de las diferencias y desigualdades, y legitimando los lugares que les hacemos ocupar en el mundo y en nuestras sociedades (tan auto-satisfechas como inhumanas).

Ya dijo Albert EINSTEIN que “es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”, sin embargo, es posible pensar las intervenciones sociales de otro modo si somos capaces de conceptuar la realidad de manera diferente, si somos capaces de hacer ese desvío de nuestra mirada.

3.- Una articulación metodológica innovadora.

En nuestra experiencia utilizamos numerosos elementos metodológicos procedentes de algunas de las corrientes de pensamiento citadas en el párrafo anterior, así como métodos y técnicas más tradicionales de acción social. No se hará referencia a todas ellas por razones de espacio, razón por la cual seleccionamos exclusivamente aquellas aportaciones más innovadoras procedentes del enfoque de la Sociología Visual y la Investigación-Acción-Participativa (en adelante IAP).

3.1.- Por qué desde la Sociología Visual.

En un mundo cada vez más hipervisual, lo icónico ha merecido muy poca atención en el campo de la investigación social, y prácticamente ninguna en el ámbito de las migraciones, a pesar de ser éste un campo de conocimiento e intervención política especialmente iconizado, donde las metáforas visuales aparecen como condensación de las imágenes socio-políticas que en torno a la inmigración se generan.

Las propuestas que nos ofrecen la Sociología Visual y la IAP para el abordaje de los procesos de acomodación e integración de los migrantes en nuestras sociedades receptoras nos permiten construir un discurso desde los propios actores involucrados en los procesos (perspectiva que suele estar ausente en los discursos visuales difundidos en los *mass media*), y elaborar dicho discurso desde la visualidad que nos provee de imágenes que pueden ser difundidas y comunicadas con mayor impacto a la sociedad que los discursos tradicionales, en una experiencia multisensorial de investigación y comunicación.

Por ello, nos propusimos reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de la Sociología Visual y la investigación participativa, como nueva frontera y desafío teórico-metodológico para abordar con “comprensión empática” el análisis contextualizado y el discurso visual de las migraciones desde la perspectiva de los propios actores sociales. Pues como bien ha señalado M^a Jesús BUXÓ (1999): “no hay que olvidar que nos educamos a través de historias y vivimos en un mar de cuentos, nos contamos historias,

nos montamos nuestra propia película y por lo tanto es a través de la narración que damos significado y legitimidad a la realidad cultural”.

Las ciencias sociales son disciplinas empujadas por palabras. Han tendido a ignorar el mundo visual-gráfico, tal vez por desconfianza en la habilidad que tienen las imágenes para expresar ideas abstractas. Cuando se trabaja en ciencias sociales, el investigador debe transformar la compleja experiencia del trabajo de campo en palabras y luego transformar esas palabras en otras, cambiándolas a través de métodos analíticos y teorías (RUBY, 1996). Este acercamiento logocéntrico para el entendimiento niega mucho de la experiencia multisensorial que significa tratar de conocer “la otredad”. La promesa de la antropología y la sociología visuales puede ser capaz de proveer una manera alternativa de percibir la cultura y la sociedad construida a través de estos lentes.

Por otra parte, decimos que nuestro mundo es hoy, más que nunca, hipervisual; las imágenes circulan y están por todas partes. Somos sus receptores permanentes tanto en espacios de tránsito como en espacios de permanencia; y, paradójicamente, todo parece indicar que no hay un equilibrio entre su gran protagonismo en la sociedad y la poca atención que merece su estudio desde la investigación social en general, y de la investigación social sobre migraciones en particular.

Ante los vertiginosos cambios acontecidos en los últimos años en el medio audiovisual y electrónico, con la incorporación de las nuevas tecnologías, los lenguajes infográficos y la cibernética, el ámbito de la investigación ha empezado a revisar y plantear nuevas tareas que le atañen directamente. La sociedad en general cada día lee menos y está más familiarizada a la vez que afectada con estas nuevas tecnologías y formas de expresión electrónicas de base digital, lo que ha llevado en los últimos años a la academia a replantearse cuál es su papel en este proceso de transformación social, reconociendo para empezar que éste debe reflejarse tanto en la propia labor de investigación, como en la de docencia y divulgación y, por tanto, en la creación de nuevas reflexiones y planteamientos teórico-metodológicos.

Además, cada día son más los estudios sobre las culturas contemporáneas que manifiestan la necesidad de integrar los documentos visuales y audiovisuales como fuentes primarias de investigación, ya que sin ellos no podemos acceder ni analizar numerosos fenómenos característicos de las sociedades de los siglos XIX y XX que no siempre encontramos en los documentos escritos. Igualmente, debemos pensar en cómo dar a conocer los resultados de las investigaciones más allá de la academia, ya que su difusión es todavía muy limitada y la sociedad actual demanda cada vez más y mejores opciones de acceso al conocimiento.

La imagen es generalmente utilizada desde la investigación para fines exclusivos de ilustrar textos, y no como un documento por analizar e interpretar. Pero llama la atención que en muchos casos ésta no sea una situación de preocupación y con ello se reproduce cada vez más esta tendencia generalizada a utilizar la imagen como mero

adorno o complemento y con ello a descontextualizarla constantemente, en detrimento de la propia investigación social (AGUAYO y ROCA, 2005).

3.2.- Fuentes visuales y cultura visual en las ciencias sociales.

Como bien ha sido señalado por SEDENO (2004), un tema de importancia creciente para todas las disciplinas de análisis de cualquier cultura o comunidad humana es su interrelación con esa superestructura que, actualmente, se encuentra en la totalidad de las acciones y actividades humanas, la comunicación. Más concretamente, los medios audiovisuales pueden emplearse con una doble función: como recurso para la manifestación de los resultados de análisis realizados por métodos propios y/o como fuente para el estudio cultural que toda representación expresiva conlleva. Desde luego, estas cuestiones conducen la reflexión casi irremediabilmente hacia el tema de los límites entre la objetividad y la subjetividad en la representación de la realidad mediante la imagen secuencial en movimiento, y en general, mediante cualquier medio de expresión¹⁰.

A partir de la década de los 60' asistimos al reconocimiento de una dimensión de la cultura asociada a la visualidad, que se inició en los años 40' con los trabajos de Margaret MEAD y Gregory BATENSON, pero que en su día no produjo efectos inmediatos¹¹. No bastaba observar lo visible para, de ello, inferir lo no-visible. Era preciso ir más allá, y pasar de lo *visible* a lo *visual*, inspirando una "antropología del mirar". Sin embargo, la formación de lo que hoy se llama Antropología Visual y Sociología Visual, se dio cuando ese reconocimiento del potencial informativo de las fuentes visuales fue capaz de tomar conciencia de su naturaleza discursiva. De este modo, los objetivos de este nuevo campo disciplinar incluirán la producción, circulación y consumo de las imágenes de interacción entre el observador y lo observado. Así, los estudios de manifestaciones imagéticas de la cultura hicieron aflorar la necesidad de comprender los diversos mecanismos de producción de sentido – sentido dialógico, por tanto socialmente construido y cambiante y no predeterminado o inmanente a la fuente visual–.

En ese pasaje de lo visible a lo visual, fue necesario reconocer y, en cierta forma integrar, tres modalidades de tratamiento: el documento visual como registro producido por el observador; el documento visual como registro o parte de lo observable, dentro

¹⁰ A través de las cámaras podemos captar imágenes de situaciones que ocurren a nuestro alrededor. No obstante, dicha captación obedece a un interés específico, en función del cual la cámara se mueve en la misma medida que se mueve la mirada del observador, que siempre es una mirada interesada y, por tanto, subjetiva, que no escapa a determinados contextos ideológicos, políticos y sociales, que surgen de las interacciones culturales entre los actores sociales. Ahora bien, personalmente entiendo que esta circunstancia no se produce por el hecho de utilizar cámaras, sino que es una realidad inherente a cualquier trabajo de investigación, independientemente de los procedimientos de recogida de datos que se empleen y de las fuentes utilizadas.

¹¹ Merece mención el hecho de que el relativismo cultural, ya en los años 60', desempeñó un papel fundamental para deshacer el mito de la universalidad y la estabilidad en el equipamiento perceptivo humano.

de la sociedad observada; y, finalmente, la integración entre el observador y lo observado.

Con frecuencia la Sociología Visual aborda problemas visuales asociados al poder. Se percibe una reacción de ascendencia del lenguaje verbal, el logocentrismo como forma de control, transferido a los modos de ver, ahora categorizados (visión, mirar, mirada, contemplación, dejarse-ver, ser-visto, etc.) y remitidos especialmente a una función panóptica de control, como ocurrió con locos, criminales, pobres, el cuerpo femenino, la identidad, la dominación patriarcal, etc. La noción foucaultiana de la cultura como constituida por prácticas discursivas orientadas por la noción de poder vuelve al investigador sensible a cuestiones importantes en el campo social, además de las relacionadas con la estructura social y la desigualdad. En el caso de nuestra investigación sobre migraciones, algunas de las cuestiones relevantes que se manifiestan y perciben desde la visualidad y su discurso en los actores implicados están relacionadas con las actitudes latentes y manifiestas de xenofobia bajo discursos “políticamente correctos”, o las prácticas de racismo institucional. Así, por ejemplo, en el film *África llora aquí* se aborda el racismo institucional ejercido desde un gobierno local, bajo discursos falazmente calificados de “integradores”.

Es preciso hacer notar que, aunque sin compromisos explícitos con la Sociología Visual, muchos sociólogos marcaron el tratamiento de ciertos problemas y fueron sensibles a la visualidad abriendo pistas importantes en este campo: Simmel atendió a la “observabilidad” de la interacción social; Goffman elige el comportamiento y las relaciones en público como uno de sus temas y trata en otros trabajos la publicidad femenina o el género; Sennett no minimiza las marcas visibles de la identidad, status y creencias en la vida pública. Otro de los caminos abiertos resalta temas vinculados al cambio social, al dinamismo de la vida social, a las industrias de la ilusión, a la comunicación de masas y similares. El punto de partida de estos temas es lo que unos llaman la “iconosfera” y otros denominan el “paisaje sociovisual”. La cibernética pasa a desempeñar aquí un papel crucial, como las radicales alteraciones introducidas a finales del siglo XX por la imagen visual.

Antes y después de la consolidación institucional de estos encuadres, las contribuciones de sociólogos y antropólogos fueron sensibles y amplias en algunos frentes, ya sea resaltando el potencial cognitivo del documento visual; sea valorizando la dimensión visual de la vida social; o sea propiciando la sustitución de un patrón epistémico observacional, por otro discursivo.

En los inicios de la década de los 80', se produce no sólo la convergencia de varios abordajes, intereses y disciplinas en torno al campo común de la visualidad, sino también una percepción cada vez más ampliada, incluso fuera de los ámbitos académicos, de la importancia dominante de la dimensión visual en la contemporaneidad. La difusión de la comunicación electrónica y la popularización de la imagen virtual obligan a proveernos de nuevos parámetros e instrumentos de análisis,

que articulan los esfuerzos de la sociología, antropología, filosofía, semiótica, psicología, comunicación, cibernética y ciencias del conocimiento. Campos que se estructuran y pasan a tener un papel determinante en este proceso –como los estudios de comunicación de masas, y los denominados en Estados Unidos e Inglaterra “estudios culturales”, una especie de bolsa de mercancías de lo simbólico– (BECERRA, 2003).

Este tránsito del *linguistic turn* al *pictorial turn* no ha sido una simple sustitución del abordaje lingüístico y discursivo, por otro pictórico y figurativo, pues como bien advierte JAY (2002) se trata más bien de infiltraciones mutuas: “mirando textos” y “leyendo imágenes” de una nueva forma entrelazada.

3.3.- El análisis del discurso visual.

El análisis del discurso se sitúa en el borde entre los conocimientos adquiridos por los estudios racionalistas, cognitivistas y sus relaciones lingüísticas y la posición más crítica, ecléctica y escéptica de los estudios culturales. En este camino, la coexistencia de diversos dominios disciplinarios, más que perjudicar o desorientar, nos abre una puerta a la construcción de nuevos conocimientos. Ahora, podríamos pensar, en lo que se ha denominado la intertextualidad, una tesis que señala la implicación de diversos agentes formadores en el conocimiento y que responde a la diversidad de estímulos o fragmentos perceptuales que nos llevan a construir nuestra experiencia del mundo (GÓMEZ, 2002). El análisis del discurso se presenta como un espacio de reflexión e investigación multidisciplinar, que considera las dimensiones lingüísticas, sociales y culturales para establecer como ha sido construido el significado. Esto lo hace especialmente interesante para la investigación de las migraciones, sobre todo en los aspectos relacionados con los procesos de acomodación en las sociedades receptoras por parte de migrantes que son, en la actualidad, verdaderamente “transmigrantes”¹².

Es necesario señalar que un análisis del discurso, como posibilidad para la acción social, se relaciona, en este caso, con las formas de representación, es decir, cómo los procesos culturales son formalizados o representados discursivamente en un escenario heterogéneo, pero que, sin embargo, pretende mantener cierta "hegemonía" cultural, aspecto que se puede evidenciar en las relaciones micro o macro sociales. En consecuencia, será importante, dentro de su materia de estudio, advertir las relaciones de poder que afectan el cómo nos relacionamos y cómo se genera el conocimiento.

¹² “Los inmigrantes se consideran *transmigrantes* cuando desarrollan y mantienen relaciones múltiples (familiares, económicas, sociales, organizacionales, religiosas y políticas) que pasan por encima de las fronteras. Los *transmigrantes* realizan acciones, toman decisiones y desarrollan identidades dentro de redes que los conectan con dos o más sociedades simultáneamente” (SCHILLER, N.; BASCH, L. y BLANC-SZANTON, C. (1992), “Towards a transnational perspective on migration” en *The New York Academy of Sciences*, 645).

Un análisis del discurso visual se detiene en la idea de la alteridad, la visión del otro, la construcción del sujeto, de la identidad y de las colectividades, la cultura de masas, el multiculturalismo y el aculturalismo, los medios de comunicación, el género, la marginalidad, la resistencia, la frontera, la ideología y, fundamentalmente, la deconstrucción de las dualidades binarias y los conocimientos dogmáticos que han prevalecido en nuestra tradición cultural.

La visualidad como discurso es el desafío, al pensar que toda imagen lleva una carga de contenidos, que no son casuales, sino intencionados, y que además, trae consigo una cantidad de otros significados acoplados, referencias externas que llevan a construir nuevos significados en torno a la imagen, es decir, una cultura en movimiento, nunca estacionaria, que fluye, con toda la carga de las condiciones sociales y los discursos del poder.

"¿De qué discursos son portadoras las imágenes?", diría Berger, lo cual nos hace pensar cuál es nuestra responsabilidad, la de contribuir a los discursos impuestos o de generar otros nuevos discursos. Ahora surgen preguntas, ¿desde dónde decimos lo que decimos?, ¿cuáles son nuestras referencias discursivas?, ¿somos en el discurso visual o simplemente somos mediadores? Entonces, ¿cuál es la carga discursiva que llevan nuestras imágenes?, ¿para quién trabajan?, ¿responden a discursos autónomos, independientes?, ¿cuáles son las "verdaderas" necesidades socio-culturales?

Tendremos que pensar que los discursos son socialmente producidos, por tanto, el análisis crítico explora cómo esas visiones son construidas en formas reales, verdaderas o naturales, a través de los regímenes de verdad, poder y dominación. Esta es una proposición aventurada. El análisis del discurso visual se sitúa en el borde, en el conflicto con las autoridades, con los que gobiernan el poder, a ratos desmantelando el sistema pero siempre buscando nuevos conocimientos y experiencias hacia mundos posibles (GÓMEZ, 2002).

El análisis del discurso visual es en sí una investigación, haciendo acopio de evidencias, no es importante constatar la verdad y tampoco pretender construirla, sino más bien, estudiar los procesos, explorando cómo es visualizado un hecho social y construyendo otras formas de visualidad. Éste es, precisamente, uno de los sentidos últimos de la película documental (imágenes en movimiento) a que nos referimos en este texto.

3.4.- Imagen y visualidad en el análisis de la realidad social.

Como ya se ha desarrollado en las reflexiones anteriores, el concepto de "imagen" es la base mental, material y simbólica de la audiovisualidad que, entiendo, puede contribuir de forma novedosa al análisis de la realidad y la intervención social en el ámbito de las migraciones, desde la perspectiva de los actores sociales involucrados.

Se dice que “ver es leer” y está el dicho harto conocido de que “una imagen vale más que mil palabras”... Y ésta “sería la conclusión comúnmente aceptada para reconocer la relevancia de la imagen visual en la representación de lo que se entiende como la realidad, es decir, cómo se construye lo que se quiere dar a entender y lo que los demás interpretan. La hipervisualidad del siglo XX va unida al desarrollo de la foto, el cine, el vídeo, la televisión y el ordenador, que son extensiones tecnológicas para captar y reproducir imágenes, pero fundamentalmente, se constituyen como soportes de la memoria, reactivadores de la sensorialidad y amplificadores del conocimiento y la imaginación. Por una parte, estas tecnologías contribuyen a modificar las formas de percibir la realidad cultural y representar el conocimiento científico y, por otra, crean nuevas estrategias de expresión y comunicación en todos los ámbitos de la vida social, privados y públicos, artísticos y académicos” (BUXÓ, 1999:1). La *imagen*¹³, por tanto, puede contribuir muy significativamente a revelar y refinar el conocimiento de la cultura y la sociedad, además de incrementar la teoría en las ciencias sociales.

Tanto la Antropología Visual como la Sociología Visual nos ofrecen diferentes formas de comprensión, y también diferentes cosas a través de las cuales comprender (MORPHY, 1997), ya que no tratan sólo de lo visual, sino de un marco muy amplio de relaciones culturalmente codificadas en lo visual (MACDOUGALL, 1997). Así, el concepto de sociedad y cultura se reorientan hacia la construcción social de la realidad y la experiencia cultural, que nunca son referencias estáticas.

Vivimos en una sociedad que “cree” que la información que “ve” es la realidad; tal como en un principio también creían los primeros antropólogos y sociólogos visuales. Actualmente, a partir del análisis crítico de los medios de comunicación, sabemos que no es así. Por ello, la imagen audiovisual (en formato cine, foto, vídeo, documental, etc.) no es tanto la realidad como una técnica complementaria para explorar, comparar y dar orden al registro cultural.¹⁴

Este planteamiento supone, en palabras de la propia BUXÓ, “superar el paradigma positivista de la realidad empírica y pasar a un enfoque constructivista y de selección visual de la realidad”, que a su vez “ha supuesto apostar por la continuidad entre sujeto y objeto y la discontinuidad entre lo real y la apariencia, la autenticidad, la autoridad y la autoría, y, frente a la precisión de la versión única, incorporar la ambivalencia y la ambigüedad de las versiones múltiples” (BUXÓ, 1999:3). La imagen no nos muestra entonces evidencias objetivas, ni descripciones, ni transcripciones, sino construcciones que presentan imágenes para representar y producir significados culturales. La objetividad se ve afectada así, del mismo modo en que se ve afectada por el enfoque de la Investigación-Acción-Participativa.

¹³ Incluyo en este término genérico la fotografía, el cine (sea documental, etnográfico o de ficción), el vídeo, la televisión, el ordenador e incluso la publicidad; cuya reiteración haría más farragoso el texto.

¹⁴ Cfr. BUXÓ, *op. cit.* pág. 3

3.5.- Aplicaciones de la Sociología Visual y la IAP a la intervención en el ámbito de las migraciones.

La IAP se propone como una alternativa a las formas tradicionales de investigación social, que sólo consideraban a los individuos, grupos y colectividades como meras fuentes de información y objeto de observación y experimentación científica. La IAP supone una implicación real y comprometida entre el investigador y los investigados, que se convierten conjuntamente en “sujetos de la investigación”, donde la dicotomía entre el observador y lo observado se rompe deliberadamente para incorporar la mirada y la historia del actor como principal referente del proceso investigador. Proceso investigador (y no simple proyecto) que sirve, no tanto para objetivos académicos o cientificistas, sino para orientar acciones que transformen algún aspecto de la realidad en el sentido establecido, querido o reivindicado por los propios actores sociales, protagonistas –ahora sí–, de un proceso continuo de conocimiento y acción, o, mejor dicho, de conocimiento reflexivo para la acción.

Este proceso de investigación así entendido, supone y conlleva necesariamente una relación dialógica entre los investigadores externos y los actores sociales (convertidos en investigadores internos) en autoría conjunta. Es decir, no se trata de registrar e integrar dos miradas contrapuestas o complementarias de la realidad, ni de conjugar dos representaciones más o menos científicas de la misma, sino que el investigador externo es parte de la construcción visual de la realidad social y cultural como también lo es el informante o investigador interno. **No se trata de registrar y explicar *al Otro*, sino de explorar conjuntamente *con el Otro* para reconstruir una experiencia cultural sobre la base del diálogo y la evocación visual.** Se trata de elaborar conjuntamente el relato defendiendo, por qué no, determinadas perspectivas u objetivos estratégicos.

En la articulación de la Sociología Visual y la IAP que estamos abordando, la construcción del significado visual no es simplemente algo complementario al texto escrito o hablado. Hay quienes plantean que la descripción de lo visual es superficial, frente a la descripción densa del texto. Yo no estoy de acuerdo con esta afirmación: creo, más bien, que las palabras y las imágenes siguen métodos diferentes para construir significados y narrar versiones de la realidad. “Textualidad y visualidad¹⁵ son dos formas de informar y narrar la experiencia humana. La primera dispone de estructuras lingüísticas y meta lingüísticas para refinar y hacer más efectivas las estrategias de representación y los argumentos. Pero esa eficacia no puede ser considerada en detrimento de la complejidad de la segunda, esto es, de las posibilidades propias de la

¹⁵ Quizás sería mejor hablar de textualidad-textual y de textualidad-visual pues cualquier manifestación cultural (pictórica, escultórica, arquitectónica, fotográfica, cinematográfica, etc.) debe ser entendida como un texto que hay que “saber leer”.

representación visual. Sin duda hay que reconocer la complementariedad cognitiva y cultural de lo visual y lo textual, pero también rechazar que la visualidad y que la imagen-secuencia sean una versión disminuida de la textualidad y de la palabra-frase. Justamente la visualidad se implica en las fronteras ambiguas de lo visible e invisible, de lo que se puede y no se puede ver, de lo que al verse no significa, del pasar de la representación literal al amplio campo de la experiencia, las evocaciones y los juegos metafóricos. Es este sentido CHAPLIN (1996) señala que el significado de una imagen fotográfica yace en el hecho de que es capaz de extraer y capturar aspectos de la sociedad que las palabras no pueden, por eso incorporarlas no mejora la comprensión social” (BUXÓ, 1999:10).

Quizás aquí sea necesario recordar, como bien señala Jesús de MIGUEL (1999:27-31), que la cámara puede ver más que el ojo humano, y sobre todo mejor enfocado. Las imágenes explican, hacen sentir algo y ordenan el conocimiento, suponen una forma peculiar de conocer la realidad, pero también de crearla. Del mismo modo que ser un buen fotógrafo no es fácil, tampoco lo es “leer” imágenes. No se trata de tener una buena cámara, sino un buen ojo, y sobre todo, un mejor cerebro.

Porque aunque la percepción descansa en estímulos externos, ver y mirar, la imagen es una representación mental hecha de preceptos interiores (BUXÓ, 1999:16). Dicho en otras palabras: vemos con más facilidad lo que tenemos de los ojos hacia atrás, que de los ojos hacia delante. Esto es, nuestras representaciones mentales son las que ordenan nuestra forma de ver el mundo. Y las tecnologías de la comunicación han impactado fuertemente en nuestros modos de razonar y de pensar (ONG, 1987; GOODY, 1986). La imagen de síntesis implica un nuevo cambio en la relación entre pensamiento formal a imagen visible, la reconciliación entre lo inteligible y lo sensible y entre lo conceptual y lo gestual (QUÉAU, 1993).

En el campo de las migraciones internacionales y en los procesos de investigación sobre los aspectos relacionados con el modo en que se produce el impacto, choque y/o acomodación en las sociedades receptoras, sin duda es relevante la perspectiva de los propios actores. Lamentablemente, con frecuencia, las investigaciones sobre el tema y la interculturalidad que se pretende, son realizadas desde la óptica de los que reciben, de la sociedad autóctona a la que llegan los migrantes, olvidando la perspectiva de los propios sujetos y sus contextos de origen. Por eso se les denomina y rotula como “inmigrantes” (que es lo que son desde una perspectiva etnocéntrica, desde el “nosotros”, que obliga a categorizar al “otro” como diferente). Desde la perspectiva de sus sociedades de origen son realmente “emigrantes”. Y un término mucho más preciso y acorde a la realidad sería denominarles “transmigrantes”, ya que conviven entre diversos mundos geopolíticos manteniendo relaciones sociales y culturales tanto con sus sociedades de origen como con las sociedades receptoras.

Podríamos seguir con otros ejemplos que nos ayudasen a tomar conciencia de hasta qué punto nuestras representaciones mentales propias de la cultura dominante y

hegemónica intervienen –cuando no interfieren– en los modos de investigar y analizar la realidad (conceptuarla es ya una forma interesada de analizarla). Considero particularmente novedosas y significativas las propuestas que nos ofrecen la Sociología Visual y la IAP para el abordaje de los procesos de acomodación de los migrantes en las sociedades receptoras, ya que nos permiten construir un discurso desde los propios actores involucrados en los procesos, y elaborar dicho discurso desde la visualidad que nos provee de imágenes que pueden ser difundidas y comunicadas con mayor impacto a la sociedad que los discursos tradicionales puramente textuales, en una experiencia multisensorial de investigación y comunicación de las conductas y los sentimientos, de lo tangible y lo intangible.

Concretamente, nuestra película *África llora aquí*, es un documento audiovisual construido desde la visión y perspectiva de los inmigrantes malienses en nuestra comunidad. Ellos han sido protagonistas y constructores de la historia (de su historia) durante los meses de grabación, y han decidido mostrar su realidad aquí en el país de origen.

Esta realidad incluye también su visión crítica a las políticas, programas e intervenciones sociales públicas que “supuestamente” les tienen como “beneficiarios”, y constituye una denuncia a lo que son discursos y acciones políticas y sociales que, en la práctica, les ignoran y tratan de invisibilizarles como actor social.

Nosotros, como animadores e investigadores visuales, hemos dado soporte técnico a su solicitud e intereses y hemos tenido en el proceso una actitud permanente de “animadores-acompañantes comprometidos”, porque entendemos que es la forma en que podemos contribuir, desde el ámbito académico y científico de la animación, al desvelamiento crítico de la realidad social y a la construcción de una nueva ciudadanía universal.

4.- El proceso de intervención y sus resultados.

En 2004 nuestro grupo de investigación-acción (GIEMIC) contactó por primera vez con el colectivo de inmigrantes subsaharianos que vivían en asentamientos ilegales a las afueras de la ciudad de Albacete (España). Eran varios centenares de hombres jóvenes procedentes principalmente del África subsahariana, y mayoritariamente del área francófona (sobre todo malienses y senegaleses). Todos ellos compartían un trayecto migratorio similar: durante varios meses realizaban la travesía del desierto hasta Marruecos y desde allí intentaban alcanzar la costa española canaria en “patera”. Una vez en Canarias y después de permanecer 40 días en un centro de internamiento para inmigrantes indocumentados, eran distribuidos por la península. En Albacete comenzaron siendo menos de 100 las primeras personas que ocuparon las fábricas abandonadas y que originaron el primer asentamiento irregular significativo (cuando

visitamos el asentamiento por primera vez eran unos 70). El primer contacto exploratorio se realizó de manera individual, mediante entrevistas grabadas en vídeo a algunos de los migrantes que entendían algo de español. Estas entrevistas se realizaron como parte de una película documental que trataba de mostrar, a partir de la evidencia científica, la realidad de los migrantes en la región, procedentes de diversos continentes. Esta primera película documental que realizamos (*Sin Recortes*, DVD color, 2005) era parte de un proyecto de investigación más amplio financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Plan Nacional de I+D), que incluía, entre otras acciones, la realización de este trabajo de sociología visual desde la perspectiva de los actores sociales, habitualmente invisibilizados (y casi siempre estigmatizados) en los medios de comunicación. En este primer documental ya se mostraba el racismo social de los vecinos que habitaban cerca de los asentamientos.

En un segundo momento (año 2005), y con motivo de las restricciones legales del proceso de regularización emprendido por el gobierno nacional, volvimos a entrevistar y dar cobertura audiovisual al encierro de dos días promovido en una iglesia céntrica por parte de algunos voluntarios y los inmigrantes de los asentamientos, que ya eran más de 300. Decidimos convivir con ellos durante todo el encierro, apoyando sus reivindicaciones. Y este fue, verdaderamente, el inicio del proceso de intervención. Un proceso que se inició a partir del compromiso de los animadores, y no a partir de un diagnóstico de la situación, como establecen los cánones y estándares metodológicos. A través del diálogo y la convivencia con algunos de estos inmigrantes, iniciamos un proceso de comunicación profunda que nos permitió posteriormente la constitución de un pequeño grupo de reflexión y acción.

En julio de 2006, los migrantes subsaharianos organizaron en Albacete una manifestación para reclamar un lugar digno donde vivir: Después de varios años oyendo cómo las autoridades locales prometían que ese sería el último año en que se habitaría en semejantes condiciones, pero constatando cómo cada año no se hacía nada y aumentaba el número de asentamientos y de inmigrantes en ellos (unos 700 en esa época), finalmente decidieron manifestarse por las calles céntricas de la ciudad denunciando su situación. Dicha manifestación fue auto-organizada, y no contó con apoyos de entidades externas (ni asociaciones, ni sindicatos, ni partidos políticos, ni organizaciones religiosas u ONG apoyaron esa marcha; sólo el pequeño grupo de 3 ó 4 animadores voluntarios ayudó en la logística: gestión de autorización, control del recorrido, aviso a los medios de comunicación, etc.). El hecho de que este colectivo de varios centenares de personas, residentes en asentamientos irregulares desde hacía 5 años, decidiera manifestarse por iniciativa propia y de manera auto-organizada, constituía un hecho sin precedentes en Europa.

Todos estos contactos previos facilitaron el trabajo posterior y la constitución de un equipo de investigación-acción integrado por migrantes y personal de la universidad, que decidimos trabajar articulando enfoques metodológicos que posibilitaran evitar la asimetrías técnicas y sociales entre los miembros. Esta decisión

conjunta se tomó a raíz de la celebración de dicha manifestación de protesta, y donde fuimos el único medio audiovisual autorizado por el colectivo para grabar imágenes en el interior de los asentamientos.

A partir de ese momento, y hasta enero de 2007, se decidió llevar a cabo, por iniciativa de la Asociación Diatikiya Loló (de inmigrantes de malienses en Albacete¹⁶), el Alto Comisionado de Malienses en España (ACME) y el GIEMIC (Grupo Interdisciplinar de Estudios sobre Migraciones, Interculturalidad y Ciudadanía) de la UCLM, una experiencia que articuló un proceso de investigación-acción-participativa y sociología visual; realizado siempre desde la perspectiva de los propios inmigrantes.

El objetivo de la iniciativa era dar a conocer en el país de origen la situación real en que se encuentran la mayoría de los malienses una vez que llegan a España. A través de ACME y Diatikiya Loló, los malienses solicitaron al GIEMIC y al Laboratorio de Sociología Visual de la UCLM, el apoyo técnico y el compromiso de compartir y acompañar el proceso, desde una mirada del actor, siempre empática.

Como resultado del proceso de investigación-acción, se realizó la película *África llora aquí* (DVD, color, 2007), grabada originalmente en bambara, soninké y castellano y narrada en primera persona, con un guión construido colectivamente a partir de los testimonios directos grabados en vídeo. Este film se estrenó en Bamako (21 de enero de 2007), iniciando en Malí la primera campaña de sensibilización social acerca de la inmigración ilegal a España. Con una importante cobertura en prensa, radio y televisión, fue acompañada de charlas-coloquio y contó con la presencia del presidente de ACME y Diatikiya Loló, otros malienses residentes en España, la embajada española, la Oficina de la UE en Malí, el Ministerio de malienses en el exterior, el Instituto superior de formación de trabajadores sociales de Malí y el propio GIEMIC. El film y los debates públicos que se realizaron, antes y después de su estreno, fueron retransmitidos por la única televisión pública de Malí (ORTEM) y la campaña de sensibilización fue objeto de un amplio reportaje en el noticiero televisivo de mayor audiencia el sábado por la noche.

Como resultado del impacto de las acciones realizadas en Malí, el colectivo maliense afincado en Albacete logró una visibilidad social¹⁷ y un protagonismo público que permitió su reconocimiento como “actor social”. Este reconocimiento fue bidireccional, ya que no sólo fue legitimado socialmente sino que generó un proceso interno en el colectivo de reconstrucción y reconocimiento, o de toma de conciencia del propio grupo como actor.

¹⁶ La asociación estaba constituida legalmente algunos meses antes, pero no había realizado ninguna acción social significativa hasta entonces.

¹⁷ El estreno en Malí y el impacto que allí tuvo la campaña fue objeto de una amplia cobertura en la prensa local de Albacete, durante varios días.

Las acciones de animación también se realizaron en Albacete, donde el estreno en la filмотeca regional constituyó un acontecimiento sin precedentes, tal como se recoge en la propia web de la filмотeca y en todos los medios locales de comunicación en esas fechas (febrero, 2007): Por su magnitud (generó un debate ciudadano entre más de 500 personas, lo que nunca antes se había logrado) y por el hecho de que varias decenas de malienses participaban, por primera vez como protagonistas, en un diálogo de varias horas con ciudadanos españoles sobre su situación, condiciones de vida y proyecto migratorio. El impacto de esta actuación fue muy significativo a escala local y regional gracias a la amplia y profunda cobertura de prensa que tuvo en los medios de comunicación¹⁸. Pero, lo más importante, fue la toma de conciencia de los malienses y de la sociedad local, de que eran un “actor social” organizado, con voz propia y que, a partir de ese momento, comienza a intervenir y participar muy activamente en la comunidad, siendo en la actualidad el colectivo inmigrante más crítico y reconocido, tanto social como institucionalmente (por ejemplo, ha sido el primero en participar en el Consejo Local de Inmigración).

Este proceso de empoderamiento permitió el desarrollo de proyectos autónomos posteriores de fortalecimiento, potenciación e interculturalidad; siendo una de las dos únicas asociaciones de malienses en España capaces de captar fondos externos y dotarse de una amplia infraestructura de servicios autogestionados¹⁹. En 2008 se consiguió movilizar importantes recursos externos, generándose colectivamente el proyecto “*Kademelakéye: Formación y mediación; fortalecimiento y potenciación; interculturalidad*”. Dicho proyecto estuvo patrocinado por Fundación La Caixa²⁰ y permitió la contratación de un mediador miembro de la asociación para prestar servicios sistemáticos de inserción laboral, capacitación (aprendizaje de español, manejo de internet, salud, etc.), intermediación y búsqueda de viviendas, traducción lingüística, acompañamiento, etc. Además, se inició un equipo deportivo que ya compite en ligas locales e interprovinciales y se desarrolló un festival de sensibilización-fiesta africana anual con participación de unas 1.500 personas (inmigrantes y autóctonos).

En la actualidad, el grupo cuenta con un local propio desde donde se prestan los servicios y programas al colectivo inmigrante (ayuda de emergencia, clases de español, internet gratuito, actos sociales, charlas de sensibilización, espectáculos de música y danza africana, etc.). Se ha formado un grupo de percusión que imparte talleres en diferentes localidades de la provincia y que participa en eventos culturales locales. También se ha iniciado en Malí la constitución de una asociación de desarrollo integrada por familiares de los migrantes residentes en Albacete, con vistas a llevar a cabo en el futuro, posibles proyectos de codesarrollo.

¹⁸ El impacto fue tal que, en el Anuario de la Asociación de Prensa de Albacete de 2006, el artículo monográfico dedicado a sociedad versó sobre estos hechos. Véase: M^a José AGUILAR (2007). “Criptorracismo”, en *Anuario 2006*, Asociación de Prensa de Albacete.

¹⁹ Cfr. TEIM (2008), *Codesarrollo y asociacionismo marroquí y maliense en España*, MPDL, Madrid.

²⁰ Más información en: www.gimic.uclm.es y www.diatikiyalolo.com

En septiembre de 2009, por primera vez se realizará una acción de difusión cultural a gran escala (insertada dentro del programa cultural provincial) en uno de los principales teatros de la ciudad: se trata de un concierto organizado exclusivamente por la asociación al que se traerán artistas de África expresamente para la ocasión. Será la primera vez que se ponga a prueba la capacidad de gestión cultural integral del grupo. Y está previsto un nuevo proyecto (a implementarse en 2010) de captación y formación de voluntariado.

Actualmente la asociación cuenta con 35 miembros activos²¹ y 15 voluntarios (españoles). Sólo los africanos pueden ser miembros con voz y voto en la asociación. Los españoles que quieren colaborar sólo pueden hacerlo en calidad de voluntarios, a fin de garantizar una toma de decisiones y una gestión totalmente autónoma e independiente, donde el control total de las acciones sea de los propios migrantes.

5.- Posibilidades y limitaciones.

Un proceso de esta naturaleza no está exento de dificultades. Dificultades provenientes de los animadores, cuyas actitudes no siempre han estado acordes al espíritu, estilo y marco de referencia del proceso (por ejemplo, han sido varios los voluntarios y animadores españoles que, al no poder sentirse ellos protagonistas ni tener el poder de decisión, han abandonado el proceso de acompañamiento solidario del grupo).

Dificultades derivadas también de los propios migrantes, que al no tener ninguna experiencia organizativa en su país de origen, se dejaban llevar en muchas ocasiones por personas con más afán de liderazgo en beneficio propio que en beneficio del grupo y la comunidad (por ejemplo, hubo alguna ocasión en que ciertos miembros pensaban que los recursos de la asociación podían utilizarse como recursos personales). En este sentido, ha habido que realizar una tarea de concienciación al interior del propio grupo participante, que les permitiera discernir entre lo personal-familiar y lo colectivo, asumiendo una cultura organizacional respetuosa con el ordenamiento jurídico, aunque sin renunciar a los valores culturales propios (lo que no siempre ha sido fácil).

Dificultades contextuales de tipo político, ya que las autoridades locales (todos los gobiernos sin excepción: local, provincial y regional) han vivido siempre las acciones

²¹ En la temporada veraniega se ha llegado hasta 70 miembros activos. Hay que tener en cuenta que una parte significativa del colectivo africano trabaja de manera temporal en campañas agrícolas, donde hay una gran rotación y estacionalidad de residencia. El sector que trabaja en la construcción ha sufrido gravemente la situación actual de crisis y desempleo, por lo que muchos de los miembros de la asociación se han visto forzados a cambiar de residencia por razones laborales. Esto explica el hecho de que, dependiendo de la temporada, el número de miembros activos oscile entre un mínimo de 35 y un máximo de 70.

del grupo como una amenaza a su poder, cuando las acciones del grupo han evidenciado sus prácticas de racismo institucional. Así, por ejemplo, y siempre de forma soterrada, han utilizado sus gabinetes de comunicación para desprestigiar públicamente a colaboradores del grupo. También han denegado las solicitudes de financiación para proyectos sociales de interés, sólo porque estaban promovidos por el colectivo, y como instrumento para debilitar su organización (frente a ello, el grupo decidió movilizar recursos procedentes de entidades financieras para no depender de estos gobiernos locales). Han llegado incluso a presionar a otras entidades “políticamente afines” que contrataban en otros proyectos a miembros activos del grupo para que éstos fuesen despedidos (lo que ha sucedido realmente), etc.

La crisis económica ha venido a agravar la situación en los dos últimos años, pues el desempleo de muchos de los miembros ha ocasionado cierta dispersión geográfica. Las demandas de ayudas de emergencia han aumentado considerablemente (alimentación, vivienda, etc.), y ello provoca que muchos de los esfuerzos organizacionales tengan que dirigirse ahora a este tipo de intervenciones de urgencia. Por otra parte, desde el año 2009 no se han recibido ayudas financieras externas significativas, ya que la crisis ha provocado que numerosas entidades retrasen sus resoluciones de financiación o que las reduzcan.

Sin embargo, y a pesar de estas dificultades, el grupo ha mantenido sus acciones y ampliado su red de voluntarios. Los medios de comunicación han jugado un papel importante en la visibilidad social del colectivo, ya que el grupo siempre procuró transmitir a la sociedad sus acciones, motivaciones y respuesta de las autoridades a dichas propuestas, a través de los medios locales de comunicación. Esto ha aumentado la presencia social en la comunidad del colectivo migrante africano y ha servido para aumentar el apoyo social recibido.

Además de los logros señalados en el apartado anterior (formación y activación de la asociación, realización de la manifestación, campaña de sensibilización en Malí, creación de servicios autogestionados de apoyo a los migrantes, participación en foros y redes asociativas, formación de recursos humanos, etc.), es preciso reconocer otros logros intangibles, como por ejemplo: la mejora de la autoestima individual y grupal del colectivo, su toma de conciencia como actor social, su capacidad para analizar críticamente la realidad y los diferentes juegos de intereses que en ella se mueven, el aumento de sus capacidades para generar nuevas estrategias de intervención frente a las dificultades encontradas, su capacidad para generar apoyos técnicos externos de alta cualificación, y su alta capacidad de representación (en la actualidad es la única asociación de inmigrantes de la ciudad realmente autónoma y reconocida con voz propia).

Y para terminar, me gustaría mostrar un testimonio personal acerca de la valoración que el proyecto tuvo para los propios migrantes en 2007:

“Nadie en Malí, ni siquiera nuestras propias familias, creían que aquí, en Europa, vivíamos así... Pensaban que no teníamos problemas de convivencia, que todo era estupendo como en la tele y no sentíamos rechazo alguno. Pensaban que esto era, en definitiva, “El Dorado”. Cuando alguno de nosotros se atrevía a insinuar algo por teléfono, la familia pensaba que era una excusa para no enviarles dinero. Además, para nosotros sigue siendo muy difícil contarles cómo estamos realmente, porque sería una deshonra para nuestra familia, ya que -como decimos en la película-: allí en África, ninguno de nosotros vivía tan mal como vivimos aquí, nadie. No podemos contar nuestro sufrimiento a ellos para evitar que sufran también: preferimos seguir sufriendo y que nadie de nuestra familia tenga que salir como nosotros, si al menos y a pesar de ello, podemos mandarles algo de dinero.

La película nos ha permitido mostrar en imágenes, para que todo el mundo lo vea, cómo vivimos realmente en asentamientos ilegales, en condiciones inhumanas y trabajando siendo explotados, sufriendo abusos y discriminación, porque aquí piensan que venimos “muertos de hambre” y con “ganar para la comida” ya tenemos que estar agradecidos... Ellos han podido ver algo muy raro y extraño: Cómo nos hemos visto obligados a manifestarnos por las calles, después de cinco años de malvivir, para pedir alojamiento a los agricultores y viviendas dignas. Ellos han podido ver también cómo las instituciones públicas no nos han atendido como debieran. Y cómo hemos terminado viviendo en un nuevo gueto social, aunque de propiedad municipal (ya no ilegal), sufriendo otros modos, quizás menos evidentes pero no por ello menos graves, de discriminación y estigmatización que nos llevan a una nueva exclusión. Ellos han visto, también, que no es un invento nuestro, porque han podido ver en la película cómo la prensa local, la radio y la televisión de aquí, contaban lo que a nosotros nos pasaba.

Todos, pero sobre todo las mujeres y las madres que vieron en Bamako la película (directamente junto a nosotros o por televisión) se asombraban de lo que veían: nunca hubieran podido imaginar tales condiciones de vida en sus propios hijos. La vergüenza por nuestras condiciones de vida pasó a ser visible para nuestros vecinos, visible para nuestra sociedad de origen, y visible también para la sociedad española.

Cuando la película se estrenó en la Filmoteca Regional en Albacete, un mes y medio después que en Bamako, varios cientos de personas que abarrotaban inusualmente la sala se quedaron casi tres horas dialogando con nosotros sobre otra cosa que, sin proponérselo inicialmente, la película también muestra: cómo las instituciones públicas españolas, bajo discursos y políticas supuestamente integradoras y progresistas, realizan prácticas criptorracistas de encubrimiento de lo que en realidad es puro racismo institucional.

Nuestra película contiene un discurso (el de nuestras condiciones de vida aquí, que no queremos que sufra nadie más) y dos posibles lecturas (la de la sociedad maliense que debe luchar contra la inmigración ilegal, y la de la sociedad española que debe mirarse en el espejo de forma crítica y descubrir su propio racismo institucional, sus propios demonios)” (AGUILAR y FOFANA, 2007:12-13).

Estas reflexiones son una invitación al debate, siempre y necesariamente abierto, colectivo y plural, que nos permitirá transitar nuevos caminos más a tono con los valores universales que tanto proclamamos y tan poco practicamos... Y este es, además y deliberadamente, un final abierto, porque “donde todos piensan igual es que nadie piensa mucho”.

6.- Bibliografía.

AGUAYO, F. y ROCA, L. (2005): “Estudio introductorio”. En F. Aguayo y L. Roca (coord.) *Imágenes e investigación social*. México: Instituto Mora. (http://www.nongnu.org/durito/docs/Aguayo_Roca_2.html)

ALLIEVI, S. (2004): “Inmigraciones y religiones en Europa. Identidades individuales y colectivas en transformación”. G. Aubarell y R. Zapata-Barrero (eds.). *Inmigración y procesos de cambio*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.

AGUILAR, M^a J. (ed.) (2003): *El desafío de la inmigración en el siglo XXI*. Albacete: UCLM (CD-Rom).

- (dir.) (2004): *Inmigración, interculturalidad y ciudadanía: Nuevas realidades y estrategias de acción en la España del siglo XXI*. Albacete: Ministerio de Ciencia y Tecnología-UCLM (DVD-Rom).

- (ed.) (2005): *Interculturalidad y resolución de conflictos en el actual contexto migratorio*. Albacete: Consejería de Educación-UCLM (CD-Rom).

- (2006a): “Nuevas fronteras teóricas y metodológicas en la investigación social: Aplicaciones de la sociología visual y la investigación-acción-participativa en el campo de las migraciones”. *Acciones e Investigaciones Sociales*, mayo 2006:35-48.

- (2006b): *Sin Recortes*. Albacete: GIEMIC-Laboratorio de Sociología Visual, Película documental en DVD (Dirección, producción y guión).

- (2007a): *África llora aquí*. Albacete: GIEMIC-Laboratorio de Sociología Visual, Película documental en DVD (Dirección, producción y guión).

- (2007b): *Aquí cabemos todos*. Albacete: GIEMIC-Laboratorio de Sociología Visual, Película documental en DVD (Dirección, producción y guión).

- (dir.) (2008): *Ciudadanía Intercultural: Materiales y propuestas desde la Sociología Visual*. Albacete: GIEMIC-Laboratorio de Sociología Visual (DVD-Mixto).

AGUILAR, M^a J. y FOFANA, M. (2007). “Campana de sensibilización contra la inmigración ilegal en Mali promovida por malienses en España y el GIEMIC: “África llora aquí””. En *II Congreso Internacional Cooperación al Desarrollo: Migraciones y Codesarrollo*. Alicante: Universidad de Alicante.

ALINSKY, S. (1971): *Rules for Radicals*. New York: Vintage Books.

BAUBÖK, R. (1994): *The Integration of immigrants*: Council of Europe.

BEZERRA, U. (2003): “Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares”. *Revista Brasileira de História*, vol. 23, nº 45, pp. 11-36. (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100002&lng=en&nrm=iso)

BOAL, A. (1985): *Teatro del oprimido 2: Ejercicios para actores y no actores*. México: Nueva Imágen.

BUXÓ, M^a J. (1999): “Que mil palabras”. En M^a J. BUXÓ y J. de MIGUEL (eds.). *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, video, televisión*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.

BUXÓ, Mª J. y De MIGUEL, J. (eds.) (1999): *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, vídeo, televisión*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.

CHAPLIN, E. (1996): *Sociology and Visual Representation*. London: Routledge.

De MIGUEL, J. (1999): “Fotografía”. En Mª J. BUXÓ y J. de MIGUEL (eds.) *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, vídeo, televisión*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.

Del CAMPO, S. (2003): “Multiculturalismo, inmigración y familia”. D. BOROBIO (coord.). *Familia e interculturalidad*. Salamanca: Universidad Pontificia.

DENNEY, D. (1992): *Racism and Antiracism in Probation*, London: Routledge.

FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

GARCÍA, J. L. (1991): “Qué tienen que ver los españoles con lo que los antropólogos saben de ellos”. M. CÁTEDRA (ed.). *Los españoles vistos por los antropólogos*. Gijón: Júcar.

GARCÍA, F. J. y Barragán, C. (2000): “Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate”. *Documentación Social* (Madrid), 121, pp. 209-232.

GIMÉNEZ, C. (1996): “La integración de los inmigrantes y la interculturalidad. Bases teóricas de una propuesta práctica”. *Arbor*, CLIV, pp. 119-147.

- (2003): “Familias en la inmigración. Su integración en la sociedad receptora”. D. BOROBIO (coord.). *Familia e interculturalidad*. Salamanca, Universidad Pontificia.

GÓMEZ, C. (2002): *Post-diseño: el análisis Crítico del Discurso Visual*. Conferencia pronunciada el 4 de diciembre de 2002, en la Facultad de Arquitectura y urbanismo de la Universidad de Chile. (<http://www.uchile.cl/cultura/visual/index.html>)

GOODY, J. (1986): *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.

JAY, M. (2002): “Cultural relativism and the visual turn”. *Journal of Visual Culture*, vol. 1, nº 3, pp. 267-279.

KYMLICKA, W. (1995): *Multicultural Citizenship*. Oxford: Clarendon Press.

LABRADOR, J. (2004): “Intervención social e inmigración”. *Portularia* (Huelva), 4, pp.7-18.

- LEFT, E. (2005): "Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes". X. ÚCAR (ed.). *1er. Congrés Internacional i Interdisciplinar sobre Participació, Animació i Intervenció Socioeducativa*. Barcelona: UAB.
- LUCAS, J. de (1998): "¿Elogio de Babel? Sobre las dificultades del Derechos frente al proyecto intercultural". S. NAÏR y J. de LUCAS. *El desplazamiento en el mundo. Inmigración y temáticas de identidad*. Madrid: IMSERSO.
- (2004): "Los nuevos movimientos migratorios en el siglo XXI. Otras miradas. Otras respuestas". *Revista de Treball Social*, 173, pp. 41-63.
- MACDOUGALL, D. (1997): "The Visual in Anthropology". En M. BANKS y H. MORPHY (eds.) *Visual Anthropology*. New Haven: Yale University Press.
- MARTÍN, G. (2004): "Emigración e Islam". G. AUBARELL y R. ZAPATA-BARRERO (eds.). *Inmigración y procesos de cambio*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- MARTINIELLO, M. (1997) : *Sortir des ghettos culturels*. Paris: Presses de Science Po.
- (2004): "El Estado, el mercado y la diversidad cultural". G. Aubarell y R. ZAPATA-BARRERO (eds.). *Inmigración y procesos de cambio*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- MELUCCI, A. (1993): "Passagi di senso e incerte frontiere". A. CARBONARO y C. FACCHINI (eds.). *Biografie e costruzione dell'identità. Tradizione e innovazione nella riproduzione sociale*. Milan: Franco Angeli.
- MORPHY, H. (1997): "Introduction: rethinking visual anthropology". En M. BANKS y H. MORPHY (eds.) *Visual Anthropology*. New Haven: Yale University Press.
- ONG, W. (1987): *Oralidad y escritura*. México: FCE.
- PAJARES, M. (2000): "Políticas sociales de integración de los inmigrantes". *Documentación social*, 121, pp. 111-130.
- QUÉAU, Ph. (1993): *Lo virtual. Virtudes y vértigos*. Barcelona: Paidós.
- ROQUE, M-A. (2003): "Identidad y territorio. El reto de la integración en Catalunya. La interculturalidad como reto y como oportunidad". G. AUBARELL (dir.). *Perspectivas de la inmigración en España. Una aproximación desde el territorio*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- RUBY, J. (1996): "Antropología visual". En D. LEVINSON y M. EMBER (eds.) *Enciclopedia de Antropología Cultural*, vol. 4, pp. 1345-1351. New York: Henry Holt & Co. (<http://www.antropologiavisual.cl/art011.htm>)

SANTAMARÍA, E. (2002): *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Barcelona: Anthropos.

SEDEÑO, A. (2004): "Lo visual como medio de reflexión antropológica. Cine etnográfico versus cine documental y de ficción". *Gazeta de Antropología*, nº 20, pp. 20-28 (http://www.ugr.es/~pwlac/G20_28AnaMaria_Sedeno_Valdellos.html)

SOLOMON, B. B. (1976): *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities*. New York: Columbia University Press.

TERRÉN, E. (2004): *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

TOURAINÉ, A. (2001): "La fe de la cultura instrumental". M.A. ROQUE y J. MAILA (dirs.). *Els reptes de la interculturalitat a la Mediterrània*. Barcelona: Proa.

VAN DIJK, T.A. (2000): "New(s) Racism". En S. COTTLE (Ed.), *Ethnic minorities and the media*. Buckingham: Open University Press, pp. 33-49.

- (2001): "Critical Discourse Analysis". En D. TANNEN, D. SCHIFFRIN y H. HAMILTON (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, pp. 352-371.

7.- Filmografía

AGUILAR IDÁÑEZ, M^a J. (2006). *Sin Recortes*, GIEMIC-Laboratorio de Sociología Visual, Albacete, Película documental en DVD (Dirección, producción y guión).

- (2007). *África llora aquí*, GIEMIC-Laboratorio de Sociología Visual, Albacete, Película documental en DVD (Dirección, producción y guión).

- (2008). *Aquí cabemos todos*, GIEMIC-Laboratorio de Sociología Visual, Albacete, Película documental en DVD (Dirección, producción y guión).

II. Artículos.

Bloque Comunicación Social



La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria

The implementation of social networking in higher education college

Koldo Meso Ayerdi

Universidad del País Vasco UPV/EHU
koldo.meso@ehu.es

Jesús Ángel Pérez Dasilva

Universidad del País Vasco UPV/EHU
jesusangel.perez@ehu.es

Terese Mendiguren Galdospin

Universidad del País Vasco UPV/EHU
terese.mediguren@ehu.es

Recibido el 4 de marzo de 2011
Aprobado el 25 de marzo de 2011

Resumen: El artículo que se desarrolla a continuación trata de hacer una revisión sobre la relevancia que han cobrado las redes sociales dentro del ámbito educativo. En una sociedad avanzada tecnológica y sociológicamente las organizaciones que no utilicen los nuevos soportes y técnicas de la comunicación cibernética están previsiblemente abocadas al fracaso.

Palabras clave: Educación – TIC – Redes Sociales – Educación Superior

Abstract: This paper tries to do a review on the relevance that social networks have nowadays within the education field. In today's society the organizations that do not use new media and cybernetic communication techniques are predictably doomed to failure.

Keywords: Education – ICT – Social Networks – Higher education

1.- Introducción.

A lo largo de estas dos últimas décadas somos testigos del papel, cada vez más importante, que juegan las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior; una presencia, la de las TIC, que ‘amenaza’ con cambiar radicalmente el escenario educativo tradicional en nuestras universidades. El presente es ya digital, si bien hay quienes opinan que muchas de las experiencias educativas que recurren a las nuevas tecnologías digitales siguen repitiendo los mismos modelos analógicos, pese a usar Internet (APARICI, 2010).

Una ‘amenaza’ que coincide, hoy día, con los profundos cambios que se están dando en la Universidad como consecuencia, principalmente, de la mano de los desafíos que la declaración de Bolonia (1999) lanzó a todas las instituciones universitarias de la Unión Europea.

Es importante tener en cuenta que en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las nuevas metodologías educativas priman el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo entre compañeros. El proceso de reforma universitaria en el que estamos inmersos está llamado a remover los cimientos del sistema, al primar la práctica sobre la teoría, relegar las macroclases a favor de grupos más reducidos, al apoyarse en las nuevas tecnologías.

El uso de las TIC es un objetivo de primer orden en el proceso formativo de la nueva generación de estudiantes, dejando paso a nuevos modelos y estrategias de enseñanza. Según KIESLINGER y EHMS (2010), estos nuevos procesos de aprendizaje se producen cuando las responsabilidades y las funciones de instrucción se alejan gradualmente del sistema educativo formal y de sus representantes (los profesores, tutores...) y se mueven hacia los participantes (los estudiantes).

Nuestras facultades han incorporado las últimas generaciones de ordenadores sustituyendo a aquéllos que ya habían quedado obsoletos como consecuencia de los cambios tecnológicos. Las memorias USB o los almacenes en red han apartado los soportes de archivo que utilizábamos no hace muchos años, como el disquete e incluso el CD. Las universidades han creado plataformas virtuales de apoyo a la docencia en un intento por mejorar y facilitar la formación del estudiante. Y el profesorado ha comenzado a intercambiar materiales docentes con el alumnado por correo electrónico o a celebrar tutorías virtuales.

La inclusión de las nuevas tecnologías en las aulas es un reflejo de la necesidad de adaptar las demandas a la sociedad. Profesorado y alumnado universitario utilizan la

tecnología para emitir y recibir información, compartir conocimiento, crear redes que refuercen sus vínculos con su entorno por la vía de la comunicación.

Esa capacidad de los jóvenes de adaptarse a entornos online debe ser aprovechada y explotada en el mundo académico. Tal y como recoge de la TORRE (2009), ya no es una pérdida de tiempo la navegación por Internet, jugar digitalmente o el paso por las redes sociales; están asimilando competencias tecnológicas y comunicativas muy necesarias para el mundo contemporáneo, y no sólo están integrándose en procesos comunicativos online, sino que además comienzan a tener conciencia clara de la importancia de nuestras identidades públicas.

De forma paralela, se ha producido un debate en el seno de la comunidad educativa que ha dado como resultado cambios metodológicos, búsqueda de nuevos modelos pedagógicos y prácticas interactivas basadas en el diálogo; todo ello, cuestiones que están más allá del empleo de nuevas o viejas tecnologías.

Junto a todo ello, una nueva reflexión: el profundo cambio generacional que, al menos en relación con el entorno tecnológico, se está produciendo en las aulas con la llegada de los llamados ‘nativos digitales’ (PRENSKY, 2001 y 2006), jóvenes que se diferencian de sus padres y maestros, llamados ‘Inmigrantes digitales’, y que han nacido y crecido en el contexto de una sociedad marcada por la impronta de las Nuevas Tecnologías.

A finales del siglo pasado, a los jóvenes se les llamaba ‘Generación Net’, ‘Generación conectada’ o ‘Generación de la web’. El nombre era un signo de adhesión al ciberespacio, a la revolución que caracterizaba a esos tiempos.

A las nuevas generaciones de usuarios se les han endosado ya etiquetas variadas, como ‘Generación Red’ (TAPSCOTT, 1998), *e-Generation*, *Millennial Generation*, ‘Generación Interactiva’ (BRINGUÉ y SADABA, 2008) o ‘Generación Einstein’ (PISCITELLI, 2009).

La educación formal no puede permanecer ajena a significativos cambios en la creación, gestión, distribución y recepción de la información. El profesorado se ve obligado a un replanteamiento constante de las implicaciones educativas que los desarrollos tecnológicos tienen en la sociedad en general y en los entornos educativos en particular.

En la Sociedad de la Información y del Conocimiento, las TIC en general y las tecnologías 2.0 en particular ofrecen al ámbito universitario nuevos espacios de formación complementarios a la enseñanza presencial, viniendo a reforzarla. Sin embargo, pese a todo ello, asistimos a un desfase entre la potencialidad de las TIC incorporadas a las aulas y la flaca renovación de los procesos pedagógicos (MARTIN, 2009) y, en la mayoría de los casos, se limita a la sustitución de las pizarras por

presentaciones en *PowerPoint* o a través de plataformas académicas que se entienden como consecuencia de una serie de avances tecnológicos que permiten disponer de herramientas con un interfaz amable.

Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre en la vida diaria del alumnado, los sistemas educativos siguen centrados exclusivamente en el lenguaje verbal (GUTIÉRREZ MARTÍN, 2010). No hay que olvidar que aún existe la llamada *tecnofobia* en algunos docentes, aferrados tanto a la lección magistral como al libro de texto.

Prevalece la opinión de que lo que verdaderamente tiene prioridad es la autoridad y el saber del profesor, centralizado todo ese conocimiento en un programa, en un libro, en unos apuntes; de que ese saber se transmite de manera unidireccional (profesor-alumno), mediante una repetición mecánica que se activa año tras año.

Además de ello, podemos señalar cinco problemas que recogen TOURIÑAN, RODRÍGUEZ y OLVEIRA (2003: 61; Cit. MARÍN y ROMERO, 2009) para la integración de las TIC como herramientas de trabajo diario:

- La limitación en el acceso a las tecnologías.
- La rapidez de los avances tecnológicos.
- La ausencia de su efectiva coordinación de actuaciones a favor de la receptividad en el terreno de las NNNT.
- La escasa inversión en investigación pedagógica para hacer frente de manera segura a los retos del aprendizaje en la nueva situación.
- La necesidad de una planificación efectiva desde la administración educativa respecto de la accesibilidad, receptividad y flexibilidad en la nueva demanda de la educación.

A estos problemas se podrían incorporar dos nuevos que vendrían a justificar las dificultades que encuentran los profesores para realizar la correcta integración de las TIC en su práctica docente (GARCÍA y BRINGUÉ, 2009):

- La baja formación (el 78,2% de los profesores así lo declara).
- La falta de tiempo para formarse (el 72,3% de los docentes observa este impedimento).

Ahora bien, en estas dos últimas décadas muchos profesionales de la educación hemos apostado de una manera seria por una alfabetización múltiple o educación mediática, depositando nuestra confianza en el empleo de las nuevas tecnologías en general y de Internet y de la Web 2.0 en particular en las aulas.

Lo que está claro es que, como recogía NEGROPONTE (1995), hemos pasado de una cultura basada en el átomo a otra basada en el bit y, en consecuencia, desaprovechar las potencialidades que los nuevos entornos 2.0 ofrecen también para la

docencia universitaria sería, cuando menos, una soberbia (TÚÑEZ y SIXTO, 2010), una temeridad, ya que “pueden ser una gran fuente de aprendizaje contextualizado” (ESTEVE, 2009: 60).

2.- La docencia 2.0.

En el ámbito educativo la transformación sufrida estos últimos años ha sido importantísima, lo que está convirtiendo a la Red no sólo en un banco de recursos, que podía serlo antes, sino en una plataforma para trabajar con los citados recursos.

Surge una nueva corriente de *e-learning* conformada en torno a las concepciones y principios de la Web 2.0 y que tiene su fundamentación pedagógica en las teorías del *conectivismo* desarrolladas de forma principal por Siemens (2004) y que se basan en que:

- El alumnado es el que crea y modifica los contenidos por medio de las herramientas que pone a su disposición la Web 2.0.
- Se conforman las experiencias de aprendizaje gracias a la reutilización y las remezclas de los contenidos provenientes de diversas fuentes de acuerdo con las necesidades e intereses del alumnado.
- Se produce un cambio en las herramientas, diseñando e integrando las herramientas de la nueva Web 2.0, que permiten a los usuarios un mayor grado de comunicación y colaboración de forma flexible y rápida.

Es el momento, según Ramón BENÍTEZ (Cit. PALOMO *et al*, 2008), en que las TIC, favorecidas por el desarrollo de las Web 2.0, deben asumir el liderazgo de estos cambios pretendidos en el ámbito educativo.

Gracias a las herramientas que proporciona la Web 2.0 es posible desarrollar entornos de aprendizaje que posibilitan estructurar nuevas metodologías docentes que aproximen a los planteamientos didácticos del EEES, donde se recupere el protagonismo de los alumnos, y donde se les permita aprender tanto dentro como fuera de las aulas.

La Web 2.0 manifiesta un estado de madurez favorecida no tanto por una revolución tecnológica cuanto por una evolución de las posibilidades comunicativas y de interacción en la Red así como un cambio de actitud y una nueva filosofía de trabajo del propio usuario de Internet (MARTÍNEZ y SOLANO, 2010).

La Web 2.0 ha de entenderse como un instrumento facilitador del cambio de modelo en los procesos de aprendizaje (ESTEVE, 2009). Consiste en un modelo que concibe el aprendizaje como el resultado de la interacción y colaboración de las personas y que sitúa al estudiante en el verdadero protagonista del proceso, con un papel activo en su propio aprendizaje (MICHAVILA y PAREJO, 2008). El profesorado modifica su rol, dejando al alumnado la opción de generar los nuevos contenidos de

aprendizaje y centrando su trabajo en el desarrollo de espacios adecuados para que se lleven a cabo los aprendizajes colaborativos.

La Web 2.0 ha puesto en evidencia que el uso de las tecnologías puede reforzar los modelos transmisores en la enseñanza. Los cambios tecnológicos producidos en los últimos veinte años exigen nuevos planteamientos metodológicos, pedagógicos y comunicativos que están más allá del uso de una herramienta (APARICI y OSUNA, 2010).

Desde esta perspectiva, la Web 2.0 podría definirse como un conjunto de tecnologías para la creación social de conocimiento, incorporando tres características fundamentales: tecnología, conocimiento y usuarios (FREIRE, 2007). Estos factores generan espacios de comunicación idóneos para el desarrollo y la implementación de actitudes de un nuevo tipo de alfabetización tecnológica crítica, colaborativa y creativa (BRUNS y HUMPHREYS, 2005), en el marco de una creación colectiva de contenidos, el establecimiento de recursos compartidos y el control de la calidad de forma colaborativa entre los usuarios (RIBES, 2007). Todo ello favorece la consolidación de un espacio práctico adecuado para la socialización y la culturización de los jóvenes (PÉREZ TORNERO, 2008), puesto que las nuevas herramientas de la Web 2.0, caracterizadas por la interacción y colaboración entre los usuarios, contribuyen a una socialización de la Red (CUESTA, 2009) y a la promoción del aprendizaje compartido y colaborativo entre el alumnado (LEÓN DE MORA, 2010).

Varios son los cambios y transformaciones que el uso de Internet provoca en el ámbito docente (CABERO y GISBERT, 2005) y que algunos autores (TÚÑEZ y SIXTO, 2010) hacen extensible al uso de los recursos 2.0:

- Ponen a disposición del alumnado un amplio volumen de información.
- Facilitan la actualización de la información y de los contenidos.
- Flexibilizan la información, independientemente del espacio y tiempo en el que se encuentren el profesor y el estudiante.
- Permiten la deslocalización del conocimiento.
- Facilitan la autonomía del estudiante.
- Propician una formación *just in time* y *just for me*.
- Ofrecen diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para los estudiantes y los profesores.
- Favorecen una formación multimedia.
- Facilitan una formación grupal y colaborativa.
- Favorecen la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesorado y entre los alumnos.
- Facilitan el uso de los materiales, los objetos de aprendizaje.
- Permiten que en los servidores pueda quedar constancia de la actividad realizada por los estudiantes.
- Ahorran costes y desplazamientos.

En resumen, el entorno 2.0 potencia espacios virtuales para la interacción social, la participación abierta basada en aplicaciones telemáticas, gratuitas y fáciles de manejar (CABERO *et al.*, 2009). De hecho, el éxito de las diferentes herramientas aparecidas últimamente en las aulas se debe fundamentalmente a la sencillez de manejo de las mismas.

CASTAÑO *et al.* (2008) identifican sus características diferenciales:

- Son dinámicas, ya que los contenidos se actualizan de forma constante.
- Son colaborativas, pues se elaboran por un grupo de personas.
- Son simples e intuitivas.
- Pueden utilizarse sin necesidad de instalar nada en el ordenador, ya que la web es la plataforma.
- Poseen un entorno amigable e interactivo.
- Los usuarios tienen capacidad de gestionar qué, cuándo y cómo publicar.

Asimismo, los estudiantes, que adquieren una serie de capacidades tecnológicas (LÓPEZ MÉNDEZ, 2009), se convierten en los verdaderos protagonistas de los procesos de aprendizaje y su tradicional actitud reactiva se transforma en proactiva (BAUTISTA *et al.*, 2006), manifestando una implicación y un compromiso claro con el aprendizaje.

Pero, ¿y qué opinan los docentes de todo esto? La respuesta de los docentes va desde el rechazo absoluto a usar las redes sociales en sus actividades didácticas, hasta el entusiasmo por contar con medios para desarrollar prácticas innovadoras, pasando por la resignación remolona o un interés muy medido por experimentar nuevas posibilidades. Hay parte del profesorado que se muestra incómodo con tener que armonizar su ‘analfabetismo tecnológico’ con la función básica de alfabetizar que la sociedad le asigna. La mayoría, sin embargo, parece aceptar que la integración de las redes sociales en la enseñanza es una exigencia social y económica de nuestro tiempo y que, aunque no haya sido precisamente una demanda de la mayoría de los docentes, es necesario acercar las aulas a la sociedad.

3.- Las redes sociales en la docencia.

El espíritu de la Web 2.0 al que antes evocábamos tenía que llegar inevitablemente al ámbito de la educación. Así, frente a las primeras experiencias en las que Internet era utilizado como un ‘espacio’ en el que los docentes alojaban materiales para el consumo de su alumnado, en una especie de traslación a la Red de los servicios de reprografía (ARMENTIA y MARÍN, 2010), en la actualidad se busca un auténtico intercambio de conocimiento entre profesores y estudiantes. Se trata de superar lo que José Miguel CORREA denomina “e-reading”. “El e-learning versus e-reading representa una realidad que muy a menudo se puede ver en las propuestas de educación

on-line. Hemos sustituido los textos impresos por archivos digitalizados y empaquetados que se distribuyen a los alumnos” (CORREA, 2004: 28).

La creciente popularidad de las redes sociales no hace más que evidenciar la necesidad de incorporar su uso como plataforma para la docencia e investigar sus potencialidades al mundo académico y educativo. Es importante aprovechar la actitud abierta de los alumnos para relacionarse mediante el uso de redes sociales así como destacar el carácter social de éstas para generar sinergias de intercambio de conocimiento. Asimismo, las redes sociales han de jugar un papel importante en la configuración de los nuevos espacios educativos que surgen al socaire de la evolución de la tecnología y de la sociedad, ya que su uso conlleva la adquisición de algunas de las competencias marcadas por el EEES: competencias personales dirigidas a fomentar el autoaprendizaje como el pensamiento crítico o el reconocimiento de la diversidad; competencias instrumentales como la asimilación de cultura visual o las habilidades informáticas; o competencias sistemáticas como el potencial investigador o la capacidad de aprender a través de casos de estudio.

Tal y como recoge José Luis ORIHUELA (2009), las redes sociales en línea permiten generar nuevas sinergias entre los miembros de una comunidad educativa, facilitan la circulación de información, la organización de eventos, el compartir recursos y, sobre todo, proyectan y consolidan las relaciones interpersonales una vez que se han terminado los estudios.

Cada vez son más los autores que atribuyen posibilidades a las redes sociales para usarlas en el ámbito docente. Juan José de HARO (2009) les atribuye tres ventajas comunes:

- Minimizan la necesidad de formación porque todos usan el mismo recurso.
- Favorecen la comunicación con los alumnos de manera bidireccional, ya que el profesorado y alumnado se encuentran en un mismo espacio.
- Su carácter generalista posibilita el uso universal de las mismas.

Pero aún hay más:

- Proveen al estudiante de un entorno creativo con múltiples herramientas y materiales (sonidos, imágenes, vídeos...).
- Rompen la barrera de espacio y de tiempo. Ya no es necesario esperar a estar físicamente con otros integrantes del aula para plantear alguna pregunta o compartir alguna información.
- Ofrecen a los estudiantes el acceso a un amplio mundo de información, posibilitándoles su búsqueda sobre cualquier tema impartido en clase.

Ahora bien, a la hora de hablar de las redes sociales en relación con la educación es necesario hacerlo, tal y como recogen CASTAÑEDA y GUTIÉRREZ (2010), desde al menos tres perspectivas educativas complementarias:

1. Aprender con las redes sociales. Es una realidad que la juventud está en las redes sociales y por tanto de ahí la necesidad de aprovechar desde la educación los espacios de interacción y comunicación que se generan entre los jóvenes al formar parte de estas redes.

2. Aprender a través de las redes sociales. Nos referimos a procesos de aprendizaje informales en los que los usuarios de las redes sociales pueden aprender de manera autónoma e independiente al formar parte de esta red.

3. Aprender a vivir en un mundo de redes sociales. Hacemos alusión a la necesidad de informar y concienciar a los nuevos usuarios de estas herramientas de qué son las redes sociales y cómo el uso que de ellas se haga ampliará las posibilidades que ofrecen y a la vez determinará el papel que las mismas tienen en nuestra vida.

Tal y como recogen las profesoras BELMONTE y TUSA (2010), como herramientas de alfabetización digital, las redes sociales fortalecen aptitudes, habilidades y competencias en los estudiantes, al tiempo que construyen un aprendizaje, formativo y significativo, tan necesario en tiempos de cambio social y económico. Es decir, las redes sociales permiten al alumnado controlar su propio proceso de aprendizaje y establecer andamiajes que le permitan hacer frente a nuevas situaciones de aprendizaje de una manera significativa. Es importante dotar al alumno de competencias para el trabajo en equipo que les sirvan en su proceso de aprendizaje para la vida.

No obstante, tal y como señala Mar CAMACHO (2010) , para que se lleve a cabo un tipo de aprendizaje colaborativo mediante las redes sociales es necesario que se den algunas condiciones idóneas:

- Por una parte, es necesario disponer de recursos tecnológicos que den respuesta a la necesidades del profesorado desde los propios centros educativos, así como de una infraestructura adecuada.
- Por otra parte, es imprescindible ofrecer recursos formativos que aseguren una correcta adquisición de competencias por parte del profesorado.

Si bien es cierto que numerosos autores coinciden en la gran importancia de las redes sociales educativas y su potencialidad para promover procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, también es cierto que existen escasos ejemplos donde se da un uso real y se potencian las redes como entornos para el aprendizaje personal. Cada vez más instituciones educativas y universidades utilizan las redes sociales como complemento de la docencia que imparten y con la intención de captar la atención de los estudiantes en su propio ámbito natural, la Red. Es habitual encontrar numerosos

ejemplos de páginas de universidades en Facebook, así como de centros de investigación y/o estudios asociados o de alumnos de las propias universidades. La presencia de las instituciones académicas en este tipo de redes favorece la difusión de su actividad, no sólo entre las personas que integran su comunidad, sino también entre el gran público.

Sin embargo, las páginas suelen pertenecer a instituciones y centros educativos, y rara vez a materias o planes de estudios concretos, aunque comienzan a desarrollarse también.

Así pues, coincidimos con el anteriormente citado ORIHUELA (2009) en que si bien las posibilidades educativas de las redes sociales son enormes, el reto consistirá en despertar el interés tanto de instituciones, educadores y alumnado para integrar las redes sociales como herramientas básicas de alfabetización digital en todos los niveles de enseñanza.

4.- Alumnado digital.

Utilidades como Facebook, Flickr, Youtube, los blogs... han posibilitado la aparición de un nuevo tipo de lector, al que autores como Octavio ISLAS (2008) denominan “prosumidor”, acrónimo de productor y consumidor. Se trataría de usuarios familiarizados con el manejo de las nuevas tecnologías en general y de Internet y las redes sociales en particular, que asumen un rol activo y que impulsan un flujo multidireccional de las informaciones.

Los alumnos de nuestras facultades ya vienen con la tecnología en sus bolsillos y sus mentes. Los hogares cada vez están mejor dotados y el uso de la Internet, juegos, redes sociales, etc. se ha convertido en una de las actividades de ocio más frecuentes de los alumnos. Éstos pertenecen a una generación que se presenta como preparada de modo natural para manejar el *interface*, gestionar su agenda de amistades y contactos, discriminar la información y navegar por la Red (GABELAS, 2010).

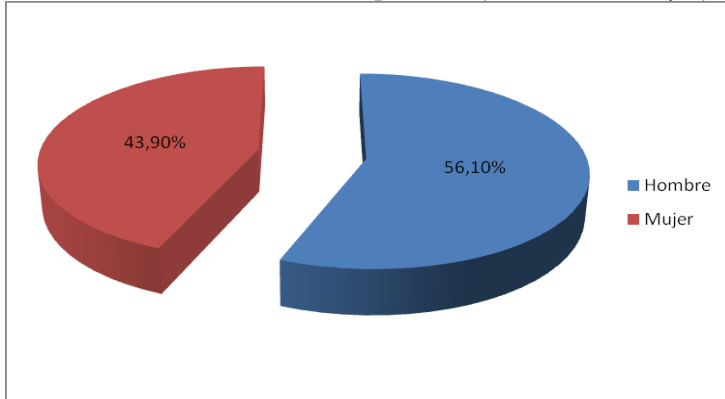
La Universidad se enfrenta a aulas llenas de jóvenes digitales que demandan una nueva tipología de enseñanza. Los estudiantes universitarios actuales pertenecen a una generación digital, que ha crecido bajo la influencia de lo audiovisual (de la televisión, primero, y de Internet, después). Su forma de relacionarse, comunicarse, estar informado, ver la televisión o escuchar música es a través de la Red.

Manuel ÁREA afirma que uno de los grupos de población más afectados directamente por la omnipresencia son los niños, adolescentes y jóvenes. Esta generación es la más genuina representante de las nuevas formas de comportamiento cultural y social de la sociedad contemporánea, basadas en el uso habitual de distintas tecnologías digitales. Para la infancia y la juventud del tiempo actual las tecnologías de la

información y comunicación no sólo se han convertido en objetos normales de su paisaje vital y experiencia cotidiana, sino también en señas de identidad generacional que los distingue del mundo de los adultos (ÁREA, 2005: 157-158).

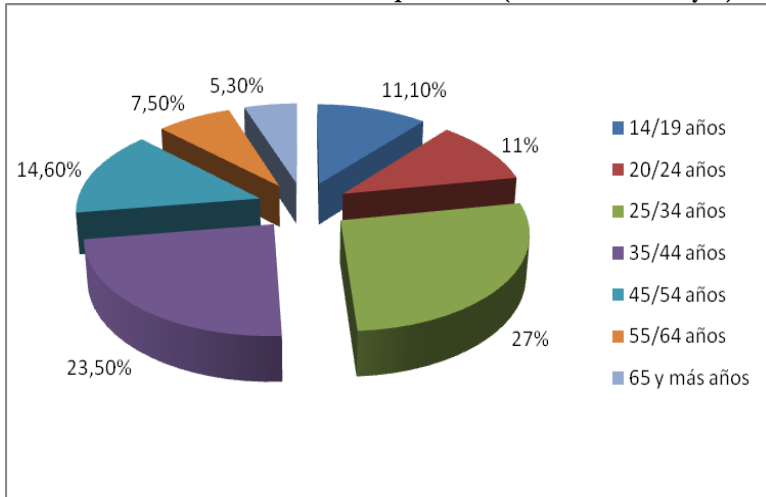
El Estudio General de Medios sobre el consumo de Internet constata que el 56,1% son hombres frente a un 43,9% que son mujeres (Tabla 1). Asimismo, el 22,1% de los individuos que se conectan a Internet tienen entre los 14 y los 24 años (Tabla 2).

Tabla 1. Distribución de internautas por sexo (Base: usuarios ayer). 2010



Fuente: Estudio General de Medios. Febrero/Noviembre 2010. Elaboración propia.

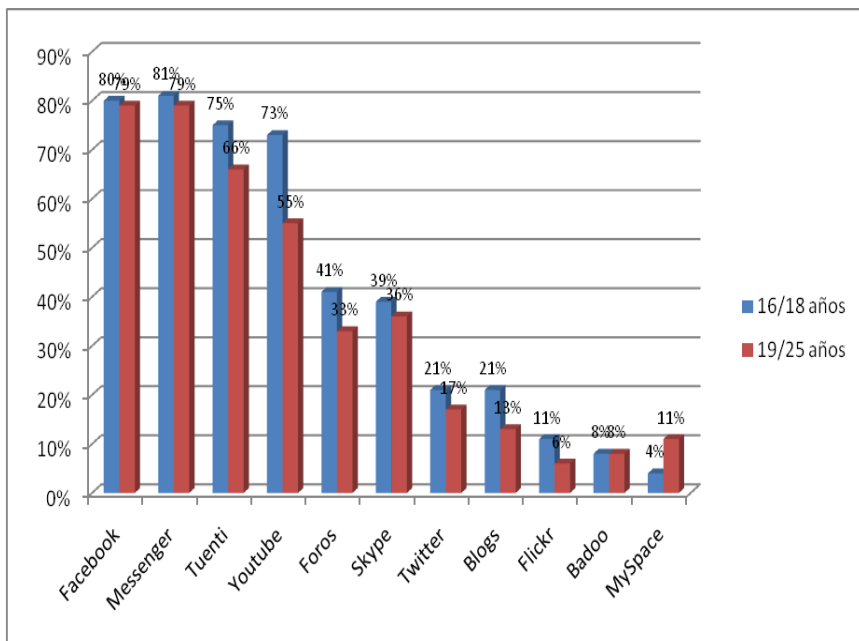
Tabla 2. Distribución de internautas por edad (Base: usuarios ayer). 2010



Fuente: Estudio General de Medios. Febrero/Noviembre 2010. Elaboración propia.

Por lo que respecta al consumo de redes sociales, observamos (Tabla 3) que Facebook, Messenger y Tuenti son las redes sociales más universales, acaparando un mayor porcentaje de público entre los 16 y 25 años. Por el contrario, otras redes como Skype, Flickr, Badoo o MySpace se vinculan particularmente al público más adulto.

Tabla 3. Consumo de redes sociales según edad (3ª oleada Observatorio de Redes Sociales Febrero 2011).



Fuente: The Cocktail Analysis. Elaboración propia.

Ahora bien, de la recogida de algunos otros datos de informes e investigaciones (Cit. GABELAS, 2010), observamos que la ocupación e incidencia que tiene el empleo de las nuevas tecnologías en los escenarios juveniles es notable y significativa:

- La Fundación Pfizer, en su informe “La juventud y las redes sociales en Internet (2009)”¹, señala que las redes sociales se han convertido para la juventud en un terreno abonado para abrir y estrechar lazos con diferentes grados de relación y de amistad.

¹<http://cdn.carrero.es/wp-content/uploads/2009/10/INFORME_FINAL_Encuesta_Juventud_y_Red_Sociales.pdf>

- Según el informe “Transformemos el ocio digital. Un proyecto de socialización en el tiempo libre (2009)”², un 97% de los adolescentes consultados (entre 12 y 18 años) afirma haberse conectado una vez a Internet. Y un 33% afirma tener amigos virtuales; es decir, amigos que han conocido y tratado sólo en la Red.

- Según el “Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres (Marzo 2009)”³, la edad de inicio a las TIC se produce entre los 10 y los 11 años; la mitad de los usuarios jóvenes acceden a Internet a diario; y pasan una media de 14,5 horas semanales conectados. Asimismo, un 90% de los jóvenes entre 15 y 16 años dispone de un teléfono móvil propio, utilizado principalmente para enviar SMS y efectuar o recibir llamadas de voz.

- En esa misma línea, del estudio “Juventud y nuevos medios de comunicación. INJUVE 2010”⁴ se recoge que el 59% de los menores de 10 años tiene o usa el teléfono móvil, y el 71% tiene conexión a Internet en casa.

- Los datos del Estudio de Consumo de Medios en Europa de la Asociación Europea de Publicidad Interactiva (EIAA)⁵, señalan que los jóvenes pasan una media de 13,6 horas semanales navegando por Internet frente a las 13 horas dedicadas a la televisión, y que son los principales navegantes en Internet a través de dispositivos móviles, ya que dedican casi 6,4 horas semanales a conectarse a través de estos dispositivos.

Las redes sociales constituyen uno de los epicentros donde los jóvenes construyen su tejido social de amistades y relaciones. Posibilitan la afirmación de su identidad y autoafirmación, y proyectan su socialización en el grupo de referencia y pertenencia. Se presentan, contactan, se relacionan compartiendo fotografías, vídeos, música... Conforman comunidades afines por gustos o intereses.

Pero, ¿y qué hacer con los analfabetos digitales? Está claro que las muchas posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías también pueden levantar muros entre las personas. Y es que a pesar de las enormes posibilidades que tienen hoy día los jóvenes en Internet, muchos de ellos pueden quedar excluidos si no se adecuan al ritmo de cambios y adaptaciones constantes que caracterizan a las tecnologías digitales. La brecha digital no es sólo no poder acceder a la Red, sino, también, no adaptarse a las modalidades participativas que se van diseñando.

² <http://www.editorialuoc.cat/extra_content/978-84-692-6416-4/Informe_jovenes_y_ocio.pdf>

³ <http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios_e_Informes/Estudios_e_Informes_1/Estudio_ninos>

⁴ <<http://www.injuve.es/contenidos.item.action?id=1180444242&menuId=706540899>>

⁵ <<http://www.ciaa.net/news/ciaa-articles-details.asp?lang=5&cid=218>>

Este panorama multimedia aconseja, cuando menos, una revisión de los parámetros de alfabetización audiovisual utilizados hasta la fecha. Es necesario superar la educación 1.0 que preside nuestras aulas desde tiempos inmemorables, de cuando la implantación de las TIC sin norte pedagógico y metodológico.

5.- A modo de conclusiones.

El cambio de tendencia iniciado en Europa a raíz del desarrollo de un espacio común de educación superior implica el establecimiento de nuevos puntos de encuentro entre el profesorado y el alumnado que vayan más allá de la tangibilidad del aula. Las TIC se conforman como elementos esenciales para el desarrollo de este proceso, ayudando a dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, lejos de su consideración como un riesgo, un desconocido o un enemigo del aula.

Ahora bien, es precisa la readaptación de las tradicionales formas de e-learning hacia las nuevas demandas de los usuarios de la red, evolucionando hacia lo que se ha denominado como e-learning 2.0 y posibilitando una mayor interacción y colaboración en la generación y construcción del conocimiento.

El profesorado debe potenciar el diseño y elaboración de entornos sociales virtuales interactivos, en los cuales el verdadero protagonista de los procesos formativos sea el estudiante, y él un dinamizador de procesos de reflexión didáctica y generador de acciones sociales innovadoras.

6.- Bibliografía.

APARICI, Roberto (Coord.) (2010). *Educomunicación más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

APARICI, Roberto; OSUBA, Sara (2010). “Educomunicación y cultura digital”. En Aparici, Roberto (Coord.) (2010). *Educomunicación más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa, pp. 307-318.

ÁREA MOREIRA, Manuel (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona: Octaedro.

ARMENTIA, J.I.; MARÍN, F. (2010). “La aplicación de las TIC en los estudios de comunicación. La experiencia de la Universidad del País Vasco”. En Sierra, J.; Sotelo, J. (Coords.). *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*. Madrid: Fragua, pp. 488-505.

BAUTISTA, G.; BORGES, F.; FORÉS, A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.

BELMONTE, Ana M^ª; TUSA, Fernanda (2010). “Alfabetización digital en la docencia universitaria: el uso de los blogs y redes sociales en el entorno universitario”. *Actas del II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*, Universidad de La Laguna, diciembre 2010.

BRINGUÉ, X.; SÁDABA, C. (Coords.) (2008). *La Generación Interactiva en Iberoamérica*. Madrid: Fundación Telefónica/Ariel.

BRUNS, A.; HUMPHREYS, S. (2005). *Wikis in Teaching and Assessment: The M / Cyclopeda Project*. Australia: Brisbane.

CABERO, J.; GISBERT, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla: MAD.

CABERO, J.; LÓPEZ, E.; LLORENTE, M.C. (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías Web 2.0. Renovación e innovación en el Espacio Europeo*. Sevilla: Mergablum.

CAMACHO, Mar (2010). “Las redes sociales para enseñar y aprender”. En CASTAÑEDA, Linda (Coord.). *Aprendizaje con redes sociales*. Sevilla: MAD, pp. 91-104.

CASTAÑEDA, Linda; GUTIÉRREZ, Isabel (2010). “Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas”. En CASTAÑEDA, Linda (Coord.). *Aprendizaje con redes sociales*. Sevilla: MAD, pp. 17-40.

CORREA, José Miguel (2004). “¿Calidad educativa on-line? Análisis de la calidad de la educación universitaria basada en Internet”. En *Pixel-Bit*, 24, pp. 11-42.

CUESTA, P. (2009). “Utilización de blogs e wikis na docencia universitria de sistemas multiaxente”. En *Experiencia de Innovación Educativa na Universidade* (2^a ed.). Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa, Universidade de Vigo, pp. 95-104.

ESTEVE, F. (2009). “Bologna y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0”. En *La Cuestión Universitaria*, 5, pp. 59-68.

FREIRE, J. (2007). “Los retos y oportunidades de la Web 2.0 para las universidades”. En JIMÉNEZ, R. y POLO, F. (coords.). *La gran guía de los blogs*. Barcelona: El Cobre.

GABELAS, José Antonio (2010). “Escenarios virtuales, cultura juvenil y educomunicación 2.0”. En APARICI, Roberto (Coord.) (2010). *Educomunicación más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa, pp. 205-223.

GARCÍA, Fernando; BRINGUÉ, Xavier (2009). “¿Qué hay entre los niños y sus pantallas? La escuela y la familia como factores de mediación”. En BRINGUÉ, X.; SÁDABA, Ch (Coords.). *Nacidos digitales: una generación frente a las pantallas*. Madrid: Ediciones RIALP.

GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso (2010). “Creación multimedia y alfabetización en la era digital”. En APARICI, Roberto (Coord.) (2010). *Educomunicación más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa, pp. 171-185.

HARO, Juan José de (2009). “Las redes sociales aplicadas a la práctica docente”. En *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13. En <<http://dim.pangea.org/revistaDIM13/Articulos/juanjosedeharo.doc>> [Consultado el 13/3/2011].

ISLAS, Octavio (2008). “El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad”. En *Palabra-Clave*, 11 (1), pp. 29-39.

KIESLINGER, B.; EHMS, K. (2010). “Autoorganización del proceso de aprendizaje”. En KIESLINGER, B.; FUMERO, A. (Coord.). *Manual del uso del software social*. Madrid: Win Win Consultores.

LEÓN DE MORA, C. (Coord.) (2010). *Entornos colaborativos en docencia virtual: redes sociales y wikis*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

LÓPEZ MÉNDEZ, M. (2009). “Alfabetización Web 2.0”. *Actas del Congreso Internacional Virtual de educación (CIVE 2009)*, Universitat de les Illes Balears.

MARÍN, Verónica; ROMERO, M^a Asunción (2009). “La formación docente universitaria a través de las TICs”. En *Pixel-Bit*, 35, pp. 97-103.

MARTIN, O. (2009). “Educación 2.0. Horizontes de innovación en la Escuela”. En *Telos*, 78. En <<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?iarticulo=1&rev=78.htm>> [Consultado el 13/3/2011].

MARTÍNEZ, F.; SOLANO, I.M. (2010). “Analizando las redes sociales en la Educación Secundaria”. En CASTAÑEDA, Linda (Coord.). *Aprendizaje con redes sociales*. Sevilla: MAD, pp. 143-162.

MICHAVILA, F.; PAREJO, J.L. (2008). “Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia”. En *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 85-118. En <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_05.pdf> [Consultado el 13/3/2011].

NEGROPONTE, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.

ORIHUELA, José Luis (2009). “Redes sociales y educación”. En <<http://www.ecuaderno.com/2009/03/10/redes-sociales-y-educacion/>> [Consultado el 13/3/2011].

PALOMO, R.; RUIZ, J.; SÁNCHEZ, J. (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI*. Sevilla: Editorial MAD.

PÉREZ TORNERO, J.M. (2008). “Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy”. En <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID=27057&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> [Consultado el 13/3/2011].

PISCITELLI, A. (2009). “Nativos e inmigrantes digitales. Una dialéctica intrincada pero indispensable”. En R. CARNEIRO *et al* (coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI.

PRENSKY, M. (2001). “On the Horizon”. En *MCB University Press*, 9 (5). En <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> [Consultado el 13/3/2011].

PRENSKY, M. (2006). “Learning in the Digital Age”. *Educational Leadership*, (63) 4.

TAPSCOTT, D. (1998). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing*. New York: McGraw-Hill.

TORRE ESPEJO, A. de la (2009). “Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios”. En *Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, Vol. 6, pp. 7-14. En <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n1-de-la-torre/17>>. [Consultado el 13/3/2011].

RIBES, X. (2007). “La Web 2.0. El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva”. En *Telos*, 73. En <<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/teelos/articuloperspectiva.asp@idarticulo=2&rev=73.htm>> [Consultado el 13/3/2011].

SIEMENS, G. (2004). “Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age”. En <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>> [Consultado el 13/3/2011].

TOURINÁN, J.M.; RODRÍGUEZ, A.; OLVEIRA, E. (2003). “La sociedad de la información y las nuevas exigencias en formación del profesorado”. En *Aula Abierta*, 81, pp. 57-74.

TÚÑEZ, Miguel; SIXTO, José (2010). “Del aula a las redes sociales: el uso de Facebook en la docencia universitaria”. *Actas del II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*, Universidad de La Laguna, diciembre 2010.

***Propuestas para la investigación en comunicación audiovisual:
publicidad social y creación colectiva en Internet***

***Research proposals for audiovisual communication:
social advertising and collective creation on the internet***

Teresa Fraile Prieto

Universidad de Extremadura

tefraile@unex.es

Recibido el 4 de marzo de 2011

Aprobado el 25 de marzo de 2011

Resumen: La sociedad de la información digital plantea nuevos retos a los investigadores. A medida que la comunicación audiovisual se ha consolidado como disciplina, los estudios culturales se muestran como una perspectiva de análisis ventajosa para acercarse a las nuevas prácticas creativas y de consumo del medio audiovisual. Este artículo defiende el estudio de los productos culturales audiovisuales que esta sociedad digital produce por cuanto son un testimonio de los cambios sociales que se operan en ella. En concreto se propone el acercamiento a la publicidad social y a los objetos de creación colectiva en Internet como medio para conocer las circunstancias de nuestra sociedad.

Palabras clave: Investigación – Comunicación audiovisual – Publicidad social – Mashups – Flashmobs

Abstract: The information society poses new challenges to researchers. While audiovisual communication has been consolidated as a discipline, cultural studies is an advantageous analytical perspective to approach the new creative practices and consumption of audiovisual media. This article defends the study of audiovisual cultural products produced by the digital society because they are a testimony of the social changes taking place in it. Specifically, it proposes an approach to social advertising and objects of collective creation on the Internet as a means to know the circumstances of our society.

Keywords: Research – Audiovisual communication – Social advertising – Mashups – Flashmobs

1.- Introducción. La sociedad de la información digital.

Uno de los temas candentes que se plantean al comienzo del milenio, tanto en el ámbito académico como en la vivencia cotidiana, es la manera en la que los medios de comunicación y la sociedad se van adaptando a la influencia e intervención de las nuevas prácticas tecnológicas.

En lo que se refiere a los medios de comunicación, la sociedad actual ha experimentado en pocos años una gran diversificación de los componentes comunicacionales y, aparte de medios tradicionales como cine, televisión o radio, en el día a día reciente forman parte del quehacer habitual Internet, la televisión por cable, los videojuegos, la telefonía móvil de tercera generación, los videoblogs o las redes sociales. Estas nuevas plataformas no sólo modifican los contenidos de los diferentes canales de comunicación, sino que también producen cambios en los hábitos de consumo, cuya repercusión quizá más visible es la disminución progresiva de las audiencias de televisión o radio frente al tenaz crecimiento de usuarios de Internet desde finales de la década pasada. No queremos decir con esto que unos medios vayan a sustituir a otros, la historia de los medios nos hace augurar que la televisión no va a ser suplantada por Internet, pero sí que la proliferación de vías informativas modifica las conductas comunicacionales.

Hemos acontecido, igualmente, a la multiplicación del número de agentes que intervienen en el sector audiovisual, tanto en la producción, difusión y comercialización, como en la creación misma de los contenidos. Así, los canales de información que tradicionalmente llegaban al ciudadano de a pie (pensemos en los noticieros radiofónicos o televisivos) están teniendo que enfrentarse a la inmediatez de iniciativas individuales, muchas veces de informadores anónimos, que aportan la noticia en directo a tiempo real. Las nuevas tecnologías permiten que la transmisión de información no tenga que pasar el filtro de las grandes cadenas, algo que ha sido visto como una amenaza al periodismo más arraigado o, como Javier MARZAL afirma al respecto, “la expansión del fenómeno de los blogs y del llamado *periodismo ciudadano* ha sido entendido por ciertos sectores como una señal inequívoca de la futura *muerte* del periodismo, tal y como lo conocemos hoy” (MARZAL 2010: 3).

En consecuencia, se ha ido imponiendo progresivamente la información individualizada o a la carta. Por ejemplo, un individuo puede suscribirse a unos canales de información determinados, elegidos por él mismo, que le permiten elaborar a su gusto su propia red informativa. Esta relativa libertad de elección supone ya en sí misma una mayor movilización crítica del usuario pero, además, los acontecimientos políticos y sociales que hemos presenciado en estas dos primeras décadas del milenio nos hablan de una participación activa de estos nuevos medios en la noticia. Sin ir más

lejos, las redes sociales han tenido una importancia determinante en acontecimientos políticos recientes como las reivindicaciones populares en Egipto y la consecuente dimisión de Hosni Mubarak, o en los movimientos de protesta del 15M. Precisamente las redes sociales emergentes propician la intervención crítica de las audiencias, porque facilitan la selección de la noticia y su correspondiente valoración, e incluso transformación.

La diversificación de los medios de comunicación, y la multiplicación de sus agentes, a los que hemos hecho referencia, no son sino un síntoma de una tercera característica fundamental de los medios de comunicación audiovisual contemporáneos: el propio usuario se convierte en protagonista en la construcción del discurso, pasándose a un nuevo “paradigma comunicativo, el interactivo, radicalmente diferente de los modelos unidireccionales” (CEBRIÁN, 2007). O lo que es lo mismo: la intervención del usuario-receptor es determinante en la creación del contenido.

En el plano formal queda patente también la repercusión directa que tienen las nuevas tecnologías. Puesto que cada usuario introduce su propia visión de la realidad, las maneras de representar la realidad en pantalla se hacen cada vez más complejas, dando paso a múltiples trasvases e hibridaciones de lenguajes, incluso difuminando las fronteras entre los formatos de ficción y no ficción, o entre emisiones de información y entretenimiento. Todo este entramado de medios de comunicación, así como la construcción formal de los medios audiovisuales, es el reflejo de los nuevos modos de aproximarnos y relacionarnos con nuestro entorno social.

Por lo tanto, parece fundamental llamar la atención desde el plano de la investigación sobre las prácticas audiovisuales emergentes a las que estamos asistiendo. Todos estos rasgos a los que se ha hecho referencia determinan las características de los productos audiovisuales de actualidad. Por eso la investigación audiovisual no puede mantenerse al margen de estos cambios, es más, para ser útil debe profundizar en productos imbuidos de estos factores. Esta propuesta, en la que vamos a centrarnos a lo largo de estas páginas, recae en el estudio de los productos culturales que esta sociedad digital produce, en concreto los audiovisuales, por cuanto son un testimonio de los cambios sociales que se operan en ella.

2.- La investigación en comunicación audiovisual en España.

Antes de acercarnos a propuestas más concretas, repasemos primero el estado de la investigación en comunicación audiovisual en España. La investigación en comunicación audiovisual en nuestro país puede ser considerada aún una disciplina relativamente joven. El primer estadio de desarrollo de la disciplina se asienta en torno a departamentos y grupos de investigación consolidados alrededor de los años 90, en un primer momento en el que las inaugurales investigaciones y tesis doctorales estaban enfocadas sobre todo al ámbito cinematográfico, incluyendo la historia del cine. El cine

tuvo siempre un papel preponderante en el entorno académico gracias a su elevada valoración como cultura audiovisual, cuya narrativa viene avalada por más de un siglo de historia frente a medios menores como la televisión. Para constatar esta primacía basta con tomar como referente su mayoritaria implantación en los planes de estudios.

Al rastrear la evolución de la disciplina en nuestro país, resulta de gran ayuda el artículo “La investigación sobre la comunicación audiovisual en una facultad joven (Sevilla, 1989-2009)” (CHECA GODOY, 2009), en el que se citan algunos de los proyectos que se han llevado a cabo durante ese tiempo en la Universidad de Sevilla. De él deducimos que es a partir de los comienzos de este siglo cuando se empiezan a afianzar grupos y proyectos de investigación que no tratan solamente del cine, como el dirigido por la profesora Virginia GUARINOS, *Análisis de medios, imágenes y relatos audiovisuales en su historia para el cambio social* (Admira), que contempla entre sus líneas de investigación la “Narrativa audiovisual: fílmica, televisiva, radiofónica, gráfica y multimedia, la Historia de los medios audiovisuales y la Alfabetización audiovisual”; a éste le podemos añadir el Proyecto de Investigación *Nuevas Tendencias e hibridaciones de los discursos audiovisuales contemporáneos*, financiado por el Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación, y dirigido por el Dr. Javier MARZAL FELICI, de la Universidad Jaume I de Castellón

La misma tendencia viene reflejada en la elaboración de tesis doctorales. El estudio mencionado, a propósito de la investigación en comunicación audiovisual en la Universidad de Sevilla (CHECA GODOY, 2009), contabiliza la lectura de 34 tesis doctorales sobre comunicación audiovisual desde el 1993 a 2009 (en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Literatura); la inclinación progresiva denota el avance hacia otros temas de comunicación audiovisual, orientados sobre todo al análisis de la estructura de los medios y de los contenidos televisivos, pero la propensión a trabajar más el cine que otros medios audiovisuales permanece intacta hasta nuestros días.

Los últimos años han visto surgir, sin embargo, abundantes temas de investigación relacionados con los cambios en el consumo, con las costumbres de las audiencias, además se investigan los cambios en las estructuras formales de los programas de televisión y radio (que casi siempre intentan encontrar el equilibrio entre similitud y originalidad dentro de los diversos formatos), se trabaja los cambios producidos con la llegada de las televisiones digitales y se establecen comparativas entre emisiones similares de diferentes cadenas.

Resulta totalmente lógico, por otro lado, que la investigación en comunicación audiovisual sea interdisciplinar, tanto porque los nuevos objetos de estudio se adaptan a las disciplinas de análisis más consolidadas, como por la propia naturaleza de los medios de comunicación. Las características de los mismos audiovisuales, unión de diferentes lenguajes, fuentes y referentes, han llevado a los investigadores a echar mano

de muy distintas líneas investigadoras, que no le son propias sino procedentes de otros campos, y a adaptar sus metodologías para abordar el medio audiovisual.

A la hora de afrontar la investigación sobre el audiovisual debemos tener claras las disciplinas desde las que es posible realizar el análisis. A grandes rasgos, las líneas generales de investigación audiovisual están focalizadas hacia tres vertientes, que están en la base misma del audiovisual, puesto que corresponden al proceso de comunicación del producto con el espectador. En primer lugar los estudios sobre la creación de los productos audiovisuales, en segundo lugar los estudios sobre el estilo audiovisual, es decir, la forma en que se muestra el mensaje, y por último los estudios sobre los referentes simbólicos, culturales, sociales en los que interviene la recepción del espectador.

Para ello se han adaptado las metodologías de distintas disciplinas. Se ha utilizado la perspectiva historiográfica, que ha trazado la genealogía de los distintos medios audiovisuales, ha documentado los avances tecnológicos que determinan su avance estético, y ha determinado el desarrollo narrativo de las distintas corrientes. La Estética ha analizado las teorías del gusto y las estrategias de seducción del audiovisual. A través de los estudios psicológicos se han realizado análisis sobre la recepción y sobre la percepción basados en la teoría de la Gestalt, así como se ha introducido el psicoanálisis, por ejemplo, en los estudios de cine desde la perspectiva de género para el análisis de la *mirada*. El formalismo se ha ocupado de los elementos formales de la imagen, desde la composición del plano, la luz, la fotografía, etc. Las perspectivas estructuralistas han encuadrado los productos audiovisuales en movimientos artísticos concretos y han clasificado sus elementos constitutivos en categorías, definiendo la gramática del lenguaje audiovisual. La semiótica ha analizado los signos, símbolos y códigos implícitos en los discursos de los diferentes productos audiovisuales. Y la sociología ha dirigido las investigaciones hacia las implicaciones del audiovisual como producción social, su relación con la realidad, su valor como transmisor de ideologías, su consumo y recepción en los distintos tipos de audiencias. Muchas de estas disciplinas prestan atención a las mismas fuentes y aspectos del análisis, pero todas en su conjunto contribuyen a obtener una metodología que permite un conocimiento global del objeto.

3.- Los estudios culturales como disciplina de análisis del audiovisual.

A pesar de la existencia de todas estas disciplinas, desde las que se ha abordado sobre todo el estudio del cine, en los últimos años los estudios sobre los medios de comunicación como televisión e Internet, y sobre otros productos audiovisuales, han privilegiado un análisis desde el punto de vista sociológico cuantitativo. Gracias a este tipo de análisis pueden extraerse datos comparativos con cifras fehacientes y estudios estadísticos que clarifican las preferencias de determinados grupos de población. Esto además resulta útil en el plano político a la hora de ofrecer argumentos para la

realización de proyectos o estudios amparados por instituciones, y para apoyar reformas legales o planes de actuación relacionados con los medios de comunicación.

Pero, aunque esta perspectiva sea rentable en ciertos aspectos, es evidente que no da luz a cuestiones de mucho mayor calado para la comprensión de los productos culturales. Por ejemplo, en el estudio de un objeto tan representativo de nuestra contemporaneidad como es el videoclip hemos podido observar algunas investigaciones que se dedican a hacer clasificaciones de los distintos videoclips grabados de tal a cual fecha, en determinada cadena, incidiendo en la cantidad de primeros planos que tiene cada uno, y estableciendo una relación entre un mayor número de primeros planos y el protagonismo del artista promocionado en el videoclip. La utilidad de esta estrategia es claramente cuestionable. En primer lugar porque deja de lado la música, verdadero motor creativo en un videoclip, y en segundo lugar porque un análisis de este tipo pierde todos los matices sociales y culturales que lleva implícito un producto como ese.

Nos parece de mayor valor para la comprensión del fenómeno el análisis desde los estudios culturales, que indagan en la creación de los discursos y en la producción de significados. Para ello se investiga el significado derivado de cada uno de los elementos que intervienen en la construcción del objeto cultural, se indaga en cómo unos significados modifican a otros, cuál es el objeto de las transformaciones textuales y cuál su recepción. De esta manera podremos abordar la función social de los productos audiovisuales y su relación con las prácticas cotidianas que implican discursos de poder dentro de las estructuras sociales. Los estudios culturales son eminentemente interdisciplinarios, puesto que engloban teorías de la comunicación, sociología, semiología, antropología, entre otros campos, y tradicionalmente han estado asociados al estudio de las identidades nacionales, *glocales*, sociales y culturales.

Los estudios culturales se hallan ligados a las perspectivas postmodernistas, a su vez asociadas a todo lo que sea apropiacionismo, revisitación, hibridismo, pastiche, hiperfragmentación o intertextualidad, resultando una perspectiva conveniente para abordar el audiovisual actual, puesto que en él concurren múltiples estilos, lenguajes y referentes significativos. Así, esta metodología tiene en cuenta la intertextualidad que se produce con otros referentes sonoros y visuales exteriores al audiovisual en sí. En el postestructuralismo se pasa de estudiar el texto y las relaciones de significado, a estudiar el texto en el contexto, cuyo significado es móvil dependiendo de su entorno de creación y consumo, por lo que se trata el funcionamiento del texto en relación con sus diferentes estadios: la producción, la promoción, la distribución y el consumo. Al mismo tiempo, en los nuevos estudios se recalca el papel de las instituciones, reelaborando y reinterpretando el papel del pensamiento de las teorías críticas, como es el caso de la crítica de la producción cultural capitalista de Adorno, quien comparaba lo serio con lo popular (ADORNO, 1941).

Los estudios culturales llevan mucho tiempo aplicándose al ámbito audiovisual, sobre todo en el entorno anglosajón desde finales de los años ochenta, pero no parece que en España sea todavía la tendencia más en boga. Sin embargo, esta concepción de los medios audiovisuales, al prestar más atención a los contextos, las audiencias, la relación con la sociedad o con la historia, y concebir el audiovisual como discurso, como un objeto vivo y cambiante, permite realizar investigaciones que nos ayuden a

comprender cómo percibimos la sociedad. Para estas perspectivas, el audiovisual es un objeto social por cuanto su lenguaje está codificado por determinantes sociales, es un medio de transmisión ideológico. Por estas razones contribuye a integrar las investigaciones en comunicación audiovisual en el ámbito de la comunicación social.

4.- La investigación en audiovisuales para el conocimiento de la sociedad.

Todos los sucesos comunicativos contemporáneos a los que hemos aludido al comienzo ejercen una influencia directa en la creación artística y en los productos derivados de la “cultura audiovisual”. Como también hemos señalado, pensamos que merece la pena plantear la investigación sobre productos audiovisuales populares porque nos parecen un magnífico recurso para conocer la sociedad en la que se inscriben.

Las razones para legitimar el estudio de los audiovisuales creados en la cultura popular como materia de investigación científica son diversas. En primer lugar, presentan un alto grado de codificación, ya que necesitan utilizar estereotipos de reconocimiento instantáneo y homogéneo por parte de los consumidores. Dado que están dirigidos a una audiencia formada en determinado contexto y experiencias culturales, estos estereotipos ayudan al conocimiento de dicho contexto. En esta línea, Philip TAGG, en su artículo “Music, moving image, semiotics and the democratic right to know” (TAGG, 1999) habla de la necesidad de elegir productos culturales que sean recibidos por muchos oyentes, así como de abordar objetos de estudio que representen lo general antes que lo particular, la regla en lugar de la excepción.

Pero, ¿cuáles son las características actuales del medio audiovisual? O lo que es lo mismo, ¿cómo es la cultura audiovisual en la que vivimos? Entendemos por cultura audiovisual aquella en la que se inscribe la sociedad occidental, donde está implícita la comprensión de estructuras narrativas y simbólicas del medio audiovisual. Dicha comprensión va unida a la experiencia vivida o a los referentes culturales de los individuos formados en ella. Por lo tanto, el lenguaje audiovisual implica un proceso de aprendizaje en la interiorización de unos códigos, una aceptación por parte de los consumidores de las relaciones establecidas entre unos significados y sus referentes visuales o sonoros. Un lenguaje determinado según unas reglas y que implica, por supuesto, una carga ideológica, social, estética o artística.

Asimismo, los medios audiovisuales llevan implícito el concepto de *red*, que interviene ya no sólo en la creación de la información, como decíamos al comienzo, sino también en la creación de objetos culturales. En concreto encontramos la idea de *red* en los muchos productos creados en autoría colectiva, puesto que los límites del audiovisual llegan hasta el usuario y en la actualidad una de sus características fundamentales es la *interactividad*. Y es que, al igual que en los medios informativos, está

aún pendiente una redefinición del papel del público, que ya no es un público pasivo sino cada vez más activo.

Conjuntamente, el producto audiovisual se define por su *hipertextualidad*, es decir, la red audiovisual está fragmentada en textos que conforman unidades aisladas, pero estos textos remiten continuamente a otros. El audiovisual es también *multimedia* porque en él confluyen múltiples medios y lenguajes, y es la imbricación de muchos elementos lo que conforma un producto audiovisual. De hecho, debemos prestar una atención especial a la disolución de géneros y de lenguajes a la que ha conducido el contexto mediático contemporáneo. De esta manera es habitual ver formatos audiovisuales “contaminados” por los caracteres de otros, o productos donde las fronteras entre videoclip, documental, informativo, publicidad o entretenimiento no están muy claras. Este trasvase entre géneros también implica cambios en las prácticas de consumo y la disolución del carácter efímero de algunos de ellos.

Derivados de estos rasgos del audiovisual, las personas que han enfocado su trabajo hacia los medios audiovisuales se han encontrado con una serie de problemas para la investigación. En primer lugar, estas características obligan a no perder de vista la fragmentación audiovisual, y exigen centrar las investigaciones de forma muy especial en la intermedialidad propia de los medios de comunicación, en la autorreferencialidad, en los sistemas de relaciones transdiscursivas, la adaptación, la parodia, el pastiche o el simulacro que el medio lleva implícito, por lo que es complicado discernir los textos originales y los componentes novedosos.

Además, los rapidísimos cambios de los medios que estudiamos (incluidos los productos de consumo) dan lugar a que cualquier investigación se quede rápidamente obsoleta, que los datos estadísticos resulten la mayoría de las veces inservibles, y que una investigación a largo plazo necesite de adaptaciones muy complejas.

Otro de los potenciales problemas reside en que el audiovisual nos obliga a reformular el concepto de autoría. Hasta ahora, muchos de los audiovisuales que nos rodean ni siquiera nos invitaban a preguntarnos por su autor: estamos acostumbrados a que en la publicidad, el videoclip, los programas de televisión o los videojuegos sean más relevantes las mercancías que se venden, los artistas que se exhiben, los presentadores o concursantes que aparecen, que el propio creador de ese producto. De hecho, conocer al autor desviaría la atención del foco principal, que es el contenido. No ocurre así, sin embargo, en el cine u otros productos artísticos donde conocer al autor es importante para la valoración de la obra, y mientras los primeros son productos de consumo rápido, el cine es un audiovisual perdurable.

Pero todas estas afirmaciones comienzan a ser cuestionables a causa de los cambios que estamos presenciando. De una manera visionaria decía Michael FOUCAULT en 1969:

La función-autor va a desaparecer de un modo que permitirá a la ficción y a sus textos polisémicos funcionar de nuevo según otro modo, pero siempre según un sistema coactivo, que ya no será el del autor, pero que queda aún por determinar, o tal vez por experimentar (FOUCAULT 1999: 351).

Efectivamente, cuarenta años después de esta cita la cuestión de la autoría se problematiza y la función-autor establecida tiende a desaparecer. Más que en ningún otro ámbito, este hecho es patente en Internet, donde se posibilita de manera visible y creciente la participación múltiple: en la mayoría de los casos debemos hablar de autoría colectiva en la red porque los sistemas multimedia promueven más que ninguno la relación entre usuarios y el intercambio de contenidos. La autoría colectiva es, por lo tanto, un reflejo del entorno social tecnológico ya que se produce gracias a las nuevas tecnologías de la información.

Es el usuario el que da concreción al producto, como el propio término *usuario* sugiere, ya que incluye la idea de participación. Esta situación de creación colectiva, y el carácter revolucionario de la misma, queda magníficamente resumida en esta cita de CASACUBERTA:

La creación colectiva es el contenido más revolucionario de la cultura digital, aquello que mejor facilita su distinción de la cultura tradicional es la posibilidad de construir una cultura realmente colectiva. (CASACUBERTA 2003: 11).

ALBERICH i ROIG ponen varios ejemplos muy concretos de *Networking* (“hacer red”), o sea, de “prácticas creativas participativas y colaborativas entendidas a la vez como actividad social y cultural, y como forma de gestión y producción descentralizada” (ALBERICH i ROIG 2010: 90). Los foros, el uso de *software* libre, el cine *open source* o los *machinima* (grabación de partidas de videojuegos y posteriormente creación de animaciones a partir de diferentes videojuegos como *The Sims* y muy particularmente *The Movies*), no dejan de ser iniciativas de intervención plural en la red.

Así pues, en los productos audiovisuales en red se difuminan las fronteras autor-consumidor-espectador, las figuras del autor y del consumidor se acercan, tanto en sus funciones como en su grado de participación. El hecho comunicacional se diversifica y deja de ser lineal puesto que, como afirman también ALBERICH i ROIG “en el proceso de comunicación multimedia la respuesta y la interacción del usuario se convierten, de hecho, en el objetivo de la totalidad del sistema” (2010: 88). Puede decirse, quizá, que la autoría en ocasiones radica en la creación del sistema que permita la participación colectiva, la que plantea desde la génesis del producto multimedia, la existencia de múltiples creadores.

5.- Nuevas funciones de la publicidad. La publicidad social.

A continuación proponemos algunas prácticas audiovisuales de actualidad, algunas de creación colectiva, que a nuestro entender merecen investigaciones en

profundidad y que nos pueden ayudar a comprender mejor la sociedad digital en la que vivimos.

En primer lugar, la publicidad se presenta como un producto cultural idóneo para analizar las tendencias que suscribe el medio audiovisual, pero también para analizar un momento histórico determinado porque, aparte de su evidente voluntad comercial, los spots publicitarios aglutinan pasado y presente de las prácticas que se llevan a cabo en los media. Por un lado, recogen las últimas tendencias estéticas, marcando un carácter actual necesario para el consumidor inmediato, que quiere estar “a la última”; por otro, sirven recuperan la memoria audiovisual colectiva. En este último caso, parte de la estrategia comercial se centra en apelar al bagaje audiovisual de los potenciales consumidores mostrando referencias a productos antiguos que no han caído en el olvido y que forman parte de sus “vivencias audiovisuales”, por lo tanto incidiendo en sus emociones. Por esta razón en la publicidad se dan cita alusiones directas a géneros fílmicos, a convenciones de los videojuegos, a las prácticas de Internet, etc.

Al mismo tiempo, la publicidad es una de las máximas receptoras de autores, personajes, formas, lenguajes, estilos, que no le son propios en sí mismos, sino que provienen de otros medios audiovisuales: de los programas de televisión, el cine, el videoclip o Internet. Estos intercambios y contaminaciones son fruto evidente de las sinergias mediáticas. Resultan especialmente relevantes los creadores “trans-genéricos”, personas que trabajan indistintamente en medios antes disociados y que hoy están tan imbricados entre sí como la industria cinematográfica, el videojuego o la publicidad. Si los autores pasan fluidamente de uno a otro, no es raro, por tanto, que haya estereotipos formales que circulen de un medio a otro. Refiriéndose a los trabajadores del cine, ÁLVAREZ MONZONCILLO describe esta situación en estos términos:

Las limitaciones que impone el mercado hacen que el personal creativo que no haya sido expulsado del mercado en el primer intento, no pueda vivir exclusivamente del cine y reoriente su creatividad hacia la televisión y la publicidad, ya que estos mercados son más continuos, frente a la temporalidad del cine” (ÁLVAREZ MONZONCILLO 2002:121).

La publicidad es, además, un producto ideal para el análisis de una sociedad porque es el espejo de sus discursos de poder, o lo que es lo mismo, de las conductas que son impuestas inconscientemente a sus ciudadanos. Cada spot emite un mensaje concreto, muy estructurado para que el espectador no tenga mucha dificultad en interpretarlo, acerca de una forma de vida, un estatus social, una moda y marca pautas de funcionamiento. Se basa en las modas incipientes de formas de vivir para proyectarlas y potenciarlas, nutriéndose de la realidad cotidiana, y a la vez estableciendo unos “códigos visuales” que comportarán “códigos de conducta” futuros.

Centrémonos, por ejemplo, en la publicidad social. Como publicidad social entendemos “aquella cuyos objetivos propiamente publicitarios son sociales, y sirven a

una entidad cuya finalidad última o razón de ser es también social y, por tanto, exenta de otros intereses políticos o comerciales” (Alvarado 2010: 78). Es, por tanto, la que tiene por voluntad principal modificar hábitos de conductas sociales. Trata temas de bienestar social, defensa del medioambiente, derechos humanos, educación para la paz, desarrollo, integración de grupos sociales discriminados y multiculturalidad, entre otros, y las campañas publicitarias suelen estar incentivadas por entidades estatales y organizaciones no gubernamentales.

Seguro que podemos recordar los anuncios realizados para la prevención de incendios (en los años 80 pudimos ver la campaña “Todos contra el fuego” potenciada por el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación), contra las drogas (recordemos el spot rodado por Álex de la IGLESIA “Bad Night a modo de película de terror, o la campaña “No los ves”, “Abre los ojos”, “Control” o “¿Libre?” de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción), los anuncios de seguridad vial (como la campaña “En un segundo te cambia la vida” o “No podemos conducir por tí” de la Dirección General de Tráfico), las campañas de uso del preservativo para la prevención del SIDA (la famosa “Póntelo. Pónselo” o “Por ti y por todos, úsalo” del Ministerio de Sanidad y Consumo), los comerciales contra el hambre en países en desarrollo (muchos de la ONG Manos Unidas), los spots para la captación de voluntarios (“Dona tiempo” de Cruz Roja) y más recientemente las campañas publicitarias para la concienciación de enfermedades como el Alzheimer (“Te acuerdas de mí” de la Asociación para las Familias con Alzheimer, y otras de la Obra Social de Caja Madrid o la Fundación Bancaja) o los relativos a la violencia de género (“Ante el maltratador, tolerancia cero” del Ministerio de Igualdad del Gobierno de España).

No es difícil observar, entonces, que la publicidad social entraña una paradoja en sí misma, puesto que aúna la voluntad “comercial” y la voluntad social. Por tanto este ámbito se expone mucho a la crítica, y el cuestionamiento sobre el interés real y la sospecha de que los mensajes de estos anuncios no son tan desinteresados como pudiera parecer se hace patente más que nunca. Es cierto que los matices entre los diversos spots de este tipo y sus verdaderas voluntades son diversos: a menudo se producen “desajustes entre los objetivos sociales a los que ciertas campañas parecen responder y los fines asumidos por la entidad emisora, que pueden ser prioritariamente mercantilistas o no” (ALVARADO: 76).

De hecho, los temas sociales están progresivamente más presentes en la publicidad, aunque no siempre con objetivos claramente sociales. Pongamos como ejemplo las campañas publicitarias en las que una marca pretende crear en torno a sí una idea de solvencia, de bondad, una sensación de calidad de la empresa, en definitiva una reputación; no se ofrece ningún producto en concreto, lo que se quiere es que el comprador se identifique en este caso con los valores simbólicos que destila la marca en cuestión. Uno de estos casos fue realizado por la marca Pikolín, que patrocinó un corto destinado al marketing viral titulado “Quiero dormir”, donde el director de cine Nacho VIGALONDO relataba, al estilo del musical cinematográfico, diversas dificultades

sonoras que le impedían dormir apaciblemente por la noche. Terminaba con el texto “Respetar el descanso de tus vecinos” y sólo al final podía leerse: “Campaña de concienciación por la salud acústica. Pikolín. Despierta tu salud”¹. O también la iniciativa titulada The Fun Theory patrocinada por Volkswagen, donde se colocan las teclas de un piano en las escaleras de un metro de Estocolmo. De esta manera aumenta el número de usuarios de las escaleras y se demuestra que la diversión puede cambiar el comportamiento de las personas².

Las metodologías de acercamiento a este tipo de productos deben implicar la semiótica social que incide en el mensaje, en el análisis de la intertextualidad o de los significados previos que se insertan en un anuncio, pero también en la recepción del espectador, en el proceso comunicativo y en estudios de mercado que determinen su alcance. Se podrán determinar también los códigos más profusamente utilizados (el uso del sonido o el silencio, la estética documental o el blanco y negro, la voz off), los temas dominantes, y la intencionalidad del anunciante. Asimismo, resulta interesante incidir en las funciones que puede cumplir la publicidad, por ejemplo visibilizar colectivos o situaciones que habitualmente no aparecen en los *mass media*.

Estudios de este tipo aplicados a la publicidad social sacan a la luz los problemas más candentes de las sociedades occidentales, revelan los conflictos más frecuentes y relatan las paradojas sociales que tienen lugar en un momento histórico concreto. María CRUZ ALVARADO expone, por ejemplo, que en los últimos años en la publicidad social predomina la temática de prevención hacia temas de interés social enfocados a la mejora de vida de las sociedades occidentales, sobre la preocupación hacia entornos externos desfavorecidos (ALVARADO: 102-103). Investigaciones de este tipo desembocarán en un mayor grado de aprovechamiento de la publicidad como recurso social y un consumo más reflexivo de la misma.

6.- Fenómenos de creación colectiva en Internet: nuevos modelos de interacción y consumo a través de Internet.

Otro ámbito de estudio que nos parece interesante abordar son los productos culturales audiovisuales que surgen en Internet. La producción audiovisual *on-line* es muy representativa de la colectivización de Internet y la cultura digital, así como de las nuevas relaciones entre la producción, la distribución, la creación, el uso y el consumo audiovisual.

Actualmente se está desbordando el número de realizaciones espontáneas que se suceden en la red y que realizan individuos anónimos a partir de intervenciones en fragmentos audiovisuales como spot publicitarios, noticias, actuaciones de grandes

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=OqBZUi1mVAM> [Consulta: 21/02/2011]

² <http://www.youtube.com/watch?v=2lXh2n0aPyw> [Consulta: 21/02/2011]

artistas, etc. La accesibilidad que proporciona Internet a estos contenidos es un claro reflejo de la democratización que implican las nuevas tecnologías, a la vez que abren las posibilidades de participación y creación colectiva. Llamamos la atención sobre el hecho de que muchas de estas producciones audiovisuales digitales son colectivas y plurales, parten de la idea de participación en la obra, tanto por las distintas procedencias de los contenidos utilizados como por la co-participación de una colectividad en el resultado final. Tras el carácter humorístico que envuelve muchas de estas prácticas, se encuentran cuestiones de mayor calado: su motivación, o el impacto en la comunidad internauta.

Los *flash mobs* son acciones urbanas y colectivas, aparentemente espontáneas, que consisten en que una serie de personas (cuanto más numerosas, mejor) se dan cita, habitualmente a través de las redes sociales, en un lugar concreto de una ciudad para realizar una acción participativa sorprendente dentro del contexto en el que se sitúa. Encontramos, por ejemplo, el caso de grupos de personas que de repente cantan el Alleluya de HAENDEL en medio de un centro comercial, que se mueven en *slow motion*, que realizan una guerra de almohadas o una pelea de *sable laser* en una plaza pública, o bien que realizan coreografías grupales en una estación de trenes. Las motivaciones son diversas: a veces son reivindicativas, celebraciones, otras son homenajes, como los homenajes masivos que se realizaron en distintas ciudades del mundo tras la muerte del artista Michael JACKSON y que consistieron en la representación de la coreografía de sus videoclips más conocidos, “Thriller” o “Beat it”³.

Uno de los fines principales de estas *performances* urbanas es el registro y difusión por Internet, enlazando con la idea de publicidad viral. En este sentido es destacable la apropiación de *flash mobs* para fines publicitarios siguiendo la línea, muy en boga, del marketing experiencial. La idea es sorprender, involucrar emocionalmente al espectador-participante, es un recurso de impacto en el potencial consumidor. Es el caso de anuncios que después se ponen en circulación en Internet, como la iniciativa del Palacio de las Artes Reina Sofía de Valencia que tuvo lugar el 13 de noviembre de 2009 en el Mercado Central de Valencia, donde cantantes profesionales, camuflados como vendedores y compradores de a pie, cantaron fragmentos de *La Traviata* de VERDI, ante el entusiasmo de los asistentes. Al finalizar, una persona levantaba un cartel con el texto “¿Ves como te gusta la ópera?”. Esta iniciativa fue después retomada por otros grupos de difusión de la ópera en distintos lugares de España.

³ En los siguientes enlaces pueden verse algunos de los flashmobs realizados en diferentes ciudades del mundo: <http://www.youtube.com/watch?v=IVJVRywgYM>; <http://www.youtube.com/watch?v=f7z8ZiRcQ9Q>; <http://www.youtube.com/watch?v=VNtFtm9--co&feature=fvwrel>; <http://www.youtube.com/watch?v=sSK8mTumAEw>; <http://www.youtube.com/watch?v=eDW0QIFvvc>; <http://www.youtube.com/watch?v=7EYAUazLI9k> [Consulta: 21/02/2011].

Otra forma de creación en Internet es la intervención sobre productos previos. Un caso claro son los *mashups*, que en el caso de la música también se ha llamado pop bastardo, y consiste en una combinación de datos, más concretamente en una especie de *collage* audiovisual donde el usuario interviene la pieza, normalmente un video musical, para subvertir los significados o para crear un nuevo producto. Las tipologías de *mashups* son diversas: existen mezclas de diferentes videoclips, en los que se pueden superponer sonido e imagen de varios productos, se puede sobreponer sólo el sonido de un vídeo sobre las imágenes de otro, intercalar fragmentos de varios videoclips distintos, etc. Los *literal videos*, por ejemplo, utilizan vídeos musicales con fines paródicos o bien son homenajes realizados por aficionados: normalmente utilizan videoclips de los años 80 sobre los que se superponen subtítulos que van describiendo literalmente lo que ocurre en las imágenes⁴. Aparte de éstas, las prácticas de producción de objetos audiovisuales mediante la técnica del reciclaje han proliferado de forma exponencial en la red, y los materiales intervenidos pasan por fragmentos de películas, programas de radio, televisión, registros fonográficos o vídeos caseros⁵.

Las reflexiones más interesantes alrededor de estos productos tienen que ver con el hecho de que el usuario es a un tiempo consumidor y creador, de que se disuelven las fronteras entre los géneros y se pierde el concepto de pieza original. Por eso para este tipo de investigaciones es conveniente identificar conceptos de análisis concreto, como por ejemplo los procesos de creación colectiva, la autoría o el consumo. Posteriormente, analizaríamos un corpus determinado de productos y a partir de ahí se establecerían conclusiones relativas a los conceptos de análisis, estableciendo categorías.

Finalmente, cabe llamar la atención sobre las posibilidades de creación que las nuevas tecnologías permiten a usuarios anónimos en productos antes impensables. A una escala amplia, el cine digital está siendo valorado por su potencial para producir películas a costes mucho más reducidos que hace tan sólo unos pocos años, una vez que la tecnología ha permitido cubrir todas las fases del proceso: la captación de imágenes, el montaje y la exhibición en salas; no obstante, aún se están valorando las dificultades de distribución. Pero a una escala más reducida no podemos olvidarnos de los concursos en red, como los que propone Notodofilm, para dirigir videoclips de grupos de música conocidos o cortometrajes cinematográficos.

⁴ Como ejemplo pueden verse en la red las versiones en literal videoclip de la canción "Take on me" de Aha. (http://www.youtube.com/watch?v=8HE9OQ4FnkQ&feature=list_related&playnext=1&list=PL574247DEB360E84D) o "Once in a Lifetime" de Talking Heads (<http://www.youtube.com/watch?v=fuMo38g7P4I&feature=BFa&list=PL574247DEB360E84D&lf>) [Consulta: 26/03/2011].

⁵ Para más información sobre las técnicas de reciclaje en Internet puede consultarse el interesante artículo: LOPEZ CANO, Rubén, 2010. "La vida en copias. Breve cartografía del reciclaje musical digital". *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad mediaticizada* 5, pp. 171-185 [Consulta: 26/03/2011].

Así pues, en el ámbito de la investigación, no podemos dejar de insistir en la necesidad de prestar atención a los objetos audiovisuales creados en la sociedad de la información digital, como una de las premisas más claras para la investigación actual en comunicación audiovisual. Ya son crecientes e imprescindibles las redes de investigación colectivas, como los laboratorios de antropología visual o los laboratorios de prácticas emergentes que permiten un primer acercamiento a estos productos. Pero al mismo tiempo sería de especial utilidad que a todos los niveles se facilitase la formación en la lectura de los discursos audiovisuales, es decir, que las prácticas educativas e investigadoras no sólo empleasen los medios audiovisuales como un recurso, sino que aportasen una formación en análisis y lectura de los mismos.

7.- Bibliografía.

ADORNO, Theodor: “On popular music”, *Studies in Philosophy and Social Science*, Institute of Social Research, New York, 1941, IX, pp. 17-48.

ALBERICH PASCUAL, J. y Roig Telo, A.: “Creación colectiva audiovisual y cultura colaborativa on-line. Proyectos y estrategias”, *Revista Icono14 [en línea]*, N° 15., 2010, pp. 85-97. <http://www.icono14.net> [20/03/2011].

ALVARADO, María Cruz: “La publicidad social audiovisual: fines y formas”, *Otros fines de la publicidad*, Susana de Andrés del Campo (coord.), Comunicación social, 2010, pp. 75-108.

ÁLVAREZ MONZONCILLO, José María: “La industria cinematográfica: enfermedades crónicas e incertidumbres ante el mercado digital”, *Comunicación y cultura en la era digital. Industrias, mercados y diversidad en España*, Gedisa, Madrid, 2002.

CASACUBERTA, David: *Creación colectiva. En Internet el creador es el público*, Gedisa, Barcelona, 2003.

CHECA GODOY, Antonio: “La investigación sobre la comunicación audiovisual en una facultad joven (Sevilla, 1989-2009)”, *Admira* n°1, 2009.

CEBRIÁN, Mariano: “Agoniza la televisión tradicional”, *Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación*. Núm. 98, 2007 <http://chasqui.comunica.org/content/view/560/142/> [21-02-2011].

FOUCAULT, Michael: “¿Qué es el autor?”, *Entre filosofía y literatura*. (Conferencia *Qu'est qu'un auteur?*, Bulletin de la Société Française de Philosophie n°3, febrero de 1969, traducido por Miguel MOREI), Paidós, Barcelona, 1999.

LÓPEZ CANO, Rubén: “La vida en copias. Breve cartografía del reciclaje musical digital”, *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad mediatizada* 5, 2010, pp. 171-185.

MARZAL FELICI, Javier: “Repensar la fotografía en el marco de la cultura visual contemporánea”, *Congreso Internacional AE-IC, Comunicación y Desarrollo en la Era Digital*, Málaga 2010 www.ae-ic.org/malaga2010/upload/ok/160.pdf [21-02-2011].

TAGG, Philip: “Music, moving image, semiotics and the democratic right to know”, 1999, <http://www.tagg.org/> [21-02-2011].

La historia del periodismo en el universo digital

The history of journalism in the digital universe

Lorena Romero Domínguez

Universidad de Sevilla

lorenaromero@us.es

Recibido el 4 de marzo de 2011

Aprobado el 25 de marzo de 2011

Resumen: La digitalización es, pues, una necesidad ineludible en la actualidad para las instituciones públicas que pretendan poder competir con los proveedores de información en la red y mantener su estatus de instancias privilegiadas en la provisión de conocimiento de las sociedades. De este modo, las instituciones culturales se sienten conminadas a la digitalización de sus fondos, y a considerar esta técnica la panacea de sus problemas en la gestión y difusión de su riqueza documental, por la continua revalorización de esas fuentes que pueden ser empleadas en el ámbito de la enseñanza, del aprendizaje, de la investigación, de la documentación, y en el manejo de la gestión pública de los catálogos de datos. Este trabajo pretende adentrarnos en el campo de estudio del proceso de digitalización de una disciplina tradicional, la historia de la comunicación y del periodismo, su inmersión en el escenario digital, y, más concretamente, en el acercamiento y explotación realizado por los investigadores de los fondos digitales contenidos en las numerosas hemerotecas digitalizadas que están proliferando en Internet.

Palabras clave: Comunicación – Prensa digital – Sociedad de la Información – Historia del Periodismo.

Abstract: Digitisation is therefore an absolute necessity today for public institutions seeking to compete with providers of information on the network and maintain its status as privileged instances in the provision of knowledge societies. This way, cultural institutions feel the need for the digitization of their collections, and to consider this technology a panacea for their problems in the management and dissemination of its wealth of documents, the continued appreciation of the sources that can be used in the field of teaching, learning, research, documentation, and management of the public management of data catalogs. This paper aims to move into the field of study in the digitization process of a traditional discipline, the history of communication and journalism, his immersion in the digital arena and, more specifically, the approach and

exploitation by researchers from the numerous resources of the digitized newspaper archives that are proliferating on the Internet.

Key words: Communication – Digital press – Information Society – History of Journalisme.

1 .- La digitalización en la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

En marzo de 2009, el Ministerio de Cultura, en colaboración con la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, las Comunidades Autónomas e instituciones dedicadas a preservar la memoria, presentaba a la opinión pública uno de los proyectos más ambiciosos de digitalización del patrimonio periodístico nacional. La Biblioteca Virtual de Prensa Histórica¹ nacía como un repertorio nada desdeñable de fondos hemerográficos puestos a disposición de investigadores, docentes y ciudadanía: unas 2.000 cabeceras, 50 bibliotecas de 145 localidades y casi cinco millones de páginas. Como indicaba en su propia página web, este vasto repositorio periodístico de libre acceso tenía dos objetivos fundamentales: “[...] por una parte, preservar unos materiales bibliográficos que, por la propia naturaleza del soporte, se encuentran y se encontrarán cada día en más grave peligro de desaparición y, por otra, difundir de la manera más amplia posible unos recursos informativos muy solicitados por investigadores y ciudadanos en general”.

El uso constante que de estas cabeceras hacían investigadores y ciudadanos en general, junto con las propias cualidades del soporte (el carácter efímero del papel, así como su constante deterioro por factores como el impacto lumínico o el contacto con el aire al ser solicitados para su consulta y reproducción) habían llevado a la toma de decisión de proceder a su digitalización. Así se podrían conservar unos ejemplares que, en muchos casos, eran los únicos depositarios de las vivencias y episodios más característicos de nuestra historia desde el siglo XVII.

El proyecto, sin embargo, no nacía como una iniciativa aislada, sino que se encuadraba en una intensa actividad comunitaria que ya desde el año 1999 había venido manifestando a través de distintos organismos y de diferentes mecanismos consultivos la necesidad de proceder a la preservación del ingente volumen de obras, textos, imágenes, sonidos y demás reproducciones que conformaban la memoria y la historia del viejo continente. Así lo constató la Comisión en 2001 en la ciudad sueca de Lund:

Los recursos culturales y científicos de Europa son un bien público único que representa la memoria colectiva y viviente de nuestras diferentes sociedades y que

¹<http://prensahistorica.mcu.es/es/cms/elemento.cmd?idRoot=estaticos&id=estaticos/paginas/presentacion2.html>

forma una base sólida para el desarrollo de las industrias de contenido digital en una sociedad de conocimiento duradero.

En el contexto de este nuevo “Renacimiento” digital, la Comisión Europea había advertido de la urgencia de la tarea porque, si no eran los organismos públicos los encargados de velar por la preservación de la historia de sus propios ciudadanos, serían las empresas tecnológicas de capital privado las mejor posicionadas para satisfacer un sector de vital importancia en nuestra sociedad como es la economía digital basada en el conocimiento. A la institución europea no escapaba la necesidad de hacer frente a las acciones de Google, que ya en 2004 había lanzado su proyecto *Google Book Search* tras firmar un acuerdo con las cuatro universidades más importantes de Estados Unidos (Stanford, Michigan, Harvard y Nueva York) y la británica de Oxford. Tampoco Microsoft ni Yahoo se habían quedado atrás en este nuevo y prometedor mercado como es la digitalización del saber: la empresa de Bill Gates lanzó su oferta a través de *Live Search Books* y Yahoo hizo lo propio con *Open Content Alliance*.

Frente a todas ellas, Europa oponía una intensa actividad normativa desarrollada en sucesivos programas como *eContentplus* (2005-2008), *i2010* (2005-2009): *European Information Society for growth and employment*, *Competitiveness and Innovation Framework Programme [CIP]* (2007-2013)², y *Digital Agenda for Europe (DAE): Europe 2020 Strategy*. Un debate estratégico entre todas las partes interesadas que vino acompañado de una fuerte inversión para la preservación digital como se plasmó en los 36 millones de euros de la convocatoria número 5 del sexto Programa Marco (2005) y en los 60 destinados al *eContentplus*.

Si bien los primeros pasos se habían dado en el sector bibliográfico³, también en el terreno que nos ocupa, el periodístico, había lanzado Google su ofensiva cuando en 2008 anunciaba que había adquirido los derechos de más de veinte millones de periódicos antiguos para digitalizarlos y llevar, como rezaba en su propia web, “la historia a Internet”.

Otra vez la empresa privada se había adelantado a las instituciones públicas en un campo fundamental como es la recuperación, conservación y difusión de la historia a través del elemento periodístico. Pero es cierto que esta intensa actividad digitalizadora de Google motivó una fuerte respuesta por parte de los entes públicos que atesoraban ejemplares de prensa antigua, conminándolos a acometer la digitalización de sus fondos y así poder “garantizar que las generaciones futuras puedan

² Dentro de este macroprograma, las actividades centradas en la digitalización del patrimonio común europeo se engloban en el subprograma ICT-PSP: *Information and Communication Technologies Policy Support Programme*.

³ No es de extrañar, dado que sólo el 10 por ciento de los libros publicados se comercializa por editoriales, quedando un generoso 75 por ciento de obras huérfanas y un 15 por ciento de volúmenes públicos susceptibles de ser digitalizados con pocas trabas legales sobre los derechos de autor.

acceder al material digital y evitar la pérdida de contenidos preciosos”⁴. En sintonía con los objetivos del programa Digital Agenda for Europe, los organismos de titularidad pública (y también algunos archivos privados) se lanzaron a agregar sus contenidos a formato digital y asegurar su consulta en línea. Se trataba de hacer todo lo posible para 1) promover el acceso al conocimiento, a la cultura, a la diversidad cultural y a la creatividad de contenidos, 2) evitar la diseminación del conocimiento, y 3) favorecer las acciones del e-learning y e-leisure con la consiguiente modernización de los sistemas formales educativos.

Como bien han señalado Anne R. KENNEY y Oya Y. RIEGER (2000: 1), la digitalización es, pues, una necesidad ineludible en la actualidad si las bibliotecas y archivos quieren poder competir con los proveedores de información en la red y mantener su estatus de instancias privilegiadas en la provisión de conocimiento de las sociedades, pues “many expect all relevant information to be online and to have customized granular access to it”. La razón estriba en el no menos importante axioma que KENNEY y RIEGER enunciaban: “*The Internet will become the agora for research, teaching, expression, publication and communication*”. De este modo, las instituciones culturales se sienten conminadas a la digitalización de sus fondos, y a considerar esta técnica la panacea de sus problemas en la gestión y difusión de su riqueza documental, por la continua revalorización de esas fuentes que pueden ser empleadas en el ámbito de la enseñanza, del aprendizaje, de la investigación, de la documentación, y en el manejo de la gestión pública de los catálogos de datos. La conversión de los fondos en formatos digitales hace accesible la información sea cual sea la demanda que hace el usuario, reconociendo el justo valor de los documentos digitales e integrándolos dentro de los objetivos institucionales, lo que requiere una plantilla con una alta cualificación, encargada de mantener una robusta infraestructura tecnológica y de establecer un protocolo de uso desde la selección inicial de los fondos que van a ser trasladados al formato digital hasta las múltiples consultas a las que se les someterá en su larga vida en el universo online.

Si a todo ello sumamos otras ventajas como la alta calidad de las fuentes digitalizadas, la gratuidad (no exenta de polémica y excepciones) en su consulta, la gran capacidad de almacenamiento, el bajo costo de mantenimiento de la información digitalizada, la protección contra la acción de agentes externos, la estabilidad durante largos períodos de tiempo, la facilidad en su transmisión a través de la red, la optimización del espacio físico antes copado por las copias impresas, y la posibilidad de organizar la información digital en diferentes niveles de texto frente a la difusión secuencial clásica, etc., resulta fácil comprender que la difusión digital haya pasado a considerarse, visto los planteamientos anteriores, una nueva directriz de las políticas culturales de conservación y difusión del patrimonio histórico y cultural de la humanidad (HERRERA MORILLAS, 2003: 87-89). Sobre todo si las instituciones públicas encargadas tradicionalmente de atesorar el saber no quieren quedarse en una

⁴ Como objetivo prioritario del programa europeo i2010 Digital Libraries Initiative.

posición de desventaja en la revolución que está provocando el conocimiento digital en línea.

2.- La cuarta revolución cognitiva.

La digitalización, como técnica de conservación y transformación de la cultura impresa ha supuesto, en palabras de CARR (2011: 103), una cuarta revolución cognitiva que viene a suceder a la oralidad, la escritura y al manuscrito de Gutenberg. Ello es así desde el momento en que la web ha permitido, como sus antecesores, “Gestionar los conocimientos de forma conjunta e interactiva gracias a su compartición”, estableciendo un modelo de conocimiento sustentado sobre la reciprocidad y el uso mutuo, un conocimiento distribuido y compartido esencial para la supervivencia del ciudadano contemporáneo. En sintonía con estas ideas, también SÁEZ VACAS (2009: 97) habla de la tecnología como nueva fuerza impulsora de la cuarta revolución social y cognitiva, si bien para este autor la revolución sociotécnica debe tender a un verdadero proceso de digitalización social en el cual se supere la simple cuantificación tecnológica que nos rodea mediante la interiorización personal de dicha tecnología:

La digitalización informatizada es un proceso técnico, mientras que la digitalización social es un proceso humano que en este caso implica una profunda revolución sociotécnica. Evidentemente, no puede haber digitalización social si no se da una socialización de la tecnología digital, pero el concepto de digitalización social se aplica al proceso de interiorización personal y de coherencia social de las funcionalidades y efectos múltiples, directos, secundarios y hasta ocultos de esta tecnología. Su socialización, cuyo resultado es la Sociedad de la Información (SI), es un factor engañoso de progreso si no está dirigido por una cultura madura de la tecnología, a la que podríamos denominar 'sociotecnocultura' y que representa un objetivo educativo por el que luchar.

Esta revolución demanda ciudadanos informacionalmente cultos, pues el simple aumento informacional no es decisivo: lo importante es saber manejar recursos e información en esta nueva economía del saber, ya que ello proporciona poder y permite sobreponerse al sinsentido del conocimiento fragmentado que ha provocado, en palabras de SÁEZ VACAS (2009: 97), esta Sociedad de la Información Total.

Para ambos autores, además, resulta imposible desligar esta revolución de las nuevas necesidades de la contemporaneidad mundializada, donde se demanda una actitud del usuario frente a lo informativo radicalmente alejada de la mantenida hasta el momento en la cultura impresa y audiovisual. El fenómeno de la digitalización debe entenderse en el seno de un nuevo paradigma social conformado por conceptos de relevancia como sociedad-red, economía de la información, tercer entorno, cultura electrónica, etc. La disponibilidad en línea del saber, gracias a los documentos digitales, es la consecuencia lógica del informacionalismo que impregna todas las facetas de la actividad humana. La información es un recurso económico, pero también un recurso ciudadano (ocio) y un sector industrial. No es posible abordar la Sociedad de la Información y el Conocimiento sólo desde el punto de vista tecnológico, puesto que podemos comprobar los cambios que ha introducido en la organización social, en la

configuración de la economía, en la definición de la cultura y en la conservación de la propia memoria colectiva de la humanidad. Este paradigma ocasiona una modificación en las actitudes sociales, tanto en las relaciones de producción-consumo, como en la experiencia de los individuos y de los grupos, así como en la configuración de las estructuras de poder. No sólo se explica por la disponibilidad tecnológica, sino por las modificaciones que dicha disponibilidad ha ocasionado en las estructuras socio-económicas y políticas, perfectamente resumidas por ECHEVARRÍA (2009) en su Tercer Entorno. En él, frente a la sociedad industrial (acceso a bienes), y la post-industrial (acceso a servicios), lo determinante en la Sociedad de la Información y del Conocimiento es la producción de conocimiento y el acceso a la información frente a los bienes tangibles y materiales.

En esta Sociedad-red, utilizando el término de CASTELLS, se procede a una nueva definición territorial al advertirse profundos cambios en el concepto de espacio geográfico. Resulta imposible mantener fronteras y divisiones territoriales clásicas, ni entre países ni en los propios países. Ahora hablamos de redes globales de decisión e intercambio de información, o de redes de cooperación (flexibilidad, interconexión), cuyo objetivo es funcionar como unidad en un espacio mundial. Ello da lugar a una nueva morfología social, con una sociedad reticular donde lo importante es la organización y la conexión frente a la acción. Esta estructura territorial totalmente fragmentada ha cambiado los espacios de lugares por espacios de flujos con nodos estratégicos por donde circula información, de donde se desprende que nos encontramos con estructuras abiertas sin límites donde las personas y los objetos ya no tienen por qué existir físicamente. El abandono de la visión determinista de las tecnologías de la información y la comunicación ha permitido manifestar la nueva lógica de organización de las sociedades, en las cuales el sentido social se torna difuso y diluido, enormemente flexible.

También la economía ha sucumbido a los cambios de la era informacional. Además de en una economía global (con una estructuración de los procesos económicos planetarios en un mismo espacio interdependiente) estamos ante una economía informacional: de vendedor-comprador pasamos a una relación de distribución y acceso en la red. La productividad ya no depende de los factores clásicos de producción (capital, trabajo, recursos naturales y materias primas), sino en la aplicación de conocimiento e información a la gestión, producción y distribución de procesos, productos y servicios. Nos encontramos ante flujos de información y conocimiento (*workflow*). Nuevamente se reduce el carácter físico y material de otra actividad humana, esta vez de índole económica, en el espacio-red. Muchas compañías ya no venden “cosas”, sino que comparten recursos y forman alianzas estratégicas al objeto de satisfacer las demandas de información por parte del

ciudadano/consumidor⁵. La productividad y la competitividad están basadas, pues, en la generación de conocimiento y en el procesamiento de información.

Asimismo, encontramos también una cultura en red sustentada sobre un sistema tecnológico total (Internet, redes telemáticas, telefonía móvil, multimedia, realidad virtual, dinero electrónico, videojuegos, satélites de telecomunicaciones) que digitaliza las manifestaciones culturales para volcarlas al ciberespacio; cuando no se convierten en un fenómeno única y exclusivamente existente en la red (Art-Net), al margen de que represente objetos reales o no. Esta tecnocultura necesita ser digitalizada para poder ser distribuida a través de redes telemáticas, en las cuales se puede participar a distancia siempre que se tenga conexión. Estos tecnoobjetos, en los cuales se ha desdibujado la frontera entre los formatos, tienen que circular pero también ser recuperables, por eso la importancia de la documentación y la gestión de información es vital. Se trata, además, de una cultura asincrónica porque la comunidad imaginaria que la disfruta frente a la pantalla del ordenador no está necesariamente condicionada por el tiempo, pudiéndose desarrollar una multiplicidad de acciones en un mismo lapso de tiempo o en diferentes espacios cronológicos.

A pesar de todas estas ventajas, la cultura en red también ha suscitado un intenso debate en torno a la selección y al acceso. Con respecto a este último factor no hablamos ya de la inexistencia de infraestructura o de la falta de capacitación (la famosa brecha digital), sino de espacios cerrados a los que no se puede acceder aunque se disponga de infraestructura para hacerlo. Las reflexiones en torno a la gratuidad del conocimiento almacenado en la red se remontan a los años setenta, mucho antes de acuñarse el término *Open Access* (OA), que más tarde daría lugar a la *Open Archives Initiative* (OAI). En esta década ya se habían puesto en marcha experiencias de acceso gratuito cuando los inventores de *Unix* e Internet compartían sus trabajos de investigación en archivos *FTP anonymous* o cuando en 1991 se creó el repositorio de física, química y matemáticas *AirXiv* (CARR, 2011: 104).

Sin embargo, la gratuidad no es compartida por todos los actores implicados en la digitalización, ya que, como hemos mencionado, la digitalización del conocimiento se trata de un negocio de considerables dimensiones y una alta rentabilidad, convertido en factor de crecimiento, de competitividad y de generación de empleo (así se recoge en Europe 2020 Strategy). Valga el siguiente dato para confirmarlo: digitalizar sólo un 16 por ciento de los libros conservados en todas las bibliotecas europeas tiene el mismo coste que construir 100 kilómetros de carretera.

Más experiencias en el sector de la digitalización abundan en el interesante negocio de la misma y las dificultades para armonizarlo con la accesibilidad mundial en

⁵ Puede verse, al respecto, la sinergia de esfuerzos representada por Quadrantone, una *joint-venture* de los grandes diarios estadounidenses (The New York Times Company, Hearst Corporation, Gannet y Tribune) para gestionar la venta de su publicidad online. Véase <http://www.quadrantone.com/>

una Sociedad Sostenible de la Información. En 2001 Microsoft lanzaba el proyecto Corbis, un completo repertorio de fotografías digitales (unos 65 millones de ejemplares fuertemente custodiados en un búnker de ubicación desconocida en el noreste de Pittsburg) al que muchos han visto como una moderna biblioteca alejandrina donde se conservan los documentos estéticos que conforman nuestra memoria colectiva. La labor de Gates comenzó en 1995 con la adquisición del archivo fotográfico Bettmann de Nueva York, y prosiguió con la compra del fondo de la United Press International y los derechos de reproducción de la National Gallery de Londres y el Ermitage de San Petersburgo, entre otros. El carácter visionario de Gates le hizo darse cuenta en la década de los 90 de la importancia que la imagen digital conquistaría en nuestra cultura y, sobre todo, los beneficios derivados de la transmisión comercial de las imágenes en red. Una disponibilidad sólo aparentemente omnipresente, porque el acceso gratuito que permite Corbis a su vasto repertorio fotográfico es insignificante si se compara con el porcentaje de fotografías accesible sólo bajo pago. Como ha apuntado KRIEGER (2000: 269-270), desenmascarando el filantrópico ánimo del empresario norteamericano:

(Bill Gates) no se hace merecedor de un homenaje de la UNESCO; al contrario, provoca una profunda crítica político-cultural sobre su manera de monopolizar y comercializar una parte esencial de la memoria visual del siglo XX. Esta problemática sobrepasa los debates actuales acerca de la preservación adecuada de fotografías; es una pregunta que debería interesar y preocupar a todos los historiadores del arte porque afecta sus objetos de investigación. Cuestiona la libertad de acceso a un acervo que sirve para fines académicos y publicitarios.

Junto a la gratuidad, la conservación digital de la cultura plantea también el reto de decidir en un universo tan poblado de objetos qué es lo culturalmente relevante: quién y cómo se realiza la discriminación de lo que es cultura y lo que no lo es. Ello plantea graves problemas a las políticas públicas de patrimonio cultural, pero también a entidades privadas y a los propios ciudadanos desde el momento en que resulta mucho más complicado definir –y asegurar– la calidad de la cultura. Algunos autores plantean la posibilidad de realizar “catas” aleatorias de información para garantizar la heterogeneidad en el legado patrimonial digital. Aunque esta actuación sigue abriendo interrogantes: ¿legado digital en exclusiva (¿cómo conservarlo?), ¿digitalización de legado material (¿qué hacer con el original?), ¿desplaza la copia al original? Si lo importante es ser distribuido, se pierde el concepto de originalidad, difuminándose la firma de autor. Por otro lado, no debemos soslayar la importancia del carácter colectivo de muchos de los episodios culturales a los cuales asistimos hoy en red. Una vez operada la selección, el siguiente paso consiste en identificar estos objetos digitales mediante DOI’s y software específico para su reproducción, lo que conlleva más dificultades por la obsolescencia de los programas informáticos y por la dificultad añadida de homogeneizar los protocolos de acceso y lograr una interoperabilidad transnacional que se refleje en las legislaciones nacionales.

Todos estos problemas habían sido ya planteados por la UNESCO en 2003 en su declaración sobre patrimonio digital⁶:

El patrimonio digital consiste en recursos únicos que son fruto del saber o la expresión de los seres humanos. Comprende recursos de carácter cultural, educativo, científico o administrativo e información técnica, jurídica, médica y de otras clases, que se generan directamente en formato digital o se convierten a éste a partir de material analógico ya existente. Los productos 'de origen digital' no existen en otro formato que el electrónico. Los objetos digitales pueden ser textos, bases de datos, imágenes fijas o en movimiento, grabaciones sonoras, material gráfico, programas informáticos o páginas Web, entre otros muchos formatos posibles dentro de un vasto repertorio de diversidad creciente. A menudo son efímeros, y su conservación requiere un trabajo específico en este sentido en los procesos de producción, mantenimiento y gestión. Muchos de esos recursos revisten valor e importancia duraderos, y constituyen por ello un patrimonio digno de protección y conservación en beneficio de las generaciones actuales y futuras. Este legado en constante aumento puede existir en cualquier lengua, cualquier lugar del mundo y cualquier campo de la expresión o el saber humanos.

Asimismo, debemos apuntar más críticas. Esta tecno-red nos ha conducido a una auténtica obsesión tecnológica, pues depositamos toda nuestra confianza en ella, incluso la configuración de nuestra memoria y perdemos de vista que nos encontramos ante simples herramientas tecnológicas cuyo uso debe ser racionalizado a la luz de valores humanistas. Ello es así, como ha apuntado Fredric JAMESON (1995: 79), porque en la nueva sociedad, que ya no obedece a las leyes del capitalismo clásico (caracterizadas por la primacía de la producción y por la omnipresencia de la lucha de clases), “la tecnología puede servir como un símbolo adecuado para designar el poder inmenso [...] de la fuerza de trabajo inerte acumulada en nuestras máquinas [...], un poder que se vuelve hacia y contra nosotros de un modo irreconocible”. En la etapa del capitalismo multinacional, caracterizada por los ingenios electrónicos y nucleares, el poder de las tecnologías es más de reproducción que de producción:

La tecnología de nuestra sociedad no es fascinante e hipnótica por su propio poder, sino a causa de que parece ofrecernos un esquema de representación privilegiado a la hora de captar esa red de poder y control que resulta casi imposible de concebir para nuestro entendimiento y nuestra imaginación: esto es, toda la nueva red global descentralizada de la tercera fase del capitalismo.

Nos resulta aquí muy significativo traer las palabras de José Luis GONZÁLEZ QUIRÓS (1998: 15) cuando afirma que los antiguos oficios se han dejado intoxicar por la obsesión tecnológica y así, por ejemplo, “unos individuos dedicados al muy respetable arte de la escenografía y disciplinas conexas se califican a sí mismos como expertos en tecnología de la representación”. Con la única explicación posible de que la apelación tecnológica comporta prestigio para el que hace uso de ella; y, llegando al final de la cuestión, desaparece cualquier posibilidad de una razón ilustrada como agente de la liberación de las cadenas de la ignorancia y la dominación.

También los especialistas en el ámbito que nos ocupa (reunidos en el VII Congreso de la Asociación de Historiadores de la Comunicación) han constatado los problemas que esta obsesión tecnológica ha traído a los estudios de la disciplina.

⁶ <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001300/130071s.pdf>

Como hemos visto, Internet ha supuesto y supondrá más aún en el futuro un gran cambio en la forma de investigar, tanto a la hora de buscar datos como de difundir las investigaciones de una forma rápida y completa. Ahora bien, no debemos olvidar que Internet es sólo una herramienta para la investigación, que nunca debe influir en la misma, ni en la información que utilicemos (LAGUNA PLATERO, 2005).

[...] uno de los problemas que deberemos resolver en los años venideros es cómo organizar la enorme cantidad de información que ahora mismo se está introduciendo en la red, y que aumenta de forma exponencial. [...] un grave problema al que se enfrentan varias hemerotecas es qué hacer con los ejemplares más antiguos, especialmente los del siglo XIX, de periódicos, que se están convirtiendo en polvo a gran velocidad. Todo esto obliga a efectuar una migración de la información de un formato a otro, con el consiguiente gasto económico que ello supone. Por otra parte tiene la ventaja de que cada formato ocupa menor espacio que el anterior, un punto nada desdeñable a tenor de las dificultades a que se enfrentan ciertas hemerotecas por falta de espacio (DÍAZ NOCI, 2005).

3.- La historia de la comunicación en el contexto digital.

Sirvan estas notas para adentrarnos en un apasionante campo de estudio como es el de una disciplina tradicional, la historia de la comunicación y del periodismo, en el escenario digital, y, más concretamente, en el acercamiento y explotación realizado por los investigadores de los fondos digitales contenidos en las numerosas hemerotecas digitalizadas que están proliferando en Internet. Como apunta Matilde EIROA SAN FRANCISCO (2008), “*La digitalización de la prensa española y su difusión en Internet abren nuevas vías de investigación sobre la Historia del Periodismo y permiten numerosas ventajas, tanto para la propia actividad investigadora como para la labor docente en torno a esta disciplina*”.

Nos encontramos, pues, ante un momento decisivo para una disciplina que vivió su primera revolución en la década de los setenta, cuando se produce la revalorización del periódico como elemento indispensable para entender la historia. Como apunta CHECA GODOY, la consolidación de los estudios sobre la prensa en su condición de soporte de la historia general en España (con las obras de referencia de ALMUÑA, APARICIO y ÁLVAREZ) ha dado paso a una segunda revolución como consecuencia de la aplicación de las tecnologías al mundo manuscrito e impreso conservado en bibliotecas, archivos y hemerotecas. Sin embargo, no son pocos los problemas terminológicos que plantea este nuevo escenario digital en el contexto de las hemerotecas, como podremos ver en el siguiente epígrafe, sino que también nos encontramos en nuestro país con una fase incipiente en lo que a digitalización de fondos periodísticos se refiere, pues son muchas las instituciones que todavía no ponen a disposición de la opinión pública todo el conocimiento en ellas albergado. La creación de hemerotecas virtuales, el último estadio en lo que a digitalización de documentos periodísticos se refiere, es todavía un desiderátum para numerosas instituciones, que deben contentarse con modelos híbridos en los que conviven lo analógico y lo digital en un estado de perfecta armonía. Una situación que se mantendrá mientras no se

destinen los recursos económicos necesarios para la digitalización y la accesibilidad en línea del material cultural periodístico.

Pero debemos ir más allá, porque la digitalización de los periódicos conservados en los fondos antiguos en bibliotecas y archivos ha provocado un cambio de consecuencias todavía no sopesadas en los estudios históricos sobre comunicación. La mutación, aparentemente sólo formal –de documento impreso a digital, quedando nuestra memoria reducida a ceros y unos-, ha modificado, no obstante, la actitud del investigador en dicha materia, quien debe enfrentarse a un nuevo escenario (cambiante como la propia tecnología que lo favorece) dentro de los estudios tradicionales en esta disciplina y, lo que resulta más interesante, a un previsible cambio del concepto “historia” en el seno del fenómeno digital.

El problema planteado es, pues, la posible redefinición del concepto de historia de la comunicación porque la interpretación personal del historiador que accede a los nuevos fondos digitales está mediatizada por las condiciones de acceso (no debemos quedarnos sólo en la superficie, en el cambio de formato). ¿Pueden modificar las condiciones de acceso la visión que el investigador tiene de la historia y su configuración? Partimos de la base de que la escritura de la historia es una actividad hermenéutica y que, por tanto puede derivar en una construcción voluble a los esquemas dominantes en nuestra sociedad tecnificada (tecnología, cultura electrónica, memoria en red). El objetivo último de la historia debe ser objetivar lo sucedido mediante la incardinación de la narración de lo sucedido en su locus socio-temporal y, por ello urge alcanzar equilibrio entre objetivismo positivista y subjetivismo interpretativo; una actividad a la cual se han venido dedicando todos los investigadores de la comunicación y el periodismo desde la aparición de esta disciplina. En consecuencia, atrapados por las vertiginosas transformaciones de la revolución digital acontecida en las sociedades occidentales de la información, se plantea con vehemencia entre los historiadores de la comunicación acomodar sus tradicionales estrategias de observación y análisis a un contexto mediático que ha cambiado radicalmente su apariencia y conlleva nuevas actitudes y creencias en torno al análisis del pasado reciente y remoto de los medios tradicionales de comunicación, los *mass media*.

Oriol IZQUIERDO es tajante ante este fenómeno cuando afirma que la digitalización altera los comportamientos comunicativos de un modo comparable a lo sucedido con la revolución de la imprenta, y genera un nuevo espacio cultural con posibilidad de modificar las actitudes sociales y culturales. Siguiendo sus planteamientos, aunque sin deseos de desviarnos de la línea argumental de este razonamiento, hacemos nuestra la gran duda manifestada por el autor catalán cuando se interroga sobre la posibilidad de estar viviendo un cambio de paradigma científico caracterizado por la desaparición del medio-pantalla, que se ha vuelto transparente, y que, por tanto, atiende ya única y exclusivamente a los contenidos, habiéndose superado la materialidad del soporte en la rutina comunicativa e informativa.

La mejora de las condiciones de accesibilidad, gracias a la cual el usuario investigador no necesita ya acudir a los materiales originales, ha venido a salvar la difícil encrucijada en la que se anclaban los protocolos de actuación de ciertas instituciones, incapaces de encontrar una solución ante el dilema de preservar originales de la manipulación física, para garantizar su existencia futura en beneficio de la memoria de las generaciones posteriores⁷, y, por otro lado, la necesidad de ponerlos a disposición pública para el sector de la comunidad científica interesada en su consulta o, simplemente, para la contemplación de los ciudadanos, quienes encuentran en ellos la materialidad de los vestigios de su memoria y su historia.

La accesibilidad es tan sólo una de las mutaciones experimentadas en el modo de trabajo de los teóricos del análisis de la comunicación en su perspectiva histórica, pues el investigador abandona, además, la soledad de su detectivesca labor en las zonas olvidadas y con acceso restringido de las instituciones acopiadoras del conocimiento. De este modo, del aislamiento local se pasa a ocupar un puesto en la plaza pública del planeta; una plaza telemática descentralizada construida sobre la materialidad de bits, un contexto comunicativo condicionado por el medio, que va más allá de lo virtual, una comunidad imaginaria donde la comunicación mezcla oralidad y escritura en formatos multimedia y donde se reinventa el mundo frente a una pantalla de ordenador. El sujeto se adentra, así, en el espacio infinito de la red, donde las barreras se desdibujan y se favorece el contacto entre identidades diversas y conocimientos variados, en orden a alcanzar ese sueño anhelado por cualquier investigador en el espacio científico actual como es el de la interdisciplinariedad y la deferencia a los proyectos acometidos en las zonas periféricas en investigación, marginadas de los canales de difusión mundiales. El incesante contacto y el trasvase de saberes entre disciplinas participantes en redes de intercambio científico, facilitado por el acceso ubicuo al saber, renueva los planteamientos teóricos y metodológicos de cualquier área de conocimiento, superando los conceptos tradicionales por las que ha discurrido, en nuestro caso concreto, los conceptos de “historia” y “medios de comunicación”, renovando herramientas de análisis, pero, lo que es más destacado también, actitudes mentales en la definición y caracterización de ambos objetos de estudio. La modernización de las técnicas históricas viene dada por la superación del modelo lineal de comprensión del proceso comunicativo.

Se trata, pues, de un revulsivo metodológico porque gracias a la visibilidad de las fuentes periodísticas podemos presenciar en la pantalla del ordenador patrones y modelos de conducta aplicables al presente. Más aún, los documentos digitalizados son multiusos. Su carácter abstracto los hace aplicables a cualquier tipo de función que necesite cada investigador concreto. Además, se mejora la operatividad del

⁷ Resolución del Consejo de 25 de junio de 2002 sobre "Conservar la memoria del mañana - Conservar los contenidos digitales para las generaciones futuras" (2002/C 162/02).

conocimiento científico mediante la creación de espacios abiertos de comunicación entre investigadores en las redes locales.

Acceder a la plaza virtual de lo público implica, además, un aumento considerable de los conocimientos a los que se puede acudir en el desempeño de las labores analíticas. La infinitud de datos posibilitada por las múltiples estrategias de organización y montaje de la información en diferentes niveles gracias al hipertexto, frente a la secuencia lógica del documento impreso, despierta los sentidos del investigador, quien debe estar atento a los enlaces donde se suministra información nueva, más allá del mensaje cotidiano, aumentando el esfuerzo del procesamiento de información y generando continuas contracciones entre datos que incesantemente se expanden y se concentran, remitiéndonos a otros lugares en los que es necesario reajustar las expectativas y cuestionarse el sentido de las elecciones realizadas en el mapa del documento online.

El viaje por la cartografía cibernética se convierte en una condición imprescindible del estudio histórico de la comunicación social y su ubicación en un panorama mundial con el conocimiento digitalizado puesto a su entera disposición vuelve a traer a la palestra de la discusión científica las posibilidades de realizar en este nuevo escenario la tan requerida historia global que todavía está por hacer, una historia propiamente dicha, como apostilla Michael SCHUDSON (1993: 211-228), donde se supere la noción de los medios como meros transmisores de las ideologías dominantes, considerándolos, por el contrario, en su relación con la cultura, la política, la economía, etcétera, para satisfacer el interrogante de cómo influyen los cambios en ellos y cómo estos se ven influidos por otros aspectos de la mutación social. Esta potencialidad goza de la confianza —no exenta de dudas razonables— de no haberse explicitado todavía, pues ofrece una salida al fracaso de las propuestas tradicionales que, hasta el momento, han tratado de acallar la demanda de una historia total, extraviadas en modelos universales que para la ciencia de la comunicación han tenido su correlato en propuestas metodológicas excesivamente amplias en las que nuestro objeto de estudio ha visto diluido su polimorfismo en un todo excesivamente genérico donde las peculiaridades en la producción, emisión y recepción pierden su identidad en categorías abstractas.

Con un escenario cognitivo tan rico y complejo como el aparentemente articulado en Internet (en opinión de los más optimistas adalides de la red de redes) y con el imperativo de considerar complejamente la información y la comunicación como razones sociales decisivas, sometidas ambas a las coordenadas espacio-temporales ante las que, en definitiva, acaban sucumbiendo las historias, abordar la historia de la comunicación no implica sólo, como muchos teóricos han creído resolver, una exhaustiva atención al contexto en el que un determinado producto periodístico da sus primeros pasos y se consolida —o no— como manifestación típica o excepción de un modelo comunicativo, sino un cambio en la esencia misma de la práctica comunicativa. Y los nuevos circuitos de producción, organización y difusión en la red digital podrían

ayudar en el concepto ansiado para la historia comunicativa, pues coloca al sujeto responsable del análisis de la misma en una situación científica similar a las fragmentadas coordinadas geográficas y temporales vitales en las que se desenvuelve un acto tan humano como es la comunicación.

4.- Definiciones –y confusiones- terminológicas.

La digitalización ha dado lugar a un cambio en el propio concepto de hemeroteca, que ya no puede definirse como una colección de diarios y revistas, sino como un servicio de información múltiple y una institución productora de conocimiento. Se trata, pues, de pasar de la hemeroteca de los periódicos a la hemeroteca de los usuarios, ampliando los recursos suministrados actualmente por estas instituciones imprescindibles para la investigación en historia de la comunicación.

Cuadro 1.- El futuro de las hemerotecas

Situación actual	Retos
<ul style="list-style-type: none">– Consultas de respuesta rápida.– Consultas bibliográficas.– Acceso al documento.– Información sobre novedades.– Difusión selectiva de información.– Orientación bibliográfica y documental.– Asesoramiento técnico.– Formación de usuarios.	<ul style="list-style-type: none">– Proporcionar los documentos.– Ser un servicio de información.– Contribuir a la formación de los usuarios.– Ser foco de cultura.– Dar asesoramiento y consultoría sobre la información.– Ser un espacio de trabajo, estudio y convivencia.– Servir de vínculo entre la sociedad y una información de calidad

Fuente: Elaboración propia.

Y para ello, podemos establecer tres parámetros:

- 1) Aplicación de herramientas tecnológicas sólo para el tratamiento de la información (gestión).
- 2) Aplicación de la tecnología para facilitar el acceso a los documentos por parte de los usuarios.
- 3) Aplicación de la tecnología para propiciar una r-evolución del conocimiento.

En función de estos tres requisitos podemos encontrar tres tipos de hemerotecas, aunque las confusiones entre ellas han sido bastante frecuentes, dados los errores terminológicos que en torno a esta nueva realidad se han generado por el exceso verbal de muchos autores que emplean el lenguaje de manera dispar. En función del documentos (tipo, formato, soporte), de los procesos (contexto de servicio) y del espacio (accesibilidad), podemos citar la hemeroteca electrónica, la digital y, finalmente, la virtual.

Sirviéndonos de la definición que RODRÍGUEZ BRAVO y SANTOS de PAZ (2002: 45) hacen del documento electrónico (“aquel que precisa de una máquina que funciones de forma electrónica, sea analógica o digital, para ser reproducido”), entendemos que las hemerotecas electrónicas surgen entre la década de los 60 y los 80 como consecuencia de la aplicación de la tecnología para facilitar los sistemas de catalogación. Se trata, pues, de hemerotecas automatizadas mediante ordenadores que agilizan la gestión en lo que concierne al manejo del catálogo y los servicios de préstamo. En lo que respecta al formato de los documentos se trata, en su mayoría, de hemerotecas en las cuales sigue primando la consulta en sala de los documentos originales bien conservados o contenidos en soporte electrónico (cederrón) y acceso (tanto online como offline) por medio físico, utilizando tecnologías (consulta módulo OPAC) para aquellos volúmenes más deteriorados. Las colecciones documentales controladas son, pues, colecciones físicas, conservadas por la institución.

Un ejemplo de ella la tenemos en la Hemeroteca Municipal de Sevilla, que se encuentra en una fase muy incipiente de su proceso de digitalización pues todavía no dispone, si quiera, de ordenadores para realizar consultas en la sala. Lo único accesible en Internet es un listado en pdf con los títulos que se conservan en esta institución⁸. Otro ejemplo lo encontramos en la digitalización de la obra *Los cuadernos de la Biblioteca de Tetuán* conservados en la Biblioteca Vicente Alexandre del Instituto Cervantes de Tetuán.

Ya en la década de los 90, el crecimiento cuantitativo y cualitativo de los recursos digitales obliga a dar un paso más en la evolución de las hemerotecas. De electrónicas pasamos a digitales donde se experimenta una minusvaloración del soporte material ya traducido a código binario, con los consecuentes cambios de soporte, canal, código y organización de la información. La hemeroteca digital no debe entenderse, en consecuencia, como un simple reflejo de la hemeroteca tradicional (una ventana virtual con información sobre la sede o sobre sus fondos). Ahora lo importante es el recurso no el documento al cual hace referencia. Lo que marca la diferencia con la fase anterior de las hemerotecas es que lo decisivo es transmitir mensajes, la potencial externalidad de los documentos que antes se amontonaban en los estantes de las hemerotecas. Se diluye así el carácter patrimonial de la hemeroteca clásica por la pérdida del valor del documento original y único.

⁸ <http://www.icas-sevilla.org/spip.php?article573>

Se ha pasado de tener muchas copias a saber qué hacer con dichas copias porque la hemeroteca digital aspira a ser una institución de difusión y cooperación, un centro de transmisión de información tomando parte activa en la creación, gestión y promoción de sus recursos. Una mejora del servicio pero siempre a distancia, con la consecuente eliminación de los intermediarios y la necesaria orientación del usuario en el universo de fondos digitalizados. Pasa a un segundo plano, por tanto, la “localidad” de la hemeroteca electrónica ya que ahora en lugar del *just in place* prima el *just in time* porque interesa que el usuario tenga la información en el mismo momento que la solicita. La información se alquila en vez de comprarla y se gestionan licencias para que el usuario pueda acceder a la información justo a tiempo. La Hemeroteca de Gijón y el Archivo Juan José Linz sobre prensa en la transición española se encontrarían en esta categoría.

De todos modos, en la hemeroteca digital no desaparecen las funciones clásicas, ya que conviven soportes digitales y analógicos en perfecta armonía y los usuarios pueden desplazarse físicamente a la sede o descargar los fondos delante de la pantalla del ordenador de su centro de investigación. Además, como han apuntado RODRÍGUEZ BRAVOS y SANTOS DE PAZ (2002: 48):

Aunque la hipertextualidad de los documentos web y la amigabilidad de las interfaces de catálogos y bases de datos facilitan mucho al usuario la búsqueda de información, no es previsible la desintermediación ni la autosuficiencia del usuario, dada la complejidad creciente del mundo de la información.

En último lugar, nos encontramos las hemerotecas virtuales donde se produce una total suplantación de la hemeroteca física que seguía existiendo en la electrónica y la digital, dado que sólo se ofertan servicios remotos. La información se vehicula única y exclusivamente vía digital combinando varios catálogos en el momento en que el usuario realiza una búsqueda, en lugar de dirigirle a un catálogo colectivo. Nos encontramos, pues, ante una meta-información, porque compila los catálogos realizados sobre la materia, proporcionando un punto de acceso único a información que se encuentra dispersa en múltiples sitios web. La hemeroteca virtual, como es el caso de la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, ordena los recursos digitales y los ofrece al usuario, pero sin ser responsable de los contenidos, puesto que estos han sido digitalizados por otra institución, y se limita a enlazarlos según categorías y filtros.

Lo digital se ha convertido, aplicado al caso concreto que nos ocupa, en componente esencial del patrimonio periodístico (como material clasificado dentro del genérico patrimonio cultural) en el presente y el futuro, gracias a su larga conservación. El auge de esta práctica ha aumentado considerablemente las facilidades de los investigadores en historia de la comunicación que anteriormente debían acudir a la sede de la entidad para consultar ciertos ejemplares periodísticos, después de un largo periplo administrativo de permisos denegados que condiciona la trayectoria de cualquier

investigador acostumbrado a perderse entre los archivos y los fondos de las instituciones donde se conserva el saber de una colectividad. La consecución de estos retos vendrá animada por cómo los responsables de esta institución entiendan la aplicación de la tecnología a estos entornos.

5.- Referencias bibliográficas.

BARRERA, C. (1996): “Reflexiones sobre el quehacer investigador del historiador de la comunicación”, en GÓMEZ MOMPART, J. L. (coord.): *Metodologías para la Historia de la Comunicación Social*. I Encuentro de la Asociación de Historiadores de la Comunicación, Universitat Autònoma de Barcelona (Bellaterra), Barcelona, págs. 15-20.

CARR, L.; SWAN, A.; HARNARD, S. (2011): “Creación y mantenimiento del conocimiento compartido: contribución de la University of Southampton”, en *El profesional de la información*, vol. 20, núm. 1, págs. 102-110.

EHEVARRÍA, J. (2009): “Cultura digital y memoria en red”, en *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, núm. 737, págs. 560-567.

EIROA SAN FRANCISCO, Matilde (2008): “Estudiando el pasado con la tecnología del futuro. Nuevas perspectivas para la historia del periodismo”, en *Telos*, nº 77, págs. 134-138.

GONZÁLEZ QUIRÓS, J. L. (1998): *El porvenir de la razón en la era digital*, Ediciones Síntesis, Madrid.

GUALLAR, J.; ABADAL, E. (2008): “Hemeroteca digital en la biblioteca pública”, en *Anuario ThinkEPI*, págs. 153-158.

HABERMAS, J. (1994): *Ciencia y técnica como ideología*, Tecnos, Madrid.

HERRERA MORILLAS, J. L. (2003): *Tratamiento y difusión digital del libro antiguo. Directrices metodológicas y guía de recursos*, Ediciones Trea, S.L., Gijón.

IZQUIERDO, O. (2003): *Anècdotes, prejudicis i fantasies sobre la pantalla com a suport de la lectura*. Seminario impartido en el workshop “Textualitats electròniques. Nous escenaris per a la literatura”, celebrado en la Universitat Oberta de Catalunya del 23 al 25 de abril de 2003. Organizado por el Grup de recerca Hermeneia- Estudis literaris i tecnologies digitals (<http://www.uoc.esu/in3/hermeneia>).

JAMESON, F. (1995): *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona, Paidós.

KENNEY, A. R.; RIEGER, O. Y. (2000): *Moving theory into practice: digital imaging for libraries and archives*, Research Libraries Group, Mountain View, California.

KRIEGER, Peter (2000): “Búnker de imágenes”, en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, núm. 77, págs. 269-276.

MATTERLART, A. (2002): *Historia de la sociedad de la información*, Paidós, Barcelona.

RODRÍGUEZ BRAVO, B.; SANTOS DE PAZ, L. (2002): “Del documento digital a la biblioteca virtual: una aproximación conceptual”, en *SCIRE: Representación y organización del conocimiento*, vol. 8, núm. 2, págs. 43-52.

SÁEZ VACAS, F. (2009): “Digitalización social: un proceso sin precedentes y sin control”, en *Telos*, núm. 81, págs. 95-98.

SCHUDSON, M. (1993): “Contextos de los medios de comunicación. Enfoques históricos a los estudios de la comunicación”, en JENSEN, K. B., JANKOWSKI, N. W. (eds.): *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Bosch Comunicación, Barcelona, págs. 211-228.

VV.AA. (2005): “Internet en la investigació de la història de la comunicació”, en *Treballs de Comunicació*, núm. 20, págs. 99-104.

6.- Anexo. Catálogos digitales.

Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España:

<http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/index.html>

Biblioteca Virtual de Prensa Histórica del Ministerio de Cultura:

<http://prensahistorica.mcu.es/es/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos/presentacion>

Biblioteca Virtual del Instituto Cervantes:

<http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/index.jsp>

Hemeroteca de la Biblioteca de Andalucía:

<http://www.juntadeandalucia.es/cultura/absys/abnopac/abnetop.cgi/O8572/ID847e988c/NT1?ACC=120&FORM=2>

Hemeroteca de la Biblioteca Municipal Central de San Sebastián:

<http://liburutegidigitala.donostiakultura.com/Liburutegiak/catalogo.php>

Prensa Histórica de la Biblioteca Municipal de San Sebastián:

http://liburutegidigitala.donostiakultura.com/liburutegiak/prensa_donostiarra.php

Hemeroteca de la Biblioteca Pública de Gerona:

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Biblioteques/menuitem.b79cb11ecdbec5b009671410b0c0e1a0/?vgnextoid=b4c031993a4c0110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=b4c031993a4c0110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Archivo Díaz de Escovar de Málaga:

<http://www.archivodiazescovar.com/archivo.html>

Archivo Juan José Linz sobre prensa en la transición española:

<http://www.march.es/ceacs/linz/index.asp>

Archivo Virtual Carlos Esplá:

<http://www.cervantesvirtual.com/portal/ACE/>

Hemeroteca del Centro de Estudios de Castilla-La Mancha, Universidad de Castilla-La Mancha:

<http://www.uclm.es/ceclm/fondos.htm#prensa>

http://www.uclm.es/ceclm/b_virtual/prensa.htm

Hemeroteca de la Diputación de Huelva:

<http://www.diphuelva.es/inicial.aspx#aHR0cDovL3d3dy5kaXBodWVsdmEuZXMvd2ViL2Nvb3RhdGJlby5hc3B4P2lkQ29udGVuaWRvPTU2JmlkQXJlYXN0>

NiZwYWdpbmE9TDNkbFlpOUJjbU5vYVhadkwyGxiV1Z5YjNSbFkyRXZhr1Z0
WlhKdmRHVmpZUzVoYzNCNA

Hemeroteca del Archivo Municipal de Huelva:

<http://www.huelva.es/wps/portal/elayuntamiento/archivomunicipal/hemeroteca>

Hemeroteca de la Diputación de Cáceres:

<http://ab.dip-caceres.org/ppal.htm>

Hemeroteca de la Fundación Pablo Iglesias (PSOE):

<http://www.fpabloiglesias.es>

Hemeroteca Digital de Prensa Histórica del Ateneo Barcelonés:

http://biblioteca.ateneubcn.cat/web/continguts/ca/apartats/menuprincipal/biblioteca_digital/projectes/projecte_prensa_historica_/index.html

Hemeroteca de La Caixa de Tarragona:

<http://caixatarragona.es/hemeroteca/>

Prensa Republicana y Guerra Civil:

<http://www.sb hac.net/Republica/Prensa/Prensa.htm>

Revista *Triunfo*, *Hermano Lobo* y *Tiempo de Historia*:

<http://www.triunfodigital.com/>

Prensa Histórica de la Universidad de La Laguna (Tenerife):

http://www.ull.es/view/institucional/bbtk/Prensa_historica/es

Prensa Histórica del Archivo Municipal de Murcia:

<http://roai.mcu.es/es/comunidades/registro.cmd?pid=443>

Hemeroteka del País Vasco:

<http://www.hemeroketa.com/>

Hemeroteka Koldo Mitxelana:

<http://w390w.gipuzkoa.net/WAS/CORP/DKPPrensaHistoricaWEB/introduccion.do>

Prensa histórica local digitalizada de la Casa de la Cultura Ignacio Aldekoa:

http://www.bibliotecaspublicas.es/vitoria/bpes_colaborar.htm

<http://cvc.cervantes.es/artes/muvap/>

Prensa Histórica Digitalizada de la Diputación de Cádiz:

<http://www.dipucadiz.es/opencms/opencms/dipucadiz/areas/cultura/servicios/bibliotecas/PrensaHistoricaDigitalizada.html>

Prensa política clandestina de la UAB:

<http://mdc.cbuc.cat/cdm4/browse.php?CISOROOT=/premPolCla>

Archivo Electrónico Ricardo Flores:

<http://www.archivomagon.net/Periodico/Periodicos.html>

Arxiu de revistes de catalanes antigues:

<http://www.bnc.es/digital/arca/castella/index.html>

Prensa Galega:

<http://www.csbg.org/prensagalega/index.asp>

Hemeroteca de Gijón:

<http://hemeroteca.gijon.es/Default.aspx>

Colección Digital del Ateneo de Madrid:

<http://www.ateneodemadrid.com/index.php/esl/Biblioteca/Coleccion-digital>

Sociedad Internacional para el estudio de las relaciones de sucesos:

<http://rosalia.dc.fi.udc.es/BORESU/>

La percepción del movimiento “15-M” en las ediciones digitales de El Mundo y El País

Perception of movement “15-M” in the digital editions of newspapers El Mundo and El País

Alfonso Pinilla García

Universidad de Extremadura

apinilla@unex.es

Recibido el 9 de junio de 2011

Aprobado el 30 de junio de 2011

Resumen: El 15 de mayo de 2011 miles de personas se concentraron en sesenta ciudades españolas para protestar contra una situación política, social y económica que encontraban insostenible. La protesta pronto se extendió a Europa y América, poniendo de manifiesto las contradicciones de un capitalismo económico y un liberalismo político en crisis. En este trabajo, que tan sólo es un adelanto de una investigación en curso, analizo la percepción de este movimiento –llamado “15-M”– en las ediciones digitales de los dos periódicos españoles más leídos: El Mundo y El País. Se trata de comparar las distintas visiones, y versiones, del movimiento en estos dos periódicos, para comprender la compleja naturaleza del 15-M. En este análisis añadiremos las consideraciones de otros medios como Rebelión o Libertad Digital, situados en ópticas ideológicas absolutamente contrapuestas (el primero “anticapitalista”, el segundo “ultraliberal”).

Palabras clave: Movimientos sociales – Medios de comunicación – Prensa digital – 15M.

Abstract: On May 15, 2011, thousands of people gathered in sixty Spanish cities to protest against a difficult political, social and economic situation. The protest soon spread to Europe and America, highlighting the economic contradictions of capitalism and political liberalism in crisis. In this work, which is only a preview of an ongoing investigation, I analyze the perception of this movement –called “15-M”– in the digital versions of the two most widely read Spanish newspaper, El Mundo and El País. I will compare the different visions and versions of the movement in these two newspapers to understand the complex nature of 15-M. This analysis will add considerations of Rebellion or other “mass medias” as Libertad Digital, with different ideologies (The first “anti-capitalist,” the second “ultra-liberal”).

Key words: Social movements – Media – Digital press – 15M.

1.- El inicio.

El 15 de mayo de 2011 miles de personas se concentraron en sesenta ciudades españolas para protestar contra una situación política, social y económica que encontraban insostenible. Fueron convocadas por la plataforma “Democracia Real Ya”, creada –entre otros– por el abogado Fabio Gándara, a través de las redes sociales. La mecha prendió pronto y a la marcha por las calles de Madrid, donde se produjo la manifestación más multitudinaria, sucedió una sentada en la Puerta del Sol que, tras sucesivos desalojos y re-ocupaciones, acabó en una masiva acampada. Lo que empezó siendo una manifestación de protesta contra la coyuntura política y económica del país, acabó generando un movimiento bien organizado que tenía como “modus operandi” la desobediencia pacífica y como ideario un conjunto de argumentos críticos contra el sistema capitalista. La acampada de Sol, convertida ya en símbolo aglutinador del movimiento, se consolidó durante la semana previa a las elecciones autonómicas y municipales que habrían de celebrarse el 22 de mayo, e incluso fue más allá, pues las tiendas de campaña y la concentración de “indignados” en la Puerta del Sol se prolongarían aún un par de semanas más tras la cita electoral.

Pronto el movimiento empezó a trasladarse a los barrios, y desde luego a numerosas ciudades españolas y capitales europeas. También al continente americano llegó el 15-M, ocupando algunos espacios públicos de Nueva York, Washington y México D. F. En el momento de escribir este artículo, mediados de agosto de 2011, el “15-M” sigue activo y se prevé su participación en la manifestación laica que recorrerá las calles de Madrid con motivo de la visita del Papa durante la Jornada Mundial de la Juventud. Se trata, pues, de un fenómeno en pleno curso, de un movimiento en construcción y despliegue cuyas consecuencias se nos escapan pues muchas de ellas aún no han cristalizado.

Lo que me interesa en este artículo es ofrecer la percepción del “15-M” en los medios de comunicación españoles. Se trata de una investigación que precisa tiempo, detenimiento y rigor metodológico, en primer lugar porque debe analizarse un gran volumen de información y en segundo lugar porque son tantas las aristas del movimiento, tan rápida su propagación y tan heterogénea y peculiar su organización interna que la reflexión teórica y metodológica debe afinarse al máximo para explicar por qué ha surgido, cómo ha sobrevivido y qué perspectivas de éxito tiene en el futuro. Como puede observar el lector, esta investigación es tan ambiciosa como compleja, y aquí sólo voy a ofrecer un pequeño adelanto, un corto balance si se quiere, generado a partir del análisis del movimiento durante su primera semana de vida en las versiones digitales de *El Mundo* y *El País*, los dos periódicos más leídos por los españoles.

Conviene, sin embargo, hacer una serie de precisiones. Las ediciones digitales de ambos periódicos transmiten ligeramente sus diferencias ideológicas, que resultan más evidentes si accedemos al análisis de los artículos de opinión y editoriales impresos en papel. No obstante, he querido aquí exponer una primera percepción / transmisión del 15-M estudiando la versión digital de ambos medios, ya que resulta más leída, según las estadísticas, que sus respectivas versiones en papel. Admito, sin embargo, que la comparación sería más jugosa si los artículos de fondo y editoriales arriba apuntados hubieran sido objeto de un estudio exhaustivo. Cuando avance esta investigación podrán exponerse estos resultados que, aquí, tan sólo se apuntan.

Por otra parte, hay que admitir la necesidad de abrir el “abanico” de medios a comparar, pues las visiones de *El Mundo* y *El País* nos dan la perspectiva liberal y socialdemócrata del fenómeno –pues liberalismo y socialdemocracia son las ideologías dominantes, respectivamente, en estos medios–, olvidando otras como el socialismo, el anarquismo o el liberalismo radical que también pululan por la red e inspiran a otros medios de comunicación digitales. Una investigación completa de la percepción del 15-M en los medios habría de contar, por tanto, con el estudio de versiones y visiones contrapuestas ideológicamente, pues sólo la comparación de lo plural permite comprender lo complejo.

En el adelanto que aquí expongo centraré mi análisis en *El Mundo* y *El País*, si bien haré alguna fugaz incursión por dos medios de ideologías muy contrapuestas: *Rebelión* (cercano a la llamada “nueva izquierda”, de tendencia claramente anticapitalista) y *Libertad Digital* (medio que se ajusta al pensamiento “neoliberal” o liberal-radical). Los matices introducidos por *Rebelión* y *Libertad Digital* enseñarán “nuevas caras” del 15-M confirmando su naturaleza poliédrica y compleja.

2.- El ideario.

El famoso libro de Stephan HESSEL, “*Indignaos*”¹, puso sobre la mesa las contradicciones de un sistema capitalista cercano al colapso. La segunda década del siglo XXI puede confirmar el principio del fin, la “muerte por el éxito”, de una lógica capitalista cuyos excesos ya empiezan a pasarle factura. El capitalismo financiero, tras la desaparición del patrón-oro, degenera en un acelerado y ficticio mercado de dinero donde la ambición por ganar a toda costa genera derroche excesivo y perjudica, seriamente, el resto de la estructura productiva. Los dos combustibles que alimentaban al capitalismo, dinero y energía (petróleo, fundamentalmente), ya no circulan con fluidez por el sistema y, como un árbol enfermo, éste va marchitándose generando paro, descenso de la productividad y de la producción, endeudamiento excesivo de los Estados e imposibilidad, en fin, de sostener el Estado del Bienestar keynesiano que, a duras penas, aún sobrevive en la Europa rica.

¹ HESSEL, Stephan (prólogo de José Luis SAMPEDRO). *¡Indignaos!*, Destino, Barcelona, 2011.

La codicia ha roto el saco de las finanzas y la imposibilidad de conseguir dinero para sufragar inversiones ha puesto en peligro la solvencia de unas empresas cuyos costes productivos aumentaron sobremanera en los últimos años. La consecuencia ha sido el masivo despido de trabajadores, mientras en el sector público los Estados se plantean duros recortes para seguir sosteniendo un, cada vez más agónico, Estado del Bienestar.

Estas realidades, que han cristalizado en el mundo “desarrollado” desde la caída de Lehman Brothers y la crisis de las hipotecas basura, azotaron especialmente a España, con un modelo productivo deficiente, más centrado en el ladrillo que en un dinámico sector secundario que generara la competitividad y productividad necesarias para sobrevivir en la “jungla” del mercado internacional. Pero a la crisis económica – sistemáticamente negada por un gobierno que parecía ajeno a las realidades circundantes y empeñado en aumentar el gasto público en un momento que exigía, precisamente, lo contrario– había que añadir las peculiaridades políticas de una España organizada en diecisiete autonomías que desangraban, sin aparente control, las arcas públicas. El mantenimiento de las redes caciquiles creadas en cada una de estas autonomías, el trasiego de competencias muchas veces duplicadas para satisfacer las ambiciones de esas redes caciquiles y la elefantiásica burocracia, generada por una estructura de Estado cuyo tamaño es inviable, han sido algunas de las variables que acrecentaron el impacto de la crisis económica internacional y, desde luego, serán elementos que actuarán de rémora difícilmente superable cuando esta tempestad amaine.

La consecuencia ha sido la subida espectacular del paro, hasta casi cinco millones de personas, que supone el doble de la cifra media europea. Es el paro un drama para todos aquellos que lo sufren, y en España se ceba especialmente sobre los jóvenes, cuyas perspectivas profesionales, y vitales, se ven cercenadas por la absoluta negritud que parece teñir su futuro. Bien preparados, pero sin empleo, los jóvenes han sido protagonistas del 15-M, ocupando las calles con la natural indignación de quien ve el mañana cubierto de preguntas sin respuesta.

Y a todo ello hay que añadir la naturaleza bipartidista de un sistema político democrático liberal que minimiza, y empobrece, la pluralidad de partidos con posibilidades reales de ocupar el poder, limitándola a dos opciones –PSOE y PP– que se reparten el gobierno alternativamente, recordando el ya superado “turnismo” propio de la Restauración. Es cierto que la llegada al gobierno se produce tras elecciones generales cuya limpieza democrática no genera dudas, si bien es verdad, también, que el sistema electoral –de naturaleza proporcional pero corregido en sentido mayoritario– resulta injusto al premiar la concentración del voto. Así, aquellas fuerzas políticas que tienen sus apoyos diseminados por todo el territorio nacional acaban disfrutando de menor representación en el Congreso, aunque el número de votos obtenido sea mayor. Definido en la Transición para evitar el exceso de partidos que pudiera fragmentar la

cámara baja, este sistema electoral regido por la ley D'Hondt favorece a los partidos mayoritarios y a los nacionalistas, definiendo así los pilares de un modelo que presenta una grave contradicción: en ocasiones, la gobernabilidad pasa por el apoyo de partidos que no creen en el sistema y sólo participan en (y de) él para su propio beneficio. Esta situación siempre se repite en aquellas ocasiones en que Partido Socialista o Partido Popular no logran la mayoría absoluta para gobernar. Es entonces cuando se pone de manifiesto que las llaves de la Moncloa están en poder del llavero nacionalista, y sólo con el apoyo –a cambio de nuevas competencias y/o privilegios– de éstos puede abrirse la puerta del ejecutivo para el líder “socialista” o “popular” de turno.

Ello genera una lógica perversa, centrífuga y autodestructiva que vacía al Estado de competencias, pues lo obtenido por el Partido Nacionalista Vasco, Convergencia i Unió o Esquerra Republicana de Catalunya para sus respectivas Comunidades poco a poco va aplicándose al resto de autonomías en aras de la igualdad que ya instaurara la famosa reivindicación del “café para todos” esgrimida durante la Transición. Pero en tiempos de dura crisis económica ha acabado demostrándose que no puede haber más “café” para tantos y tan sedientos “contertulios”. Y así, en un análisis puramente marxista de la realidad española, puede concluirse que la virulenta crisis económica –desajuste serio en la estructura– ha venido a evidenciar la no menos grave crisis política e institucional (desajuste en la superestructura).

Hasta aquí el resumen de las ideas que han articulado el movimiento “15-M”, y que para mayor claridad, expongo en dos puntos:

1. Crítica al sistema capitalista por su competencia voraz y su codicia excesiva, capaz de conducir a los seres humanos a graves situaciones de desigualdad que derivan en descontento, manifestaciones, altercados y lucha contra los poderes establecidos.

2. Crítica a un sistema político, la democracia española, que va anquilosándose presa de un férreo bipartidismo, una ley electoral injusta, una considerable corrupción entre su clase política y una estructura de Estado insostenible por su excesivo gasto público.

Estas son las principales líneas argumentativas que arrojaron a la calle a numerosos “indignados” por la situación económica, social y política de España y el mundo aquel 15 de mayo de 2011. ¿Cómo percibieron estas protestas las versiones digitales de *El Mundo* y *El País*? ¿Pusieron altavoz a este conjunto de argumentos o lo silenciaron? ¿Qué estrategias utilizaron para lo uno y/o para lo otro?

3.- La percepción.

Es el caso que la realidad, como un paisaje, tiene infinitas perspectivas, todas ellas igualmente verídicas y auténticas. La sola perspectiva falsa es esa que pretende ser la única. Así entendía ORTEGA Y GASSET el mundo en *El tema de nuestro tiempo*², asumiendo, como los clásicos, que “una cosa es lo pintado, y otra lo vivo”. En definitiva, que la realidad percibida presenta tantas caras como interpretaciones, de tal manera que sólo una comparación de esas caras podrá facilitarnos la comprensión de su naturaleza compleja.

Hay una primera diferencia entre *El Mundo* y *El País* –recuérdese, hablo sólo de sus ediciones digitales– a la hora de percibir y transmitir el 15-M. Mientras *El Mundo* centra la mayoría de sus noticias en una descripción del movimiento –exponiendo sus ideas³, relatando la logística seguida para construir el campamento, narrando el día a día del mismo⁴–, *El País* alude fundamentalmente a sus repercusiones en materia electoral, haciendo continuas referencias a la situación del PP valenciano –acosado por la corrupción que los indignados denuncian– y reproduciendo las declaraciones de destacados líderes provinciales de los principales partidos (PSOE, PP, IU) donde éstos intentan atraerse el apoyo de los “indignados”⁵. En resumen, *El País* valora el 15-M en clave electoral y *El Mundo*, aún relacionando el movimiento con las inminentes elecciones, acentúa su carácter de movilización política transformadora cuyo final resulta tan incierto y nebuloso como su inicio.

Ambos periódicos coinciden en que el movimiento se ha extendido a toda España y a las principales capitales del mundo⁶. Incluso los dos diarios dedican numerosas noticias a relatar la repercusión internacional del 15-M, pero mientras que en *El Mundo* el enfrentamiento político / electoral español del 22-M suele estar en un segundo plano, en *El País* casi todo lo que tiene que ver con los indignados se

² ORTEGA Y GASSET, José. “El tema de nuestro tiempo”, *Revista de Occidente*, Madrid, 1976, 18ª edición, págs. 102–105.

³ Valga como ejemplo este reportaje: “La plataforma ‘Democracia Real Ya’ pide en Sol un cambio político-social (Acampada reivindicativa)”, *El Mundo* (edición digital), 16 de mayo de 2011.

⁴ “Miles de personas toman las calles y pasan la noche en la Puerta del Sol”, *El Mundo* (edición digital), 16 de mayo de 2011.

⁵ La mayoría de las noticias referidas al 15-M en *El País* (digital) reproducen declaraciones de líderes políticos –sobre todo socialistas– que pretenden atraerse el apoyo de los indignados. Buena muestra de ello es esta noticia: “Tomás Gómez apoya la rebeldía de los jóvenes y Lissavetzky pide que se les escuche”, *El País* (edición digital), 17 de mayo de 2011.

⁶ La extensión nacional e internacional del movimiento está presente en los dos periódicos. Para demostrarlo, ofrezco algunos ejemplos: *Los indignados consiguen abarrotar plaza Catalunya a ritmo de cacerolada*, *El Mundo* (edición digital), 19 de mayo de 2011; *Los indignados traspasan las fronteras*, *El Mundo* (edición digital), 19 de mayo de 2011; *Los indignados llenan la Plaza del Ayuntamiento de Valencia*, *El Mundo* (edición digital), 19 de mayo de 2011; *Varios centenares de “indignados” desafían la prohibición en Granada, Sevilla y Málaga*, *El Mundo* (edición digital), 19 de mayo de 2011; *El 15-M crece en Europa y se extiende a EEUU, Oriente Próximo y Asia*, *El Mundo* (edición digital), 21 de mayo de 2011; *El espíritu de la acampada de Sol se reproduce por las ciudades españolas (Concentraciones y acampadas toman calles y plazas en más de 60 localidades del país.- Españoles en 15 ciudades del extranjero se suman a las protestas)*, *El País* (edición digital), 20 de mayo de 2011.

interpreta en clave interna, normalmente bajo un prisma que suele favorecer al discurso del PSOE. Pongo como clarísimo ejemplo las dos noticias que comento a continuación, donde se reseña un editorial del diario *The New York Times* sobre los indignados. En dicho editorial, el periódico norteamericano repasa las causas del movimiento y alude al malestar de la población española ante la corrupción de algunos de sus políticos, poniendo como ejemplo el caso del presidente valenciano Francisco Camps.

Veamos cómo *El Mundo* transmite esta información. En primer lugar, su titular sobre este artículo del *Times* no cita a Camps ni lo vincula a ningún caso de corrupción: *'Spain', la palabra más buscada en la edición digital del 'Times' (Por encima de Strauss-Kahn o Schwarzenegger)*⁷. Con estas palabras, quiere *El Mundo* destacar el interés del rotativo neoyorquino por la actualidad española, interés que supera incluso el que pudieran suscitar otras noticias surgidas durante esos mismos días y que suponen, también, focos de atención a nivel internacional, como es el caso del presunto acoso sexual cometido por el director del fondo monetario internacional –Dominique Strauss-Kahn– sobre una camarera o la reconocida infidelidad del ex-gobernador de California y famoso actor Arnold Schwarzenegger.

Para *El País*, el artículo del *Times* no es importante porque en él se desarrolla un análisis del movimiento 15-M, sino porque a colación de ese análisis surge una referencia directa a Francisco Camps como ejemplo de la corrupción contra la que luchan los indignados. Eso es, al menos, lo que puede deducirse de su titular: *El 'New York Times' ilustra la corrupción en España con el ejemplo de Camps (En un artículo del periódico sobre el Movimiento 15-M y el descontento de la sociedad)*⁸.

Ya en el texto de la noticia, las críticas al presidente valenciano, probable vencedor de las inminentes elecciones autonómicas en su comunidad, resultan contundentes en *El País*:

"El domingo, se espera que Francisco Camps sea reelegido como jefe del Ejecutivo regional de Valencia. A finales de año, sin embargo, Camps también estará probablemente en el juzgado para enfrentarse a cargos de soborno como parte de una vasta investigación de corrupción, denominada caso Gürtel, que también incluye a varios políticos de la principal fuerza política de centro-derecha, el Partido Popular", explica el diario (The New York Times) en un artículo.

A pesar de todo, The New York Times subraya que estas acusaciones "no han entorpecido" las posibilidades de Camps para la reelección, y llega a comparar al dirigente 'popular' con Berlusconi, ya que "el señor Camps se ha presentado como la víctima de una caza de brujas por parte de sus oponentes políticos, jueces y medios de izquierda".

El diario norteamericano utiliza una frase del diputado socialista por Valencia en el Congreso Ferran Bono, anteriormente periodista de El País, para reflejar esta situación: "Hay gente que ha visto tantos escándalos políticos que los trivializa, aunque creo que también hay mucha gente que verdaderamente cree en la teoría de la conspiración que Camps tan activamente ha difundido".

⁷ *El Mundo* (edición digital), 21 de mayo de 2011.

⁸ *El País* (edición digital), 20 de mayo de 2011.

The New York Times explica que ante las elecciones del próximo domingo en más de 8.000 ayuntamientos y en 13 de las 17 comunidades autónomas, "miles de personas, la mayoría de ellas jóvenes, han tomado las calles en Madrid, Barcelona y otras grandes ciudades esta semana exigiendo el fin de la supuesta permanente corrupción en los partidos políticos"⁹.

Por su parte, la referencia de *El Mundo* a Camps resulta más breve:

*En los últimos días, 'The New York Times' ya ha dedicado atención en su edición impresa al movimiento de protesta surgido en España y, además de llevar una foto de la Puerta del Sol a la portada del diario, el viernes incluyó un artículo atribuyendo las protestas a la "corrupción de los partidos políticos", poniendo como ejemplo el caso del presidente de la Generalitat valenciana, Francisco Camps, al que llega incluso a comparar con el primer ministro italiano, Silvio Berlusconi*¹⁰.

Mientras *El Mundo* pasa de puntillas sobre las referencias a Camps en *The New York Times*, *El País* se centra en ellas, demostrando así que algunas noticias sobre la repercusión internacional del 15-M se interpretan, sobre todo en este último periódico, desde una lógica interna y electoral. La visión/versión de *El País* refuerza los eslóganes del PSOE, que tiene al PP de la Comunidad valenciana como principal adversario a batir y sobre el que ha cargado especialmente las tintas –por los casos de corrupción investigados– durante la campaña. Pero si en su percepción de la realidad *El País* suele ser pro-PSOE (evidencia demostrable con un ligero repaso al periódico), en *El Mundo* se produce más bien una deriva hacia el PP, como se pone de manifiesto en la ligera referencia a Camps anteriormente señalada. No obstante, hay que precisar que, si bien *El Mundo* apenas alude a Camps al comentar el artículo del diario neoyorquino, también es cierto que al periódico de Pedro J. Ramírez no le duelen prendas cuando critica la actitud del presidente valenciano, empecinado en presentarse a la reelección a pesar de las sospechas por corrupción que caen sobre él. Al mismo tiempo, y siguiendo con esta cuestión, también *El Mundo* critica la pusilanimidad de Rajoy al permitir que su barón regional se presente como candidato a las elecciones, olvidando los escándalos en que está inmerso.

Hechas estas precisiones, no descubro nada nuevo al afirmar que *El País* suele acercarse más a los postulados del PSOE mientras que *El Mundo* hace lo propio con los del PP. Ello no significa que ambos sean los “órganos de prensa” de estos partidos pues, en momentos puntuales, tanto *El País* como *El Mundo* no se han ajustado, matemáticamente, al discurso “socialista” y “popular”.

El comentario de las referencias a Camps en *The New York Times* supone un claro ejemplo de lo que me gusta llamar “la linterna mediática”. Imaginemos que la realidad es una habitación oscura y en su entrada hay cuatro individuos que esperan, equipados cada uno con una linterna, su turno para entrar en la estancia. A su salida,

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *'Spain', la palabra más buscada en la edición digital del 'Times' (Por encima de Strauss-Kahn o Schwarzenegger), El Mundo (edición digital), 21 de mayo de 2011.*

cada individuo será preguntado por la decoración del interior y el mobiliario que lo adorna. El individuo “A” entra y enfoca con su linterna rincones determinados – aquellos que él considera oportunos– de la habitación, rincones que probablemente no serán los mismos que enfoque su compañero “B”, “C” o “D”. Y así, donde uno vio una mesa alumbrada bajo su haz de luz, el otro pudo ver dos sillas y obviar la mesa del primero, por lo que la percepción que cada uno tiene de la misteriosa estancia varía en función de hacia dónde enfocó con su linterna.

Los medios son linternas en una habitación oscura –la compleja realidad– que sólo dirigen su haz de luz (titulares, noticias, editoriales, fotografías, artículos de opinión) hacia rincones muy concretos, determinados por sus preferencias ideológicas, empresariales, políticas... Es cierto que no todos los medios son iguales, y que unos se dejan llevar más por el parcial haz de su linterna que otros, pero el analista de los medios ha de colocar juntas las visiones de cada uno para hacerse una idea del “mobiliario” de esa compleja realidad que toca entender y explicar.

En el caso arriba expuesto, la linterna de *El País* enfocaba a Camps y muy secundariamente a la repercusión internacional del 15-M, que más bien servía de “excusa” para cargar las tintas contra el presidente valenciano (así le interesaba a su ideología). Por su parte, la linterna de *El Mundo* (también inspirada y sustentada por una determinada ideología, más afín al PP) centró su haz de luz sobre la repercusión internacional del 15-M pasando, fugaz, por las referencias a Camps, expuestas en “un rincón” del periódico.

Pondré ahora el ejemplo de un caso donde la “linterna” de *El Mundo* enfoca hacia un lugar que queda absolutamente en penumbra para *El País*. Se trata de la siguiente noticia, publicada por el periódico de Pedro J. RAMÍREZ: *Bildu ve 'similitudes importantes' entre su ideario y el del Movimiento 15-M (Rechaza la 'utilización' partidista de esta respuesta ciudadana)*¹¹.

El texto bajo el anterior titular afirma lo siguiente:

El dirigente de Bildu Oscar Matute ha afirmado hoy que existen "similitudes importantes" entre las ideas de la coalición abertzale y las reivindicaciones del Movimiento 15-M, aunque, al mismo tiempo, ha rechazado "entrar en el juego de la utilización partidista" de este fenómeno.

"Nuestra denuncia de la democracia de cartón piedra, de esa democracia falsamente representativa es un elemento que compartimos con esa realidad que está surgiendo, como también la crítica al sistema y la crítica a los partidos que se mueven plácidamente gestionando el sistema", ha sostenido Matute, quien ha añadido que lo "deja ahí" porque "no ayuda nada al propio movimiento" que los partidos traten de utilizarlo¹².

¹¹ *El Mundo* (edición digital), 20 de mayo de 2011.

¹² *El Mundo* (edición digital), 20 de mayo de 2011.

Bildu es la coalición nacionalista formada por los partidos Eusko Alkartasuna, Alternatiba y las agrupaciones Herritarron Garaia y Araba Bai. En esta coalición se han integrado individuos pertenecientes a la izquierda abertzale, cercanos a ETA según el Tribunal Supremo y las pesquisas policiales que soportaron la sentencia del alto tribunal. Aunque la abogacía del Estado y el Gobierno sostuvieron que no era pertinente legalizar a la coalición, y por tanto no debería permitirse su concurso en las elecciones del 22 de mayo, por tratarse de un grupo que aceptaba en su seno a líderes de la antigua Batasuna-ETA, lo cierto es que los jueces “progresistas” del Tribunal Constitucional votaron a favor de esa legalización. La polémica estaba servida, pues mientras el Gobierno presentaba la coartada de sus declaraciones y recursos contra *Bildu*, el PP criticaba que el signo pro-PSOE de los llamados “magistrados progresistas” del Constitucional había decantado la balanza hacia la legalización de la coalición abertzale. Acusaba el sector más duro del PP al Gobierno de haber permitido tal legalización en el contexto de un proceso de paz encubierto, mediante el cual se permitiría la presencia de ETA en las instituciones a cambio de una progresiva desarticulación de la banda.

El Mundo relaciona en esta noticia, por primera vez, a *Bildu* con el 15-M, lo cual puede inducirnos a pensar que ello supone una posible estrategia de deslegitimación del movimiento o, cuando menos, de intento por restarle apoyos, pues de todos es sabido la opinión que a *El Mundo* le merece la legalización, “in extremis”, de la coalición abertzale y la consideración de ésta como uno de los grandes enemigos de la democracia española. Por otra parte, y atendiendo a los hechos arriba narrados, también resulta comprensible –predecible, incluso– que *El País* no destaque esta relación entre *Bildu* y el 15-M, y que ni siquiera aluda a las declaraciones de la coalición abertzale con respecto a los indignados, pues las referencias a *Bildu* en *El País* son escasas dado que se trata de un asunto delicado donde al Gobierno –bien por acción u omisión– cabría exigirle evidentes responsabilidades. No es para el PSOE –y así parece asumirlo, con su silencio sobre la coalición abertzale, *El País*– una buena estrategia electoral aludir continuamente a un tema tan delicado como la legalización de *Bildu*, y mucho menos relacionar el ideario de este partido con las posturas de unos indignados que, según declaraciones de algunos líderes socialistas, resultan acertadas y pertinentes¹³.

La recta final de la semana previa a las elecciones del 22 de mayo me ha resultado especialmente interesante, pues tanto en *El Mundo* como en *El País* empiezan a emerger lo que, desde mi punto de vista, serán las líneas interpretativas básicas del 15-M en ambos periódicos. *El Mundo* apostará –leve y sutilmente– por una deslegitimación del movimiento y *El País* pretenderá, siguiendo el discurso de líderes como Tomás

¹³ A juicio de Tomás Gómez, candidato a la presidencia de la Comunidad de Madrid, los jóvenes acampados en Sol “se están manifestando en libertad, de forma pacífica, en actitud ejemplar, y tienen que tener la consideración y el reconocimiento de la mayoría”. “Yo quiero responsabilizarme del futuro de esos jóvenes. Les hicieron creer que el centro de todo es el dinero y que el éxito de la vida es cuánto puedes ganar, y hoy nadie se responsabiliza de ellos; la política tiene que responsabilizarse de ellos y yo quiero responsabilizarme de ellos a partir del día 23”, ha proclamado el candidato (Gómez: “Quiero responsabilizarme de los jóvenes de Sol desde el domingo”, *El País* (edición digital), 20 de mayo de 2011).

Gómez, Jaime Lizavetski¹⁴, José Antonio Griñán¹⁵ o el propio José Luis Rodríguez Zapatero¹⁶, acercarse a los postulados del movimiento en una estrategia de favor dirigida a captar de entre los indignados votos hacia el PSOE. “Deslegitimación”, en fin, o “captación”.

No obstante, estas dos líneas resultan emergentes pero aún no plenamente cristalizadas, pues ni *El Mundo* ni *El País* las siguen con matemática regularidad. He podido constatar que mientras *El Mundo* parece comprensivo con el 15-M, y hasta apoya muchos de sus postulados nada más emerger el movimiento¹⁷, a medida que éste ocupa la calle, perjudica a los comerciantes de la Puerta del Sol¹⁸, desobedece la prohibición de la Junta Electoral Central de manifestarse la jornada de reflexión¹⁹ y radicaliza sus propuestas acercándolas a la extrema izquierda, el diario de Pedro J. Ramírez sugiere entre líneas una deslegitimación del movimiento que se sustancia en noticias como la anterior –donde se relacionaba a Bildu con el ideario “indignado”– o como alguna otra, donde aparecen comentarios que reflejan las contradicciones del movimiento, el carácter poco fundado de sus propuestas, la falta de objetivos claros, su acefalia y progresiva desorganización²⁰. En resumen, *El Mundo* parte del “favor” hacia el 15-M y termina “deslegitimándolo”.

El País recorrerá este camino a la inversa, pues al principio sugiere el carácter violento de las manifestaciones del 15 de mayo²¹ y progresivamente, a medida que se

¹⁴ Tomás Gómez apoya la rebeldía de los jóvenes y Lizavetsky pide que se le escuche (Los candidatos socialistas se ponen de lado de los 'indignados'.- El líder del PSM dice que los "auténticos antisistema son los anarcoliberales"), *El País* (edición digital), 17 de mayo de 2011.

¹⁵ Griñán: "Los indignados no pueden regalar el poder a la derecha" (El presidente regional intenta convencer al Movimiento 15-M), *El País* (edición digital), 20 de mayo de 2011.

¹⁶ En esta noticia, publicada por *El Mundo*, puede verse un guiño de Zapatero a los indignados: Zapatero, al 15-M: 'Las reivindicaciones no nos asustan, nos comprometen' (Cierre de campaña del PSOE en Madrid), *El Mundo* (edición digital), 20 de mayo de 2011.

¹⁷ Miles de personas exigen dejar de ser 'mercancías de políticos y banqueros' (Convocatoria conjunta en 50 ciudades), *El Mundo* (edición digital), 15 de mayo de 2011.

¹⁸ Comerciantes de Sol: 'Nos están haciendo la puñeta' (Reacciones de las acampadas), *El Mundo* (edición digital), 20 de mayo de 2011.

¹⁹ La concentración en Sol ha ganado esta noche el órdago lanzado por la Junta Electoral Central. Hasta 16.000 personas, según datos de la policía, han desafiado la resolución que prohibía las acampadas de los 'indignados' por considerar que podía interferir en el desarrollo de la jornada de reflexión. (Silencio ensordecedor en Sol (La plaza vuelve a llenarse en el día de reflexión), *El Mundo* (edición digital), 21 de mayo de 2011).

²⁰ Algunas de estas cuestiones son expuestas en el artículo *Cinco certezas y una duda en torno a la #acampadasol*, *El Mundo* (edición digital), en la sección El Catalejo, 22 de mayo de 2011.

²¹ Así relata por primera vez la manifestación del 15 de mayo el diario *El País*. Como podrá comprobar el lector, la imagen del movimiento tiene marcados tintes violentos: *Tras la manifestación convocada por Democracia Real Ya se han producido varios incidentes en los alrededores de la Puerta del Sol. Unos altercados que se han saldado con 24 detenidos, acusados de desorden público y daños al mobiliario urbano. Debido a los incidentes que un grupo de manifestantes han protagonizado por las calles del centro de la capital, Emergencias Madrid ha atendido a cinco policías y a otras dos personas, al parecer ajenas a la manifestación, de lesiones leves, según fuentes sanitarias. Unos incidentes que tuvieron como escenario la Gran Vía, la Plaza de Jacinto Benavente, la calle Fuencarral, Valverde y la Puerta del Sol. (La manifestación de Madrid termina*

acerca la cita electoral y los líderes del PSOE pretenden acercarse al movimiento para atraérselo a la urna, el periódico de PRISA se mostrará más comprensivo con el discurso “indignado” y hasta aplaudirá la estrategia de desobediencia pacífica desarrollada por el movimiento. Un claro ejemplo de esta cuestión lo constituye el apoyo que algunos artículos de opinión del periódico dan a la decisión tomada por el 15-M de permanecer acampados en la Puerta del Sol durante la jornada de reflexión, a pesar de que la Junta Electoral Central lo prohíba y el Supremo haya avalado dicha prohibición.

José Juan TOHARIA, en su artículo titulado “*Como poner puertas al campo*”, publicado por *El País* el 21 de mayo²², argumenta que la jornada de reflexión es absurda porque aunque se prohíba la propaganda electoral el día antes de la elección, el ciudadano sigue en contacto con su entorno, donde los mensajes políticos, las consideraciones y consejos con respecto a quién hay que votar proliferan en las tertulias, las barras de los bares y las aceras de las calles:

El legalmente prescrito apagón político de hoy le resulta (al ciudadano) en el fondo indiferente, pues no se extiende -no puede hacerlo- a su entorno vital cotidiano: a lo que piensa, a lo que lee, a lo que oye, a lo que dice o le dicen... Es decir, al cúmulo de opiniones, informaciones y estímulos cruzados que componen su paisaje cotidiano y sobre el que (y en ocasiones contra el que) modula y define su propio posicionamiento. Hoy, víspera electoral, sigue habiendo periódicos, libros, charlas de café, películas, informativos, conflictos bélicos, escándalos, atentados, accidentes o catástrofes naturales: factores, todos, susceptibles de influir mucho más en el ánimo ciudadano que los mítines de campaña o los sondeos de opinión. Y es que, sencillamente, no se puede pretender parar la vida porque vayan a celebrarse elecciones. ¿Día de reflexión? Como ponerle puertas al campo²³.

Sigue a esta opinión un reportaje titulado “*Reflexione, le obliga la ley*”²⁴, donde *El País* hace un repaso por la legislación que distintos países han aplicado sobre la, aquí llamada, “jornada de reflexión”. El reportaje comienza así:

Han pasado 34 años. ¿Qué sentido tiene hoy la jornada de reflexión? ¿Para qué sirve? ¿Puede verse alterado el voto por la existencia de concentraciones pacíficas como las del Movimiento 15-M? España es uno de los pocos países que mantiene el modelo de 24 horas sin mítines ni actos partidistas. En otras democracias se permiten proclamas políticas, manifestaciones y sondeos electorales hasta el último minuto. Incluso el día de las urnas²⁵.

Según este reportaje, y los expertos que en él opinan, las manifestaciones pacíficas del 15-M no alterarán el resultado electoral. Así pues, las concentraciones – símbolo de la desobediencia esgrimida por el movimiento– resultan inocuas y pertinentes, demostrando de paso el carácter anacrónico de una ley y un concepto (la jornada de reflexión) que deberían superarse más pronto que tarde:

con 24 detenidos (Al término de la manifestación se han producido varios incidentes en los alrededores de la Puerta del Sol, entre ellos la quema de varios contenedores), El País (edición digital), 15 de mayo de 2011;

²² Toharia, José Juan, *Como poner puertas al campo*, en *El País* (edición digital), 21 de mayo de 2011.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Reflexione. Le obliga la ley (El día de silencio político es un vestigio de la Transición que algunos ven obsoleto. - En la era digital, tratar de paralizar el debate es inútil), El País (edición digital), 21 de mayo de 2011.*

²⁵ *Ibid.*

Carlos Barrera, director del Máster de Comunicación Política de la Universidad de Navarra, mantiene que estas concentraciones pueden tener "un cierto impacto por la novedad", aunque argumenta que por su "indefinición ideológica" tendrá escasa incidencia: "Hay un voto duro de los dos principales partidos y no se va a modificar. No creo que haya sorpresas. No veo que un partido salga más dañado que otros en estas elecciones por eso"²⁶.

Tanto el cortejo de los políticos socialistas al 15-M, tan redundante y destacado en *El País*, como estos evidentes guiños a la desobediencia civil del movimiento demuestran esa estrategia de favor que el diario de PRISA acaba aplicando sobre los indignados.

“Deslegitimación” y “Captación” son las dos líneas discursivas que inspiran las percepciones del 15-M en *El Mundo* y *El País*. En el transcurso de la semana analizada, ambos recorrerán el camino que conecta estas dos estrategias de manera inversa. *El Mundo* parece proclive a la “captación” al principio (15/16 de mayo) y sugiere “deslegitimación” a medida que se acerca la cita electoral. En *El País* se da el caso contrario: de la “deslegitimación”, “cautela” y casi “indiferencia” iniciales pasamos a una progresiva “captación” y trato de favor que parece coincidir con las manifestaciones de los principales líderes socialistas.

4.- La repercusión.

La contundente victoria del PP en las elecciones del 22 de mayo podría demostrar la escasa repercusión del movimiento 15-M en el resultado de los comicios autonómicos y municipales. Dicho de otra manera: al partido más claramente defensor del ideario liberal no le ha pasado mucha factura, sino todo lo contrario, el discurso antiliberal y anticapitalista de los indignados. Por otra parte, no parece que el mensaje “indignado” contra el bipartidismo y la corrupción hayan hecho mella en los dos grandes partidos, que han seguido copando las principales plazas de poder. A ello debe añadirse que la abstención descendió con respecto a las elecciones del año 2007 (del 36,03% al 33,7% en 2011)²⁷, dato que pone de manifiesto un ligero aumento de la participación pese a las proclamas de los indignados, en muchas de las cuales se sugería la abstención como mejor prueba de descontento frente al sistema.

No obstante, sí conviene detenerse en algunos datos que pueden evidenciar cierta influencia del 15-M en los resultados electorales. El número de votos en blanco y de votos nulos ha aumentado. Los primeros prácticamente se han duplicado a nivel estatal, pasando del 1,92 % en 2007 al 2,54 % en 2011. Los segundos –votos nulos–

²⁶ Reflexione. *Le obliga la ley (El día de silencio político es un vestigio de la Transición que algunos ven obsoleto.- En la era digital, tratar de paralizar el debate es inútil)*, *El País* (edición digital), 21 de mayo de 2011.

²⁷ *¿Ha tenido algún efecto el 15M?*, *El Mundo* (edición digital), 23 de mayo de 2011.

han aumentado menos: del 1,17% al 1,92²⁸. El ascenso de votos en blanco y nulos ha sido especialmente importante en Madrid, foco de las protestas. Los primeros pasaron del 2% en 2007 al 2,71 en 2011. Los segundos registraron un crecimiento aún más considerable: del 0,63% al 1,87²⁹. En esta comunidad, y también a nivel estatal, puede observarse también el ascenso de partidos como Unión, Progreso y Democracia o Izquierda Unida.

El Mundo expone con meticulosidad estas estadísticas afirmando que el movimiento 15-M no ha cambiado sustancialmente el panorama electoral³⁰, si bien ha podido influir levemente en las cifras de votos nulos y en blanco. No obstante, afirma este periódico, el movimiento parece desvirtuarse y diluirse a medida que se reafirma en la ocupación de la Plaza del Sol más allá de la jornada electoral. Buena muestra de este discurso es el reportaje “*Del ‘No nos representan’ al ‘No queremos churros’*”³¹, que abunda en esa sutil estrategia de deslegitimación del 15-M que parece desarrollar *El Mundo* una semana después de haber surgido las primeras manifestaciones. Cuenta este periódico que aquellas primeras concentraciones, tan interesantes y dotadas de sentido crítico, se han evaporado entre acampadas de “antisistemas” que parecen indignados contra la victoria del PP y desmoralizados tras la cita electoral. Como muestra de esta estrategia tendente a la “deslegitimación” del movimiento 15-M, ofrezco los siguientes textos:

Y cuando despertó, los resultados estaban allí. Y de repente Sol quedó bajo cero. Y el reivindicativo "Que no, que no, que no nos representan" mutó en prosaico "No queremos churros, no queremos churros", en respuesta, casi patataleta, a la celebración del PP de Madrid.

A falta de las notas de música y color ya características de la concentración, la noche fue avanzando entre las carpas con el único acompañamiento del ritmo de los bongos, alguna exhibición de 'break dance' y orgullosas demostraciones de seguidores del ascendido Rayo Vallecano³².

La lírica protesta (“no nos representan”) se ha convertido en prosaica supervivencia (“no queremos churros”, entre seguidores del Rayo Vallecano). *El Mundo* recuerda en este reportaje que las masas no se concentraron en Sol durante la noche del 22 de mayo, sino en la Calle Génova, sede del PP, donde se produjo una espontánea muestra de apoyo al partido de Mariano Rajoy:

Con un sentimiento de mutismo y forzada indiferencia saludó el Movimiento 15M el veredicto de las urnas en el Km. 0, epicentro de la 'indignación' ciudadana durante siete días anoche reducido a casi anecdótica 'zona catastrófica' del descontento popular. No hacía falta estar

²⁸ ¿Ha tenido algún efecto el 15M?, *El Mundo* (edición digital), 23 de mayo de 2011.

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ *Ibíd.*

³¹ *Del ‘No nos representan’ al ‘No queremos churros’ (Han quedado desplazados de la ‘atención mediática’)*, *El Mundo* (edición digital), 23 de mayo de 2011.

³² *Del ‘No nos representan’ al ‘No queremos churros’ (Han quedado desplazados de la ‘atención mediática’)*, *El Mundo* (edición digital), 23 de mayo de 2011.

a nómina de LYNCE³³ para constatar que, tras el cierre de los colegios electorales y una vez conocidos los resultados, la masa se apiñaba en Génova con otras banderas y consignas bien distintas³⁴.

Una interpretación diferente de la repercusión que el 15-M ha tenido en los resultados electorales vendrá de José María RIDAO en *El País*, quien expone la triple crisis sufrida por España –social, política e institucional– coincidiendo así con el diagnóstico de los indignados:

Desde que comenzaron las concentraciones, se han buscado apresuradamente las razones por las que prendieron con tanta facilidad, y se han encontrado en la desorbitada tasa de paro y en la falta de expectativas de los más jóvenes. Si fuera así, se trataría, en el fondo, de una protesta social como tantas otras, motivada por una situación de crisis económica. Pero en las plazas de las principales ciudades españolas se ha escuchado, además, la consigna de que los partidos no representan a los manifestantes, con lo que se pone de relieve que, además de social, se trata de una protesta política que responde, por tanto, a una crisis de naturaleza también política. Y si los partidos no representan a los manifestantes, cabe suponer que, entonces, tampoco los representarán las instituciones en las que esos partidos gobiernen a partir de ahora. Además de social y política, la crisis sería, por último, institucional³⁵.

Ante este panorama, dice RIDAO, *“existe una creciente legión de ciudadanos que la actual forma de hacer política, esa mezcla explosiva de todo vale, voto del miedo y disimulo, está arrojando a la periferia del sistema”*³⁶. Según esta reflexión publicada por *El País*, el 15-M es, en definitiva, una muestra del desencanto de la población ante un sistema enfermo cuyas contradicciones han sido expuestas, y denunciadas, por los indignados (sobre los que, ya se ve, utiliza este periódico una clara estrategia de favor). Así las cosas, afirma el diario de PRISA, al PP le toca gobernar una España desencantada y crítica que no se recuperará si el partido de Rajoy sigue instalado *“en la desmesura y la irracionalidad”*³⁷ demostradas hasta ahora. *“Esta es la España –continúa RIDAO– sin confianza en sus partidos y, por extensión, en sus instituciones, que el Partido Popular va a tener que gobernar desde una mayoría de Ayuntamientos y comunidades autónomas a partir de hoy y, quizá dentro de poco, desde el Gobierno central”*³⁸.

El Mundo parece reducir a la categoría de “anécdota” al movimiento 15-M en la noche electoral, mientras *El País* asume la indignación como síntoma de un desencanto creciente ante la triple, y gravísima, crisis social, política e institucional sufrida por España. A la vez que *El Mundo* destacaba las masivas muestras de apoyo recibidas por el PP en la calle Génova, *El País* describía el panorama desolador que habría de

³³ LYNCE es la empresa dedicada a contabilizar el número de asistentes en una manifestación.

³⁴ *Del 'No nos representan' al 'No queremos churros' (Han quedado desplazados de la 'atención mediática')*, *El Mundo* (edición digital), 23 de mayo de 2011.

³⁵ *La legión de la periferia (Esta es la España sin confianza en sus partidos e instituciones que el PP va a tener que gobernar)*, *El País* (edición digital), 23 de mayo de 2011.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *La legión de la periferia (Esta es la España sin confianza en sus partidos e instituciones que el PP va a tener que gobernar)*, *El País* (edición digital), 23 de mayo de 2011.

³⁸ *Ibid.*

gestionar un Partido Popular tradicionalmente instalado *en la desmesura y la irracionalidad*. Dos visiones contrapuestas, en fin, de una misma coyuntura: la situación del 15-M tras las elecciones municipales.

5.- Las debilidades.

Liberales, socialdemócratas, comunistas, anarquistas, ecologistas, católicos, anticlericales, feministas... Los sujetos del 15-M han sido muy heterogéneos, tanto como sus ideologías. Aunque les unía una indignación común por las contradicciones del sistema en sus aspectos políticos, institucionales, sociales y económicos, es cierto que tanta diversidad impedía una organización eficaz y la definición de propuestas concretas capaces de transformar la realidad. Porque uno de los debates internos más encendidos ha sido el de la estrategia a seguir: “pactar” con el sistema para reformarlo, o “rechazarlo” de plano y apostar por un modelo radicalmente distinto. Se trata, en fin, de la repetida diferencia que a lo largo de todo proceso de cambio histórico se establece entre “posibilistas” y “maximalistas”³⁹. La plataforma “Democracia Real Ya” defendía el posibilismo, pero su negativa a liderar el movimiento del 15-M, su aceptación de la acefalia como principio rector y de la horizontalidad como principio organizador le ha hecho apartarse poco a poco de las movilizaciones y abogar por la necesidad de concretar propuestas, elevarlas al Parlamento o invitar a los partidos políticos a que asuman estas propuestas en sus programas electorales, con la firme intención de llevarlas a cabo⁴⁰.

“Democracia Real Ya”, en fin, acepta los cauces del sistema y pretende aprovecharlos para iniciar su transformación. Pero otras plataformas que también han colaborado en el 15-M⁴¹ rechazan cualquier contacto con unas instituciones absolutamente deslegitimadas para ellas. Procedería, según estas plataformas maximalistas, una auténtica ruptura del viciado sistema actual, y no un coqueteo posibilista que tenga la reforma del sistema como horizonte de actuación y principal objetivo.

Aunque *El País* y *El Mundo* apuntan estos debates, y señalan las contradicciones internas del 15-M, es en *Rebelión* donde he encontrado numerosos artículos que

³⁹ Esta cuestión se plantea en la crónica: '*¿Vamos al Congreso o lo quemamos?*', *El Mundo* (edición digital), 18 de mayo de 2005.

⁴⁰ *Democracia Real Ya! da un paso atrás para coger impulso*. *El Mundo* (edición digital), 21 de mayo de 2005.

⁴¹ Son numerosas las organizaciones que estuvieron en el origen del 15-M, como expresa esta información de *El Mundo*: *La protesta surgió en Internet por iniciativa de varios colectivos de todo tipo, como Jóvenes sin Futuro, los que reclaman una vivienda digna, la organización internacional, ATTAC, que reclama una tasa para las transacciones financieras, los que están en contra de la ley Sínde, Ecologistas en Acción o Intermón (Miles de personas exigen dejar de ser 'mercancías de políticos y banqueros' (Convocatoria conjunta en 50 ciudades), El Mundo (edición digital), 15 de mayo de 2011.* Aunque no todas estas organizaciones son rupturistas, el descontento que inspira a algunas de ellas le hacen abogar por el profundo cambio –casi eliminación– del sistema capitalista.

abundan en estas cuestiones. Si bien el movimiento de indignados es bienvenido por Rebelión, que comparte la mayoría de sus ideas, es cierto que este diario identificado con la izquierda radical preferiría que el 15-M diera un paso más hacia la concreción de propuestas y creación de un partido político situado a la vanguardia de la lucha por el cambio profundo de sistema. Así lo expresa Anibal GARZÓN BAEZA en su artículo “*Democracia Real YA ¿De movimiento de resistencia a movimiento de construcción?*”:

En España ha nacido un movimiento de rebeldía pacífica y de protesta pero no hay paralelamente una fuerza política, hasta hoy en día, que pueda integrar y liderar ese movimiento con unos principios bases para usar la lucha electoral contra el sistema actual de partidos. Además no está definido el sujeto político de la lucha, hay jóvenes de clase media, obreros, desempleados, funcionarios, ... una variedad de actores que a la hora de la protesta puntual puede unirse pero a la hora de la construcción política saldrían las contradicciones internas y desuniones, donde unos buscan un capitalismo renovado, otros un sistema socialista, otros el modelo keynesiano de los años 70, u otros las resistencias anarquistas...

Como decía Lenin no podemos ir ni más adelante ni mas atrás de las masas, hace falta analizar el contexto político de protesta que se esta creando en el estado español e ir definiendo el proyecto de construcción si no queremos dejar este evento social y político como una anécdota histórica breve que se disolvio. ¿No nos quedemos en resistencias, es hora de construir la vanguardia de un movimiento social definido!⁴²

Y como contrapunto de esta opinión planteo ahora la visión de *Libertad Digital*, muy crítico desde el principio con el 15-M, en el que sólo ve una estrategia electoral del PSOE para hacerse con la victoria el 22 de mayo ante la pusilanimidad del PP. En el editorial *Movimiento 15-M: Títeres de la izquierda*⁴³, *Libertad Digital* comparte el descontento y la decepción que siente la sociedad española ante la crisis económica y política sufrida, sin embargo, considera que las concentraciones en Sol y otras plazas españolas no son más que herramientas de agitación y propaganda utilizadas por la izquierda para seguir aferrada al poder (o, en su caso, conquistarlo) ante la proximidad electoral:

Basta echar un vistazo a las propuestas de Democracia Real YA —la plataforma ciudadana que promovió las manifestaciones del pasado domingo en más de 60 ciudades de España— para darse cuenta de que, lejos de ser un legítimo, espontáneo y transversal movimiento de protesta contra la falta de alternativas y de soluciones que ofrece nuestra clase política, se trata de un movimiento muy bien organizado por parte de la izquierda para apropiarse del justificado malestar social y proponer políticas aún peores que los problemas que ya padecemos.

Ahora, con casi cinco millones de parados, y ante la nula iniciativa del principal partido de la oposición para liderar el malestar ciudadano, es evidente que esa izquierda quiere ocupar semejante vacío, aunque ello suponga convertir una protesta a favor de la democracia en una destinada a pervertir sus bases y a mejorar las perspectivas electorales del PSOE⁴⁴.

Sólo *Rebelión* ha reflexionado sobre los problemas internos del movimiento, es lógico, pues es este periódico quien más comulga con él. Mientras *El País* y *El Mundo* aluden de pasada a las contradicciones internas del 15-M, mezclando la valoración del

⁴² GARZÓN BAEZA, Anibal, *Democracia Real YA ¿De movimiento de resistencia a movimiento de construcción?*, en *Rebelión*, 19 de mayo de 2011.

⁴³ *Libertad Digital*, 18 de mayo de 2011.

⁴⁴ *Movimiento 15-M: Títeres de la izquierda*, *Libertad Digital*, 18 de mayo de 2011.

movimiento con los cálculos electorales previos al 22 de mayo, *Libertad Digital* no profundiza en la naturaleza de las concentraciones de indignados y, exclusivamente preocupado por la lucha electoral, acusa al 15-M de fuerza de choque utilizada por la izquierda para ocupar el poder.

6.- El balance.

Voy a distinguir dos conceptos: movimiento y movilización social. El primero de ellos resulta una combinación equilibrada de espontaneidad, organización, protesta y propuesta. El segundo, la movilización, resulta de la improvisación y la crítica sin que ésta se vea acompañada de propuestas sólidas y realizables.

El movimiento obrero surgió de un conflicto –el de la clase proletaria frente a las pésimas condiciones de vida y trabajo a las que le abocaba la burguesía– que generó primero una respuesta espontánea, sin organización, llamada “luddismo” por ser el trabajador británico Ned LUDD su principal cabecilla. El luddismo cristalizó en la improvisada destrucción de máquinas, sin más soporte organizativo que el odio al patrón y a la tecnología que parecía sustituir al obrero condenándolo al paro. Ese carácter improvisado, donde la protesta y la destrucción primaban sobre la propuesta y la construcción de alternativas a la situación obrera, hace que considere al “luddismo” más como movilización que como movimiento social. Porque sólo puede hablarse de movimiento cuando éste sostiene en el tiempo la protesta, genera propuestas viables y factibles de transformación y se sustenta en una organización firme, inspirada en una ideología madura y definida.

Si atendemos a estas características, veremos que el socialismo, en sus diferentes acepciones (desde el “real” hasta el “utópico”), sería claramente un movimiento social, pues: fue protagonista en las protestas contra el mundo burgués a lo largo de todo el siglo XIX y buena parte del siglo XX; generó un conjunto de propuestas viables de transformación que llegaron incluso a cambiar las estructuras del modelo social, económico y político liberal; y demostró ser capaz de construir una organización política e ideológica madura (ésta última basada en los trabajos de MARX, ENGELS y otros pensadores) que cristalizó en partidos capaces, como se demostró a lo largo de todo el siglo XX, de ocupar y gestionar el poder.

Sostener la protesta es difícil, pues hay que mantener candente el fuego del conflicto y asegurar la difusión de los motivos por los cuales se ha iniciado, y continúa, esa protesta. Las redes sociales son un buen “propagador” y “difusor” del antagonismo que inspira a los movimientos sociales actuales, pero precisamente porque estamos en una sociedad sobre-informada, donde todo pasa demasiado deprisa ante nuestros ojos, resulta complicado mantener la tensión de la protesta más allá de su inicial emergencia. El 15-M parece haberlo conseguido, y en este trabajo puede observarse que la

manifestación del domingo 15 es tan sólo la mecha que enciende unas concentraciones que irán más allá del 22 de mayo.

Aún así, la atención concedida a los indignados por los principales periódicos va decayendo, poco a poco, como consecuencia del tratamiento de otros temas como los resultados de las elecciones autonómicas y las repercusiones en el PSOE del descalabro electoral del 22-M. Sólo resurge con fuerza el movimiento a principios del verano de 2011, cuando, procedentes de distintas ciudades españolas, los indignados deciden iniciar desde Madrid una marcha hacia Bruselas para trasladar a la capital de la Unión Europea sus reivindicaciones. También a mediados de agosto de ese mismo año se hará visible el movimiento, justo cuando el 15-M decide colaborar con las plataformas laicas que denuncian la visita del Papa a Madrid, durante la Jornada Mundial de la Juventud, por estar sufragada en su mayor parte, aseguran, con dinero público.

Así, la percepción del 15-M en los medios de comunicación parece un “río Guadiana”, pues alterna su aparición en portada con su relegación a lugares secundarios de los periódicos, sin olvidar que la actualidad de este movimiento, aún vivo, es ignorada o silenciada con frecuencia. Está claro que cuanto menos sea la “difusión” y “visibilidad” del movimiento, más pasará éste desapercibido y más rápidamente languidecerá a medida que transcurra el tiempo. A fecha de hoy, y salvo que el 15-M no planifique nuevas acciones que lo doten de esa visibilidad que va perdiendo, la escasa atención mediática condena al movimiento a un acelerado olvido.

Cabría preguntarse, a estas alturas del trabajo, si el 15-M es movimiento o movilización social. Mi diagnóstico, atendiendo a las precisiones conceptuales arriba expresadas, es que el 15-M pronto logró definirse como movimiento pero hoy está diluyéndose, por lo que habría que considerarlo, más bien, como un fenómeno de movilización social.

Es cierto que el esfuerzo organizador, en términos de intendencia, que los indignados hubieron de realizar para mantener una acampada en Sol durante casi dos meses pone de manifiesto cierta solidez y habilidad para movilizar recursos. También hay que admitir que el 15-M no sólo protestó, sino que expuso un amplio conjunto de propuestas, muchas de las cuales han sido aceptadas por la clase política y no sabemos si en el futuro las veremos incluidas en algún programa electoral. Pero la heterogeneidad ideológica del movimiento, su organización horizontal y acéfala, y la nula cristalización de esas propuestas en un sujeto político capaz de llevarlas a cabo convierten al incipiente movimiento en una movilización cada vez más vaporosa. Si el 15-M no logra contagiar con su discurso a los grandes partidos, no traslada sus inquietudes a la gran clase media hasta el punto de que ésta pueda comprometerse con sus postulados y no participa en las instituciones representativas, con el fin de transformarlas según sus criterios, estaremos ante un movimiento inicial que acabó desdibujado por su falta de coherencia interna.

No obstante, han de entenderse las líneas anteriores como un diagnóstico hecho en tiempo real de un fenómeno en curso cuya evolución depende del azar y la incertidumbre naturales en todo proceso histórico. Hasta aquí, este trabajo ha intentado recorrer algunas aristas del 15-M, las variables que explicaron su surgimiento, su ideario y, sobre todo, su percepción en unos medios digitales que destacaron aquello que más podía favorecer a su ideología, silenciando “aquellos otros rincones oscuros de la habitación” menos afines. Soy consciente de que la investigación debe profundizar en todos estos aspectos, ha de prolongarse en el tiempo⁴⁵, enriquecerse con el análisis de otras perspectivas ideológicas⁴⁶ y añadir al estudio de la prensa (en papel y digital) el análisis de otros medios de comunicación audiovisuales (radio y televisión). Los resultados aquí ofrecidos deben entenderse, por tanto, como unas primeras consideraciones abiertas (y sujetas) al debate. Porque la realidad, recuérdese a ORTEGA, es un paisaje con infinitas perspectivas, todas ellas posiblemente verídicas y auténticas, de tal manera que *la sola perspectiva falsa es esa que pretende ser la única*.

7.- Bibliografía.

COHEN, J. (ET. AL). *Teoría de los Movimientos Sociales*, Flacso, San José 1988.

DALTON, R.J.; KUECHLER, M. (COMPS.), *Los nuevos Movimientos Sociales*, Alfons el Mangnánim, Valencia, 1992.

DÍEZ ESPINOSA, J. R.; Y OTROS. *Historia del Mundo Actual (desde 1945 hasta nuestros días)*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2000.

DURANDIN, Guy, *La información, la desinformación y la realidad*. Paidós, Barcelona, 1995.

HESSEL, Stephan (prólogo de José Luís SAMPEDRO). *¡Indignaos!*, Destino, Barcelona, 2011.

IBARRA, P.; TEJERINA, B. (EDS.). *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*, Trotta, Madrid, 1998.

MARKOFF, J. *Olas de democracia. Movimientos sociales y cambio político*, Tecnos, Madrid, 1999.

ORTEGA Y GASSET, José. “El tema de nuestro tiempo”, *Revista de Occidente*, Madrid, 1976, 18ª edición, págs. 102 – 105.

⁴⁵ Más allá de la semana inicial –entre el 15 y el 23 de mayo– aquí estudiada.

⁴⁶ No sólo *El País* y *El Mundo*, sino otros medios como *Rebelión*, *Libertad Digital*, *Diagonal*, etc.

NÚÑEZ LADEVEÉZE, Luis. *El lenguaje de los “media”. Introducción a una teoría de la actividad periodística*, Pirámide, Madrid, 1979.

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, Juan: “La reconstrucción del acontecimiento histórico a través de los medios de comunicación”, en DÍAZ BARRADO, Mario P (coord.). *Historia del Tiempo Presente. Teoría y Metodología*. I.C. E., Salamanca, 1998, págs. 109 – 121.

8.- Fuentes.

Consultadas entre el 15 y el 23 de mayo de 2011:

El Mundo (edición digital): <http://www.elmundo.es/>

El País (edición digital): <http://www.elpais.com/>

Rebelión: <http://www.rebelion.org/>

Libertad Digital: <http://www.libertaddigital.com/>

Los nuevos medios de comunicación social: las redes sociales

The new media for Social Communication: the social networking

Antonio Pantoja Chaves

Universidad de Extremadura

pan@unex.es

Recibido el 9 de junio de 2011
Aprobado el 30 de junio de 2011

Resumen: En el intercambio de testigo que están realizando los medios de comunicación tradicionales y las redes sociales no sólo se está produciendo una simple sustitución, ni tan siquiera una transmutación como comúnmente se está queriendo entender. Como en todo proceso, están surgiendo nuevas propiedades que en el ámbito de la comunicación se relacionan con principios como la deslocalización, la imprevisión, la inmediatez o la interacción. Unas cualidades sobre las que reflexionaremos en el siguiente artículo, con la intención de adecuar su definición en el entorno de los nuevos medios de comunicación social.

Palabras clave: Comunicación Social – Medios de comunicación – Tecnología – Historia de la Comunicación.

Abstract: In the exchange of witness being done by traditional media and social networking is not only producing a simple substitution, not even one as commonly transmutación is trying to understand. As in any process, properties that are emerging in the field of communication principles as they relate to relocation, unpredictability, immediacy or interaction. Qualities on which we reflect in the following article, with the intention to adapt its definition in the setting of new media.

Key words: Social Communication – Media – Tecnology – History of Communication.

1.- Introducción.

De forma aislada y desde la más absoluta privacidad aparece un mensaje que progresivamente se va convirtiendo en noticia. No son ni las diez de la noche en Europa, en Estados Unidos está empezando a caer el día y en Oriente, desde donde se emite el mensaje, está entrando la madrugada, aunque poco importa el tiempo sino el ahora de la noticia. La amplitud espacial y las distintas zonas horarias nos confirman que la información alcanza dimensiones internacionales, pero nace, como casi siempre, desde lo local, por tanto el ahora se dilata en el tiempo y en el espacio, dándole un rasgo de inmediatez que prácticamente hace pública la noticia para millones de personas: Bin Laden ha muerto. La noticia se expande como cuando se susurra desde las montañas y el eco amplifica el grito. No importa, en ese momento, el medio sino el mensaje, pero sucesivamente se van confirmando, una vez más, las leyes de MacLuhan, las que nos anuncian que es difícil comprender los cambios sociales y culturales si no se conoce el funcionamiento de los medios¹⁶⁰.

En la red social se le reconoce por *ReallyVirtual*, así reza su avatar¹⁶¹, aunque para para el resto de medios de comunicación se le conoce ya por su nombre original: Sohaib Athar, consultor informático de la empresa Algotrek, incidiendo en la tradicional práctica de contrastar las fuentes. De su experiencia con las redes sociales, se inicia como testigo directo de la noticia, a la manera de los veteranos reporteros, y empieza, como una jornada más de trabajo, a enviar mensajes sin que él supiera que la operación de captura de Bin Laden empezaba a cumplir los objetivos marcados por las tropas norteamericanas. Su primer tweet fue inocuo: *Helicóptero sobrevolando Abbottabad a la 1 AM (es algo raro)*, intentando no agotar los 140 caracteres que impone twitter a sus usuarios, o más bien comprendiendo que ésta, la reducción del mensaje, es una nueva forma de narrar la noticia. Se reproducen nuevos mensajes intentando ampliar la información y deshacer el misterio, hasta que su intuición le motiva a relacionar el posible accidente aéreo cerca de su residencia y el discurso del presidente Obama que en ese momento proviene de su televisor: *Osama Bin Laden muerto en Abbottabad, Pakistán*.

Esta experiencia comunicacional empieza a configurar un escenario, cada vez más real, en el que los medios de comunicación tradicionales —prensa escrita, radio y televisión, como manifestaciones de la sociedad industrializada— empiezan a ser sustituidos por nuevos medios de interrelación e interacción comunicativa. Un espacio

¹⁶⁰ MACLUHAN, Marshall y FIORE, Quentin, *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Paidós, Barcelona, 1988, págs. 8-11.

¹⁶¹ <http://twitter.com/#!/reallyvirtual>.

en el que las redes sociales ocuparán un lugar preeminente, pero no por la novedad que comporta este canal, de fácil defensa en la actualidad por la rápida incorporación en nuestra cotidianidad, sino porque empiezan a demostrar en cualidades y cantidad una superación a sus predecesores. Antes de abordar las cualidades que presenta, tan sólo, como parte de este capítulo introductorio, nos centraremos en la cantidad, ya que es el valor con el que se justifica la existencia de los medios y el indicador que justifica su continuidad. Los medios de comunicación, ya se sabe, basan su éxito en la eficacia, es decir en el rédito, que se traduce en audiencia.

La captura de Bin Laden, a pesar de la expectación que ha suscitado en los medios a lo largo de estos últimos diez años, se ha solucionado de forma inmediata y de manera muy vertiginosa, y eso ha supuesto un record de audiencia. De facto, la atención que concitó twitter a lo largo de toda la noche disparó la participación a 5.100 tweets por segundo en el momento de mayor intensidad, según las cifras difundidas por la empresa de marketing en Internet Sysomos¹⁶², lo que supuso la tasa más alta registrada de forma sostenida en la historia de la red social.

A pesar de que estos datos certifiquen una abrumadora utilización de la redes sociales, la utilidad, e incluso la credibilidad, de este nuevo medio no se puede sustentar sólo sobre el criterio de cantidad. El número no debe ser el pretexto aunque éste ya sea esto válido para algunos¹⁶³, como ha ocurrido recientemente en las revueltas producidas en Egipto, Libia y Marruecos, ya que este indicador es efímero y cambiante. Las redes sociales, a su vez, anuncian una serie de cualidades que acreditan a estos medios para convertirse en muy poco tiempo en el referente transformador de la comunicación social.

2.- La deslocalización.

El surgimiento de las redes sociales ha venido acompañado del auge y desarrollo constante de las tecnologías de la comunicación, que inicialmente asociamos con nuestro ordenador personal, pero que incumbe a toda una red mucho más potente que se traduce en terminales renovados, como la televisión digital, o más actuales, como la telefonía móvil y tabletas digitales. Esta definición es consabida y comprensible para todos, no es nada nuevo, pero lo interesante es, en primer lugar, reflexionar sobre la tecnología antes que sobre la información que se difunde y extiende a través del medio, y, en segundo lugar, cómo esta red transforma lo local, lo íntimo, como entorno inmediato en el que nos comunicamos.

¹⁶² <http://blog.sysomos.com/tag/osama-bin-laden/>

¹⁶³ BERNAL TRIVIÑO, Ana, “Redes sociales y medios de comunicación”, *IV Congreso de Cibersociedad. Crisis analógica, futuro digital*, 2009. Consultado el 12-02-2011:

<http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/redes-sociales-y-medios-de-comunicacion/831/>

Al atender a la definición de deslocalización, ésta es una cualidad que se le presupone a las redes sociales por la capacidad técnica que han alcanzado de resolver la cuestión ancestral de salvar la distancia que separa al emisor y al receptor. De ahí que, como hecho tecnológico, las redes sociales no pueden disociarse del medio en el que se instalan. No se trata ya de incidir en la clásica visión de que el mundo se ha convertido en global, ya lo era antes, sino que ahora está conectado y deslocalizado¹⁶⁴, de tal forma que ya no necesitamos que coincidan los componentes en el espacio y en el tiempo para realizar el acto de comunicar.

Tales características ya se habían apuntando en los medios de comunicación tradicionales: la radio nos traía, y de hecho lo sigue haciendo, una pieza musical que se estaba tocando en cualquier parte del mundo sin la necesidad de estar presentes en el mismo lugar que los intérpretes; el televisor, el gran invento del siglo pasado, su logro es que dilata la capacidad de ver del ser humano que ha pasado toda su vida viendo su cotidianeidad, la ventana electrónica que permite ver más allá de tu dominio; hasta la prensa escrita, el gran aporte de la comunicación moderna, nos trasladaba mediante la lectura, y con el complemento de la fotografía, a los acontecimientos que narraban sus páginas. Pero a pesar de representar los avances en la capacidad informativa de la época moderna todos se muestran limitados por la localización.

Junto a este hecho, hay que considerar el condicionante de la sincronía, es decir que sus contenidos están sujetos a una programación cerrada y presentados colectivamente en un mismo horario. Como novedad, los nuevos medios de comunicación en el entorno digital nos ofrecen la posibilidad de la ubicuidad. Ahí está el atractivo de esta tecnología y la explicación de porqué han calado tan profundamente en la sociedad, con la que generamos una comunicación que siempre se nos hace presente y que está en continuo movimiento. Con los anteriores medios, si el lector me permite el símil, abríamos el grifo para que diera paso a una comunicación ya contenida, mientras que ahora nos acercamos a la fuente para introducir la mano y tomar la información necesaria. La comunicación ya no está compartimentada, ahora se encuentra delante de nosotros, por eso nos maravilla pero también nos provoca desazón, una sensación que manifestamos ante cualquier inmensidad.

La deslocalización permitió a Sohaib Athar hacer llegar la noticia al resto de usuarios, que a su vez se convirtieron en nuevos informadores, salvando las barreras del espacio y del idioma, extendiendo la noticia de una forma que mediante los canales convencionales no hubiera sido posible. Consciente de su importancia, en mitad de las montañas de Abbottabad, en Pakistán, pero situado en el centro de todas las partes.

¹⁶⁴ Esta tendencia rompe con el apego que sentimos por el territorio, ya que nuestras expresiones se emiten desde un punto de partida pero son entregadas al espacio compartido de la red. De ahí que muchas plataformas de las redes sociales hayan decidido incluir la opción de localización para que se identifique el lugar donde nos encontramos y nos haga creer de que todavía estamos apegados al territorio.

3.- La imprevisión.

Los medios de comunicación hace ya tiempo que han dejado de dar cobertura a los acontecimientos porque han convertido lo previsible en noticia. Pero lo previsible no es un acontecimiento, atender a las agendas de los políticos, grabar las inauguraciones de cualquier acto, contar lo que está sucediendo en un presumible directo o que salga el sol cada mañana han dejado de ser acontecimientos. Lo imprevisto, por su fuerza e intensidad escapa de la atención de los medios por la limitación de sus estructuras informativas, por su incapacidad de extenderse en todos los actos, en definitiva, por insistir en la localización de la noticia.

Precisamente otra de las características de las redes sociales es que han incorporado lo imprevisto como fórmula de atención continua. El espectador ávido de información ahora se siente apegado a la pantalla... pero de su ordenador o de su teléfono móvil de una manera insistente. De una forma tan incesante que se está sustituyendo, en algunos casos, la sensación de desasosiego que manifestábamos ante el exceso de información en los medios tradicionales por una relativa incomodidad ante la ausencia de respuesta o información en las redes sociales. Cada mensaje es un impulso, por tanto estimula la atención de la colectividad, lo que genera una nueva improvisación que se alimenta exponencialmente.

Sin embargo, los medios tradicionales están muriendo por exceso, cada vez más les cuesta mantener la expectación, cada día con más llamadas de atención que no se corresponden con un seguimiento de la noticia. En las redes, cada mensaje es fruto de la improvisación, el mando del timón no lo toma la actualidad, sino que todo se hace actualidad y permanece para que el resto lo incorpore a la información del momento. A pesar de la evidencia, los grupos mediáticos aprovechan esta grieta para criticar y no considerar a las redes sociales como centros de comunicación, porque estiman que la actualización es un inconveniente y no una necesidad. Sin embargo, esta crítica no es más que un temor por el trasvase de audiencias, por una pérdida de atención absoluta hacia unos medios que han empezado a dejar de tener el control.

Sin imprevisión no hay noticia, de ahí que el mensaje de nuestro afamado reportero en twitter no se hubiera convertido en noticia si hubiera estado equipado con el set informativo de cualquier canal de televisión. Su retransmisión de los hechos fue mucho más simple, menos costosa y más eficaz, lo que permitió el rápido seguimiento de la noticia en la red, incorporando el misterio en su forma de narrar, como resultado no tanto de un estilo sino fruto de la coincidencia al estar cerca a la operación militar para capturar al líder del Al-Qaeda.

La improvisación informativa demostrada por Sohaib Athar incluso hace despejar cualquier duda de manipulación, sobre todo por la controversia suscitada posteriormente sobre la muerte de Bin Laden. Nadie ha cuestionado su credibilidad, ni los medios, que aseguran haber confirmado sus datos, ni los analistas políticos, ni

cuando tuvieron lugar los hechos, ni meses después¹⁶⁵. La espontaneidad que todavía se percibe de las redes sociales ha generado una mayor confianza que la demostrada por los media, dada su larga experiencia en manipulaciones de noticias y creaciones de opinión. En este caso concreto, que nos sirve de ejemplo para desarrollar las cualidades de las redes sociales, no tenemos más constancia de los hechos que sólo la oficialidad del presidente en su discurso¹⁶⁶, horas más tarde de la operación, y la de una simple fotografía¹⁶⁷, en la que se observa a Barack Obama, en compañía de su equipo, asistiendo en directo vía satélite al ataque contra Osama Bin Laden. El resultado es que los medios tradicionales se recrean en la previsión, un discurso, una foto, para no mostrar cualquier imprevisión.

4.- La inmediatez.

Esta principio se refuerza y complementa con las dos anteriores, ya que lo inmediato se alimenta de la imprevisión y se potencia con la deslocalización. Es el seña de los nuevos tiempos de la comunicación social, ya que responde a nuestra manera de atender la noticia y conforma la mirada mediática de los espectadores. En la búsqueda de esta cualidad se han afanado los medios desde que han posicionado como mediadores entre la realidad y la sociedad, y, en segundo lugar, en cuanto la tecnología se lo ha permitido. Aún sí muestran evidentes carencias frente a la concurrencia que concitan las redes sociales, porque éstas potencian espectacularmente el alcance, debido a que la información puede salvar cualquier distancia y se dirige a todos los puntos; ya que favorecen la amplitud, por llegar a la vez a millones de terminales; y, por último, posibilitan la multiplicación, porque fluye abundante e incesantemente.

En los medios tradicionales el elemento que ha incorporado la inmediatez ha sido la imagen, y sobre todo la televisiva, por cuanto posibilita acercarnos a la noticia y le otorga ese carácter de veracidad a todo lo que sale en la pantalla. De ahí que nos quedáramos maravillados con uno de los acontecimientos mediáticos más impactantes de los últimos años, la caída de las Torres gemelas de Nueva York, no ya por el tragedia en sí misma, sino por que fuimos espectadores directos del ataque. La fascinación que siempre se ha tenido por las imágenes en este caso se refuerza por la mitificación del tiempo real y el efecto del directo que ha incorporado la televisión. Incluso, los informativos televisivos tendieron a la espectacularidad del acontecimiento, una búsqueda incesante de lo insólito y lo inaudito, cautivando la atención de los espectadores. Sin embargo este efecto se está desvaneciendo porque el espacio digital,

¹⁶⁵ Hemos realizado un rastreo de las noticias relacionadas con la captura y muerte de Bin Laden desde el 2 de mayo hasta principios de julio y en ninguno de los casos hemos encontrado indicios sobre el privilegio informativo que disfrutó Sohaib Athar para narrar el acontecimiento.

¹⁶⁶http://www.elpais.com/videos/internacional/Obama/confirma/muerte/Bin/Laden/elpeuint/20110502/elpeuint_2/Ves/

¹⁶⁷ <http://www.flickr.com/photos/whitehouse/5680724572/in/photostream/>

en el que operan las redes sociales, aporta novedades al fenómeno de la inmediatez, como son la accesibilidad y la actualización.

El hecho de que tengamos a nuestra disposición toda la información, facilita el que podamos acceder a todos los detalles y, así, recuperar lo más preciso o lo más importante de una forma instantánea y sin grandes esfuerzos. La accesibilidad es, por tanto, otra propiedad interesante que se potencia en el nuevo espacio y mediante la que conseguimos llegar a cualquier parte. La incorporación de esta función acorta las distancias que antes se hacían insalvables en aquellos medios en los que la información estaba aislada, y además libera del tedio que supone o suponía la duración de la consulta y la búsqueda de referencias precisas. Incluso, en el entorno digital, a medida que crece su capacidad de acceder a la información aumenta también su conductividad. En las redes digitales todo se acorta ya que la información se concentra en un punto que converge en la pantalla, de tal manera que el espacio y el tiempo de la información coincide con el nuestro, una propiedad que hace desaparecer el propio concepto de medio.

Además, el soporte digital ha incorporado otra facultad relevante que nos permite actualizar la información cuantas veces precisemos. Si bien esta función se ha contemplado en otros medios, la tarea entraña una mayor dificultad y las modificaciones o añadiduras acometidas pueden llegar a desvirtuar el sentido y la coherencia de la obra final. Con esta propiedad, la información registrada se actualiza con gran facilidad si que se resienta el medio que ahora se hace blando, permitiendo que la noticia sea continuamente inmediata y actual para cada nuevo lector.

5.- La interacción.

A las dos dimensiones tradicionales con las que nos veníamos relacionando se incorpora el componente de la profundidad, la superficie de los nuevos medios de comunicación se convierte en un espacio de encuentro con el que podemos interactuar con la información que se muestra al otro lado. De esta forma, resulta muy atractivo y fácil realizar procesos de comunicación ante la pantalla con el resto de intervinientes motivada por la tecnología, la cual proporciona un entorno potente para la concurrencia de un grupo de personas que, sin necesidad de coincidencia en el tiempo, intercambia mensajes sobre un tema.

Esta práctica, anteriormente, estaba limitada en los medios convencionales y condicionaba la relación del usuario en el acto de comunicación que se producía. La participación se limitaba a pasar la página o a cambiar de canal, permitiendo interrelacionarnos solamente con la superficie. Ahora la pantalla se vuelve activa para intervenir directamente, o mediante la acción de periféricos, con el interior, con la profundidad, ya que las posibilidades de interactuar con ella van más allá de entrar en contacto con el propio soporte, ya que se actúa directamente sobre el contenido.

Las redes sociales proporcionan nuevas posibilidades para compensar el desequilibrio abierto entre las necesidades de comunicación social y los medios necesarios para esa comunicación. Es evidente que ya se han dado pasos muy importantes para crear nuevas formas de expresión, pero de entre todas ellas la fundamental es que estamos asistiendo a la transformación de la comunicación unidireccional en una compleja red que nos conecta de forma multidireccional. Frente al discurso del presidente Obama, en el que el arco comunicativo solamente dispara su flecha hacia la dirección en la que se encuentra la audiencia, en la red se disparan millones de mensajes conectados e interactuando con la noticia. De ahí la importancia, y ya casi necesidad, de la participación de Sohaib Athar, de su pulso informativo que provoca una ola de mensajes deslocalizados y yuxtapuestos en las redes sociales.

Estas nuevas propiedades del espacio digital deja abiertas, no sólo nuevas formas de lectura y escritura de la información, sino la intervención de la sociedad, de una forma inmediata e interactiva, en el proceso de comunicación.

6.- Bibliografía.

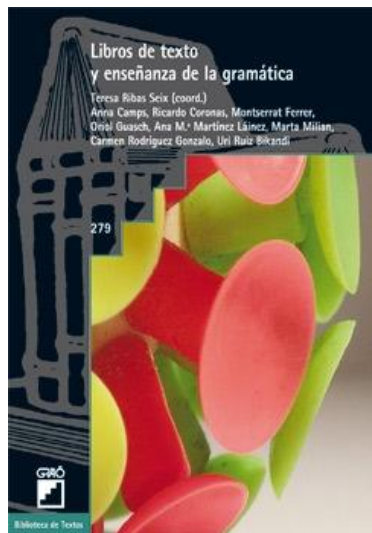
- AGUADEZ, Ignacio, CORREA, Ramón y TIRADO, Ramón, “El fundamentalismo de la imagen en la sociedad del espectáculo”, en *Humanitas. Portal temático en Humanidades, Anuario ININCO / Investigaciones de la Comunicación*, n°. 14, vol. 1, Caracas, junio de 2002.
- BERNAL TRIVIÑO, Ana, “Redes sociales y medios de comunicación”, *IV Congreso de Cibersociedad. Crisis analógica, futuro digital*, 2009. Consultado el 12-02-2011: <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/redes-sociales-y-medios-de-comunicacion/831/>
- BOWMAN, Shayne y WILLIS, Chris, *Nosotros, el medio. Cómo las audiencias están modelando el futuro de las noticias y la información*, Editado por J.D. Lasica, 2003.
- BREY, Antoni, INNERARITY, Daniel y MAYOS, Gonçal, *La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*, Barcelona, Zero Factory, S.L., 2009.
- IRUZUBIETA, Gonzalo, “La comunicación en medios sociales”, en *Cuadernos de Comunicación Interactiva, El Libro Blanco de LAB*, vol. 8, 2010.
- MACLUHAN, Marshall y FIORE, Quentin, *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Paidós, Barcelona, 1988.
- RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, Antonio, “La función social de las comunicaciones móviles”, en *Movilforum de Telefónica*, 2008. Consultado el 14/05/2010: <http://web.mac.com/rodriguezdelasheras/e-textos/conferencia.html>.

III.- Reseñas Bibliográficas

Pablo Lorente Muñoz [*Libros de texto y enseñanza de la gramática*]

Teresa Ribas Seix (Coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Graó, Barcelona, 2010, 172 págs. ISBN: 978-84-7827-989-0.

La enseñanza de la gramática en las aulas ha sido durante los últimos años un controvertido tema, tanto en la enseñanza reglada como en la enseñanza de ELE. Muy probablemente, las dudas surgen cuando ni profesores ni alumnos ven con claridad cuál es el sentido de dicha enseñanza, arrinconada en casi todos los ámbitos por nuevas corrientes didácticas basadas, fundamentalmente, en la comunicación por un lado (competencia en comunicación lingüística y otras siete competencias para la enseñanza reglada [ESO] y competencia comunicativa en ELE) y en la aplicación de metodologías más activas y participativas, por otro. Sin embargo, la enseñanza de la gramática siempre es un desafío y siempre es un tema de actualidad, por ejemplo, para la prueba PAU de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Zaragoza para el año 2011 se ha decidido, por votación del profesorado de Secundaria, otorgar una mayor puntuación a la pregunta de sintaxis en detrimento de la de comentario.



El libro que nos ocupa intenta poner un poco de orden en este panorama a través de tres principios básicos. El primero es aunar esfuerzos entre las nuevas corrientes pedagógicas y un tipo de conocimiento (recordemos que en la legislación para la ESO la gramática ocupa uno de los cuatro bloques de contenidos: “Conocimiento de la lengua”, al menos en la descripción del Currículo Aragonés) que a todas luces, parece necesario. El segundo es analizar el papel de la gramática en la legislación vigente, sobre todo, para los estudiantes de la ESO y cómo se ha plasmado esta legislación en los manuales al uso con los que se trabaja en los institutos. El tercer aspecto tratado es el análisis de ciertos aspectos más o menos relevantes y cómo podemos presentarlos (complementos), a nuestros alumnos para obtener los mejores resultados posibles, teniendo en cuenta los otros elementos ya presentados.

Para ello, la información aparece presentada en ocho capítulos redactados por diferentes autores, que tratan de reflejar todas las inquietudes posibles del profesorado al respecto y nace “de la necesidad de ahondar en la reflexión sobre la función de la gramática en la formación lingüística de niños y jóvenes. Tomando este tema como eje central, el volumen se ocupa de un aspecto parcial, pero importante: el tratamiento de los contenidos gramaticales en los libros de texto” (pág. 7). Los capítulos son:

- Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración (Anna Camps).
- El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica (Uri Ruiz).
- Aprender sobre el verbo en cuatro lenguas. Análisis de la noción de verbo en cuatro manuales de lenguas distintas de 3º de ESO (Teresa Ribas).
- La noción de oración en libros de texto de catalán y de castellano (Oriol Guash).
- La lingüística del texto en los manuales de la ESO (Montserrat Ferrer).
- Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana (Ricardo Coronas).
- El tratamiento de la estructura del predicado en una muestra de libros de texto (Ana Mª Martínez).
- La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos? (Marta Milán).

Creo que se deben destacar varios aspectos de especial interés en torno al propósito de este libro. El primero y más evidente es que se tome como punto de partida los libros de texto y se comparen con la legislación. Esta debería ser una actividad que realizara todo el profesorado de cualquier nivel y etapa porque se trata, simplemente, de saber si eso que vamos a utilizar como material docente prioritario –no nos engañemos, muy a menudo se sigue el libro de texto como único material- cumple los preceptos de la legislación vigente en cada comunidad autónoma, el currículo en cuestión en definitiva. Y ello se debería hacer no sólo en cuanto a los contenidos, sino también en cuanto a los criterios de evaluación. Lo normal es que se cumplan, pero puede haber sorpresas.

El segundo aspecto que llama nuestra atención en esta obra coral es la comparación entre las metodologías de enseñanza de la gramática del español y otras lenguas, como el catalán, francés e inglés, para mostrar “la conveniencia de establecer unas nociones gramaticales básicas transversales y una terminología común. Asimismo, sería útil disponer de descripciones contrastivas que permitieran observar cómo las distintas lenguas expresan las mismas nociones gramaticales, por ejemplo la noción del tiempo” (pág. 9). Y es que, podemos establecer unos puntos básicos para esta docencia, la experiencia es larga, y sin embargo, parece que no hay el suficiente diálogo como para

establecer estos puntos básicos, no sólo en una situación plurilingüe, sino también monolingüe.

Otro elemento de gran interés es la propuesta que se lanza sobre la gramática de la frase y del discurso, que englobaría las propuestas de la Administración sobre competencias básicas y el bloque de contenidos oficial –curricular- sobre el conocimiento de la lengua y que haría, en último término, que nuestros estudiantes entendieran de una vez el “suplicio” del análisis sintáctico, por ejemplo. Y es que “del contraste constante entre la observación parcializada de la lengua usada en contextos específicos y la reflexión sistemática sobre la lengua y su funcionamiento, los escolares –con el acompañamiento del profesor- pueden elaborar un conocimiento de un cierto nivel de abstracción al cual pueden recurrir en los usos más formalizados de la lengua, por ejemplo, muchos de los usos escritos” (pág. 8).

En definitiva, encontramos en esta obra diversos contextos de reflexión encaminados a mejorar la docencia de la gramática en las aulas y, si bien se hace especial hincapié en el contexto de la Comunidad Autónoma de Cataluña, todo lo que se menciona puede ser extrapolable a otras comunidades. Como queda de manifiesto en los diversos capítulos, la reflexión sobre aspectos parciales puede resultar de interés a nivel global para todo aquel que quiera observar cuál es su metodología, los materiales utilizados y sus centros de interés, para adaptarlos a los nuevos contextos docentes –siempre en transformación- para conseguir en definitiva, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en sus diversas modalidades y, en último término, mejorar los resultados de aprendizaje.

Pablo Lorente Muñoz
Universidad de Zaragoza

Pablo Lorente Muñoz [*Saber leer*]

G. Parodi (Coord.). *Saber leer*, Instituto Cervantes-Aguilar, Madrid, 2010, 224 págs.
ISBN: 978-84-03-10088-6.

Uno de los principales retos del sistema educativo actual y en cualquier tipo de enseñanza es comprender mejor el reto que supone la lectura como herramienta fundamental para el éxito escolar, para el éxito personal y en último término, económico, y es que: "no existe certeza de que los lectores lean y comprendan de forma cabal la información que circula con mayor democratización a través de los diversos formatos digitales. Y es justamente allí donde reside la paradoja" (pág. 11). El Instituto Cervantes nos ofrece una interesante edición sobre este asunto titulado *Saber leer*, coordinada por Giovanni Parodi.

Observamos en este libro un profundo análisis de este tema partiendo de la pregunta fundamental sobre qué es leer, pregunta que se aborda desde diversas perspectivas, y no sólo la literaria como quizá cabría de esperar, ya que "es también importante familiarizar a los lectores con ejemplares de los textos que eventualmente pueden encontrar en su vida académica y al mundo profesional o laboral" (pág. 15). Para todo ello se aplican los conocimientos derivados de la psicolingüística, aunque el espíritu de la obra es esencialmente divulgativo. Quizá debido a ello, la información se nos presenta de forma muy fragmentada, organizada en pequeños epígrafes de fácil lectura y síntesis, que tienen como misión informar y formar.

En el primer capítulo, "Saber leer" hay un profundo análisis sobre el concepto de la lectura así como de los principales procedimientos sobre las características de los signos y, lo que puede ser de interés para cualquier docente, cuáles son los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua escrita. Éste último este último tema es



doblemente interesante ya que la cultura escolar de nuestros días es muy visual y cada vez menos auditivo, es decir, se basa en la lectura y en la producción de textos escritos en la mayoría de las ocasiones. De ahí, quizá, que el segundo capítulo se titule "El texto escrito como objeto de la lectura" donde se abordan interesantes conceptos sobre el propio concepto de lectura, los objetivos de la misma y las características de los géneros y las estrategias de lectura. En este segundo capítulo -tras un primer apartado más teórico- encontramos numerosos elementos prácticos (textos y esquemas) que nos van ayudar a entender perfectamente las diferentes modalidades textuales, uno de los retos, por ejemplo, en la Enseñanza Secundaria.

El tercer apartado es una aproximación a una serie de estrategias de aplicación para cualquier docente interesado en el tema y que nos pueden ayudar a obtener pistas sobre cómo comprendemos lo que leemos. En este espacio se destacan un buen número de técnicas, muchas de ellas asociadas a las técnicas de estudio, como los subrayados, el establecimiento de diferentes niveles de lectura, la identificación de elementos principales y la distinción con respecto a los elementos marginales, la realización de gráficos etc. Una de las principales novedades que podemos encontrar en este libro son las principales diferencias entre la lectura tradicional y los nuevos dispositivos de lectura como por ejemplo los libros electrónicos o los teléfonos móviles.

Parece ser que cuando leemos en uno u otro formato nuestras estrategias de comprensión se modifican ostensiblemente por la aparición en los formatos electrónicos de diferentes paratextos como la imagen, que apoyan indudablemente la comprensión del lector con respecto a aquello a lo que se está enfrentando. Es lo que el autor llama la textos multimodales donde "aún más: para saber leer bien y en profundidad, junto con leer cada información en una u otra modalidad por separado también es fundamental leer integradamente. En otras palabras, construir en nuestra mente lo que es ya una unidad integrada en el papel, pero queremos saber leer como un conjunto articulado de piezas o como un puzle, al cual los lectores deben dar forma unificada" (pág. 125).

A partir de estas de estas estrategias de comprensión se articula un nuevo capítulo titulado: "Leer y aprender a partir de los textos escritos" que nos ofrece una visión mucho más profunda sobre la lectura puesto que ésta, en último término, no es sino un mecanismo -quizá el principal- para el aprendizaje, no sólo en un contexto docente formal como puede ser un colegio o un instituto o también la Universidad, sino en un contexto global sobre el conocimiento del mundo o de cualquier disciplina que queramos abordar. Es decir, la lectura en sí misma no es sino una de las herramientas fundamentales a disposición del ser humano para aprender. En este contexto, el aprendizaje no solamente se plantea como un ejercicio individual -las últimas tendencias pedagógicas siguen esta misma dirección- sino que se plantea como un ejercicio social que parte en muchas ocasiones de la capacidad de comunicar lo leído para abordar un aprendizaje significativo de lo trabajado, de ahí podemos extraer la

conclusión de que una lectura eficaz no sólo depende de la propia lectura que realiza un individuo sino que este ejercicio tiene connotaciones sociales que tendrían como fin último el desarrollo del pensamiento crítico a través de la “comunicabilidad” de lo leído. De este modo, podrá, con sus propias palabras, dar cuenta de los contenidos del texto y pronunciarse en acerca de su calidad, la postura del autor y reconocer tanto su propia ideología en el marco del texto como también la del mismo autor. Aún más, se espera -desde esta óptica de leer para aprender- que el lector pueda llegar a cuestionar al texto de la postura del autor identificar con claridad "su propia voz" como lector y distinguirla de la (s) voz (ces) del texto" (pág. 142). Para activar estos mecanismos de comprensión los autores señalan numerosos elementos uno de los cuales podría ser los mapas conceptuales e incluso las nuevas tecnologías.

El último capítulo versa sobre la lectura en el mundo de la Universidad y en el mundo profesional. Muchos profesores universitarios asisten sorprendidos a los cambios que perciben en los estudiantes en torno a la lectura; una primera conclusión parece ser el empobrecimiento general del índice lector entre sus alumnos –haría falta realizar nuevos estudios sobre el tema- que muchas veces se van a conformar con la mera consulta de datos y artículos parciales –sobre todo accesibles en las plataformas educativas habilitadas para tal efecto, como la virtual Moodle. Este último capítulo del libro que se titula: "Leer en la Universidad y en el mundo profesional", trata uno de los aspectos principales sobre las dificultades para leer y aprender en ambientes académicos y profesionales: "un asunto importante es conocer y describir los géneros discursivos o clases de textos escritos que dan forma a una disciplina y que son -en definitiva- a través de los cuales ese conocimiento especializado se genera, estabiliza y difunde dentro de una comunidad específica y hacia los nuevos miembros" (pág. 175). Para ello, se realiza un recorrido sobre algunos de los principales géneros académicos -que normalmente tienen un lenguaje específico al que hay que habituarse- a través de numerosos ejemplos y definiciones de este tipo de comunicación especializada que será, en último término, aquello que los alumnos de los niveles superiores, aunque no sólo ellos, deben dominar para alcanzar el éxito en su carrera académica.

Pablo Lorente Muñoz
Universidad de Zaragoza

I.	Bloque Educación	8
	<i>¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía?</i> Elena Martín Ortega y Mariana Solari Maccabelli. Universidad Autónoma de Madrid	9
	<i>La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.</i> Gerardo Echeita Sarrionandía. Universidad Autónoma de Madrid / Mel Ainscow. Universidad de Manchester.....	26
	<i>Educación en Chile: ¿Inclusión o exclusión?</i> Carolina Pinedo Henríquez. Universidad de Santiago de Chile	47
	<i>Metamorfosis de la política educativa en Europa: de los Programas Sectoriales al Espacio Europeo de Educación Superior</i> Rubén Arriazu Muñoz. Universidad de Extremadura.....	80
	<i>Usos y aplicaciones de la Sociología visual en el ámbito de las migraciones y la construcción de una ciudadanía intercultural</i> M ^a José Aguilar Idáñez. Universidad de Castilla la Mancha.....	100
II.	Bloque Comunicación Social.....	136
	<i>La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria</i> Koldo Meso Ayerdi. Jesús Ángel Pérez Dasilva. Universidad del País Vasco	137
	<i>Propuestas para la investigación en comunicación audiovisual: publicidad social y creación colectiva en Internet</i> Teresa Fraile Prieto. Universidad de Extremadura.....	156
	<i>La historia del periodismo en el universo digital</i> Lorena Romero Domínguez. Universidad de Sevilla	173
	<i>La percepción del movimiento “15-M” en las ediciones digitales de El Mundo y El País</i> Alfonso Pinilla García. . Universidad de Extremadura	196
	<i>Los nuevos medios de comunicación social: las redes sociales</i> Antonio Pantoja Chaves. . Universidad de Extremadura.....	218
III.-	Reseñas Bibliográficas	
	Pablo Lorente Muñoz [<i>Libros de texto y enseñanza de la gramática</i>].....	228
	Pablo Lorente Muñoz [<i>Saber leer</i>]	232